



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

JAQUELINE FABENI DOS SANTOS

**POR UMA SOCIOLOGIA DO
ENSINO FUNDAMENTAL:
ANÁLISE DA COLEÇÃO “SOCIEDADE EM MOVIMENTO**

JACQUELINE FABENI DOS SANTOS

**POR UMA SOCIOLOGIA DO
ENSINO FUNDAMENTAL:
ANÁLISE DA COLEÇÃO “SOCIEDADE EM MOVIMENTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia [PPGSOC/UEL], do Centro de Letras e Ciências Humanas [CLCH], do Departamento de Ciências Sociais, da Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de DOUTORA.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Maria de Sousa Lima

Londrina
2023

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

J36p Santos , Jaqueline Fabeni dos Santos .
POR UMA SOCIOLOGIA DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DA
COLEÇÃO "SOCIEDADE EM MOVIMENTO : ANÁLISE DA COLEÇÃO
"SOCIEDADE EM MOVIMENTO / Jaqueline Fabeni dos Santos Santos . -
Londrina, 2023.
381 f. : il.

Orientador: Ângela Maria de Sousa Lima.
Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Estadual de Londrina, Centro
de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2023.
Inclui bibliografia.

1. Ensino de Sociologia - Tese. 2. Livro didático - Tese. 3. Ensino Fundamental
- Tese. 4. Recontextualização pedagógica - Tese. I. de Sousa Lima, Ângela Maria.
II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas.
Programa de Pós-Graduação em Sociologia. III. Título.

CDU 316

JACQUELINE FABENI DOS SANTOS

**POR UMA SOCIOLOGIA DO
ENSINO FUNDAMENTAL:
ANÁLISE DA COLEÇÃO “SOCIEDADE EM MOVIMENTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia [PPGSOC/UEL], do Centro de Letras e Ciências Humanas [CLCH], do Departamento de Ciências Sociais, da Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de DOUTORA.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ângela Maria de Sousa Lima
UEL

Profa. Dra. Júlia Polessa Maçaira
UFRJ

Profa. Dra. Zuleika de Paula Bueno
UEM

Profa. Dra. Lígia Wilhelms Eras
IFSC

Profa. Dra. Angélica Lyra de Araújo
UEL-PROFSOCIO

Prof. Dr. Fagner Carniel
UEM

Prof. Dr. Joannes Paulus Silva Forte
UVA

Londrina, 22 de setembro de 2023.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Ângela, minha orientadora e amiga de todas as horas, que me acompanha desde a graduação e foi peça essencial para que seguisse minha vida acadêmica.

Aos meus familiares, que foram, ao longo desta trajetória, fonte de suporte material, físico e emocional.

À Profa. Júlia Polessa Maçaira, que aceitou o convite para ser minha banca e que, desde o início da pesquisa, tem me apoiado e sido um canal de diálogo e troca.

Aos professores/autores e professoras/autoras da Coleção “Sociedade em Movimento”, que gentilmente me acolheram e cederam um pouco de seu tempo nas entrevistas para esta pesquisa: Afrânio Silva, Bruno Loureiro, Cassia Miranda, Fátima Ferreira, Lier Pires Ferreira, Marcelo Costa, Otair Fernandes de Oliveira, Raphael M. C. Corrêa, Rodrigo Pain, Rogério Lima e Vinicius Mayo Pires, Bruno Campos, Clarissa Tagliari Santos e Eduardo Guimarães.

À Profa. Tatiana Bukowitz e à Profa. Ileizi Luciana Fiorelli Silva, que me apoiaram e que inspiraram o desenvolvimento desta ideia de pesquisa.

Aos amigos da turma de Doutorado, que construíram uma rede de trocas e diálogo essencial na vida de uma pesquisadora, para lidar com as incertezas do processo da pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho e aos meus/minhas alunos/alunas, que sempre me inspiram para ser uma pessoa melhor.

À amiga Mireia Vale, pelo apoio emocional e espiritual, e ao meu querido amigo e amor Yuri Madalosso.

Agradeço aos membros da banca, pessoas por quem cultivo grande admiração intelectual: Zuleika Bueno, Lígia Wilhelms Eras e Angélica Lyra de Araújo. Agradeço, também aos queridos docentes suplentes: Fagner e Joanes.

A todo mundo, meu MUITO OBRIGADA!

“Quando se defende a ideia do professor como profissional reflexivo não se está revelando nenhum conteúdo para a reflexão. Não se está propondo qual deve ser o campo de reflexão e onde estão situados seus limites. Pressupõe-se que o potencial da reflexão ajudará a reconstruir tradições emancipadoras implícitas nos valores de nossa sociedade [...]” (GIROUX, 1997).

SANTOS, Jaqueline Fabeni dos. **Por uma Sociologia do Ensino Fundamental: uma análise da Coleção “Sociedade em Movimento”**. 2023. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Sociologia) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina – UEL. 2023.

RESUMO

Na presente pesquisa busco analisar a Coleção ‘Sociedade em Movimento’, destinada aos Anos Finais do Ensino Fundamental e publicada pela Editora Moderna, como primeira obra desta natureza. O objetivo é investigar o contexto de produção desta Coleção, analisando as ilustrações, as fotografias, os gráficos, as tabelas, os esquemas explicativos, as charges, dentre outros elementos que compõem as obras, ao tomar como um dos referenciais os critérios já utilizados pelo PNLD (Plano Nacional do Livro Didático). Quer-se identificar o potencial dessa Coleção enquanto ferramenta de recontextualização pedagógica, tendo como base teórico-metodológica as contribuições de Basil Bernstein (1996). Sabendo que para o autor, o discurso sociológico transita pelos campos sociais de comunicação, em um processo recontextualizador que o leva a sofrer transformações, vocalizado por diferentes sujeitos até constituir-se como código próprio, investiga-se o campo de comunicação do livro didático público, vocalizado aos adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental no Brasil. Para dar conta dessa reflexão, foram realizadas sete entrevistas, com alguns autores/autoras da Coleção ‘Sociedade em Movimento’, para, assim, compreender o seu processo de produção e mapear quais instâncias recontextualizadoras interferiram nessa publicação. Além disso, através do uso da Sociologia da Experiência de François Dubet, foi possível apreender os sentidos e significados que esses sujeitos atribuem à sua experiência materializada nesse material didático. Ao combinar uma análise documental, tendo como base as discussões da Sociologia do currículo, e as vozes dos sujeitos produtores desse currículo, materializado nos textos didáticos e objeto desta pesquisa. Intenciona-se, desse modo, a elaboração de uma cartografia didática dessa produção que engloba seus aspectos macrossociais e microssociais. Os primeiros dados coletados revelaram uma forte influência do sucesso editorial que o livro destinado ao Ensino Médio alcançou ao ser aprovado no PNLD, como um fator essencial na construção de um cenário favorável para o desenvolvimento de uma coleção para o Ensino Fundamental. Justamente por isso, percebeu-se a necessidade de uma comparação entre a Sociologia pensada na Coleção ‘Sociedade em Movimento’ e a Sociologia pensada no livro didático do Ensino Médio, publicado pela mesma Editora, intitulado ‘Sociologia em Movimento’, tomando como base os pressupostos da recontextualização pedagógica. Assim, foi possível perceber semelhanças e diferenças existentes entre as abordagens sociológicas e os processos de recontextualização das Ciências Sociais propostos nas edições da Coleção, voltados para etapas de escolarização distintas. Por isso, a presente pesquisa enxerga, como uma das possibilidades, o desenvolvimento de uma análise sociológica dos livros didáticos como ferramenta que permite repensar e elaborar novas estratégias para a recontextualização pedagógica da disciplina, tanto nos Anos Finais do Ensino Fundamental como no Ensino Médio.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia/Ciências Sociais; Ensino Fundamental; Livro Didático Público; Sociologia da Experiência; Recontextualização Pedagógica.

SANTOS, Jaqueline Fabeni dos. **For a Sociology of and for Elementary Education: An analysis of the “Sociedade em Movimento” Collection.** Thesis (Doctorate degree in Sociology) – State University of Londrina, Londrina, 2023.

ABSTRACT

In the present text I seek to analyze the ‘Sociedade em Movimento’ Collection, intended for the Final Years of Elementary School and published by Editora Moderna, as the first work of this nature. The aim is to investigate the production context of this Collection, analyzing the illustrations, photographs, graphs, tables, explanatory schemes, cartoons, among other elements that make up the works, taking as one of the references the criteria already used by the PNLD (National Textbook Plan). We want to identify the potential of this Collection as a pedagogical recontextualization tool, having the contributions of Basil Bernstein (1996) as theoretical and methodological basis. Knowing that for this author, the sociological discourse transits through the social fields of communication, in a recontextualization process which leads it to undergo transformations, vocalized by different subjects until it constitutes its own code, the field of communication of the public textbook is investigated, vocalized to adolescents and young people in the Final Years of Elementary School in Brazil. To account for this reflection, seven interviews were carried out, with some authors, from the ‘Sociedade em Movimento’ Collection, in order to understand its production process and map which recontextualizing instances interfered in this publication. Furthermore, through the use of Fraçois Dubet's Sociology of Experience, it was possible to understand the senses and meanings that these subjects attribute to their experience materialized in this teaching material. By combining a documentary analysis based on discussions of the Sociology of the curriculum, and the voices of the subjects who produce this curriculum, materialized in the didactic texts and object of this research. In this way, the intention was to develop a didactic cartography of this production that encompasses its macrosocial and microsocial aspects. The first data collected revealed a strong influence of the editorial success that the book intended for High School reached when it was approved in the PNLD, as an essential factor in the construction of a favorable scenario for the development of a collection for Elementary School. Precisely for this reason, it was realized the need for a comparison between the Sociology thought in the ‘Sociedade em Movimento’ Collection and the Sociology thought in the High School textbook published by the same Publisher, entitled ‘Sociologia em Movimento’, based on the assumptions of the concept of pedagogical recontextualization. Thus, it was possible to perceive similarities and differences between the sociological approaches and the processes of recontextualization of the Social Sciences proposed in the editions of the Collection, aimed at different stages of schooling. Therefore, the present research sees as one of the possibilities the development of a sociological analysis of textbooks as tools that allow rethinking and developing new strategies for the pedagogical recontextualization of the discipline, both in the Final Years of Elementary School and in High School.

Keywords: Teaching Sociology/Social Sciences; Elementary School; Public Textbook; Sociology of experience; Pedagogical Recontextualization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Linha Histórica do Desenvolvimento do Mercado Editorial de Livros Didáticos	66
Figura 2 –	Processo de Recontextualização do PNLD	69
Figura 3 –	Instâncias de Recontextualização da Sociologia no Ensino Médio	103
Figura 4 –	Instâncias de Recontextualização da Sociologia no Ensino Fundamental	106
Figura 5 –	Exemplo das Subdivisões das Unidades e Capítulos - 6º Ano	123
Figura 6 –	Exemplo da Seção “O Estranho Familiar” - 6º Ano	124
Figura 7 –	Exemplo da Seção “Atividades” - 6º Ano	128
Figura 8 –	Cruzadinha - “Revisão e Compreensão” - 6º Ano	129
Figura 9 –	Questões - “Interpretação e Prática” - 6º Ano	131
Figura 10 –	Exemplo da Seção “Visões de Mundo” - 6º Ano	134
Figura 11 –	Exemplo das Subdivisões das Unidades e Capítulos - 7º Ano	147
Figura 12 –	Exemplo da Seção “O Estranho Familiar” - 7º Ano	152
Figura 13 –	Exemplo da Seção “Atividades” - 7º Ano	153
Figura 14 –	Exemplo “Revisão e Compreensão” - 7º Ano	154
Figura 15 –	Exemplo dos Enunciados das Questões Discursivas - 7º Ano	155
Figura 16 –	Exemplo de Exercício de Relacionar Colunas - 7º Ano	156
Figura 17 –	Exemplo de Completar a Lacuna - 7º Ano	156
Figura 18 –	Exemplo do Caça-Palavras - 7º Ano	157
Figura 19 –	Exemplo de Questão Objetiva - 7º Ano	158
Figura 20 –	Exemplo de Questões “Interpretação e Prática” - 7º Ano	159
Figura 21 –	Exemplo de Questões “O Que Pensamos Sobre” - 7º Ano	161
Figura 22 –	Exemplo da Seção “Visões de Mundo” - 7º Ano	163
Figura 23 –	Exemplo da Seção “Direito é Direito” - 7º Ano	170
Figura 24 –	Exemplo da Seção “Indicações” - 7º Ano	176
Figura 25 –	Exemplo das Ilustrações Ornamentais - 7º Ano	177
Figura 26 –	Exemplo das Subdivisões das Unidades e Capítulos - 8º Ano	179
Figura 27 –	Exemplo da Seção “O Estranho Familiar” - 8º Ano	184
Figura 28 –	Exemplo das Atividades de Fixação - 8º Ano	185
Figura 29 –	Exemplo de Caça-Palavras - 8º Ano	186
Figura 30 –	Exemplo de Caça-Palavras - 8º Ano	187

Figura 31 - Exemplo de Caça-Palavras - 8º Ano	187
Figura 32 - Exemplo de Questão Objetiva - 8º Ano	188
Figura 33 - Exemplo de Correlacionar Conceitos - 8º Ano	189
Figura 34 - Exemplo das Atividades de “Interpretação e Prática” - 8º Ano	191
Figura 35 - Exemplo de Questões “O Que Pensamos Sobre” - 8º Ano	193
Figura 36 - Exemplo da Seção “Visões de Mundo” - 8º Ano.....	195
Figura 37 - Exemplo da Seção “Direito é Direito” - 8º Ano.....	199
Figura 38 - Exemplo da Seção “Indicações” - 8º Ano	203
Figura 39 - Exemplo de Imagens Pertencentes à Categoria “Arte” - 8º Ano.....	205
Figura 40 - Exemplo do Uso de Charges - 8º Ano.....	206
Figura 41 - Exemplo das Subdivisões das Unidades e Capítulos - 9º Ano.....	209
Figura 42 - Exemplo da Seção “O Estranho Familiar” - 9º Ano	216
Figura 43 - Exemplo das Atividades de Fixação - 9º Ano	217
Figura 44 - Exemplo de Atividades Discursivas, Objetivas e de Correlacionar - 9º Ano	218
Figura 45 - Exemplo das Atividades de “Interpretação e Prática” - 9º Ano	219
Figura 46 - Enunciados de Questões “O Que Pensamos Sobre” - 9º Ano	220
Figura 47 - Exemplo da Seção “Visões de Mundo” - 9º Ano.....	224
Figura 48 - Exemplo da Seção “Direito é Direito” - 9º Ano.....	225
Figura 49 - Imagens das páginas 30-31 do Livro 6º Ano.....	242
Figura 50 - Imagens da página 35 do Livro 6º Ano	244
Figura 51 - Imagens da página 36 do Livro 6º Ano	245
Figura 52 - Imagens da página 37 do Livro 6º Ano	246
Figura 53 - Imagens do Livro “Sociologia em Movimento”, Destinado ao Ensino Médio	248
Figura 54 - Esquema Comparativo entre o Livro do Ensino Médio e dos Livros do Ensino Fundamental	251

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução do número de matrículas na rede federal, por modalidade de ensino - Brasil 2009-2019	34
Gráfico 2 - Ingressos em Cursos de Graduação 2009-2019	34
Gráfico 3 - Participação da rede privada nas matrículas no Ensino Superior em 2019.....	35
Gráfico 4 - Matrículas em Cursos de Graduação comparação entre os Setores Público e Privado	36
Gráfico 5 - Número de ingressantes por rede e modalidade de ensino.....	37
Gráfico 6 - Usuários de Internet, por dispositivo utilizado - 2014-2019.....	212

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ilustrações no Livro Didático do 6º Ano por Categoria, em Números Absolutos e em Percentuais.....	143
Tabela 2 – Ilustrações no Livro Didático do 7º Ano por Categoria, em Números Absolutos e em Percentuais.....	176
Tabela 3 – Ilustrações no Livro Didático do 8º Ano por Categoria, em Números Absolutos e em Percentuais.....	204
Tabela 4 – Ilustrações no Livro Didático do 9º Ano por Categoria, em Números Absolutos e em Percentuais.....	232
Tabela 5 – Ilustrações no Livro Didático “Sociologia em Movimento” por Categoria, em Números Absolutos e em Percentuais	248

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Conteúdos e temáticas - Belém, PA	49
Quadro 2 -	Proposta Curricular para Práticas de Ciências Sociais e Filosofia - Cariacica, ES	56
Quadro 3 -	Formação de Autores e Autoras da Coleção “Sociedade em Movimento”, ed. 2013.....	77
Quadro 4 -	Unidades e Capítulos do Livro “Sociologia em Movimento”	82
Quadro 5 -	Unidades e Capítulos do Livro “Sociedade em Movimento” - 6º Ano	122
Quadro 6 -	Temas e Capítulos da Seção “O Estranho Familiar” - 6º Ano	125
Quadro 7 -	Temas da Seção “Visões de Mundo” - 6º Ano	132
Quadro 8 -	Seção “Direito é Direito” - 6º Ano	136
Quadro 9 -	Lista de Filme, Livros e Sites da Seção “Indicações” - 6º Ano	140
Quadro 10 -	Unidades e Capítulos do Livro “Sociedade em Movimento” - 7º Ano	145
Quadro 11 -	Temas e Capítulos da Seção “O Estranho Familiar” - 7º Ano	148
Quadro 12 -	Temas da Seção “Visões de Mundo” - 7º Ano	161
Quadro 13 -	Seção “Direito é Direito” - 7º Ano	165
Quadro 14 -	Lista de Filme, Livros e Sites da Seção “Indicações” - 7º Ano	172
Quadro 15 -	Unidades e Capítulos do Livro “Sociedade em Movimento” - 8º Ano	178
Quadro 16 -	Temas e Capítulos da Seção “O Estranho Familiar” - 8º Ano	180
Quadro 17 -	Temas da Seção “Visões de Mundo” - 8º Ano	193
Quadro 18 -	Seção “Direito é Direito” - 8º Ano	196
Quadro 19 -	Lista de Filme, Livros e Sites da Seção “Indicações” - 8º Ano	200
Quadro 20 -	Unidades e Capítulos do Livro “Sociedade em Movimento” - 9º Ano	208
Quadro 21 -	Temas e Capítulos da Seção “O Estranho Familiar” - 9º Ano	210
Quadro 22 -	Temas da Seção “Visões de Mundo” - 9º Ano	221
Quadro 23 -	Seção “Direito é Direito” - 9º Ano	224
Quadro 24 -	Lista de Filme, Livros e Sites da Seção “Indicações” - 9º Ano	230
Quadro 25 -	Citações Retiradas dos Capítulos 3 e 4 do Volume Destinado ao 6º Ano do Ensino Fundamental	241

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABECS	Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais
ANPOCs	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CABECS	Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CEPV	Cursinho Especial Pré-Vestibular
CF	Constituição Federal
CFCH	Centro de Filosofia da Universidade Federal do Pará
CLCH	Centro de Letras e Ciências Humanas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCEB/PR	Diretrizes Curriculares para a Educação Básica para o Estado do Paraná
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNGEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DH	Direitos Humanos
EAD	Educação à Distância
EAD	Ensino à Distância
EC	Emenda Constitucional
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENESEB	Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FNDEP	Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública

FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização de Profissionais da Educação
GAES	Grupo de Apoio ao Ensino de Sociologia
GEEMAS	Grupo de Estudos e Extensão de Materiais Didáticos de Sociologia
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Itinerário Formativo
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IUPERJ	Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LENPES	Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia da UEL
LES	Laboratório de Ensino de Sociologia
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
NRE	Núcleo Regional de Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OBEDUC	Observatório da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
ONG	Organização Não Governamental
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PCL	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNEM+	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio+
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio
PPGSOC	Programa de Pós-Graduação em Sociologia
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROFSOCIO	Mestrado Profissional de Sociologia
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PRÓ-UNI	Pró-Licenciatura Programa Universidade Para Todos
PRP	Programa de Residência Pedagógica
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SBS	Sociedade Brasileira de Sociologia
SEDUCS	Secretarias de Estado da Educação
SEED/PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SEMEC	Secretaria da Educação
SEMEDs	Secretarias Municipais de Educação
SETI	Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SINSEP	Sindicato dos Sociólogos do Estado do Pará
SISU	Sistema de Seleção Unificado
SNE	Sistema Nacional de Educação
TPE	Todos pela Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEs	Universidades Estaduais
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	17
2	INTRODUÇÃO.....	22
3	UM BALANÇO SOBRE O SUBCAMPO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA: DA LEI DA OBRIGATORIEDADE, DE 2008, À APROVAÇÃO DA BNCC-ENSINO MÉDIO, DE 2018	29
3.1	A PRESENÇA DOS CONHECIMENTOS DE SOCIOLOGIA/CIÊNCIAS SOCIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANTES E DEPOIS DA BNCC	46
4	O PNLD, OS LIVROS DIDÁTICOS, AS EXPERIÊNCIAS DOCENTES E A ROTINIZAÇÃO DO CURRÍCULO	64
4.1	O PNLD COMO UM INDUTOR DE CURRÍCULO	65
4.2	O LIVRO “SOCIOLOGIA EM MOVIMENTO”: UMA OBRA A VÁRIAS MÃOS	73
4.3	A COLEÇÃO “SOCIEDADE EM MOVIMENTO”: A PRÁTICA DOCENTE PRODUZINDO CONHECIMENTOS.....	83
5	A TEORIA DE BASIL BERNSTEIN: RECONTEXTUALIZAÇÃO, CURRÍCULO E OS LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.....	96
6	RECONTEXTUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS POR MEIO DA ANÁLISE DAS ILUSTRAÇÕES E DA ESTRUTURA DOS LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.....	120
6.1	ANÁLISE E CARACTERIZAÇÃO DO VOLUME 1 DA COLEÇÃO “SOCIEDADE EM MOVIMENTO”, DESTINADO AO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	122
6.2	ANÁLISE E CARACTERIZAÇÃO DO VOLUME 2 DA COLEÇÃO “SOCIEDADE EM MOVIMENTO”, DESTINADO AO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	145
6.3	ANÁLISE E CARACTERIZAÇÃO DO VOLUME 3 DA COLEÇÃO “SOCIEDADE EM MOVIMENTO”, DESTINADO AO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	178

6.4	ANÁLISE E CARACTERIZAÇÃO DO VOLUME 4 DA COLEÇÃO “SOCIEDADE EM MOVIMENTO”, DESTINADO AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	207
7	PROXIMIDADES E DISTANCIAMENTOS ENTRE A SOCIOLOGIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E A SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO	236
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	260
	REFERÊNCIAS	265
	APÊNDICES	278
	APÊNDICE A: Roteiro de Entrevista Semiestruturada	279
	APÊNDICE B: Entrevistas Transcritas	281

1 APRESENTAÇÃO

Esta tese de doutoramento é resultado de uma trajetória de pesquisas e inquietações que tiveram início em 2007. Portanto, acredito que, ao me dedicar à reconstituição de minha trajetória, será possível, ao leitor, compreender como esse objeto de pesquisa, um tanto quanto singular, foi sendo desenvolvido e delimitado. No já citado ano de 2007, tive a oportunidade de entrar como colaboradora no Projeto de Extensão Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia (LENPES) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), incluso no Programa Universidade sem Fronteiras, desenvolvido pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), no Subprojeto Apoio às Licenciaturas. Ter a oportunidade de participar desse Projeto marcou significativamente minha trajetória pessoal e acadêmica, pois, antes desse momento, ainda não havia me envolvido com a prática da pesquisa em Ciências Sociais. Ouso dizer que este trabalho não teria sido possível sem o contato que estabeleci com professores e colegas durante nossos encontros na tão querida Casa do Pioneiro.

Entre outros propósitos pedagógicos, o LENPES tem como proposta criar mecanismos de intervenção metodológica na realidade da Educação Básica, de forma a auxiliar na superação das inúmeras problemáticas existentes no ambiente escolar, dentre elas as desigualdades socioeducativas, como também construir uma ponte de interação entre a Universidade e o Ensino Médio, especialmente nas escolas da rede pública. Suas ações englobam diversas atividades desenvolvidas nas escolas parceiras, tais como: formação continuada de professores; criação de materiais didáticos interligados às novas metodologias de ensino; Ciclo de Debates sobre Desigualdades; Cursos de formação sobre Sociologia Brasileira; organização de coletâneas, impressas e *online*, com textos científicos de licenciandos e docentes; organização de Semanas Temáticas e Jornadas de Humanidades, nas quais são discutidos temas de interesse da comunidade escolar (com pais/responsáveis, professores, estudantes e funcionários), correlacionados aos conteúdos das Ciências Sociais, da Sociologia e da Educação.

Foi em uma dessas semanas temáticas, realizada na Escola Estadual Altair Mongruel, em Ortigueira, Paraná, que recebi o convite para me tornar colaboradora efetiva do Projeto. Nesta época já atuava como professora do Cursinho da UEL, o

chamado Cursinho Especial Pré-Vestibular (CEPV), desde o primeiro ano da graduação. Por conta das atribuições de instrutora bolsista, tinha deixado de lado minha parte pesquisadora. Justamente por essa experiência prática da docência, havia uma facilidade em organizar oficinas e atividades com os alunos do Ensino Médio. Entretanto, nessa Semana Temática, e em diversas outras organizadas pelo LENPES, as atuações de coordenadores, bolsistas e colaboradores não ficavam restritas ao Ensino Médio, sendo desenvolvidas diferentes atividades com os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Com isso, uma das maiores dificuldades que presenciei configurou-se em elaborar estratégias para trabalhar com os alunos do Ensino Fundamental, enfatizando temáticas e questões próprias das Ciências Sociais, já que o contato com essa faixa etária não era algo comum para professores e alunos das Ciências Sociais. Aliás, até hoje, toda a formação que se recebe durante a graduação é voltada para o Ensino Médio, desde estágios curriculares obrigatórios até mesmo os conteúdos das disciplinas características das licenciaturas. Tudo, inclusive os eventos da área de Metodologia e Prática de Ensino, do Departamento de Ciências Sociais, toma como referência essa etapa de escolarização, algo coerente com a presença da disciplina de Sociologia no currículo do Ensino Médio.

Por isso, a relevância dessa ação realizada na Escola Estadual Altair Mongruel em Ortigueira, priorizando também o processo de ensino-aprendizagem com estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Cabe destacar que, antes das atividades desenvolvidas pelo LENPES em Ortigueira, o próprio LENPES, tanto os dois laboratórios que o precederam – Laboratório de Ensino de Sociologia (LES) e Grupo de Apoio ao Ensino de Sociologia (GAES) –, como outros dois projetos correlatos – “Semanas de Sociologia nas Escolas da Educação Básica” e Grupo de Estudos e Extensão de Materiais Didáticos de Sociologia (GEEMAS) –, todos cadastrados no Departamento de Ciências Sociais da UEL, já desenvolviam atividades sociológicas com estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Uma dessas ações, a serem posteriormente especificadas nesta tese, diz respeito às Semanas/Jornadas de Sociologia ou de Humanidades, desde quando iniciadas no Colégio Estadual Nilo Peçanha, de Londrina, Paraná, em 2001.

Frente a essa realidade, comecei a desenvolver reflexões e questionamentos para as inquietações que culminaram com a pesquisa desenvolvida durante o curso

de Especialização em Ensino de Sociologia na UEL, entre 2009/2010, intitulada **“Conteúdos de Ciências Sociais no Ensino Fundamental: reflexões acerca das possibilidades sugeridas pelo LENPES”** (2011), que buscou sistematizar e organizar quais ações foram desenvolvidas pelo Projeto e quais suas maiores dificuldades em recontextualizar o conteúdo das Ciências Sociais para alunos tão jovens, levando em consideração as especificidades dessa faixa etária, seu nível e sua capacidade de abstração.

A partir dessa análise, foi possível delinear a possibilidade de práticas de ensino dos conteúdos de Sociologia/Ciências Sociais com os alunos do Ensino Fundamental. A pesquisa representou um debate inicial sobre o tema. O resultado dessa pesquisa apresentou contribuições relevantes para o processo de formação dos professores de Sociologia/Ciências Sociais, preparados para trabalhar tanto com os estudantes do Ensino Médio quanto com o Ensino Fundamental, mesmo sabendo da limitação de alguns aspectos, sobretudo pela complexidade do tema e pela falta de outros estudos semelhantes na área.

Como desdobramento das questões desenvolvidas durante a construção do texto apresentado na Especialização em Ensino de Sociologia da UEL, tive contato, por meio de blogs e grupos de *Facebook*, com professores que atuavam no Ensino Fundamental. Tais contatos me possibilitaram as primeiras pistas sobre o que seria, depois, a pesquisa desenvolvida durante o Mestrado em Ciências Sociais na UEL. Inicialmente, a intenção era realizar um levantamento sobre onde e como as práticas de ensino de Sociologia/Ciências Sociais estavam sendo desenvolvidas em uma dimensão nacional, ou seja, realizar um mapeamento e uma catalogação dessas experiências existentes, ressaltando o caráter específico que essas práticas assumiam, dadas as particularidades da faixa etária dos alunos. Mas, conforme a pesquisa foi avançando, e os contatos com as escolas e os profissionais que desenvolviam esse tipo de experiência foram se estabelecendo, constatou-se que, devido à grande dispersão geográfica, à falta de recursos para o meu deslocamento como pesquisadora e mesmo à ausência de registros sobre essas práticas; era necessário, então, uma revisão da proposta metodológica da pesquisa.

Por fim, optei pelo desenvolvimento de um estudo de caso, escolhendo duas experiências de ensino de Sociologia/Ciências Sociais no Ensino Fundamental, que foram detalhadamente analisadas. O objetivo era construir um panorama atual a partir

dos relatos dessas experiências, entrevistando professores, analisando os materiais didáticos e elencando as principais dificuldades de implementação dessas práticas na escola. Desse modo, durante o Mestrado em Ciências Sociais na UEL, entre 2014-2015, sob a orientação da Profa. Dra. Ângela Maria de Sousa Lima, coletei informações e dados sobre dois casos diferentes: o caso do Colégio Pedro II, da cidade do Rio de Janeiro, com uma tradição já bem estruturada de práticas no Ensino Fundamental, dentro dos aportes de um Colégio de Aplicação da Universidade; e uma experiência desenvolvida na pequena cidade de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, que implementou a disciplina em todo o município, através de concurso público.

Assim, na pesquisa intitulada ***“Experiências de Ensino de Sociologia/Ciências Sociais no Ensino Fundamental: análises das práticas dos professores”*** (2015), pude entrar em contato com o cotidiano de sala de aula e compreender como era apresentada a Sociologia nos Anos Finais do Ensino Fundamental, especialmente por meio dos currículos e dos materiais didáticos elaborados pelos professores. Estas experiências pedagógicas me permitiram construir um primeiro olhar sobre o fenômeno e apreender como, no Ensino Fundamental, novas possibilidades para o ensino de Sociologia estavam sendo trilhadas. Do mesmo modo, naquele momento tinha em vista um futuro utopicamente almejado, no qual se poderia permitir a inserção e a ampliação da Sociologia como disciplina no Ensino Fundamental em outras regiões do país.

Durante minha pesquisa de campo na cidade do Rio de Janeiro, nas visitas e nas entrevistas feitas com os colegas do Colégio Pedro II, fui apresentada à Coleção “Sociedade em Movimento”, destinada ao Ensino Fundamental e publicada pela Editora Moderna. Essa Coleção de livros, voltada para estudantes do 6º ao 9º anos, composta de quatro volumes, é resultado do acúmulo de práticas dos professores do Colégio Pedro II, escrita por 14 autores, sendo que 9 deles compõem o quadro de professores deste Colégio do Rio de Janeiro. Desde o primeiro contato, em 2014, ano de sua publicação, percebi a necessidade de um olhar mais sistematizado para aquele material tão rico e cheio de possibilidades. Contudo, somente em 2019 foi possível retomar esse desejo acadêmico de tomar esse conjunto de livros didáticos como objeto de pesquisa e análise. Neste ano, participei do processo seletivo da primeira turma de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGSOC/UEL), e meu projeto, intitulado ***“Ensino de Sociologia/Ciências Sociais para o Ensino***

Fundamental: recontextualização pedagógica nos livros da Coleção ‘Sociedade em Movimento’”, foi aceito neste Programa de Pós-Graduação.

O que será apresentado, a seguir, é o resultado desse longo caminho trilhado e consolidado através da parceria com colegas de trabalho e sujeitos desta pesquisa, que permitiu identificar o contexto de produção dessa Coleção, analisando por meio de ilustrações, fotografias, gráficos, tabelas, esquemas explicativos, charges, entre outros elementos que compõem as obras, que tipo de Sociologia pode ser pensada para o Ensino Fundamental e de que modo o processo de recontextualização pedagógica, tendo como base teórico-metodológica as contribuições de Bernstein (1996), pode ser pensado e implementado no ensino desta ciência para adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

2 INTRODUÇÃO

As pesquisas relacionadas ao ensino de Sociologia se ampliaram nos Programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais, de Sociologia e áreas afins. Desde a Lei nº 11.684/08 de 2008, conhecida como Lei da Obrigatoriedade, os principais temas abordados já não versam mais apenas sobre reconstituição histórica das trajetórias de intermitência da disciplina. Novos temas têm-se delineado como sendo urgentes de discussão, tais como: a prática docente do professor de Sociologia; os sentidos atribuídos à disciplina no Ensino Médio pelas juventudes brasileiras; a construção de uma identidade e uma epistemologia da Sociologia escolar; os currículos; os livros didáticos; a Sociologia nas atuais reformas da Educação Básica; os conhecimentos de Sociologia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) etc., enfim, diversos assuntos vêm sendo desenvolvidos.

Neste percurso, a presente pesquisa visa justamente contribuir para esse processo de consolidação do subcampo de pesquisa ligado ao ensino de Sociologia, ao tomar os livros didáticos como objetos de estudo, demonstrando como eles se configuram um importante campo de pesquisa dentro da área da Educação e das Ciências Sociais, especialmente ao materializar, em suas páginas, todo um processo de construção da história da educação e das diferentes disciplinas, concebendo, por excelência, um meio de transmissão e de aproximação dos saberes acadêmicos com a população em geral.

Por os livros didáticos serem vistos como sendo uma fonte complexa de pesquisa, que “não dizem apenas respeito ao fenômeno escolar, mas são também recursos valiosos para o entendimento de processos sociais relacionados à vida intelectual mais abrangente” (MEUCCI, 2020, p.2), faz-se necessário um referencial teórico-metodológico que seja capaz de evidenciar como mudanças políticas, ideológicas, sociais e culturais de uma dada sociedade são representadas através de suas páginas e transportadas para a sala de aula.

Para dar conta desse desafio de compreender como os livros didáticos materializam as disputas que envolvem a produção e a reprodução do currículo escolar, a pesquisa elegeu como principal referencial teórico-metodológico a Sociologia do Currículo, elaborada por Basil Bernstein (1996), e seu conceito de recontextualização pedagógica, que permite apreender como os conhecimentos

científicos são transformados em conhecimento escolar e passam a se constituir como um discurso pedagógico específico, sendo ressignificados na prática escolar.

Algumas pesquisas buscam realizar o mesmo exercício intelectual, tais como Silva (2006); Maçaira (2017); Desterro (2016) e Souza (2017). Estas analisam e aplicam o conceito de recontextualização pedagógica no entendimento dos sentidos que a Sociologia assume nos livros didáticos produzidos e aprovados no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ensino Médio.

O PNLD consiste em uma política curricular que compra e distribui livros didáticos para todas as escolas da rede pública do Brasil, representando um poderoso indutor curricular, uma vez que “[...] condensa em seus Editais um conjunto de propostas curriculares que condicionam a produção do conhecimento escolar considerado válido para ser ensinado nas escolas públicas brasileiras” (DESTERRO, 2016, p. 15).

O trabalho aqui desenvolvido considera a importância desse contexto específico relacionado à produção e à circulação dos livros didáticos. Contudo, traz como principal objetivo contribuir com a análise de um material didático que não esteja diretamente relacionado às políticas como o PNLD – neste caso, a Coleção “Sociedade em Movimento”, destinada aos Anos Finais do Ensino Fundamental e publicada pela Editora Moderna, como primeira obra dessa natureza. Outro objetivo é investigar o contexto de produção dessa Coleção, analisando as ilustrações, as fotografias, os gráficos, as tabelas, os esquemas explicativos, as charges, dentre outros elementos que compõem as obras, para compreender quais sentidos da Sociologia estão sendo construídos para essa etapa de escolarização.

Nesse processo de desenvolvimento da pesquisa, foram realizadas sete entrevistas com os autores e as autoras da Coleção, entre os dias 10 e 26 do mês de agosto de 2021. As entrevistas, feitas utilizando a plataforma *Google Meet*, com duração variando entre 50 e 90 minutos, áudio e vídeo gravados em formato mp4, foram posteriormente transcritas para a devida análise.

No corpo do texto, apresentamos a análise das entrevistas realizadas com os/as autores/autoras, que narram suas trajetórias na construção desse material didático, produzido a partir do saber docente e das experiências em sala de aula.

Justamente por isso, há a necessidade de combinar outro arcabouço teórico, trazido pela Sociologia da Experiência, de François Dubet.

Os primeiros resultados nos permitem apreender o processo de produção da Coleção “Sociedade em Movimento” e mapear quais instâncias recontextualizadoras interferiram na publicação. Revelou-se, ainda, a necessidade de estabelecer uma comparação entre a Sociologia pensada na Coleção e a Sociologia pensada no livro didático do Ensino Médio “Sociologia em Movimento”, publicado pela mesma Editora.

Ambas as obras se caracterizam por produções coletivas, encabeçadas por professores/autores com vasta experiência na Educação Básica, em nível Fundamental e Médio, e pertencentes, em sua maioria, ao Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. A primeira edição do livro “Sociologia em Movimento”, publicado em 2014, contou com a participação de 19 autores. Deste total, 11 passaram a compor o coletivo de professores/autores que elaboraram a Coleção “Sociedade em Movimento”, publicada no ano seguinte, fato este que segue revelando o caráter correlato desses materiais didáticos.

A partir dos levantamentos realizados, a pesquisa coloca como **problema** central: de que modo o processo de recontextualização pedagógica acontece nos Anos Finais do Ensino Fundamental e de que maneira ele se relaciona com o Ensino Médio? Como desdobramento desse questionamento, central temos ainda: qual o sentido atribuído à Sociologia no Ensino Fundamental e como ela se aproxima ou se distancia do Ensino Médio? A partir da Coleção “Sociedade em Movimento”, quais conteúdos e métodos configuram o discurso pedagógico no Ensino Fundamental? Quais fronteiras estão se formando com relação ao Ensino Médio? Os conteúdos elaborados para o Ensino Fundamental representam uma recontextualização e uma recodificação em relação ao Ensino Médio?

O **objeto de estudo** configura-se nos livros didáticos produzidos para o Ensino Fundamental que compõem a Coleção “Sociedade em Movimento”, editada pela Moderna e publicada em 2014, englobando a análise de seu processo de produção e de seus conteúdos como uma importante ferramenta para compreender como é possível pensar a recontextualização pedagógica para os conhecimentos de Ciências Sociais.

No primeiro capítulo é apresentada uma contextualização de como estão as pesquisas e a consolidação do subcampo do Ensino de Sociologia como uma área que vem se desenvolvendo após a Lei da Obrigatoriedade de 2008. Tal processo de ampliação e de consolidação da disciplina favoreceu a sua implementação. Em alguns contextos específicos, são apresentadas, no Ensino Fundamental, algumas dessas iniciativas e seus respectivos currículos, fato de considerável relevância para que a Editora Moderna decidisse investir na publicação de uma obra destinada a essa etapa de escolarização. O Ensino Fundamental poderia se configurar como um mercado promissor e com possibilidades de expansão.

No segundo capítulo é discutida a relação existente entre a obra “Sociologia em Movimento” e a Coleção “Sociedade em Movimento”, visto que o processo de elaboração e de aprovação do livro destinado ao Ensino Médio, no Edital do PNLD de 2015, obteve grande sucesso no mercado editorial, sendo um dos livros mais adotados pelos professores de Sociologia. Isso influenciou significativamente na produção e na publicação da Coleção “Sociedade em Movimento”, em 2014, o que nos leva a considerar essas duas obras como sendo obras “irmãs”.

Exatamente por isso apresenta-se a necessidade de analisar e descrever o contexto e o processo de produção do livro, destinado ao Ensino Médio, como um caminho possível para compreender a importância e a relevância que a Coleção, destinada ao Ensino Fundamental, exerce no campo do ensino de Sociologia. Ao esmiuçar a relação existente entre as duas obras, seria possível delimitar os sentidos atribuídos à Sociologia para o Ensino Fundamental e observar de que forma ela se aproxima ou se afasta da Sociologia pensada para o Ensino Médio. Inspirada nesses debates, a seção foi construída com base em revisões bibliográficas sobre a

importância do PNLD como um indutor de currículo, além dos resultados das entrevistas realizadas com os autores da Coleção.

Com o objetivo de compreender o processo de produção da Coleção “Sociedade em Movimento”, foi eleita como referência teórico-metodológico a chamada Sociologia da Experiência Social, sobre a ótica de François Dubet, na qual o “indivíduo é testemunha da Própria experiência” (DUBET, 1996, p.101) em todos os âmbitos dessa individualidade. O processo de entrevistas com os professores autores e as professoras autoras permitiu apreender a forma como esses profissionais da educação constroem uma visão sobre sua prática docente, a maneira como se relacionam com a disciplina, quais entendimentos e sentidos atribuem a ela e como tais processos perpassam a interação professor/aluno, resultando na construção de materiais didáticos que materializam esses testemunhos.

As falas permitem perceber que a Coleção foi a culminância de um longo processo no qual os professores, a partir de sua experiência acumulada, buscavam dar sentido para suas práticas e para os êxitos que vinham alcançando dentro da relação professor/aluno e no processo de recontextualização da Sociologia ciência em Sociologia escolar. Tal necessidade vai ao encontro do fato de que a presença da Sociologia no Ensino Fundamental configura-se como um evento restrito a uma pequena parcela de escolas, em um cenário nacional; e justamente por este motivo, materializar em um livro didático tais sentidos e experiências construídas se mostra, para tais educadores, como sendo um meio pelo qual se tornam “o mediador não só do conhecimento de sua especificidade, mas principalmente um educador para o mundo, um educador que prepara para as várias situações que o aluno enfrentará no trabalho, na sociedade e até em seus relacionamentos mais íntimos” (GOUVEIA, 2016, p.18).

No terceiro capítulo são apresentados os principais conceitos que serão acionados na Sociologia do Currículo, desenvolvida por Basil Bernstein (ano), sociólogo inglês que faz parte do chamado grupo “Nova Sociologia da Educação”. Dentre outras contribuições, o autor busca desenvolver uma análise crítica da formação dos currículos e dos processos de escolarização, especialmente ao propor que a pedagogia, o currículo e as avaliações são mecanismos de reprodução de controle e de desigualdades sociais (1996).

Neste percurso, o presente trabalho faz uso da Teoria do Dispositivo Pedagógico, de Bernstein (1996), para analisar as políticas educacionais e de currículo, uma vez que esta nos fornece conceitos que permitem pensar o processo de escolarização, levando em consideração tanto a esfera microssocial quanto a esfera macrossocial. Ao fazer uso da recontextualização pedagógica no contexto da Teoria do Dispositivo Pedagógico, é viável delimitar qual o local em que os materiais didáticos e, em específico, a Coleção de livros voltados para os Anos Finais do Ensino Fundamental ocupam no processo de recontextualização do ensino de Sociologia.

Há que se levar em consideração que tal processo está sujeito às disputas entre as ideologias vigentes, os interesses econômicos e os culturais, dentro dos diversos grupos que compõem a sociedade. Isso nos permite considerar que as organizações curriculares, muito além de conteúdos, se mostram como jogos de interesses, nos quais diferentes instituições e personagens atuam ativamente, buscando selecionar temas, práticas e materiais didáticos, em conformidade com suas visões de sociedade. Alguns conceitos básicos de Bernstein (1996) foram acionados na perspectiva de compreensão do fenômeno da recontextualização pedagógica. São eles: código; código elaborado e restrito; contextualização; recontextualização; comunicação pedagógica; campo; enquadramento; pedagogia visível e invisível.

No quarto capítulo é feita a análise da estrutura e das imagens de cada um dos volumes que compõem a Coleção “Sociedade em Movimento”. Para isso, foi realizado um minucioso levantamento dos principais temas e conteúdos das Ciências Sociais abordados nas obras. Tal abordagem permite fundamentar a principal hipótese de trabalho proposta nesta pesquisa: a de que existe uma inovação na forma como a Sociologia é pensada na Coleção, que a aproxima de um currículo integrado, favorecendo uma pedagogia mista, entre a visível e a invisível, um fraco enquadramento e classificação. Essa constatação se justifica no fato de focar não na transmissão de teorias e autores, mas na problematização de situações cotidianas e no uso dos conceitos, assim como no olhar sociológico para interpretá-las.

Esse levantamento documental foi confrontado com as informações coletadas nas entrevistas realizadas com os autores da Coleção “Sociedade em Movimento”, destinada aos Anos Finais do Ensino Fundamental, que também são autores do livro

“Sociologia em Movimento”, este voltado ao Ensino Médio. Por isso, consideramos possível revelar em que medida, na visão desses sujeitos, as obras se distanciam e se aproximam, além de elucidar quais os diferentes sentidos propostos para a disciplina, em cada uma das propostas editoriais.

No último capítulo, temos os possíveis caminhos para realizar uma análise comparativa documental entre os livros da Coleção “Sociedade em Movimento” e o livro “Sociologia em Movimento”, a fim de identificar categorias analíticas que permitam verificar os sentidos atribuídos à disciplina de Sociologia nos dois documentos, averiguando em que medida se aproximam e se distanciam.

Para dar conta dessa análise, foram selecionados alguns temas e imagens essenciais para a disciplina de Sociologia, como estrutura/agência. Isso permitiu mapear e delimitar as diferenças existentes no processo de recontextualização pedagógica (BERNSTEIN, 1996) na disciplina de Sociologia, sobretudo no que se refere aos temas clássicos, ou seja, mostrando como esses temas são pensados e trabalhados em diferentes etapas de escolarização. Ao entender essas diferenças, foi possível estabelecer uma compreensão macrosocial sobre o processo de formação e sobre as disputas políticas, ideológicas e econômicas que influenciam na formação do currículo e na produção de materiais didáticos no Brasil.

3. UM BALANÇO SOBRE O SUBCAMPO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA: DA LEI DA OBRIGATORIEDADE, DE 2008, À APROVAÇÃO DA BNCC-ENSINO MÉDIO, DE 2018

A disciplina de Sociologia conta, historicamente, com uma trajetória de intermitência na Educação Básica brasileira; tanto que grande parte dos cursos de licenciaturas nas áreas das Ciências Sociais incluem essa trajetória como foco de reflexão essencial no processo de formação dos futuros licenciados. Trabalhos de relevância, como o de Moraes (2011), tornam-se base para compreensão e periodização dos avanços e retrocessos da disciplina no currículo brasileiro e de como tais fatos estão intimamente ligados com os projetos educacionais em vigência em cada momento. Tal preocupação também é bem comum em dissertações e teses que tomam o ensino de Sociologia como objeto de estudo. Em muitas pesquisas¹, pelo menos um capítulo é reservado para o processo de reconstituição histórica dessas permanências e ausências na trajetória da disciplina.

Tudo isso passa a se transformar com a aprovação da Lei nº 11.684/2008, a chamada Lei da Obrigatoriedade de 2008, que torna a disciplina presente nos três anos do Ensino Médio em todo o território nacional. Sua inclusão é resultado de um longo processo de luta de diversas agências e agentes ligados ao ensino de Sociologia, podendo ser citados trabalhos, como o de Carvalho (2004), que se preocuparam em registrar tais processos de disputas e militâncias.

A partir desse período, passamos a viver um florescer de práticas de ensino de Sociologia nas escolas, com a ampliação de cursos de licenciaturas nessa área, em Institutos Federais e Universidades, e o aumento na produção de livros didáticos e pesquisas acadêmicas que tomam esse ensino como objeto de estudo, revelando uma intensa busca pela consolidação do caráter disciplinar da Sociologia. Isso tudo porque o campo de pesquisa relacionado à Educação recebe, historicamente, pouca atenção na área de Ciências Sociais, sendo comum que formados em Sociologia migrem para Programas de Pós-Graduação na área da Educação para desenvolverem pesquisas que tomem o ensino de Sociologia como objeto de estudo.

¹ Tais como: CORREA (1993), LIMA (2012), MOTTA (2012), AZEVEDO (2014), e tantas outras.

Mesmo que, a partir da Lei da Obrigatoriedade, de 2008, tenham aumentado as produções nesse subcampo de pesquisa, ainda é possível perceber uma

Clivagem entre a Sociologia da Educação desenvolvida nas Faculdades de Educação, que tendencialmente centrar-se-iam na análise da Educação Básica, e aquela realizada nos Departamentos e Programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais/Sociologia, cujo foco das pesquisas seria sobretudo o Ensino Superior. (OLIVEIRA, 2015, p. 6).

Entretanto, como colocam Oliveira e Cigales (2019), é notável o crescimento das pesquisas no período de 2008 até 2017, sendo possível delinear essas discussões e pesquisas em três eixos:

a) a forma como o debate acadêmico vai se desdobrando, especialmente a partir dos fóruns especializados; b) o campo da formação docente e como que ele é impactado pelo que ocorre com a sociologia na educação básica c) a produção de livros didáticos de sociologia e sua inserção no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). (OLIVEIRA; CIGALES, 2019, p. 45).

Tais temáticas representam os debates atuais que têm colaborado para o desenvolvimento de um chamado subcampo do “Ensino de Sociologia”. Agora, após mais de 10 anos da publicação da Lei da Obrigatoriedade, torna-se primordial não mais uma reconstituição do passado, mas um balanço dos avanços conquistados nesse período como subcampo de pesquisa e, principalmente, refletir criticamente sobre o que nos espera no futuro, que se apresenta incerto com as mudanças nas políticas educacionais iniciadas a partir do governo de Michel Temer e se consolidadas no governo de Jair Bolsonaro, com a aprovação da nova BNCC e do Novo Ensino Médio (NEM).

Com a aprovação da BNCC-Ensino Médio em 2018, em decorrência da Reforma do Ensino Médio pela Lei nº 13.415/2017, o cenário se apresenta de maneira pessimista e marcado por incertezas. O documento traz uma posição vaga em relação à disciplina de Sociologia, pois, ao colocar que são obrigatórios saberes e práticas de

Filosofia e Sociologia, abre brecha, na prática, para a retirada das disciplinas do currículo da Educação Básica ou, ainda, para uma drástica diminuição de sua carga horária. Nesse contexto, os conhecimentos das Ciências Sociais passam a estar presentes nos itinerários formativos, ou mesmo em outros componentes curriculares, de maneira transversal.

Em vista disso, na atualidade, vivemos um momento estratégico para a preservação e o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas sobre o ensino de Sociologia nos Programas de Pós-Graduação em níveis de Mestrado e de Doutorado, na área da Sociologia e das Ciências Sociais, como ferramentas para que a disciplina encontre caminhos para fortalecer sua presença no currículo da Educação Básica brasileira.

O conhecimento produzido na academia deve se configurar como uma ferramenta de resistência. Pesquisas de mestrado e doutorado na área do Ensino de Sociologia no meio acadêmico e pesquisas de mestrados profissionais, como o PROFSOCIO, e de especializações voltadas ao ensino de Sociologia – como a da UEL, com mais de 20 anos de existência – representam um caminho para que, por meio da ciência, seja possível elaborar estratégias para enfrentar essa realidade tão pouco favorável.

Enfim, devido aos retrocessos causados pela BNCC-Ensino Médio, de 2018, e pela reforma do Ensino Médio, vemos ameaçadas as conquistas alcançadas com duras lutas nos poucos mais de 10 anos de vigência da Lei da Obrigatoriedade. Ao analisar as produções acadêmicas na área das Ciências Sociais, por exemplo, é possível perceber a correlação entre seu aumento e a Lei da Obrigatoriedade, ou seja,

Uma íntima relação entre as transformações ocorridas na Educação Básica, por meio das políticas educacionais, e o avanço no debate acadêmico. Como nos indica Silva (2010), a presença da Sociologia no currículo escolar demarca também a presença mais incisiva da produção acadêmica nessa área. (OLIVEIRA, 2015, p. 8).

Atualmente, em um contexto de potencial ameaça e perda de espaço da Sociologia nos currículos da Educação Básica, não podemos cair em mais retrocessos e na diminuição das pesquisas no subcampo do Ensino de Sociologia. Pelo contrário,

é o momento de resistir e de estreitar relações entre escola, professores da Educação Básica e Universidades. Ampliar e revisitar as temáticas de pesquisa permitem incorporar as demandas que se apresentam nesse cenário incerto, pós-implementação da BNCC e do NEM, em algumas áreas do conhecimento. Todas essas parcerias são primordiais, tendo em vista que o desenvolvimento de novas pesquisas e a formação de pesquisadores do Ensino de Sociologia têm um papel relevante no processo de fortalecimento da Sociologia nos currículos.

Os cientistas sociais, ao pensar cientificamente o currículo e o ambiente escolar e, com isso, elaborar estratégias coletivas para ocupar espaços tanto na escola como nos itinerários formativos, nas eletivas das instituições de tempo integral, nas escolas cívico-militares, no Ensino Fundamental em disciplinas como Projeto de Vida e Ensino Religioso etc. Nesse momento, estar na escola é uma tática para ampliar formas de articulação com a comunidade escolar, diretores e outros colegas de trabalho para, quando for possível uma mudança na configuração política nacional, conseguirmos reconquistar o espaço da Sociologia enquanto disciplina.

Pensar sobre os temas de pesquisas que têm preocupado os pesquisadores da área de Ensino de Sociologia é uma contextualização necessária no próprio processo de amadurecimento e de desenvolvimento deste trabalho que se inicia, se almejamos um novo contexto promissor para a disciplina, mesmo que, no momento atual, vivenciemos uma realidade extremamente complexa e permeada de significativos retrocessos, como o que tivemos no Paraná, no ano de 2020, quando houve uma redução de 50% das aulas de Sociologia e Filosofia, passando de duas para uma aula semanal.

Desse modo, como coloca Oliveira (2015), as pesquisas sobre o ensino de Sociologia, em um primeiro momento, especialmente até meados dos anos 2000, estavam preocupadas em dar conta do processo de institucionalização da disciplina e de busca por uma identidade na Educação Básica. Após a Lei da Obrigatoriedade, gradativamente, novas temáticas de pesquisa começam a ser desenvolvidas, diretamente vinculadas aos desafios da prática docente cotidiana, tais como: os livros didáticos e a forma como são utilizados e produzidos; a formação docente; a atuação de professores; a inserção de futuros professores nas escolas por meio de programas como: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); Observatório da Educação (OBEDUC); Programa de Consolidação das Licenciaturas

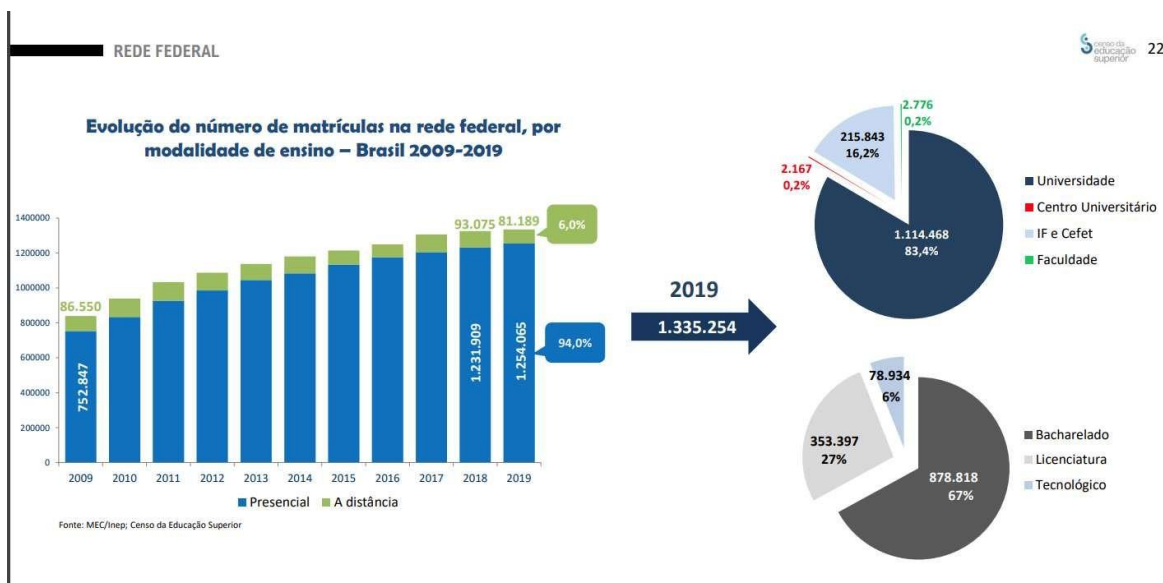
(PRODOCÊNCIA); e Programa de Residência Pedagógica (PRP). Aos poucos, vai se constituindo uma nova epistemologia do Ensino de Sociologia como um subcampo de pesquisa.

A reintrodução da disciplina no currículo da Educação Básica brasileira, nesses 10 anos de obrigatoriedade, desencadeou a necessidade de reestruturações que dessem conta dos desafios trazidos pelas diferentes realidades escolares. Esse processo, potencializado pela ampliação dos cursos de Ciências Sociais, é caracterizado, por Oliveira (2015), como “expansão tardia”, em comparação com o cenário do Ensino Superior brasileiro, de modo mais amplo. O autor afirma que

O que denomino aqui de ‘expansão tardia’ tem contado com uma presença crescente do privado de ensino, o que segue uma tendência mais ampla observada na expansão do Ensino Superior brasileiro, o que também é um elemento relativamente ‘novo’ nos cursos de Ciências Sociais. Chama a atenção, ainda, a crescente pluralidade institucional na oferta, havendo uma presença crescente de cursos não universitários, bem como de alguns realizados na modalidade Educação a Distância (EaD). (OLIVEIRA, 2015, p.40).

A expansão dos cursos de licenciaturas em Ciências Sociais ocorre a partir de uma significativa participação do setor privado, principalmente dos cursos no formato Ead, não existindo ainda um número de pesquisas relevantes sobre esse cenário, mas sendo possível citar o trabalho de Lima (2013). Esses cursos de licenciatura cresceram mais do que outras graduações nas unidades da rede federal, como pode ser percebido nos dados trazidos pelo “Censo da Educação Superior de 2019”, publicados pela Diretoria de Estatísticas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP (BRASIL, INEP, outubro 2020).

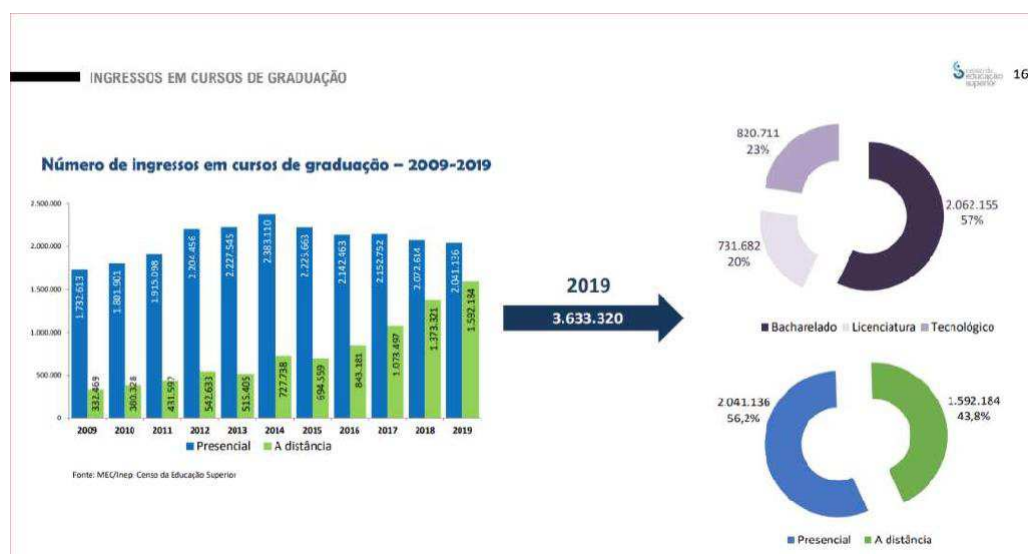
Gráfico 1 – Evolução do número de matrículas na rede federal, por modalidade de ensino – Brasil 2009-2019



FONTE: BRASIL, INEP, outubro 2020, p.22.

A ampliação do número de ingressantes nos cursos de licenciatura em instituições privadas e no formato EaD, assim como de outros cursos de graduação, no Brasil, pode ser percebida nesses mesmos dados (BRASIL, INEP, outubro 2020).

Gráfico 2 – Ingressos em Cursos de Graduação 2009-2019



FONTE: BRASIL, INEP, outubro 2020, p.16.

O número de estudantes que escolhem fazer cursos na modalidade EAD tem crescido, de maneira substancial, desde 2009, sendo que, em 2019, chegou a atingir a marca de 43% do total de alunos matriculados no Ensino Superior; em contrapartida, tivemos uma significativa diminuição dos ingressantes no presencial nos últimos 5 anos, e grande parte dessas matrículas no EAD tem-se dado nas instituições privadas, como revelam os dados do Gráfico 3, a seguir:

Gráfico 3 – Participação da rede privada nas matrículas no Ensino Superior em 2019

■ REDE PRIVADA

Participação da rede privada na matrícula de educação superior de graduação – Brasil 2019



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior

ΔF

FONTE: BRASIL, INEP, outubro 2020, p.26.

O Gráfico 3 revela como, em 2019, a participação da rede privada no Ensino Superior atingiu a notável marca de 75% de matriculados em um processo decorrente, em parte, de políticas públicas como o Universidade Para Todos (PROUNI) e programas de financiamento estudantil ofertados pelas próprias instituições privadas, que permitiram a ampliação do acesso ao Ensino Superior na rede privada, em detrimento da rede pública. Para compreender tal cenário, cabe citar o artigo de Souza e Menezes (2014), que detalha os jogos políticos envolvidos na construção dessa política pública. Veja-se, a seguir, maiores detalhes desse processo de crescimento

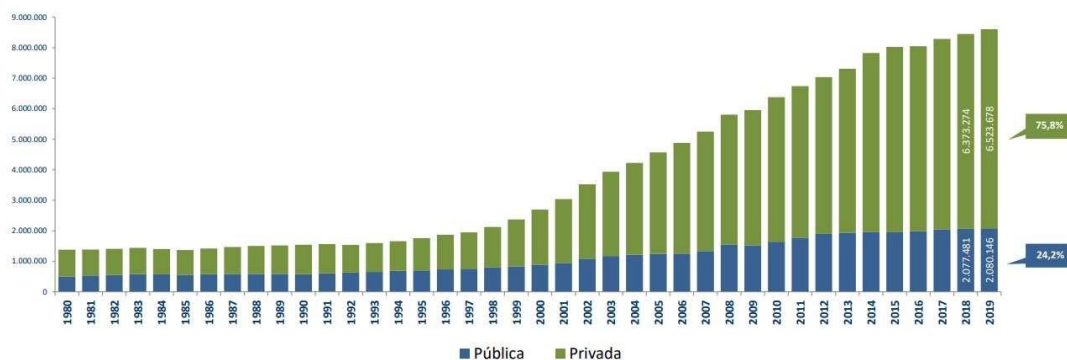
das matrículas no setor privado:

Gráfico 4 – Matrículas em Cursos de Graduação comparação entre os Setores Público e Privado

MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO

19

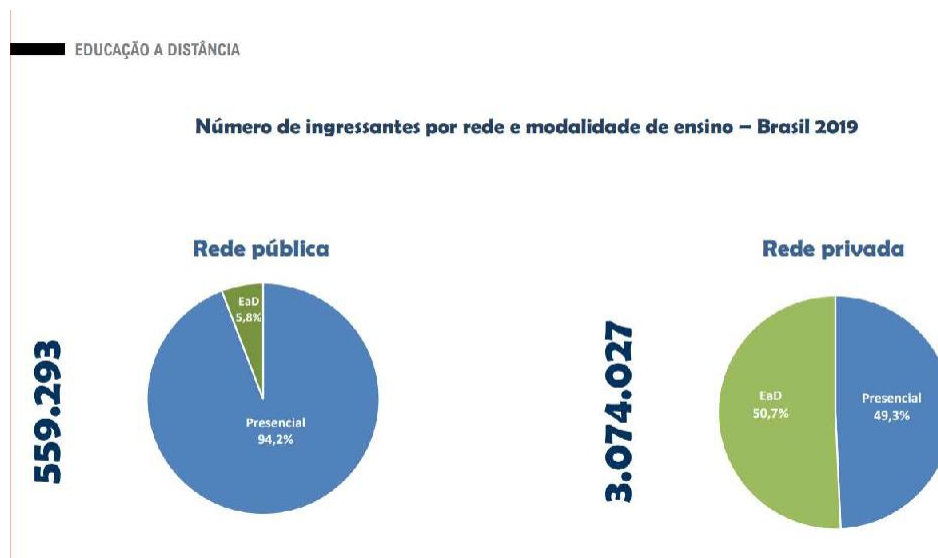
Número de matrículas em cursos de graduação, por categoria administrativa – Brasil 1980-2019



FONTE: BRASIL, INEP, outubro 2020, p.19.

A maior parte dessas vagas nas redes privadas concentra-se na oferta e na ampliação dos cursos EaD, que demonstram ter uma representatividade considerável no cenário educacional brasileiro. E esses cursos, em sua grande maioria, são ofertados pelas instituições privadas, estando as instituições públicas com menos de 6% de suas matrículas voltadas para esse segmento. Tal fenômeno afeta todas as áreas, mas, principalmente, a dos cursos de licenciaturas e, no nosso caso, o de Ciências Sociais, que tem crescido nessa modalidade.

Gráfico 5 – Número de ingressantes por rede e modalidade de ensino



FONTE: BRASIL, INEP, outubro 2020, p.33.

Contudo, mesmo com o aumento do EaD, as instituições públicas de ensino superior e presenciais são as que apresentam o maior número de programas e bolsas de formação específicos para as licenciaturas, políticas públicas que visam a qualidade da formação desse estudante. O objetivo de práticas como as desenvolvidas pelo Programa Institucional de Bolsa para Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007, e pelo Programa de Residência Pedagógica (PRP), criado em 2012, tem sido a superação de algumas disparidades existentes entre a realidade escolar e o trabalho de formação inicial desenvolvido por algumas universidades.

Pode até ser que, em algumas instituições de Ensino Superior, persistam currículos mais tradicionais, que não conseguem superar a separação entre a teoria e a prática, deixando lacunas nos modelos de estágios. Mas, um dos problemas mais sérios enfrentados neste momento, nos cursos de formação inicial e continuada de professores, diz respeito aos retrocessos que podem ser gerados pela Resolução CNE/CP nº 02/2019 (BNC-Formação Inicial) e pela Resolução CNE/CP nº 01/2020 (BNC-Formação Continuada), que descaracterizam a formação docente historicamente defendida, ou seja, é cada vez mais ressaltado o esvaziamento teórico metodológico da formação do professor em favor dos pressupostos defendidos pelo mercado educacional.

Esse debate é importante porque o maior contato entre licenciaturas e escolas públicas, assim como a maior proximidade de licenciandos com os professores no

chão da escola, permitem aos futuros profissionais da educação um dimensionamento maior do que os espera na prática docente. Além disso,

Acredita-se que o PIBID proporciona aos alunos integrantes dos subprojetos fundamentos teóricos e metodológicos que poderão subsidiar suas práticas enquanto futuro professores, além de favorecer o crescimento dos alunos em questões relacionadas ao ensino e à pesquisa, envolvendo-os em participação em eventos científicos, produzindo e apresentando trabalhos, resultados alcançados com o Pibid e aprimorando cada vez mais a produção de escrita (ARAÚJO; MARTINS; MENDONÇA, 2019, p.8).

Nesse contexto de retrocessos, que correm o risco de ser ainda maiores se implantadas as exigências das Resoluções BNC-Formação Inicial e BNC-Formação Continuada, as Universidades sofreram com a redução significativa do número de programas e de bolsas de apoio e de incentivo às licenciaturas e à formação continuada de qualidade.

Ao proporem novas formas de encarar a formação de professores, Programas de apoio à docência, incentivados pela Capes, tornam o conhecimento pedagógico e o conhecimento da disciplina de referência equivalentes, valorizando o campo da licenciatura em Sociologia, contribuindo, por exemplo, para a regularização da carreira profissional e para a formação da identidade do professor e dessa disciplina na Educação Básica brasileira.

As Instituições de Ensino Superior e os cursos de Sociologia/Ciências Sociais têm muito a ganhar com essa abordagem proposta por tais Programas (a exemplo do PIBID, do OBEDUC, do PRODOCÊNCIA, da RP etc.), permitindo que, de fato, seja cumprido o objetivo dos cursos de licenciaturas, que é o de formar professores capazes de mediar o conhecimento de uma maneira significativa para seus alunos, pois, como coloca Saviani (2009),

[...] além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores. (SAVIANI, 2009, p. 149).

A formação continuada de professores é outro desafio enfrentado pela

disciplina de Sociologia após a Lei da Obrigatoriedade, sendo necessário reservar um espaço para a apresentação e a discussão da importância de uma experiência bem-sucedida de formação continuada que colabore para a constituição do subcampo de pesquisa do Ensino de Sociologia, a exemplo do Programa de Mestrado em Rede Nacional – PROFSOCIO. O Programa é fruto do desdobramento de outra experiência exitosa para o processo de consolidação da área, o Mestrado Profissional de Sociologia da Fundação Joaquim Nabuco, que estimulou a articulação de diferentes instituições de Ensino Superior do país para a criação de um Mestrado Profissional que abarcasse diversos profissionais e retratasse a variedade de realidades vivenciadas pelos professores de Sociologia no país.

O PROFSOCIO resulta de um contexto político favorável, desencadeado por mudanças na Legislação que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755/2009) e a Portaria Normativa MEC nº17/2009, que trata da regulamentação dos Mestrados Profissionais pela Capes. Surgiu por uma necessidade urgente na formação dos profissionais que ministravam a disciplina de Sociologia, pois, em uma realidade nacional, a grande maioria não era formada na área de Ciências Sociais, ou seja, tal iniciativa busca oferecer uma formação de qualidade e aprofundada dentro da área das Ciências Sociais, sem diferenciar a figura do professor da figura do pesquisador.

No caso da Sociologia, a escolha pelo mestrado profissional resultou do entendimento de que ele equivalia a um mestrado acadêmico, habilitando seus portadores a ingressarem em programas de doutorado, sendo as principais diferenças entre ambos o público a que se destina – no caso, professores de Sociologia ou pessoas que desejam exercer essa profissão no ensino médio – e os produtos do curso, isto é, os trabalhos de conclusão que não são necessariamente dissertações (ZARIAS et al., 2017 *apud* GONÇALVES, 2021, p.78).

Atualmente, o PROFSOCIO conta com 2 turmas finalizadas e outras 2 em andamento, segundo dados colhidos no site da mantenedora, a Universidade Federal do Ceará (UFC, 2022). Ele tem como público-alvo os professores da rede pública de ensino as regiões Nordeste, Sudeste e Sul do Brasil. São profissionais que necessitam conciliar o processo de formação continuada com suas jornadas de trabalho.

Se, por um lado, essa conciliação entre trabalho e formação na Pós-Graduação

pode gerar um grande desgaste físico e emocional em alguns desses profissionais, permite, em contrapartida, que os temas de pesquisas estejam alinhados às necessidades e aos problemas vivenciados na realidade escolar, sendo essa aplicabilidade do conhecimento ofertado pelo Programa seu grande diferencial em relação aos Mestrados Acadêmicos existentes. Assim,

O ProfSocio tem como área de concentração o ensino de Sociologia. Essa área enfatiza a compreensão da realidade social e educacional brasileira a partir das ferramentas teóricas, metodológicas e didáticas relacionadas com as três áreas que compõem as Ciências Sociais – Sociologia, Antropologia e Ciência Política – e visa desenvolver pesquisas, saberes, habilidades e competências específicas para a docência no ensino médio, em especial: i) a compreensão dos mecanismos que envolvem a problemática do ensino de Sociologia no contexto da educação no País e da organização do sistema escolar; e ii) a reflexão detalhada acerca dos atores sociais envolvidos no ensino de Sociologia e das questões específicas relacionadas com os alunos do ensino médio. Tem três linhas de pesquisa: 1) Educação, escola e sociedade; 2) Juventude e questões contemporâneas; e 3) Práticas de ensino e conteúdos curriculares. (GONÇALVES, 2021, p.83).

Todo esse cenário de construção de uma formação inicial e continuada para os licenciados em Ciências Sociais impulsionou a concomitante criação de espaços para as pesquisas que estavam sendo produzidas, do mesmo modo que impulsionou o cenário para que seus resultados pudessem ser ainda mais disseminados. Houve a construção de campos de debates e de trocas no meio acadêmico, podendo ser citado, como marco, a criação do Grupo de Trabalho (GT) “Experiências de Ensino de Sociologia; Metodologias e Materiais Didáticos” na Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), em 2005, que passa a se chamar, posteriormente, “GT Ensino de Sociologia”. Como colocam Oliveira e Cigales (2019),

[...] é a partir dele que se possibilita uma construção identitária dessa área de pesquisa junto ao campo acadêmico, fazendo com que outras formas de divulgação e circulação dessas produções fossem possíveis, inclusive a organização de dossiês que se inaugura em 2007 e deste então ganha significativo crescimento (BODART; SOUZA, 2017). (OLIVEIRA, CIGALES, 2019, p.46).

Cabe, ainda, ressaltar a importância da criação de eventos específicos para

discussão e divulgação das pesquisas, em níveis locais, estaduais e nacionais. Dentre eles, não poderíamos deixar de citar o Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), criado em 2009. O Evento teve sua sétima edição em 2021, e abarca GTs e oficinas pedagógicas, reafirmando a indissociabilidade do trabalho do professor com seu caráter de pesquisador. Trazendo profissionais e experiências de toda a extensão territorial de nosso país, se tornou o gerador de redes de contatos e de parcerias acadêmicas, além de fomentar temas e debates para a área. Este espaço do ENESEB tem sido também um campo de articulação da luta política nacional em prol da resistência e da busca por melhoria dos desafios que tangem ao ensino de Sociologia/Ciências Sociais.

Para completar a criação de espaços de debates e de trocas do ensino de Sociologia, é essencial citar a fundação, em 2012, da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) e de sua revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS) em 2017, que já conta com doze edições²². Trata-se de um espaço voltado para a divulgação e para a consolidação das pesquisas relacionadas ao ensino das Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) na Educação Básica brasileira. Tanto a ABECS quanto sua Revista Científica buscam estimular o debate e a conciliação dos saberes escolares com o conhecimento acadêmico, rompendo a dicotomia e a suposta hierarquia entre professor e pesquisador. Suas páginas estão abertas para relatos de experiências e pesquisas teóricas relacionadas ao ensino das Ciências Sociais e da Sociologia.

Há, também, a discussão sobre a importância da presença da Sociologia no PNLD e em exames nacionais como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que se tornaram, por muitos anos, elementos essenciais para a criação e para a manutenção da legitimidade da disciplina no Ensino Médio. Mesmo com a retirada da disciplina dos currículos da Educação Básica, a partir da Lei nº 13.415/2017, as últimas edições do Enem continuam evidenciando muitos conhecimentos das Ciências Sociais.

Na vigência do governo de Jair Bolsonaro, o Enem, assim como os livros didáticos públicos do PNLD-2021, sofreram um esvaziamento de conteúdos, e os temas relacionados a diversidades e desigualdades – gênero e étnico-raciais –

²² Para ter acesso às edições da revista : <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs>

passaram a sofrer maior controle e coerção. Ele tem ocorrido com saberes relativos à ditadura militar etc. Por isso, nesse processo de perdas, retrocessos e lutas, outra importante conquista, que colabora para a construção da identidade disciplinar da Sociologia e para a produção de um subcampo de pesquisa do seu ensino, é a sua introdução em uma das maiores políticas públicas educacionais do nosso país, ou seja, o Programa Nacional do Livro Didático), que permite o acesso de milhares de estudantes brasileiros e de professores ao conhecimento sociológico.

Em uma sociedade em que, muitas vezes, o livro didático se configura como um dos poucos recursos culturais a que algumas famílias terão acesso e na qual, devido às deficiências na formação e nas condições de trabalho docente, torna-se o único referencial para a elaboração e a aplicação das aulas para diversos profissionais da Educação, pensar seu processo de produção e seus temas e conteúdo é essencial para o campo de pesquisa na área da Educação, pois permite elaborar estratégias efetivas para a melhoria da educação pública e para a ampliação do repertório cultural das famílias das camadas mais desfavorecidas economicamente.

Além dessa relevância mais geral em relação aos livros didáticos, fazer parte do PNLD representa, para a disciplina de Sociologia, um passo essencial na busca pela sua consolidação no Ensino Médio, visto que a adoção de livros didáticos de Sociologia permitiria a adoção de uma ideia de “currículo mínimo” no país. Como colocam Meucci e Bezerra (2014), os textos, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais oficiais não se configuram como únicas instâncias de definição e de consolidação de um currículo disciplinar. Dessa forma, os livros didáticos podem ser peça importante na definição do conteúdo. “São produtos que conectam, ao seu modo, indústria editorial, universidade (pelo autor) e escola (pelo professor e aluno, seus leitores).” (MEUCCI; BEZERRA, 2014, p.92).

Sabe-se que o PNLD-2021 – não mais definido por disciplinas básicas, mas por áreas de conhecimento – gerou esvaziamento das disciplinas que compõem as Ciências Humanas (Geografia, História, Sociologia e Filosofia); o que está em curso é a perda das especificidades de cada disciplina, que trará implicações na formação dos estudantes, pois afeta diretamente na produção e na destinação e uso dos livros didáticos nas escolas. Alguns artigos já discutem os problemas trazidos por esse novo

formato do PNLD, tais como Bordart, Esteves e Tavares (2021) e Melo e Santos (2021).

Tal descaracterização da disciplina de Sociologia está ligada ao contexto político que se construiu após 2018, com a aprovação da nova BNCC e do NEM, “O que se faz necessário, portanto, é uma análise das particularidades aprovadas que influem diretamente no ensino de Sociologia a partir do Novo Ensino Médio com a BNCC e suas consequências diretas no PNLD 2021” (PEREIRA, 2023, p.15). Sendo importante detalhar ainda que,

Assim, o PNLD 2021 traz os aspectos já voltados aos itinerários formativos apresentados na BNCC para o Novo Ensino Médio. Tais itinerários formativos apresentam não mais a clássica divisão por disciplinas, mas por áreas do conhecimento em itinerários formativos, uma divisão onde supostamente o aluno poderá optar, ficando somente Língua Portuguesa e Matemática como disciplinas obrigatórias, e deste modo o material fica dividido em Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica profissional. Assim, os currículos do ensino médio passam a ser compostos por uma formação geral básica e um itinerário formativo. Onde a formação básica com foco em competências e habilidades são de 1.800 horas e os itinerários formativos com até 1.200 horas organizados a partir das áreas do conhecimento e da formação técnica profissional escolhida (PEREIRA, 2023, p.15).

Os livros produzidos no contexto do PNLD-2021 possuem um caráter voltado para a interdisciplinaridade; entretanto, com uma abordagem superficial que se aproxima do senso comum, contando com “14 obras de ciências humanas e sociais aplicadas, 97 autores. E com a predominância de autores do campo da história, bem como também há três livros sem autores com formação em ciências sociais[...]” (PEREIRA, 2023, p.30). Essa falta de experiência e de afinidade dos autores com o campo da Sociologia e do ensino da disciplina demonstram o processo, em andamento, da pulverização da Sociologia dentro da área de Humanidades.

Contudo, é importante considerar que, mesmo com essas mudanças e todas essas problemáticas, o PNLD se configura como uma importante política pública educacional que colabora com o processo de redução das desigualdades socioeducacionais e, por isso, sua manutenção é de interesse coletivo e se constitui como um direito do aluno. Pensar sobre a qualidade dos livros e da Sociologia que

estão sendo disponibilizados aos estudantes da rede pública se torna um importante tema para reflexão de toda a comunidade científica.

No mesmo percurso, manter o Enem acessível e didático é extremamente relevante, na medida em que seu formato tem favorecido o acesso de inúmeras juventudes das classes populares às universidades, pelo SISU ou mesmo pelo PROUNI. Por isso, refletir como a disciplina é pensada nessa avaliação nacional é de suma importância para o fortalecimento das Ciências Sociais, pois representa uma estratégia de reforço da importância dessa área do conhecimento para a formação cidadã. Assim, Sociologia pode aparecer, no Enem, da seguinte forma:

Fraga e Mاتيولli (2015), explicam a presença da Sociologia nas questões da seguinte maneira: a) A Sociologia contextualizando questões das outras disciplinas de Ciências Humanas; b) a Sociologia de maneira interdisciplinar, quando a resolução da questão exige uma interseção entre Sociologia e, pelo menos, mais uma disciplina; c) nas questões que apresentam um texto de cunho sociológico, a ser interpretado pelo/a leitor/a (*apud* PEREIRA e MARCON, 2020, p.87).

O Enem propõe uma abordagem da Sociologia que busca avaliar se os alunos são capazes de correlacionar os conteúdos trabalhados em sala de aula com as suas experiências sociais, partindo de fatos cotidianos, considerados em seus aspectos sociais, políticos e culturais. Ou seja, conceitos, temas e reflexões sociológicas devem ser acionados, mesmo que de modo interdisciplinar, para a resolução das questões e hoje, mais do que nunca, para a manutenção dos saberes das Ciências Sociais neste exame nacional. Percebe-se, assim, como o Enem continua tendo “sua articulação direta com as propostas de recortes das OCNs (Orientação Curricular Nacional), configurando conteúdos com conceitos, teorias e temas, nas propostas de problematização e imaginação sociológica.” (PEREIRA e MARCON, 2020, p.91), fato que favorece diretamente a consolidação da identidade e a relevância da presença da disciplina.

É importante também que a disciplina de Sociologia continue fazendo parte dos conteúdos cobrados nos Processos Seletivos Vestibulares, mesmo que as escolas estejam vivenciando outros formatos de disciplinas e projetos com o chamado Novo Ensino Médio. Por mais que, à primeira vista, ele possa ser julgado como um exercício

de distanciamento entre Educação Básica e acesso ao Ensino Superior, trata-se, na realidade, de um fenômeno político da mais alta relevância no processo de resistência para a manutenção das Licenciaturas sólidas e com identidade no campo da Sociologia e das Ciências Sociais.

Em efeito cíclico, pensa-se que as juventudes das classes populares do Ensino Médio – politicamente conscientes dos retrocessos da Lei nº 13.415/2017, como bem demonstraram as Ocupações Estudantis no Paraná e em São Paulo, por exemplo – estão percebendo o esvaziamento dos conhecimentos e o distanciamento entre as disciplinas ofertadas no Novo Ensino Médio (por exemplo: Educação Financeira; Projeto de Vida; Temas Orientadores; Pós Médio; Protagonismo Juvenil; Empreendedorismo) e as disciplinas e os saberes que contribuem para concretizar o tripé estabelecido pelo Artigo 205 da Constituição Federal de 1988:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, CF, 1988).

Um caminho que tem se configurado como uma forma de garantir esse direito à educação é a manutenção das licenciaturas por cursos específicos, postura que vai na contramão da Resolução CNE/CP nº 02/2019 e da Resolução CNE/CP nº 01/2020, que propõem a formatação das licenciaturas por área de conhecimento (Ex: Licenciatura em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas).

Além da relevância da resistência à Resolução CNE/CP nº 02/2019 e à Resolução CNE/CP nº 01/2020, já explicada anteriormente, vivenciamos os retrocessos do não reconhecimento das Ciências Humanas – juntamente com as Letras, as Artes e as Ciências Sociais Aplicadas – como áreas prioritárias pelo CNPq que, através das Portarias nº 1.122, de 19 de março de 2020, e nº 1.329, de 27 de março de 2020, corta o acesso e o incentivo financeiro para as pesquisas desenvolvidas nestas áreas, vistas como de menor importância, impedindo que o conhecimento científico seja desenvolvido de forma interdisciplinar.

Em síntese, como afirmam Pereira e Marcon (2020), a consolidação

da Sociologia passa pela oferta ampla da disciplina, por meio do PNLD, para todo o Brasil, e pela sua presença em Processos Seletivos Vestibulares e exames nacionais, como o Enem, ou seja, a continuidade dessas políticas públicas está diretamente ligada à continuidade e à formação da disciplina de Sociologia como conhecimento escolar.

3.1. A PRESENÇA DOS CONHECIMENTOS DE SOCIOLOGIA/CIÊNCIAS SOCIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANTES E DEPOIS DA BNCC

Em meio a tantos retrocessos, mas também de significativas conquistas coletivas e históricas para o processo de consolidação do ensino de Sociologia/Ciências Sociais na Educação Básica do país, é que esta pesquisa se inscreve e busca contribuir para as novas temáticas e a construção de redes de colaboração acadêmica em nível nacional, que se voltam para como os livros didáticos são peças estratégicas no processo de recontextualização da disciplina de Sociologia.

Mais ainda, retrata, em sua análise, um momento histórico da trajetória da Sociologia, marcado pela empolgação e pelo otimismo, vislumbrando em nosso horizonte a possibilidade da presença da disciplina no Ensino Fundamental. Cabe agora entender o processo que permitiu que a Coleção didática “Sociedade em Movimento”, destinada aos Anos Finais do Ensino Fundamental, pudesse se desenvolver como uma materialidade didática, uma reflexão sobre o campo e, ainda, uma possibilidade de pesquisa científica.

Simultaneamente a esse processo de fortalecimento e de ampliação da presença da Sociologia no Ensino Médio, foram sendo desenvolvidas iniciativas, por meio de projetos de Leis Municipais, que buscaram implementar a referida disciplina no Ensino Fundamental, sendo possível citar as realidades de três principais localidades brasileiras, já analisadas na dissertação de Mestrado³: São Leopoldo, no Rio Grande do Sul; Cariacica, no Espírito Santo; e Belém, no Pará.

³ Para maiores detalhes sobre a experiência de São Leopoldo, consultar Santos (2014).

Além dessas iniciativas regionais, propostas históricas, como o currículo do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, começaram a ganhar visibilidade no cenário acadêmico. Foi no bojo das consequências desse otimismo diante da expectativa de um futuro em que a disciplina estivesse presente em todo currículo nacional, que tivemos o lançamento, em 2014, da primeira Coleção didática de Ciências Sociais voltada para os Anos Finais do Ensino Fundamental, chamada “Sociedade em Movimento”, contendo livros do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental II. Agora, cabe-nos fazer algumas considerações sobre a presença da disciplina nessas realidades para, posteriormente, iniciar o processo de análise da referida Coleção, destinada ao Ensino Fundamental, que se configura como o objeto desta pesquisa.

A presença da disciplina de Sociologia na rede municipal de Belém do Pará começa em 2004, com a promulgação da Lei nº 8.338/04, que institui, em seu Artigo 1º, a determinação de que “ficam estabelecidas as disciplinas de Sociologia e de Filosofia como componentes obrigatórios da estrutura curricular da Rede Municipal de Ensino da 5ª a 8ª séries ou equivalentes”. Este é um dos resultados do processo de luta e de pressão do qual participaram ativamente o Sindicato dos Sociólogos do Estado do Pará (SINSEP) e o Centro de Filosofia da Universidade Federal do Pará (CFCH). Tal proposta só se tornaria efetiva com a publicação da Instrução Normativa nº 001/2013, pela Secretaria da Educação (SEMEC), que regulamenta a presença das disciplinas nesta rede municipal:

ART 1 – As disciplinas Filosofia e Sociologia terão carga horária de 5 (cinco) horas por turma, que corresponde a um tempo de aula de 45 minutos por semana a cada mês; ART 2 – A disciplina de Filosofia será ofertada ao 6º e 7º ano e a disciplina de Sociologia ao 8º e 9º ano do Ensino Fundamental; ART – As ofertas das disciplinas serão incluídas no horário normal de aulas nas escolas que não possuem turno intermediário. As escolas que possuem o turno intermediário, e, portanto, sem disponibilidade de tempo em seu horário normal de aulas deverão oferecer as disciplinas no contraturno ou em outros dias e espaços alternativos. (BELÉM, INSTRUÇÃO NORMATIVA, 2013, p.1).

Além dessas diretrizes, tal documento reforça a importância das disciplinas para a formação das crianças e dos adolescentes, da seguinte forma:

[...] como componente do desenho curricular do Ensino Fundamental com os objetivos similares de possibilitar aos estudantes a formação de uma concepção crítica sobre os fenômenos sociais, contribuindo para a formação de sujeitos históricos autônomos no pensar e no estabelecimento de relações sociais e comportamentos éticos necessários a uma sociedade democrática de fato e de direito. (BELÉM, Instrução Normativa, 2013, p. 1).

Ao propor esses questionamentos, o documento apresenta como objetivo provocar uma reflexão sobre como as Ciências Sociais no espaço escolar, em nível fundamental, pode colaborar para a capacidade de o “indivíduo aprender a compreender valores que sua cultura não pratica, a admirar hábitos que ele não cultiva e a respeitar culturas que não agem como a sua” (GUIMARÃES, GUIMARÃES e ASSIS, 2012, p.31).

Ao defender o compromisso de que a disciplina de Sociologia deve estar na escola, desenvolvendo um olhar sociológico com crianças e adolescentes, capaz de torná-los sujeitos críticos e agentes de transformação social, no contexto em que estão inseridos, pensa-se numa disciplina que lhes possibilite debater temas locais, buscando a consolidação de uma sociedade democrática, por meio do desenvolvimento de um pensamento autônomo e reflexivo já desde o Ensino Fundamental. Tal comprometimento e ambição ficam evidentes ao observarmos os conteúdos e temas elaborados para serem trabalhados nesta etapa de escolarização. A seleção foi construída pelo SINSEP, em parceria com a Secretaria de Educação:

QUADRO 1: Conteúdos e temáticas – Belém, PA

UNIDADES	CONTEÚDOS	TEMÁTICAS
I	- As múltiplas relações sociais na sociedade: dos seres humanos e a sociedade	Classes Sociais e Democracia
	1.2 - A construção da sociedade e os conflitos sociais.	
	1.3 - O mundo do trabalho: a divisão social.	
	1.4 - Sociedade brasileira e questões atuais.	
II	2.1 - O multiculturalismo na formação de seres pluriétnicos: a diversidade cultural no processo de formação da identidade nacional e regional brasileira.	Cultura; Violência e Preconceito
	2.2 - Culturas, subculturas, indústria cultural e contra cultura.	
III	3.1 - As instituições básicas da sociedade: Estado, Igreja, Família e Escola.	Ideologia; Cidadania e Sexualidade
	3.2 - O Estado, uma instituição política: função e tipos de Estados.	
	3.3 - A igreja, uma instituição religiosa: sua influencia sócio-política e cultural na sociedade.	
	3.4 - A família, uma instituição doméstica: tipos, função, relações familiares.	
	3.5 - A escola, uma instituição social: função, objetivo e inter-relações política, cultural e econômica.	
IV	A formação da sociedade Amazônica: a ecologia amazônica, os conflitos agrários, quilombolas, índios, sem terras, o trabalho escravo, a ciência e tecnologia no desenvolvimento regional	Movimentos Sociais e Internacionalização da Amazônia

FONTE: SEMEC, 2012 (*apud* PICANÇO, 2018, p.12).

Os temas e conteúdos sugeridos nessa proposta dialogam com as características regionais, ressaltando a importância da diversidade cultural, do respeito e das questões do meio ambiente, ligadas à sociedade amazônica. Trata-se de uma proposta bastante interessante ao demonstrar como o olhar sociológico pode tanto contribuir para pensar os problemas locais como, também, os problemas globais, abordando, por exemplo, temáticas ligadas ao processo da globalização e à noção de democracia e de cidadania, tão importantes para a sociedade ocidental.

Além disso, ao incluir temáticas como violência e sexualidade, tal proposta curricular dialoga com os desafios educacionais contemporâneos. Eis um grande impasse. Afinal, no momento atual, apesar da ampliação das violências, se apresentam grandes dificuldades relacionadas ao trabalho pedagógico em torno das questões de gênero nas escolas.

Cabe pontuar que tais temas e conteúdos podem, em um primeiro olhar, parecer abstratos e complexos para essa faixa etária, despertando ressalvas por parte dos profissionais das Ciências Sociais que não possuam familiaridade com o processo

de desenvolvimento psicológico das crianças dessa idade, sendo levados a pensar que as “crianças e jovens” não seriam capazes de se apropriar desse conhecimento teórico e intangível.

Contudo, ao nos apoiarmos em um olhar sociológico sobre a própria infância, e compreendermos esses sujeitos como seres sociais plenos, dotados de capacidade de ação e culturalmente criativos, que ao mesmo tempo que reproduzem o mundo adulto criam práticas, a partir da interação com as outras crianças e com os adultos. Estabelecendo representações próprias de si mesmos e da sociedade, o conhecimento sociológico seria uma ferramenta a mais na consolidação de tais processos de desenvolvimento e amadurecimento.

Claro que existem, sim, desafios e obstáculos a serem transpostos ao abordar tais conteúdos e temas com as crianças. Um deles é apresentado por Lahire (2013) e sistematizado por nós, profissionais da área: “é imaginável ensinar uma ciência que é tida e se apresenta geralmente como conflituosa (as lutas entre as ‘escolas’ ou ‘correntes’ teóricas tornariam impossível a constituição de um fundo de aquisições comuns) e por vezes até ideológica?” (2013, p. 21). Para problematizar esta questão, o autor compara a complexidade da Sociologia com a complexidade da História:

[...] considerando uma disciplina como a História, que se ensina em um país como a França desde a escola primária, constatamos a mesma diversidade de métodos, de modos de construção da realidade histórica que na Sociologia, os mesmos debates sobre a cientificidade (ou a não-cientificidade) da história e sobre os seus laços com concepções ideológicas. Esta diversidade intrínseca das maneiras de fazer e de escrever a história (história quantitativa ou micro-história, história política das ideias ou história social da cultura, história estrutural ou histórica factual), não impede, todavia, essa disciplina de estar presente desde a escola primária (LAHIRE, 2013, p. 21).

Ou seja, essa dita complexidade teórica está presente em diversas outras disciplinas já ensinadas em nível fundamental. O que estaria em curso seria a necessidade de pensarmos não se é possível, mas como é possível e, principalmente, entender que isso já vem acontecendo em diversas localidades do nosso país. Cabe, agora, às pesquisas em curso, e em especial a esta pesquisa em desenvolvimento, refletir e registrar a construção desse processo.

Segundo Picanço (2018), as práticas pedagógicas e a formação inicial e continuada dos professores ficaram a cargo da Secretária Municipal de Educação de Belém, sendo, a princípio, adotada em apenas cinco escolas, em caráter experimental: Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Parque Amazônia; Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental República de Portugal; Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoela de Freitas; e Liceu Escola de Arte e Ofício Mestre Raimundo Cardoso. “Nessas escolas tentou-se garantir 45 minutos de aula por semana a cada sala do 8º ao 9º ano, assim como nas 3ª e 4ª etapas das turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA).” (PICANÇO, 2018, p.13).

Entre os anos de 2008 e 2010, a presença da disciplina de Sociologia no currículo do Ensino Fundamental de Belém do Pará foi marcada por um processo de avanços, com a presença da disciplina sendo ampliada de 5 escolas para mais 31 escolas da rede. Há que se registrar também os retrocessos, tendo em vista que a disciplina passou a ser trabalhada por meio de projetos interdisciplinares, o que trouxe grandes dificuldades para a efetivação das aulas e para o trabalho do docente de Sociologia, pois o cientista social tinha que dividir a aula com o professor de outra disciplina da área de Humanidades, sem possuir um tempo específico para o desenvolvimento de sua disciplina. Essa organização foi alvo de críticas, tanto por parte dos alunos como dos profissionais:

Ademais, segundo Mesquita (2010), essa nova organização para contemplar a disciplina, não foi produtiva, sendo avaliada negativamente. As dificuldades apresentadas e que preocuparam os atores envolvidos no processo foram: a não compreensão e adesão por parte dos alunos à proposta, principalmente no que tange a presença de dois professores ao mesmo tempo em uma única aula; a reivindicação constante desses alunos em prol da autonomia do ensino de Sociologia, [...] Diante dessa cena, a Secretaria Municipal de Educação de Belém foi levada a repensar sua proposta, retomando o critério de disponibilidade de horário na escola específico para o ensino de Sociologia. Com isso, no ano de 2009, a Sociologia passou a compor o currículo de apenas 14 escolas (*apud* PICANÇO, 2018, p.14).

Em 2011, a Secretária de Educação de Belém organizou o primeiro concurso para professores efetivos da disciplina de Sociologia, sendo aprovados, segundo Picanço (2018), sete licenciados. Em 2012, as Diretrizes Curriculares do Ensino

Fundamental são reformuladas, passando a incluir a disciplina em todas as escolas que oferecem o 3º e o 4º ano do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental, com 45 minutos semanais.

O objetivo da disciplina ficou circunscrito a “[...] possibilitar aos alunos reflexões acerca da realidade sociocultural em que estão imersos, e nela se compreenderem enquanto sujeitos [...]” (BELÉM, 2012, p.77). Para dar conta desse objetivo, foram eleitos os seguintes eixos conceituais norteadores: socialização, classe social, diversidade cultural e instituições sociais. Tais eixos temáticos vão ao encontro do que está disposto nas OCNs para a disciplina de Sociologia, que enfatizam: a importância de estudar os processos pelos quais os indivíduos incorporam valores e normas sociais por meio da socialização, como o conceito de classe social é primordial para a compreensão das posições ocupadas pelos indivíduos dentro dos processos de divisão do trabalho e estabelecimento das desigualdades sociais; já a questão da diversidade cultural, em uma sociedade globalizada e multicultural, representa uma necessidade para a construção das identidades juvenis, juntamente com a problematização do papel das instituições sociais, pensando e repensando sua centralidade na nossa sociedade.

O conceito de socialização aparece no documento tendo como referência a abordagem clássica proposta por Berger e Luckman (*apud* BELÉM, 2012), na qual o indivíduo se torna parte da sociedade por meio dos processos de socialização primária e secundária, incorporando hábitos, costumes e valores. Pensa-se ser uma temática essencial a ser discutida desde a infância, quando considerados esses sujeitos como produtores de cultura e agentes sociais, mesmo com as especificidades dos recursos e da linguagem a serem utilizados no trabalho com as crianças.

A problemática das classes sociais é tomada como sendo primordial para a compreensão das relações estabelecidas no capitalismo contemporâneo. Por isso, as Diretrizes propõem uma abordagem múltipla que considera as definições marxista e weberiana para tal conceito base da Sociologia, permitindo que, com as devidas adaptações, seja possível transmitir às crianças as especificidades das relações sociais e o debate das desigualdades que marcam nosso sistema de produção.

A questão da diversidade cultural é apresentada a partir das contribuições da Antropologia, em que “a cultura é entendida como um processo histórico, dinâmico e

pode representar também um processo de dominação, político e ideológico” (BELÉM, 2012, p.77), ressaltando a importância de compreender o conceito de identidade nacional e de identidades regionais ao valorizar aspectos específicos da cultura da Amazônia.

Por último, temos a discussão das instituições sociais. O documento traz a definição dada por Fichter, citado por Lakatos, que diz que a instituição possui “uma estrutura relativamente permanente de padrões, papéis e relações que os indivíduos realizam segundo determinadas formas sancionadas e unificadas, com o objetivo de satisfazer necessidades sociais básicas” (*apud* BELÉM, 2012, p.77). Propõem-se como principais instituições a serem abordadas: a família, a religião, a escola e o Estado, problematizando como principais funções as sociais, as econômicas, as culturais e as políticas.

Por essa breve exposição, é possível perceber uma proximidade entre os conceitos norteadores propostos para o Ensino Fundamental no município de Belém do Pará e os conceitos norteadores que perpassam o Ensino Médio para a disciplina de Sociologia. Embora o documento tenha essa proximidade, não existe uma preocupação em estabelecer uma ordem ou seqüência entre os temas e os conceitos, ficando a cargo do professor essa organização. Já no caso do Ensino Médio, esta seqüenciação já está consolidada, sendo bastante comum, para tais conceitos norteadores, a seguinte organização: socialização e instituições sociais, no 1º ano do Ensino Médio; diversidade cultural e classe social no 2º ano do Ensino Médio.

Sobre as experiências de Ensino de Sociologia em São Leopoldo, RS, e no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, RJ, cabe citar a dissertação de Mestrado de Santos (2014), que analisa, de maneira detalhada, os materiais didáticos e as práticas dos professores envolvidos na implementação da disciplina no Ensino Fundamental. Além dessa pesquisa, cabe mencionar, ainda, os artigos produzidos pelos próprios professores dessas localidades, revelando a indissociabilidade da figura do professor e do pesquisador que reflete e produz ciência a partir de suas práticas pedagógicas. Como definido por Giroux (1997), ao fazer essa reflexão, o docente é capaz de contribuir na produção de conhecimentos científicos contra hegemônicos essenciais para o aprimoramento das capacidades críticas de seus alunos.

Os artigos de Ferreira, Guimarães e Vendramini (2009) e de Bukowitz (2013)

versam sobre as experiências desenvolvidas no Colégio Pedro II. O primeiro artigo se preocupa em discutir como a Sociologia no Ensino Fundamental busca promover uma “alfabetização científica”, acionando os saberes da Antropologia, da Ciência Política e da Sociologia, para que as crianças e os adolescentes possam pensar o seu estar no mundo de maneira crítica, desenvolvendo a autonomia de pensamento. Já no segundo artigo são apresentadas e detalhadas as propostas curriculares do 7º ao 9º, que tentam, cuidadosamente, traduzir o instrumental teórico dessa ciência para meninos e meninas a partir dos 12 anos de idade.

Os textos de Rossato (2015) e Possamai, Kern e Rossato (2016) buscam detalhar o processo de implementação da disciplina no município de São Leopoldo, RS, configurando-se como um importante registro da história local. No momento da pesquisa do Mestrado, percebi que tais professoras-pesquisadoras estavam envolvidas diretamente nas práticas pedagógicas e nas discussões para a elaboração das Diretrizes para a disciplina de Sociologia no Ensino Fundamental.

Já a presença da disciplina de Sociologia na rede municipal de Cariacica, ES, inicia a partir da Lei nº 4.505, sancionada em agosto de 2007, que estabelece em seu Artigo 1º: “Fica autorizado o Poder Executivo a incluir as disciplinas Filosofia e Sociologia nos programas curriculares dos estabelecimentos públicos municipais de ensino fundamental do Município de Cariacica”, cabendo à Secretaria Municipal de Educação e ao Conselho Municipal de Educação a organização para a sua implementação.”

A presença das disciplinas de Sociologia e Filosofia neste currículo municipal visa complementar a proposta educacional posta em prática na localidade, ou seja, a chamada Educação Cidadã, como coloca Gavi (2018):

A Resolução nº 007/2011, expedida pelo COMEC, em seu Art. 50, conforme documento Cariacica (2011), nos traz que ‘O ensino fundamental, com duração de 9 (nove) anos, obrigatório e gratuito nas unidades de ensino municipais, tem por objetivo a formação voltada para a educação cidadão. E para a efetivação dessa concepção educacional a necessidade da formação continuada, entre os profissionais da educação, focando temas essenciais, ‘[...] das dimensões técnica, política, administrativa, pedagógica e de relações humanas assentadas nos fundamentos teórico-metodológicos da gestão democrática e do eixo curricular da Educação Cidadã, numa perspectiva sócio-histórica’ (CARIACICA, 2010, p. 78). (GAVI, 2018, p.22).

É possível perceber, por esse trecho, que o documento possui uma forte preocupação em construir uma experiência pedagógica que favoreça o exercício de uma prática política crítica e autônoma; justamente por isso, os conteúdos das disciplinas de Filosofia e Sociologia seriam essenciais já desde o Ensino Fundamental, para desenvolver essa postura de pensar sobre o estar no mundo e transformá-lo. Assim, o objetivo dessas disciplinas seriam:

As Práticas de Filosofia e Ciências Sociais se inserem na educação de Cariacica a partir da política educacional adotada pelo município, que toma por base a educação progressista. As Ciências Sociais, colocando em questão a relação entre indivíduo e sociedade, e a Filosofia, entendendo o pensamento como um movimento que põe em jogo a experiência do pensar, permitem ao indivíduo uma compreensão profunda da sociedade, através da crítica, da reflexão, da criatividade e da curiosidade. Estes saberes, por sua especificidade podem contribuir para se imprimir no meio educacional a busca por uma educação cidadã emancipatória. (CARIACICA, 2012, p.1 *apud* GAVI, 2018).

A disciplina de Sociologia é entendida a partir dos saberes das Ciências Sociais e em proximidade com a Filosofia. Passa a ser organizada, no Município, como saberes interdisciplinares necessários para a compreensão da sociedade contemporânea e de suas relações sociais, favorecendo o desenvolvimento de uma postura cidadã. Para isso, a Secretaria da Educação do Município institui a disciplina com a nomenclatura “Saberes e Práticas de Ciências Sociais e Filosofia”, que passa a ser organizada a partir da metodologia de projetos a serem desenvolvidos no cotidiano das escolas, que visam tornar acessíveis tais conhecimentos, em consonância com o que está disposto nos Projetos Políticos Pedagógicos de cada escola, com vistas a favorecer a aproximação da comunidade escolar com a realidade das instituições.

Justamente por isso considera que “os Saberes e Práticas de Filosofia e Ciências Sociais, de natureza interdisciplinar e transversal, devem atender além do segmento aluno, também o segmento família/comunidade e articular ações com outros segmentos da comunidade escolar” (CARIACICA, Art. 5º, 2016, p.4). Significa afirmar que o professor de Filosofia e de Ciências Sociais, além de desenvolver aulas

para os alunos do 6º ao 9º ano, deve também elaborar práticas que envolvam a família e a comunidade escolar, com o objetivo de estimular a corresponsabilidade entre família e escola no processo educacional, pensando estratégias que mobilizem a família a acompanhar o desempenho dos estudantes e a se envolver com o cotidiano e com a cultura escolar.

O currículo proposto na rede de Cariacica é seriado e destinado do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental. Trabalha com dois eixos temáticos: 1) Natureza, Intersubjetividade e Cultura; e 2) Ética, Política (relações de poder) e Estética. Tais eixos se desdobram em objetivos e tópicos de conteúdos específicos para cada série, como apresentado a seguir:

QUADRO 2: Proposta Curricular para Práticas de Ciências Sociais e Filosofia – Cariacica, ES

SÉRIES	EIXOS TEMÁTICOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS
6º	Natureza, intersubjetividade e cultura	Compreender a formação da identidade desde os aspectos subjetivos aos aspectos sociais e culturais.	Percepção de si, do outro e do grupo. Corpo: nosso modo de ser e sentir no mundo. Interação. Diversidade. Coletividade.
	Ética, política (relações de poder) e estética	Compreender a formação da identidade, desde os aspectos subjetivos até os aspectos sociais e culturais.	Regras e comportamentos éticos e sociais. As relações entre as pessoas: poder e afetividade.
7º	Natureza, intersubjetividade e cultura	Compreender os processos de constituição de nossa identidade a partir de nossa existência em relação com o mundo, as coisas, a linguagem e a natureza.	Percepção da natureza e das coisas. Existência do mundo (as coisas e seu significado). Existência no mundo (tempo, espaço, linguagem). Intervenções humanas na natureza (respeito e cuidado, interdependência).
	Ética, política (relações de poder) e estética	Compreender os processos de constituição de nossa identidade a partir de nossa existência em relação com o mundo, as coisas, a linguagem e a natureza.	Movimentos sociais: organização estudantil e movimento de trabalhadores, moradia, terra etc.).
8º	Natureza, intersubjetividade e cultura	Compreender que os processos de identidade se dão a partir da cultura e nas relações sociais; refletir sobre as identidades e a diversidade étnica e cultural.	Cultura: tornar-se humano nas relações sociais. Processo de humanização. Desenvolvimento das relações humanas. Diversidade étnica e cultural (fatores culturais, nacionalidade, língua, religiosidade, tradições;

			Cariacica e sua diversidade étnica e cultural; Preconceitos e discriminações étnicas e culturais).
	Ética, política (relações de poder) e estética	Uma reflexão sobre o mundo do trabalho através da ética e da política; compreender como se organiza o Estado e questões ligadas à democracia e à vigência do estado de direito.	Trabalho: relações éticas e política no mundo do trabalho. Organização do Estado (Os Três Poderes, partidos políticos, democracia, ideologia). Direitos humanos.
9º	Natureza, intersubjetividade e cultura	Refletir sobre os processos de construção da identidade considerando as questões de gênero e a sexualidade; refletir sobre a construção da identidade na adolescência e na juventude.	Questões de Gênero: a construção social do ser homem e do ser mulher Sexualidade e diversidade sexual. Adolescência /Juventude – o que é ser adolescente/jovem, a relação do jovem com a sociedade, as perspectivas da/para a juventude.
	Ética, política (relações de poder) e estética	Compreender a diversidade da vida a partir da percepção estética; refletir sobre a experiência da criação do artista ao pensar e compreender a sua realidade e a experiência da interpretação do espectador diante da obra de arte.	Estética e diversidade cultural. Arte como experiência de pensamento.

FONTE: CARIACICA, 2012, p.112.

Podemos perceber que o que está sendo proposto na disciplina “Práticas de Ciências Sociais e Filosofia” dialoga diretamente com as temáticas e os conteúdos propostos para o Ensino Médio, ao abordar questões como democracia, relações de trabalho, movimentos sociais, cultura, diversidade cultura e regras sociais. Contudo, o documento não cita, diretamente, autores ou conceitos das Ciências Humanas a serem trabalhados.

No entanto, permite o desenvolvimento de práticas pedagógicas que estejam voltadas diretamente para o cotidiano, assim como o diálogo com a cultura escolar, percebendo o professor como detentor de maior autonomia na construção de caminhos e escolhas que decida pôr em prática com seus alunos. Um currículo organizado de tal forma abre maior espaço para a ação docente e a construção de uma escola, como coloca Gavi (2018), mais potente, alegre, inventiva e de resistência;

pois busca experiências pedagógicas que estimulem o pensar e fujam dos caminhos mais tradicionais e acadêmicos, muitas vezes reproduzidos na Sociologia pensada para o Ensino Médio. Afinal, o objetivo desses saberes das Ciências Sociais e da Filosofia, nessa etapa de escolarização, é a sensibilização para o olhar sociológico e o pensamento filosófico, e não a acumulação de nomes de autores e conceitos deslocados do contexto do aluno.

Uma nova realidade para a disciplina de Sociologia foi sendo construída com a ampliação de pesquisas e materiais didáticos voltados para o Ensino Médio e com tais experiências de inserção da disciplina de Sociologia nos currículos do Ensino Fundamental e nos Editais de Concurso Docente nos municípios de São Leopoldo, RS, Cariacica, ES, e Belém, PA. Todo esse cenário se tornou campo favorável para que um grande editora, como a Moderna, que possui diversos títulos aprovados no PNLD, se arriscasse e se engajasse na publicação da primeira Coleção de livros didáticos de Ciências Sociais destinados a essa fase de escolarização.

A Coleção “Sociedade em Movimento”, publicada em 2014, pela Moderna, é composta por quatro volumes, para estudantes do 6º ao 9º anos, tendo como subtítulo “Conhecimentos das Ciências Sociais”. Foi escrita por 14 autores, sendo que 9 deles compõem o quadro de professores do Colégio Pedro II, da cidade do Rio de Janeiro. A aprovação da Lei da Obrigatoriedade contribuiu, em grande medida, para a formação desse cenário potencialmente favorável para a publicação.

Todo este material se torna, agora, fonte de reflexão desta pesquisa, construída em um novo cenário, marcado pelas incertezas da aprovação da Lei nº 13.415/2017, que estabelece a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Novo Ensino Médio (NEM). Para que a pesquisa aqui desenvolvida seja vista como um mecanismo de resistência a esse processo, é essencial compreender como a construção dessas reformas foi sendo realizada no campo educacional e como se configura na materialização de disputas de interesses e de visões de mundo. Aqui se faz importante esta retomada nas reflexões acerca das mudanças da política curricular para mostrar, também, como a presença dos cientistas sociais e dos conhecimentos da Sociologia/Ciências Sociais se redefinem após a referida Lei da Reforma e da implantação da BNCC-Ensino Fundamental (2017).

A aprovação da Lei nº 13.415/2017, que estabelece uma alteração na LDB e

dá origem à Reforma do Ensino Médio e à nova Base Nacional Comum Curricular, é cercada por diversas controvérsias e por retrocessos significativos para a educação brasileira. O documento oficial, publicado em 2018, é resultado de disputas entre grupos de interesses políticos e econômicos, evidenciando um processo de enfraquecimento do setor público na organização da Educação e um fortalecimento do setor privado no direcionamento dos caminhos que a formação dos estudantes brasileiros toma em nosso país. Essas mudanças atingem diretamente as disciplinas de Humanidades, principalmente a Filosofia e a Sociologia, vistas como doutrinadoras, que têm sua permanência nos currículos totalmente ameaçada.

A construção de uma Base Nacional Comum Curricular representa uma necessidade para o sistema educacional. Foi prevista na LDB (1996) e no PNE (2014/2024), mas com premissas bastante diferentes das que são postas pela Lei nº 13.415/2017. O objetivo principal da BNCC seria a busca por reduzir as desigualdades socioeducacionais, por amenizar as disparidades regionais e por garantir que todas as crianças e jovens brasileiros tivessem acesso a uma educação pública de qualidade, capaz de ofertar um futuro melhor as novas gerações.

Contudo, não é esse objetivo que está por trás da BNCC-Ensino Médio aprovada em 2018, ou mesmo da reforma do Ensino Médio. E isso fica cada vez mais claro se analisarmos o caminho percorrido por esse documento, que contou com três momentos diferentes de sua elaboração: 2013/2014; 2015/2016; e 2017/2018. Este percurso revela a existência de processos de disputas e interesses em torno do texto final. Como colocam Silva e Alves Neto (2020):

Assim, em termos analíticos, a BNCC é currículo, pois mobiliza agentes e agências em torno de si, tem significado e significância para o campo da educação e para os diferentes campos da ciência. Adquiriu importância para vários setores da sociedade civil, movimentos sociais, partidos políticos, grupos religiosos e igrejas, enfim, tornou-se, claramente, um campo de disputas e lutas acirradas. Para a sociologia da educação (BERNSTEIN, 1996; 2000) isso é currículo, um terreno complexo e dinâmico nas sociedades modernas (SILVA, 2005). (SILVA; ALVES NETO, 2020, p.265).

Diversos agentes e agências ligados ao setor econômico passam a influenciar na construção final do documento publicado em 2018, e também na reforma do Ensino

Médio, baseando seus argumentos na necessidade de inovação, de aproximação dos conhecimentos com a realidade do aluno e nos supostos resultados insatisfatórios que o Ensino Médio brasileiro alcançava em avaliações como o Enem e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). São argumentos para apresentar uma total reestruturação curricular baseada no princípio das chamadas Pedagogia das Competências e Habilidades (PERRENOUD, 1999), capaz de, segundo seus defensores, oferecer uma formação profissional e a devida integração do jovem no mercado de trabalho.

A BNCC-Ensino Médio de 2018 traz uma abordagem supostamente inovadora, já que os termos competências e habilidades já se apresentavam anteriormente no cenário educacional, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (2000), propondo uma organização por áreas de conhecimento e não mais por disciplinas: Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; sendo obrigatórias, para o Ensino Médio, apenas Língua Portuguesa (na área de Linguagens e suas Tecnologias) e Matemática (na área de Matemática e suas Tecnologias). Os demais componentes foram agrupados por áreas e organizados a partir de uma lista de competências e habilidades que o aluno deve desenvolver em cada uma delas.

A disciplina de Sociologia “está dentro” da grande área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, juntamente com as disciplinas de Geografia, História, Filosofia. Dizemos “está dentro”, entre aspas, porque, na escrita do documento, são colocados como obrigatórios saberes e práticas da disciplina, o que pode levar à diminuição da carga horária, como aconteceu no Paraná a partir de 2020, ou mesmo a retirada da disciplina, com a implementação do NEM.

A carga horária passa de 800 horas para 1400 horas de maneira progressiva, divididas em dois momentos: 40% destinados a uma formação geral, e 60% destinados aos itinerários formativos, como parte de “livre” escolha do aluno, divididos em cinco possibilidades: Linguagem e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação Técnica – podendo ser cumpridas em módulos, créditos, ensino à distância; Parcerias Público-Privadas, lembrando que parte da carga horária poderá ser cumprida em outras instituições de ensino (BRASIL, BNCC-Ensino Médio, 2018).

É possível perceber que, de fato, o que está por trás dessa organização é a destinação da maior parte da formação das juventudes do Ensino Médio para uma formação generalista e superficial, ganhando maior destaque e atenção o mercado de trabalho. Fato que se confirma ao fazermos uma leitura mais cuidadosa do documento. Lá encontramos termos como “empreendedorismo”, “resiliência”, “inteligência emocional”, “resolução de problemas” e “projeto de vida”, que meses depois são utilizados para nomear as novas disciplinas. Vemos claramente como uma lógica empresarial neoliberal está tomando conta da escola e da Educação, que passam a cumprir uma função bem específica, isto é, a de formar estudantes adaptados a essa realidade e a essa visão de mundo capitalista desigual. Assim,

Tal vocabulário ilustra o caráter dessa reforma, que visa formar a futura classe trabalhadora, sem a possibilidade de escolha por uma carreira acadêmica, por exemplo. A autonomia dos estudantes não passa de retórica, pois quando analisamos profundamente o documento, saindo de sua aparência atingindo sua essência, percebemos que seu objetivo é, na realidade, bem diferente do que é anunciado. (PEREIRA, 2020, p. 155).

Dentro da chamada Pedagogia das Competências e Habilidades, o conhecimento passa a ser visto de maneira instrumental, pois compreende que deve ser prático, o que significa acionar os conhecimentos científicos à medida que as situações da vida cotidiana e profissional os tornem necessários. De forma estratégica, não é ofertada uma formação aprofundada ou global, mas uma formação que transforma os saberes científicos em ferramentas a serem aplicadas e utilizadas no desenvolvimento de uma tarefa ou problema. Trata-se de uma formação parcial para a classe trabalhadora, que reproduz as desigualdades sociais e conserva a lógica do mercado neoliberal. Como coloca Pereira (2020):

A noção de competências se insere nessa lógica. Ropé e Tanguy (1997) afirmam que essa noção está ligada a um saber prático e que tende a substituir a noção de conhecimento com um viés para a esfera do trabalho. A necessidade atual do capital é ter um trabalhador com iniciativa, autônomo, devendo ‘prescrever a si mesmo uma conduta eficaz, como se fosse ditada pelas exigências do seu próprio interior’, ou seja, espera-se que o trabalhador atual se autodiscipline. É preciso ‘aprender a fazer’, necessita-se de novas ‘competências’ para resolver problemas (LAVAL, 2004). O mundo neoliberal requer um trabalhador flexível, ‘[...] exige alto grau de escolaridade para os trabalhos dos

mais simples, como reflexo da competitividade entre os próprios trabalhadores [...]’ (LAVAL, 2004, p. 15), para uma oferta cada vez mais escassa de trabalho, com contratos cada vez mais precários tais como: uberização, contrato de zero hora, trabalho a voucher, contratos intermitentes etc. (CATINI, 2017). De acordo com Antunes (2018, p. 34), os empreendedores atuais são uma ‘mescla de burguês-de-si próprio e proletário-de-si-mesmo’. Esse tipo de trabalhador exige uma escola flexível, que desenvolva capacidades de adaptação dos indivíduos. (*apud* PEREIRA, 2020, p.152).

Nesta lógica educacional, a escola deve ser capaz de produzir indivíduos adaptáveis, atendendo às novas necessidades e incertezas trazidas pelo capitalismo neoliberal globalizado. Não é necessário formar indivíduos críticos que consigam fazer análises de conjunturas e perceber o quanto esse sistema é favorável apenas para uma parcela da população. Pensa-se numa escola que mantenha a dualidade entre a classe trabalhadora e a classe dominante. Numa escola onde “os filhos dos trabalhadores serão privados de uma dimensão crucial da formação humana, sem a qual a imaginação e a sensibilidade estética, histórica, e o fazer criativo tornam-se rudimentares” (LEHER, 2016, p. 4). Fato que fica evidente ao pensarmos o lugar que a disciplina de Sociologia passa a ocupar dentro do documento.

O documento não exclui definitivamente a disciplina de Sociologia, mas passa a apresentar um texto bastante vago sobre o seu lugar dentro do currículo do Ensino Médio. Ao colocar que são obrigatórios “estudos e práticas de Sociologia”, vemos claramente se delinear a possibilidade de retirada da disciplina, com suas especificidades sendo diluídas em outras disciplinas dentro da área de Humanidades. Vivemos um período de incertezas, como muito bem colocam Silva e Alves Neto (2020):

Os professores de Sociologia ainda presentes nas escolas e nas redes de ensino terão que repensar as justificativas e os modos de inserir nos processos de escolarização. A BNCC de 2018, a proposta vencedora, neste processo marcado por golpes políticos de governo, rupturas no pacto democrático geral e em particular na educação, não diz como a Sociologia será organizada nas escolas, mas, no que ela diz em termos de competências e habilidades, promove uma verdadeira sociologização da área de ciências humanas e sociais aplicadas. (SILVA, ALVES NETO, 2020, p.278).

Precisamos entender que o momento que vivenciamos é estratégico e requer traçar ações que busquem fortalecer a importância da disciplina de Sociologia e dos conhecimentos das Ciências Sociais, encontrando as brechas de atuação que a nova BNCC pode nos abrir. A partir disso, relendo criticamente a atual conjuntura, ocupando como cientista social a escola, poderemos fortalecer as pesquisas relacionadas ao ensino de Sociologia como um subcampo relevante dentro das licenciaturas, das escolas e dos Programas de Pós-Graduação. É nesse sentido que a problematização de como a Sociologia e as Ciências Sociais podem ser pensadas também no Ensino Fundamental representa uma ampliação do debate e se torna uma referência para repensar algumas ações que são tomadas no Ensino Médio.

Hoje, pelas brechas da BNCC-Ensino Fundamental (2017), os conhecimentos da Sociologia e das Ciências Sociais passaram a se tornar presentes não só na disciplina de Ensino Religioso, mas em disciplinas como Projetos de Vida e Protagonismo, ofertadas sobretudo em escolas públicas de tempo integral, que possuem ainda a possibilidade das disciplinas eletivas, elaboradas pelo próprio professor, de acordo com as demandas e as áreas de interesse dos alunos e da comunidade escolar. Ou seja, embora o Ensino Médio se torne cada vez mais restrito para os conhecimentos das Ciências Sociais e para a atuação do cientistas sociais, o Ensino Fundamental se configura como uma zona de potencialidades a serem exploradas e ocupadas por nossa categoria. Por isso a relevância de se pensar uma Sociologia/Ciências Sociais voltada para essa etapa de escolarização, e que leve em consideração suas especificidades socioculturais e cognitivas.

4. O PNLD, OS LIVROS DIDÁTICOS, AS EXPERIÊNCIAS DOCENTES E A ROTINIZAÇÃO DO CURRÍCULO

Nesta seção será discutida a importância do PNLD como uma política pública que visa garantir o acesso à Educação de qualidade para os jovens estudantes brasileiros, mostrando como ela exerce um papel de relevância em uma instância de recontextualização pedagógica, assim como um indutor de currículo, ao condicionar a forma e os conteúdos para as diferentes disciplinas. O mesmo ocorre com a Sociologia, que passa a participar do Edital do PNLD a partir de 2012. Por isso, o foco principal do recorte desta seção, nesta pesquisa, centra-se na análise do Edital de 2015, no qual houve o livro “Sociologia em Movimento”, que exerce uma significativa influência no processo de elaboração da Coleção “Sociedade em Movimento”.

As informações que serão aqui trabalhadas representam o resultado da revisão bibliográfica sobre o tema indicado, estabelecendo uma compilação dos principais artigos, dissertações e teses que se voltam para a discussão do PNLD e dos Livros de Sociologia. Somando-se a isso, temos também os dados coletados a partir das entrevistas realizadas com 7 dos 14 autores responsáveis pela produção da Coleção “Sociedade em Movimento”, durante os meses de agosto e setembro de 2021.

O processo de elaboração e aprovação do livro “Sociologia em Movimento”, no Edital do PNLD de 2015, juntamente com o seu grande sucesso no mercado editorial – sendo um dos livros mais adotados pelos professores de Sociologia –, influenciou significativamente a produção e a publicação da Coleção “Sociedade em Movimento”, em 2014. Podemos considerar essas duas obras como “irmãs”, visto que, dos 19 autores que compunham o coletivo responsável pela elaboração do livro, 11 fizeram parte do coletivo de 14 autores que escreveram a Coleção.

Há, portanto, a necessidade de analisar e descrever o contexto e o processo de produção do livro, destinado ao Ensino Médio, como um caminho possível para compreender a importância e a relevância que a Coleção, destinada ao Ensino Fundamental, exerce no campo do Ensino de Sociologia. Ao esmiuçar a relação existente entre as duas obras, é possível delimitar os sentidos atribuídos à Sociologia para o Ensino Fundamental, percebendo de que forma ela se aproxima ou se afasta da Sociologia pensada para o Ensino Médio.

4.1. O PNLD COMO UM INDUTOR DE CURRÍCULO

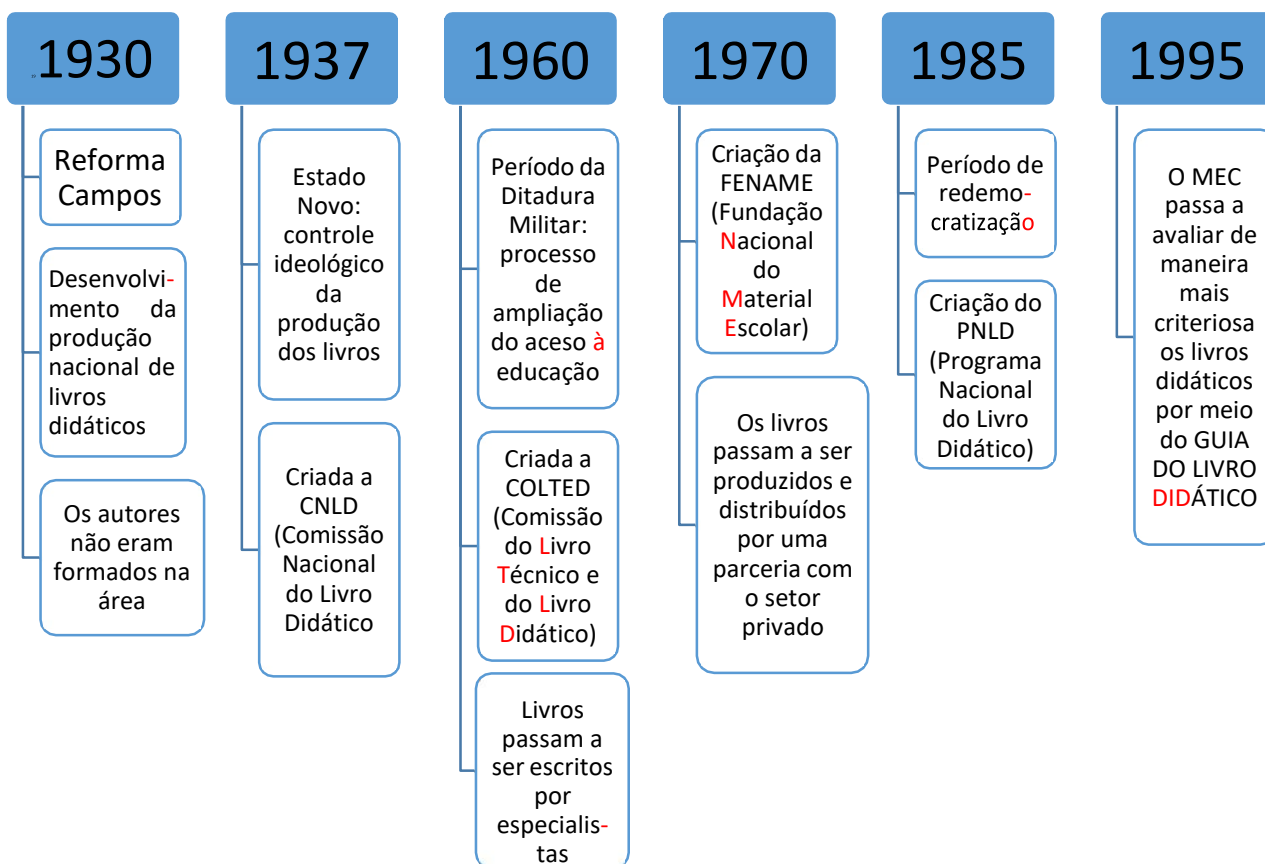
O Programa Nacional do Livro Didático representa uma importante política pública criada em 1985, por meio do Decreto nº 91.542 (BRASIL, PNLD, 1985), que busca consolidar o acesso de crianças e jovens ao ensino público de qualidade, permitindo a democratização dos saberes escolares, além de se constituir em uma importante ferramenta que subsidia o trabalho do professor em sala de aula. Os livros didáticos selecionados pelo Programa devem seguir parâmetros pré-estabelecidos que garantam sua elegibilidade:

Tendo em vista que o PNLD é responsável por estabelecer ‘critérios que incidem também sobre os processos de produção e editoração –, assegurando as condições para que os estudantes da Educação Básica recebam livros cada vez mais qualificados. (CAIMI, 2018, p. 23). Além de ser um programa de alcance nacional que, somente, em 2018 atendeu 7.085.669 estudantes do Ensino Médio em todo o país, com 89.381.588 livros didáticos, e gastou, naquele ano, 879.770.303,13 de reais. (SOUSA, 2020, p 35).

Como é possível perceber, o PNLD atinge um número significativo de estudantes no país. Por isso, se torna um objeto de preocupação, não só por movimentar uma grande quantidade de recursos públicos, mas também por se tornar instância de veiculação de ideias e valores culturais, sociais e econômicos, responsáveis pela formação direta das crianças e das juventudes brasileiras. Tal política pública é uma das maiores do Brasil, tendo como responsabilidade avaliar, comprar e distribuir os livros didáticos em um país de extensão territorial.

O mesmo “[...] *condensa* em seus Editais um conjunto de propostas curriculares que condicionam a produção do conhecimento escolar considerado válido para ser ensinado nas escolas públicas brasileiras [...]” (DESTERRO, 2016, p. 15). A seguir, será apresentado um breve histórico sobre o desenvolvimento dessa política pública.

FIGURA 1 – Linha Histórica do Desenvolvimento do Mercado Editorial de Livros Didáticos



FONTE: Elaborada pela autora.

Este esquema permite entender o panorama histórico deste setor e de seu desenvolvimento, fortemente atrelado ao processo de elaboração de políticas públicas para o livro didático, o que afeta diretamente as escolhas realizadas pelo professor em sala de aula, contexto que ilustra como os livros didáticos, aprovados no PNLD e escolhidos pelo professor, acabam se configurando como uma instância de reconfiguração pedagógica para qualquer disciplina, visto que o livro didático é, como coloca Bittencourt (1993, p.3), “considerado como veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura”.

Nesse sentido, as editoras, ao serem o meio pelo qual as políticas do PNLD são atendidas e materializadas, assumem um papel de agentes de recontextualização. Compreender como se dá essa relação entre Estado - Editora - Professores nos ajuda a pensar como foi possível a efetivação da Coleção “Sociedade em Movimento” como uma consequência do grande sucesso adquirido pelo livro

“Sociologia em Movimento”, destinado ao Ensino Médio. Tal correlação só se faz possível à medida que temos uma visão da grandiosidade dessa política pública:

O PNLD não só é o maior programa de fornecimento de material didático do Brasil,, como juntamente com os outros programas de distribuição de livro (para biblioteca por exemplo) , em 2001, conforme afirmou Maria Helena Guimarães de Castro (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP/MEC) na mesa redonda sobre as questões educacionais da atualidade , promovida pela publicação Estudos Avançados em 27/04/2021 , situou o Brasil como o país que neste ano teve o maior programa de fornecimento de livro no mundo, entrando, por isso, para o *Guines*, o livro de recordes’(CASSIANO.2005, p.288).

É possível notar como o mercado editorial para livros didáticos se tornou um excelente negócio, desencadeando uma reconfiguração nesse setor, pois, a partir do início do século XXI, empresas e grupos internacionais passaram a comprar as editoras locais e a comandar o mercado de livros escolares, processo que atingiu também a Editora Moderna, responsável pela publicação da Coleção analisada. Em 2001, a Editora foi comprada por uma poderosa multinacional espanhola, a Santillana. Tal abertura para o capital estrangeiro, de acordo com o quadro elaborado por Serwy (2006), permitiu que a Moderna figurasse entre as 5 editoras que mais forneceram livros didáticos ao longo das edições do PNLD de 2002 a 2006.

Uma fatia significativa do mercado editorial é ocupada pela Moderna que, assim como as demais empresas, investe em equipes divulgadoras que garantem a chegada dos livros gratuitamente para o professor no chão da escola. Ao manter essa relação próxima com a instituição escolar e com os professores, as editoras garantem que seu material seja o adotado pelo professor na seleção do PNLD. Assim, uma editora, para figurar entre as grandes escolhidas no PNLD, precisa estar habituada à cultura escolar, conhecer a necessidade dos professores e ser capaz de distribuir os livros de forma física, permitindo que os professores possam consultá-los antes da escolha, uma realidade que torna o processo injusto, considerando que os grupos internacionais possuem mais recursos que as editoras pequenas para utilizar no processo de divulgação, o que afeta os resultados do Programa, como coloca Cassiano (2005, p.306):

Outro indicador que parece confirmar a escolha dos docentes ser feita

em razão deles possuírem os livros é a inexpressiva venda das editoras menores que, apesar de participarem do PNLD, não contam com a equipe de divulgadores nos moldes das grandes editoras, assim como, muito provavelmente, não contam com recursos para divulgarem gratuitamente seus livros para um número elevado de escolas.

Desse modo, a Editora Moderna, após a sua compra pelo grupo internacional Santillana, se destacou ao criar uma proximidade com as culturas escolares e as necessidades dos professores, criando materiais didáticos que, em alguma medida, davam conta da realidade escolar. Essa visão bastante afinada permitiu a construção de um contexto favorável à proposta de um livro e uma coleção elaborados por um conjunto de professores que atuavam diretamente na Educação Básica.

Por todos esses fatores, também se torna uma importante mercadoria e ferramenta de consolidação (ou não) do sistema capitalista, visto que, como qualquer outra mercadoria, deve estar de acordo com as regras e as lógicas de produção do mercado e do lucro.

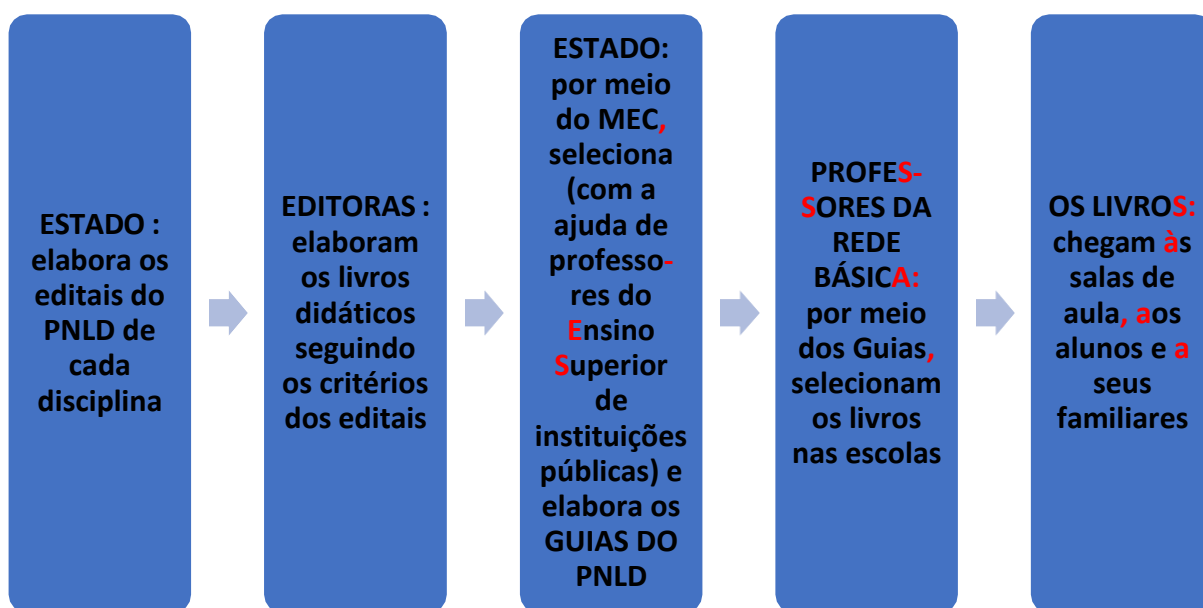
O manual didático segue a padronização recorrente a todas as mercadorias, normalizando a linguagem e padronizando determinados conteúdos. O livro didático faz parte de uma indústria editorial que diferencia o livro escolar dos demais livros e o torna fruto do trabalho fragmentado de editores, *designers*, autores, corretores, entre outros profissionais, os quais fazem parte de uma divisão sofisticada do trabalho envolvida com a confecção da mercadoria livro didático (MUNAKATA, 2012; MEUCCI, 2014). (*apud* SOUSA, 2020, p. 37).

A indústria editorial brasileira tem no Estado, por meio do PNLD, seu maior cliente, estando atenta a necessidades e exigências feitas por meio dos Editais lançados e dos Guias dos Livros Didáticos, que se constituem em documentos oficiais, de caráter descritivo, que determinam o formato que os livros didáticos devem seguir para se tornarem elegíveis para a escolha por professores das mais diferentes disciplinas.

Ao selecionar determinados conteúdos e silenciar diversos outros, apresentam uma relevância significativa no processo de construção e de consolidação do currículo e da identidade de uma dada disciplina. Isso significa que o Programa PNLD representa uma relevante instância de recontextualização pedagógica ao envolver

diferentes atores em seu processo de elaboração, de comercialização e de consumo. A seguir, apresentamos um esquema que explica tal processo:

FIGURA 2: Processo de Recontextualização do PNLD



FONTE: Elaborada pela autora.

A seleção de um livro didático se inicia com a publicação do Edital, que normatiza os critérios para as inscrições das obras no Programa. Ao tomarem ciência de tais critérios, os detentores dos direitos autorais, representados pelas Editoras, inscrevem suas obras que se enquadram nos parâmetros solicitados, para que passem pelo crivo de um grupo de avaliadores, que leva em consideração aspectos físicos e pedagógicos da obra em questão.

De modo geral, foram elencados como critérios a adequação didática e pedagógica para as variadas disciplinas, a qualidade editorial e gráfica e a pertinência do manual do professor para uma correta utilização do livro didático e para a atualização do docente. Como critérios eliminatórios, foi definido que os livros **não poderiam expressar preconceitos de qualquer origem**, nem apresentar erros conceituais (CASSIANO *apud* DESTERRO, 2016, p.33, grifo nosso).

Esse processo avaliativo, até o PNLD-2018, era organizado por uma Comissão de pesquisadores ligados às Universidades públicas, responsáveis por recrutar pareceristas que estivessem diretamente relacionados à pesquisa e à extensão, com vivências na Educação Básica, dentro da área de produção do livro didático avaliado.

Antes do PNLD-2021, isso fazia com que os materiais selecionados possuísem uma qualidade acadêmica, ao mesmo tempo que conseguiam dar conta dos desafios enfrentados pelo professor em sala de aula, na busca por transformar o saber da ciência de referência em conhecimento escolar. A partir dessa avaliação, eram elaborados os Guias de Livros Didáticos, que chegavam às mãos dos professores nas escolas, para que realizassem suas escolhas. Tais materiais apresentavam uma estrutura padronizada:

Os Guias apresentam uma estrutura básica similar: uma carta aos professores e uma introdução com conteúdo explicativo sobre os princípios e critérios comuns de análise das obras. A partir disso, há uma divisão pelas disciplinas, com os critérios de análise específicos de cada uma, acrescida de resenhas de todos os livros recomendados, para todas as séries e/ou coleções (CASSIANO *apud* DESTERRO, 2016, p.33).

Ainda hoje, além dos Guias, é bastante comum as grandes editoras enviarem os livros físicos para escolas e professores, para que possam folhear e conhecer a obra. Nesse contexto, as pequenas editoras acabam sendo prejudicadas, contando apenas com a divulgação feita através do material disponibilizado pelo governo ou por divulgação via *online*.

Até o PNLD-2021, os professores possuíam total autonomia para decidir qual material se enquadrava à sua realidade escolar e ao perfil dos alunos, sendo, por isso, disputados e seduzidos pelos representantes editoriais, que sabiam que emplacar um livro no PNLD representava um lucro significativo.

Isso apenas demonstra como o discurso pedagógico, definido nos termos de Bernstein (1996), materializados nos livros didáticos, se constituem em “[...] uma arena de conflito; mostra que a produção do conhecimento escolar contido nos livros didáticos envolve disputas epistemológicas que, por sua vez, estão relacionadas com questões de ordem econômica, política e cultural [...]” (DESTERRO, 2016, p.29).

Nesse sentido, compreender os processos e os atores ligados à constituição e

ao funcionamento do PNLD se torna primordial para a compreensão e o andamento desta pesquisa, uma vez que o sucesso alcançado por um dos livros de Sociologia aprovados no Edital de 2015, permitiu o desenvolvimento da Coleção “Sociedade em Movimento”, objeto de reflexão deste trabalho. Como coloca Simone Meucci:

Um dos efeitos do PNLD é a imposição de um modelo de livro didático disseminado entre todas as disciplinas e por todo país, repercutindo também nos livros comercializados no mercado, se constituindo como um padrão e, possivelmente, como um selo de qualidade para as editoras que os têm aprovados. (MEUCCI, 2014, p. 214).

Dessa forma, os padrões estabelecidos pelo PNLD influenciam até mesmo na estrutura de livros que não estão diretamente atendendo ao Programa. Ser um autor que conseguiu a aprovação em um desses Editais confere ao indivíduo um selo de confiabilidade, não só em relação à qualidade do material produzido, mas, também, em relação a se tornar adequado para as aspirações do mercado editorial.

É justamente essa a realidade encontrada durante o processo de pesquisa. Os autores envolvidos na produção do livro “Sociologia em Movimento”, para o Ensino Médio, conseguiram o selo de qualidade e de confiança oferecido pela aprovação e pelo grande sucesso de comercialização da obra, o que permitiu que a Editora Moderna investisse no projeto que daria origem à Coleção “Sociedade em Movimento”, para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Os livros didáticos e as políticas públicas que os abarcam devem ser considerados como um importante *locus* de pesquisa, a ser ampliado dentro da área das Ciências Sociais, permitindo-nos pensar como a Sociologia tem sido trabalhada, tanto no Ensino Médio como no Ensino Fundamental. No caso da pesquisa em questão, tal processo é pensado por um mesmo coletivo de autores. Este fato abre possibilidades para demonstrar como é possível o processo de recontextualização pedagógica das Ciências Sociais e sua presença nas salas de aula, tornando-se acessível para crianças e adolescentes também através de um material didático próprio. O fato de existir uma Coleção para o Ensino Fundamental permite-nos imaginar possibilidades de um currículo das Ciências Sociais para esta etapa da escolarização, pois precisamos pensar

[...] a importância do livro didático como um propositor de currículo. Trata-se de um orientador legitimado do trabalho em sala de aula porque já passou pela avaliação do campo recontextualizador oficial. Como auxiliar no planejamento e na gestão das aulas, ele tem um caráter prescritivo, no sentido de que fornece um modelo de aula a ser seguido e define o que deve ser ensinado. [...]. (DESTERRO, 2016, p.45).

Como temos mostrado, algumas alterações significativas foram, recentemente, sendo implementadas na política pública do PNLD no Brasil, em decorrência do avanço dos projetos empreendidos por governos e políticas neoliberais, sobretudo pós-impeachment da presidenta Dilma, em 2016, com a Reforma do Ensino Médio pela Lei nº 13.415/2017 e a posterior aprovação da BNCC-Ensino Médio, em 2018. Em síntese, vimos um processo de precarização desse Programa, que passou a se preocupar mais em reduzir custos do que com a qualidade dos materiais oferecidos.

Algumas mudanças podem ser citadas a partir do PNLD de 2021: a escolha dos livros, que era feita a cada 3 anos, passou a ser a cada 4 anos; da total autonomia do professor em escolher os livros didáticos, passou-se ao incentivo da padronização nas escolhas por estados e municípios, com a suposta desculpa de atender às exigências da nova BNCC.

Uma consequência direta da Lei 13.4015/2017 é que os livros passaram a não ser mais por disciplinas, mas por áreas de conhecimento; desse modo, estrategicamente pulverizam-se as articulações docentes na escola em torno de suas escolhas, o que implica em uma ameaça à garantia e à continuidade do Programa:

Artigo 1º, do Decreto nº 9.099, das possibilidades de aquisição, por meio do PNLD, de materiais didáticos de ‘instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos’ (BRASIL, 2017, p.1). Segundo Caimi (2018, p. 27), ‘este item traz ao Estado a premissa para adquirir sistemas apostilados de ensino produzidos por grandes grupos privados. Fato que pressupõe a mercantilização da educação através de facilidades para expansão dos negócios sem que haja garantia da qualidade dos materiais didáticos. Além da possibilidade de comprar materiais apostilados, com conteúdo mais condensados e pautados nas exigências dos grandes vestibulares brasileiros, uma vez que é pressuposto do ensino público conteúdos que desenvolvam cidadania.’ (*apud* SOUSA, 2020, p.49).

Vivemos um período bastante obscuro para a Educação e para a disciplina de Sociologia, em que o direito de uma educação de qualidade se encontra ameaçado. A educação de qualidade e acessível às classes populares tem sido deixada de lado por interesses de grandes grupos econômicos envolvidos no processo dessas reformas, o que tem assolado o cenário nacional. Por isso, a necessidade de nos organizarmos, enquanto profissionais e pesquisadores da Educação, para criar caminhos dentro das brechas desse sistema, enxergando juntos as possibilidades de resistir a esse processo, mas sem deixar de ocupar a escola enquanto cientistas sociais.

No entanto, não tem sido tarefa fácil, no que diz respeito, por exemplo, à decisão pelo uso de materiais didáticos públicos de qualidade no ambiente da escola. Dizemos isso porque o PNLD-2021, organizado por áreas de conhecimento, dissolve as especificidades de cada disciplina; por exemplo, o caso da Sociologia, em que a parte que nos cabe é, muitas vezes, escrita por pesquisadores de áreas como História ou Geografia. Tais dificuldades são discutidas em artigos como os de Bodart, Esteves e Tavares (2021) e de Melo e Santos (2021). Estamos em um momento delicado, de retrocessos na Educação como um todo. Os ataques sofridos pela Sociologia não se configuram como um mero acaso. Devemos criar estratégias e ocupar espaços de maneira imprescindível.

4.2 O LIVRO “SOCIOLOGIA EM MOVIMENTO”: UMA OBRA A VÁRIAS MÃOS

O livro “Sociologia em Movimento” participou de dois Editais do PNLD: de 2015 e de 2018. Os Editais apresentaram poucas modificações em seus critérios de seleção e de conteúdo. Em linhas gerais, demonstraram uma grande preocupação, em seus textos, em garantir obras didáticas que considerassem as questões específicas relacionadas às condições juvenis e às pluralidades das diversas juventudes presentes em nosso país.

Nesses Editais, o jovem passa a ser visto para além da condição de estudante. Percebemos que ele é concebido como um “sujeito em formação” e/ou “ator social”, suscetível às influências da indústria cultural e com o potencial de atuar socialmente como protagonista de mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas (BRASIL,

PNLD, 2012).

Além disso, como importantes critérios de avaliação dos livros didáticos, estão presentes a valorização do pluralismo de ideias, a diversidade cultural e religiosa, a tolerância e a multiplicidade de concepções pedagógicas (BRASIL, 2015), que passam a ser complementadas com a preocupação em garantir uma educação integral ao jovem, “que se traduz pelo desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano: éticas, estéticas, históricas, culturais, corporais, entre outras, compreendendo o sujeito na sua totalidade” (BRASIL, PNLD, 2012, p.38).

Como colocam Sousa (2020) e Mendonça (2017), as preocupações que nortearam a elaboração desses documentos oficiais colaboraram com a consolidação do ensino de Sociologia, naquela época, ao abordar temas e conteúdos diretamente pertencentes às preocupações da disciplina. Por meio de uma política governamental, tivemos um espaço para a valorização e para a ampliação da visibilidade e da identidade da disciplina, criando um contexto política e socialmente favorável para a produção didática da disciplina de Sociologia no currículo da Educação Básica.

É nesse contexto, favorável para a criação de materiais didáticos para a disciplina, que são produzidos os livros da Coleção “Sociedade em Movimento”, representando uma importante inovação para o campo editorial. A referida Coleção é produzida por um coletivo de 14 autores, com diferentes formações e especializações dentro das Ciências Sociais (Sociologia, Ciência Política e Antropologia), dentre os quais 11 também participaram da elaboração do livro “Sociologia em Movimento”. Por isso a necessidade de contextualizar o processo de elaboração da obra destinada ao Ensino Médio que influenciou a produção para o Ensino Fundamental.

Como consequência, em suas páginas temos uma relativa representação das três ciências, abrangendo temáticas essenciais para a disciplina. Mesmo porque um dos principais critérios de seleção para o Edital do PNLD de Sociologia colocava que: “(1) a Sociologia escolar deve contemplar também os conteúdos da Antropologia e da Ciência Política e (2) a abordagem dos conteúdos destas três disciplinas acadêmicas de referência deve retratar a pluralidade teórica presente no campo científico” (DESTERRO, 2016, p.4).

O livro “Sociologia em Movimento”, para estudantes do Ensino Médio, é considerado um grande sucesso editorial, sendo adotado em todo o Brasil e, segundo

Fontes (2019), é a obra mais vendida no PNLD de 2015, com cerca de 2.420.496 exemplares vendidos; seguida, respectivamente, pelos seguintes livros: “Sociologia Hoje” (1.662.645 exemplares); “Sociologia para o Ensino Médio” (1.250.718 exemplares); “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia” (1.043.676 exemplares); “Sociologia” (917.432 exemplares); e “Sociologia para Jovens do Século XXI” (259.107 exemplares). Se não fosse por esse sucesso, a Coleção “Sociedade em Movimento”, para Anos Finais do Ensino Fundamental, não se tornaria uma realidade, como coloca um dos autores entrevistados:

Vamos colocar os ‘pingos nos is’ e a gente vai começar agora a falar sobre essa trajetória. Essa Coleção que é ‘Sociedade em Movimento’, é filha direta de uma outra iniciativa, que é o ‘Sociologia em Movimento’, que é uma obra que você deve conhecer, que é a obra de professores do Colégio Pedro II, em grande medida voltada para o Ensino Médio. Então, vamos lá [...]. (ENTREVISTADO A, em 16/08/2021).

Dessa forma, se torna necessário fazer uma documentação do processo de produção e da maneira como a Sociologia é recontextualizada no livro “Sociologia em Movimento”, para o Ensino Médio. Com isso, podemos problematizar como tal processo se dá na Coleção “Sociedade em Movimento”, pensada para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Com o objetivo de compreender o processo de produção da Coleção “Sociedade em Movimento”, foi eleita como referência teórico-metodológica a chamada Sociologia da Experiência Social, sobre a ótica de François Dubet, na qual o “indivíduo é testemunha da própria experiência” (DUBET, 1996, p.101) em todos os âmbitos dessa individualidade. O processo de entrevistas com os professores autores e professoras autoras permitiu apreender a forma como esses profissionais da Educação constroem uma visão sobre sua prática docente, a maneira como se relacionam com a disciplina, quais entendimentos e sentidos atribuem a ela e como tais processos perpassam a interação professor/aluno, resultando na construção de materiais didáticos que materializam esses testemunhos, ou seja, tais materiais se configuram em experiências sociais [...] noção esta que designa as condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade de seus princípios

constitutivos e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no próprio seio desta heterogeneidade” (DUBET, 1994, p. 15).

As falas permitem perceber que a coleção foi a culminância de um longo processo no qual os professores, a partir de sua experiência acumulada, buscavam dar sentido às suas práticas e aos êxitos que vinham alcançando dentro da relação professor/aluno e no processo de recontextualização da sociologia ciência em sociologia escolar. Tais falas também permitem mapear as instâncias e os agentes de recontextualização que são narrados através das experiências desses sujeitos, visto que:

Cada uma das lógicas de ação que se combinam a experiência social se inscreve, ela própria, numa certa – objetividade do sistema social. Neste caso, a objetividade [...] significa simplesmente que os elementos simples que compõem a experiência social não pertencem ao ator, mas lhe são dados, que preexistem a ele, ou que lhe são impostos por meio de uma cultura, das relações sociais, dos constrangimentos de situação ou de dominação [...] (DUBET, 1994, p. 139).

O que significa dizer que as ações e experiências constituídas pelos sujeitos são limitadas pela estrutura macrossocial, o que vai ao encontro do fato de que a presença da Sociologia no Ensino Fundamental se configura como um evento restrito a uma pequena parcela de escolas em um cenário nacional; justamente por isso, materializar em um livro didático tais sentidos e experiências construídas se mostra, para tais educadores, como sendo um meio pelo qual se tornam “o mediador não só do conhecimento de sua especificidade, mas principalmente um educador para o mundo, um educador que prepara para as várias situações que o aluno enfrentará no trabalho, na sociedade e até em seus relacionamentos mais íntimos.” (GOUVEIA, 2016, p.18).

As entrevistas aqui apresentadas foram realizadas entre os dias 10 e 28 de agosto de 2021, com 7 dos 14 autores da Coleção “Sociedade em Movimento”, e que também participaram do processo de elaboração do livro “Sociologia em Movimento”. A plataforma eleita foi a do *Google Meet*, durando cada entrevista, em média, de 60 a 90 minutos, gravadas em formato mp4 e mantidas em arquivo, conforme informado

aos entrevistados, que autorizaram a identificação de suas falas durante a pesquisa. As entrevistas, na íntegra, compõem o anexo desta tese. Segue uma caracterização dos autores, com suas formações e trajetórias acadêmicas, no contexto da produção da Coleção “Sociedade em Movimento”:

QUADRO 3 – Formação de Autores e Autoras da Coleção “Sociedade em Movimento”, ed. 2013

ÁREA DE FORMAÇÃO	GRADUAÇÃO	MESTRADO	DOUTORADO
Ciências Sociais (bacharelado/licenciatura)	9	5	7
Ciências Sociais (bacharelado)	2	-	-
Sem identificação	1	-	-
Ciências Sociais (sem identificação)	2	-	-
Autores e autoras formados em cada nível do Ensino Superior (*)	2	5	7

MASCULINO	11
FEMININO	3

FONTE: Currículos de autores e autoras disponíveis na plataforma da Editora Moderna, considerando suas formações até o ano de 2013. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/pnld2015/obras/sociologia-em-movimento.htm>. Acesso em 2023.

Durante o processo de condução das entrevistas, os autores deixaram evidente a necessidade de estabelecer um paralelo entre as obras destinadas ao Ensino Fundamental e a obra destinada ao Ensino Médio. O livro destinado ao Ensino Médio, aqui analisado, será a primeira edição de “Sociologia em Movimento”, publicada em 2013, um ano antes da publicação da Coleção “Sociedade em Movimento”. O processo de gestação dessa obra inicia-se muitas décadas antes de sua efetivação, em meados dos anos 1990. Um dos professores/autores começa a perceber a necessidade de sistematizar as produções didáticas que o corpo docente do Colégio Pedro II cria e utiliza em suas práticas em sala de aula.

[...] o meu foco naquele momento era: construção de uma obra coletiva para trabalhar a Sociologia no Ensino Médio e eu apostei durante mais de 15 anos nesse projeto. Eu lutei por esse projeto, dentro do departamento de Sociologia, por mais de 15 anos, né. Aí hora a gente tentava fazer, mas os colegas não conseguiam, não cumpriam os prazos, né, não cumpriam o roteiro previamente discutido e elaborado coletivamente, né, e aí de uma iniciativa, a gente acabava perdendo o foco. Eu voltava a falar e tinha sempre aquele conjunto de críticas vinculadas: 'ah, não, você quer ganhar dinheiro'. Nem tinha PNLD. Não tinha Sociologia obrigatória ainda, né. Era venda de livro no mercado privado, com algumas poucas obras que já existiam naquele contexto. Daí eu falei: cara, se eu ganhar dinheiro com o meu trabalho, não vejo nenhum problema nisso e continuo não vendo, tá Jaqueline? Se eu ganhar dinheiro com trabalho honesto, de qualidade, não vejo nenhum problema em relação a isso, continuo não vendo. Não via lá em meados dos anos 90 e não vejo hoje, né, onde nós já estamos avançando no decurso do século XXI [...]. (ENTREVISTADO A, em 16/08/2021).

Por quase 15 anos, o professor/autor buscou parceiros e condições apropriadas para que o projeto se tornasse uma realidade. Mas, por inúmeros motivos, encontrou obstáculos para sua execução:

Então, assim, tinham várias questões que impediram, durante mais de 15 anos, a construção de um livro que eu já tinha denominado 'Sociologia em movimento', na minha cabeça já estava claro isso. Até que a partir, dos colegas que ingressam no Pedro II, a partir de um concurso de 2007, aproximadamente, se eu não estou aqui equivocado, colegas que ingressam nesse concurso. Alguns desses colegas que ingressam nesse concurso já tinham sido professores substitutos no colégio, e um deles particularmente, o professor Afrânio Silva, que hoje é professor do Pedro II e professor do Cap UERJ, ele falou: cara, vamos tocar de novo aquele projeto lá, aquela ideia que você tem, tão maneiro do livro. Falei: Afrânio, já não aguento mais, cara, eu estou há mais de 15 anos batendo nessa tecla e só tomando pancada. O cara assume compromisso e não cumpre, né, porra, fica nesse negócio de querer ganhar dinheiro, que não pode comercializar livro, poxa a gente tá trabalhando, é um trabalho fora do nosso escopo, sabe, não dá pra ter medo de ganhar dinheiro, se for o caso, mais uma vez, ainda não tínhamos PNLD naquele contexto, né, pro nosso trabalho, eu não penso assim, cara, a galera trabalha numa outra vibe, eu não estou mais afim de ficar tomando pancada em relação a isso. Ele falou: não, cara, vamos lá, já tomou tanta, toma mais um pouco (risos). Já tomou tanta, leva mais meia dúzia de bordoadas que vai que a coisa aconteça. Incrível, cara, a participação do Afrânio nesse contexto foi para mim, muito decisiva, porque ele me deu aquela injeção de ânimo que eu já não tinha mais, né, e aí a gente se juntou, recolocou a proposta, chamou todos os professores pra participar, claro, alguns, né, a maioria não teve interesse ou possibilidade [...]. (ENTREVISTADO A, em 16/08/2021).

Como é possível perceber, foi um longo caminho, cheio de percalços, até a publicação da obra em 2013. Sua materialização só foi possível graças ao trabalho de diversos agentes motivados com o projeto, com vasta experiência e disponibilidade para enfrentar essa empreitada, descrita pela maioria como desafiadora e complexa:

[...] enfim, daí a gente juntou um núcleo de professores que eram professores efetivos do colégio ou professores que, ou já tinham sido efetivos, como o professor Otair Fernandes de Oliveira que, depois, migrou do Pedro II pra Universidade Rural do Rio de Janeiro, ou eram professores que tinham sido professores substitutos e que estavam em outros espaços, o professor Thiago Esteves, o professor Bruno Loureiro nas escolas particulares de elite do Rio de Janeiro e com o pessoal que tinha entrado naquele concurso, professora Paula Menezes, professora Tatiana Bucowitz e assim sucessivamente e aí a gente conseguiu, finalmente, dar caldo desse negócio, em cima dos pré projetos que já existiam, por conta dessa experiência pretérita, estamos falando do 'Sociologia em movimento' ainda, já vamos chegar no 'Sociedade em movimento', tá legal? Por conta, em cima desses projetos, dessas experiências, mais diálogo coletivo, muito diálogo coletivo legal pra caramba, difícil, Jaqueline, difícil, mas legal pra caramba, produtivo pra caramba, rico pra caramba, a gente consegue construir o 'Sociologia em movimento', não consegue fazê-lo a tempo de participar do primeiro Programa Nacional do Livro Didático, que atuou, que contemplou a Sociologia depois da adoção da Sociologia como disciplina obrigatória, no ensino médio. Tô te falando de movimentos que antecedem, em quase duas décadas a isso, mas a gente finalmente consegue construir um projeto, esse projeto acaba sendo recepcionado pela Editora Moderna, uma das gigantes do setor, e se torna o sucesso pedagógico editorial que foi o 'Sociologia em movimento' até o último PLND, simplesmente a obra mais adotada entre professores de sociologia, alunos e professores de sociologia, no Brasil inteiro, tanto no setor público, quanto no setor privado. Então, uma experiência que vem de onde? Que vem, é, do chão de escola, porque o Sociologia em movimento, com as suas virtudes e, evidentemente, também com os seus problemas, ele é fruto dessa construção coletiva que eu apontava lá atrás, desde meados dos anos 90, né, portanto, fruto das concepções pedagógicas, das práticas pedagógicas, do trabalho efetivo no chão de escola, porque todo mundo que participou do 'Sociologia em movimento', no momento em que começamos a redigir a obra, era professor da escola base, estava dentro de sala de aula, ok? Ao arrempio de outras coisas que pudessem fazer, no meu caso, muitas outras coisas, ok? Mas sempre ali no chão de escola base, então essa pegada, como eu te digo, nas suas virtudes e nos seus defeitos, 'Sociologia em movimento' é reflexo dessa construção coletiva de professores que ou então eram do departamento de Sociologia do Pedro II ou tinham sido, como professores efetivos ou como professores substitutos? Então, há uma marca identitária muito forte, do 'Sociologia em movimento' em relação às práticas pedagógicas que nós desenvolvemos dentro do colégio Pedro II e, evidentemente, também, do próprio currículo, do colégio Pedro II, então vigente no momento de construção da obra. (ENTREVISTADO A, em 16/08/2021).

A dinâmica criativa de trabalho entre os autores garantiu o seu caráter coletivo, sendo escrito a várias mãos, que pensavam as Ciências Sociais por diferentes perspectivas. Os autores se organizavam em GTs de três a quatro professores/autores, que desempenhavam o papel de produtores e revisores dos textos.

Tal encaminhamento permitiu que fosse possível aproveitar as diferentes formações de cada autor, dentro da área das Ciências Sociais, para abordar os diferentes temas propostos ao longo dos capítulos do livro. Neste percurso, a obra destinada ao Ensino Médio contou, ao todo, com 19 autores. Foram eles: Afrânio, Silva, Bruno Loureiro, Cassia Miranda, Fátima Ferreira, João Catraio Aguiar, Lier Pires Ferreira, Marcela M. Serrano, Marcelo Araújo, Marcelo Costa, Martha Nogueira, Otair Fernandes de Oliveira, Paula Menezes, Raphael M. C. Corrêa, Ricardo Muniz de Ruiz, Rodrigo Pain, Rogério Lima, Tatiana Bukowitz, Thiago Esteves e Vinicius Mayo Pires. Com isso, ao pensar o livro “Sociologia em Movimento”, os professores/autores conseguem se reconhecer na totalidade da obra, como coloca um dos entrevistados:

[...] quem escreveu uma parte de um capítulo, vai para outro GT fazer a revisão e depois vai para um outro GT, fazer ali uma outra revisão. Então, assim, às vezes eu me vejo com o ‘Sociologia em movimento’, às vezes eu consigo me enxergar no livro inteiro, porque minimamente eu mexi em tudo ali, eu interagi com toda aquela produção de textos, mas o principal ali, eu teria que ver nos meus arquivos, o que que eu, vamos dizer, o que que eu redigi, de fato, mas todo o texto, ele passou minimamente pela mão do nosso GT. Às vezes eu me vejo mais no exercício, eu me vejo mais num, sei lá, num estranho familiar, num texto complementar [...], todos fizeram isso, todos atuaram nesse processo, às vezes, de revisão, né, nessa dinâmica de revisão do texto, né. Então não tem como, por exemplo, um capítulo ou um determinado livro, o nove, o oito, ele não passa só na mão de três, quatro pessoas, ele passou na mão de todo mundo, então, se eu tenho que fazer o livro do professor, se eu fiquei responsável pela parte do livro do professor, eu tive que olhar o texto, eu tive que olhar o exercício, eu tive que fazer o gabarito, então minimamente, o livro foi passando por várias mãos. (ENTREVISTADO B, em 26/08/2021).

Construir uma obra com essas características trouxe à tona grandes adversidades relacionadas à precarização da condição docente, pois, durante o processo das entrevistas, os professores/autores revelaram que foi necessário conciliar o trabalho em mais de uma instituição de ensino com o processo de construção dos materiais didáticos. Mesmo assim, conseguiram produzir um material

de qualidade e de significativa densidade teórica, aceito por uma grande editora, como a Moderna, em um formato de produção coletiva pouco usual no mercado e contando, ainda, com a aprovação no Edital do PNLD de 2015.

Todas essas características precisam ser ressaltadas como uma grande conquista para um grupo de professores/autores que resolveu juntar suas experiências do chão da escola e pensar a Sociologia para além do Ensino Médio, colaborando para sua consolidação enquanto disciplina escolar e enquanto uma área profissional. Um dos entrevistados relata uma parte dessa realidade:

[...] Eu vou te falar aqui, tá aqui na minha memória, na minha reminiscência uma conversa que uma vez eu ouvi, não sei se ela é verdadeira, posso depois checar pra você, mas a Editora Moderna, né, o grupo Santillana, é um grupo multinacional, né, e até então, se eu não me engano, né, acho que é o Seballos que é o editor, o falecido, o...o Vedovati, né, é, eles falaram que eles já tinham feitos experiências, né, vamos dizer assim, de uma obra coletiva, na, não sei se na Espanha; em algum contexto, né, de algum, algum outro contexto de algum país europeu. Agora eu não lembro muito bem e, eu não tenho certeza, mas acho que essa obra não foi tão bem-sucedida, essas obras, por exemplo, com muitos autores, uma obra coletiva, então, eu acho que num primeiro momento, até no 'Sociologia em movimento', eles tinham um pé atrás, né, vamos dizer assim, de bancar essa obra, né, e o Fernando Vedovati foi o cara que bancou lá, o... junto com o Seballos ali, o 'Sociologia em movimento', né. Professores da educação básica que tão no chão da sala de aula, escrevendo um manual didático, né, que antes eram acadêmicos, né, intelectuais, que estavam lá na torre de marfim, nunca pisaram no chão da escola e que estavam escrevendo os manuais didáticos e a gente fez um livro que deu super certo, né, um livro que deu certo, que foi adotado, né, é um livro que tem também as suas lacunas, né, mas é um livro que a gente conseguiu, né, quando a gente escreve o livro, a gente não escreveu pro estudante do colégio Pedro Segundo, né, a gente pensa o estudante de todo o Brasil. Então, às vezes, um professor do colégio Pedro Segundo, ele pode até questionar ali o livro, tá faltando algumas coisa, mas, às vezes pra um professor lá de, sei lá, lá de Itapipoca, no interior do Ceará, no Acre, né, chega aquele livro que ele é um pouco mais amplo, né, do que um livro mais específico, né, esse livro ele conseguiu ter essa aceitação, né, e por também, ser professores que tão na educação básica, no chão da escola, das salas de aula, foi um livro que teve bastante aceitação e sucesso. [...] (ENTREVISTADO B, em 26/06/2021).

A importância dessa experiência na Educação Básica é ressaltada na apresentação da obra, quando se coloca que “o livro ‘Sociologia em Movimento’ foi

escrito por mãos calejadas pela prática docente.” (SILVA e et al, 2013, p.3). Esse esforço coletivo resultou em uma obra complexa, com cerca de 400 páginas, divididas em 6 Unidades, contendo ao todo 15 Capítulos, que abordam os diferentes temas e diversos olhares possíveis em relação às Ciências Sociais.

Nessa análise, vimos que mesmo existindo pontos de atenção sobre o silenciamento de alguns conteúdos, que em muito tem a ver com a própria regionalidade dos autores que pertencem ao Sudeste do país, o referido livro busca abarcar uma diversidade teórica que agrega as formações e as experiências dos professores/autores:

[...] isso faz sentido porque os autores, é, muitos são sociólogos, outros são cientistas políticos e outros são antropólogos, então, nós dividimos de alguma maneira, que o cientista político escrevesse sobre os conteúdos da Ciência Política, né, da mesma forma o antropólogo escreve sobre o conteúdo da Antropologia, então...então penso que tá bem equilibrado, na verdade, os conteúdos tão equilibrados, mas isso também, não dá pra levar tão a sério porque essas áreas são muito porosas, são muito próximas, a Sociologia, Antropologia, a Sociologia Política, então quer dizer, a própria Relações Internacionais que entra na Ciência Política, então, é essas são muito próximas e a gente tentou fazer de uma maneira equilibrada, porque a formação dos autores, é uma formação, né, que você tem muitos cientistas políticos, outros sociólogos, outros antropólogos, uma formação bem equilibrada também, então acabou sendo reflexo da formação dos autores. (ENTREVISTADO D, em xx/xx/xx).

O conjunto de autores do livro “Sociologia em Movimento” é composto por profissionais da Educação que abarcam as três áreas das Ciências Sociais, fato que garantiu que fossem incorporadas diferentes perspectivas sobre um mesmo tema ou conteúdo, sem descaracterizar ou tornar superficial a discussão que está sendo proposta. Na sequência, é apresentado o quadro de capítulos do livro que permitem visualizar como esse relativo equilíbrio entre as três áreas do conhecimento das Ciências Sociais se apresentam na obra:

QUADRO 4: Unidades e Capítulos do Livro “Sociologia em Movimento”

UNIDADES	CAPÍTULOS
1. Sociedade e conhecimento: a realidade social como objeto de estudo	1. Produção de conhecimento: uma característica fundamental das sociedades humanas

	2. A Sociologia e a relação entre o indivíduo e a sociedade
2. Cultura e sociedade: cultura, poder e diversidade nas relações cotidianas	3. Cultura e ideologia 4. Socialização e controle social 5. Raça, etnia e multiculturalismo
3. Relações de poder e movimentos sociais: a luta pelos direitos na sociedade contemporânea	6. Poder, política e Estado 7. Democracia, cidadania e direitos humanos 8. Movimentos sociais
4. Mundo do trabalho e desigualdade social	9. Trabalho e sociedade: explicando as bases da sociedade de classes 10. Estratificação e desigualdades sociais
5. Globalização e sociedade no século XXI: dilemas e perspectivas	11. Sociologia e desenvolvimento 12. Globalização e integração regional
6. A vida nas cidades do século XXI - questões centrais de uma sociedade em construção	13. Sociedade e espaço urbano 14. Gênero e sexualidade 15. Sociedade e meio ambiente

FONTE: SILVA et al. *apud* Desterro, 2016, p.197.

Como já descrito, foram realizadas entrevistas com 7 dos 14 autores da Coleção “Sociedade em Movimento” e que estiveram presentes na produção do livro “Sociologia em Movimento”. Ao realizar essas entrevistas com esses/essas autores/autoras e incorporar suas falas no corpo da pesquisa, o objetivo é dar voz a esses sujeitos e às suas narrativas, que em muito contribuem para a consolidação da disciplina no Ensino Médio, para a presença dos cientistas sociais na escola e para o Ensino de Sociologia no Ensino Fundamental, pois, como coloca Dubet, “[...] Na medida em que o que se conhece da experiência e aquilo que dela é dito pelos atores, este discurso vai colher as categorias sociais da experiência [...]” (DUBET, 1994, p. 103).

4.3 A COLEÇÃO “SOCIEDADE EM MOVIMENTO”: A PRÁTICA DOCENTE PRODUZINDO CONHECIMENTOS

A Coleção “Sociedade em Movimento” foi editada em 2014, escrita por 14 professores/autores que estavam, ou estiveram, de alguma forma ligados ao Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro. Desses agentes, 11 compunham o coletivo de professores que, anteriormente, trabalhou na proposição da obra didática “Sociologia em Movimento”, destinada ao Ensino Médio. Tais professores/autores são: Afrânio Silva, Bruno Loureiro, Cassia Miranda, Fátima Ferreira, Lier Pires Ferreira, Marcelo

Costa, Otair Fernandes de Oliveira, Raphael M. C. Corrêa, Rodrigo Pain, Rogério Lima e Vinicius Mayo Pires. A esse grupo se juntaram: Bruno Campos, Clarissa Tagliari Santos e Eduardo Guimarães, professores que, como já informado, em algum momento atuaram no Colégio Pedro II e que tinham proximidade com o grupo de autores original.

A realização dessa Coleção só foi possível graças ao sucesso editorial e comercial atingido pelo livro destinado ao Ensino Médio, que permitiu que o coletivo de professores/autores estabelecesse uma conexão com o corpo executivo da Editora Moderna, visando abarcar um mercado ainda pouco explorado e com potencial crescimento. A seguir, o relato de como esta iniciativa foi se estruturando e se tornando uma realidade:

[...] eu acho, aí eu vou falar um pouco, a palavra acho é realmente proposital, porque como eu não participei do livro do ensino médio, talvez o pessoal que trabalhou tanto no ensino médio e que trabalhou no livro do fundamental, eles possam fazer essa ponte de um livro pro outro, de maneira muito mais clara e precisa do que eu posso fazer, mas a minha impressão de alguém de fora é o seguinte, me parece que a Editora Moderna se surpreendeu muito positivamente com a experiência de um livro de ensino médio escrito a tantas mãos, eu não vou lembrar quantas mãos eram no livro do ensino médio, mas eram muitas mãos também, certamente mais de 10, não lembro se eram 14, 16, 20, mas eram mais de 10 e você pega os livros de ensino médio, não existe isso, 14, 15 autores, né, ninguém nunca tinha visto um negócio desses, então, assim, muita gente talvez tenha olhado assustado, a própria Moderna deve ter olhado meio torto, será que vai dar certo, será que não vai, apostou e deu certo, né, o livro, é, teve uma boa vendagem, teve uma ótima vendagem, o livro foi bem recebido pelo mercado, bem recebido por colegas, né, pelas escolas, então me parece, de fora, um caminho natural que a Moderna tivesse já uma simpatia pela ideia, eu digo simpatia também propositalmente, porque a Moderna não é uma editora pequena, eles conhecem bem do mercado, eu tenho quase certeza que eles nunca pensaram que o livro ia bombar, bombar, bombar, bombar, bombar porque não são todas as escolas, é um mercado muito mais restrito, né, mas eles apostaram acho que pensando, né, se um livro assim, a tantas mãos conseguiu dar certo e tão certo pro médio, poderia dar certo pro fundamental, tá, então eu aposto que a experiência positiva do livro do ensino médio, boa parte da equipe que tá no fundamental foi talvez o fator mais importante, né, acredito que esse tenha sido o fator mais importante e talvez uma...uma...um ânimo dos próprios autores do médio que devem ter falado pra Moderna, olha, a gente tá pensando nisso, a gente tem experiência, pode ser inovador, a gente sabe que vai vender menos, mas é um, vai marcar, é, vai marcar uma...digo é um turning point, né, um momento, é, diferente na história editorial, você não tem livro pro ensino fundamental de Sociologia, né, você tem paradidáticos, que você pode elementos de ciências humanas, né,

você tem uma série de livros nessa linha, agora livro acadêmico, livro escolar, né, nesse perfil, sexto, sétimo, oitavo, nono, bem aquele perfilção mesmo de numeração, pra Sociologia no fundamental, é realmente inovador, eu acho que a Moderna deve ter se mobilizado nesse sentido. (ENTREVISTADO D, em 30/08/2021).

Como é possível perceber, pela entrevista, o coletivo de autores/autoras da obra se utilizou de um sucesso prévio para desenvolver o que Dubet coloca como sendo a chamada lógica estratégica que “implica uma racionalidade instrumental, um utilitarismo da própria ação que visa conceder os meios para as finalidades pretendidas nas oportunidades abertas pela situação” (DUBET, 1994, p. 123). A porta aberta pelo livro “Sociologia em Movimento” foi utilizada como um meio para a materialização das experiências destinadas ao Ensino Fundamental.

A dinâmica adotada na produção do livro foi repetida, e os professores/autores trouxeram suas experiências de sala de aula como escopo inicial para a elaboração da Coleção, sistematizando um conjunto de práticas que antes estavam dispersas, diante da realidade desgastante do cotidiano de um professor da Educação Básica pública no Brasil:

[...] é, a experiência anterior foi no livro didático ‘Sociologia em movimento’, né, do ensino médio, para o ensino médio e, ali foi a nossa primeira experiência, de um grupo grande. Você já entrevistou o professor Lier, né, não sei se outros professores que também participaram da produção dessa obra, ali foi o nosso grande aprendizado, né, e devido à experiência e, também, ao sucesso, né, dessa obra para o ensino médio, né, ela já participou, ela participou de dois PNLDs, né, teve uma adesão muito grande, pelo país inteiro, né, nas escolas ensino médio, é, quando o PNLD era disciplinar, agora o PNLD mudou, é, então, a nossa obra ‘Sociologia em movimento’ foi escolhida, foi a mais escolhida, né, durante esse período dos dois PNLDs, de 2015 até, até o ano passado, basicamente. O período de vigência desses dois PNLDs e aí, em virtude disso, é que houve a proposta desse grupo, é, a maioria, quase todos os professores que participaram da obra ‘Sociologia em movimento’, estão na obra, na coleção ‘Sociedade em movimento’, né, é, tem alguns que não, que participaram do ‘Sociologia em movimento’ e não estão no ‘Sociedade em movimento’ e vice-versa. Também tem alguns professores que só estão no ‘Sociedade em movimento’ e não estavam na obra do ensino médio. Então, nós, é, houve uma proposta nossa pra editora, que editou o livro do ‘Sociologia em movimento’, de produzir uma obra voltada pro ensino fundamental, né, porque o nosso objetivo, também era, com esse material didático, estimular o debate, é, nacional, sobre a importância das Ciências Sociais também serem lecionadas no ensino fundamental, né, isso era uma das, um dos objetivos que a gente queria através da produção dessa coleção e, em virtude,

principalmente, da grande adesão do livro do ensino médio, a editora topou e daí, a gente já tinha essa experiência, da, no livro do ensino médio e foi importante, pois devidas, é, adaptações, né, para produção da obra do ensino fundamental, 'Sociedade em movimento'. Eu posso até falar um pouquinho depois pra você, não sei se tá no hall das perguntas, dessas adaptações, né. (ENTREVISTADO C, em 23/08/2021).

O livro “Sociologia em Movimento”, com sua escrita coletiva, trouxe uma inovação no mercado editorial brasileiro: a organização de sua produção, que se deu por grupos de trabalhos, nos quais cada autor revisava e escrevia, fez com que fosse criado um *modus operandi*, posteriormente repetido na construção da Coleção destinada ao Ensino Fundamental; uma fórmula bem-sucedida, que potencializou a criação de um contexto favorável, no sentido mercadológico, para que a Editora se compromettesse com o projeto.

Claro, decisão editorial, a editora tem que olhar para o mercado e saber se isso tem o mínimo de receptividade. Os caras fazem e me dão retorno: Lier, olha, está aí, se você conseguir, a gente faz. Um dia o Seballos veio para uma discussão com um grupo, né, de 'Sociologia em movimento' junto com o Fernando Verdovate. Eles vieram, né, para o Rio de Janeiro, a Moderna fica em São Paulo e eles vieram para o Rio de Janeiro, nós tínhamos feito uma reunião muito boa, né, no Campus São Cristóvão. Estávamos indo almoçar, falei: Seballos é hora de anunciar para os colegas. Ele: pô, faz aí. Na hora do almoço, falei rapaziada, olha só, conseguimos aqui com Seballos a possibilidade de uma obra para o Fundamental 2. E, aí, o que que vocês acham? Tão dentro? Cara, foi um Deus nos acuda, né. Pessoal ficou assustado, coisa e tal, né, muita gente que loucura. Estou falando do 'Sociedade em movimento' tá? Cara, não se se é possível, coisa e tal, vamos ver. Qual o nosso prazo? Seis meses, obra pronta. Obra pronta, Jaqueline, significa obra pronta para a gráfica, está, não é projeto, ideias gerais, protótipo, não, cara, é obra fechada, pronta e acabada para ponto de gráfica, que em pontos de gráfica, 30 dias está no mercado. (ENTREVISTADO A, em 18/08/2021).

Podemos dizer que o contexto de provável expansão da Sociologia nos Anos Finais do Ensino Fundamental, descrito na segunda seção, somado à experiência bem-sucedida de produção e de venda do “Sociologia em Movimento” e à atuação de articulação dos professores/autores com os executivos da Editora, permitiu que essa obra deixasse de ser uma utopia e fosse materializada em menos de um ano. A obra reúne, em suas páginas, uma proposta inovadora para pensar a

disciplina de Sociologia, que pode, inclusive, inspirar a forma como ela é pensada e trabalhada no Ensino Médio. O interesse comercial permitiu que essa potencialidade fosse desenvolvida e materializada, como coloca outro professor/autor entrevistado por nós em 2021:

[...] é, evidentemente por ser uma editora comercial, né, é, havia um interesse comercial, né, de que essa obra, em virtude do sucesso do 'Sociologia em movimento', né, na minha avaliação. Uma coisa está completamente ligada à outra. Se, por exemplo, nós não tivéssemos tido muito sucesso, é, no 'Sociologia em movimento', talvez até, mesmo tendo sido aprovada pelo PNLD, não tivesse uma adesão tão grande como aconteceu, ao longo de dois PNLDs, ao longo do primeiro, né. Porque só a partir da experiência do primeiro é que veio, depois, o 'Sociedade em movimento', mas se num tivesse alcançado o sucesso que alcançou. Me parece que a editora não toparia, porque realmente era uma aposta, né, é. O mercado era restrito, porque poucos colégios tinham Sociologia ou Ciências Sociais no Ensino Fundamental, né. Como eu disse antes, é, nós autores e eu acho que a editora também, pouco sabia se tinha outros lugares no Brasil que tinha Ciências Sociais ou Sociologia. (ENTREVISTADO C, em 23/08/2021).

A Coleção “Sociedade em Movimento” propõe uma abordagem para a disciplina de Sociologia na Educação Básica, para tornar o conhecimento científico dessa área acessível às crianças e aos adolescentes. Aliás, em termos metodológicos e didáticos, os professores/autores perceberam a necessidade de ter uma maior preocupação com a linguagem, com a apresentação e com a estruturação do texto para o público a partir dos 11, 12 anos.

Por isso, preocuparam-se em elaborar parágrafos mais curtos e em focar temas e conceitos, sem dar ênfase a autores e teorias das Ciências Sociais, estabelecendo, nesse caminho, grande diálogo e intertextualidade entre imagens, poemas e filmes selecionados para compor a obra. Toda essa construção foi resultado de acertos e erros experimentados sobretudo na prática docente e na presença pioneira e histórica das Ciências Sociais nos Anos Finais do Ensino Fundamental que o Colégio Pedro II vem desenvolvendo desde os anos 1990, pois todos os professores/autores que elaboraram a Coleção fizeram ou fazem parte do corpo docente dessa instituição de ensino.

O grande objetivo, e que salta aos olhos dos profissionais das Ciências

Sociais quando entram em contato com o resultado desse trabalho árduo, é o processo de introdução aos principais conceitos que serão aprofundados depois no Ensino Médio. Existe uma continuidade entre os temas e conceitos, que prepara e sensibiliza o aluno dos Anos Finais do Ensino Fundamental para o desenvolvimento do olhar sociológico e da capacidade de estranhamento e de naturalização, que se consolidará na etapa seguinte. Depois, no Ensino Médio, com maior facilidade e criticidade, este estudante terá acesso às especificidades teóricas e metodológicas das Ciências Sociais, agora de maneira mais aprofundada e complexa. Essa sensibilidade e intencionalidade é descrita nas falas a seguir:

[...] sim...é, em primeiro lugar a gente produziu uma obra voltada para uma faixa etária em que a gente tinha que adaptar os conteúdos, né, para uma linguagem que permitisse que pré-adolescentes e adolescentes, né, conseguissem acompanhar aquele material. A Coleção ela foi feita, né, para o segundo segmento do Ensino Fundamental, do sexto ano ao nono ano, são quatro volumes e, inicialmente, a gente teve como base o nosso currículo, o currículo do colégio Pedro II, né, que como eu falei, ele já abarcava três séries dessas quatro do Ensino Fundamental, mais, é, a gente pensou, né, numa distribuição do currículo, dentro dessas quatro séries: do sexto ano ao nono ano. Então, claro que, também, nós contamos com uma orientação editorial, quer dizer, da editora, no sentido daquilo que ela estava pensando em termos da...da apresentação, do material gráfico, né, nós tivemos, assim também como foi na obra do ensino médio, muito apoio nessa parte iconográfica, né, na imagética do livro, né, e, principalmente, nessa obra para o Ensino Fundamental, essa parte imagética foi muito mais presente, muito maior, né, e você já deve, deve ter a Coleção, visto que a produção iconográfica, ela é bastante grande, né, quer dizer, e há um diálogo, digamos assim, é tão importante das imagens, com o texto, né, e aí, claro, a adaptação com essa faixa etária, levou em conta que nós num...num deveríamos, num achávamos também prudente, é, colocar uma quantidade muito grande de texto, né, em cada capítulo. Então, tem toda uma lógica de organização dos capítulos, né, é, os capítulos basicamente, todos os capítulos e todos os quatro livros da Coleção, eles têm quase que a mesma quantidade de páginas, né, são capítulos curtos, né, e com esse diálogo, como eu falei, muito grande com as imagens, né. Então, isso foi, foi pensado também, dentro de uma lógica editorial, né, de organização do livro, e que nós achamos também importante, né; então, assim, a nossa preocupação, é, oriunda da experiência que a gente já tinha do livro do Ensino Médio, o 'Sociologia em movimento', né, nós verificamos que era mais importante ainda, para essa obra do fundamental, ter essa capacidade de síntese, né, de assuntos, inclusive, que nós tínhamos trabalhado lá no livro do ensino médio, mas adaptados à uma faixa etária menor, né, que não pesasse muito, principalmente, a parte de texto, né, e que houvesse um bom e efetivo diálogo com as imagens e nós achamos até, nós, eu considero que até a hoje nós fomos bem sucedidos. (ENTREVISTADO C, em 23/08/2023).

A Coleção foi estruturada tendo uma preocupação expressa com o processo de uma recontextualização pedagógica que levasse em consideração as características socioculturais e cognitivas dos estudantes, sendo necessário utilizar não só uma linguagem escrita adequada, mas, também, uma maior proximidade com a construção imagética presente nas obras; essa era a intencionalidade do coletivo de professores/autores e professoras/autoras.

[...] O ‘Sociedade em movimento’ tem uma arte mais atrativa. Isso foi pensado de maneira proposital, porque a gente está falando de jovens, jovens de 10 a 14 anos; a gente não vai botar um texto na página inteira, só ter texto, não tem como, tem que ter arte e a arte é fundamental, então é isso, eu penso que esse livro ‘Sociedade em movimento’ seria melhor aplicado em diversas escolas, principalmente naquelas com mais dificuldade, é, diante da desigualdade educacional, seria muito mais bem aplicado nessas escolas. (ENTREVISTADO D, em 30/08/2021).

[...] olha, eu nunca tinha feito produção de material didático, que não fosse para as minhas próprias aulas, né, no...da escola, no colégio Pedro Segundo, enfim, mas no início sempre voltada pro fundamental, que dá muito mais trabalho, às vezes ter um olhar um pouco anedótico sobre o ensino fundamental e tudo mais, aquele material fácil que você prepara em cinco minutos, muito longe disso, talvez sejam os materiais mais difíceis, porque você tem todo um cuidado com vocabulário, em não ser tão abstrato que ensino médio, você parte do pressuposto que o estudante tem algum acúmulo, que você pode pegar um pouquinho mais pesado, que você pode pegar um texto acadêmico, até, é claro não um texto acadêmico super complexo, mas um texto de nível acadêmico e selecionar as partes, editar e fazer um texto adaptado. No fundamental é impossível, né, você tem um trabalho muito cuidadoso pra isso, né, mas sempre dentro da produção pra sala de aula, única e exclusivamente. (ENTREVISTADO E, em 30/08/2021).

Fruto direto das experiências desenvolvidas no Colégio Pedro II, tanto a obra “Sociologia em Movimento” como a materialização de sua empreitada didática correlata, “Sociedade em Movimento”, refletem uma realidade bem distinta do que é enfrentado no resto do país. Podemos dizer que o fato de essa instituição se constituir em um oásis de práticas experimentais e inovadoras na Educação é consequência direta de sua autonomia como um Instituto Federal.

A organização em colegiados, vista no Colégio Pedro II, favorece o debate e as trocas entre os professores. O incentivo à pesquisa e a formação continuada de qualidade estão presentes no plano de carreira de seus docentes. O resultado dessa compilação de práticas surpreendeu até mesmo os professores/autores. Outro dado interessante é que os professores/autores descobriram que não se constituíam em uma ilha isolada e que as Ciências Sociais nos Anos Finais do Ensino Fundamental estava se desenvolvendo em algumas localidades:

É, eu acho que foi um desafio, né, porque, é, esse desafio, obviamente, no conjunto de autores que participam dessa obra, é, que já tem, a grande maioria, uma larga experiência didática. Isso ajudou muito nesse desafio da gente adaptar a linguagem ao... à faixa etária, do Ensino Fundamental. Então, materiais, por exemplo, que nós, é, esse conjunto de professores, já produzia, né, para utilização em sala de aula, né, principalmente no caso do Colégio Pedro II, né, porque, né, como você sabe, é raríssimo o país ter escolas, onde tenha Ciências Sociais no Ensino Fundamental. Agora, uma coisa interessante, que quando essa obra ficou pronta, né, e foi para a...para o mercado, né, nós começamos a ter, a saber de algumas escolas, de alguns estados, principalmente privadas, né, mas até algumas públicas, que tinha Ciências Sociais em algumas séries, né, é [...] Não me recordo se alguma, talvez acho que uma escola a gente chegou a saber que tinha em todo Ensino Fundamental, o que para nós foi uma grande surpresa, né. Porque a gente achava, o conjunto de autores não tinha essa informação, né. Nós achávamos que Pedro II era uma exceção da exceção, uma coisa totalmente isolada, né, é claro que no conjunto de escolas do ensino fundamental do país, é uma exceção. Mas, não estamos sozinhos, né. Existem algumas escolas, ou melhor, isso há alguns anos. Não sabemos se isso se mantém até hoje, em virtude de todas essas mudanças, né, é, que a educação vem sofrendo nos últimos anos, mas na época, esse livro foi lançado em 2015, né, essa coleção, é, nos anos subsequentes ali, pelo menos até 2017/18, a gente ficava sabendo: aí, tem uma escola, em tal estado que tem Ciências Sociais ou Sociologia ou algum nome, né, da disciplina que utilizava o nosso material em algumas séries. Então assim, o desafio de adaptação e linguagem foi realmente um dos maiores, né. Essa nossa capacidade, é, de síntese para gente conseguir não, é, colocar ali o conteúdo, adaptado aquela faixa etária, que não fosse algo tão esquemático, né, mas que pudesse ser compreensível, né e que tivesse essa...tivesse...que desse uma importância, né, para os aspectos teóricos e conceituais, né, logicamente adaptados, como eu falei, àquela faixa etária, como se fosse assim, uma introdução às Ciências Sociais. (ENTREVISTADO D, em 30/08/2021).

Para além da importância pedagógica, é importante destacar a importância política que a Coleção desempenha no cenário do Ensino de Sociologia. Embora não tenha alcançado um grande público, representa um primeiro passo para trazer à tona

o debate sobre as possibilidades de ampliação para essa disciplina no Ensino Fundamental. A Coleção consegue demonstrar como é possível tornar acessível um saber complexo e abstrato para crianças e adolescentes, rompendo preconceitos e pré-noções presentes mesmo dentro da Academia, das Licenciaturas e entre os profissionais da área na Educação Básica.

É evidente que a recontextualização pedagógica para esse nível de ensino exige, do profissional da Educação, um cuidado maior. Mas, também evidencia a valorização do saber docente como essencial, pois, para transformar o complexo em algo mais inteligível e criativo, é necessário o pleno domínio dos conceitos e das teorias, além de saberes didáticos e metodológicos que facilitam o uso de várias linguagens e de vários exemplos para atingir o público de adolescentes e de jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental

Nesse ponto, lembramo-nos das contribuições de Dermeval Saviani (1996), quando trata dos saberes essenciais à formação e à atuação docentes. Tais saberes levam à construção do caráter de professor/pesquisador e produtor de conhecimento, pois esses saberes, adquiridos durante a prática, permitem pensar possibilidades para a estruturação da recontextualização pedagógica. Assim, é necessário considerar:

1. Saber atitudinal – compreende o domínio de comportamentos e vivências adequados ao trabalho educativo. Nesse contexto, destaca atitudes e posturas, como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito à pessoa do educando, atenção em suas dificuldades, aspectos estes que vão além dos aspectos puramente técnicos.

2. Saber crítico-contextual – expressa a compreensão das condições sócio-históricas em que o educando está inserido, pois é importante que o educador compreenda o contexto com o qual e para o qual se desenvolve o trabalho educativo.

3. Saberes específicos - correspondem às disciplinas curriculares, onde tem-se o recorte, a fragmentação do conhecimento socialmente produzido.

4. Saber pedagógico – é o conhecimento produzido pela Ciência da Educação e sistematizado nas teorias educacionais.

5. Saber didático-curricular – corresponde ao entendimento da dinâmica do trabalho pedagógico, ou seja, os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador- educando. São os procedimentos técnico-metodológicos, a dinâmica do trabalho. Implica no saber fazer.

A Coleção é o resultado e a materialização desses saberes e, por isso, ocupa um lugar político e de militância ao buscar valorizar as experiências docentes e o papel dos profissionais da Educação como intelectuais que produzem conhecimentos, ampliando as possibilidades de inserção do profissional das Ciências Sociais no mercado de trabalho, além de salientar a importância do olhar sociológico na formação de crianças e jovens:

Eu falo isso com meus alunos da Sociologia no Ensino Fundamental e eles gostam...alunos que eu falo, desculpa, do...licenciandos, né, e eles adoram que esse tema venha à baila, né, e eu falo muito da Sociologia no Ensino Fundamental e [...] É um tema muito importante pra eles e [...]. Mas eu penso que isso tem a ver também com, obviamente, com política, né. Eu lembro que a eleição que teve agora em 2018, eu falava para eles, é, em 2018, mas teve agora também, em 2020, que pressionasse os seus candidatos a vereador para colocar Sociologia como uma disciplina dos colégios...das escolas municipais. Vereador, município, né, afinal de contas a educação você tem aquela divisão que as escolas têm...elas são responsabilidade dos municípios, portanto o...incentivar o seu vereador a colocar Sociologia como uma perspectiva de uma disciplina experimental nas escolas, inclusive o vereador que eu votei, eu conversei com ele, falei...Só que ele perdeu...falei, olha uma perspectiva de você pelo menos pensar Sociologia na rede municipal do Rio de Janeiro, né, somos autores, não é interesse financeiro, nem nada, na verdade, eu estou pensando na área, na importância da área, né. Eu tive uma conversa com a assessoria deles e eles aceitaram a proposta, a ideia, também na época da campanha, eles aceitam quase tudo, mas enfim, mas eu sei que a pauta ali, é uma pauta sensível, né, para determinados partidos, né, sensível e bem vista; eu acho que é [...]. Não é lobby, mas essa pressão em parlamentares da rede municipal pode ser um caminho, pode ser um caminho para...para uma disciplina que seja, num primeiro momento, experimental, mas já tem alguma obra aí, já pode incentivar outros autores a produzir outras obras e. Enfim, se você for vasculhar, checar ali, tem obras com conteúdo de Sociologia para o ensino fundamental, tem obras, inclusive antes desse livro 'Sociedade

em movimento'. O pessoal do Pedro II trabalhava outras obras no Ensino Fundamental, que abrangiam a ideia a Sociologia, então, eu penso que um caminho é esse. Na verdade, né, é ter a sensibilidade na educação de perceber que as informações, o conteúdo da Sociologia é importante para os nossos jovens do Ensino Fundamental 2. (ENTREVISTADO F, em 31/08/2021).

Apesar de constituir um importante material, que exemplifica uma possibilidade de recontextualização pedagógica da Sociologia para os Anos Finais do Ensino Fundamental, a Coleção “Sociedade em Movimento”, segundo a visão dos próprios autores, não obteve um significativo sucesso comercial como a sua obra antecessora, voltada ao Ensino Médio.

Infelizmente, a Coleção “Sociedade em Movimento” é, ainda, pouco conhecida no cenário nacional, contando com apenas uma edição. Mesmo no campo acadêmico, ou nas demais pesquisas que tomam os livros didáticos como objeto de estudo, não encontramos, até o momento, outros trabalhos que se debruçam sobre suas páginas para analisar o quanto são sedutoras a sua abordagem e as suas potencialidades. Não encontramos nem mesmo pesquisas que tratam de suas lacunas e limitações. Por isso a necessidade de reconstruir o percurso de produção coletiva dessa obra e dar voz para os professores/autores que estiveram envolvidos nesse projeto, registrando aqui suas percepções sobre essa experiência:

Eu acho que pelo fato de não ter, né, vamos dizer assim, Ciências Sociais, né, dentro do Ensino Fundamental, isso não conseguiu esse livro fazer um lastro assim, né, mas eu acho que foi uma obra inovadora, né, em vários sentidos, foi uma obra que inovou, por fazer esse conteúdo, voltado para esses jovens do Ensino Fundamental. Pegar esses conteúdos, né, que estavam lá na academia, na torre de marfim, fechados, né, as pessoas conversando entre os pares, né, depois conseguiu chegar no Ensino Médio, tem essa dificuldade de adaptar esses conteúdos, também e para o Ensino Fundamental é mais difícil, mais difícil ainda, né. Eu tenho uma visão de que a Sociologia que a gente faz no espaço escolar, é uma Sociologia diferente da academia, o que a gente faz é uma coisa diferente. Então, às vezes, você pode pegar um livro do ‘Sociologia em movimento’, ‘Sociedade em movimento’ ou qualquer outro livro do PNLD aí e tentar achar o que se produz na academia, às vezes a pessoa vai se frustrar e se ela quiser pegar a academia e levar para a escola, ela vai se frustrar porque os interlocutores, os pares são outros, o espaço é diferente, né, a demanda é diferente, né. Então, eu no elevador conversar, um antropólogo conversar com outro no elevador é uma coisa; eu conversar com o estudante da periferia, da zona rural de

Petrópolis, né, é, então eu tinha estudante que, às vezes, ele não conseguia assistir minha aula porque ele era, ele era caseiro de uma fazenda, que ele tinha que prestar conta para o patrão que está vindo do Rio, então, meu par que eu tenho que dialogar, é com esse caseiro, não é antropólogo conversando com antropólogo. Então, eu acho que assim, né, eu acho que foi um desafio, é, por mais que a obra não tenha esse aceite nacional como foi o 'Sociologia em movimento', mas eu acho que foi uma obra, né, que seja um ponta pé inicial, né, para se pensar uma Sociologia, uma Ciências Sociais, uma Ciência Política, Sociologia e Antropologia no ensino fundamental, né, com uma linguagem mais acessível, né, com... É um livro convidativo, é um livro sedutor, né, para esse estudante pegar, manusear, manipular esse livro, né. Então, apesar de não ter, eu acho que ele não tem esse aceite no âmbito nacional, é por causa de uma política maior, institucional, de uma implementação de uma Ciências Sociais no Ensino Fundamental, mas eu acho que quem manipula, né, esse livro, eu acho que esse livro, é, ele tem uma aceitação grande, né? (ENTREVISTADO B, em 26/08/2021)

Ao analisarmos o relato dos professores/autores, estamos reconstruindo todo um processo de lutas e conquistas referentes ao subcampo do Ensino de Sociologia; rememorar e registrar criticamente as possíveis contribuições que as obras oferecem é trabalho do cientista social, tanto como pesquisador quanto como agente político que busca lutar pela preservação do espaço da Sociologia no currículo da Educação Básica. Mesmo com todas as potenciais limitações, "Sociedade em Movimento" cumpre seu papel e contribui para pensar a recontextualização pedagógica.

'Sociedade em movimento' tornou-se, é, o livro assim querido por todos nós, um livro que eu tenho muito carinho por conta da dificuldade que foi produzi-lo e por conta do resultado, que eu achei um resultado muito bonito, assim, a linguagem que a gente desenvolveu, que a gente tentou desenvolver pro aluno do Ensino Fundamental era nossa...Era nossa principal preocupação, ou seja, a gente escrevia alguma coisa e eu tive que ler pra ver se tinha alguma palavra, sabe, que ali o aluno não ia chegar, o paradigma. Você vai falar paradigma para um aluno do sexto ano, aí a aula para no meio, né, até eu explicar o paradigma. Então, assim, a gente escreve as coisas, né, e depois dá uma olhada mais atenta e simplifica o máximo sem perder a dimensão do conteúdo que está sendo aplicado. Mas, em diversos momentos, eu lia o texto dos amigos e falava 'olha, essa palavra aqui não existe', ele está falando para o aluno de 10 anos de idade, 11, ele falava não existe sentido você colocar isso no livro, isso foi a dificuldade que a gente teve, mas no final acabou sendo interessante, né, e eu já fiz o teste de ensinar o 'Sociedade em movimento' no Ensino Médio, de escolas da rede estadual e da periferia do Rio de Janeiro e eu achei o resultado melhor do que o 'Sociologia em movimento'. Eu acho que, certamente, você me entende, né? (ENTREVISTADO F, em 31/08/2021).

A pretensão primordial desta seção não é apontar e analisar as limitações ou as lacunas que a Coleção apresenta em relação ao livro proposto para o Ensino Médio, mas destacar e registrar as percepções desses sujeitos professores/autores que, como intelectuais pesquisadores, estruturaram uma obra que contribui de maneira ímpar para o campo de pesquisa do Ensino de Sociologia, abrindo possibilidades de reflexões para pensar até mesmo o que está sendo aplicado no Ensino Médio, que ainda carrega traços de uma Sociologia academicista. Dar voz para esses sujeitos, incorporando as falas das entrevistas em toda a construção desse texto, representa um compromisso científico de registrar as memórias e as lutas envolvidas nas trajetórias desses atores/autoras. O processo de análise e comparação minuciosa das duas obras será desenvolvido nos próximos capítulos.

5. A TEORIA DE BASIL BERNSTEIN: RECONTEXTUALIZAÇÃO, CURRÍCULO E OS LIVROS DIDÁTICOS⁴ PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A disciplina de Sociologia, devido à sua trajetória de intermitência e recente institucionalização, a partir da Lei da Obrigatoriedade, de 2008, busca construir uma identidade disciplinar e um currículo mínimo a ser trabalho no Ensino Médio. Existem inúmeras pesquisas que se preocupam em debater como esse processo de construção curricular vem se delineando, tais como as de Lima (2012) e de Souza (2017), que se preocuparam em estabelecer os sentidos atribuídos à Sociologia no Ensino Médio, seja nos documentos oficiais norteadores, seja nas práticas de professores e alunos, nos livros didáticos ou mesmo em exames nacionais, como o Enem. Isso tudo porque:

Pode-se pressupor, dessa forma, que a disciplina encontra-se num outro estágio de disposição e feitura curricular: para além da documentação oficial que legisla em torno do que se deve ensinar em Sociologia (PCNEM, PCN+, OCEM e Editais do PNLD), os livros didáticos escolhidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – que, desde 2009, aciona a Sociologia como componente curricular na prova da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias – figuram como elementos que incrementam o debate sobre uma possível base curricular e implantação do ensino de Sociologia na escola média brasileira. (SOUZA, 2017, p.75).

Todos esses documentos, espaços e agentes têm se envolvido no processo de construção de um currículo e de uma identidade da disciplina, fato que não vem se dando de maneira uníssona e uniforme. Muito pelo contrário, muitas vezes existem discrepâncias entre os sentidos atribuídos à disciplina em cada documento, livro didático ou mesmo exame oficial. Essa ausência de consonância não revela uma falta de identidade para a Sociologia, mas um processo inerente à construção do currículo escolar de qualquer outra ciência, visto que

[...] A heterogeneidade mencionada é um resultado da própria

⁴ Este capítulo conta com trechos ampliados e adaptados de artigos escritos por esta autora (cf. Santos, 2020, 2021).

dinâmica institucional do Estado brasileiro: diferentes atores, localizados em diferentes esferas e desempenhando funções que não estão imediatamente ligadas a políticas curriculares acabam agindo no sentido de produzir a estabilização de conteúdos que caracterizam um currículo. (MEUCCI; BEZERRA, 2014, p.88).

Na construção do currículo de Sociologia, temos diferentes instâncias envolvidas no processo de rotinização da disciplina no contexto escolar, ou seja, definindo, mesmo que minimamente, o que deve ser trabalhado em sala de aula. Esse processo de tessitura curricular envolve diferentes forças, ideologias, projetos sociais e políticos que precisam ser considerados e analisados nos diferentes níveis do ambiente escolar, pois,

O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indelévels das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz - culturalmente - as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo transmite ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político (SILVA, 2007, p. 147-148).

Uma das fontes que se configuram como um importante elemento de acesso às tessituras e à rotinização da disciplina de Sociologia são os livros didáticos, aliados essenciais no processo de ensino-aprendizagem dentro do ambiente escolar. São, muitas vezes, os únicos recursos disponíveis para o professor em sua prática cotidiana.

Estes livros materializam, em suas páginas, todo um processo de construção da História da Educação e das diferentes disciplinas, constituindo-se, por excelência, o meio de transmissão e de aproximação dos saberes acadêmicos com a população em geral, ou seja, de democratização do conhecimento da ciência de referência. Por serem vistos como fonte complexa de pesquisa, que “não dizem apenas respeito ao fenômeno escolar, mas são também recursos valiosos para o entendimento de processos sociais relacionados à vida intelectual mais abrangente” (MEUCCI, 2020, p.2), devem se tornar foco de estudo da comunidade científica que se preocupa em ter o Ensino de Sociologia como objeto de estudo.

Podemos considerar, ainda, que as mudanças políticas, ideológicas, sociais e

culturais de uma sociedade são representadas através do currículo e dos livros didáticos, e que eles refletem a continuação desse processo ao trazer, para suas páginas e para a sala de aula, a materialização dessas disputas. Faz-se necessário um referencial teórico-metodológico que seja capaz de evidenciar como as mudanças políticas, ideológicas, sociais e culturais de uma dada sociedade são representadas através de suas páginas e transportadas para a sala de aula.

Cabe aqui apresentar a definição de livro didático utilizada dentro desta pesquisa:

Os livros didáticos definem-se como publicações não periódicas, de circulação pública que, como os demais livros, guardam ideias e registram a maneira de pensar de seus autores e dos contextos sócio históricos nos quais foram elaborados. Porém, têm especificidades com relação às demais produções editoriais. Como produtos culturais, são escritos, editados, vendidos e comprados tendo em vista sua utilização escolar e sistemática em sala de aula. O livro didático configura-se como instrumento específico do processo de ensino e aprendizagem formais, ou seja, da escola. Isto implica dizer que ele é pensado para ser usado por professores e alunos, ao longo de um ou mais anos escolares, com o intuito de contribuir para a compreensão de um determinado objeto do conhecimento humano consolidado como disciplina escolar. (MAÇAIRA, 2017, p. 87).

Desse modo, ao eleger os livros didáticos, em especial os voltados para os Anos Finais do Ensino Fundamental, como objeto de reflexão, seria possível compreender e delimitar o Ensino de Sociologia como um campo de constantes disputas políticas, culturais, econômicas e ideológicas. Ao analisarmos sociologicamente seus conteúdos, formas e contextos de produção, tornam-se visíveis quais instâncias influenciam no turbulento processo de consolidação do Ensino de Sociologia no Brasil, quais conteúdos são selecionados e quais são silenciados, deixando claro como,

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

são válidos? Mas sim 'quais conhecimentos são considerados válidos? (SILVA, 2009, p. 148-149).

Tal exercício reflexivo tem sido desenvolvido principalmente no Ensino Médio e com os livros didáticos destinados a essa etapa de escolarização; o que se propõe, a partir de agora, é pensar como é possível um currículo para a Sociologia no Ensino Fundamental, tendo como pano de fundo os sentidos que estão sendo atribuídos às experiências apresentadas na primeira seção dessa pesquisa.

Tem-se como referência a primeira Coleção de livros didáticos destinada a essa etapa, "Sociedade em Movimento", considerando que os livros didáticos desta coleção representam um marco histórico e conceitual, na medida em que se tornam textos curriculares para pensar as possibilidades, os sentidos e a rotinização da Sociologia destinada a crianças e adolescentes. Com isso, o problema teórico desta tese consiste no estudo da rotinização e da criação de sentidos para a Sociologia no Ensino Fundamental como processo de recontextualização pedagógica.

Para dar conta dessa tarefa, foi eleita como referência teórico-metodológica principal a Sociologia do Currículo, desenvolvida por Basil Bernstein, sociólogo inglês, que faz parte do grupo chamado "Nova Sociologia da Educação", que pretende trazer uma inovação na forma como os temas das desigualdades sociais e educação são abordados.

Bernstein ressignifica temas que até então eram abordados pelas chamadas teorias reprodutivistas, que não davam conta de compreender as práticas pedagógicas, seu contexto social de inserção e as estruturas de poder e controle mais ampla da sociedade. Dessa forma, ele busca revelar como as dinâmicas internas das práticas pedagógicas estão diretamente conectadas às estruturas macrossociais, dizendo que "o modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira pela qual aí se encontra assegurado o controle social dos comportamentos individuais." (BERNSTEIN, 1971, p.47).

O autor busca desenvolver uma análise crítica da formação dos currículos e dos processos de escolarização ao propor que a pedagogia, o currículo e as avaliações são mecanismos de reprodução de controle e de desigualdades sociais. Quer demonstrar como os princípios que orientam a seleção de determinados

conteúdos, as dinâmicas dentro da sala de aula e suas regras institucionais não podem ser pensados de modo separado dos princípios que regulam a estrutura social mais ampla. Assim,

[...] desmitificava o papel do conhecimento, postulando que a sua construção envolve relações de poder, favorecendo a manutenção de grupos dominantes, ou seja, apontava as conexões entre currículo e poder, organização do conhecimento e distribuição do poder (MAINARDES; STREMEL, 2010, p.33).

Ao propor essa abordagem, que considera as relações de poder na construção do currículo, o autor “[...] empenhou-se na criação de um modelo teórico que fornecesse “uma linguagem especial, capaz de recuperar as macrorrelações, a partir das microinterações”, desvelando “como se conformam na prática as relações dominantes de poder e de controle, enquanto formas de comunicação” (BERNSTEIN, *apud* LEITE, 2007, p.22).

Ao se voltar para esse processo, a teoria permite dar conta de como elementos microsociais e macrosociais perpassam a construção do currículo. Afinal, ela fornece uma teoria sociológica capaz de analisar de maneira dialética dados de ordem empírica e os esquemas conceituais da teoria. Assim, buscamos, neste trabalho, desenvolver uma análise baseada na interação dialética entre linguagem interna (conceitos) e dados empíricos (livros didáticos), a fim de construir uma síntese metodológica que Bernstein (2000) denomina como linguagem externa de descrição, entendida como o momento em que os conceitos são ativados para a leitura e compreensão dos dados empíricos, a fim de construir modelos explicativos.

A linguagem de descrição externa funciona como um campo de interação entre os conceitos da teoria e os dados empíricos, permitindo maiores profundidade e precisão em relação ao objeto estudado. Desse modo,

Os princípios de descrição constroem o que conta como relações empíricas e transformam essas relações em relações conceptuais. Uma linguagem de descrição constrói o que conta como referentes empíricos, como estes referentes se relacionam uns com os outros de forma a produzir um texto específico e como estas relações referenciais são transformadas em objectos teóricos ou objectos teóricos potenciais. (MORAIS; NEVES, 2007, p.130).

Tal movimento intelectual permite o desenvolvimento de uma visão na qual a

linguagem de descrição externa representa a síntese entre o teórico e o empírico, ambos igualmente importantes para uma boa investigação. Entretanto, para que isso se dê com maior precisão e aplicabilidade analítica, é primordial uma teoria que forneça o rigor conceitual necessário para apreender como se dá a formação de uma identidade disciplinar e seu processo de recontextualização em sala de aula. Neste âmbito, os livros didáticos seriam o objeto privilegiado que permitiriam mensurar e analisar tal processo:

[...] os livros didáticos são materiais privilegiados para se observar o processo de recontextualização pedagógica da ciência de referência para conhecimento escolar, pois possibilitam a identificação das formas de classificação e enquadramento da transmissão de saberes e a respectiva associação com os modelos de pedagogia visível ou invisível ou com os tipos de currículo integrado ou de tipo coleção. (MAÇAIRA, 2017, p.64).

Dessa forma, ao realizarem o processo de transformação do saber científico de referência em saber escolar, os livros didáticos, por meio de um processo de organização e estruturação do conhecimento de maneira progressiva, adequada às habilidades exigidas pela sociedade e ao nível de compreensão dos estudantes, fornecem uma base social comum de conhecimentos ligados a uma dada sociedade e exigidos por meio de testes, exercícios e atividades,

Neste percurso, o presente trabalho pretende fazer uso da Teoria do Dispositivo Pedagógico (BERNSTEIN, 1996), para analisar políticas educacionais e de currículo, uma vez que ela nos fornece conceitos que permitem pensar o processo de escolarização, levando em consideração a esfera microssocial e a esfera macrossocial. Ao fazer uso da recontextualização pedagógica no contexto da Teoria do Dispositivo Pedagógico, é viável delimitar qual o espaço que a Coleção “Sociedade em Movimento” ocupa no processo de recontextualização do ensino de Sociologia.

Os livros didáticos materializam como tal processo está sujeito às disputas entre as ideologias vigentes e os interesses econômicos e culturais, dentro dos diversos grupos que compõem a sociedade. Isso nos permite considerar que as organizações curriculares, muito além de conteúdo, se mostram como jogos de

interesses, nos quais diferentes instituições e personagens atuam ativamente, buscando selecionar temas, práticas e materiais didáticos em conformidade com suas visões de sociedade. Assim,

[...] organizações e currículos são reflexos de práticas sociais, sendo que currículo é entendido para fins deste estudo como: 'conjunto de matérias, modos e meios de ensino aprendizagem, decorrentes do contexto cultural e da natureza do conhecimento envolvido, que assumam configurações de disciplinas e de articulações disciplinares, a serem desenvolvidas, cooperativamente, por professores e alunos, visando o desenvolvimento da competência socialmente desejável para o exercício de uma profissão' (FISCHER, 2003). Ou seja, o currículo é percebido como uma rede (de conteúdos), estrutura, cultura de uma profissão, construção coletiva, instituição, jogo de interesses, dentre outros. (FISCHER; WAIANDT *apud* SILVA, 2005, p.2).

Por isso, uma das principais preocupações de Bernstein é discutir e analisar como os conhecimentos se tornam uma linguagem específica, que se materializa nos currículos, nos materiais didáticos e na sala de aula. É a chamada recontextualização pedagógica, que considera como diferentes instâncias e instituições estão envolvidas e disputam lugar no processo de transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar. Por recontextualização pedagógica entende-se

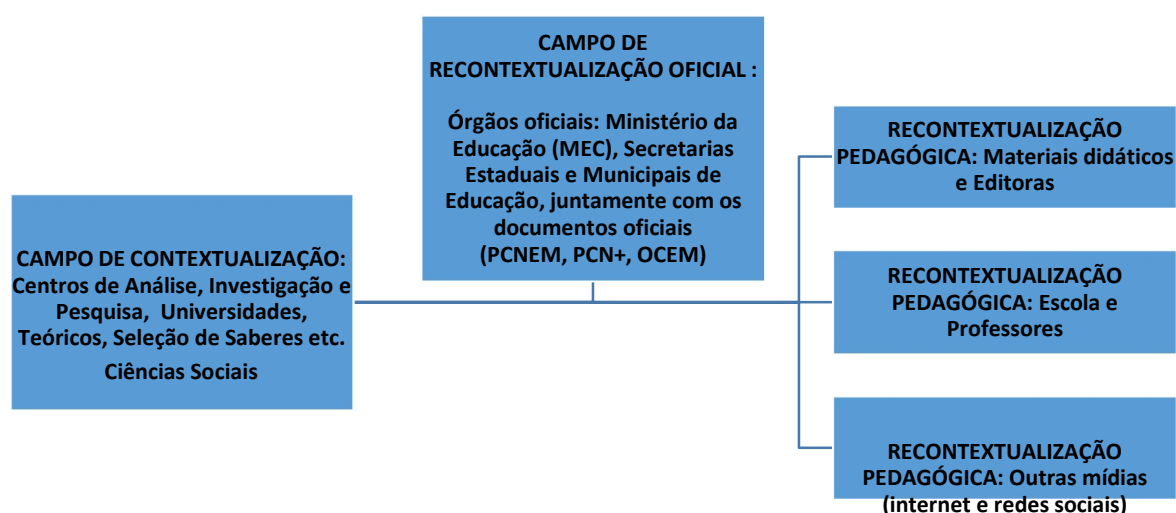
A recontextualização pedagógica tal como entendida por Basil Bernstein não é uma mera simplificação ou redução da ciência de referência, mas um processo complexo que exige a mobilização de saberes e habilidades distintas para sua adaptação ou tradução para a realidade e a linguagem do público de estudantes matriculados na última etapa da escolarização básica (como é o caso da sociologia e das ciências econômicas e sociais). (MAÇAIRA, 2017, p. 50).

Dessa forma, o processo de recontextualização busca explicitar como o conhecimento de uma determinada área sai de seu contexto original e é transmitido para um novo contexto, adquirindo novos sentidos e estruturas. Significa afirmar que o conhecimento das chamadas instâncias de contextualização (centros de pesquisa e universidades) são apropriados e ressignificados por instâncias recontextualizadoras, que podem ser os oficiais, ligadas ao Estado, ou instâncias pedagógicas, ligadas diretamente à estrutura escolar e à prática em sala de aula. É importante frisar que a recontextualização não significa simplificação ou perda da essência da ciência de referência; muito pelo contrário, “[...] representa a própria síntese do conhecimento

coletivo. O caminho que percorre é dinâmico, mutável e carregado de múltiplas pressões oriundas de diversos campos” (LIMA, 2012, p.26).

A seguir, será apresentado como essa dinâmica da recontextualização pedagógica se dá com a disciplina de Sociologia no Ensino Médio, para, depois, tecer aproximações e relações com o processo de recontextualização pedagógica da Sociologia no Ensino Fundamental, e como a Coleção “Sociedade em Movimento” se insere nesse processo:

FIGURA 3: Instâncias de Recontextualização da Sociologia no Ensino Médio



FONTE: Adaptada pela autora, a partir de Souza, 2017, p.97.

Segundo Bernstein (1996), existe o campo contextualizador, que é formado pelos centros de pesquisa da Ciência de Referência, que produzem um conhecimento específico nessa área. O que é produzido nessa primeira instância é recontextualizado nas instâncias oficiais, compostas pelos departamentos especializados e pelas agências do Estado, juntamente com as autoridades educacionais que elaboram os documentos oficiais que se tornam parâmetro do currículo daquela disciplina.

Em seguida, temos o campo recontextualizador pedagógico, que inclui Universidades e Departamentos de Educação, Faculdades de Educação, revistas, editoras e os próprios professores. As disciplinas escolares são influenciadas por esses dois campos recontextualizadores, o oficial e o pedagógico, que se

materializam nas práticas em sala de aula.

No caso da Sociologia no Ensino Fundamental, tem sido desenvolvido um processo de recontextualização que toma como referência o Ensino Médio, sem, no entanto, se limitar à forma como a Sociologia é construída nessa etapa de escolarização. É possível perceber uma relativa autonomia em relação à identidade disciplinar no Ensino Fundamental, revelando que o agente recontextualizador por excelência se refere ao pedagógico. Aliás, a presença da disciplina nessa etapa de escolarização é algo que não é garantido pelos órgãos oficiais e nem é incentivado pelo governo em esfera nacional, tratando-se de iniciativas dispersas e particulares restritas a alguns municípios brasileiros, como mostrado na primeira seção desta pesquisa.

Pensando nesse contexto, se torna ainda mais relevante analisar o campo recontextualizador pedagógico materializado nos livros didáticos da Coleção “Sociedade em Movimento”, pois se trata de uma Sociologia que não é regulamentada diretamente pelo discurso regulativo oficial, mas tem sua essência voltada diretamente para o chamado discurso instrucional ou discurso pedagógico. Sobre essa relativa autonomia que o campo de recontextualização pedagógico pode adquirir, Bernstein problematiza:

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

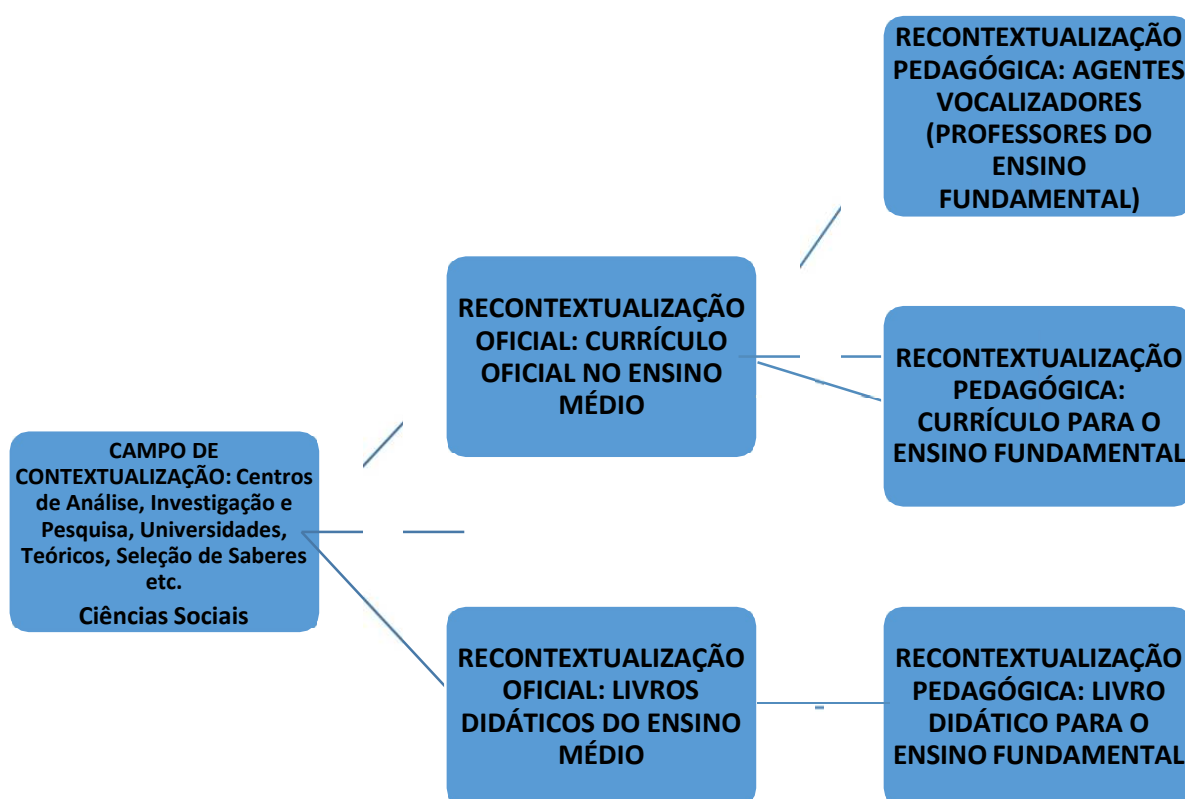
Desse modo, podemos pensar que, embora a Sociologia voltada para o Ensino Fundamental tenha como referência a Sociologia do Ensino Médio, existe uma possibilidade de distanciamento e inovação, o que revela uma dualidade, pois o discurso regulativo que gera a concepção de Sociologia presente em ambas as etapas, representa um texto único, que não pode ser totalmente separado do discurso

pedagógico que está sendo criado para o Ensino Fundamental.

Melhor dizendo, as práticas educacionais desenvolvidas e materializadas na Coleção destinada ao Ensino Fundamental, mesmo sendo fruto das experiências dos professores que a produziram, são, ainda, influenciadas pelas mesmas instâncias de recontextualização oficiais que regulam a Sociologia pensada para o Ensino Médio e materializada nos livros didáticos destinados a essa etapa, pois, em certa medida, essas práticas educacionais são fruto de uma relação do próprio currículo do Ensino Médio com o PNLD e com os livros didáticos destinados ao Ensino Médio, ou seja, com as instâncias recontextualizadoras oficiais.

A seguir, apresentamos como a dinâmica de recontextualização pedagógica para o Ensino Fundamental pode ser pensada e desenhada como um importante elemento para a compreensão desta pesquisa:

FIGURA 4: Instâncias de Recontextualização da Sociologia no Ensino Fundamental



Fonte: Elaboração própria, 2020. Com base em Bernstein, 1996.

Para Bernstein (1996), o discurso instrucional (pedagógico) está no discurso regulativo (oficial). Esses discursos não podem ser separados, pois produzem um único texto. Ao reconhecer essa dependência entre um campo e outro, é necessário considerar que

As discussões presentes no campo de recontextualização pedagógica e no campo de recontextualização oficial tendem a impactar na produção de livros didáticos a partir do momento em que estes passam por processos de avaliação governamental, como ocorre com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). (MAÇAIRA, 2017, p. 50).

Nesse sentido, é possível pensar a Coleção como um exemplo de conhecimento produzido pela experiência, visto que representa a compilação das práticas realizadas em sala de aula, mas que busca se adequar ao formato e às normas determinados pelo Estado. Ao ser produzido respeitando os critérios estabelecidos, por exemplo, no PNLD do governo federal, tal programa se torna, no

contexto brasileiro, um importante mecanismo regulador do formato e do conteúdo das publicações didáticas, pois, como coloca Meucci (2020):

Nesse aspecto, no caso dos livros didáticos mais recentes no Brasil, observamos um fenômeno interessante na formalização do conteúdo que é condicionada pelo PNLD. Queremos dizer que o PNLD institui um modelo de livro didático disseminado em todas as disciplinas e por todo o país. O Edital do PNLD padroniza desde a forma (a gramatura do papel e a dimensão das páginas) até o conteúdo mínimo e a qualidade dos livros. O impacto do PNLD é tão notável que os títulos aprovados no programa, conforme sugerem peças publicitárias, são apresentados ao mercado como portadores de um selo de qualidade. Nesse sentido, os livros em geral, e não apenas aqueles distribuídos para as escolas públicas, aparecem como sendo alvo de regulamentação pelo PNLD. Isso tem implicações na pesquisa porque resulta num universo de livros homogêneos que está ‘sob controle’ [...]. (MEUCCI, 2020, p.10).

Dessa forma, vemos claramente a influência que o Programa Nacional do Livro Didático, criado em 1985 e ampliado em 2003, exerce sobre a produção de livros no Brasil, representando uma agência que determina como se dará a recontextualização didática dos conteúdos de uma disciplina. No caso da pesquisa aqui desenvolvida, mesmo os livros da Coleção não estando presentes e não concorrerem, o selo de qualidade da obra foi garantido pelo conjunto de autores que, em grande parte, participaram do processo de produção e elaboração de uma obra bem-sucedida e que alcançou um número significativo de vendas, o livro “Sociologia em Movimento”, que, segundo Engerhoff (2017) e Monaco (2018), foi um dos livros mais adotados do PNLD, de 2015 a 2018.

É possível perceber como o PNLD se constitui como uma política curricular que compra e distribui livros didáticos para todas as escolas da rede pública do Brasil, representando um poderoso indutor curricular termo elaborado por Goodson (2013), uma vez que “condensa em seus Editais um conjunto de propostas curriculares que condicionam a produção do conhecimento escolar considerado válido para ser ensinado nas escolas públicas brasileiras” (DESTERRO, 2016, p. 15).

Recentemente, tornou-se acessível também para a disciplina de Sociologia, contemplada na Edição de 2012 com 2 livros; na Edição de 2015 com mais 6 livros; e na de 2018 com 5 livros. Em 2021, devido às mudanças do novo Ensino Médio, o Programa passa a ser por áreas de conhecimento e não mais por disciplinas específicas. Toda a trajetória do PNLD deve ser entendida como uma política pública

que se torna uma instância recontextualizadora do conhecimento acadêmico das Ciências Sociais, pois define o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado. Por exemplo, compreende-se que, se os livros não estiverem dentro dos critérios estabelecidos pelo Edital do PNLD, não estarão adequados para o ambiente escolar; logo, mesmo não existindo tal Edital para a disciplina de Sociologia/Ciências Sociais para o Ensino Fundamental, mesmo assim se configura em um parâmetro de estruturação e editoração dos livros.

Essa ligação entre o formato de livro destinado ao Ensino Médio e o formato pensado para a Coleção “Sociedade em Movimento” será mais bem aprofundada na terceira seção desta pesquisa. Contudo, é possível adiantar que, dos 14 autores da Coleção, pelo menos 11 deles participaram do PNLD de Sociologia, com o livro “Sociologia em Movimento”. Justamente por isso, os critérios do PNLD serão utilizados como parâmetros metodológicos de análise dos livros da Coleção “Sociedade em Movimento”, destinada aos Anos Finais do Ensino Fundamental, visto que tal Programa, no contexto brasileiro, representa um importante mecanismo regulador do formato e do conteúdo das publicações didáticas.

Como ainda não existem produções acadêmicas que discutam parâmetros para a Sociologia no Ensino Fundamental nessas instâncias contextualizadoras, ela está sendo produzida respeitando, em certa medida, os parâmetros do Ensino Médio, influenciada significativamente por este campo recontextualizador oficial. Tal contexto nos leva a pensar o grau de autonomia que o campo pedagógico recontextualizador, representado pelos autores da Coleção, tem em relação ao campo recontextualizador oficial. Desse modo,

A relação entre o campo recontextualizador oficial e o campo recontextualizador pedagógico vai variar de acordo com a sociedade, podendo gerar uma maior ou menor autonomia do segundo em relação ao primeiro. O conceito de autonomia relativa é importante porque ‘aponta para todo discurso pedagógico como uma arena de conflito, um local de luta e apropriação’ (BERNSTEIN *apud* MAÇAIRA, 2017, p.54).

De antemão, o grau de autonomia que o Colégio Pedro II possui em relação às outras instituições federais é o que permite que se desenvolvam tais manuais para os

Anos Finais do Ensino Fundamental, e que se torne campo de referência para as práticas voltadas para o estudo do Ensino de Sociologia enquanto objeto científico e acadêmico. Pensando dessa forma, ao analisarmos uma Coleção elaborada por professores que atuam nesse contexto, é possível evidenciar como esses sujeitos são agentes, em certa medida, na construção de um currículo para a Sociologia nesta etapa da escolarização. Assim,

Pensamos que quer os professores quer os autores devem estar conscientes de que as potencialidades e limites da sua intervenção pedagógica, em termos de inovação, dependem das recontextualizações que podem ocorrer aos vários níveis do sistema educacional. Os professores não são necessariamente apenas reprodutores do currículo, eles podem ser também construtores do currículo. Contudo, se pretenderem introduzir inovações, têm que reconhecer o contexto e as possíveis influências que têm que ser tomadas em conta na sua actividade, reflectindo criticamente nos múltiplos caminhos que lhes estão abertos. (MORAIS, 2004, p.9).

Ao produzirem a Coleção, os professores do Colégio Pedro II agem como construtores de um currículo para essa etapa de escolarização, visto que tal instituição possui um relevante histórico na construção da identidade da disciplina escolar; a partir de seu conjunto de experiências docentes, foram capazes de construir uma proposta curricular para a disciplina e materializá-la em livros didáticos, não sendo apenas reprodutores das políticas curriculares, mas atores capazes de negociar e flexibilizar as regras estabelecidas pelos agentes recontextualizadores oficiais; tal perspectiva vai de encontro à visão de um professor curricularista:

Ball (1998) nos propõe, a partir da sua abordagem cíclica de produção curricular, discutir o papel do professor na produção de políticas e - o que defendemos - a visão do professor como curricularista para além de uma visão de implementador da política. A própria configuração apresentada pelo autor - o currículo produzido num movimento cíclico de cruzamento e intersecções entre diferentes contextos - desestabiliza a concepção que imobiliza o professor como aplicador de um processo externo a ele. Ao contrário, ao evidenciar os movimentos e negociações entre esses contextos, esclarece o papel ativo dos professores (BARREIROS; FRANGELLA, 2011, p. 291).

Por isso, torna-se pertinente refletir sobre que tipo de Sociologia está sendo manifestada nesses manuais? De que maneira ela está se aproximando ou se distanciando da Sociologia pensada para o Ensino Médio? Para dar conta de

responder a esses questionamentos, faz-se necessário estabelecer uma comparação entre as obras “Sociologia em Movimento”, destinada ao Ensino Médio, e a Coleção “Sociedade em Movimento”, destinada aos Anos Finais do Ensino Fundamental, o que se revelou um importante dado, desenvolvido com maior profundidade no Capítulo 2 desta pesquisa, quando foi apresentado, por meio das entrevistas com os autores, a correlação entre o sucesso editorial do livro do Ensino Médio, que permitiu e repercutiu em um contexto favorável para a elaboração da Coleção para o Ensino Fundamental.

Cabe aqui fazer uso da teoria de Bernstein e de alguns de seus conceitos basilares para compreender as principais características que perpassam o currículo materializado nas duas obras, e que demonstram ter sentidos diferentes pensados para a disciplina de Sociologia. Os conceitos a serem problematizados são: enquadramento e classificação; pedagogia visível e invisível; currículo integrado e currículo de competência; e código restrito e código elaborado.

As noções de classificação e enquadramento, dentro da Teoria do dispositivo Pedagógico, são essenciais para compreender, respectivamente, relações de poder e relações de controle na construção de uma determinada noção de currículo. A classificação estaria diretamente ligada à regulação do “o que é” ensinado em uma dada sociedade, enquanto o enquadramento estaria diretamente relacionado ao controle do “como” é ensinado determinado conteúdo.

Dessa forma, podem se construir currículos com uma classificação dita forte ou fraca. Uma classificação forte refere-se àquela em que os conteúdos e as disciplinas possuem fronteiras bem definidas e sua diferenciação é bem clara, enquanto uma classificação considerada fraca é aquela na qual há uma reduzida diferenciação entre as disciplinas e áreas do conhecimento, favorecendo processos de interdisciplinaridade. Os princípios de classificação fazem referência diretamente às vozes que comunicam determinado conteúdo, como se reconhecem e se são ouvidas ou silenciadas. Para complementar:

O princípio da classificação, como fundamento básico das regras de reconhecimento, está relacionado com o posicionamento do sujeito, ou do discurso em um determinado lugar, por isso a noção de reconhecimento. Trata-se do reconhecimento do posicionamento. Através desse reconhecimento se faz ‘a possibilidade de voz e de silêncio’ (SANTOS, 2003, p. 29). O princípio classificatório localiza os sujeitos do discurso, determinando quem possui a voz. Mas além

disso, também estabelece o grau de isolamento dessa voz, determinando assim a especificidade conferida a determinados discursos. Áreas do conhecimento, tanto humanas, quanto exatas, dependem de certa classificação. 'Por exemplo, o que é Sociologia depende do que é História, Economia, Geografia, Psicologia' (BERNSTEIN, Apud LIMA, 2012, p.34).

A classificação de diferentes tipos gera currículos diferentes, pois concerne à capacidade de manter (ou não) as especificidades dos conteúdos. Representa afirmar como determinada disciplina, no processo de disputa por espaços e legitimidade, na construção de um dado currículo, consegue estabelecer (ou não) sua legitimidade, sua voz, utilidade e identidade.

Da mesma forma, podemos classificar o enquadramento de um determinado currículo como sendo forte ou fraco. Em um enquadramento forte temos, bem delineado, o controle sobre aquilo que é transmitido, determinando o ritmo, o sequenciamento, o papel do professor durante o processo de ensino aprendizagem e as formas de avaliação; enquanto em um enquadramento fraco temos um maior afrouxamento das disposições de controle da comunicação pedagógica.

Enquadramento se refere ao princípio que regula as práticas comunicativas das relações sociais no interior da reprodução de recursos discursivos, isto é, entre transmissores e adquirentes. Quando o enquadramento é forte, o transmissor, explicitamente, regula as características distintivas dos princípios interativos e localizacionais que constituem o contexto comunicativo. Quando o enquadramento é fraco, o adquirente tem um grau maior de regulação sobre as características distintivas dos princípios interativos e localizacionais que constituem o contexto comunicativo (BERNSTEIN *apud* LIMA, 2012, p.34).

Portanto, o enquadramento está relacionado a como se darão as relações dentro do contexto da aprendizagem, estabelecendo a qualidade das relações entre transmissores e adquirentes da comunicação pedagógica, favorecendo a criação de um perfil específico de aluno que se quer alcançar. Em um currículo com forte enquadramento, o aluno será classificado como sendo atento, comprometido e produtivo; em um enquadramento fraco, o aluno é classificado como sendo criativo, proativo e comunicativo.

Tais conceitos, aplicados ao currículo proposto para a Sociologia no Ensino Médio e tendo como referência de análise os livros didáticos, em especial o livro

“Sociologia em Movimento”, permite identificar os tipos de classificação e de enquadramento propostos para a disciplina, que estaria mais aproximada de um forte enquadramento e uma forte classificação. Há, também, uma preocupação em trazer a caracterização da disciplina enquanto ciência, com seus vários autores e métodos e a construção de atividades avaliativas que dão ênfase a questões relacionadas a vestibulares e avaliações externas como o Enem. Como coloca Bernstein, sobre as características de um forte enquadramento:

O enquadramento diz respeito a quem controla o quê. O que se segue pode ser descrito como a lógica interna da prática pedagógica. O enquadramento refere-se à natureza do controle sobre:

- a seleção da comunicação;
- o seu sequenciamento (o que vem primeiro, o que vem depois);
- o seu ritmo (a taxa de aquisição esperada);
- o critério; e o controle sobre a base social que torna essa transmissão possível.

Onde o enquadramento é forte, o transmissor tem controle explícito sobre a seleção, sequência, ritmo, critérios e a base social.(BERNSTEIN,2000 apud, ROCHA,p.8)

O que caracterizaria, na essência, a construção dessa obra e desse aspecto do currículo da disciplina seria a demarcação da fronteira da Sociologia em relação às outras disciplinas de Humanidades presentes na realidade escolar. Sendo a obra apegada a um sequenciamento cronológico do desenvolvimento da Sociologia, os critérios das atividades são bem delimitados, predominando atividades de múltipla escolha, podendo a obra ser utilizada, ainda, por professores que não são formados na área, pois a pormenorização dos conceitos são tão detalhadas que permitem o domínio e a compreensão dos princípios teóricos da Sociologia apenas com a leitura do material. Tal característica leva o material a ter uma tendência ao conteudismo e, assim, a uma forte classificação e enquadramento nos termos propostos por Bernstein.

Dessa forma, há uma certa dificuldade da disciplina e de seus materiais didáticos em realizar a recontextualização pedagógica do saber da ciência de referência em saber escolar:

[...] na medida em que alguns capítulos dos manuais didáticos dedicam-se à exposição dos autores, seus conceitos e ideias, sem traduzi-los para o cotidiano e realidade dos estudantes. Em muitos casos, a história da Sociologia ou das Ciências Sociais ocupa espaço em demasia nas obras. Ainda assim, conforme Bernstein (1996) tais conceitos foram realocados para composição curricular na esfera de

recontextualização pedagógica promovida pelos autores dos manuais. (SOUZA, 2017, p.300).

O livro do Ensino Médio “Sociologia em Movimento”, com uma linguagem elaborada e preocupada em transmitir e demarcar uma cientificidade para a Sociologia, prioriza uma ampla gama de teorias das Ciências Sociais sem fazer a devida correlação com a realidade cotidiana, além de dar maior visibilidade para a Sociologia em detrimento da Antropologia e da Ciência Política. O que, em certa medida, faz total sentido na busca pela legitimidade da presença da Sociologia no currículo escolar, demonstrando como se estrutura como um conhecimento científico dotado de um método e não apenas opiniões sobre a realidade social.

Aplicando a mesma análise para os livros que compõem a Coleção “Sociedade em Movimento”, é possível identificar outro sentido proposto para a disciplina, que aproxima o currículo de uma classificação e de um enquadramento mais fraco, pois, o que percebemos como grande diferencial da Coleção é sua proximidade com as situações cotidianas, que permitiria uma maior interação dos alunos com o conteúdo e com o professor. Existe uma preocupação em trazer o diálogo com outras áreas da Humanidades que vão além das Ciências Sociais, tais como o Direito e a História, e um maior equilíbrio entre os temas de Sociologia, de Antropologia e de Ciência Política. Assim, podemos ressaltar uma das principais características de um fraco enquadramento, como coloca Ana M. Morais:

[...] Por exemplo, quando o processo de transmissão-aquisição é caracterizado por uma classificação fraca entre os diversos conteúdos científicos a serem aprendidos, ou seja, em uma condição de interdisciplinaridade, as crianças são conduzidas a níveis mais elevados de abstração e, portanto, a uma compreensão da ciência, ao mesmo tempo que recebem mais tempo para aprender porque estão constantemente voltando aos conceitos aprendidos anteriormente. Os critérios também se tornam mais explícitos.⁵⁵ (MORAIS, 2002, p.4, tradução nossa).

⁵⁵ No original: *For example, when the process of transmission-acquisition is characterised by a weak classification between the various scientific contents to be learned, that is, in a condition of intradisciplinarity, children are conducted to higher levels of abstraction and, therefore, to a more meaningful science understanding, while also being given more time to learn because they are constantly turning back to concepts previously learned. Criteria also become more explicit.*

Ao propor essa construção aproximada das questões do cotidiano e com uma abordagem interdisciplinar, a Coleção “Sociedade em Movimento” propõe um sequenciamento mais flexível do conteúdo, no qual os estudantes podem dialogar com questões abordadas em capítulos anteriores e, gradativamente, ir aprofundando seus conhecimentos, o que se torna possível pois a Coleção é pensada para ser trabalhada ao longo de quatro anos. Além disso, cabe ressaltar, também, como as atividades são predominantemente caracterizadas por questões discursivas que demandam maior tempo para discussão e construção das respostas, outra característica diretamente associada às práticas de enquadramento fraco.

Tais percepções devem ser complementadas a partir das noções de pedagogia visível e pedagogia invisível, que se constituem em conceitos essenciais para a apreensão de estruturas curriculares, pois implicam na seleção e nos sequenciamentos dos conteúdos, nas avaliações aplicadas em um determinado modelo educacional e na forma como se constrói a relação professor e aluno nas práticas em sala de aula. Justamente por isso se tornam conceitos basilares para a compreensão dos sentidos atribuídos à Sociologia pensada para o Ensino Fundamental. De modo resumido, Bernstein (1984) delimita a diferença existente entre essas pedagogias da seguinte forma:

A diferença básica entre as pedagogias visíveis e invisíveis está na maneira pelas quais os critérios são transmitidos e no grau de especificidades dos mesmos. Quanto mais implícita a maneira de transmissão e mais difusos os critérios, mais invisível a pedagogia; quanto mais específicos os critérios e mais explícitos a maneira de sua transmissão, mais visível é a pedagogia. (BERNSTEIN, 1984, p.26).

A Pedagogia Invisível tende a usar o jogo como uma importante ferramenta de aprendizado, na qual a criança é posta em ação para compreender o mundo que está à sua volta. O controle do professor sobre o aluno é mais implícito do que explícito. A criança e o adolescente, através dos seus próprios contextos e ritmos de desenvolvimento, determinam seus movimentos de aprendizagem e, como consequência dessa estrutura, os processos avaliativos são múltiplos e difusos.

A pedagogia visível, pelo contrário, se baseia em atividades hierarquizadas e

de memorização como ferramentas de aprendizagem. A criança é receptiva em relação às atividades. O professor é a figura que regula, de maneira explícita, o espaço e o tempo da criança, que deve submeter-se a regras pré-estabelecidas para seu processo de aprendizagem. Consequentemente, a avaliação é baseada em uma forte classificação de conceitos e conteúdo. Assim, a criança recebe uma nota para o seu desempenho.

Os cenários educacionais de construção dos currículos são permeados pelo conflito existente entre a pedagogia visível e a pedagogia invisível, o que revela, como pano de fundo, a proeminência das disputas discursivas de concepções de sociedade e de indivíduo que serão formados pela escola e pela Educação. “Assim, desse ponto de vista, o conflito entre pedagogias invisíveis e visíveis, entre classificação e estruturas fortes e fracas, é um conflito ideológico com a classe média. As ideologias da educação ainda são ideologias de classe” (BERNSTEIN, 1984, p.28).

E não seria diferente com o currículo pensado para a Sociologia e materializado nos livros didáticos em análise. Podemos dizer que a Sociologia proposta para o Ensino Fundamental e a Sociologia proposta para o Ensino Médio revelam a célebre discussão de Bernstein (1984) entre a passagem da chamada Pedagogia Invisível para a pedagogia visível, bastante comum no processo de transição entre os estágios da Educação.

No Ensino Fundamental, temos uma Sociologia que foca nos “processos de saberes”, ou seja, na construção de um olhar sociológico sobre o mundo e sobre a realidade, dando ao aluno a oportunidade de construir a interpretação sobre os problemas sociais. Na Sociologia para o Ensino Médio, existe uma forte classificação, que dá ênfase a conceitos e conteúdos que serão cobrados em avaliações oficiais, como Processos Seletivos Vestibulares e o próprio Enem.

Assim, o que vemos entre as duas propostas de Sociologia é que a

[...] mudança da pedagogia invisível para a pedagogia visível é, em uma frase uma mudança no código; uma mudança nos princípios de avaliação, quer estes sejam princípios de conhecimento, de relacionamento social, de práticas, de propriedade, de identidade. (BERNSTEIN, 1984, p.36).

Em síntese, podemos dizer que a Sociologia proposta no livro “Sociologia em Movimento” é marcada por princípios e procedimentos que se aproximam de uma pedagogia visível, enquanto a Sociologia proposta para a Coleção “Sociedade em Movimento” se aproxima de uma pedagogia invisível, mesclando elementos que fazem referência à estrutura do Ensino Médio.

Apresenta-se uma prática pedagógica mista no sentido proposto por Moraes, Neves e Pires (2004a, 2004b), em que se busca uma Sociologia que consiga transmitir o rigor teórico sobre como pensar a realidade social sem se afastar dos questionamentos relacionados ao cotidiano, favorecendo o processo de pensamento crítico e o questionamento das autoridades, visto que conserva características de fraca classificação e fraco enquadramento.

É possível identificar, na forma como é construída a Coleção, um compassamento mais fraco para o processo de aprendizagem dos conceitos sociológicos. As pedagogias invisíveis pressupõem um longo tempo de escolarização. É o caso da Sociologia no Ensino Fundamental. O aluno entraria em contato com o conhecimento sociológico por cerca de 7 anos, considerando-se o Ensino Fundamental (6º ao 9º) e o Ensino Médio (1º ao 3º)⁶.

Ao buscar o equilíbrio entre as Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) e favorecer a interdisciplinaridade em suas páginas, temos uma tendência a uma fraca classificação, porém, sem perder de vista a discussão que diferencia o olhar sociológico das demais Humanidades que também se referem à relação indivíduo e sociedade. Ao mesmo tempo, vemos, em suas páginas, atividades muito semelhantes às encontradas no livro do Ensino Médio, focando em critérios de avaliação bastante explícitos e preparando crianças e adolescentes para o que os esperam no futuro, uma forte característica da pedagogia visível:

As pedagogias visíveis são reguladas por uma sequência ‘explícita’ de regras, isto é, a progressão de transmissão é ordenada no tempo por regras explícitas. Em uma escola, a programação de estudos regula a progressão de matéria no tempo e o currículo regula a relação entre matéria e aquelas selecionadas como apropriadas para determinadas idades. As regras sequências, quando são explícitas, definem os estágios futuros esperados de consciência e do comportamento da

⁶ Levando-se em conta a realidade antes da aprovação da nova BNCC e da Reforma do Ensino Médio

criança. (BERNSTEIN, 1984, p.32).

Dessa forma, a Coleção “Sociedade em Movimento”, ao mesclar características da pedagogia visível e da invisível, cria um tipo específico de currículo denominado por Bernstein de Currículo Integrado, no qual as fronteiras e os enquadramentos entre as áreas do conhecimento seriam mais fracas, favorecendo o processo de regionalização do conhecimento, ou seja, “dois ou mais discursos pedagógicos comporiam um novo discurso recontextualizado” (SOUZA, 2017, p.93). Nesse modelo curricular, o objetivo primordial é favorecer as habilidades relacionadas ao olhar sociológico que, para se desenvolverem, necessitam de um diálogo aberto com as outras áreas das Humanidades e ou outras áreas do conhecimento.

Uma abordagem completamente distinta do que está sendo pensado e apresentado no livro do Ensino Médio “Sociologia em Movimento”, onde o currículo materializado em suas páginas é denominado, por Bernstein, como sendo um currículo de coleção, no qual predomina a chamada pedagogia visível, e as fronteiras e enquadramentos entre as disciplinas são bem estabelecidos e fortemente classificados. Assim,

De acordo com o suporte da teoria de Bernstein (1996), o modelo curricular apresentado pelos livros didáticos de Sociologia tangencia aquilo que o autor denominou de currículo tipo coleção. Demarcado por forte classificação, alto grau de isolamento e portador de vozes e identidades específicas, este currículo é responsável por delinear os limites entre as disciplinas, pois, as proposições para o estudo das Ciências Sociais diferenciam-se e isolam-se de outras áreas de conhecimento e a disciplina de Sociologia é tratada de forma científica, singular e particular no universo escolar. (SOUZA, 2017, p.301).

Em síntese, a Sociologia proposta para o Ensino Médio, juntamente com os livros destinados a esta etapa de escolarização, compõem um currículo com fortes classificação e enquadramento, denominado por Bernstein de currículo de coleção, em que predomina um modelo de pedagogia mais aproximado da pedagogia visível. Enquanto a Sociologia proposta para o Ensino Fundamental, juntamente com a Coleção aqui analisada, compõe um currículo com um fraco grau de classificação e enquadramento, sendo possível aproximá-lo de uma pedagogia denominada pelo

autor de pedagogia invisível e um currículo integrado.

Inúmeras são as possibilidades de análise e de questionamentos que surgem ao nos debruçarmos sobre essa Coleção de livros didáticos. E estes levantamentos se tornam de substancial relevância, uma vez que, a longo prazo, nos permitem compreender como a Sociologia pensada para essa etapa da escolarização representa uma potencial continuidade da Sociologia pensada para o Ensino Médio.

Para finalizar esta seção, pretende-se desenvolver a discussão do autor sobre a teoria dos códigos, elaborada para caracterizar a diferença entre a linguagem da classe trabalhadora e a da classe média, mostrando como o domínio ou não desses códigos pode influenciar o desempenho escolar. Tendo como pano de fundo essa discussão, nos voltamos para a linguagem utilizada na Coleção “Sociedade em Movimento”, para apreender de que maneira ela se insere como um mecanismo de rompimento ou de reprodução das desigualdades sociais.

Mesmo apresentando suas peculiaridades e inovações, é possível problematizar como o discurso pedagógico presente na Coleção “Sociedade em Movimento” expõe, de certo modo, uma busca por romper com as de desigualdades sociais, ao trabalhar com linguagens e códigos que são mais facilmente incorporados por estudantes das classes dominantes, mas utilizando ilustrações e imagens como meios de recontextualizar, de forma mais acessível, tais códigos, já que

[...] a teoria do código afirmava que a classe social regulava a distribuição desigual dos princípios privilegiadores da comunicação e a classe social, indiretamente, causa impacto na classificação e enquadramento do código elaborado transmitido pela escola de forma a facilitar ou perpetuar a aquisição desigual. (MAINARDES; STREMEL, 2010, p.36).

Nos livros destinados ao Ensino Fundamental foi possível perceber uma diferenciação sobre a abordagem proposta para a disciplina. Vemos a construção de um esforço em estabelecer uma conexão do conhecimento sociológico com a vida cotidiana e as situações rotineiras, diferente do que acontece no livro destinado ao Ensino Médio, que enfatiza autores e conceitos, e essa conexão com a vida real é feita por meio das imagens presentes em todas as páginas da Coleção.

Isso revela como a Coleção pode representar uma possibilidade interessante

para o processo de recontextualização pedagógica da disciplina, propondo uma Sociologia acessível a diferentes sujeitos históricos, independente de sua idade. Ao levantar uma discussão focada em situações práticas, ela se compromete a realizar um processo de “alfabetização científica” na área de Ciências Sociais, mobilizando as categorias teóricas da Sociologia, da Antropologia e da Ciência Política, para que o jovem possa pensar criticamente seu estar no mundo (FERREIRA; GUIMARÃES; VENDRAMINI, 2009, p.2).

Ao ilustrar suas páginas com fotografias, quadros, charges, tirinhas e desenhos diversos, a Coleção dialoga com os problemas sociológicos através das cores cotidianas, que aproximam os/as estudantes de uma reflexão crítica sobre a sua vida, transformando, assim, conhecimentos teóricos, prioritariamente abordados no Ensino Médio, por meio de um código elaborado, em uma linguagem mais próxima do chamado código restrito.

Partindo de uma comparação entre a diferenciação proposta por Bernstein e a diferenciação proposta por Michael Young (2011, p.216), podemos dizer que o código elaborado seria os “conceitos teóricos” e o código restrito, os “conceitos cotidianos”. Clarificando:

Conceitos teóricos originam-se em comunidades de especialistas produtores de conhecimentos, como físicos e geógrafos. Esses conceitos têm finalidades específicas pelo fato de nos capacitarem a fazer generalizações confiáveis a partir de casos particulares e testá-las. Conceitos teóricos são sistematicamente relacionados uns aos outros (em matérias e disciplinas), e são adquiridos consciente e voluntariamente por meio da pedagogia nas escolas, faculdades e universidades. Em contraste, conceitos cotidianos são ‘captados’ inconscientemente por todos em suas vidas diárias e são adquiridos pela experiência de formas ad hoc para propósitos específicos, relacionados com problemas particulares, em contextos particulares (YOUNG, 2011, p.615 – 616).

Para tornar tais códigos elaborados e os conhecimentos teóricos acessíveis e palpáveis a essas crianças e jovens do Ensino Fundamental, a Coleção estabelece um forte diálogo com imagens e textos diversos, que estão presentes em quase todas as páginas do livro. Tal estratégia recontextualizadora será mais bem discutida nos Capítulos 4 e 5 desta pesquisa.

6. RECONTEXTUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS POR MEIO DA ANÁLISE DAS ILUSTRAÇÕES E DA ESTRUTURA DOS LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Nesta seção, serão apresentadas as principais estratégias e a organização utilizadas nos quatro livros que compõem a Coleção “Sociedade em Movimento”, voltada para o Ensino Fundamental, em comparação com as estratégias e a organização presentes no livro “Sociologia em Movimento”, voltado para o Ensino Médio.

Para estabelecer tais correlações, é importante esmiuçar quais conteúdos foram selecionados; quais excertos de textos e obras das Ciências Sociais (ou não) se mostram como ferramentas recontextualizadoras; como os exercícios e as atividades de fixação são elaborados; e como os livros são organizados em seus aspectos visuais, em suas composições gráficas e seus repertórios iconográficos; visto que são essas completudes que permitem produzir sentidos em quem os lê.

Dessa forma, ficará evidente como, ao realizar uma verdadeira descrição cartográfica de tais materiais didáticos,⁷ é possível compreender os processos de mediação pedagógica materializados para essas diferentes etapas de escolarização, ou seja, mapear como a Sociologia está sendo pensada e recontextualizada para o Ensino Fundamental de maneira a se diferenciar, ou se aproximar, da Sociologia pensada para o Ensino Médio.

Ao construir tal cartografia didática, se delineiam proximidades da Coleção, voltada para o Ensino Fundamental, com o modelo de competências e com a chamada pedagogia invisível, sem, contudo, se afastar completamente do modelo de desempenho e da pedagogia visível. Temos, assim, a constituição de um material que mescla tais princípios e se mostra uma possibilidade interessante ao ser posto ao lado da obra voltada para o Ensino Médio, muitas vezes tida como conteudista e excessivamente densa.

Estão expostos, nesta seção, elementos que permitem subsidiar essa análise, com o intuito de refletir sobre as condições do ensino de Sociologia no Brasil e a

⁷ Cartografia didática – descrição e análise das experiências docentes que criaram o saber fazer necessário para o desenvolvimento da Coleção e compreensão do processo de recontextualização pedagógica da ciência de referência em saber escolar (Junção da Sociologia da Experiência com a Sociologia do Currículo).

construção de novas oportunidades para a construção de materiais didáticos que sejam capazes de colaborar para que os/as estudantes tenham acesso ao conhecimento das Ciências Sociais de maneira mais significativa, para que se tornem sujeitos capazes da transformação social e não meros reprodutores/as de sistemas de desigualdades.

A análise de cada volume da Coleção começa com a caracterização do Sumário da obra, sendo pormenorizadas todas as seções que compõem cada Unidade e cada Capítulo, debatendo seus objetivos, suas ferramentas didático- pedagógicas e seus aspectos visuais, sendo todos devidamente caracterizados e analisados.

Os critérios utilizados para compilação e organização das ilustrações presentes nos volumes buscam examinar como os recursos visuais representam um importante elemento para a recontextualização pedagógica das Ciências Sociais para o Ensino Fundamental, tornando-se fonte de reflexão sociológica. Para a produção da análise, foram tomadas como referência as categorias elaboradas por Maçaira (2012, p. 220): “[...] os agrupei em sete categorias: arte, charge, dados quantitativos, esquema explicativo, fotografia, mapa e marca [...]”, explicadas a seguir:⁸

Considerarei como **arte** todas as representações artísticas denominadas de afresco, desenho, escultura, gravura, iluminura, instalação, litografia, litogravura, mosaico, papiro, pintura e xilogravura. As **charges** compreendem as caricaturas, personagens de histórias em quadrinhos, tiras e as charges propriamente ditas. **Dados quantitativos** são todas as representações numéricas destacadas do texto na forma de quadros, tabelas estatísticas ou gráficos (colunas, linhas, pizza, curva, barras, área, dispersão ou pirâmide). **Esquemas explicativos** buscam sintetizar um determinado conteúdo em um esquema visual, na forma de diagrama, desenho, linha do tempo, pirâmide ou quadro, resumindo os conceitos e as principais características de um determinado fenômeno. [...]

A categoria **fotografia** é autoexplicativa e inclui todos os retratos e imagens históricas ou contemporâneas oriundas de bancos de imagens ou de acervos particulares. **Mapa** compreende todas as representações cartográficas. (MAÇAIRA, 2012, p. 220).

⁸ Sendo acrescentada, em arte, uma subcategoria que abarcasse as capas de livros e de filmes presentes na seção.

Após a aplicação dessa metodologia de organização e análise das ilustrações e imagens, são apresentados os elementos que compõem a estrutura (Sumários) dos livros, a composição dos seus Capítulos e Seções, dando exemplos de suas principais estratégias didático-pedagógicas. Ao destrinchar os livros, é possível aferir no que os livros da Coleção se diferenciam e se aproximam do livro do Ensino Médio.

6.1 ANÁLISE E CARACTERIZAÇÃO DO VOLUME 1 DA COLEÇÃO “SOCIEDADE EM MOVIMENTO”, DESTINADO AO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O volume da Coleção “Sociedade em Movimento” destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental é composto por 187 páginas, impresso em papel couchê, que permite uma alta qualidade na reprodução de imagens e textos. As imagens são todas coloridas e existe uma preocupação maior em relação ao resultado da obra em seu aspecto visual, o que será mais bem trabalhado ao longo desta seção. Trata-se de uma obra de custo mais elevado, se comparada aos outros livros didáticos, a exemplo do livro, da mesma editora, destinado ao Ensino Médio. A seguir, temos a sistematização das Unidades e Capítulos deste volume:

QUADRO 5: Unidades e Capítulos do Livro “Sociedade em Movimento” – 6º Ano

UNIDADES	CAPÍTULOS
1. Estudo das questões sociais	1. O que as Ciências Sociais Estudam? 2. Ciências Sociais e Senso Comum
2. A relação entre indivíduo e sociedade	3. O processo de Socialização 4. Papéis Sociais e a construção da identidade
3. Linguagens e sistemas simbólicos	5. A comunicação humana 6. A tecnologia e as novas formas de comunicação
4. Grupos sociais e formas de interação	7. Grupos e processos sociais 8. Normas e padrões sociais
5. Instituições sociais	9. As instituições sociais 10. As instituições sociais no Brasil
6. Trabalho e sociedade	11. Trabalho como atividade humana 12. Relações de trabalho ao longo da história
7. Relações de poder	13. Poder e dominação 14. O contrato social
8. Política e Sociedade	15. Cidadania e ação política 16. Instituições políticas no Brasil
9. A escola como instituição social e política	17. Educação e escola 18. A educação no Brasil
InterAção	O papel da escola na sociedade

Fonte: Elaborado pela autora.

O livro é dividido em 9 Unidades, compostas por 2 Capítulos cada uma, somando, assim, 18 Capítulos. Cada primeiro Capítulo da Unidade é encerrado com uma seção denominada “O Estranho Familiar”. Já o segundo Capítulo é encerrado com as seções: “Atividades”, “Visões de Mundo”, “Direito é Direito” e “Indicações”, sendo este formato presente em todos os outros volumes da Coleção, tornando possível visualizar tal organização na Figura 5:

FIGURA 5: Exemplo das Subdivisões das Unidades e Capítulos – 6º Ano

UNIDADE 3	Linguagem e sistemas simbólicos 44
	CAPÍTULO 5 – A comunicação humana 46
	■ O significado, 46 – Códigos sociais, 48 – Sistema simbólico, 50
	■ O estranho familiar – O jantar multicultural 51
	CAPÍTULO 6 – A tecnologia e as novas formas de comunicação 52
	■ As transformações tecnológicas, 52 – Cibercultura, 55 – As novas tecnologias de comunicação, 55 – A linguagem e a comunicação digital, 57
	■ Atividades 60
	■ Visões de mundo – O Hobbit – uma festa inesperada 62
	■ Direito é direito – Comunicação e códigos de linguagem 64
	■ Indicações 65
UNIDADE 4	Grupos sociais e formas de interação 66
	CAPÍTULO 7 – Grupos e processos sociais 68
	■ Interação social, 68 – Grupos sociais, 68 – Os processos sociais, 70
	■ O estranho familiar – Códigos familiares 72
	CAPÍTULO 8 – Normas e padrões sociais 74
	■ Normas sociais, 74 – Padrões sociais, 75 – Controle social, 76
	■ Atividades 80
	■ Visões de mundo – Os Karasi: uma sociedade secreta 82
	■ Direito é direito – Viver em sociedade é conviver e respeitar as diferenças 84
	■ Indicações 85

FONTE: SILVA et al., 2014, p.7.

Após a discussão conceitual de cada Primeiro Capítulo da Unidade, somos

apresentados/as à seção denominada “O Estranho Familiar”, com a característica principal de trazer algum tema relacionado ao conteúdo trabalhado, permitindo ao/à estudante desconstruir ou mesmo estranhar concepções naturalizadas dentro da sociedade. Nas palavras dos/as próprios/as autores/as, “fatos concretos em diferentes contextos instigam a reflexão sobre a diversidade e a tolerância” (SILVA et al, 2014, p.187). Os temas que compõem a seção são diversos, buscando complementar os conteúdos discutidos em cada Capítulo e ampliar o repertório cultural dos estudantes.

Ao final de cada texto são propostas atividades discursivas em diferentes formatos, que incentivam pesquisas sobre o tema, atividades de síntese e correlação dos conceitos aprendidos com as situações práticas relatadas nos textos. Trazem, ainda, propostas de entrevistas com familiares e a construção de textos autorais em que os/as estudantes devem expressar suas opiniões e visões sobre a realidade escolar e a sociedade. Na sequência, temos uma fotografia (Figura 6) que mostra como foi organizada tal seção, editorial e esteticamente:

FIGURA 6: Exemplo da Seção ‘O Estranho Familiar’ – 6º Ano



FONTE: SILVA et al., 2014, p.72.

Apresentamos, agora, os títulos dos textos discutidos em cada seção “O Estranho Familiar” e seus respectivos Capítulos:

QUADRO 6: Temas e Capítulos da Seção “O Estranho Familiar” – 6º Ano

CAPÍTULOS	TEMAS DOS CAPÍTULOS E TEXTOS:
Capítulo 2	Ciências Sociais e senso comum? - Cores e culturas, p.19.
Capítulo 3	O processo de socialização - A invenção da infância, p.31.
Capítulo 5	A comunicação humana - Jantar multicultural, p.51.
Capítulo 7	Grupos e processos sociais - Códigos familiares, p.72.
Capítulo 10	As instituições sociais no Brasil - Nos tempos da palmatória, p.96.
Capítulo 12	Relações de trabalho ao longo da história - Um relato do trabalho escravo em Rondônia, p.115.
Capítulo 14	O contrato social - Escola da Ponte, p.136.
Capítulo 15	Cidadania e ação política - Cidadania no Brasil: o longo caminho a percorrer, p.152,
Capítulo 17	Educação e escola - Educação escolar indígena: novos sentidos, novos desafios, p.172.

FONTE: Elaborado pela autora.

O primeiro texto, “Cores e culturas”, busca levar os/as estudantes a refletirem como os nossos conhecimentos e visões de mundo possuem bases culturais. Tal conhecimento é tratado, por exemplo, ao abordar como o povo inuíte, que habita regiões próximas ao Polo Norte, possuem mais de um nome para se referir à cor branca. As atividades propostas para os/as estudantes seguem a mesma linha, sobretudo ao levarem à problematização acerca de padrões de beleza, casamento e competitividade. Percebe-se que o referido material didático almeja fazer com que os/as estudantes sejam convidados/as, de forma criativa, a desnaturalizarem diversas outras relações sociais que compõem os seus cotidianos.

O segundo texto, intitulado “A invenção da infância”, demonstra como a noção de infância, criança e juventude são resultados de um processo histórico de construção social moderna e como essas concepções estão atreladas aos contextos culturais que as produzem. As atividades trazem, como objeto de análise, os cuidados higiênicos com bebês na Idade Média, assim como as semelhanças e as diferenças entre o processo de socialização das crianças indígenas e a infância de estudantes. O intuito é gerar uma percepção de estranhamento sobre a própria realidade, constantemente construída e desconstruída nas reflexões sociológicas efetuadas com

os/as estudantes.

Ao trazer personagens pertencentes a culturas distantes em um contexto de interação, configurados em uma mesa de jantar, o terceiro texto, “Jantar multicultural”, leva o/a estudante a perceber que, mesmo gestos e ações que nos parecem “normais”, rotineiros e simples, podem ter sentidos e significados distintos em culturas distintas, por serem constituídos e perpassados por sistemas simbólicos próprios e bastante complexos. As atividades dessa seção buscam fazer com que os/as estudantes relacionem as situações apresentadas no texto com os conceitos de cultura e de diversidade cultural trabalhados ao longo do Capítulo.

No texto “Códigos familiares” são apresentados diferentes códigos familiares, tais como os códigos dos povos Bororo, do Mato Grosso, e da tribo Mosuo, na China, para demonstrar como os laços sociais que definem os papéis que cada indivíduo exercerá na família variam culturalmente. As atividades da seção dão conta de aprofundar tais percepções ao desafiar os/as estudantes a identificarem os padrões de comportamento das gerações anteriores e os padrões de comportamento das famílias nos dias de hoje, instigando-os/as a pensarem criticamente a alteração de condutas que antes eram consideradas ilegais ou até mesmo imorais.

O texto intitulado “Nos tempos da palmatória” traz a descrição de um hábito de punição e violência que era aceito socialmente como forma de punição no ambiente escolar, para aqueles/as considerados/as estudantes desviantes. Ao trazer esse exemplo, as atividades complementam o debate no sentido de repensar a instituição escolar e seus mecanismos de controle social que perduram até os dias atuais.

Em “Um relato do trabalho escravo em Rondônia”, busca-se evidenciar, aos/as estudantes, como é possível que antigas formas de trabalhar coexistam no capitalismo moderno, fazendo-os refletir criticamente como as condições de trabalho análogo à escravidão acontecem com muito mais frequência do que imaginam. As atividades da seção orientam os/as estudantes à realização de atividades de pesquisa e de aprofundamentos de estudos sobre a definição de trabalho análogo à escravidão, trazendo dados atuais, além de mostrar em quais regiões do Brasil este fato se dá com maior incidência.

Sobre isso, cabe destacar que, segundo Girardi et al. (2014), no Brasil, entre os anos de 1995 e 2006, as regiões que mais tiveram libertação de trabalhadores em

situações análogas à escravidão são: o estado do Pará, seguido por Mato Grosso, depois pelo oeste da Bahia e centro-sul de Goiás. Nessas regiões, e em todo o Brasil, “no período 2003-2012 as principais atividades rurais que exploraram o trabalho escravo foram pecuária (28,8%), cana-de-açúcar (26,4%), outras lavouras (19,5%), carvão (8,4%) e desmatamento (5,1%)” (GIRARDI et al., 2014, p.18).

Denominado “Escola da Ponte”, o texto do Capítulo 14 traz o relato da experiência da famosa escola portuguesa, que busca elaborar uma vivência escolar capaz de favorecer a construção de relações mais solidárias e democráticas, à medida que, segundo consta no livro, não é organizada com base em uma relação de poder hierarquizada e nem por seriações.

Ao trazer para o debate tal realidade sobre outros modos de organização e gestão da instituição escolar, o repertório dos/as estudantes é ampliado, além de permitir a compreensão sociológica de que até mesmo as regras escolares são construções sociais. As perguntas que compõem as atividades visam correlacionar a ideia de democracia e escola, instigando os/as estudantes a identificar a existência ou não de práticas democráticas em seu ambiente escolar. O livro proporciona que, já desde o 6º ano, o aluno possa refletir sobre o que é a gestão democrática no ambiente escolar, o que futuramente pode fortalecer suas percepções sobre participação política, seja por meio do grêmio estudantil, seja em sua vida adulta, uma postura consciente sobre a importância do voto.

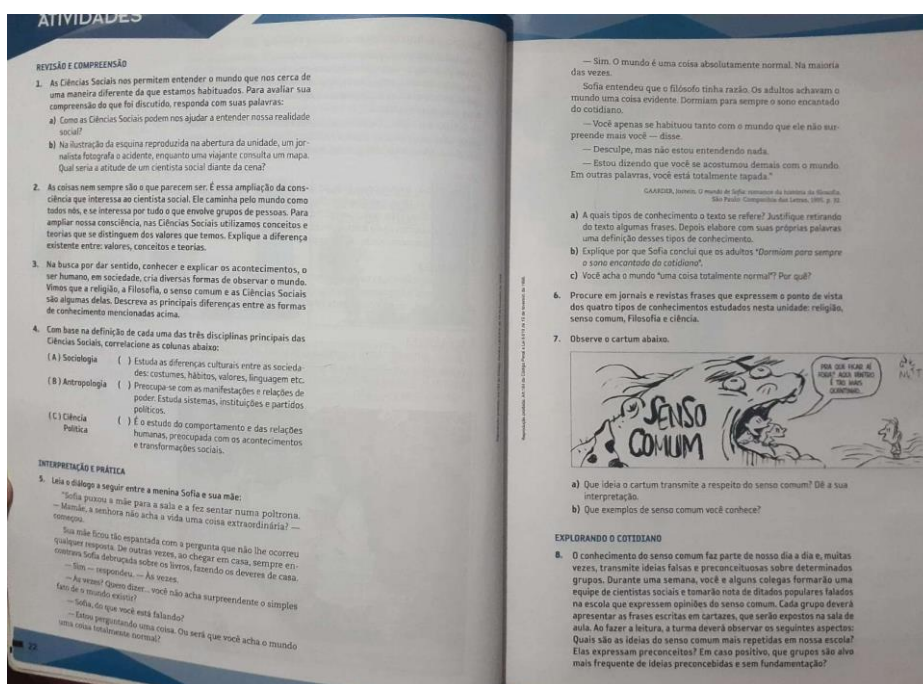
O texto intitulado “Cidadania no Brasil: o longo caminho a percorrer” traz uma breve discussão sobre o que é a democracia formal e a chamada democracia informal, e como essa diferenciação se constrói na realidade brasileira, mostrando aos/às estudantes a necessidade de uma constante vigília para a ampliação e a consolidação de direitos no país. As atividades propostas se voltam para pensar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no intuito de que as juventudes se enxerguem como sujeitos/as democráticos/as portadores/as de direitos.

O último desses textos, chamado “Educação escolar indígena: novos sentidos, novos desafios”, lança luz nos desafios relacionados à construção de uma educação voltada para os povos originários e que dê conta de ser instrumento de afirmação de identidade e diálogo com os/as não indígenas. As atividades propostas visam apenas à fixação e à exemplificação de quais são esses desafios e dificuldades, deixando de

lado as potencialidades de aproximação entre as escolas indígenas e as não indígenas. Se os estudantes fossem convidados a refletir sobre quais dificuldades são compartilhadas entre essas escolas, a noção de que a educação é um direito de todos poderia ser fortalecida.

Sucedendo a seção “O Estranho Familiar”, temos o Segundo Capítulo de cada Unidade; ao final, os/as estudantes entram em contato com as atividades de fixação da Unidade trabalhada. Todas as atividades são agrupadas em três categorias: Revisão e Compreensão; Interpretação e Prática; e Explorando o Cotidiano. Cada uma delas traz objetivos de aprendizagem diferentes. Apresentamos, na Figura 7, uma foto de como são estruturadas tais atividades:

FIGURA 7: Exemplo da Seção “Atividades” – 6º Ano



FONTE: SILVA et al., 2014, p.22-23.

A primeira categoria, denominada “Revisão e Compreensão”, é composta por, **no mínimo**, 2 questões e, **no máximo**, 6 questões. São atividades discursivas nas quais é comum a utilização de verbos como “identificar, explicar, citar, justificar e correlacionar”. Caracterizam-se como comandos que buscam demonstrar como o/a estudante pode se apropriar dos conceitos trabalhados em sala. São exercícios

didático-pedagógicos que estimulam o/a estudante no domínio de conceitos e na interpretação de uma dada situação social, cultural, política ou econômica, tendo como referência “suas próprias palavras”, ou seja, seu próprio modo de ver, concebere se posicionar no mundo.

Outra característica que podemos identificar nessa categoria de atividades é o uso de perguntas como “Qual ou quais?” ou “O que é?”, comandos estes que permitem identificar objetivamente que conceitos os/as estudantes necessitam fixar, indicando a sua abrangência e seus aspectos. De forma não tão comum, temos também exercícios de correlacionar uma coluna com a outra⁹, palavras cruzadas¹⁰ e questões de múltipla escolha.¹¹ A seguir, um exemplo de cruzadinha disponível neste volume:

FIGURA 8: Cruzadinha – “Revisão e Compreensão” – 6º Ano

4. Complete as palavras cruzadas abaixo.

Linguagens e sistemas simbólicos

HORIZONTAL

- 5 As diferentes línguas são uma construção...
- 7 A linguagem é um sistema de signos e...
- 8 Invenção tecnológica mais recente que revolucionou a forma como a sociedade se comunica
- 9 O sistema de signos é como um...
- 10 Nova forma de convivência e produção humana associada às novas tecnologias da comunicação e da informação.
- 12 Uma língua possibilita se referir a coisas que não estão presentes, portanto ela pode ser considerada um sistema de...

VERTICAL

- 1 Serve para atender às necessidades de uma sociedade, ao mesmo tempo em que produz novas formas de pensar e agir no mundo.
- 2 Um objeto pode comunicar diferentes ideias. Nesse sentido, a bandeira nacional é um...
- 3 É a principal característica das redes sociais.
- 4 Caracterização da televisão e do rádio enquanto dispositivo.
- 6 O que as sociedades desenvolvem para estabelecer a comunicação.
- 11 O que deve ser compartilhado para que exista comunicação.

BANCO DE PALAVRAS: UMTODOS, TECNOLOGIA, SOCIAL, SÍMBOLOS, SÍMBOLO, SIGNIFICADO, REPRESENTAÇÃO, LINGUAGENS, INTERNET, INTERATIVIDADE, CÓDIGO, CIBERCULTURA.

FONTE: SILVA et al., 2014, p.60-61.

⁹ Apenas duas questões seguem este formato: uma no Capítulo 2, e outra no Capítulo 16.

¹⁰ Apenas duas questões seguem este formato: uma no Capítulo 6, e outra no Capítulo 14.

¹¹ Apenas seis questões seguem este formato: duas no Capítulo 10; uma no Capítulo 12; uma no Capítulo 14; uma no Capítulo 16; uma no Capítulo 18.

Na segunda categoria, denominada “Interpretação e Prática”, propõe-se aos/às estudantes o uso dos conhecimentos das Ciências Sociais para a interpretação de diferentes textos e linguagens, sendo utilizados, em todas as questões, os recursos: textos literários, poemas, textos jornalísticos, charges, fotografias, pinturas, gráficos e diagramas.

O objetivo de aprendizagem apresentado nessas atividades é desenvolver a capacidade dos/das estudantes e a habilidade de correlação de diferentes fontes; como coloca Maçaira, “é colocar o leitor em contato com as fontes, sugere que elas sejam confrontadas (muitas vezes dois ou mais documentos são cotejados) e que o leitor reflita a partir delas, com a colocação de perguntas ou questões para serem resolvidas” (MAÇAIRA, 2014, p.216). Ou seja, ao fazer a leitura desses diferentes gêneros textuais e correlacioná-los aos conceitos trabalhados nas unidades é possível desenvolver uma capacidade de leitura e interpretação mais autônoma e crítica. Na Figura 9, temos exemplos de como essa diversidade de gêneros textuais é trabalhada nessa categoria:

FIGURA 9: Questões – “Interpretação e Prática” – 6º Ano

8. A imagem abaixo retrata o encontro de um grupo social tão central em nossa vida que, com base nele, podemos indicar vários conceitos das Ciências Sociais com os quais ele tem forte relação.



A foto retrata um grupo social muito presente no nosso dia a dia.

- Qual é o grupo social representado na imagem?
- Que conceitos mencionados ao longo da unidade têm relação com esse grupo social? Justifique sua resposta.

9. Leia o poema a seguir.

Tecendo a manhã

(João Cabral de Melo Neto)

“Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de outro galo
que apanhe um grito que um galo antes
e o lance a outro, de outros galos
que com muito outros galos se cruzem
os fios de sol dos seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo entre todos os galos.”

De que forma o poema de João Cabral de Melo Neto ilustra a compreensão das Ciências Sociais de formação da sociedade?

FONTE: SILVA et al., 2014, p.81.

Na terceira categoria de atividades, denominada “Explorando o Cotidiano”, os/as estudantes são desafiados/as a exercitar o processo de produção da pesquisa científica. Ao longo dos diferentes capítulos, vemos as propostas de: aplicação de questionários semiestruturados; entrevistas com familiares, professores/as e funcionários/as da escola; pesquisas documentais; e produção de relatos cotidianos baseados em diários de campo e etnografias. Tais atividades propiciam a valorização da história oral e das trajetórias de vida.

Dessa forma, as diferentes metodologias empregadas nas Ciências Sociais são inicialmente apresentadas, nessa categoria, como um processo de alfabetização

científica que busca, em sua essência, incentivar a curiosidade própria do olhar sociológico e estimular no estudante sua capacidade de construir suas próprias respostas. Assim, preserva-se a descoberta como norte das atividades, pois,

A criança tem paixão inata pela descoberta e por isso convém não lhe dar a resposta ao que não sabe, nem a solução pronta a seus problemas; é fundamental alimentar-lhe a curiosidade, motivá-la a descobrir as saídas, orientá-la na investigação até conseguir o que deseja (MARTINS, 2007, p. 78).

Incentivar essa postura investigativa é papel das Ciências Sociais e seu compromisso como disciplina escolar. Como coloca Giddens (2001), a Sociologia é um assunto com implicações práticas que reverberam na vida cotidiana; saber fazer essa leitura do social é primordial para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia do indivíduo.

Podemos perceber como as três categorias de atividades visam construir, de maneira gradativa, um domínio significativo dos conhecimentos pelos/as estudantes na área das Ciências Sociais. Ao apresentar diversas estratégias avaliativas, o/a estudante é levado/a, primeiro, a lembrar e consolidar a aprendizagem dos conceitos básicos trabalhados. Em um segundo momento, o/a estudante é instigado/a a analisar e a aplicar os conhecimentos adquiridos, fazendo a conexão com diferentes tipologias textuais, aplicadas em novas situações do cotidiano. Em um terceiro momento, o/a estudante é convidado/a a criar um novo saber, a partir da leitura da realidade por meio do trabalho científico.

Após as atividades que encerram a Unidade, temos a seção denominada “Visões de Mundo”, onde diferentes textos e autores/as da literatura infantojuvenil, assim como textos jornalísticos, poéticos e de caráter científico, são apresentados e adaptados ao contexto dos/as estudantes, com o objetivo de estimular a leitura e a compreensão textual, dialogando com os conteúdos das Ciências Sociais. O Quadro 7 apresenta a lista dos textos selecionados e utilizados:

QUADRO 7 – Temas da Seção “Visões de Mundo” – 6º Ano

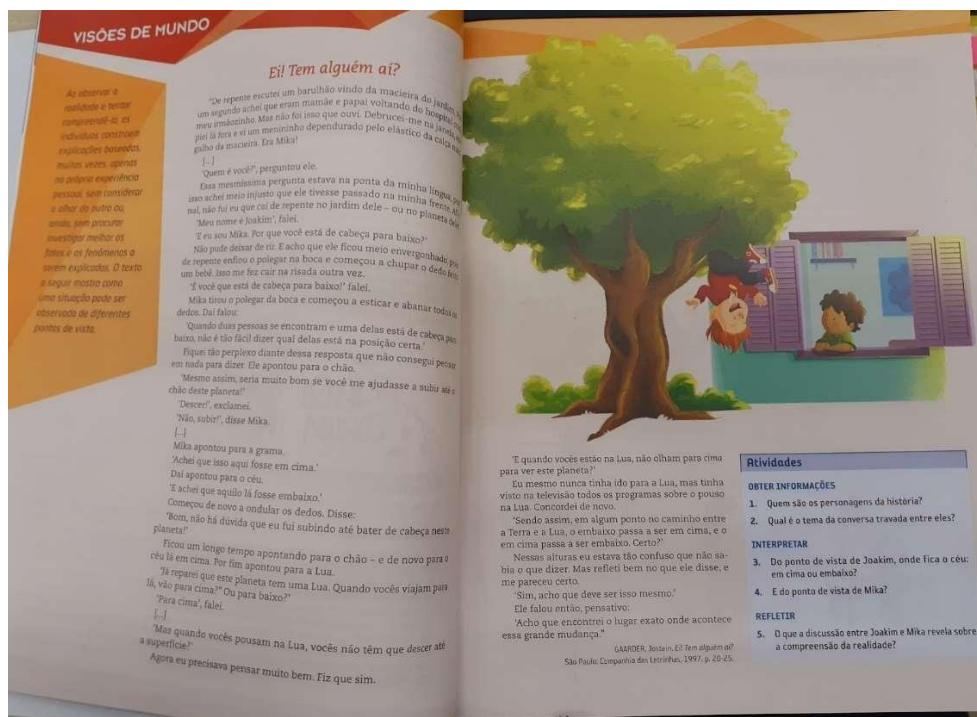
CAPÍTULOS	TEXTOS COM REFERÊNCIAS
Capítulo 2	GAARDER, Joistein. <i>Ei! Tem Alguém aí?</i> São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997.

	p. 20-25.
Capítulo 4	PORTUGAL, F. A incrível história de Tippi, a menina das selvas africanas. <i>O Dia</i> , Rio de Janeiro, 27 jul. 2013. Disponível em: https://odia.ig.com.br/2013-07-28/a-incrivel-historia-de-tippi-a-menina-das-selvas-africanas.html . Acesso em: 4 dez. 2013.
Capítulo 6	TOLKIEN, J.R.R. O Hobbit: uma festa inesperada. <i>In: O Hobbit</i> . São Paulo: Martins Fontes, 2013. p.1.
Capítulo 8	BANDEIRA, Pedro. Os Karas: uma sociedade secreta. <i>In: A Droga da Obediência</i> . São Paulo: Moderna, 2009. p.7-12.
Capítulo 10	DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana Costa. A família como contexto de desenvolvimento humano (versão adaptada). <i>Revista Paidéia</i> , Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, 2007.
Capítulo 12	Seu Jorge. <i>Trabalhador</i> . Do álbum <i>América Brasil</i> . Rio de Janeiro: Universal, 2007.
Capítulo 14	EISENBERG, José; POGREBINSCHI, Tammy. <i>Onde está a democracia?</i> Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002. p.13-14.
Capítulo 16	DALLART, Dalmo de Abreu. <i>Direitos de cidadania</i> . São Paulo: Moderna, 2004. p.22-25.
Capítulo 18	FREIRE, Paulo. <i>Pedagogia da autonomia</i> . São Paulo: Paz e Terra, 2002. p.13; 21-22.

FONTE: Elaborado pela autora.

Todos os textos vêm acompanhados de propostas de atividades que se dividem em questões abertas, com o objetivo de obter informações sobre os textos, interpretar ações de personagens ou conceitos apresentados. Por fim, objetiva-se estimular a reflexão de como o tema abordado pode se apresentar no cotidiano dos/as estudantes, na realidade escolar e na vida em sociedade, tendo como objetivo levá-los/as a expressar suas visões de mundo de uma forma autônoma e crítica, interpretando sociologicamente a realidade. A seguir, apresentamos uma imagem como exemplo de como, esteticamente, é organizada essa seção:

FIGURA 10: Exemplo da Seção “Visões de Mundo” – 6º Ano



FONTE: SILVA et al., 2014, p.24-25.

O box na cor laranja está presente em todos os textos da seção. São textos que abordam questões norteadoras, resumos ou conceitos que foram trabalhados ao longo dos capítulos, essenciais para a resolução das atividades. No exemplo destacado na Figura 10, o trecho introdutório trata de como a realidade pode ser observada de diferentes pontos de vistas. Tais perspectivas, trabalhadas nos Capítulos 1 e 2, vão ao encontro das propostas das Ciências Sociais de desnaturalização dos fenômenos sociais.

Outro ponto que chama a atenção é a presença de ilustrações que complementam a paisagem proposta na seção, o que revela um investimento, por parte da Editora, na parte artística da Coleção, na busca por uma aparência atraente, colorida e visualmente significativa para esse público-alvo.

A curadoria de textos para a seção “Visões de Mundo” preocupou-se em utilizar diferentes fontes e gêneros textuais. Neste espaço, temos trechos de livros infantojuvenis e de fantasia, reportagens, letras de música, artigos científicos, textos destinados a explicar conceitos da Ciência Política de modo acessível para as juventudes, além de excertos de livros acadêmicos.

Chama a atenção a adaptação textual realizada em “A família como contexto

de desenvolvimento humano”, que consegue realizar a recontextualização pedagógica de um texto acadêmico de 12 páginas para apenas 4 parágrafos que transmitem, aos/às estudantes, a importância da família como primeira instituição social. Ao optar por aproximar textos científicos para essas juventudes desde o 6º ano do Ensino Fundamental, a Coleção e seus/uas autores/as realizam um significativo esforço em fornecer ferramentas e repertório para que esses/as estudantes possam dominar o código elaborado e a linguagem abstrata e científica.

Em contrapartida, esta sensibilidade e preocupação não estão presentes no texto selecionado para o Capítulo 18, que traz um excerto de “*Pedagogia da autonomia*”, em que Paulo Freire discute diversos temas complexos em 5 parágrafos bastante densos. Palavras como: embutido, perfilada, deflagrar, dignificantes, indignidade, inequívoco, irrevogável, decente, eximir, feitura, determinismo, problematização e inexorabilidade estão presentes nesse trecho do texto, selecionado para ser trabalhado por estudantes com cerca de 10 e 12 anos, que ainda estão consolidando seu processo de alfabetização.

Nesse pequeno trecho, Paulo Freire aborda como somos seres programados para o aprender permanente e, por isso, constituídos como inacabados. Os textos mostram como fazemos uso da linguagem e da cultura como meios sociais para intervir no mundo e como o homem é responsável por sua história. Parecem-nos discussões abstratas, se considerarmos que os/as estudantes têm entre 10 e 12 anos, de idade e ainda estão em processo de formação de um vocabulário inter-relacionado à educação científica. Por isso, a recontextualização desses conteúdos se torna incompleta, visto ser preciso considerar que, no Brasil, existem dificuldades de leitura e de alfabetização histórica, e o resultado alcançado pelo país no PISA, em 2012, é um reflexo dessa realidade:

[...] em 2012, obtive os piores resultados entre os 65 países que participaram da avaliação realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No quesito de leitura, 49,2% dos alunos de escolas públicas e particulares, com idade de 15 anos, não atingiram o nível 2, ou seja, apresentaram limitações na capacidade de conexão de informações relativas aos conhecimentos simples do cotidiano. Entre os meninos o percentual era ainda maior, chegando a 57,3% (PRIOSTE, 2016, p.2431).

Não há, portanto, um processo de mediação de conceitos e adaptação da

linguagem do texto de Paulo Freire. Ao utilizar o texto original de forma completa e sem as devidas adequações, o processo de recontextualização pode ficar comprometido, ampliando dificuldades de aprendizagem. As terminologias são apresentadas como se fossem de pleno domínio e conhecimento desses/as jovens do 6º ano do Ensino Fundamental. Uma saída está no uso de glossário. No entanto, o glossário dessa seção é composto por apenas duas palavras: problematizar e inexorável.

Sucedendo a seção “Visões de Mundo” temos a seção denominada “Direito é Direito”, cujo objetivo é apresentar um conjunto de Leis que garantem o direito da/o cidadã/o na sociedade. Pensamos que, ao entrar em contato, desde o Ensino Fundamental, com essa Legislação, torna-se possível ao/à adolescente o desenvolvimento de uma postura cidadã mais crítica. Apresentamos, a seguir, o Quadro 8, com as Leis trabalhadas em cada Capítulo:

QUADRO 8: Seção “Direito é Direito”– 6º Ano

CAPÍTULOS	TEMAS E LEIS
Capítulo 2	Educação, direito de todos - Artigos 205 e 206 da Constituição Federal de 1988. p.26.
Capítulo 4	Processo de socialização e identidade social - Artigo XVIII da Declaração dos Direitos Humanos e Artigo 215 da Constituição Federal de 1988. p.43.
Capítulo 6	Comunicação e códigos de linguagem - Artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e Lei Federal nº 12.801/2013. p.64.
Capítulo 8	Viver em sociedade é conviver e respeitar as diferenças - Artigo 5º da Constituição Federal de 1988. p.84.
Capítulo 10	A escola no Brasil cumpre o seu papel - Lei Federal nº 9.394 do ano. p.102.
Capítulo 12	Por que existem Legislações Trabalhistas? (Consolidação das Leis Trabalhistas) ano. p.122.
Capítulo 14	Soberania popular (Plebiscito, Referendo e Leis sobre projetos de iniciativa popular) ano. p.142.
Capítulo 16	Direito de participação política. Um caso de liberdade limitada? - Capítulos IV e V da Constituição Federal de 1988. (Artigo 14 e Artigo 17). p.164.
Capítulo 18	Educação como direito - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) do ano. Capítulo IV. p.186.

FONTE: SILVA et al., 2014,

O primeiro texto da seção “Direito é Direito” apresenta, aos/às estudantes,

trechos da Constituição Federal de 1988 que se referem ao direito à Educação como algo fundamental, assim como a igualdade de acesso a direitos básicos, como saúde e moradia.

Juntamente a esses marcos legais nacionais são apresentadas duas charges que desmentem e confrontam o que é dito na lei, permitindo um contraponto entre as ideias constitucionais e a realidade vivenciada no Brasil. A partir dessa dualidade do que prevê a Constituição e as mazelas da realidade, a seção propõe uma atividade, para que os/as estudantes reflitam sobre outras desigualdades sociais instituídas.

O segundo texto se baseia na problematização crítica da intolerância religiosa. Ao apresentar os marcos legais que sustentam a liberdade de crença, os/as estudantes são levados/as a discutir as diferentes construções de identidades culturais relacionadas às religiosidades. Após essa reflexão, devem elaborar uma redação sobre a importância da diversidade, uma postura de respeito à diferença e uma maior sensibilidade aos aspectos multiculturais da sociedade contemporânea.

O terceiro texto aborda a obrigatoriedade do direito à alfabetização, garantida pela LDB/1996. Em contraposição aos direitos educacionais garantidos nesses marcos legais, são apresentados dados quantitativos sobre a persistência do analfabetismo e do semianalfabetismo no Brasil. Os dados mostram, ainda, como as desigualdades se agravam se considerarmos uma análise regionalizada desse fenômeno social. Dessa forma, os/as estudantes são provocados/as a refletir sobre as causas dessas desigualdades sociais. São também motivados a entender como o não domínio da linguagem escrita é um importante fator de exclusão social.

O quarto texto traz a discussão da igualdade presente no artigo 5º da Constituição Federal de 1988, levando os/as estudantes a debaterem que, em uma sociedade democrática, o respeito e a convivência são essenciais para a manutenção de uma sociedade justa. Dessa forma, através de uma atividade prática, eles/as são estimulados/as a identificar quais grupos sociais sofrem com algum tipo de exclusão ou intolerância no ambiente escolar.

A partir disso, os/as estudantes são chamados/as a repensar suas posturas diante desse problema social. Ao levantar esse debate, é possível desenvolver a percepção de que pertencer a um determinado grupo e construir sua identidade a partir dele não legitima processos de exclusão ou de perseguição de outro. Ou seja,

essa discussão está intimamente ligada ao conceito de etnocentrismo e de relativismo cultural, que já podem ser trabalhados como uma forma de construção de uma sociedade que preserva a diversidade e o multiculturalismo.

O quinto texto apresenta os marcos legais que estabelecem o papel e a função da escola na sociedade, buscando fazer com que os/as estudantes olhem criticamente para a própria realidade e percebam se a sua escola está conseguindo cumprir com este papel social, quais as dificuldades enfrentadas por gestores/as, professores/as e comunidade escolar na efetivação desse direito estudantil.

O sexto texto trabalhado não traz uma legislação específica sobre a questão das Leis Trabalhistas, mas importantes reflexões sobre o seu desenvolvimento histórico, mostrando como sua construção está relacionada à luta dos trabalhadores/as por maiores direitos. Apresenta, ainda, o contexto em que são geradas tais regulamentações. As atividades propostas solicitam aos/às estudantes que pesquisem as Leis Trabalhistas associadas às práticas econômicas mais importantes de sua região, no intuito de fazer com que os/as estudantes percebam a relação entre capital e trabalho.

O sétimo texto também não apresenta uma legislação específica, mas traz aos/às estudantes a noção de participação popular direta, por meio do plebiscito, entendida como uma alternativa presente na democracia brasileira, que permite, por meio de uma consulta pública, que todos os/as eleitores/as possam decidir sobre determinado problema social, buscando uma solução coletiva. Para que os/as estudantes tenham ideia de como funcionaria tal processo político, propõe-se como atividade a organização de um plebiscito na escola, com o objetivo de resolver algum problema que esteja afetando a todos/as da comunidade.

O oitavo texto apresenta trechos da Constituição em que são apresentadas as diferentes formas democraticamente construídas para a participação política. Contudo, o próprio documento acaba por valorizar determinadas formas de participação política em detrimento de outras, trazendo a participação política via eleitoral, por excelência, como modo de atuação na esfera política, mesmo porque as questões relacionadas ao conteúdo Estado e Democracia são foco no livro destinado ao 8º ano.

Ao apresentar tais discussões, é possível perceber que o objetivo é fazer com

que os/as estudantes construam uma visão crítica sobre os limites das ações dentro da democracia representativa e dos partidos políticos, analisando como, historicamente, vem se construindo um processo de criminalização dos movimentos sociais. Como atividade, é proposto aos/às estudantes que pesquisem, nos grandes veículos de comunicação, como são retratadas as notícias relacionadas aos movimentos sociais.

No último texto são apresentados alguns pontos essenciais presentes no ECA, tais como direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer. Demonstra como o poder público, em todas as esferas, deve se organizar para garantir esses direitos, sendo necessário o desenvolvimento de políticas públicas destinadas a assistência integral e especializada para atender as demandas juvenis. Neste último elemento da seção intitulada “Direito é Direito”, não há nenhuma proposta de atividade de fixação.

A última seção estruturante do livro da Coleção “Sociedade em Movimento” para o 6º ano do Ensino Fundamental é chamada “Indicações”, e consiste em sugestões de filmes, livros e sites interessantes, relacionados a conceitos e temas trabalhados no Capítulo, conforme o Quadro 9. Ao fazer uma análise sobre tais indicações, é possível perceber que, de um total de 18 filmes recomendados, 8 não estão de acordo com a faixa etária dos alunos do 6º ano, sendo mais relevante para a constituição do repertório cultural do professor, visto que, para o desenvolvimento do processo de recontextualização da ciência de referência em conhecimento escolar, é de suma importância a formação desse profissional da Educação, que deve ter acesso a diferentes códigos e linguagens culturais. Desse modo,

Acredito que a formação do educador, em geral, esteja intrinsecamente relacionada com a formação do cidadão, seja ele criança, adulto ou jovem. Portanto, almejar uma educação de qualidade para as crianças, que contribua para a formação de sua cidadania (sujeitos críticos, criativos, autônomos, responsáveis, cooperativos, participantes) é estar permanentemente voltado para a formação das educadoras que com elas interagem. (FREIRE, 2012, p.79).

Já os livros indicados são adequados para uso em sala de aula ou mesmo para despertar o interesse do/a estudante sobre a literatura, ajudando a ampliar seu repertório literário. Por último, os sites indicados, que englobam sites governamentais e de ONGs, representam interessantes fontes para o desenvolvimento de pesquisas

e podem ser utilizados pelo/a professor/a tanto para sua formação profissional quanto para o desenvolvimento de atividades de pesquisa com os/as estudantes. A seguir, apresentamos a lista dos materiais presentes na seção:

QUADRO 9: Lista de Filme, Livros e Sites da Seção “Indicações” – 6º Ano

CAPÍTULOS	PARA VER	PARA LER	PARA NAVEGAR
Capítulo 2 p.27	O Mundo de Sofia - Direção: Erick Gustavson. Noruega/Suécia, 1999. As Aventuras do Barão de Munchausen – Direção: Terry Gillian. Estados Unidos/Reino Unido/Alemanha, 1988.	<i>Ponto de vista.</i> Ana Maria Machado; Ziraldo Alves Pinto. São Paulo: Melhoramentos, 2005. <i>Ei! tem alguém aí?</i> Jostein Gaarder. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997.	National Geographic Brasil. Disponível em: http://viajeaqui.abril.com.br/national-geographics Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Disponível em: http://portal.fiocruz.br
Capítulo 4 p.43	Happy Feet - o pinguim - Direção: George Miller. Austrália/Estados Unidos, 2006. O garoto selvagem - Direção: François Truffaut. França, 1969. Como estrelas no Terra: toda criança é especial - Direção: Aamir Khan. Hungria, 2007.	<i>Nas ruas do Brás.</i> Drauzio Varella. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 2000. <i>Menino de asas.</i> Homero Homem. São Paulo: Ática, 1981. <i>O caso do bolinho.</i> Tatiana Belinky. São Paulo: Moderna, 2005.	Revista Educação. Disponível em: http://revistaeducacao.uol.com.br Brasil Escola. Disponível em: www.brasilecola.com/ec-hicacac
Capítulo 6 p.65	Rio - Direção: Carlos Santana. Brasil/Estados Unidos, 2011. Oz, mágico e poderoso - Direção: Sam Raimi. Estados Unidos, 2013 Universidade Monstros - Direção: Dan Scanlon. Estados Unidos, 2013.	<i>O príncipe e o mendigo.</i> Mark Twain. São Paulo: Martin Claret, 2004. (Coleção A Obra Prima de Cada Autor) <i>Marcelo, Marmelo, Martelo e outras histórias.</i> Ruth Rocha. Rio de Janeiro: Salamandra, 1976.	LIBRAS - Dicionário da Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: www.acessobrasil.org.br/libras Dicionário de Símbolos. Disponível em: www.dicionariodesimbolos.com.br Cidade dos Direitos. Disponível em: www.promenino.org.br/cidadedossdireitos
Capítulo 8 p.85	Mulan - Direção: Tony Bancroft; Barry Cook. Estados Unidos, 1998. A revolução dos bichos - Direção: Josh Stepherson. Estados Unidos, 1999.	<i>Viagem ao centro do Terra.</i> Julio Verne. São Paulo: Melhoramentos, 2010. <i>Os meninos da rua Paulo.</i> Ferenc Molnar. São Paulo: Cosac Naify,	IBGE - Brasil 500 anos. Disponível em: brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento Vídeo nas aldeias. Disponível em:

	Vida de inseto - Direção: Andrew Stanto; John Lasseeter. Estados Unidos, 1998.	2005. <i>Isso ninguém me tira.</i> Ana Maria Machado. São Paulo: Ática, 2003.	www.videonasaldeias.org.br/2009 Povos indígenas no Brasil mirim. Disponível em: pibmirim.socioambiental.org
Capítulo 10 p.103	Pro dia nascer feliz - Direção: João Jardim. Brasil, 2006. Um lobo na família - Direção: Melvin Frank. Estados Unidos, 1987.	<i>Onde está a democracia?</i> José Eisenberg; Tammy Pogrebinski. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002. <i>Robinson Crusoe.</i> Daniel Defoe. São Paulo: Penguin, 2012. <i>Perseguição.</i> Tânia Alexandre Martinelli. São Paulo: Saraiva, 2009.	IBGE 7 a 12. . Disponível em: http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo Café com Sociologia. . Disponível em: www.cafecomsociologia.com Portalzinho da CGU ou Portalzinho da Criança Cidadã. . Disponível em: www.portalzinho.cgu.gov.br
Capítulo 12 p.123	Tempos modernos - Direção: Charles Chaplin. Estados Unidos, 1936. A nós, a liberdade - Direção: René Clair. França, 1931. Wall Street - o dinheiro nunca dorme - Direção: Oliver Stone. Estados Unidos, 2010.	<i>O que é trabalho.</i> Suzana Albornoz. São Paulo: Brasiliense, 2000. <i>Os miseráveis.</i> Victor Hugo. São Paulo: Ática, 2004. <i>Título do livro.</i> Émile Zola. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.	Organização Internacional do Trabalho. Disponível em: www.oit.org.br Repórter Brasil. Disponível em: http://reporterbrasil.org.br Bitstrips. Disponível em: http://bitstrips.com/create/comic
Capítulo 14 p.143	A fuga das galinhas – Direção: Peter Lord; Nick Park. Reino Unido/Estados Unidos, 2000. O dia que durou 21 anos - Direção: Camilo Tavares. Brasil, 2013.	<i>As crônicas de Nárnia.</i> CS Lewis. São Paulo: Martins Fontes, 2005. <i>A lenda dos guardiões 1 – A captura.</i> Kathryn Lesky. São Paulo: Fundamento, 2010.	Turma da Mônica em: O Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: www.unicef.org/brazil/pt/monica-estatuto.pdf Turminha do Ministério Público Federal. Disponível em: www.turminha.mpf.mp.br Governo Federal do Brasil. Disponível em: http://www.brasil.gov.br
Capítulo 18 p.165	Saneamento básico - Direção: Jorge Furtado. Brasil, 2007.	<i>Cidadania para principiantes.</i> Carlos Eduardo Novaes; Cesar Lobo. São Paulo: Ática,	Leãozinho - Site infantil da Receita Federal. Disponível em: http://leaozinho.receita.fazenda.gov.br

	Gandhi - Direção: Richard Attenborough. Inglaterra/Índia, 1962.	2003. <i>Política para meu filho.</i> Fernando Savater. São Paulo: Planeta, 2001.	zenda.gov.br/biblioteca/Estudantes/default.htm Plenarinho: o jeito criança de ser cidadão. Disponível em: www.plenarinho.gov.br
Capítulo 20. p.187	Entre os muros da escola - Direção: Laurent Cantent. França, 2009. O Jarro - Direção: Ebrahim Foruzesh. Irã, 1992.	<i>A Escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir.</i> Rubem Alves. Campinas: Papirus, 2001.	Vozes de Educação. Disponível em: http://vozesdaeducacao.org.br Jeitos de aprender - Socioambiental Mirim. Disponível em: http://pibmirim.socioambiental.org/como_vivem/aprender Unicef. Disponível em: www.unicef.pt

FONTE: Elaborado pela autora.

Dando continuidade à construção da cartografia didática do primeiro volume da Coleção “Sociedade em Movimento”, destinada ao 6º do Ensino Fundamental, nossa análise se voltará para a construção de um perfil iconográfico da obra, tendo como referência os estudos de Bittencourt (2006) e Maçaira (2017). Tal fato demonstra haver poucas pesquisas nesse campo, sendo de suma importância a pesquisa aqui desenvolvida. Cabe ressaltar que a realidade estudada confirma a afirmação de Maçaira (2017, p. 219):

Em comum, essas pesquisas destacam a influência das questões mercadológicas sobre a escolha das ilustrações a serem inseridas nos livros didáticos, pois os custos com direitos autorais e com a produção de imagens (desenhos, infográficos, esquemas explicativos etc.) impactam fortemente a seleção editorial. Nesse sentido, essas pesquisas indicam que o autor pouco ou nada interfere na composição final do livro didático, pois a paginação, diagramação, dimensão de imagens, cores das ilustrações, etc. são decisões técnicas e que há nas empresas editoriais uma complexa divisão social do trabalho para esse fim.

Tendo como pano de fundo essa realidade do mercado editorial, o objetivo da pesquisa é analisar sociologicamente a presença das ilustrações na Coleção,

qualificando e categorizando sua distribuição, mostrando como essas fontes iconográficas dialogam com o conteúdo conceitual proposto. Cabe lembrar que foram agrupadas nas seguintes categorias: arte, charges, dados quantitativos, esquemas explicativos e fotografias. Apresentamos, na Tabela 1, os números referentes à distribuição desses recursos.

TABELA 1: Ilustrações no Livro Didático do 6º Ano por Categoria, em Números Absolutos e em Percentuais

Categorias	Nº Absoluto	%
Arte	88	38,2
Charges	27	11,7
Dados quantitativos	11	4,7
Esquemas explicativos	8	3,4
Mapas	2	0,8
Fotografias	94	40,8
Total	230	100

FONTE: Elaborada pela autora.

Observa-se que, no total, as fotografias representam o maior recurso visual utilizado no volume destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental da Coleção, representando um número total de 94 fotografias, equivalente a 40,8% dos instrumentos visuais selecionados pela equipe editorial. O segundo recurso didático mais frequente são as imagens definidas dentro da categoria arte, correspondendo a 88 imagens, o que equivale a 38,2% dos recursos.

Lembramos que a categoria arte engloba os seguintes itens: ornamentais ilustrativas, ilustrações/gravuras, litografias, símbolos, iluminuras, esculturas, capas de filmes, capas de livros e figuras. Em sua maioria, apresentam autoria e referência, com exceção dos desenhos ornamentais ilustrativos que representam composições com objetivo estético e não necessariamente didático, não estando diretamente ligadas a conteúdos ou conceitos trabalhados. Porém, servem de recurso para tornar o livro mais atrativo, colorido e lúdico.

Cabe destacar que, em comparação aos livros didáticos de Ensino Médio, o livro do Ensino Fundamental segue um padrão, ao utilizar a fotografia como maior recurso visual e, em segundo lugar, utilizar a arte. Tal tendência é apontada na pesquisa de Maçaira (2017,p.227.) quando se refere aos livros de Sociologia destinados ao

Ensino Médio:

[...] todos os livros brasileiros analisados, as fotografias foram os recursos mais empregados, com grande vantagem sobre o segundo colocado, que, com exceção de um caso, foi a categoria arte. **260**. Ou seja, identificou-se haver pouca variação entre as empresas editoriais no que concerne ao tipo de ilustração inserida nas páginas dos livros de sociologia. As fotografias foram 50% dos recursos visuais empregados no livro *Tempos modernos, tempos de Sociologia* (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS, 2010) e 77% no livro *Sociologia: Introdução à ciência da sociedade* (COSTA, 2010). O livro que, percentualmente, mais utilizou pinturas e demais imagens categorizadas como arte foi o manual *Iniciação à sociologia* (TOMAZI et al., 2001) com 33% do total de suas ilustrações (45 registros). Em números absolutos, o manual com mais obras de arte foi o *Sociologia: Introdução à ciência da sociedade* (COSTA, 2010), com 76 registros, representando 16% do total de suas ilustrações (**este livro foi o que apresentou maior número de inserções visuais, 499, dentre os 13 livros selecionados 261**).

É importante examinar a presença das ilustrações por quantidade de páginas. O volume analisado possui cerca de 191 páginas e um total de 230 imagens utilizadas, o que contabiliza cerca de 1,2 páginas com algum tipo de recurso visual, apresentando um percentual maior se comparado com os livros do Ensino Médio de Sociologia de um modo geral, os quais, segundo Maçaira (2017, p.227), a partir dos livros publicados em 2010, possuem uma média de 0,87 imagens por página, o que demonstra uma menor utilização das imagens como um recurso didático de recontextualização da Sociologia.

Levando em consideração todos esses dados apresentados até aqui, juntamente com as imagens das seções que constituem os Capítulos, é possível perceber que o fato de cada elemento “ser atraente e com uma linguagem jovem” se constitui como uma importante referência na construção de um processo de recontextualização pedagógico específico para o Ensino Fundamental. Assim:

As editoras parecem compreender que a ‘atratividade’ e a ‘jovialidade’ do livro seriam alcançadas com a inserção de elementos que interrompessem o texto, com imagens, boxes coloridos contrastando com a cor do fundo da página e setas para links, numa espécie de imitação da navegação online, com suas múltiplas possibilidades de assuntos e ‘janelas’.²⁶³ Uma característica do segmento de didáticos consiste na padronização das soluções bem-sucedidas, isto é, os livros que promovem mudanças e obtêm sucesso do ponto de vista

comercial passam a inspirar e influenciar os concorrentes. As características comuns aos livros de sociologia do período analisado também refletem um determinado padrão, o que confirma a interpretação de Choppin a respeito de estar o livro didático 'inscrito em uma longa tradição, inseparável, tanto na sua elaboração como na sua utilização, das estruturas dos métodos e das condições de ensino de seu tempo' (CHOPPIN, 1993, p.19).

Para dar conta dessa argumentação, esta análise detalhada da estrutura e das imagens que compõem a coleção será realizada em todos os volumes, sendo necessária a presença de algumas imagens como exemplos de apreensão dos sentidos que vêm sendo construídos para a Sociologia nessa etapa de escolarização.

6.2 ANÁLISE E CARACTERIZAÇÃO DO VOLUME 2 DA COLEÇÃO “SOCIEDADE EM MOVIMENTO” – DESTINADO AO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O volume 2 da Coleção “Sociedade em Movimento”, destinado ao 7º ano do Ensino Fundamental, é composto por 192 páginas, impresso em papel couchê, que, como já dito, permite uma alta qualidade na reprodução de imagens e textos. As imagens são todas coloridas, preservando a preocupação em relação ao resultado da obra em seu aspecto visual, o que será mais bem trabalhado ao longo desta seção. Trata-se de uma obra que mantém seu custo mais elevado, se comparada a outros livros didáticos, a exemplo do livro “Sociologia em Movimento”, da mesma Editora, destinado ao Ensino Médio. O Quadro 10 apresenta uma sistematização das Unidades e Capítulos deste volume:

QUADRO 10 – Unidades e Capítulos do Livro “Sociedade em Movimento” – 7º Ano

UNIDADES	CAPÍTULOS
1.Os significados de cultura	1. A produção da cultura 2. Cultura e interpretação do mundo social
2.Identidades sociais	3. Identidade e alteridade 4. Estereótipo, preconceito e discriminação
3.Encontros culturais	5. Etnocentrismo, diversidade e relativismo cultural 6. Multiculturalismo e transformação cultural
4.Culturas no Brasil	7. Formações culturais brasileiras 8. Expressões culturais no Brasil
5.Estratificação e desigualdade social	9. Estrutura social e a produção das desigualdades 10. Estratificação social: castas, estamentos e classes

6. Raça, etnia e desigualdade	11. A ideia de raça e etnia 12. Desigualdade étnico-racial no Brasil
7. Gênero e sexualidade	13. Sexualidade e gênero 14. Desigualdades de gênero no Brasil
8. Economia e sociedade	15. A produção e distribuição da riqueza 16. Desigualdade econômica e pobreza no Brasil
9. Questões sociais nas cidades	17. Habitação, segregação e violência 18. O direito a cidade
InterAção	Projetar a cidade dos sonhos: utopia, sustentabilidade e cidadania

Fonte: Elaborado pela autora.

Como já dito, os livros da Coleção seguem um mesmo formato: dividido em 9 Unidades, compostas por 2 Capítulos cada uma, somando 18 Capítulos. Cada primeiro Capítulo da Unidade é encerrado com uma seção denominada “O Estranho Familiar”. Já o segundo Capítulo termina com as seções: “Atividades”, “Visões de Mundo”, “Direito é Direito” e “Indicações”. A Figura 11 torna possível visualizar esta organização:

FIGURA 11: Exemplo das Subdivisões das Unidades e Capítulos – 7º Ano

 UNIDADE 3	Encontros culturais 52 CAPÍTULO 5 – Etnocentrismo, diversidade e relativismo cultural 54 ■ O que é a cultura?, 54 – A biologia, a geografia e a cultura, 54 – A geografia determina a cultura?, 54 – A biologia determina a cultura?, 56 – O etnocentrismo, 57 – O relativismo cultural, 59 ■ O estranho familiar – “Pés de lótus” 61 CAPÍTULO 6 – Multiculturalismo e transformação cultural 62 ■ A dinâmica cultural, 62 ■ Atividades 66 ■ Visões de mundo – Beijos e abraços 68 ■ Direito é direito – Conhecimentos tradicionais e proteção do patrimônio cultural 70 ■ Indicações 71
 UNIDADE 4	Culturas no Brasil 72 CAPÍTULO 7 – Formações culturais brasileiras 74 ■ Um país plural, 74 ■ O estranho familiar – Feijoada: breve história de uma instituição comestível 79 CAPÍTULO 8 – Expressões culturais no Brasil 80 ■ Origens coloniais das expressões culturais, 80 – Exemplos de expressões culturais brasileiras, 82 ■ Atividades 86 ■ Visões de mundo – Pra que discutir com Madame 88 ■ Direito é direito – A diversidade nos currículos escolares 90 ■ Indicações 91
 UNIDADE 5	Estratificação e desigualdade social 92 CAPÍTULO 9 – Estrutura social e a produção das desigualdades 94 ■ Estrutura social, 94 – Desigualdade real de oportunidades e condições, 97 ■ O estranho familiar – Família avança no ritmo do progresso do Brasil 99

Fonte: SILVA et al., 2014, p.7.

Seguindo a sequência estabelecida na análise desenvolvida para o livro do 6º ano, neste momento serão apresentados os principais temas e formatos seguidos na seção “O Estranho Familiar”, que preserva seu caráter diverso ao trazer conteúdos complementares às discussões desenvolvidas durante a primeira Unidade do livro.

Contudo, é possível notar uma diferenciação em relação aos textos selecionados para o livro do 6º ano. Neste volume do 7º ano, dos 8 textos escolhidos, 6 representam trechos de reportagens publicadas em jornais e revistas, fato que não é comum no primeiro volume da Coleção, por tratar-se de livro que não indicava uma fonte autoral, sendo possivelmente desenvolvido pelos autores de modo específico para a publicação didática. No Quadro 11, temos a lista de textos com suas referências:

QUADRO 11: Temas e Capítulos da Seção “O Estranho Familiar” – 7º Ano

CAPÍTULOS	TEMAS DOS CAPÍTULOS E TEXTOS COM AS REFERÊNCIAS
Capítulo 1	O Raio-X do cidadão norte-americano - LINTON, Raloh. <i>O Homem: uma introdução à Antropologia</i> . 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Disponível em: www.pragmatismopolitico.com.br/2011/05/perfeito-raio-x-do-cidadao-norte.html . Acesso em: 08 abr. 2014 - p.15
Capítulo 3	Identidade e alteridade - A Coreia do Sul lidera cirurgias para “ocidentalizar” traços do rosto - KOVALIVK, Roberto. <i>Jornal da Globo</i> , 02/2012 - p.39
Capítulo 5	Etnocentrismo, diversidade e relativismo cultural - <i>Pés de Lótus</i> . Disponível em: www.clinicaevirurgiadope.com.br/artigo/19 . 29 abr. 2014 - p.61
Capítulo 7	Formações culturais brasileiras - Feijoada: breve história de uma instituição comestível - ELIAS, Rodrigo. <i>Revista Textos do Brasil</i> , Itamaraty - Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores - p.79
Capítulo 9	Estrutura Social e a produção das desigualdades – Família avança no ritmo do progresso do Brasil - BENEVIDES, Caroline. Rio de Janeiro. <i>O Globo</i> , 11 maio 2013 - p.99
Capítulo 11	A ideia de raça e etnia - <i>A prova do lápis, os “brancos de honra” e outros absurdos do “apartheid”</i> – EFE, Johannesburgo, 12 out. 2013. Disponível em: www.efe.com/efe/noticias/brasil/sociedade/prova-lapis-branco-honra-outros-absurdos-apartheid/3/2017/2149221.. Acesso em 23/05/2013 - p. 117
Capítulo 13	Sexualidade e Gênero – <i>Meninos e meninas aprendem tarefas domésticas na escola: aula obrigatória na Suécia</i> – OLIVEIRA, Rinaldo de. Disponível em: https://www.sonoticiaboa.com.br/2012/10/25/meninos-e-meninas-aprendem-tarefas-domesticas-na-escola-aula-obrigatoria-na-suecia . Acesso em: 19 maio 2014. - p. 137
Capítulo 15	A produção e distribuição da riqueza - Desigualdades sociais nos Estados Unidos: como é o “sonho americano”? - p.157
Capítulo 17	Habitação, segregação e violência - Protestos de sem-teto atraí a classe média francesa - SMITH, C. S., <i>Folha de São Paulo</i> , São Paulo, 03 jan. 2007 - p.179

Fonte: Elaborado pela autora.

No primeiro texto sugerido, denominado “A produção cultural – O Raio-X do cidadão norte-americano”, o autor Linton aborda, de forma irônica, a ideia de uma identidade nacional pura americana, problematizando como diversos elementos que compõem o cotidiano naturalizado desses indivíduos não têm origem em seu país, mas são frutos dos processos de trocas culturais e da globalização.

Após a leitura do texto, os estudantes são orientados a responder duas questões que buscam identificar a compreensão sobre essa figura de linguagem, convidados a dizer de que maneira eles seriam capazes de utilizá-la como um recurso antropológico, sugerindo uma descrição sobre como seria um “homem cem por cento brasileiro”.

Percebem-se, aqui, questões discursivas que permitem ao estudante, através da construção textual, exercitar a interdisciplinaridade entre Língua Portuguesa e Antropologia, pois, por meio da ironia, os estudantes são provocados a produzir seus

primeiros relatos etnográficos, sendo capazes de “estranhar o familiar”, estabelecendo um distanciamento dos seus próprios hábitos e costumes cotidianos, como bem coloca Velho (2003).

O segundo texto apresentado na seção, “Coreia do Sul lidera cirurgias para ocidentalizar traços do rosto”, traz uma reportagem com críticos que apresentam a realidade das cirurgias plásticas naquele país, seus dados estatísticos e como isso vem afetando a vida dos jovens coreanos, se constituindo em um assunto bastante polêmico na Coreia do Sul.

Após o trecho de reportagem, são propostas duas questões discursivas aos estudantes, que precisam refletir sobre as propostas. Em seguida, são convidados a se posicionar se tal prática seria uma forma de imposição de um padrão de beleza ocidental visto como superior. Tal questão se apresenta como sugestão para a organização de um debate guiado. Entretanto, no enunciado produzido não há orientações de como isso poderia ser organizado de maneira coletiva e em sala de aula.

O terceiro texto da seção, denominado “Pés de lótus”, traz um verbete de uma página de cirurgia do pé, sobre o costume milenar, praticado na China, com crianças e adolescentes meninas, entre o século X até a primeira metade do século XX, em que os pés eram enfaixados durante o processo de crescimento, provocando deformidades e fraturas, para que os pés se tornassem reduzidos. Através do contato com essa prática cultural, os estudantes podem exercitar a capacidade de estranhamento e relativização para construir uma visão de que cada cultura atribuiu significados distintos a práticas e comportamentos. Ao final, é solicitado ao estudante que elenque os conceitos principais trabalhados na Unidade. Podem ser relacionados ao texto conceitos como etnocentrismo e relativismos culturais trabalhados ao longo da Unidade, provocando os/as alunos/as a identificar práticas estéticas que também poderiam ser consideradas dolorosas e impostas às mulheres em outros territórios, a exemplo do que percebem no Brasil.

O quarto texto da seção “O Estranho Familiar”, intitulado “Feijoada: breve história de uma instituição comestível”, traz curiosidades relacionadas à origem desse prato típico de nossa culinária, desde a origem do feijão preto até as influências indígenas e africanas na construção dessa receita identitária nacional. O

questionamento proposto aos estudantes é que eles pensem sobre as múltiplas heranças culturais, o que e como foram constituídas, mostrando que não existe uma cultura brasileira, mas, sim, culturas brasileiras.

O quinto texto, chamado “Família avança no ritmo do progresso do Brasil”, por meio de relatos da trajetória da família de um jovem chamado Robson, propõe que os estudantes correlacionem como a classe socioeconômica à qual a família pertence impacta nas oportunidades oferecidas aos indivíduos. Demonstra como as desigualdades sociais ou os privilégios são reproduzidos de geração em geração, sendo necessário, aos sujeitos pertencentes às classes socioeconômicas mais baixas, reunir maior força pessoal para superar tais estruturas e mecanismos de reprodução social.

O sexto texto, “A prova do lápis, os ‘brancos de honra’ e outros absurdos do apartheid”, debate como o termo raça foi utilizado, na África do Sul, como forma de manutenção de políticas de dominação materializadas no regime do apartheid, que classificava a população em quatro categorias: branco, africano, indiano e *coloured* (mestiço). Inclusive, existia um Escritório de Classificação Racial, que atestava o pertencimento dos indivíduos a cada uma dessas categorias. O livro mostra que se tratava de uma classificação arbitrária, em que refletiam mais os interesses econômicos, racializados e políticos do que quaisquer outros objetivos, fato atestado pela categoria “brancos de honra” dada aos japoneses, devido às parcerias comerciais existentes entre Japão e África do Sul.

O sétimo texto aborda uma reportagem publicada na Band UOL, “Meninos e meninas aprendem tarefas domésticas na escola: aula obrigatória na Suécia”, retratando uma realidade na qual as tarefas domésticas, direitos do consumidor e economia doméstica são vistas como conhecimentos essenciais ao desenvolvimento da autonomia do indivíduo, independente do gênero, incentivando, assim, uma maior igualdade entre homens e mulheres. Além da igualdade de gênero, o texto e as atividades abrem o debate para a necessidade de pensar um currículo escolar mais conectado com a realidade social e com a construção de uma sociedade mais igualitária.

O último texto da seção “O Estranho Familiar” consiste em uma reportagem publicada na Folha de São Paulo em 2007, denominada “Protesto de sem-teto atrai a

classe média francesa”, em que apresenta as reivindicações dessa população para tornar o acesso à moradia um direito de todos os cidadãos.

Mostra, ainda, como tal pauta é apoiada por centenas de pessoas pertencentes à classe média e que se engajam em fazer pressão para que o Estado francês apresente uma proposta política para resolver esta situação social. Como atividade, os estudantes são chamados a procurar reportagens de movimentos sociais com pautas semelhantes e, desse modo, desconstruir visões distorcidas sobre outros movimentos sociais, a exemplo do que ocorre, infelizmente, com o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) no Brasil.

Em linhas gerais, a seção “O Estranho Familiar” apresenta uma continuidade de objetivos apresentados. Vê-se que, no primeiro volume da Coleção, destinada ao 6º ano do Ensino Fundamental, as fontes dos textos (compostos, em sua maioria, de textos jornalísticos) e as atividades propostas buscam mais do que uma retomada dos principais conceitos trabalhados no Capítulo, ou seja, estabelecem correlações com a realidade social e a construção das opiniões dos estudantes sobre os fenômenos sociais apresentados, tendo como ponto de partida os conceitos sociológicos. A seguir, podemos visualizar as continuidades estéticas presentes no volume destinado ao 7º ano do Ensino Fundamental:

FIGURA 12: Exemplo da Seção “O Estranho Familiar” – 7º Ano



Fonte: SILVA et al., 2014, p.30)

Sucedendo a seção "O Estranho Familiar", temos o segundo Capítulo de cada Unidade, no qual, ao final, os/as estudantes entram em contato com as atividades de fixação da Unidade trabalhada. Neste volume, destinado à 7ª série dos Anos Finais do Ensino Fundamental, as atividades são agrupadas em quatro categorias: Revisão e Compreensão; Interpretação e Prática; Explorando o Cotidiano e O Que Pensamos Sobre.¹² Cada uma delas traz objetivos de aprendizagem diferentes. Na sequência, apresentamos uma foto de como são estruturadas tais atividades:

FIGURA 13: Exemplo da Seção "Atividades" – 7º Ano

¹² Apenas os Capítulos 2 e 6 não possuem essa categoria.

A primeira categoria, denominada “Revisão e Compreensão”, é composta por, **no mínimo**, 2 questões e, **no máximo**, 7 questões. Podemos encontrar atividades discursivas, nas quais é comum a utilização de verbos como “identificar, explicar, citar, justificar e correlacionar”, caça-palavras, questões de múltipla escolha, complete as lacunas e correlacione as colunas. Ou seja, o formato das atividades é mais variado, se comparado ao apresentado no volume destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental. Na Figura 14, apresentamos imagens dessa maior variedade de recursos didáticos utilizados:

FIGURA 14: Exemplo “Revisão e Compreensão” – 7º Ano

ATIVIDADES

REVISÃO E COMPREENSÃO

- Marque a alternativa correta, de acordo com o que foi estudado ao longo da unidade 1.
 - A cultura valor é produzida como forma de obter lucro.
 - A cultura alma coletiva é caracterizada pela religião de um grupo.
 - As Ciências Sociais estudam as diferentes culturas para que possamos definir aquilo que é certo ou errado.
 - A cultura definida como as produções e manifestações que representam a identidade de um grupo é chamada de cultura mercadoria.
 - Para as Ciências Sociais, uma cultura não é boa nem ruim, melhor ou pior que outra. Elas são apenas diferentes.
- Relacione as colunas de acordo com o que você entendeu sobre cultura material e imaterial.

(A) Cultura material	() Músicas	() Roupas
(B) Cultura imaterial	() Monumentos	() Religião
	() Culinária	() Folclore
	() Livros	
- Explique o que você entende das seguintes frases do capítulo 2.
 - "A cultura se desenvolve para atender a duas necessidades da vida em sociedade: resolver problemas e organizar a vida social."
 - "A cultura é o filtro pelo qual observamos, compreendemos e atuamos no mundo."
- Complete as lacunas do texto.

Cultura de massa x cultura popular

"Quando o [] ainda não era o modelo econômico vigente no mundo, a cultura popular era vista como um conjunto de manifestações humanas que exemplificam as crenças, os mitos, os símbolos, as imagens, o folclore, os hábitos e os valores. A partir da Revolução Industrial e, conseqüentemente, da implantação do capitalismo, a [] se bifurcou, criando, assim, um novo segmento, a cultura de massa.

A cultura de massa é uma mercadoria, que visa sempre gerar o lucro. As pessoas, que antes eram importantes para a produção cultural, limitam-se a apenas exercer o papel de [], tornando-se secundárias nesse sistema. Além disso, elas também perdem a autonomia. Os indivíduos passam a querer um determinado produto não pela necessidade, mas por todos terem.

Ao contrário do que acontecia com a popular, a [] não se limita a um território. Ela é globalizada, já que consegue unir elementos de diversas sociedades. Elas também se diferenciam pelo fato de que a cultura popular é produzida pela e para a massa, enquanto a de massa apenas para a massa e pelo capitalismo.

Atualmente, a cultura popular está em decadência. Hoje, as simples manifestações [] não são tão valorizadas como eram antes da Revolução Industrial. O que está em destaque no momento é o que é imposto pelo capitalismo, no caso, aquilo que gera lucro. [...]"

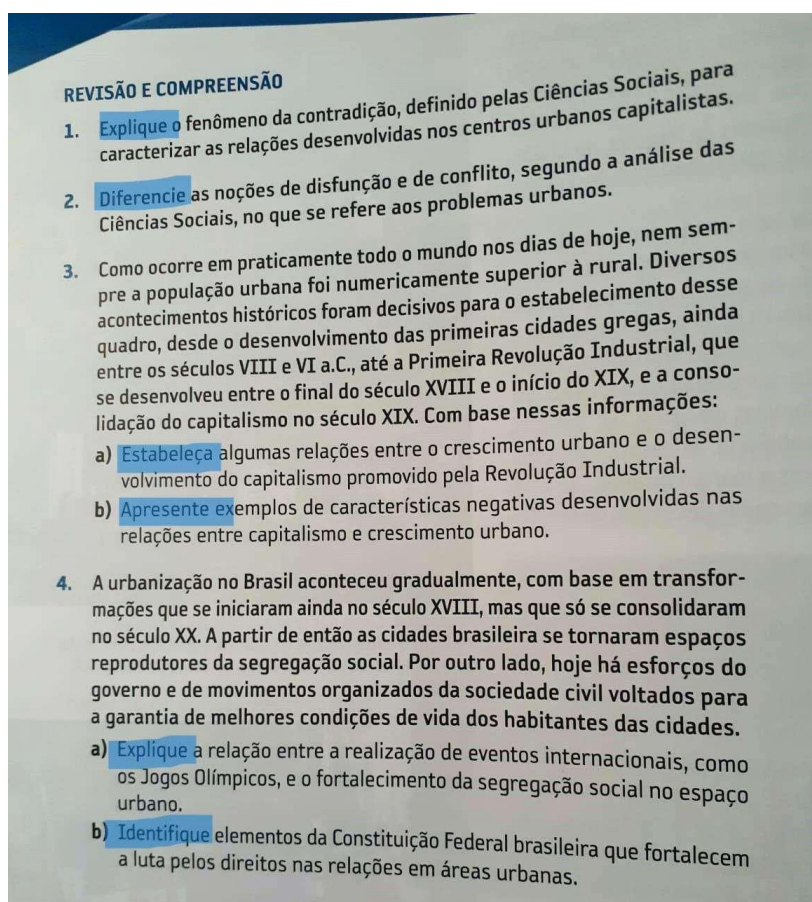
BANCO DE PALAVRAS:
 SOCIALISMO;
 CULTURA POPULAR;
 CULTURA MERCADORIA;
 CONSUMIDORAS;
 PRODUTORAS;
 CULTURA DE MASSA;
 PROLETARIAS; POPULARES;
 ANTROPOLOGICAS;
 CAPITALISMO; CETICISMO;
 DEFENSORAS; SOCIOLÓGICAS;
 ALIENAÇÃO.

VANNUCCHI, Aldo. Cultura Brasileira. São Paulo: Loyola, 1999. p. 109.
 Disponível em: <<http://culturaquepopulart.wordpress.com/2011/05/18/cultura-de-massa-x-cultura-popular>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

Fonte: SILVA et al., 2014, p.26.

Os comandos buscam demonstrar como o/a estudante pode se apropriar dos conceitos trabalhados em sala. São exercícios didático-pedagógicos que estimulam o/a estudante no domínio de conceitos e na interpretação de uma dada situação social, cultural, política ou econômica, tendo como referência “suas próprias palavras”, ou seja, seu próprio modo de ver, conceber e se posicionar no mundo.

FIGURA 15: Exemplo dos Enunciados das Questões Discursivas – 7º Ano



Fonte: SILVA et al., 2014, p.184.

Já nas questões discursivas, os comandos, também bastante claros e objetivos, procuram fazer com que os estudantes apresentem, através da construção de suas respostas, o grau de apreensão dos conteúdos trabalhados ao longo da Unidade, trazendo agora uma maior complexidade, em relação ao livro do 6º Ano, ao incluir textos de apoio e enunciados mais longos e elaborados, conforme a Figura 15.

FIGURA 16: Exemplo de Exercício de Relacionar Colunas – 7º Ano

2. Relacione as colunas de acordo com o que você entendeu sobre cultura material e imaterial.

- | | | |
|-----------------------|----------------|--------------|
| (A) Cultura material | () Músicas | () Roupas |
| (B) Cultura imaterial | () Monumentos | () Religião |
| | () Culinária | () Folclore |
| | () Livros | |

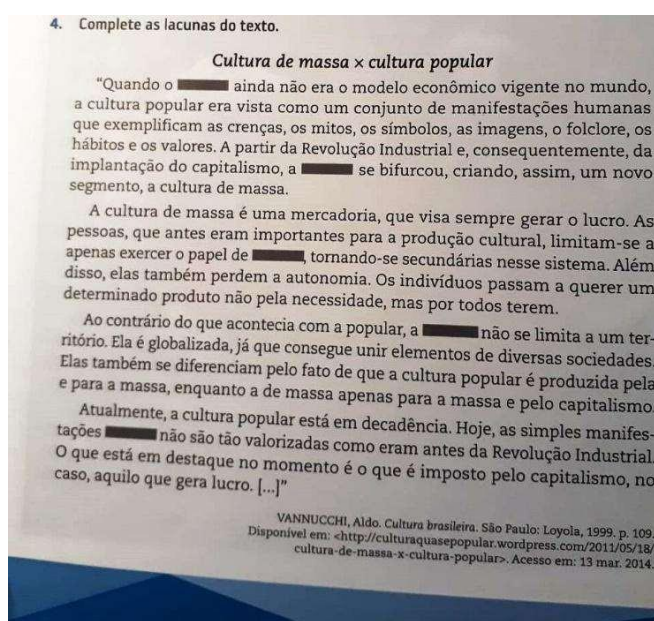
3. Explique o que você entende das seguintes frases do capítulo 2.

- a) "A cultura se desenvolve para atender a duas necessidades da vida em sociedade: resolver problemas e organizar a vida social."
- b) "A cultura é o filtro pelo qual observamos, compreendemos e atuamos no mundo."

Fonte: SILVA et al., 2014, p.26.

A atividade de correlacionar as colunas, na Figura 16, tem o objetivo de identificar se o estudante consegue dar exemplos relacionados aos conceitos de cultura material e imaterial. Assim, é possível mensurar de que forma, ao olhar para seu cotidiano, esse estudante está incorporando os conceitos antropológicos que vêm sendo trabalhados. Logo em seguida, há um exercício de completar as lacunas do texto com as palavras ofertadas em um banco de palavras (Figura 17). O estudante é provocado a aplicar os conceitos a partir do contexto, ou seja, por inferência e interpretação textual precisa identificar quais as palavras completam de maneira adequada os espaços em vazios.

FIGURA 17: Exemplo de Completar a Lacuna – 7º Ano



Fonte: SILVA et al., 2014, p.26.

podemos problematizar o modo como o professor anuncia os conceitos, relaciona com a realidade dos estudantes, busca materiais auxiliares (p. ex: vídeos, documentários etc.).

FIGURA 19: Exemplo de Questão Objetiva – 7º Ano

2. Com base no debate desenvolvido nesta unidade e nos seus conhecimentos sobre as questões de sexo e gênero, assinale a opção correta:
- a) No passado, as sociedades ocidentais modernas destinaram às mulheres o papel de educação e socialização dos filhos. Contudo, nas últimas décadas do século XX, houve uma nova configuração familiar, na qual os papéis de homens e mulheres tornaram-se mais dinâmicos.
 - b) O fato de as mulheres terem se consolidado como produtoras das atividades domésticas pode ser explicado em função de sua capacidade natural para a realização dos afazeres da casa e da socialização dos filhos.
 - c) As relações sociais não podem ser usadas como argumento para justificar a influência na confirmação dos papéis centrais desenvolvidos por homens e por mulheres.
 - d) O estabelecimento de diferentes papéis sociais para homens e mulheres em qualquer sociedade torna legítima e consensual, para as diferentes categorias de sexo, a superioridade intelectual dos homens.
 - e) A desigualdade de gênero é exclusivamente configurada na esfera profissional, uma vez que o fenômeno da subordinação da mulher ao homem atravessa todas as classes sociais.

Fonte: SILVA et al., 2014, p.144-145.

As questões de múltipla escolha continuam sendo pouco representativas no contexto geral das atividades propostas; em sua grande maioria, se caracterizam como sendo discursivas, estimulando o estudante a escrever suas interpretações sobre conceitos e fatos sociais acionados no enunciado. Podemos ver, pelo exemplo da Figura 19, que as questões objetivas, embora apresentem alternativas mais

extensas ou mesmo enunciados mais elaborados, utilizam termos como “capacidade natural”, “não podem”, “em qualquer sociedade” e “exclusivamente”, o que possibilita, ao estudante que vem construindo sua capacidade de desnaturalização e de compreensão do social como uma construção, eliminar por exclusão as alternativas e chegar à resposta correta.

A composição da segunda categoria de atividades propostas, denominada “Interpretação e Prática”, abarca de 1 a 3 questões discursivas, que propõem, aos/às estudantes, o uso dos conhecimentos das Ciências Sociais para a interpretação de diferentes textos e linguagens, sendo utilizados os seguintes recursos, em todas as questões: fotografias, quadrinhos, charges, ilustrações, reportagens de revistas, poemas e textos científicos. A seguir, trazemos um exemplo das atividades dessa categoria:

FIGURA 20: Exemplo de Questões “Interpretação e Prática” – 7º Ano

INTERPRETAÇÃO E PRÁTICA

5. Observe a charge e responda à pergunta a seguir, considerando o tema “mobilidade social”.

De que modo a ilustração serve de base para reflexão sobre alguns dos aspectos estudados na unidade, como estratificação social, sociedade de classes, oportunidades etc.?

Na terceira categoria de atividades, denominada “Explorando o Cotidiano”, os/as estudantes são desafiados/as a exercitarem o processo de produção da pesquisa científica em atividades desenvolvidas de maneira individual e em grupo. Nesse sentido, são convidados a: analisar uma telenovela, pesquisar reportagens, realizar entrevistas semiestruturadas, levantar dados quantitativos e curiosidades sobre as regiões brasileiras, e realizar pesquisas de campo de observação na saída da escola.

Todas essas atividades, utilizando diferentes recursos didáticos, buscam desenvolver a capacidade de reflexão e o espírito investigativo sobre o cotidiano, como diz o próprio nome da categoria, pois o conhecimento científico é “ao mesmo tempo a revelação do mundo e a revelação do homem como ser social” (PADUA, 1996, p. 22).

Na quarta e última categoria de atividades, denominada “O Que Pensamos Sobre”, temos a utilização da fotografia como recurso didático. Os enunciados começam com “Analisar a foto” ou “Observe a foto” e, na sequência, uma a três questões, que levam os/as estudantes a, primeiro, descrever; depois, interpretar e, em seguida, correlacionar as fotos com os conteúdos estudados ao longo da Unidade. Dessa forma, o uso de fotografias em sala de aula favorece os estudantes na compreensão e na descrição de relações e fenômenos sociais, pois, como coloca Bodart (2015):

Aferimos que o uso da fotografia, acompanhado de uma base teórica mínima, pode se mostrar eficiente em ‘treinar’ o ‘ver’ dos educandos, tornando-os capazes de compreender as cenas da realidade cotidiana marcadas pela complexidade que muitos não veem por não serem dotadas de uma imaginação sociológica ou, nos termos de Bauman e May (2010), por não terem aprendido a pensar com a Sociologia (BODART, 2015, p.98).

Logo a seguir, é possível visualizar como se constroem enunciados e questionamentos da categoria “O Que Pensamos Sobre”:

FIGURA 21: Exemplo de Questões “O Que Pensamos Sobre” – 7º Ano

O QUE PENSAMOS SOBRE

8. Observe a foto e descreva a ação que você vê.
Em seguida, reúna-se com os colegas para discutir que tipo de preconceito a imagem sugere. Com base nesse exemplo, promovam um debate sobre as formas de racismo presentes na sociedade, considerando como os nossos valores reproduzem preconceitos.



Policial militar aborda pessoas na região central de São Paulo (SP, 2009).

Fonte: SILVA et al., 2014, p.124.

A partir de agora, vamos analisar e comentar os textos que compõem a seção “Visões de Mundo”, que preserva as mesmas características encontradas no volume destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental, em que diferentes textos e autores/as da literatura infantojuvenil, assim como textos jornalísticos, poéticos e de caráter científico, são apresentados e adaptados ao contexto dos/as estudantes, com o objetivo de estimular a leitura e a compreensão textual, dialogando com os conteúdos das Ciências Sociais. No Quadro 12 temos a lista dos textos selecionados e utilizados:

QUADRO 12 – Temas da Seção “Visões de Mundo” – 6º Ano

CAPÍTULOS	TEXTOS COM REFERÊNCIAS
Capítulo 2	LARAIA, Roque. A cultura condiciona a nossa visão de mundo. <i>In: Cultura: um conceito antropológico</i> . Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p.67-69. - p.28
Capítulo 4	BANDEIRA, Pedro. Identidade. <i>In: Cavalcando o arco-íris</i> . São Paulo: Moderna, 1985. - p.48
Capítulo 6	VERISSIMO, Luís Fernando. Beijos e abraços. <i>In: O Estado de São Paulo</i> , 9 nov. 1992 - p.68
Capítulo 8	GARCIA, Tânia da Costa. Pra que discutir com madame. <i>In: Madame Existe</i> ,

	<i>Revista da Faculdade de Comunicação da FAAP</i> , nº 9, 2001. p.88
Capítulo 10	VIANNA, Herbert; RIBEIRO, Bi; BARONE, João. Alagados. <i>In: Os Paralamas do Sucesso. Selvagem?</i> EMI Records, 1996. p.106
Capítulo 12	Pesquisa da UFSCar aponta desigualdade racial na ação da PM. <i>Portal News – São Carlos e região</i> . Disponível em: www.portalnews.net.br/regiao/1092-pesquisa-da-ufscar-apontadesigualdade-racial-na-acao-da-pm-em-sao-paulo.html . Acesso em: 27 maio 2014 – p.126
Capítulo 14	OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. O Feminismo valeu a pena, sim! <i>In: O chão da terra</i> . Rio de Janeiro: Rocco, 2010. p.146
Capítulo 16	RAMOS, Graciliano. <i>Vidas secas</i> . 107. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008. p.65-71. p.168
Capítulo 18	VENTURA, Zuenir. A palavra é: gentrificação. <i>In: O Globo</i> , Rio de Janeiro, 28 dez. 2013. Disponível em: http://oglobo.globo.com/pais/noblat/post/2013/12/28/a-palavra-gentrificacao-por-zuenir-ventura-519350.asp . Acesso em: 19 maio 2014. p.186

Fonte: Elaborado pela autora.

Como é possível observar, os textos selecionados são, em sua maioria, literários. Temos, então, a adaptação de trechos de romances, de um poema, de letras de músicas do rock nacional e do samba, e de crônicas sobre o cotidiano. Tal característica é essencial para estimular o desenvolvimento dos hábitos de leitura nos/nas estudantes, visto que, muitas vezes, é somente por meio dos livros didáticos e das bibliotecas escolares que essas juventudes têm acesso a essas obras literárias.

Enquanto instituição social, a escola, tem por função possibilitar aos estudantes o acesso a novas leituras da realidade que os cerca e a realidades diferentes daquela em que vivem: trata-se de apresentá-lhes a vastidão do mundo e os conhecimentos nele produzidos, de modo que os alunos possam se apropriar desses saberes e, a partir disso, intervir criativamente no mundo para poder transformá-lo (AMARAL; ADAMS, 2019, p.76).

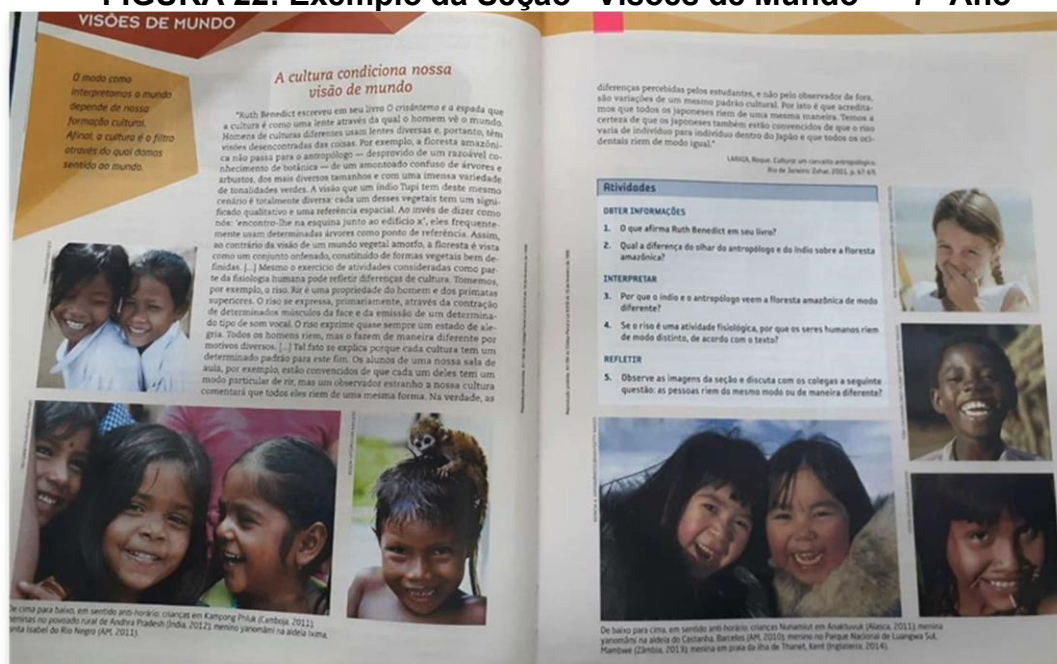
Ao trazer textos científicos e adaptados, como o clássico “O que é Cultura”, de Laraia, textos sobre feminismo e reportagens de divulgação de pesquisas científicas, a seção “Visões de Mundo”, também está desenvolvendo habilidades de abstração, por meio do contato com conceitos elaborados das Ciências Sociais.

Significa afirmar que a aproximação com textos “clássicos e científicos”, de forma adaptada e resumida, para os estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental

está sendo melhor executada, se comparada ao que foi realizado no volume do 6º ano, pois permite que a ciência de referência se torne conhecimento escolar na vida dessas juventudes, criando aprendizagens bem mais significativas, pois, como coloca Young (2011, p. 614), “a finalidade mais fundamental da educação escolar [...] é levar os alunos para além de sua experiência por formas às quais eles dificilmente teriam acesso em casa. Certamente é para isso que são as escolas” (*apud* AMARAL; ADAMS, 2019, p.76).

Assim, as habilidades de ler e escrever são exercitadas no contexto da disciplina de Ciências Sociais, constituindo o hábito de leitura como uma tarefa de todas as áreas do conhecimento. Em um primeiro momento, os/as estudantes são convidados/as a obter as informações principais do texto, identificando, por exemplo, seu tema principal e sua tese central. Em seguida, são provocados/as a interpretar o que está sendo dito, tendo como referência os conceitos das Ciências Sociais. Por último, são levados a desenvolver uma reflexão sobre a realidade cotidiana, para que, a partir do que foi abordado no texto, possam se aproximar da realidade social em que estão inseridos. Tais iniciativas estimulam a promoção do debate coletivo entre as diferentes visões de mundo presentes em sala de aula. A seguir, na Figura 22, é possível visualizar como está organizada esta seção:

FIGURA 22: Exemplo da Seção “Visões de Mundo” – 7º Ano



Fonte: SILVA et al., 2014, p.28-29.

Vemos, novamente, a presença do box laranja no início da página, mas, agora, em um tamanho mais enxuto quando comparado ao que apareceu no volume do 6º ano do Ensino Fundamental. Justamente por isso, não apresenta muito mais do que uma frase relacionada ao texto ou ao conceito norteador da discussão.

Um cuidado que se mantém é a presença marcante de fotografias ou ilustrações, recurso este que, além de tornar o exercício mais atrativo, se torna uma ferramenta de recontextualização pedagógica, ao permitir que a linguagem e o código elaborado, propostos nas discussões, sejam potencialmente apropriados pelos estudantes. O uso de imagens e fotografias é um recurso com muitas potencialidades, pois permite desenvolver um olhar antropológico sobre a realidade. Além disso, em uma sociedade cada vez mais imagética, a fotografia é uma linguagem por excelência para a comunicação com as juventudes, visto que

A fotografia tem se mostrado uma excelente aliada e um importante recurso para a captura de imagens. As imagens coletadas representam por sua vez as realidades da vida cotidiana dos jovens, dentro e fora do espaço escolar. É através das fotografias que procuramos inventariar as formas pelas quais os jovens se expressam: como se colocam na presença do outro (s), como se comunicam entre si e como se relacionam com as TICs. (GODOY; BUENO, 2016, p.95).

Mantendo a organização do primeiro livro, temos a seção denominada “Direito é Direito”, cujo objetivo é apresentar um conjunto de Leis que garantem o direito da/o cidadã/o na sociedade. As leis selecionadas para serem trabalhadas neste volume englobam políticas sociais relacionadas à cultura e ao patrimônio cultural; redistribuição de renda; afirmação da história e culturas afro-brasileira e indígena nos currículos escolares; ações de proteção às mulheres e às domésticas; e política de cotas nas universidades.

Tal conjunto de Leis representa importantes conhecimentos para os/as adolescentes brasileiros/as, visto que, segundo dados do Censo de 2010 (IBGE, 2012), o Brasil apresenta um número significativo de famílias chefiadas por mulheres (53,3%), perfil que favorece o trabalho doméstico como fonte de sobrevivência; isso sem considerar a questão da racialização dessas chefes de família.

Mendes (2002) aponta que entre as chefias femininas crescentes no país, destacam-se as mulheres mais jovens, separadas, negras, pobres e com baixo grau de escolaridade. Geralmente, essas mulheres de camadas populares estão inseridas no mercado informal e com péssimas condições de trabalho e salários. (COSTA; MARRA, 2013, p.147).

Pensamos que, ao entrar em contato com essa Legislação desde o Ensino Fundamental, torna-se possível ao/à adolescente conhecer uma gama de direitos, o que lhe possibilita lutar para usufruí-los e reivindicá-los. A seguir, apresentamos o Quadro 13, com as Leis trabalhadas em cada Capítulo:

QUADRO 13: Seção “Direito é Direito” – 7º Ano

CAPÍTULOS	TEMAS E LEIS
Capítulo 2	Patrimônio imaterial da cultura brasileira - Tratado Internacional de 1972 promovido pela UNESCO. <i>Convenção Sobre a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural</i> . p.30
Capítulo 4	Leis e discriminação: avanços e desafios – Lei 9.459/97, que trata do crime de discriminação por cor e raça - p. 50
Capítulo 6	Conhecimentos tradicionais e proteção do patrimônio cultural - Artigos 215 e 216 da Constituição de 1988. p.70
Capítulo 8	A diversidade nos currículos escolares – Discute a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, que falam sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Cultura Indígena nas escolas. p.90
Capítulo 10	Trabalho doméstico - Proposta de Emenda Constitucional PEC das domésticas 66/2012. p. 108
Capítulo 12	Ações Afirmativas nas universidades públicas. Lei de Cotas (Lei12.711/2012). p.128
Capítulo 14	Lei Maria da Penha - Lei 11.340/2006, que coíbe a violência contra a mulher. p.148
Capítulo 16	O programa Bolsa Família – Lei 10.836/2004, com o objetivo de transferir renda para famílias em situação de pobreza. p.170
Capítulo 18	Política Urbana - Lei 10.257, que estabelece o estatuto da cidade. p.188

FONTE: Elaborado pela autora.

O primeiro texto da seção intitulada “Direito é Direito” apresenta aos/às estudantes uma breve contextualização das Leis brasileiras em âmbito federal, estadual e municipal, no que se refere a preservação e proteção do patrimônio

imaterial cultural, favorecendo o conhecimento da cultura brasileira em seus aspectos socioantropológicos e jurídicos, articulando conceitos trabalhados na Unidade, como cultura e identidade, na busca pelo respeito à diversidade cultural.

Sobre o objetivo de ensinar o direito a ter direito, é interessante lembrar de diretrizes curriculares importantes, conquistadas pelas lutas dos movimentos sociais, e que passaram a ser pouco trabalhadas nas salas de aula após a publicação da BNCC. Elas trazem pressupostos que podem ser relacionados aos conteúdos sociológicos trazidos pelos livros didáticos. Nesse sentido, destacamos as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, estabelecidas por meio da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012.

O segundo texto trata das Leis relativas à punição dos crimes de discriminação racial, que passou a ser inafiançável pela Lei nº 9.459/97.¹³ Contudo, o texto levanta o questionamento de que, mesmo existindo Leis que preveem a repressão e a punição dessas atitudes, na prática isso não coíbe que atitudes racializadas sejam perpetuadas na sociedade, sendo necessário o desenvolvimento de políticas públicas de inclusão social para essa população discriminada. Esses questionamentos se mostram bastante pertinentes, uma vez que estamos falando de racismo estrutural. Como mostra Silvio Almeida,

As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista. (ALMEIDA, 2018, p.25).

O terceiro texto da seção discute a importância da preservação do patrimônio material e imaterial das populações quilombolas e das nações indígenas, demonstrando como a relação homem e natureza é constituída de modo diferente nessas culturas, valorizando e preservando o meio ambiente. Levar para a sala de aula essa perspectiva afro-brasileira e ameríndia é primordial em um contexto no qual as crises climáticas representam uma das maiores preocupações e um grande desafio

¹³ Recentemente, houve uma alteração na Lei brasileira, tornando o crime de injúria racial equivalente ao de racismo, fato que prevê maior repressão à discriminação racial.

para as próximas gerações. Assim, a preservação da cultura dessas populações é, também, a preservação do meio ambiente.

Este terceiro capítulo nos remete à relevância da Lei nº 11.645/2008, bem como de outros documentos referenciais duramente conquistados por estas populações historicamente excluídas no Brasil. Dentre eles, destacamos: Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, que “Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências”; e a Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015, que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.”

Nesta correção de conteúdos, o quarto texto aborda as Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que regulamentam e obrigam o ensino de cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. Entretanto, mesmo com suas aprovações, ainda estamos longe de seus efetivos cumprimentos. Um dos principais impasses apontados no livro é a falta de formação dos professores nos temas, o que, de acordo com estas Leis federais, deveriam ser formações obrigatórias. Os estudantes são levados a pensar sobre os próprios materiais e a realidade escolar em que estão inseridos, a fim de identificar como os estereótipos de raça são reproduzidos nessa instituição social, para pensar e agir criticamente sobre esta realidade, permeada por tantas violências advindas das desigualdades socioeconômicas e étnico-raciais.

O texto suscita a trabalhar as distâncias e os entrecruzamentos entre “negro tema” e “negro vida”, como bem já nos apontou o sociólogo Guerreiro Ramos, quando diz:

O negro-tema é uma coisa examinada, olhada, vista, ora, como ser mumificado, ora como ser curioso, ou de qualquer modo como um risco, um traço da realidade nacional que chama a atenção. O negro-vida é, entretanto, algo que não se deixa imobilizar; é despistador, protéico, multiforme, do qual, na verdade, não se pode dar versão definitiva, pois é hoje o que não era ontem e será amanhã o que não é hoje. (RAMOS, 1957, p.171).

Ou seja, a necessidade desconstrução dos vários estereótipos relacionados à construção da identidade negra e africana, que durante muitas décadas estiveram presentes nos livros didáticos e na mídia brasileira; construir uma educação

antirracista é, justamente, dar vez para que essa outra representação seja elaborada no imaginário social

O quinto texto aborda como as desigualdades sociais se entrelaçam na construção de um perfil relacionado ao trabalho doméstico, em sua grande maioria constituído de mulheres pretas e pardas (IBGE, 2012). Nesse contexto, a aprovação da PEC das Domésticas, em 2012, representou um grande avanço no processo de constituição dos direitos dessas mulheres e de valorização de tais atividades relacionadas ao cuidado, por meio de garantias mínimas que qualquer trabalho formal deve possuir. Ao olhar para essa realidade, o estudante pode, muitas vezes, se reconhecer, pois suas avós ou mães podem ser beneficiadas por essa Legislação.

Este debate nos faz recordar as contribuições das pesquisas de Shirley Silveira Andrade, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), quando diz:

Segundo dados do DIEESE (2021), ele é realizado majoritariamente por mulheres (92%), negras (65%), com um rendimento médio mensal de R\$ 876,00 (chegando a R\$ 584,00 no Nordeste) e uma média de 52h trabalhadas semanalmente. Além disso, os mesmos dados indicam que 51,6% dessas trabalhadoras são chefes de família, ou seja, são as principais responsáveis pelo sustento da casa. Cerca de 75% não possui carteira assinada e não contribui para o INSS. (ANDRADE et al., 2023, p.323).

Por isso, torna-se imprescindível deixar de invisibilizar as trabalhadoras domésticas e a necessidade de garantir seus direitos e trazer à tona, para a sociedade, como tais relações de trabalho precisam ser repensadas e humanizadas.

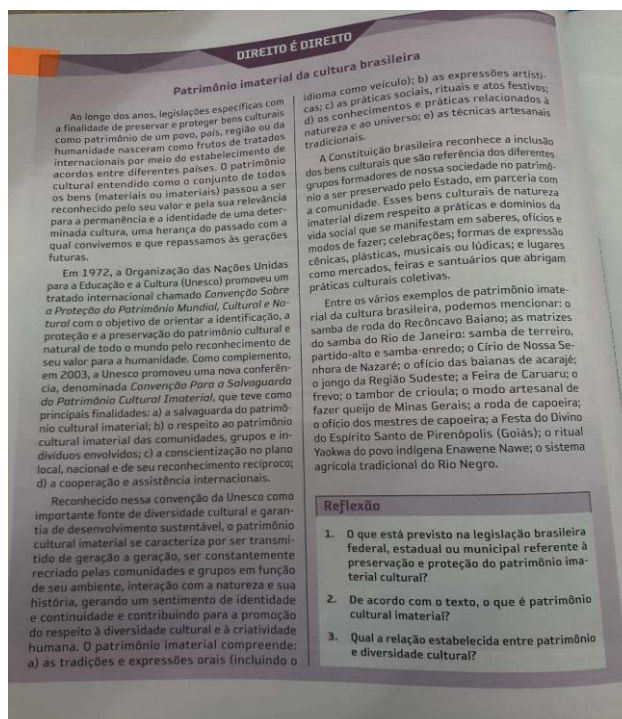
O sexto texto selecionado aborda a aprovação da Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, nos Institutos e Universidades Federais, e explica, através de um diagrama, o processo de distribuição das vagas pela vigência do sistema. Após esse debate, os/as estudantes são chamados a refletir sobre a legitimidade dessa Lei, fazendo uma análise a partir da questão das desigualdades sociais e raciais perpetuadas através das gerações no Brasil. Trata-se de um exemplo de uma política pública de reparação política para grupos que são economicamente e socialmente excluídos neste país.

Um material importante a ser apresentado aos/às estudantes na reflexão dos conteúdos deste capítulo foi produzido pelo professor José Jorge de Carvalho, da Universidade de Brasília (UnB). Trata-se do Mapa das Ações Afirmativas nas Universidades Brasileiras, que mostra como tal política foi importante para reverter um perfil racista, elitista, excludente e intelectualmente eurocêntrico e colonizado, que perdurava na UnB e em outras Universidades.

O sétimo texto incentiva o debate sobre o combate da violência contra a mulher, diante da gravidade dos percentuais de crimes cometidos nos ambientes doméstico e familiar. O Capítulo apresenta quais são as Leis em vigor que criminalizam tais práticas, dando destaque à Lei nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha. O texto exemplifica quais são as formas de violência contra a mulher e, principalmente, os canais existentes para que as denúncias possam ser feitas. Neste Capítulo há um trabalho de conscientização e de instrumentalização dos/das estudantes frente a situações que podem estar vivendo cotidianamente.

Enfatiza-se a importância dessas reflexões com estudantes da Educação Básica, diante da cultura do estupro, do feminicídio e de tantos outros crimes cometidos, crescentemente, contra as mulheres no Brasil, como mostram os seguintes dados: “No Brasil, no período de 2009 a 2011, foram registrados 13 071 feminicídios no SIM, o que equivale a uma taxa bruta de mortalidade de 4,48 óbitos por 100 000 mulheres” (GARCIA et al., 2015, p.252).

O oitavo texto aborda o Programa Bolsa Família e busca desconstruir visões equivocadas sobre o Programa, apresentando como ele faz parte de um conjunto de políticas de proteção social que foram sendo construídas no país, principalmente a partir da Constituição de 1988, entendendo a redistribuição de renda como uma necessidade premente e que deve, também, ser complementada por outras políticas e ações do Estado, nos âmbitos de educação, saúde, família e agricultura. Ou seja, os/as estudantes devem ser levados/as a refletir a legitimidade dessa política e, ainda, pensar quais são as ações necessárias para que esse Programa deixe de ser necessário.



Fonte: SILVA et al., 2014, p.30.

O último texto da seção “Direito é Direito” traz, para os alunos, algo pouco trabalhado em sala de aula: a questão da mobilidade urbana e do “Estatuto das Cidades”, incentivando os alunos a conhecerem o processo de elaboração do “Plano Diretor” de sua cidade e de como as consultas públicas foram realizadas, através da sociedade civil e dos movimentos sociais, desenvolvendo, desse modo, uma preocupação coletiva sobre como as cidades e seu crescimento desordenado afetam o meio ambiente. O Estatuto estabelece:

Art. 1º Na execução da política urbana, de que tratam os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, será aplicado o previsto nesta Lei. Parágrafo único. Para todos os efeitos, esta Lei, denominada Estatuto da Cidade, estabelece normas de ordem pública e interesse social que regulam o uso da propriedade urbana em prol do bem coletivo, da segurança e do bem-estar dos cidadãos, bem como do equilíbrio ambiental. (BRASIL, 2008, p.16).

Como é possível notar, os princípios norteadores da seção “Direito é Direito”, que busca trabalhar a Legislação em sala de aula, com o objetivo de informar e capacitar os/as alunos/as para uma vida democrática, continua neste volume destinado ao 7º ano do Ensino Fundamental. Ao abordar o direito em sala de aula,

os/as estudantes, no contexto das aulas de Ciências Sociais, são capazes de se desenvolver de maneira individual e coletiva, ao compreenderem as Leis como um resultado de lutas sociais que buscam garantir maior igualdade social, construindo uma visão legislativa menos utilitarista e mais associada a uma responsabilidade coletiva sobre direitos e deveres.

Inclusive, problematiza-se aqui a importância de pensar em um conceito mais alargado de cidadania ativa a ser debatido e experimentado com estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Sobre isso, Evelina Dagnino (2014) diz que o Brasil enfrenta dois processos distintos: primeiro, a ampliação das esferas de participação política da sociedade civil em questões de ordem pública, iniciada com a elaboração e a promulgação da Constituição de 1988; de outro lado, o crescente avanço das políticas neoliberais, que pregam um estado mínimo que se exime da garantia de direitos e joga no indivíduo essas responsabilidades. Tais processos antagônicos exigem, da mesma forma, uma cidadania propositiva, revelando essa dualidade dentro de nossa sociedade.

Encerrando o último capítulo de cada Unidade, temos a seção “Indicações”, que mantém a proposta trazida no primeiro volume, ou seja, elaborar uma lista de livros, filmes e sites que complementam as discussões que foram propostas ao longo dos Capítulos, conforme Quadro 14. Ao nos voltarmos para a classificação indicativa dos vídeos indicados, que deveria se destinar aos/às jovens de até 13 anos, considerando-se a idade e a série, das 23 sugestões feitas, apenas 3 estão em desacordo com a classificação etária. Do total de indicações, 14 pertencem ao gênero documentário. O restante abarca filmes de ação, comédia, romances e aventura. Cabe lembrar a importância de trazer o cinema para sala de aula, pois,

[...] No cinema esse público viu a possibilidade de experimentar, adotar novos hábitos e ver reiterados (e dramatizados com vozes que gostaria de ter e ouvir) códigos de costumes. Não se ia ao cinema parasonhar; ia-se para aprender’ (MONSIVÁIS apud MARTIN-BARBERO, 2009, p. 235). As estratégias do cinema cooptam as experiências, necessidades e expectativas do seu público e essa relação faz solidificar o seu potencial papel de agente divulgador das identidades nacionais. O cinema funciona como um espelho, onde seus expectadores procuram se ver refletidos. Ao enxergar nos personagens essa imagem adotam-na, possibilitando a criação de uma figura universalizada. (ROCHA; BUENO, 2017, P.88).

Dessa forma, podemos utilizar os filmes como uma grande estratégia de desnaturalização e problematização da realidade; ao abarcarem essa identidade social, nacional e cotidiana, é possível apreender como ela é construída e elaborada a partir de referências históricas específicas.

Já em relação aos livros indicados, descritos no Quadro 14, na sequência, num total de 24 indicações, temos a grande maioria, 15, composta de livros teóricos escritos por jornalistas, historiadores, sociólogos e pensadores das Humanidades, que se destinam aos professores. Tem-se, aqui, cerca de 9 indicações de livros infantojuvenis e literários que poderiam ser discutidos em sala de aula, como um mecanismo de desenvolvimento do olhar sociológico e de estímulo à leitura dos/das estudantes.

Por último, os sites indicados se configuram como fontes para o desenvolvimento de pesquisas que podem ser utilizadas tanto pelo/a professor/a, para sua formação profissional, quanto para o desenvolvimento de atividades de pesquisa com os/as estudantes. Apresentamos, a seguir, a lista dos materiais presentes na seção:

QUADRO 14: Lista de Filme, Livros e Sites da Seção “Indicações” – 7º Ano

CAPÍTULOS	PARA VER	PARA LER	PARA NAVEGAR
Capítulo 2 p.31	Índios no Brasil – quem são eles? – Direção: Vincent Carelli. Brasil, 2000. Disponível em: www.youtube.com/watch?HA_OX2gCfLs Acesso em: 10 abr. 2014. Bebês - Direção: Thomas Balmes. França, 2010. Baraka - Direção: Ron Fricke. Estados Unidos, 1992.	<i>A árvore de carne e outros contos</i> . Lia Minápoty; Yaguarê Yama. São Paulo: Tordesilhinhas, 2012. <i>Uma história da cultura afro-brasileira</i> . Walter Fraga; Wlamyra R. de Albuquerque. São Paulo: Moderna, 2009. <i>A invasão cultural norte-americana</i> . Júlia Falivene Alves. São Paulo: Moderna, 2004.	Afroreggae. Disponível em: www.afroreggae.org Linha do tempo do Observatório da Diversidade Cultural. Disponível em: http://observatoriodadiversidade.org.br/site/pesquisa/linha-do-tempo Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular. Disponível em: www.cnfcp.gov.br

Capítulo 4 p.51	A negação do Brasil – Direção: Joel Zito Araújo. Brasil, 2000. Duelo de Titãs - Direção: Boaz Yakin. Estados Unidos, 2000. Hiato - Direção: Vladimir Seixas. Brasil, 2008.	<i>Omo-Oba: histórias de princesas.</i> Kiusam de Oliveira. Belo Horizonte: Mazza, 2009. <i>A cor do preconceito.</i> Vilhena de Toledo. São Paulo: Ática, 2006. <i>Clara dos Anjos.</i> Lima Barreto. São Paulo: Ática, 2011.	Portal Geledés. Disponível em: www.geledes.org.br Museu do Índio. Disponível em: www.museudoindio.org.br Fundação Palmares. Disponível em: www.palmares.gov.br
Capítulo 6 P.71	Tainá - uma aventura na Amazônia - Direção: Tania Lamarca; Sérgio Bloch. Brasil, 2009. Avatar - Direção: James Cameron. Estados Unidos, 2009.	<i>Histórias do tio Jimbo.</i> Nei Lopes. Belo Horizonte: Mazza, 2007. <i>A Cabana do Pai Tomás.</i> Harriet Beecher Stowe. São Paulo: Ediouro, 2002. <i>Etnias e culturas.</i> Nereide Schilaro Santa Rosa. São Paulo: Moderna, 2004.	Centro Cultural Quilombinho. Disponível em: www.quilombinho.com.br Observatório da Diversidade Cultural. Disponível em: http://observatoriodadiversidade.org.br/site
Capítulo 8 p.91	Você já foi à Bahia? – Direção: Clyde Geronimi; Jack Kinney; Bill Roberts; Norman Ferguson. Estados Unidos, 1945. Devoção - Direção: Sergio Sanz. Brasil, 2008.	<i>O que é cultura popular.</i> Antônio Augusto Arantes. São Paulo: Brasiliense, 1981. <i>Racismo, preconceito e intolerância.</i> Edson Borges; Carlos Alberto Medeiros; Jaques d'Adesky. São Paulo: Atual, 2002. <i>O que é o Brasil?</i> Roberto DaMatta. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.	A Cor da Cultura. Disponível em: www.acordacultura.org.br Portal Brasil Cultura. Disponível em: www.brasilcultura.com.br
Capítulo 10 p.109	Um casamento à indiana - Direção: Mira Nair. Índia, 2001. Ilha das Flores - Direção: Jorge Furtado. Brasil, 1989.	<i>Migrações.</i> Ana Valim. São Paulo: Atual, 2013. <i>Verdes canaviais.</i> Vera Vilhena de Toledo; Cândida Vilares Gancho. São Paulo: Moderna, 2013.	Portal Ciência e Vida. Disponível em: http://sociologiacienciaevida.uol.com.br Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud). Disponível em: http://www.pnud.org.br Mapa da Evolução da Desigualdade na Década. Disponível em:

			http://blog.estadaodados.com/evolucao-da-desigualdade/
Capítulo 12 p.129	Justiça seja feita: racismo - Direção: Frederico Tonucci. Brasil, 2012. O xadrez das cores – Direção: Marco Schiavon. Brasil, 2004.	<i>Os tesouros de Monifa.</i> Sonia Rosa. Belo Horizonte: Brinque-Book, 2009. <i>O mundo das pessoas coloridas.</i> Caio Ducca. Belo Horizonte: Mazza, 2012.	Igualdade Racial. Disponível em: www.seppir.gov.br Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER). Disponível em: www.lanser.leufrij.be/PT/Paginas/home.aspx Centro de Articulação de Populações Marginalizadas (CEAP). Disponível em: http://ceaprij.org.br
Capítulo 14 p.149	A marvada carne - Direção: André Klotzel. Brasil, 1985. Eu os declaro marido... e Larry - Direção: Dennis Dugan. Estados Unidos, 2007. Tomboy - Direção: Céline Sciamma. França, 2011.	<i>Pagu.</i> Lia Zatz. São Paulo: Callis, 2011. <i>O que é violência contra a mulher.</i> Maria Amélia de Almeida Teles; Monica de Melo. São Paulo: Brasiliense, 2002. (Coleção Primeiros Passos)	Cartilha Direitos da Mulher. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/cartilha_direitos_mulher.pdf ONU Mulheres. Disponível em: www.onumulheres.org.br Guia Interativo da Desigualdade de Gênero no Mundo – BBC. Disponível em: www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2013/10/131025_mapa_intereatividade_mulheres.fl.shtml
Capítulo 16 p.171	África roubada - Direção: Christoffer Guldbrandsen. Zâmbia, 2013. Doméstica - Direção: Gabriel Mascaro. Brasil, 2012. Tem gringo no morro – Direção: Bruno Graziano; Marjorie Niele. Brasil, 2013.	<i>O livro da economia.</i> Vários autores. São Paulo: Globo, 2013. <i>O que é fome.</i> Ricardo Abramovay. São Paulo: Brasiliense, 1983.	Objetivos do Milênio - Pnud. Disponível em: www.objetivosdomilenio.org.br/index.asp Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013. Disponível em: www.atlasbrasil.org.br/2013/pt
Capítulo 18 p.189	O contador de histórias - Direção: Luiz Villaça. Brasil, 2009.	<i>1904 - Revolta da Vacina: a maior batalha do Rio.</i> Secretaria Especial de Comunicação Social:	Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo. Disponível em:

	A caminho da Copa - Direção: Florence Rodrigues; Carolina Caffé. Brasil, 2013. Todo mapa tem um discurso - Direção: Francine Albernaz; Thaís Inácio. Brasil, 2014.	Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 2006. <i>O que é cidade?</i> Raquel Rolnik. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos) <i>Por que ocupamos? Uma introdução à luta dos sem-teto.</i> Guilherme Boulos. São Paulo: Scortecci, 2012. <i>Cidade partida.</i> Zuenir Ventura. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.	www.nevusp.org/portugues Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos. Disponível em: www.mapadaviolencia.org.br
--	--	---	--

Fonte : Elaborado pela autora.

Fornecer indicações de filmes, livros e sites implica em trazer, para a sala de aula, fontes essenciais não só para a ampliação do repertório cultural de estudantes, mas, principalmente, dos professores, visto que isso reflete diretamente na formação integral e das experiências dessas juventudes. Quanto maior os bens culturais aos quais esses sujeitos têm acesso, sua relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo potencialmente se amplia. Pois, como coloca Leite (2005, p.23),

[...] é no diálogo com o outro e com a cultura que cada um é constituído, desconstruído, reconstruído cotidianamente. O acesso aos bens culturais é meio de sensibilização pessoal que possibilita, ao sujeito, apropriar-se de múltiplas linguagens, tornando o mais aberto para a relação com o outro, favorecendo a percepção de identidade e alteridade.

FIGURA 24: Exemplo da Seção “Indicações” – 7º Ano



Fonte: SILVA et al., 2014, p.31.

Dando continuidade à construção da cartografia didática do volume 2 da Coleção “Sociedade em Movimento”, destinada ao 7º ano do Ensino Fundamental, neste momento nos voltaremos para a construção do perfil iconográfico da obra. Apresentamos, a seguir, os números referentes à distribuição desses recursos:

Tabela 2: Ilustrações no Livro Didático do 7º Ano por Categoria, em Números Absolutos e em Percentuais

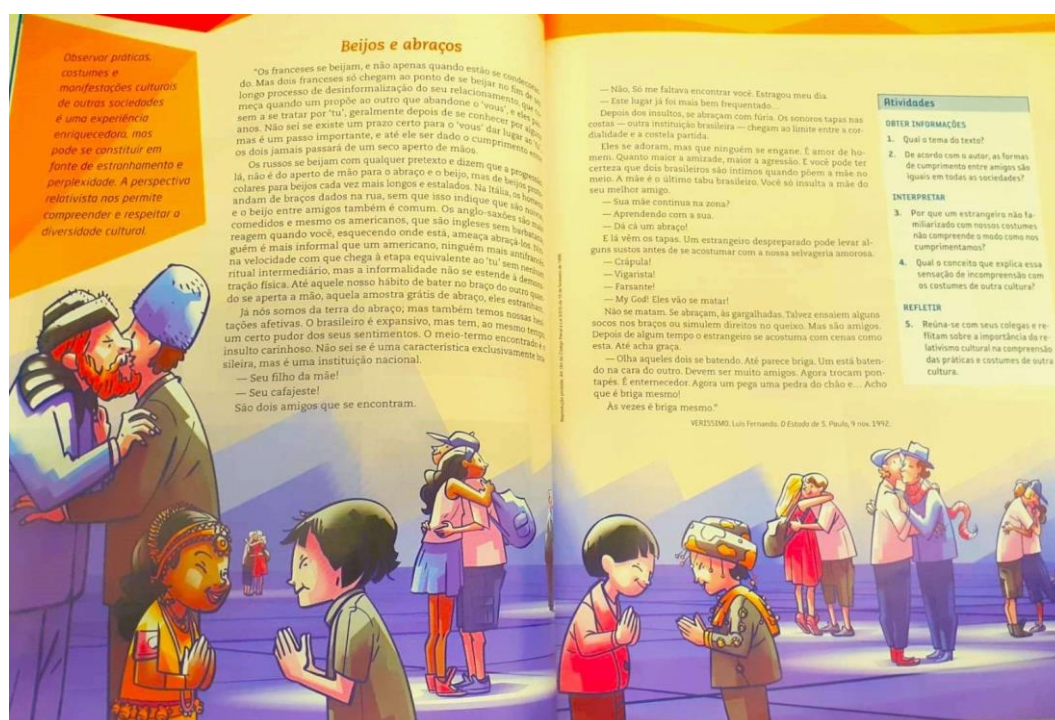
Categorias	Nº Absoluto	%
Arte	85	31,0
Charges	22	8,0
Dados quantitativos	17	6,2
Esquemas explicativos	7	2,6
Mapas	2	0,7
Fotografias	141	51,5
Total	274	100

FONTE: Elaborada pela autora.

Observa-se que, no total, as fotografias continuam representando o maior recurso visual utilizado, assim como foi no livro destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental da Coleção. No volume do 7º Ano, temos um total de 141 fotografias, configurando 51,5% dos instrumentos visuais selecionados pela equipe editorial.

O segundo recurso didático mais frequente são os pertencentes à categoria Arte, com 85 imagens, somando 31% dos instrumentos visuais, uma realidade próxima ao que foi encontrado no livro destinado à série anterior. Lembrando que, nesta categoria, foram agrupados: ilustrações ornamentais decorativas, ilustrações/gravuras, litografias, símbolos, iluminuras, esculturas, capas de filmes, capas de livros e figuras. Em sua maioria, apresentam autoria e referência, com exceção das ilustrações ornamentais, presentes principalmente na seção “Visões de Mundo”, como o exemplo que se segue:

FIGURA 25: Exemplo das Ilustrações Ornamentais – 7º Ano



Fonte: SILVA et al., 2014, p.68.

É importante examinar, também, a presença das ilustrações por quantidade de páginas. O volume do 7º Ano aqui analisado possui cerca de 192 páginas e um total de 274 imagens utilizadas, o que contabiliza cerca de 1,4 páginas com algum tipo de recurso visual, enquanto o livro do 6º Ano possuía, em média, cerca de 1,2 imagens

por página, representando um aumento dos recursos visuais utilizados como recurso didático pedagógico, caracterizando a ilustração como uma ferramenta de recontextualização pedagógica essencial para a constituição de uma Sociologia para o Ensino Fundamental.

6.3 ANÁLISE E CARACTERIZAÇÃO DO VOLUME 3 DA COLEÇÃO “SOCIEDADE EM MOVIMENTO”, DESTINADO AO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O volume 3 da Coleção “Sociedade em Movimento”, destinado ao 8º ano do Ensino Fundamental, é composto por 184 páginas, impresso em papel couchê, mantendo a alta qualidade na reprodução das imagens e textos. Como nos volumes anteriores, as imagens são coloridas e existe a preocupação em produzir uma obra visualmente atrativa para crianças, adolescentes e jovens. A seguir, temos a sistematização das Unidades e Capítulos deste volume:

QUADRO 15 – Unidades e Capítulos do Livro “Sociedade em Movimento” – 8º Ano

UNIDADES	CAPÍTULOS
1.Capitalismo e a produção da riqueza social	1. A produção material das sociedades 2. Capitalismo, exploração do trabalho e meio ambiente
2.Cultura e indústria cultural	3. Cultura e ideologia 4. Indústria cultural e cultura de massas
3.Juventude como construção social	5. Juventude e identidade social 6. A juventude e o capitalismo
4.Estado, governo e sociedade	7. As formas de Estado e governo 8. Estado e a sociedade no Brasil
5.Estado e representação política	9. A Constituição e a divisão dos poderes 10. Estado e Democracia de direito
6.Direitos civis, políticos e sociais	11. A construção social dos direitos 12. Direitos humanos no Brasil
7.Movimentos sociais	13. Movimentos Sociais no Brasil 14. Novos movimentos sociais no Brasil e no mundo
8.Direito e sociedade	15. A garantia dos direitos individuais e coletivos 16. A luta por direitos no Brasil
9.O espaço público	17. O espaço público e privado no Brasil 18. Formas de participação democrática
InterAção	Comunidade, democracia e garantia dos direitos: júri simulado

Fonte: Elaborado pela autora.

O livro mantém a divisão em 9 Unidades, compostas por 2 Capítulos cada uma, somando 18 capítulos. Preserva-se a mesma estrutura dos volumes para o 6º e o 7º anos, com o primeiro Capítulo sendo encerrado com a seção “O Estranho Familiar” e o segundo Capítulo, com as seções: “Atividades”, “Visões de Mundo”, “Direito é Direito” e “Indicações”, com a visualização desta organização disponível na Figura 26:

FIGURA 26: Exemplo das Subdivisões das Unidades e Capítulos – 7º Ano

SUMÁRIO	
UNIDADE 1	Capitalismo e a produção da riqueza social 10
CAPÍTULO 1	A produção material das sociedades 12
	■ A condição material de existência da sociedade, 12 – O conceito de modo de produção, 12
CAPÍTULO 2	Capitalismo, exploração do trabalho e meio ambiente 16
	■ O ser humano transforma a natureza de acordo com suas necessidades, 16 – O trabalho como mercadoria, 16 – Quanto vale um sanduíche?, 18 – Impactos da produção capitalista sobre o meio ambiente, 20
	■ O estranho familiar – Crise traz de volta a prática de escambo na Europa 23
	■ Atividades 24
	■ Visões de mundo – Jogos vorazes 26
	■ Direito é direito – Coexistência de trabalho análogo ao escravo e capitalismo no Brasil 28
	■ Indicações 29
UNIDADE 2	Cultura e indústria cultural 30
CAPÍTULO 3	Cultura e ideologia 32
	■ Conceito de cultura, 32 – Visões de mundo e particularidades culturais, 33 – Representações da realidade e as desigualdades sociais, 35 – Ideologia e cultura, 37
CAPÍTULO 4	Indústria cultural e cultura de massas 38
	■ Comunicação de massa, 38 – Juventude e indústria cultural, 39
	■ O estranho familiar – Propaganda e censura nazistas 41
	■ Atividades 42
	■ Visões de mundo – A Matrix 44
	■ Direito é direito – Cota de Tela 46
	■ Indicações 47

Fonte: SILVA et al., 2014, p.5.

Seguindo a sequência estabelecida na análise desenvolvida para os dois primeiros volumes, nesse momento serão apresentados os principais temas e formatos, seguidos da seção “O Estranho Familiar”, que preserva seu caráter diverso

ao trazer conteúdos complementares às discussões desenvolvidas durante a primeira Unidade do livro.

Preserva-se, neste volume para o 8º ano do Ensino Fundamental, o predomínio do uso de reportagens como fontes dos textos. Assim, 5 dos 8 textos representam trechos de reportagens publicadas em jornais e revistas. Em seguida, temos empatados, com 2 textos cada, o uso de sites do governo e de ONGs como fontes, assim como revistas científicas com textos adaptados. Somente 1 texto não possui autoria definida. Logo a seguir vemos a lista de textos, com suas referências:

QUADRO 16: Temas e Capítulos da Seção “O Estranho Familiar” – 8º Ano

CAPÍTULOS	TEMAS DOS CAPÍTULOS E TEXTOS COM AS REFERÊNCIAS
Capítulo 2	Crise traz de volta a prática do escambo na Europa. INFANTE, Anelise. Disponível em: www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2012/01/120119_escambo_espanha_ai.shtml . Acesso em: 02 jun. 2014. p.23
Capítulo 4	Propaganda e censura nazista. UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. <i>Holocausto: um local de aprendizado para estudantes</i> . Disponível em: www.ushmm.org/outreach/ptbr/article.php?ModuleId=10007677 . Acesso em: 05 jun. 2014. p.41
Capítulo 5	Brincando de ser adulto. FREITAS, Marcos Cezar de. <i>Revista de História.com.br</i> . Disponível em: www.revistadehistoria.com.br/secao/capa/brincando-de-ser-adulto . Acesso em: 11 jun. 2014. p.55
Capítulo 8	Fiji: entre o paraíso geográfico e o autoritarismo político. p.79
Capítulo 10	Conheça a trajetória do presidente da Síria, Bashar al-Assad. <i>Último segundo</i> , São Paulo, 06 set. 2013. Mundo Árabe. Disponível em: http://ultimosegundo.ig.com.br/revoltamundoarabe/2013-09-06/conheca-a-trajetoria-do-presidente-da-siria-bashar-al-assad.html . Acesso em: 26 jun. 2014. p.99
Capítulo 11	Cruzada contra gays na Rússia inclui “safari” de homossexuais. FERNANDES, Sandro. <i>O Globo</i> , Rio de Janeiro, 14 set. 2013. Disponível em: http://oglobo.globo.com/mundo/cruzada-contragays-na-russia-inclui-safari-de-homossexuais-9965914 . Acesso em: 24 jun. 2014. p.113
Capítulo 14	Movimento feminista no Brasil. PORTAL BRASIL. <i>Brasileiras lutam pela igualdade de direitos</i> . 16 jun. 2012. Disponível em: www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2012/02/brasileiras-lutam-pela-igualdade-de-direitos . Acesso em: 01 jul. 2014. p.135
Capítulo 15	Direito à memória e à verdade. PINTO, Simone R. Comissão da Verdade da América Latina. <i>Revista Debates</i> , Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 128-143, jan./jun. 2010. Disponível em: www.dhnet.org.br/verdade/textos/pinto.comissao.al.pdf . Acesso em: 03 jul. 2014. p.149
Capítulo 17	Senado da França proíbe símbolos religiosos em escolas. BBC BRASIL. 04 mar. 2004. Disponível em: www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/story/2004/03/040304_veurg.shtml . Acesso em: 08 jul. 2014. p.167

Fonte: Elaborado pela autora.

O terceiro texto, denominado “Brincando de ser adulto”, é um excerto do artigo científico publicado na Revista de História.com.br, em que é abordada a diferença entre o brincar das crianças brancas, filhas dos senhores, e o das crianças negras, filhas dos escravizados. Por meio da análise das brincadeiras e das bonecas, o autor Marcos Freitas demonstra como a infância é marcada pelas desigualdades e estruturas sociais injustas.

Ao ler o texto, os/as estudantes são levados a refletir como a infância e as juventudes são construções sociais, dependentes das noções de classe, cultura e política. Ao entender que as crianças e as juventudes negras eram tratadas como objetos e submetidas a violências, durante o Brasil Imperial, os/as estudantes podem compreender os resquícios das desigualdades que marcam essas identidades na sociedade contemporânea, pois,

Enquanto a questão negra não for assumida pela sociedade brasileira como um todo: negros, brancos e nós todos juntos refletirmos, avaliarmos, desenvolvermos uma práxis de conscientização da questão da discriminação racial nesse país, vai ser muito difícil no Brasil, chegar ao ponto de efetivamente ser uma democracia racial. No lastro do todo das questões que estão colocadas, o que se percebe é que estamos num país em que as classes dominantes, os donos do poder e os intelectuais a serviço dessas classes, efetivamente, não abrem mão. Eles não estão a fim de desenvolver um trabalho no sentido da construção de uma nacionalidade brasileira; nacionalidade esta que implicará efetivamente na incorporação da cultura negra. (GONZALES, 2019, p.223).

O quarto texto, denominado “Fiji: entre o paraíso geográfico e o autoritarismo político”, não tem sua autoria nem fonte especificadas. Escrito em tom de reportagem, aborda como a Ilha de Fiji, além de ser um paraíso turístico, representa um exemplo de ditadura militar, que se instaurou no país a partir de 2006. O texto relata alguns detalhes de como foram os primeiros dias desse processo e propõe, como tarefa aos/às estudantes, pesquisar características comuns aos regimes autoritários, trazendo atenção aos conceitos de Estado, Governo e direito, trabalhados ao longo do Capítulo.

O quinto texto, uma reportagem com o título “Conheça a trajetória do presidente da Síria, Bashar al-Assad”, aborda as principais ações tomadas por este líder político em seu governo. Ele herdou a presidência de seu pai e prometeu uma Síria mais

democrática; contudo, repetiu as ações de um governo autoritário. Ao olhar para esse exemplo extremo, os/as estudantes podem refletir sobre as principais características de um Estado Democrático de Direito e como o equilíbrio entre os Três Poderes representa algo essencial em uma democracia. Do mesmo modo, podem fazer correlações com a experiência política vivenciada de 2019-2022 no Brasil, quando o então presidente Jair Bolsonaro estabeleceu uma guerra com os poderes judiciários, buscando minar o equilíbrio democrático entre os poderes em nosso país:

Ao longo de seus quatro anos de mandato, Bolsonaro hostilizou o STF e seus ministros por cumprirem a função que lhes cabia, de garantir a aplicação da Constituição. Nesse período, a democracia constitucional brasileira foi submetida ao maior teste de resiliência desde 1988. Jair Bolsonaro, um líder populista autocrático, promoveu um método singular de erosão institucional, exigindo uma postura combativa do STF, Corte dotada de múltiplas competências que lhe permitiram exercer de forma ampla a função de defesa da democracia brasileira. (VIEIRA et al., 2022, p.592).

O sexto texto traz mais um reportagem, agora do jornal O Globo, com o título “Cruzada contra gays na Rússia inclui ‘safari’ de homossexuais”, com dados assustadores sobre a perseguição sofrida pelos homossexuais na Rússia e em países próximos. Mostra como lá, através de um grupo organizado, denominado Occupy Pedofilia, os membros da comunidade LBTQIAPN+ são submetidos a torturas e humilhações. O texto conta, ainda, como tal grupo cresce cada vez mais, e com apoio do Estado e da sociedade civil russa. Como atividade proposta, os/as estudantes são chamados a dizer quais os direitos dos homossexuais que estariam sendo desrespeitados no Brasil. O texto provoca à percepção de como direitos básicos à vida, à liberdade e à igualdade são completamente ignorados com relação a esse grupo de indivíduos.

O sétimo texto, retirado de um site do governo chamado “Portal Brasil”, intitulado “Movimento feminista no Brasil”, faz uma retrospectiva dos principais momentos de constituição das reivindicações feministas em nosso país, mostrando como os direitos alcançados pelas mulheres, nos dias atuais, são fruto de um processo de lutas ao longo da história. Ao trazer como exemplo a luta das mulheres, é possível, aos/às estudantes, correlacionar os conceitos de direitos do cidadão e movimento social estudados ao longo do Capítulo, ou seja, perceber que práticas comuns nos dias de hoje – como o divórcio (direito civil), o voto (direito político) e o

acesso à educação (direito social) – eram negados às mulheres, mostrando a necessidade e a importância da organização política.

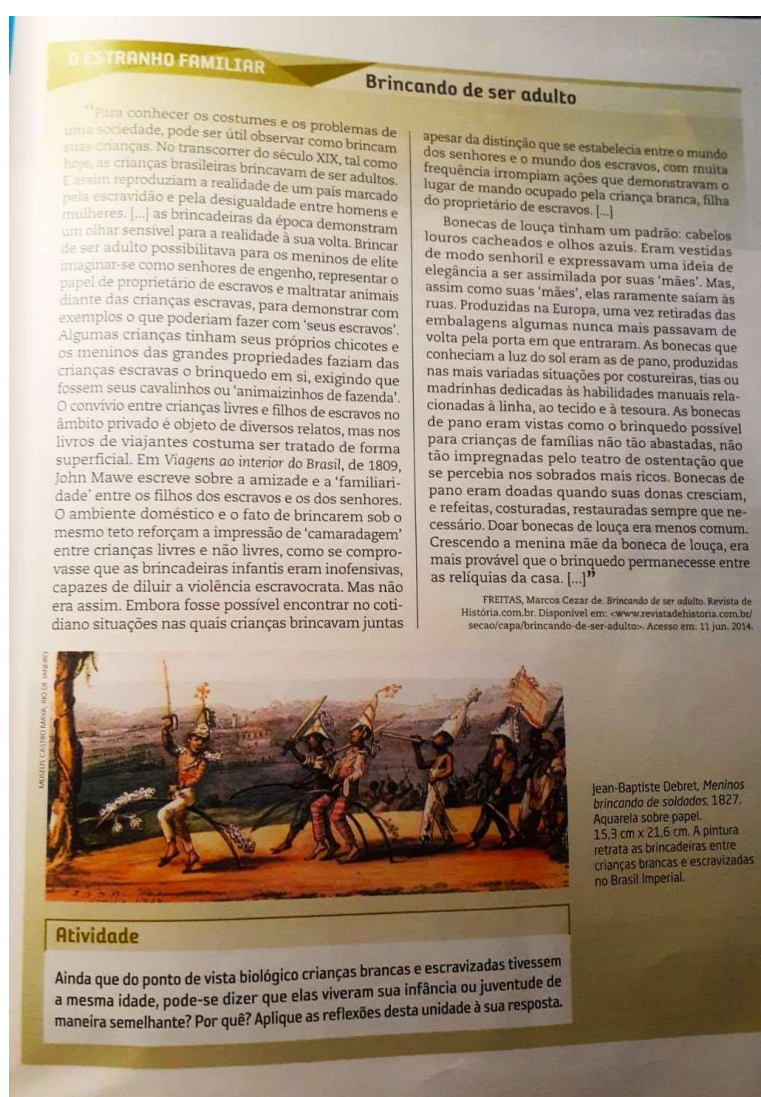
O oitavo texto “Direito à memória e à verdade”, retirado e adaptado da Revista Debates, aborda as ações das Comissões da Verdade em diferentes países, mostrando todas com o mesmo objetivo: não deixar a democracia esquecer as atrocidades e as violências cometidas durante os regimes militares. Ao final, os/as estudantes são incentivados a refletir sobre como tais práticas de mobilização contra a ditadura fortalecem a democracia e ajudam as famílias das vítimas, como um efeito catártico e expurgatório dos traumas sofridos. Lembrando que a Comissão da Verdade exerceu uma importância histórica, tendo em vista que,

Criada pela Lei 12.528/2011, a CNV teria como finalidade, descrita em seu Artigo 1º, ‘examinar e esclarecer as graves violações de direitos humanos praticadas entre 1946 a 1988, a fim de efetivar o direito à memória e à verdade histórica e promover a reconciliação nacional’ (BRASIL, 2011a). A CNV se insere no panorama da justiça de transição brasileira. Ela permitiria criar uma ‘estrutura para se confrontar abusos do passado e promoção de maior transformação política’ (MEZAROBBA, 2009, p. 111). Quanto à memória, ela possibilitaria medidas concretas contra a ‘política de esquecimento’ fomentada pela Anistia de 1979, confrontando os discursos oficiais da ditadura e suscitando uma ‘batalha pela memória’ (Bauer, 2020, l. 3959 – 3965). Essa batalha identifica a construção de avaliações e hierarquizações de datas e personagens a partir do tempo presente, e seus valores éticos, políticos e morais, o que permite identificar a pertinência dessa relação quanto à Ditadura, a qual ‘está em constante disputa [...] para se determinar o que será registrado e transmitido às novas gerações, em uma conexão entre a memória e a identidade na busca de pertencimento’ (BAUER, 2020, p. 3910). (ALMADA, 2021, p.7).

O último texto da seção traz uma reportagem da BBC, “Senado da França proíbe símbolos religiosos em escolas”, que relata a postura do governo francês ao proibir o uso do véu em ambientes escolares, tendo como fundamentação a ideia do secularismo da República. Ao final da reportagem, os/as estudantes são chamados a pesquisar o significado do termo e relacioná-lo com a ideia de direitos públicos e privados. O objetivo principal da atividade é que sejam capazes de compreender como a ideia de um Estado Laico é a base de uma sociedade democrática apta a preservar os direitos individuais, ou seja, ao defender o secularismo estaria defendendo o coletivo.

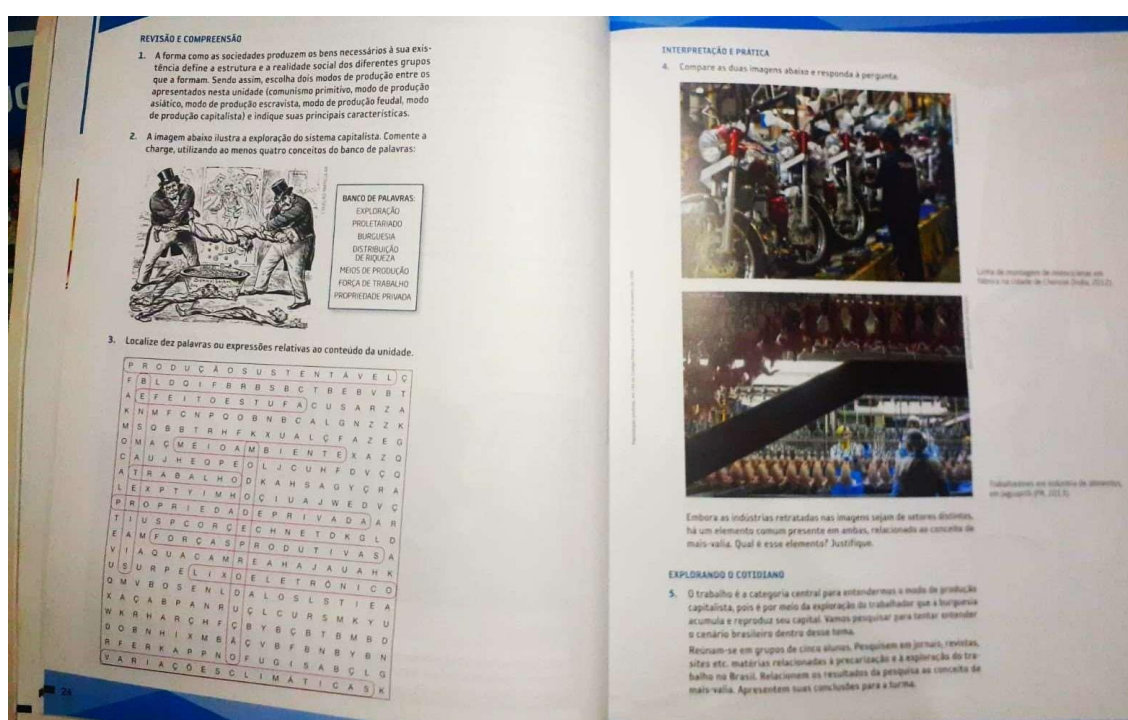
Em linhas gerais, a seção “O Estranho Familiar” apresenta uma continuidade dos objetivos apresentados nos volumes anteriores (6º e 7º anos). Contudo, as fontes se tornam mais variadas, ao trabalhar com textos retirados de revistas eletrônicas científicas, reportagens e sites governamentais. Já as atividades mesclam questões que buscam a retomada dos principais conceitos com atividades de pesquisa e a construção de textos nos quais os estudantes possam expressar suas opiniões. A seguir, podemos visualizar as continuidades estéticas presentes neste volume, em relação aos anteriores:

FIGURA 27: Exemplo da Seção “O Estranho Familiar” – 8º Ano



Mantendo o formato dos volumes anteriores, após o segundo Capítulo da Unidade, temos as atividades de fixação. Assim como no volume destinado ao 7º ano do Ensino Fundamental, as atividades são agrupadas em quatro categorias: “Revisão e Compreensão”; “Interpretação e Prática”; “Explorando o Cotidiano”; e “O que Pensamos Sobre”. A seguir, apresentamos uma foto de como são estruturadas tais atividades:

FIGURA 28: Exemplo das Atividades de Fixação – 8º Ano



Fonte: SILVA et al., 2014, p.24-25.

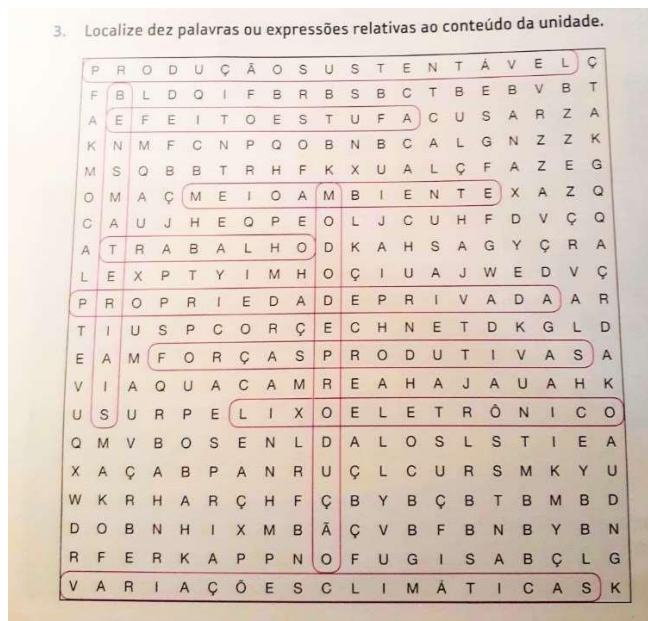
A primeira categoria, denominada “Revisão e Compreensão”, é composta por, **no mínimo**, 1 questão e, **no máximo**, 4 questões. Podemos encontrar atividades discursivas nas quais é comum a utilização de verbos como “indique”, “comente”, “cite” e “correlacione”. Aqui temos um maior uso de caça-palavras¹⁴ e de atividades de completar as lacunas,¹⁵ além de exercícios de correlacionar as colunas ou

¹⁴ São utilizados três caças-palavras na categoria “Revisão e Compreensão”, nos capítulos 2, 8 e 10.

¹⁵ São utilizados três complete as lacunas na categoria “Revisão e Compreensão”, nos capítulos 4, 10 e 16.

correlacionar as palavras no box com as frases apresentadas.¹⁶ Há, ainda, as questões objetivas.¹⁷ A seguir, trazemos imagens das atividades de caça-palavras:

FIGURA 29: Exemplo de Caça-Palavras – 8º Ano

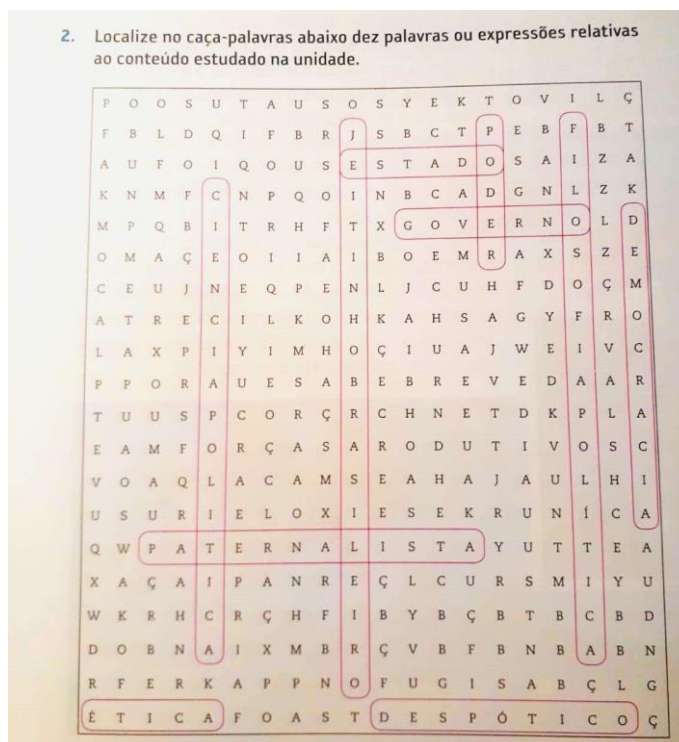


Fonte: SILVA et al., 2014, p.24.

FIGURA 30: Exemplo de Caça-Palavras – 8º Ano

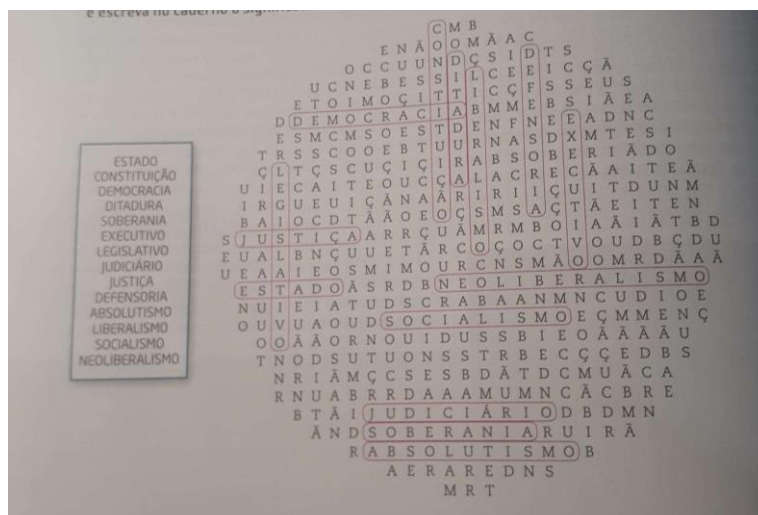
¹⁶ São utilizados exercícios de correlacionar na categoria “Revisão e Compreensão”, nos capítulos 6, 14 e 18.

¹⁷ São utilizadas questões objetivas na categoria “Revisão e Compreensão”, nos capítulos 10 e 12.



Fonte: SILVA et al., 2014, p.80.

FIGURA 31: Exemplo de Caça-Palavras – 8º Ano



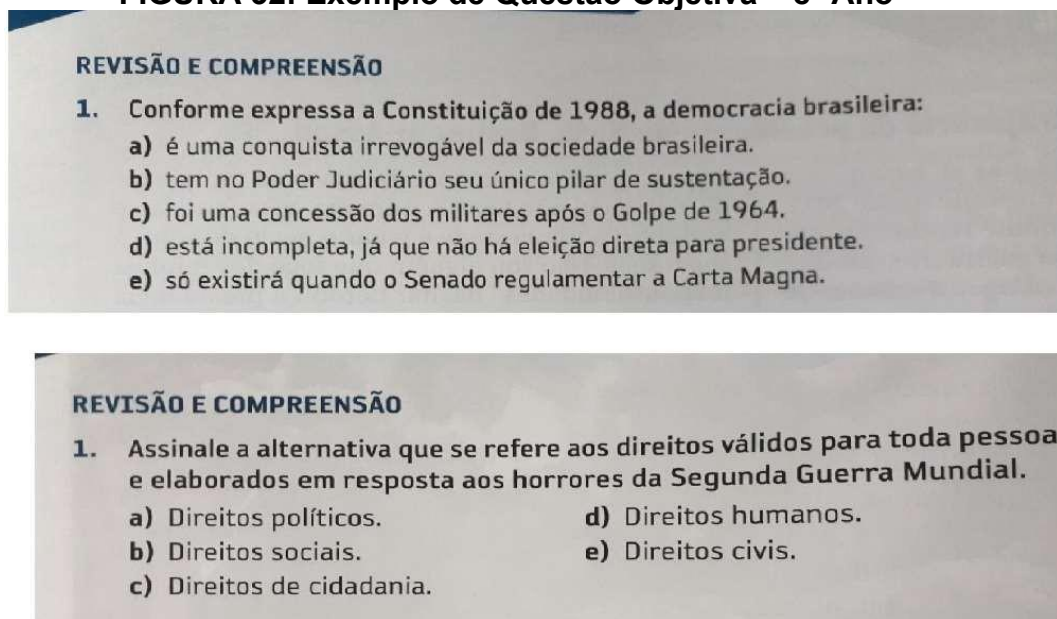
Fonte: SILVA et al., 2014, p.100.

O uso de caça-palavras permite aos/às estudantes desenvolver uma aprendizagem mais significativa dos conceitos trabalhados ao longo das Unidades, pois, como coloca Cunha (2004), os jogos estão presentes em todos os momentos históricos da humanidade e correspondem a um importante mecanismo de socialização e lazer. Por isso podem ser utilizados como meio de apresentação de

conteúdo, ilustração de aspectos relevantes ao conteúdo, como revisão ou síntese de conceitos importantes. Os caça-palavras apresentados conseguem manter o equilíbrio, conforme coloca Kishimoto (1994), em seus aspectos lúdicos e educativos. Não perdendo de vista os conceitos trabalhados, o instrumento didático permite, também, desenvolver aspectos relacionados à diversão e ao lazer, aproximando ainda mais as Ciências Sociais da realidade cotidiana.

As questões de múltipla escolha continuam sendo pouco representativas no contexto geral das atividades propostas neste Capítulo. Diferente do volume destinado ao 7º ano do Ensino Fundamental, as questões deste volume são compostas por enunciados e alternativas curtos, sendo, por isso, consideradas menos complexas se comparadas as outras atividades propostas na categoria “Revisão e Interpretação”. A Figura 32 traz um exemplo de questões objetivas:

FIGURA 32: Exemplo de Questão Objetiva – 8º Ano



Fonte: SILVA et al., 2014, p.100;120.

Uma das atividades que mais se destaca, por não ter sido utilizada, até o momento, em nenhum dos volumes anteriores, é a de correlacionar ou de combinar conceitos. Nesta proposta, os estudantes recebem quadros com conceitos principais trabalhados que devem ser relacionados com as frases apresentadas, ou seja,

consiste em um exercício de correlacionar as colunas; contudo, disposto de maneira diferenciada à que os/as estudantes podem estar acostumados. A seguir, trazemos um registro dessa atividade:

FIGURA 33: Exemplo de Correlacionar Conceitos – 8º Ano

2. Considerando o histórico do movimento feminista no Brasil e no mundo, transcreva em seu caderno as frases que exemplificam cada um dos cinco quadros abaixo.

1ª Etapa do movimento feminista.

2ª Etapa do movimento feminista.

3ª Etapa do movimento feminista.

Mulheres brasileiras conquistam novos espaços no mercado de trabalho.

Conquistas políticas das mulheres brasileiras.

a) Tendo ingressado no quadro médico da Marinha em 1981, Dalva Maria Carvalho Mendes foi a primeira mulher brasileira a alcançar o generalato. Dalva foi promovida a Contra-Almirante em novembro de 2012, cargo equivalente a General de Brigada, no Exército, e Brigadeiro, na Aeronáutica.

b) Essa etapa foi marcada pela percepção de que o cuidado com os filhos e com o lar não atendia a todos os anseios das mulheres, que buscavam a igualdade entre os sexos e o fim das discriminações sociolaborais. A frase “o pessoal é político”, de Carol Hanisch, é uma das sínteses dessa etapa.

c) No final do século XIX, em particular na Inglaterra e nos Estados Unidos, o movimento feminista iniciou sua luta por direitos históricos, como o voto, a educação e o trabalho.

d) A eleição de Dilma Rousseff à presidência da República foi um divisor de águas na dinâmica eleitoral brasileira. Se, no passado, as mulheres nem sequer podiam votar, hoje ocupam legitimamente cargos de chefia muito importantes, como o governo no Brasil.

e) Essa etapa marcou questões como a luta pelo fim da violência contra a mulher e a percepção de que os gêneros são diferentes, mas não desiguais. Outro tema importante é a crítica do feminismo apresentada por mulheres brancas, de classe média e residentes de países desenvolvidos, ao passo que a maioria das mulheres é negra ou mestiça, proveniente de famílias pobres e residente dos países subdesenvolvidos.

Fonte: SILVA et al., 2014, p.136.

Tal formato de questões permite aos estudantes desenvolverem a habilidade de relacionar ideias e conceitos, ou mesmo conceitos e situações cotidianas. Vemos que esta proposta representa um importante instrumento de memorização das

concepções estudadas, além de possibilidade criativa de construção do conhecimento.

Na segunda categoria de atividades propostas, denominada “Interpretação e Prática”, tem uma composição que abarca de 1 a 4 questões discursivas e objetivas. Outro diferencial existente neste volume, em relação aos destinados ao 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, é que, nessas questões, propõe-se aos/às estudantes o uso dos conhecimentos das Ciências Sociais para a interpretação de diferentes textos e linguagens, sendo utilizados os seguintes recursos em todas as questões: fotografias, charges, reportagens, poemas, textos científicos e textos didáticos.¹⁸ A seguir, mostramos um exemplo das atividades dessa categoria:

FIGURA 34: Exemplo das Atividades de “Interpretação e Prática” – 8º Ano

¹⁸ São utilizados: fotos em 4 questões; charges em 4 questões; reportagens em 2 questões; textos científicos em 2 questões; poema em 1 questão; e textos didáticos em 1 questão.

INTERPRETAÇÃO E PRÁTICA

3. Analise a charge abaixo e explique qual é a importância do respeito à Constituição em um Estado democrático de direito.



Complete o texto reproduzido a seguir com as palavras ou expressões do Banco de palavras.

Três Poderes

"A existência de três _____ e a ideia que haja um equilíbrio entre eles é uma característica das democracias modernas. A noção da separação dos poderes foi intuita por Aristóteles, ainda na Antiguidade, mas foi aplicada pela primeira vez na Inglaterra, em 1653. Sua formulação definitiva foi estabelecida por Montesquieu, na obra *O Espírito das Leis*, de 1748. A influência de Montesquieu pode ser medida pelo fato de a tripartição de poderes ter se tomado regra em todos os países _____ contemporâneos.

Posto isso, cabe agora identificar melhor cada um desses poderes e esclarecer as suas funções. Em primeiro lugar podemos citar o poder _____, que, em sentido estrito, é o próprio Governo. O poder Executivo exerce principalmente a função administrativa, gerenciando os negócios do Estado, aplicando a lei e zelando pelo seu cumprimento.

Fazer leis ou legislar é a função básica do poder Legislativo, isto é, o _____. Composto do Senado e da Câmara dos Deputados, o Congresso também fiscaliza as contas do Executivo, por meio dos Tribunais de Contas, que são seus órgãos auxiliares, bem como investiga autoridades públicas, por meio de Comissões Parlamentares de Inquérito (CPIs).

Já o poder Judiciário tem o poder de aplicar a lei nos casos à sua apreciação. Nesse sentido, cabe aos _____ garantir o livre debate da questão que opõe duas ou mais partes, garantindo a ampla defesa e o contraditório."

OLIVIER, Antonio Carlos. UOL Educação. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/cidadania/poderes-de-estado-executivo-legislativo-e-judiciario.htm>>. Acesso em: 27 jun. 2014.

BANCO DE PALAVRAS:
DEMOCRÁTICOS; PODERES; CONGRESSO NACIONAL;
EXECUTIVO; JUÍZES

Fonte: SILVA et al., 2014, p.100-101.

Na terceira categoria de atividades, denominada "Explorando o Cotidiano", os/as estudantes são desafiados/as a exercitar o processo de produção da pesquisa científica em atividades desenvolvidas exclusivamente em grupo, diferente dos volumes do 6º e 7º anos, que mesclavam pesquisas individuais com as atividades em grupo.

Os/as estudantes são convidados/as a realizar pesquisas em jornais e revistas sobre condições de trabalho e relacioná-las com o conceito de mais valia. São estimulados a assistir jogos de futebol e anotar quais marcas e produtos são veiculados nos intervalos. Podem, assim, estabelecer uma relação com o conceito de ideologia e indústria cultural, organizar pesquisas sobre as juventudes de diferentes

épocas e países, olhar para a própria realidade do município, levantando seus problemas e compará-los com a noção dos direitos do cidadão, além da possibilidade de problematizar de que forma a gestão de um município pode desrespeitar os direitos humanos, mostrando a importância de conhecer quais são os movimentos sociais atuantes em sua localidade.

Nesta parte, também lhes é sugerido que entrevistem seus familiares, de diferentes idades, para captar a visão dos indivíduos de diferentes gerações sobre direitos e participação política. Por último, como atividade, solicita-se que, em grupos, elenquem reivindicações para o Grêmio Estudantil. Caso não exista, ainda, um Grêmio Estudantil na escola, são convidados a organizarem o processo eleitoral.

Cabe lembrar que a organização do Grêmio foi garantida como um direito a partir da Lei Federal nº 7.398, de 4 de novembro de 1985, denominada Lei do Grêmio Livre. No estado do Paraná, temos o Manual do Grêmio (PARANÁ, 2009), que estabelece o passo a passo da constituição de um Grêmio Estudantil nas escolas, debatendo sua importância e possíveis áreas de atuação.

Todas essas atividades, utilizando diferentes recursos didáticos, permitem aos/as estudantes fortalecer um olhar mais questionador e de intervenção na realidade prática, pois, por meio da pesquisa, é possível elaborar aprendizados que possibilitam o “desenvolvimento da autonomia intelectual, da consciência crítica” (DEMO, 2003, p. 86), habilidades necessárias para a compreensão de uma sociedade cada vez mais complexa e desigual ou, como coloca Lahire (2014, p.50), “o ensino pedagogicamente adaptado da Sociologia desde a Escola primária (Ensino Fundamental), constituiria uma resposta adequada (e muito melhor que outras) às exigências modernas de formação escolar dos cidadãos”.

Na quarta e última categoria de atividades, denominada “O Que Pensamos Sobre”, diferente do que ocorre no volume direcionado ao 7º ano, aparece em apenas dois capítulos.¹⁹ Um deles propõe a análise de uma fotografia, e o outro sugere que os/as estudantes comentem um trecho de uma reportagem. Segue as propostas de atividades mencionadas:

¹⁹ Estão presentes apenas nos capítulos 4 e 16.

FIGURA 35: Exemplo “O Que Pensamos Sobre” – 8º Ano

que muitos sites são patrocinados ou fazem propagandas de empresas. O trabalho deve relacionar o que foi pesquisado (na televisão e na internet) com os conceitos de ideologia e indústria cultural como abordados na unidade.

Apresentem o trabalho para a turma.

O QUE PENSAMOS SOBRE

5. Observe a charge ao lado.

A charge denuncia a força da indústria cultural estadunidense e sua capacidade de exercer dominação sobre outras culturas. Você acha que a cultura brasileira é “americanizada”? Será que há consequências políticas em relação ao fato de a cultura daquele país estar presente em diversas culturas? Dê sua opinião considerando os temas estudados nesta unidade.



O QUE PENSAMOS SOBRE

5. Viver em sociedade envolve lidar com os direitos de outras pessoas, portanto é preciso discutir limites políticos em nossas relações cotidianas. Toda vez que você condena, defende ou avalia uma situação envolvendo direitos, está exercendo a política. Em 2013, por exemplo, uma polêmica surgiu na cidade do Rio de Janeiro: clubes de classe média alta passaram a exigir que babás usassem uniforme para entrar nesses ambientes. Quando não portavam o traje exigido, as profissionais eram repreendidas, impedidas de entrar ou convidadas a se retirar desses estabelecimentos. Alguns defenderam a opinião de que, mesmo dentro de um espaço particular, não se poderia interferir na escolha das roupas usadas pelas pessoas, pois isso ultrapassaria os limites de controle estabelecidos pelas leis do Brasil. Outros, no entanto, defenderam os administradores dos clubes, acirrando a polêmica.

Como você avalia esse episódio, com base nas discussões sobre público e privado presentes nesta unidade?

Fonte: SILVA et al., 2014, p.42; p.175.

Continuando o formato de análise desenvolvido com os volumes anteriores, a partir de agora descreveremos e comentaremos os textos que compõem a seção “Visões de Mundo”. A seção preserva as mesmas características encontradas nos volumes anteriores, trazendo para a sala de aula trechos de livros da literatura infantojuvenil e adulta, transcrições de cenas de filmes, reportagens e textos de caráter científico adaptados para o contexto e melhor compreensão dos/das estudantes. Todas estas propostas de atividade estimulam a leitura e a correlação da problematização da realidade com os conceitos das Ciências Sociais. O Quadro 17 apresenta a lista dos textos selecionados e utilizados:

QUADRO 17 – TEMAS DA SEÇÃO “VISÕES DE MUNDO” – 8º Ano

CAPÍTULOS	TEXTOS COM REFERÊNCIAS
-----------	------------------------

Capítulo 2	COLLINS, Suzanne. <i>Jogos vorazes</i> . Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2010. p.73 – p.26-27
Capítulo 4	Transcrição de cena do filme <i>Matrix</i> . Direção: Lana Wachowski; Andy Wachowski. Estados Unidos: Warner Bros,1999. p.44-45
Capítulo 6	UNICEF. <i>O direito de ser adolescente: oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades</i> . Brasília, DF: Unicef, 2011. p.28-29 – p.62-63
Capítulo 8	Se os tubarões fossem homens. BRECHT, Bertolt. <i>História do Sr. Keuner</i> . São Paulo: Brasiliense, 1982. p.82
Capítulo 10	RIBEIRO, João Ubaldo. <i>Política</i> . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998. p.10-16 – p.102
Capítulo 12	Elas, na Linha de Frente. VIANA, Natália; MACHADO, Ismael. <i>Quando a bala manda recado: conflitos no campo</i> . 2013. Goiânia: Comissão Pastoral da Terra Nacional (CPT), 2013. p.128-130 – p.122
Capítulo 14	O que é um movimento social? GONH, Maria Glória. <i>Movimentos sociais na contemporaneidade</i> . 33ª Reunião da Anped, Caxambu, MG. p.335-336. p.138
Capítulo 16	PACHECO, Tânia. Desigualdade, injustiça ambiental e racismo: uma luta que transcende a cor. <i>Combate ao Racismo Ambiental</i> , 13 jul. 2009. Disponível em: http://racismoambiental.net.br/textos-e-artigos/tania-pacheco/desigualdade-injustica-ambiental-racismo/ . p.158
Capítulo 18	FREI BETTO. A plebe e a nobreza. <i>O Dia</i> , Rio de Janeiro, 26 jul. 2013. Disponível em: www.freibetto.org/index.php/artigos/59-a-plebe-e-a-nobreza . Acesso em: 08 jul. 2014. p.176

FONTE: Elaborado pela autora.

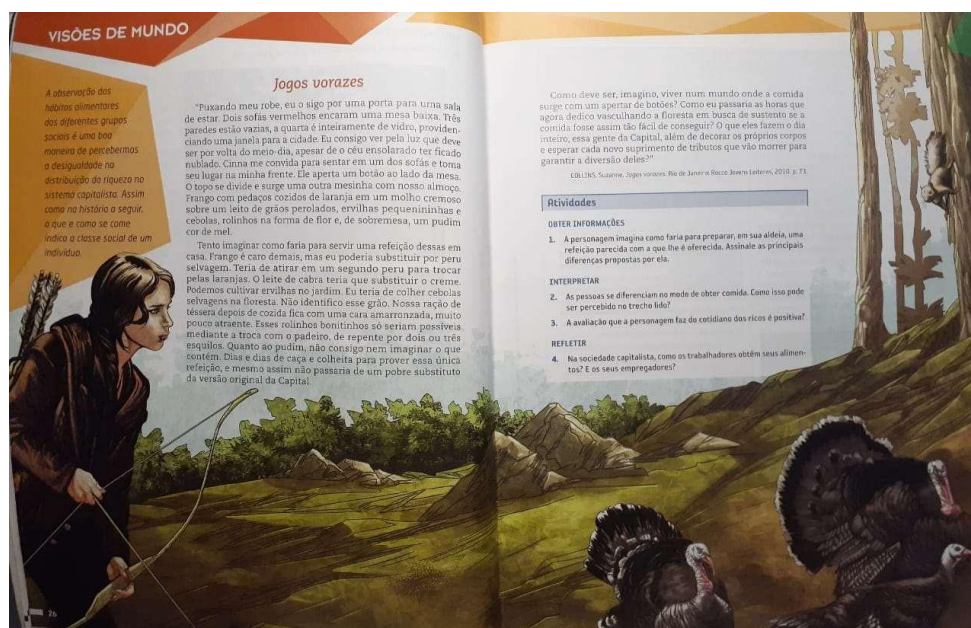
Como é possível observar, os textos selecionados para esta seção compõem uma gama diversificada de gêneros e fontes textuais que estimulam o desenvolvimento de hábitos de leitura e ampliam o repertório cultural dos/das estudantes. Assim, ao trazer essa diversidade, impulsiona ainda mais o conhecimento das diferentes dimensões linguísticas relacionadas a cada texto, seus aspectos sociais e culturais, criando novos sentidos para o que está sendo apresentado, através da correlação com a ótica dos conceitos propiciados pelas Ciências Sociais.

Preserva-se a organização das atividades em questões discursivas: 1- propõem a obtenção de informações; 2- a interpretação das situações descritas; e 3- a reflexão a partir dos conceitos trabalhados. Tal seção visa, sobretudo, desenvolver estudantes leitores, capazes de, com ampliadas visões, interpretar a sociedade, pois o pleno domínio dessa habilidade lhes permite compreender o mundo e o outro. Logo, desenvolver um estudante leitor é um ato político.

A leitura é, fundamentalmente, processo político. Aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra àquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere (LAJOLO, 1996, p. 28).

A leitura nas Ciências Sociais fornece meios para que o indivíduo consiga pensar e repensar seu lugar no mundo. Tal sensibilidade está presente nos textos que compõem a seção “Visões de Mundo”. Os exercícios de leitura crítica nas aulas de Ciências Sociais do Ensino Fundamental II precisam permitir que se crie uma prática pedagógica que leve, de fato, ao desenvolvimento de leitores sociais, capazes de perceber a vida presente em um texto. Afinal, “para que um texto tome vida, há que o leitor não só reconheça as informações pontuais nele presentes, mas que aprenda quais sentidos foram produzidos por quem as escreveu [...]” (PULLIN; MOREIRA, 2008, p. 35).

FIGURA 36: Exemplo da Seção “Visões de Mundo” – 8º Ano



Fonte: SILVA et al., 2014, p.26-27.

Continuando a análise do volume para o 8º Ano do Ensino Fundamental da Coleção “Sociedade em Movimento, temos a seção denominada “Direito é Direito”, cujo objetivo é apresentar um conjunto de leis que devem garantir o direito da/o cidadã/o na sociedade. As Leis selecionadas para serem trabalhadas no volume abordam questões como: trabalho análogo à escravidão, Leis de incentivo cultural, Estatuto das juventudes, Leis implementadas durante a ditadura, Leis relacionadas à liberdade de expressão e aos direitos básicos trazidos pela Constituição Federal de 1988, Declaração dos Direitos Humanos, proteção ao meio ambiente e proibição do nepotismo. A seguir, o Quadro 18 traz uma lista detalhada das Leis e dos temas trabalhados na seção:

QUADRO 18: Seção “Direito é Direito” – 8º Ano

CAPÍTULOS	TEMAS E LEIS
Capítulo 2	Coexistência de trabalho análogo ao escravo e o capitalismo no Brasil - Discute os Artigos 1º, 4º, 5º, 7º, 184º e 186º da Constituição - p.28
Capítulo 4	Cota Tela - discussão do Decreto nº 8.386, de 30 de dezembro de 2014 - p.46
Capítulo 6	Estatuto da Juventude - Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013 - p.64
Capítulo 8	AI-5 - “Ato Institucional nº 5, baixado em 13 de dezembro de 1968, durante o governo do general Costa e Silva - p.84
Capítulo 10	Dignidade da pessoa: fundamento do Estado democrático de direito - Artigo 1º da Constituição Federal de 1988 - p.104
Capítulo 12	O que diz a Declaração Universal dos Direitos das Crianças? - Declaração Universal dos Direitos das Crianças, fruto da Assembleia Geral da ONU, em 20 de dezembro de 1959 - p.124
Capítulo 14	Manifestação Pública - Direito à liberdade de expressão - 55 - p.140
Capítulo 16	Direito ao Meio Ambiente - Lei nº 6.938/81, e Capítulos da Constituição Federal de 1988 - Capítulo VI do título VIII - p.160
Capítulo 18	Lei contra o nepotismo - Decreto nº 7.203, de junho de 2010 - p.178

FONTE: Elaborado pela autora.

O primeiro texto proposto apresenta as situações de trabalho análogo à escravidão, ao qual continuam sendo submetidos, sobretudo os imigrantes, em nosso país. Neste texto, são discutidas as Leis que devem garantir o direito ao trabalhador

nacional e estrangeiro. Mostra como estas Leis vêm sendo sistematicamente desrespeitadas. Neste contexto, os/as estudantes são chamados a pesquisar mais exemplos dessas violações de direitos trabalhistas e, em seguida, escrever uma redação que problematize a escravidão contemporânea no território brasileiro.

O segundo texto aborda a chamada Cota Tela, que prevê a reserva de salas de cinema para a exibição de produções audiovisuais nacionais. O objetivo é mostrar aos/as estudantes que esse tipo de iniciativa permite a preservação da produção cultural nacional e de pequenos produtores, evitando a hegemonia de produções estrangeiras. Os/as estudantes são estimulados/as a apresentar um texto no qual apontem sua visão, apresentando seus argumentos favoráveis e argumentos contrários a esse tipo de política pública.

O terceiro texto visa incentivar o debate sobre os direitos das juventudes brasileiras através da aprovação do chamado Estatuto das Juventudes. Sabe-se que, mesmo existindo uma Legislação que garante os direitos a esse segmento da sociedade, pouco se tem feito por esta categoria sociocultural na realidade concreta. Continua urgente a necessidade de se construir canais para que as juventudes possam participar da elaboração e da criação de mecanismos para a efetivação dessas políticas públicas. A questão proposta para os/as estudantes é justamente a pesquisa das formas possíveis de participação das juventudes na aplicação do Estatuto das Juventudes.

O quarto texto traz o que representou a implementação do chamado Ato Institucional nº 5 (AI-5) no contexto da ditadura militar, que suspendeu os direitos políticos dos cidadãos, estabeleceu a cassação dos mandatos parlamentares, levou à dissolução dos partidos políticos e ao fechamento do Congresso Nacional. Após ter acesso a todas essas informações, os estudantes são levados a refletir como esse aparato, criado pela ditadura, feriu gravemente os valores da democracia no Brasil.

O quinto texto discorre sobre o fato de a dignidade da pessoa humana ser o valor mais precioso presente na Constituição Federal de 1988, estabelecido já em seu 1º artigo. Garante-se, nos termos da Lei, o direito à vida e à integridade e ao princípio da liberdade individual diretamente relacionada às condições básicas de sobrevivência, saúde e educação. Contudo, ao olhar para a realidade, a contradição

se estabelece entre a cidadania formal e a cidadania real. No livro, é justamente essa reflexão que os/as estudantes devem desenvolver em uma redação que aborde a relação direta que existe entre a dignidade da pessoa e as condições materiais de existência.

O sexto texto levanta a temática da manifestação pública como um direito essencial, em um contexto democrático, como meio para controle da ação do Estado. Por isso não devem ser cerceadas. Sua garantia representa um dos pilares basilares de constituição do direito do individual e do coletivo. Nesse sentido, a proposta da atividade desafia os/as estudantes a estabelecerem como a censura ao direito de manifestação do indivíduo significa, também, a ameaça à liberdade coletiva.

O sétimo texto, intitulado “Direito ao Meio Ambiente”, discute como apenas recentemente a preservação do meio ambiente se tornou uma pauta essencial para a garantia de direitos basilares como o direito à vida, ou seja, é necessário aliar a luta ambiental à luta pelos direitos humanos. A defesa do meio ambiente se constitui em um direito coletivo e das próximas gerações. Assim, é proposto, aos/às estudantes, que reflitam sobre como esse direito vem sendo garantido no contexto brasileiro e se isso tem se dado de modo igualitário.

O último texto da seção “Direito é Direito” traz a legislação que proíbe o nepotismo no Brasil, sendo solicitado aos/às alunos/as que pesquisem em jornais e revistas casos ocorridos em sua localidade. Objetiva-se que, de modo coletivo, possam pensar em estratégias para diminuir a ocorrência dessas práticas dentro da administração pública.

A seção “Direito é Direito” preserva os princípios e os objetivos já mencionados nos volumes do 6º e do 7º anos do Ensino Fundamental, que é trabalhar e debater as Leis em sala de aula para que os/as estudantes possam compreender a Legislação a partir de uma ótica de responsabilidade coletiva, sendo a base para a construção de uma sociedade democrática de direito, na qual as lutas coletivas se materializam em Legislações que protejam princípios de dignidade e liberdade dos diferentes segmentos sociais, garantindo a construção de uma sociedade mais justa e mais igualitária. A seguir, podemos ver um exemplo da seção neste volume.

FIGURA 37: Exemplo da Seção “Direito é Direito” – 8º Ano



Fonte: SILVA et al., 2014, p.46.

Para encerrar o último Capítulo de cada Unidade, temos a seção “Indicações” que mantém a proposta, trazida nos volumes anteriores, de elaborar uma lista de livros, filmes e sites que complementem as discussões que foram propostas ao longo dos Capítulos. As indicações estão descritas no Quadro 19. Ao nos voltarmos para a classificação indicativa dos vídeos designados, todos estão adequados para jovens de até 14 anos, considerando a idade e a série. Dos 22 vídeos indicados, 12 são pertencentes ao gênero documentário, abarcando documentários de curta e de longa-metragem; 8 filmes de longa-metragem pertencentes ao gênero drama, e dois curtas-metragens.

Dos 19 livros indicados, cerca de 13 podem ser considerados complexos para serem lidos sem as devidas adaptações pelos/pelas estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental. Escritos por jornalistas, historiadores, sociólogos e pensadores das Humanidades, destinam-se à consolidação teórica do professor, dando subsídios para

a preparação das aulas. Cerca de 6 dessas indicações pertencem aos gêneros infantojuvenil e literários, que poderiam ser discutidos em sala de aula, sem as devidas adaptações de vocabulário e complexidade.

Chama a atenção a forte presença de livros da Coleção “Primeiros Passos”, da Editora Brasiliense. Temos 6 títulos que foram enquadrados em material de subsídio ao professor. Contudo, essa Coleção possui uma grande potencialidade, podendo ser utilizados excertos de seus textos em sala de aula, funcionando como uma aproximação dos/das estudantes com textos mais complexos e, depois, com os científicos.

Por último, os sites indicados, também representados no Quadro 19, configuram-se como fontes para o desenvolvimento de pesquisas que podem ser utilizadas também pelo/a professor/a, tanto para a sua formação profissional quanto para o desenvolvimento de atividades de pesquisa com os/as estudantes. Dos 20 sites indicados, 16 pertencem a organizações sem fins lucrativos; 1 site governamental e 3 pertencentes a instituições privadas. Apresentamos a lista completa dos materiais presentes na seção:

QUADRO 19 – Lista de Filme, Livros e Sites da Seção “Indicações” – 8º Ano

CAPÍTULOS	PARA VER	PARA LER	PARA NAVEGAR
Capítulo 2 p.29	O menino e o mundo - Direção: Alê Abreu. Brasil, 2013. Dinheiro fácil - Direção: Fabíola Trinca. Brasil, 2007. Trabalho interno - a verdade da crise - Direção: Charles Ferguson. Estados Unidos, 2010.	<i>O que é mais-valia</i>. Paulo Sandroni. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção Primeiros Passos) O que é capitalismo. Afranio Catani. São Paulo: Brasiliense, 2011. (Coleção Primeiros Passos) Manifesto do Partido Comunista (em manga). Karl Marx; Friedrich Engels. São Paulo: L&PM, 2013.	Fórum Social Mundial. Disponível em: www.forumsocialmundial.org.br/index.php Comissão Econômica para a América Latina (Cepal). Disponível em: www.cepal.org

Capítulo 4 p.47	Cores e botas - Direção: Juliana Vicente. Brasil, 2010. A montanha dos sete abutres - Direção: Billy Wilder. Estados Unidos, 1951. Quiz show - Direção: Robert Redford. Estados Unidos, 1994.	<i>O que é indústria cultural.</i> Teixeira Coelho. São Paulo: Brasiliense, 1980. (Coleção Primeiros Passos) <i>Indústria cultural e sociedade.</i> Theodor Adorno. São Paulo: Paz e Terra, 2009.	Observatório da Imprensa. Disponível em: www.observatoriodaimprensa.com.br/ TV Cultura. Disponível em: http://tvcultura.cmais.com.br/
Capítulo 6 p.65	Memória do movimento estudantil: ou ficar a pátria livre ou morrer pelo Brasil - Direção: Silvio Tendler. Brasil, 2007. 10 centavos - Direção: Cesar Fernando de Oliveira. Brasil, 2007.	<i>Movimentos culturais de juventude.</i> Antônio Carlos Brandão; Milton Fernandes Duarte. São Paulo: Moderna, 2004. <i>O que é menor?</i> Edson Passetti. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros Passos) <i>Juventude Operária Católica.</i> Valmir Francisco Muraro. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Coleção Tudo é História)	Movimento Infantojuvenil de Reivindicação. Disponível em: http://mirimbrasil.org.br/ Unesco. Disponível em: www.unesco.org/new/pt/brazilia/
Capítulo 8 p.85	Getúlio - Direção: João Jardim. Brasil, 2014. Maranhão 66 - Direção: Glauber Rocha. Brasil, 1966.	<i>O que é golpe de Estado.</i> Mário Ferreira; Roberto Numeriano. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Coleção Primeiros Passos) <i>A praça é do povo.</i> Maria Lúcia de Arruda Aranha. São Paulo: Moderna, 2001.	Brasil Nunca Mais Digital. Disponível em: http://bnmdigital.mpf.mp.br/pt-br/ Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais – Abong. Disponível em: www.abong.org.br Secretaria de Direitos Humanos. Disponível em: www.sdh.gov.br/
Capítulo 10 p.105	Filadélfia - Direção: Jonathan Demme. Estados Unidos, 1993. Carta Mãe - Direção: Gisele Rodrigues. Brasil, 2008. Os anos JK, uma trajetória política – Direção: Silvio Tendler. Brasil, 1980.	<i>A bússola e a balança.</i> Maria Lúcia de Arruda Aranha. São Paulo: Moderna, 2002. <i>Uma história de rabos presos.</i> Ruth Rocha. São Paulo: Salamandra, s.d.	Portalzinho de Controladoria Geral da União. Disponível em: www.portalzinho.cgu.gov.br Portalzinho do Conselho Nacional de Justiça. Disponível em: www.cnj.jus.br/portalzinhos

Capítulo 12 p.125	Para ver a história dos direitos humanos – Direção: United for the Human Rights. Estados Unidos, 2011. Tekoha; a retomada da terra sagrada – Direção: Thiago Dezan; Rafael Vilela. Brasil, 2008.	<i>História social dos direitos humanos.</i> José Damião de Lima Trindade. São Paulo: Peirópolis, 2002. <i>Brasil: ditadura militar – um livro para os que nasceram bem depois.</i> Joana D'Are Fernandes Ferraze; Elaine de Almeida Bortone. Rio de Janeiro: Hama, 2012.	Direitos Humanos na Internet - Dhnet. Disponível em: www.dhnet.org.br/ Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: www.dudh.org.br/
Capítulo 14 p.141	Direitos esquecidos: moradia na periferia – Produção: Brigada de Guerrilha Cultural do MTST. Brasil, 2005. Movimentos sociais – Direção: Hortência Duarte; Lucas Rodrigues; Márcio Scardua; Thalita Neves. Brasil, 2013. O ano em que meus pais saíram de férias – Direção: Cao Hamburger. Brasil, 2006.	<i>Movimentos culturais de juventude.</i> Antônio Carlos Brandão; Milton Fernandes Duarte. São Paulo: Moderna, 2004.	Universidade Popular dos Movimentos Sociais. Disponível em: www.universidadepopular.org União de Núcleos de Educação Popular para Negras/os e Classe Trabalhadora (Uneafro Brasil). Disponível em: www.uneafrobrasil.org/
Capítulo 16 p.161	Invictus – Direção: Clint Eastwood. Estados Unidos, 2009. Persepolis – Direção: Marjane Satrapi; Vincent Paramount. Estados Unidos/França, 2007.	<i>O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil.</i> Gilberto Dimenstein. São Paulo: Ática, 1994. <i>Declaração Universal dos Direitos Humanos.</i> Ruth Rocha; Otávio Roth. São Paulo: Salamandra, 2004.	Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Disponível em: www.unicef.org.br/ Secretaria de Direitos Humanos no Brasil. Disponível em: www.sdh.gov.br/ Anistia Internacional. Disponível em: http://anistia.org.br/
Capítulo 18 p.179	Espaço público, lugar do cidadão – Direção: Katia Maciel. Brasil, 2010. Boca da urna – Diretor: Leo Bittencourt; Regina Carmela. Brasil, 2004.	<i>Os bruzundangas.</i> Lima Barreto. São Paulo: Ática, 2010. <i>O que é participação política.</i> Dalmo de Abreu Dallari. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos)	União Nacional dos Estudantes. Disponível em: www.une.org.br/ Fórum Popular do Orçamento. Disponível em: www.fporj.blogger.com.br /

FONTE: Elaborado pela autora.

FIGURA 38: Exemplo da Seção “Indicações” – 8º Ano



Fonte: SILVA et al., 2014, p.161.

Neste momento, nos voltaremos para a construção do perfil iconográfico do terceiro volume, destinado ao 8º ano do Ensino Fundamental, fazendo os levantamentos que subsidiam a elaboração da cartografia didática proposta como recurso metodológico desenvolvido durante toda a tese, somados aos dados empíricos coletados durante as entrevistas com os autores da Coleção “Sociedade em Movimento” e a uma análise minuciosa da constituição das obras em seus

elementos estruturantes e imagéticos. Apresentamos, a seguir, os números referentes à distribuição dos recursos visuais presentes neste volume:

Tabela 3 – Ilustrações no Livro Didático do 8º Ano por Categoria, em Números Absolutos e em Percentuais

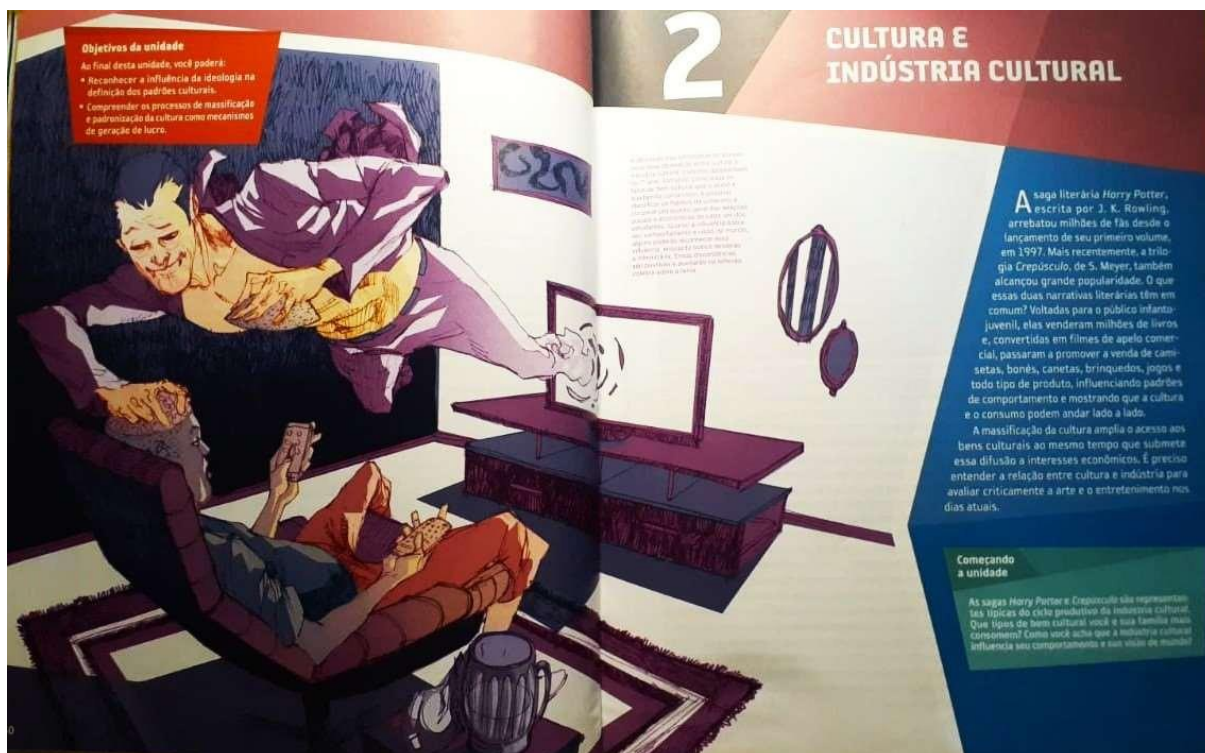
Categorias	Nº Absoluto	%
Arte	79	37,61
Charges	25	11,90
Dados quantitativos	5	2,38
Esquemas explicativos	7	3,33
Revistas	1	0,48
Fotografias	93	44,28
Total	210	100

FONTE: Elaborada pela autora.

A fotografia continua sendo o recurso visual mais utilizado. Contudo, há uma leve diminuição no uso em relação ao volume destinado ao 7º ano, o qual apresentava um percentual de 51,5% de fotografias; neste volume, são apresentadas cerca de 93 fotografias, que configuram um total de 44,2% dos instrumentos visuais selecionados pela equipe editorial da obra como recurso pedagógico, preservando uma proximidade com os dados coletados no volume destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental, cujo percentual era de 40,8% de fotos.

O segundo recurso didático mais frequente continua sendo a categoria Arte, com cerca de 79 imagens, que somam 37,6% dos instrumentos visuais. Isso mostra uma realidade próxima ao que foi encontrado nos volumes anteriores – 38,2% no volume destinado ao 6º ano, e cerca de 31% no do 7º ano. Lembramos que foram agrupados, nessa categoria: ilustrações ornamentais decorativas, ilustrações/gravuras, litografias, símbolos, iluminuras, esculturas, capas de filmes, capas de livros e figuras. Em sua maioria, apresentam autoria e referência, como no exemplo a seguir:

FIGURA 39: Exemplo de Imagens Pertencentes à Categoria “Arte” – 8º Ano



Fonte: SILVA et al., 2014, p.30-31.

Cabe a chamar atenção para o terceiro recurso mais utilizado, a charge, que aparece nos dados coletados no livro destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental, com cerca de 11,7%, e no volume do 8º ano, com cerca de 11,9%. A presença mais significativa de charges nesses volumes representa uma grande potencialidade no processo de construção da desnaturalização e do estranhamento da realidade. Além de utilizarem imagens, as charges trazem, em sua grande maioria, uma linguagem escrita que dá pistas sobre os caminhos para sua interpretação, o que facilita a proximidade com o tema proposto. Lembramos, inclusive, que nas Orientações Curriculares Nacionais (2006) existe a orientação para o desenvolvimento de práticas de ensino que utilizem charges, cartuns e tiras:

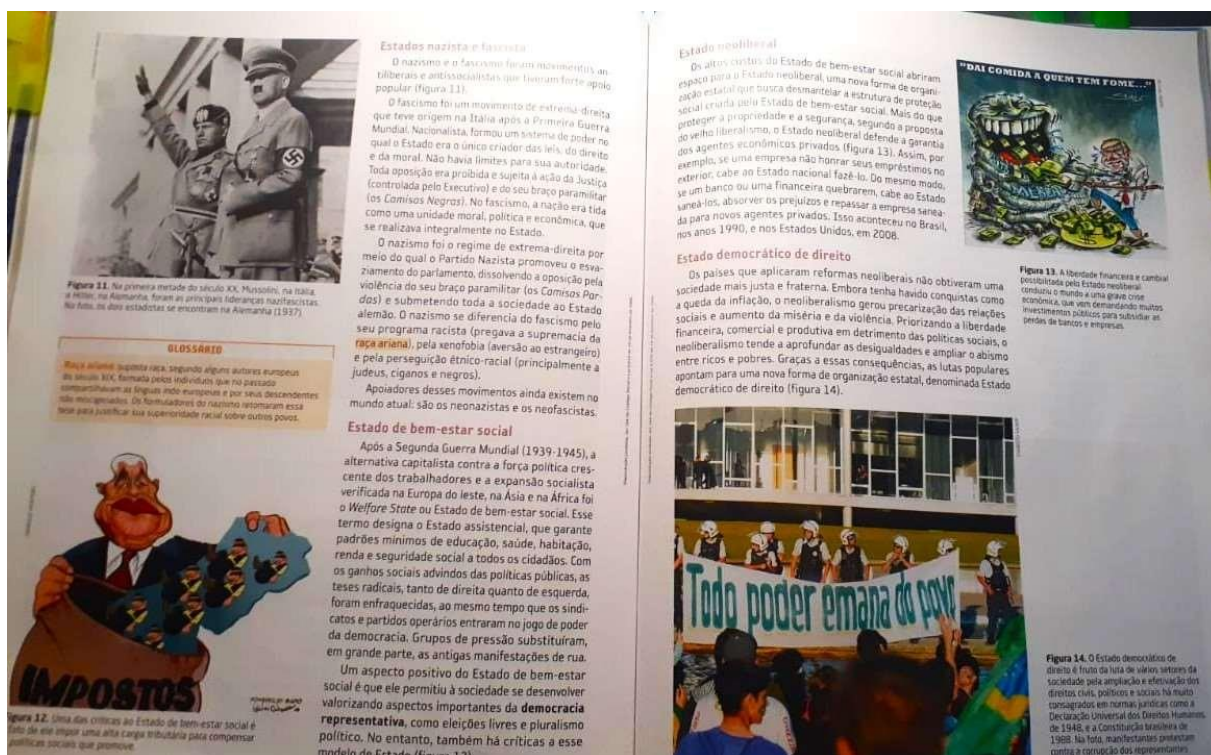
Ao projetar em sala de aula uma charge ou tira de humor, é bem possível que os alunos se sintam instigados a saber o porquê de o professor fazer aquilo. A partir dessa situação, já se cria um ambiente para colocar em pauta o que se pretendia discutir naquela aula. Aí começa a motivação, e a imagem projetada serve de estímulo. Inicia-se, então, uma segunda parte, que é analisar a imagem, seus elementos, por que provoca o riso, de que modo esse discurso se aproxima e se distancia do discurso sociológico, como a 'deformação' sugerida pela imagem acerca da realidade representa uma realidade

em si mesma 'deformada' (BRASIL, OCNs, 2006, p. 131).

Charges, quadrinhos e cartuns representam uma importante ferramenta para a recontextualização pedagógica, na medida em que se aproximam do contexto vivenciado pelos estudantes, pois, por meio do humor e do tom satírico abordam os problemas sociais que vitimizam a população brasileira, plantando o desconforto em seus leitores, sendo a sua matéria-prima a dimensão política na qual todos nós estamos imersos; seja pela omissão, seja pelo engajamento, sempre tomamos partido. Desse modo,

[...] seu objeto privilegiado de apropriação é a política, em torno da qual não há neutralidade possível; em função de seu objeto, sua linguagem gráfica e estrutura no sentido de tomar partido e, com isso, potencializar a eficácia crítica de seu humor; a natureza interna da linguagem do humor é, por si mesma, mordaz, debochada, sarcástica (TEIXEIRA, 2005, p. 84).

FIGURA 40: Exemplo do Uso de Charges – 8º Ano



Fonte: SILVA et al., 2014, p.96-97.

Como nos volumes anteriores, vamos à presença das ilustrações por quantidade de páginas. O volume do 8º ano do Ensino Fundamental, ora analisado, possui cerca de 184 páginas, menor quantidade entre os três volumes vistos até o momento, e um total de 210 imagens utilizadas, o que contabiliza cerca de 1,4 páginas com algum tipo de recurso visual, porcentagem igual à encontrada no volume destinado ao 7º ano, enquanto o livro do 6º ano apresenta, em média, cerca de 1,2 imagens por página. Temos, desse modo, uma manutenção da constante de recursos visuais utilizados como recurso didático pedagógico.

Fotos do cotidiano ou de países longínquos, quadros de grandes artistas, jornais e revistas antigas, charges, cartuns e quadrinhos com humor voraz e ilustrações imaginativas recheadas de cor são elementos que representam o atrativo necessário para despertar, nessas juventudes, a curiosidade própria do olhar sociológico. O fruir imagético, propiciado pela presença constante de imagens, faz com que a Sociologia se apresente como inquietante e viva. Ser um sociólogo e aprender sobre Ciências Sociais é ser curioso, como coloca a clássica citação de Peter Berger:

O que nos interessa é a curiosidade de que é tomado qualquer sociólogo diante de uma porta fechada atrás da qual se ouçam vozes humanas. Se ele for um bom sociólogo, desejará abrir aquela porta, compreender aquelas vozes. Por trás de cada porta fechada ele imaginará uma nova faceta de vida humana ainda não percebida nem entendida (BERGER, 1994, p.28-29).

6.4 ANÁLISE E CARACTERIZAÇÃO DO VOLUME 4 DA COLEÇÃO “SOCIEDADE EM MOVIMENTO”, DESTINADO AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O volume 4 da Coleção “Sociedade em Movimento”, destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental, é composto por 168 páginas, impresso em papel couchê, que permite uma alta qualidade na reprodução das imagens e textos. As imagens são todas coloridas e se preserva a preocupação em relação ao resultado da obra em seu aspecto visual. Trata-se de uma obra que mantém o mesmo formato dos outros 3 volumes.

Contudo, ao compararmos com os conteúdos destinados ao Ensino Médio e com os livros didáticos, a exemplo do livro da mesma Editora “Sociologia em Movimento”, podemos afirmar que é o volume que mais se distancia nas temáticas e nos conceitos, tendo como foco principal a discussão das Tecnologias da Informação e seus efeitos na sociedade brasileira. A seguir, temos a sistematização das Unidades e Capítulos deste volume:

QUADRO 20 – Unidades e Capítulos do Livro “Sociedade em Movimento” – 9º Ano

UNIDADES	CAPÍTULOS
1.Tecnologia e sociedade	1. Trabalho, ciência e tecnologia 2. Capitalismo flexível e novas tecnologias da informação e comunicação (TICs)
2.O mundo em rede	3. A internet e a constituição do mundo virtual 4. Cibercultura
3.Socialização na era digital	5. Controle social e redes de comunicação 6. O público e o privado na era da internet
4.Exclusão digital	7. Exclusão e desigualdade na era digital 8. O consumo na era digital
5.Mundo do trabalho e novas tecnologias digitais	9. Sociedade em rede e trabalho colaborativo 10. Os infoproletários e o novo mundo digital
6.Sociedade informacional	11. Mídia e controle da informação 12. Comunicação independente e fontes alternativas de informação
7.Governo eletrônico	13. Democracia na era digital 14. Democracia digital e software livre
8.Sociedade e direito da informática	15. O direito à informação e o direito da informação 16. A propriedade intelectual e sua crítica
9.Ciências Sociais e tecnologia	17. Sociologia da Ciência, conhecimento e novas tecnologias 18. O direito a cidade
InterAção	Festival de arte e literatura

Fonte: Elaborado pela autora.

O livro é dividido em 9 Unidades, compostas por 2 Capítulos cada uma, somando 18 Capítulos. Cada primeiro Capítulo da Unidade é encerrado com uma seção denominada “O Estranho Familiar”. Já o segundo Capítulo é encerrado com as seções: “Atividades”, “Visões de Mundo”, “Direito é Direito” e “Indicações”, sendo este o formato mantido em todos os volumes da Coleção “Sociedade em Movimento”. É possível visualizar tal organização na imagem seguinte:

FIGURA 41: Exemplo das Subdivisões das Unidades e Capítulos – 9º Ano

UNIDADE 3	Socialização na Era Digital	46
	CAPÍTULO 5 – Controle social e redes de comunicação	48
	» Controle social, TICs e vigilância, 48 – TICs e a jornada de trabalho, 49 – Governos, cidadãos e o controle das informações políticas, 50 – Quem nos olha nas redes sociais?, 52	
	CAPÍTULO 6 – O público e o privado na era da internet	54
	» Socialização e as TICs, 54	
	» O estranho familiar – Quando sua festa cai na rede	55
	» Publicidade no ciberespaço: o uso de nossas informações pessoais, 56	
	» Atividades	58
	» Visões de mundo – 1984	60
	» Direito é direito – Marco Civil da Internet	62
	» Indicações	63
UNIDADE 4	Exclusão digital	64
	CAPÍTULO 7 – Exclusão e desigualdade na Era Digital	66
	» A exclusão digital, 66 – O papel da educação para a inclusão digital, 69	
	CAPÍTULO 8 – O consumo na Era Digital	70
	» A era da informação, 70 – Mercado e consumo na sociedade da informação, 71	
	» O estranho familiar – Planejados para durar pouco	73
	» Atividades	78
	» Visões de mundo – O que é ser um excluído digital? – Mapa da inclusão digital	80
	» Direito é direito – Inclusão digital e social	82
	» Indicações	83

Fonte: SILVA et al., 2014, p.6.

Seguindo a sequência estabelecida na análise desenvolvida para os três outros volumes, nesse momento apresentamos as principais temáticas dos textos que compõem a seção “O Estranho Familiar”, que preserva seu caráter diverso ao trazer conteúdos complementares às discussões desenvolvidas durante a primeira Unidade do livro.

É possível notar, neste volume, uma semelhança com o volume destinado ao 6º ano, no qual os textos não possuem uma autoria própria, sendo, possivelmente, elaborados pelos próprios autores da Coleção. Dos 9 textos que compõem as seções, apenas 2 possuem referencial bibliográfico, representando trechos de um texto científico e uma reportagem. O Quadro 21 apresenta a lista de textos com suas referências:

QUADRO 21: Temas e Capítulos da Seção “O Estranho Familiar” – 9º Ano

CAPÍTULOS	TEMAS DOS CAPÍTULOS E TEXTOS COM AS REFERÊNCIAS
Capítulo 2	Povos indígenas e as tecnologias da informação e comunicação (TICs) - p.18
Capítulo 4	Como sua vida se tornou virtual? – p.39
Capítulo 6	Quando sua festa cai na rede – p.55
Capítulo 8	Planejados para durar pouco. SILVA, Edineide Santana Cardoso da. Temas transversais e dissertação: uma experiência a partir das tecnologias da informação e comunicação (TIC). In: <i>Anais do VI Fórum Identidades e Alteridades e II Congresso Nacional de Educação e Diversidade</i> , 2013. Sergipe. – p.5. Disponível em: 200.17.141.110/forumidentidades/VIforum/textos/Texto_VI_Forum_21.pdf. Acesso em: 11 mar. 2014. – p.73
Capítulo 10	Eletrônicos em Shenzhen. ZMOGINSKY, F. <i>Trending Blog</i> , São Paulo, maio 2012. Disponível em: info.abril.com.br/noticias/blogs/trending-blog/apple/por-dentro-da-foxconn-em-shenzhen/. Acesso em: 13 mar. 2014. – p.94
Capítulo 12	O poder das mídias – p.109
Capítulo 13	Movimento Zapatista: do campo para o mundo – p.123
Capítulo 16	A liberdade como valor – p.142
Capítulo 18	A Enciclopédia livre pode ser “tão precisa” quanto tradicional – p.159

FONTE: Elaborado pela autora.

O primeiro texto da seção, denominado “Povos indígenas e as tecnologias da informação e comunicação (TICs)”, discute a relação das nações indígenas com as tecnologias da informação, demonstrando que tais nações não estão negando a sua cultura ou se embranquecendo. Trata-se do contrário, ou seja, a problematização do uso das TICs como instrumento de preservação da identidade dessa população.

Neste contexto, os estudantes são incentivados a acessar a plataforma “Vídeo nas aldeias” (*apud* SILVA et al., 2014, p. 18), para desconstruir a visão estereotipada formada no imaginário social contra os indígenas, violência esta que objetiva apagar suas especificidades e colocá-los como seres incapazes de lidar com o novo e a tecnologia.

O segundo texto, “Como sua vida se tornou virtual?”, traz por problematização principal a forma como as novas gerações estabelecem uma relação de dependência em relação às novas tecnologias, para executar quaisquer atividades cotidianas. Aqui fica evidente que o mundo virtual se torna extensão do próprio mundo real, não sendo mais possível delimitar uma fronteira rígida entre esses dois universos para essas juventudes.

Como atividade que desperte o estranhamento e a reflexão sobre essa sociedade, construída com o advento das TICs, os estudantes são convidados a registrar suas rotinas e mapear o uso de e-mails, ligações de celular, a quantidade de mensagens (por SMS ou por meio de aplicativos de mensagens) que recebem ou enviam, o tempo despendido nas redes sociais e o tempo que permanecem conectados. Por meio da desnaturalização dessas relações, objetiva-se que os/as estudantes consigam refletir, de maneira crítica, os efeitos que essa dinâmica de interação pode trazer para eles/elas, tanto social como emocionalmente.

Cabe problematizar que a presença da linguagem digital não pode ser descartada, e é necessário pensar possibilidades para o seu uso no ambiente escolar; com a mediação do professor, seria possível uma aprendizagem mais significativa, pois,

Acredita-se que a utilização do celular promove o desenvolvimento intelectual, social e cognitivo da maneira conjunta, pois ele é um caminho, um estímulo para auxiliar na assimilação e acomodação dos conteúdos pedagógicos. Quando são propostos novos caminhos para aprender, o desenvolvimento intelectual acontece de forma natural, pois há o exercício da capacidade de pensar. (GOMES; COSTA, 2014, p. 58).

O terceiro texto que compõe a seção, intitulado “Quando sua festa cai na rede”, aborda as consequências que a divulgação de informações pessoais nas redes sociais pode trazer para a vida dos indivíduos, transformando vidas radicalmente, em um curto espaço de tempo, seja de forma favorável ou prejudicial.

Como atividade proposta, os/as estudantes devem pensar sobre como eles/elas têm se exposto nas redes sociais e de que forma comentários, vídeos ou fotos que eles/elas produzem podem ser utilizados de maneira indevida, levando, muitas vezes, a uma superexposição da qual não se tem ideia dos desdobramentos. Importante que o texto auxilia no processo de estranhamento desse fenômeno, indicando que os/as estudantes precisam estar mais atentos à preservação de sua privacidade virtual. De acordo com Nejm (2016, p.18),

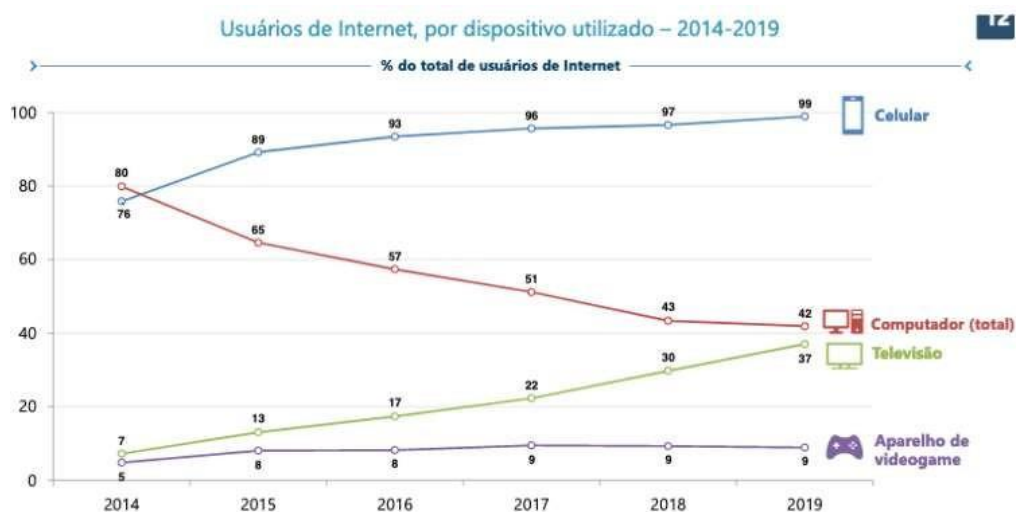
Em 2014, as redes sociais se destacavam como atividade mais frequente, sendo usadas por 83% dos adolescentes que têm entre 13 e 14 anos e por 87% dos que estão na faixa entre 15 e 17 anos, superando trabalho escolar (63% e 79% respectivamente) e pesquisas genéricas nos buscadores (76% e 73%).

Portanto, essas juventudes estão cada vez mais sujeitas a assédios sexuais, *stalkers*, *cyberbullying*, entre outras violências que esse excesso de exposição no mundo virtual pode desencadear.

O quarto texto, “Planejados para durar pouco”, traz a temática da obsolescência programada e como ela está intimamente ligada à forma como as TICs têm se estabelecido no capitalismo contemporâneo, seja por meio do mau funcionamento, seja pelo envelhecimento causado pelas constantes atualizações ou, mesmo, pela publicidade. A obsolescência programada traz grandes implicações na vida do consumidor e colabora diretamente para a consolidação da crise ambiental, ao aumentar o processo de produção de lixo eletrônico e seu descarte inadequado.

O texto mostra que é comum a pressão social vivida pelas juventudes pela troca constante dos *smartphones* e *notebooks*, sendo o consumismo quase natural nesse setor. Juntamente com essa reflexão, é apresentada aos estudantes uma tabela que mostra dados sobre a exclusão digital, sendo esse o desafio proposto na atividade que sugere relacionar como a obsolescência programada favorece a intensificação das desigualdades tecnológicas. Uma proposta interessante, se considerarmos que a grande maioria dos brasileiros tem acesso à internet por meio do uso de *smartphones*, como mostra o Gráfico 6:

GRÁFICO 6 – Usuários de Internet, por dispositivo utilizado – 2014-2019



Fonte: TIC Domicílios 2019 (CGI.br, 2019)

O quinto texto proposto na seção, denominado “Eletrônicos em Shenzhen”, levanta o questionamento sobre as relações de trabalho que estão por traz da produção de equipamentos eletrônicos, ao abordar o caso de uma fábrica na cidade Shenzhen, na China, na qual as jornadas de trabalho podem chegar a 60 horas semanais, o que equivale a trabalhar 10 horas diariamente.

Mostra que, justamente por essas condições extremas de exploração de trabalho e desregulamentação trabalhistas, os trabalhadores são vistos, pelas grandes empresas de tecnologia, como uma mão de obra barata e perfeita para suas linhas de montagem. No Brasil, fica evidente esse fenômeno em muitos setores e postos terceirizados de trabalho, geralmente ocupados por jovens em situação de vulnerabilidade social. É o caso dos entregadores de alimentos com moto ou bicicleta.

Como atividade, os/as estudantes são convidados a descobrir onde foram fabricados seus próprios aparelhos eletrônicos, para perceberem se estão ligados a essa cadeia produtiva. São estimulados, ainda, a verificar quais outros países enfrentam essa mesma realidade trabalhista.

O sexto texto, denominado “O poder das mídias” demonstra, através do exemplo da tentativa de Golpe de Estado sofrida por Hugo Chávez, na Venezuela, em 2002, o papel político que os meios de comunicação de massa podem exercer dentro de uma sociedade. Conta que, em sua maioria, por serem controlados por poucos empresários, contrários ao governo de Chávez, os veículos de informação manipulavam as notícias e as imagens, para colocar uma parcela da população contra o governo.

Como exercício, é proposto para as/os estudantes pensarem como os veículos de informação não são neutros e como podem ser utilizados com interesses de classe. Portanto, mostra a necessidade de configurarmos coletivamente uma sociedade democrática que tenha possibilidade de, por meio de suas políticas, instituições e demais mecanismos de participação, garantir o pluralismo de informações.

Outra questão levantada para reflexão é como seriam os desdobramentos dessa tentativa de golpe se o uso das redes sociais já fosse algo mais presente na vida da maioria das pessoas, pois a internet permitiu uma nova forma de comunicação que retira o monopólio da informação das grandes empresas de comunicação, permitindo o confronto de diferentes informações.

Tal situação pode ser encontrada no Brasil, no contexto da pandemia, quando inúmeras *fake news* foram difundidas sobre o suposto tratamento preventivo da Covid-19, ou mesmo nos fatos do início de 2023, que culminaram em uma tentativa de golpe pós-eleição democrática do presidente Lula. O que temos em nossa sociedade contemporânea é o uso das TICs para a criação de bolhas informacionais que favorecem opiniões extremistas e polarizações:

Quando muito arraigada devido à repetição interrupta do mesmo, a unilateralidade de uma visão acaba por gerar crenças fixas, amortecidas por hábitos inflexíveis de pensamento, que dão abrigo à formação de seitas cegas a tudo aquilo que está fora da bolha circundante. Isso acaba por minar qualquer discurso cívico, tornando as pessoas mais vulneráveis a propagandas e manipulações devido à confirmação preconceituosa de suas crenças. (SANTAELLA, 2019, p. 15-16).

O sétimo texto da seção, intitulado “Movimento Zapatista: do campo para o mundo”, traz para conhecimento dos/das estudantes esse movimento social tão significativo para a América Latina, que utilizou a internet, em meados dos anos 1990, para desenvolver uma nova forma de mobilização política, capaz de enfrentar empresas transnacionais e o capitalismo globalizado na luta por direitos dos povos indígenas, contra a exclusão social e a corrupção política.

Por meio desse movimento, que, de certa forma, inaugura essa nova potencialidade que são a internet e as redes como ferramenta de mobilização políticas, os/as estudantes são motivados a pesquisar outros movimentos sociais que se originaram através do uso das redes sociais como instrumento de organização da participação política.

O oitavo texto, denominado “A liberdade como valor”, traz uma importante discussão sobre o privado e o livre na era digital, ao apresentar a trajetória de Richard Stallman, considerado um dos fundadores do chamado *software* livre e da ideia de *copyleft*. O texto discute, de modo bastante crítico, como a propriedade privada das redes e o controle de dados impossibilitam a livre circulação de conhecimento.

Como atividade, o livro traz, para os/as estudantes, a proposta de escreverem uma carta-resposta como se fossem Stallman, remetendo-a a Bill Gates, uma vez que este último possui um posicionamento completamente contrário à existência de *softwares* livres e defende o *copyright*.

O último texto da seção, de título “A Enciclopédia livre pode ser ‘tão precisa’ quanto tradicional”, merece destaque especial ao problematizar a necessidade dos/das estudantes serem capazes de realizar pesquisas em fontes confiáveis na internet. De forma bem pertinente, mostra, por exemplo, que naquele momento da publicação da Coletânea, a Wikipédia possuía verbetes tão confiáveis quanto a Enciclopédia Britânica.²⁰

O texto mostra que existem boas fontes de pesquisa, mas que, antes, é necessário desenvolver uma habilidade crítica, para não tomar toda informação disponível como verdadeira e precisa. Justamente por isso, como atividade propõe-se que realizem comparações de verbetes pertencentes às Ciências Sociais em fontes *online* e em livros físicos para confrontar os dados, exercitando, entre eles, o que de fato pode se configurar como um processo de pesquisa científica.

Em síntese, a seção “O Estranho Familiar” apresenta uma continuidade dos objetivos apresentados nos volumes anteriores (6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental). Contudo, neste volume, temos textos escritos especificamente para a edição do livro, característica está mais presente no volume destinado ao 6º do Ensino Fundamental.

Nas atividades sugeridas, predominam o uso de questões de pesquisa e de construções textuais, através das quais os/as estudantes podem expressar suas opiniões, associadas aos conceitos sociológicos trabalhados no Capítulo. A seguir, podemos visualizar as continuidades estéticas presentes neste volume:

FIGURA 42: Exemplo da Seção “O Estranho Familiar” – 9º Ano

²⁰ Sabemos que, hoje, é quase impossível fazer tal afirmação, sobretudo diante da interferência do bolsonarismo e dos demais movimentos de ultradireita na Wikipédia.

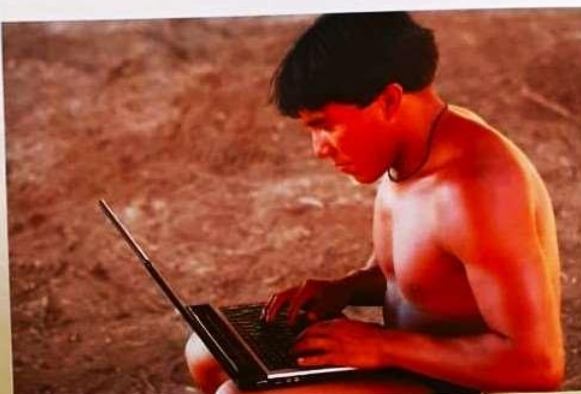
O ESTRANHO FAMILIAR

Povos indígenas e as tecnologias da informação e comunicação (TICs)

Muitas vezes, ouvimos por aí frases como: “Hoje índio não é mais índio, eles têm até celular!” ou “Onde é que já se viu índio que acessa internet?”. Por trás de afirmações como essas, encontramos a ideia de que os povos indígenas no Brasil teriam perdido sua cultura original. Essa impressão geral é difícil de ser sustentada do ponto de vista das Ciências Sociais, já que todas as culturas sofrem influência de outras culturas e se modificam. Assim, é preciso fazer uma indagação: será que o fato de alguns povos indígenas terem acesso às TICs (celulares, internet, computadores) faz com que eles percam seus valores culturais mais fundamentais? Em 1986, o projeto Vídeo nas Aldeias começou a capacitar índios a realizar seus próprios vídeos, de forma que pudessem registrar momentos importantes de seu dia a dia e aspectos de sua cultura que eles considerassem valer o registro em imagem. Hoje, muitos desses vídeos estão disponíveis *on-line* e nossa tarefa será sobre eles.

Atividades

1. Acesse a plataforma do projeto Vídeo nas Aldeias: <www.videonasaldeias.org.br/2009/video.php>.
2. Escreva um ou dois parágrafos sobre aspectos desconhecidos da cultura indígena que você tenha descoberto por meio do site. Você acha que o acesso à tecnologia faz com que os indígenas percam o contato com sua cultura original?



Índigena da Aldeia Alha usando a internet no Parque Indígena do Xingu (MT, 2011).

Globalização

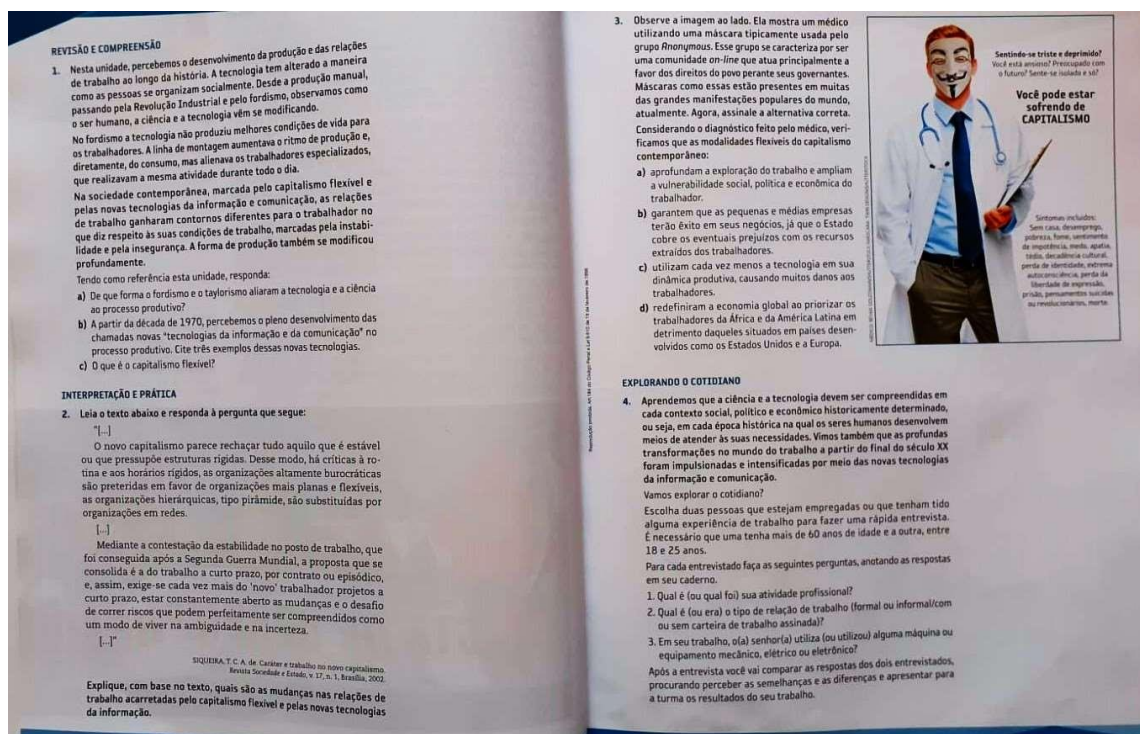
O capitalismo tem, como uma de suas características principais, o objetivo de se universalizar. Entretanto, isso começou a ocorrer apenas no final do século XX. Sob a forma de capitalismo flexível e graças às novas descobertas tecnológicas, as economias de todo o planeta passaram a interligar-se por meio das redes virtuais de informações.

Dizemos que o capitalismo hoje é **global**, pois o processo produtivo se utiliza de componentes fabricados por uma ou mais empresas em regiões muito distantes geograficamente. O aprimoramento da capacidade de processar, armazenar e transmitir grande volume de informações

Fonte: SILVA et al., 2014, p.30.

Mantendo o formato dos volumes anteriores, após o segundo Capítulo da Unidade, temos as atividades de fixação. Assim como nos volumes destinados ao 7º e ao 8º anos do Ensino Fundamental, as atividades são agrupadas em quatro categorias: “Revisão e Compreensão”; “Interpretação e Prática”; “Explorando o Cotidiano”; e “O Que Pensamos Sobre”. A seguir, apresentamos uma foto de como são estruturadas tais atividades:

FIGURA 43: Exemplo das Atividades de Fixação – 9º Ano



Fonte: SILVA et al., 2014, p.22-23.

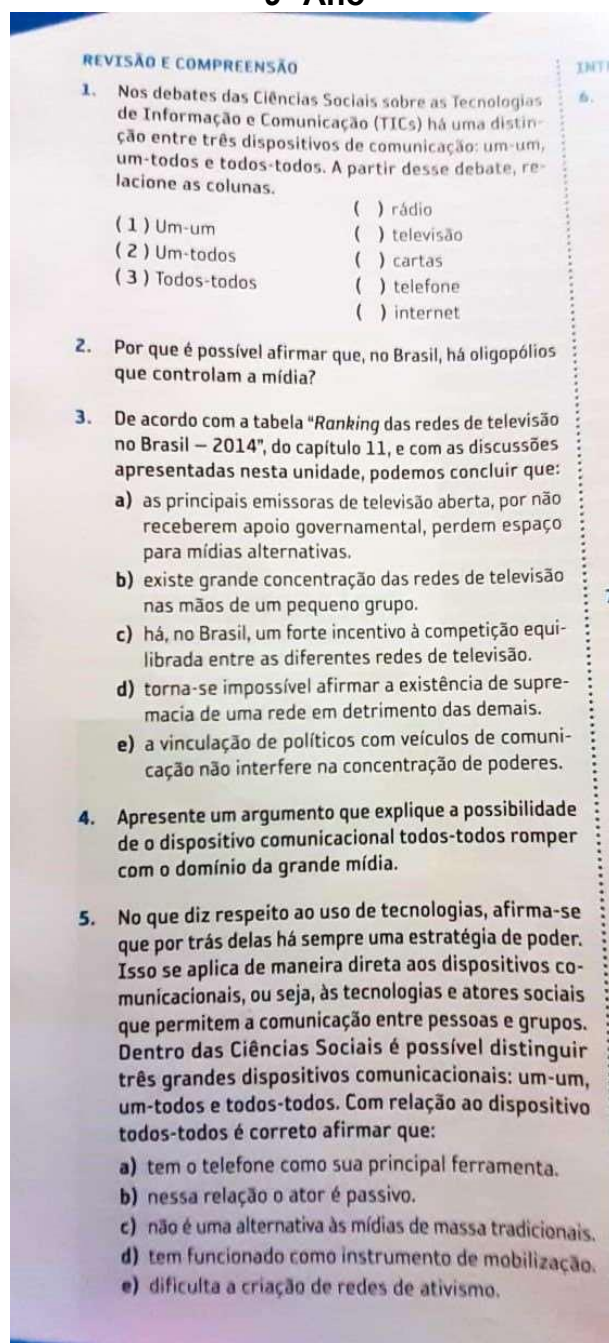
A primeira categoria, denominada “Revisão e Compreensão”, é composta por, **no mínimo**, 1 questão e, **no máximo**, 3 questões. Podemos encontrar atividades discursivas, nas quais é comum a utilização de verbos como “indique”, “comente”, “cite”, “explique” e “correlacione”. Os enunciados também apresentam, de maneira mais comum, os seguintes questionamentos: “qual”, “quais”, “o que é” e “como é”.

De modo geral, o principal objetivo das atividades presentes nessa categoria é levar os/as estudantes à fixação dos conteúdos trabalhados, exigindo, de forma mais evidente, as definições mais importantes e que devem ser apreendidas pelos/as estudantes. Sobre o formato das questões, há o predomínio de atividades discursivas, sendo apresentadas apenas 6 questões fechadas,²¹ com enunciados longos e que usam textos de apoio, e outras questões problematizadoras, com enunciados curtos e mais simples. Neste caso, aparecem apenas 2 questões de correlacionar as colunas.²² Na Figura 44, exemplos dos exercícios dessa categoria:

²¹ Nesta categoria, são utilizadas questões objetivas nos capítulos 6, 10, 12, 16 e 18.

²² Nesta categoria, são utilizados exercícios de correlacionar nos capítulos 6 e 12.

FIGURA 44: Exemplo de Atividades Discursivas, Objetivas e de Correlacionar – 9º Ano



Fonte: SILVA et al., 2014, p.112.

Na segunda categoria de atividades propostas, “Interpretação e Prática”, temos o **mínimo** de 2 questões e o **máximo** de 4 questões, sendo, em sua maioria, questões objetivas. Assim como no volume destinado ao 8º ano, este volume busca, em suas questões, levar aos/as estudantes a utilizar os conhecimentos das Ciências Sociais para a interpretação de diferentes textos e linguagens, sendo utilizados os seguintes

recursos: fotografias, charges, reportagens, poemas, letras de música e textos científicos.²³ A seguir, trazemos um exemplo das atividades dessa categoria. A Figura 45 apresenta duas questões: na primeira, temos um enunciado com um pequeno texto contextualizando o tema da questão e correlacionando com o samba “Pelo telefone”, de Donga e Mauro; já a segunda questão apresenta uma fotografia que deve inspirar a argumentação dos alunos:

FIGURA 45: Exemplo das Atividades de “Interpretação e Prática” – 9º Ano

de Almeida. A leitura e interpretação dos trechos de ambas as músicas faz refletir sobre os avanços tecnológicos dos meios de comunicação. Com base nessa contextualização, apresente exemplos concretos de transformações nos processos de socialização com o avanço tecnológico.

Pelo telefone
 “O chefe da polícia
 Pelo telefone manda me avisar
 Que com alegria
 Não se questione para se brincar
 [...]”
 Donga e Mauro de Almeida. *Pelo telefone*.
 Odeon Records, 1917.

5. De que forma o surgimento das TICs contribuiu para tornar as fronteiras entre o público e o privado na sociedade contemporânea mais abstratas? Inspire-se na imagem abaixo para desenvolver um argumento baseado nos conceitos da unidade.

INTERPRETAÇÃO E PRÁTICA

4. Procure ler a letra e escutar atentamente à canção *Pelo internet*, composta por Gilberto Gil, cuja letra está disponível no link <www.gilbertogil.com.br/sec_musica.php?>. Essa música faz alusão ao antigo samba *Pelo telefone* composto por Donga e Mauro

Fonte: SILVA et al., 2014, p.58.

Na terceira categoria de atividades, denominada “Explorando o Cotidiano”, os/as estudantes são desafiados/as a exercitarem o processo de produção da pesquisa científica por meio de atividades desenvolvidas de maneira individual e em

²³ São utilizados: fotos em 4 questões; charges em 4 questões; reportagens em 2 questões; textos científicos em 2 questões; poema em 1 questão; e textos didáticos em 1 questão.

grupo, retomando o formato comum aos volumes do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental.

Os/as estudantes são incentivados/as a realizar pesquisas, de maneira individual, em sites e revistas, sobre o uso das redes sociais e questões de direitos autorais. Devem realizar entrevistas com professores e parentes sobre as relações de trabalho e a tecnologia e desenvolverem pesquisas em grupo que abordam o *cyberbullying*, o prejuízo que as redes sociais podem trazer para as relações cotidianas e hábitos relacionados ao consumo dos meios de comunicação como televisão, rádio etc.

Ao incentivar tais ações, o material didático reforça a importância da pesquisa científica na construção do processo de ensino e aprendizagem. Ao propor que os/as estudantes explorem as relações cotidianas com a lupa das Ciências Sociais, as habilidades de investigação, pensamento crítico e autonomia se desenvolvem de modo mais profundo. Ao olhar de maneira sistematizada para a sua realidade, essas juventudes são capazes de organizar e dominar os conceitos sociológicos de forma a poderem questionar, formular hipóteses e propor soluções criativas para os problemas sociais cotidianos que enfrentam.

A quarta e última categoria de atividades, denominada “O Que Pensamos Sobre”, assim como aconteceu no volume destinado ao 8º ano do Ensino Fundamental, fica restrita a apenas 3 Capítulos. Em 2 deles propõe-se, como exercício, a construção de debates sobre os seguintes temas: 1- Os aspectos positivos e negativos da enciclopédia livre; e 2- o funcionamento e o impacto do ciberespaço nas relações cotidianas. A terceira atividade proposta perpassa pela organização de um seminário que busca responder: “Como as TICs podem enfrentar o oligopólio dos meios de comunicação no Brasil?”. Na sequência, temos os enunciados desses exercícios:

FIGURA 46: Enunciados de Questões “O Que Pensamos Sobre” – 9º Ano

O QUE PENSAMOS SOBRE

8. Após a leitura do capítulo 4, reúnam-se em grupos de, no máximo, cinco participantes para realizar um debate sobre o funcionamento e o impacto do ciberespaço nas relações cotidianas. Produzam um texto explorando as posições do grupo a respeito de temas como: relações de trabalho, entretenimento (*games*), consumo, estudo e pesquisa, lazer e comunicação (Facebook, *chats*, Twitter, *e-mail*).

O QUE PENSAMOS SOBRE

11. Formem grupos de três a quatro alunos para expor, por meio de um seminário, as características dos dispositivos comunicacionais todos-todos que contribuem para a superação do oligopólio existente no mercado de comunicação brasileiro. O tema do seminário será "Como as TICs podem enfrentar o oligopólio dos meios de comunicação no Brasil?". Assim, cada grupo deve pesquisar e apresentar uma iniciativa surgida no ciberespaço que tenha tido sucesso para denunciar um problema social ou político que não era debatido pela grande mídia ou considerado pelos poderes públicos. Durante a apresentação, o grupo deve indicar: o contexto no qual a iniciativa foi criada (expondo por que a mídia ou os poderes públicos não se interessavam pela questão), quais foram seus principais organizadores, que tipo de estratégia foi usada, como (e se) a iniciativa obteve êxito e outros elementos que considerarem relevantes.

O QUE PENSAMOS SOBRE

8. A Wikipédia é um exemplo de trabalho colaborativo realizado por milhares de pessoas. Antes, esse tipo de ofício era restrito a pequenos grupos de especialistas contratados por editoras responsáveis pela elaboração de enciclopédias. Veja algumas críticas a essa iniciativa e discuta com seus colegas, em pequenos grupos, os aspectos positivos e negativos da enciclopédia livre. Debata com a turma após as discussões.
- **Edições indesejáveis.** Não se sabe se em um verbete foi inserido algum trecho falso ou se alguma informação importante foi removida.
 - **Qualidade da escrita.** Como a edição é aberta, um mesmo artigo pode trazer conteúdos com alta e baixa qualidade.
 - **Confiabilidade.** Como ninguém é responsável pelos verbetes publicados, não há nenhuma garantia de qualidade em seu conteúdo.
 - **Plágio.** Artigos podem ser inseridos a partir de fontes que não são citadas.
 - **Conteúdo impróprio.** Verbetes podem trazer imagens ou informações impróprias para menores sem que haja nenhum tipo de aviso ou filtro em relação a esse conteúdo.
 - **Privacidade.** Qualquer um pode ser transformado em uma pessoa pública e a Wikipédia não tem responsabilidade de autoria sobre os artigos criados.

Fonte: SILVA et al., 2014, p.41;97;113.

Continuando o formato de análise desenvolvido para os volumes anteriores, a partir de agora vamos descrever e comentar os textos que compõem a seção "Visões de Mundo", que, neste volume, traz pouco espaço para a literatura. Há apenas 1 texto pertencente a esse gênero. De modo geral, constitui-se de cerca de 5 textos de caráter científico, adaptados para o contexto e compreensão dos/das estudantes, e 3 reportagens. No Quadro 22 temos a lista de textos selecionados e utilizados:

QUADRO 22 – Temas da Seção "Visões de Mundo" – 9º Ano

CAPÍTULOS	TEXTOS COM REFERÊNCIAS
Capítulo 2	A Rede e o ser. CASTELLS, M. A. <i>In: A Sociedade em rede</i> . São Paulo: Paz e Terra, 1999. p.21. – p. 24
Capítulo 4	Cibercultura. LÉVY, P. <i>Cibercultura</i> . São Paulo: Editora 34, 2009. p.11-12. -

	p.42
Capítulo 6	1984. ORWEL, G. 1984. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004. p.5-7. – p.60
Capítulo 8	O que é ser um excluído digital? Mapa da inclusão. NERY, M. Mapa da inclusão digital. <i>Folha de São Paulo</i> , São Paulo, 20 fev. 2012. Disponível em: www.observatoriadaimprensa.com.br/news/view/_ed695_mapa_da_inclusao_digital . Acesso em: colocar data ou tirar 'Acesso em:' – p.80
Capítulo 10	Ministério Público do Trabalho (MPT) pede indenização por más condições de trabalho. BARROS, C. J. <i>Repórter Brasil</i> . São Paulo, 12 ago. 2013. Disponível em: reporterbrasil.org.br/2013/08/Samsung-e-processada-em-r-250-milhoes-por-sperexploracao . Acesso em: 14 mar. 2014. – p.98
Capítulo 12	Estado, violência e vigilância. CASTELLS, M. <i>O poder da identidade</i> . São Paulo: Paz e Terra, 1999. p.348-349. – p.114
Capítulo 14	Democracia digital: internet e participação. BUBLITZ, J. Democracia digital: internet e participação. <i>Zero Hora</i> , Porto Alegre, data. – p.130
Capítulo 16	Portugal decide: baixar música e filmes não é crime. DIAS, T. de M. <i>O Estado de S. Paulo</i> , São Paulo, 27 set. 2012. Disponível em: blogs.estadao.com.br/tatiana-dias/Portugal-decide-baixar-musicas-e-filmes-e-legal . Acesso em: 03 abr. 2014. – p. 146
Capítulo 18	A (re)significação das redes sociais on-line. FERREIRA, F. de O.; LIMA, R. M. de. <i>O ensino de Sociologia e a (re)significação das redes sociais on-line na escola básica</i> . In: FIGUEIREDO, A. V.; OLIVEIRA, L. F. de; PINTO, N. M. – p.162

FONTE: Elaborado pela autora.

Como é possível observar, os textos selecionados para essa seção são, em sua maioria, textos acadêmicos/científicos sobre usos e consequências das TICs na sociedade contemporânea. O uso desse gênero textual traz grandes desafios ao professor de Sociologia, ainda mais no Ensino Fundamental. Contudo, é necessário observar que “a escola deve considerar todos os gêneros discursivos e, nesse sentido, também o gênero da divulgação da ciência [...]” (BERTOLDO et al., 2015, p.327).

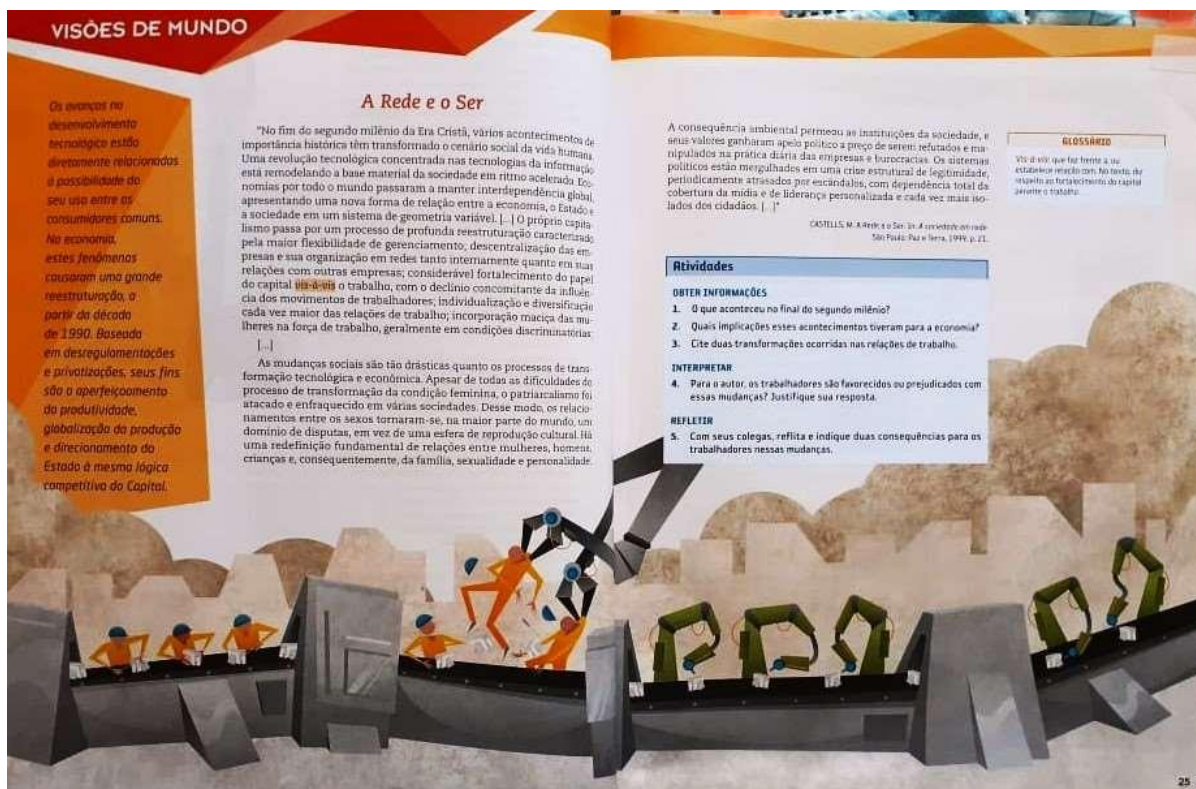
Dessa forma, ao trazer excertos de textos acadêmicos/científicos para serem trabalhados em aula, a proposta se configura em um texto de divulgação científica. À medida que tem sua linguagem adaptada, ela se torna mais acessível e, com isso, mais atrativa as/os estudantes, o que pode, conseqüentemente, “[...] fazer com que este se interesse mais por conhecer a ciência que está sendo produzida atualmente, não apenas enquanto estudante, mas como cidadão participante da sociedade.” (BATISTELE et al., 2018, p.183).

Sobre as atividades propostas, temos a preservação da organização presente nos volumes anteriores, ou seja, questões discursivas que: 1- propõem a obtenção de informações; 2- a interpretação das situações descritas; e 3- a reflexão sobre o que foi lido. Ao trazer essa intimidade com o texto como sendo algo essencial nas aulas de Ciências Sociais, a Coleção propõe, como sendo responsabilidade também do professor de Sociologia, a produção de indivíduos leitores, que são perpassados pela necessidade dessa prática de diferentes formas. Assim,

[...] Tal constatação nos parece apontar para a ideia de letramento como uma categoria produtiva para pensarmos as inúmeras relações potenciais entre pessoas e textos no campo educacional; ou seja, uma perspectiva que salienta a potência do texto escrito a partir dos conhecimentos que a ele são articulados e perpetuados. Dessa forma, como sugerem Cosson e Souza (2011, p. 102), a prática do letramento pode contribuir para que possamos nos apropriar dos sentidos que comunicamos ‘pela escrita, pelos modos como usamos a escrita para nos comunicar e nos relacionar com as outras pessoas, pela maneira como a escrita é usada para dizer e dar forma ao mundo. (PIRES, 2021, p.5).

O incentivo à prática da leitura, seja de textos literários, seja científicos, cria um contexto favorável ao processo de interpretação textual pelo diálogo reflexivo e pelo desenvolvimento da habilidade essencial de interpretação dos conceitos sociológicos. Desse modo, por meio da conexão que os/as estudantes estabelecem com os diferentes textos e gêneros textuais, é possível colher interpretações do social de maneira menos impositiva e de forma mais espontânea, não sendo o professor o foco desencadeador desses processos. Mesmo porque o texto e a forma como esses/essas estudantes se conectam com as reflexões trazidas por eles, possibilitam “tanto uma experiência de análise macroestrutural quanto uma reorganização de si a partir de caminhos não exclusivos, unilaterais e engessados” (PIRES, 2021, p.15).

FIGURA 47: Exemplo da Seção “Visões de Mundo” – 9º Ano



Fonte: SILVA et al., 2014, p.24-25.

Continuando a análise deste volume, temos a seção denominada “Direito é Direito”, cujo objetivo é apresentar um conjunto de Leis que garantem o direito da/o cidadã/o, sobretudo nesse novo contexto de avanço da internet e das TICs. As Leis selecionadas para serem trabalhadas neste volume abordam questões como: as mudanças da tecnologia que impactam as relações de trabalho; o marco civil da internet; *copyright* x *copyleft*; inclusão digital e desigualdades sociais relacionadas à tecnologia. A seguir, temos a lista detalhada das leis e temas trabalhados na seção:

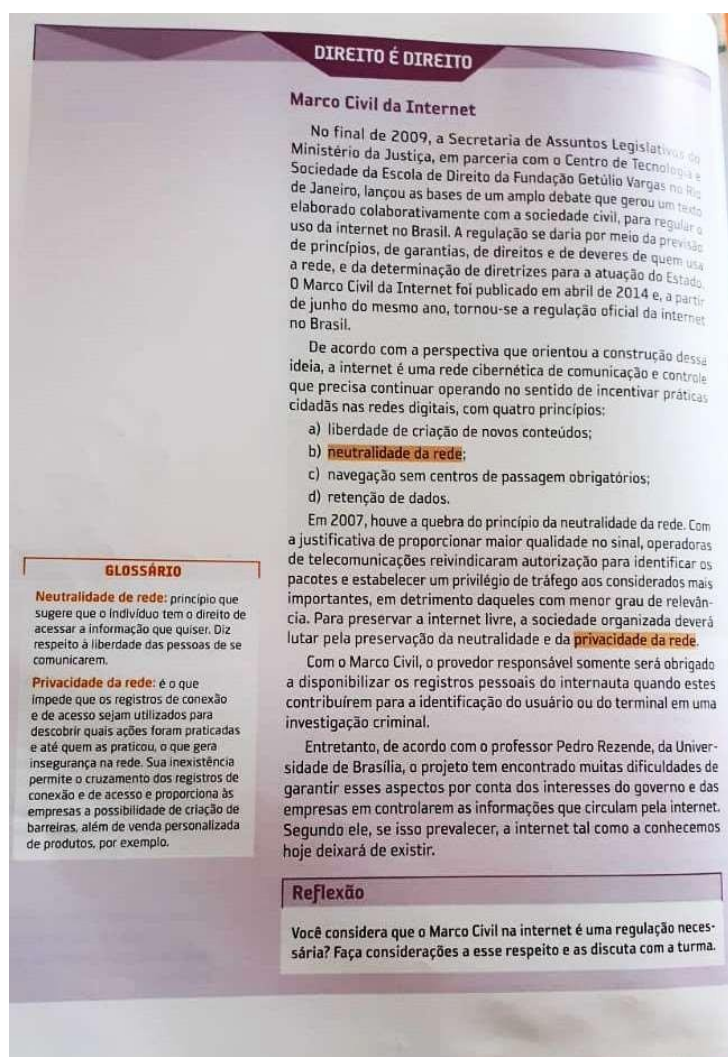
QUADRO 23: Seção “Direito é Direito” – 9º Ano

CAPÍTULOS	TEMAS E LEIS
Capítulo 2	Atividades profissionais iguais, direitos diferentes - Discussão dos fatores que influenciam a CLT a partir dos anos 1990. p.26
Capítulo 4	A Cruz Vermelha - Aborda o Comitê Internacional da Cruz Vermelha e a sua atuação nas discussões do Manual de Tallin. p.44
Capítulo 6	Marco Civil da Internet - Faz um levantamento do processo que permitiu a elaboração e a publicação do Marco Civil da Internet em 2014. p.62
Capítulo 8	Inclusão digital e social - Discute sobre como a inclusão social deveria ser incluída

	no Artigo 5º da Constituição de 1998. p.82
Capítulo 10	A Consolidação das Leis do Trabalho – Faz uma crítica à brecha deixada no art. 61 da CLT, que permite ao patronato a ampliação da jornada de trabalho conforme as demandas do contexto. p.100
Capítulo 12	Informação, um direito de todos - Aborda a Lei sancionada em 2011 que garante o acesso à informação como um direito fundamental, tendo que ser resguardado pelo Estado. p.116
Capítulo 14	Acesso à internet, direito de todos? - Discute a categoria direito difuso e como o acesso à internet representa um exemplo dessa classe de direitos. p.132
Capítulo 16	<i>Copyright, copyleft</i> e difusão da informação: de que lado você fica? - Discute as Leis relacionadas ao direito autoral no contexto da internet. p.148
Capítulo 18	Educação, uma construção coletiva? - Aborda a LDB no contexto da sociedade da informação. p.164.

FONTE: Elaborado pela autora.

FIGURA 48: Exemplo da Seção “Direito é Direito” – 9º Ano



Fonte: SILVA et al., 2014, p.62.

O primeiro texto proposto apresenta as novas relações de trabalho que estão sendo constituídas em uma conjuntura marcada pelo desenvolvimento da tecnologia, pelo avanço do capitalismo globalizado e pela redução da capacidade de ação das entidades de classe, destacando como tais condições de trabalho não estão representadas nas Leis Trabalhistas. Por isso, o texto provoca o/a estudante a pensar o quanto se faz necessária uma revisão e atualização da CLT, para que novas modalidades de trabalho, como a terceirização e o trabalho temporário, sejam regulamentadas.

Os/as estudantes são convidados/as a pensar qual o papel que o Estado deve assumir nesse novo contexto e suas possíveis ações em relação aos direitos trabalhistas. Cabe lembrar que o texto foi escrito antes das reformulações pelas quais a CLT passou, em 2017, que regulamentaram novas formas de precarização do trabalho, como trabalho intermitente e acordos entre patrão e empregado sem a necessidade de mediação por parte dos sindicatos.

O segundo texto traz as discussões feitas pela Cruz Vermelha em um possível cenário de guerra cibernética, explicando em que implicaria um conflito dessa magnitude dentro do mundo real. Simula este contexto para o/a estudante pensar nas consequências sociais geradas, por exemplo, pelos cortes de energia e água. Mostra quais impactos isso ocasionaria para os meios de comunicação, tráfego de aviões etc. Esta simulação possibilita que os/as estudantes problematizem a necessidade de estabelecer limites para esses possíveis conflitos virtuais.

O terceiro texto dessa seção traz o processo de elaboração e aprovação de uma importante Legislação, qual seja, o “Marco Civil da Internet”, que estabelece quatro princípios para o uso da internet de modo a incentivar práticas cidadãs. São eles: liberdade de criação de novos conteúdos; neutralidade da rede; navegação sem centros de passagens obrigatórias; e retenção de dados. Os/as estudantes são apresentados/as a esses princípios e convidados/as a problematizar a real necessidade dessa Legislação e suas consequências práticas.

No quarto texto, os/as estudantes são apresentados ao Artigo. 5º da Constituição Federal de 1988, que estabelece os direitos fundamentais do cidadão brasileiro. A partir disso, a discussão propõe o acesso à internet e à tecnologia como direito fundamental; problematiza a situação socioeconômica das pessoas que são

excluídas digitais; e mostra como a exclusão digital reforça outras formas de exclusão social, política, cultural e econômica, sendo necessário agir sobre essas formas de exclusão enquanto sociedade que se quer democrática. Como exercício, os/as estudantes são incentivados/as a construir um texto correlacionando esses dois fatores – exclusão digital e desigualdade social –, analisando como esses dois fenômenos estão interconectados e se retroalimentando no Brasil.

O quinto texto da seção traz o debate de como a tecnologia, no contexto do mundo do trabalho, não trouxe uma melhoria para as condições de vida social estabelecidas no Brasil, mas um processo de intensificação das atividades produtivas. Em muitos casos, potencializou uma ampliação das jornadas de trabalho, em detrimento ao que a Lei estabelece. Dentro dessa discussão, os/as estudantes são chamados/as a expressar suas opiniões, analisando se os abusos cometidos pelas empresas, em relação à jornada de trabalho, podem incentivar relações de trabalho análogas à escravidão.

Ao usar, no enunciado da atividade, a construção “Você acha que”, o exercício abre brecha para que os/as estudantes fiquem presos ao senso comum? Parece-nos interessante ouvir o que os/as estudantes pensam a respeito de todas essas problemáticas que tratam das exclusões no contexto do mundo do trabalho. Porém, pensamos que seria muito mais produtivo se o texto da seção apresentasse dados quantitativos e propusesse uma análise desses dados, correlacionando a realidade concreta com a legislação vigente na área.

O sexto texto suscita como as TICs intensificaram o debate sobre o acesso aos dados oficiais dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, que tradicionalmente eram vetados ao público. Em resposta à pressão popular, foi sancionada, em 2011, uma Lei que garante que todos têm o direito de acessar as informações dos órgãos públicos e que os meios para tal devem ser garantidos pelo Estado, o que permitiria maior controle, por parte da sociedade civil, de seus agentes públicos. Como atividade proposta, os/as estudantes são convidados/as a relacionar essa Legislação com o exercício da participação política e da garantia de uma sociedade efetivamente democrática.

No sétimo texto temos, como foco principal, a definição dos chamados direitos difusos, que se referem àqueles direitos que não podem ser atribuídos a um segmento

ou classe social, mas dizem respeito a toda sociedade. A partir dessa definição, o acesso à internet é caracterizado como um exemplo dessa categoria de direitos, visto que grande parte das atividades cotidianas são perpassadas pelas tecnologias. Na atualidade, tornou-se quase impossível se ausentar do uso das TICs nas relações sociais.

Nessa parte, os/as estudantes são motivados/as a refletir sobre as principais razões da exclusão digital no contexto brasileiro. Pensamos que seria mais produtivo se fossem apresentados, aos/às estudantes, alguns dados estatísticos sobre essa exclusão digital no Brasil. Outra forma de tornar tais reflexões mais sociológicas seria solicitar que tais dados fossem pesquisados pelos/as estudantes.

No oitavo texto da seção temos a apresentação de dois termos muito relevantes no capitalismo digital: *copyright* e *copyleft*. O primeiro defende a necessidade de creditar a autoria da obra a seus criadores, garantindo seu direito autoral, sendo vetada sua reprodução sem a devida autorização, mesmo sem fins lucrativos. Já o segundo termo autoriza a utilização e modificação livre da obra sem a expressa autorização de seu autor, com a justificativa de que é necessário romper com a ideia de que conhecimento é mercadoria e que deve ser construído de maneira coletiva. Como atividade, os/as estudantes são chamados/as a pesquisar mais sobre o tema e a se posicionarem sobre o que acreditam ser o procedimento mais democrático e mais correto.

O último texto da seção intitulada “Direito é Direito” aborda a Educação e a LDB/1996 no contexto da sociedade da informação. Problematisa se a escola tem conseguido preparar seus estudantes para que sejam capazes de adquirir, de maneira crítica, o conhecimento científico; tornando-os aptos a fazer leituras do meio social e natural; a dominar, de maneira adequada, a tecnologia produzida e a fortalecer os vínculos sociais de solidariedade e empatia. Na perspectiva do texto, ter tais habilidades implica em agir de maneira autônoma frente aos problemas sociais postos pela sociedade cada vez mais tecnológica. Como atividade proposta, os/as estudantes são chamados a refletir sobre a sua própria escola, mostrando de que maneira sua experiência escolar tem conseguido alcançar ou não esses objetivos.

A seção “Direito é Direito” preserva os princípios e objetivos já mencionados nos volumes dos 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, ou seja, objetiva debater

as leis em sala de aula para que os/as estudantes possam compreender a Legislação a partir de uma ótica de responsabilidade coletiva. Contudo, as atividades propostas são, em diversos momentos, construídas de tal forma que podem levar os estudantes a ficarem presos na esfera das discussões do senso comum, uma vez que está presente nos enunciados o uso dos seguintes termos: “reflita sobre”, “você acha que” ou “você considera que”. Tais comandos são vagos e não necessitam que os estudantes argumentem, usando os conhecimentos das Ciências Sociais.

Como última seção a ser mapeada, destacamos que a parte das “Indicações” mantém a proposta trazida nos volumes anteriores, ou seja, a de elaborar uma lista de livros, filmes e sites com o objetivo de complementar as discussões que foram propostas ao longo dos Capítulos. Ao nos voltarmos para a classificação indicativa dos vídeos designados, todos estão adequados para jovens com idades a partir de 14 anos, considerando também a série. Dos 21 vídeos indicados, 11 são filmes de longa-metragem, pertencentes aos mais diversos gêneros (comédia, suspense, ação e drama). Além desses, nessa seção são apresentadas propostas para trabalhar com 2 curtas-metragens e 8 documentários de longa e curta-metragem.

Dos livros indicados, 8 pertencem ao gênero literário adulto e juvenil. Há uma indicação de História em Quadrinhos, e os demais 8 livros representam uma literatura científica voltada para a formação do professor. São materiais didáticos que buscam subsidiar os conhecimentos dos/as estudantes sobre temas como: redes sociais, internet, exclusão/inclusão digital, novas relações de trabalho e os chamados *software* livres. Tais indicações são de extrema importância didático-pedagógica e sociológica, visto que os/as profissionais da Educação estão também em processo de alfabetização digital, assim como os/as estudantes.

Temos cerca de 17 sites indicados como fontes de pesquisa para professores/as e estudantes, ajudando na formação e discussão dos temas relacionados à sociedade digital e às TICs. Desses, 9 pertencem a organizações sem fins lucrativos, 2 são sites governamentais, 3 ligados a Centros de Pesquisa da área e 3 relacionados a instituições privadas que trabalham na área de tecnologia. Apresentamos, a seguir, a lista completa dos materiais presentes na seção:

QUADRO 24 – Lista de Filme, Livros e Sites da Seção “Indicações” – 9º

Ano

CAPÍTULOS	PARA VER	PARA LER	PARA NAVEGAR
Capítulo 2 p.27	Tempos modernos - Direção: Charles Chaplin. Estados Unidos, 1936. China Blue - Direção: Micha Peled. Estados Unidos, 2005.	<i>Pai sem terno e gravata.</i> Cristina Agostinho. São Paulo: Moderna, 2002. <i>Burgueses e operárias na era industrial.</i> Ana Claudia Fonseca Brefe. São Paulo: Atual, 2003.	Organização Internacional do Trabalho - Escritório no Brasil. Disponível em: www.oitbrasil.org.br
Capítulo 4 p.45	Confiar - Direção: David Schwimmer. Estados Unidos, 2011. Ameaça virtual - Direção: Peter Howitt. Estados Unidos, 2001. Medianeras: Buenos Aires da era do amor virtual - Direção: Gustavo Taretto. Argentina/Espanha/Alemanha, 2011.	<i>Antes da meia-noite.</i> Menalton Braff. São Paulo: Ática, 2007.	Youpix - pessoas + pixels. Disponível em: youpix.com.br Campus Party Brasil. Disponível em: www.campus-party.com.br
Capítulo 6. P.63	Muito além do Cidadão Kane - Direção: Diego Simon Hartog. Inglaterra, 1993. O show de Truman: o show da vida - Direção: Peter Weir. Estados Unidos, 1998.	<i>Redes sociais na internet.</i> Raquel Recuero. Porto Alegre: Sulina, 2009. <i>Internet.</i> Maria Ercília; Antônio Graeff. São Paulo: PubliFolha, 2008.	SaferDicas. Disponível em: www.safernet.org.br/site/prevencao/cartilha/safer-dicas/internet Cartilha de segurança para internet. Disponível em: http://cartilha.cert.br/
Capítulo 8 p.83	Her (Ela) - Direção: Spike Jonze. Estados Unidos, 2013. A história secreta da obsolescência planejada - Direção: Cosima Donnoritzer. Espanha, 2010.	<i>Tecnologia e inclusão social – A exclusão digital em debate.</i> Mark Warschauer. São Paulo: Senac, 2006. <i>Inclusão digital - uma visão crítica.</i> Edilson Cazeloto. São Paulo: Senac, 2008.	Portal Mapa da Inclusão Digital. Disponível em: www.cps.fgv.br/cps/telefonica/ Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Disponível em: www.cetic.br/usuarios/tic
Capítulo 10 p.101	Bom dia, meu nome é Sheila - Direção: Angelo Defanti. Brasil, 2009. A história dos eletrônicos - Direção: How Stuff Works Project. Estados Unidos, 2010.	<i>O colapso dos bibelôs.</i> Indigo. São Paulo: Moderna, 2008. <i>Emergência: a vida integrada de formigas, cérebros, cidades e softwares.</i> Steve Johnson. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.	Wikipedia. Disponível em: pt.wikipedia.orgs Projeto Gutenberg. Disponível em: www.gutenberg.org/wiki/PT_Principal

	Os estagiários - Direção: Shawn Levy. Estados Unidos, 2013.		
Capítulo 12 p.117	A Revolução não será televisada - Direção: Kim Bartley; Donnacha O'Briain. Finlândia, 2003.	<i>V de vingança.</i> – Direção: Alan Moore e David Lloyd. São Paulo: Panini, 2012. <i>Fahrenheit 451.</i> Ray Bradbury. São Paulo: Globo, 2011. <i>Cidadão Kane.</i> Laura Mulvey. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.	Donos da mídia. Disponível em: www.donosdamidia.com.br Fórum Mundial da Mídia Livre. Disponível em: www.fmml.net
Capítulo 14 p.133	Inproprietário - o mundo do software livre – Direção: Daniel Pereira Bianchi; Jota Rodrigo. Brasil, 2008. Software livre - animação em massinha - Direção: Aurélio Heckert; Rozane Suzart. Brasil, 2005. Revolution OS - Direção: J.T.S. Moore. Estados Unidos, 2001.	<i>Inclusão digital - polêmica contemporânea.</i> Maria Helena Bonilla; Nelson Pretto (org.). Salvador: Edufba, 2011.	Portal Software Público Brasileiro. Disponível em: www.softwarepublico.gov.br Webdemocracia. Disponível em: webdemocracia.com
Capítulo 16 p.149	La educación prohibida - Direção: German Doin. Argentina, 2012. Piratas da informática - Direção: Martyn Burke. Estados Unidos, 1999. A janela secreta – Direção: David Koepp. Estados Unidos, 2004.	<i>Software livre: a luta pela liberdade de conhecimento.</i> Sérgio Amadeu da Silveira. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.	Cartilha de Software Livre. Disponível em: http://carlosgrohmann.com/downloads/cartilha_v.1.1.pdf Creative Commons Brasil. Disponível em: http://creativecommons.org.br Fundação Biblioteca Nacional. Disponível em: www.bn.br/portal
Capítulo 18. p.165	O jardineiro fiel - Direção: Fernando Meirelles. Estados Unidos, 2005. Uma escola entre redes sociais - Direção: Lide UFF. Brasil, 2013.	<i>Frankenstein.</i> Mary Shelley. São Paulo: Ática, 1998. <i>O Alienista (em quadrinhos).</i> Luiz Antônio Aguiar. São Paulo: Ática, 2013.	Proficiência. Disponível em: www.proficiencia.org.br

FONTE: Elaborado pela autora.

Dando continuidade à construção da cartografia didática da Coleção “Sociedade em Movimento”, nesse instante apresentamos o mapeamento dos

recursos imagéticos utilizados no volume destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental, permitindo, assim, a construção de seu perfil iconográfico. Será exposto, a seguir, os números referentes à distribuição dos recursos visuais presentes neste volume:

Tabela 4: Ilustrações no Livro Didático do 9º Ano por Categoria, em Números Absolutos e em Percentuais

Categorias	Nº Absoluto	%
Arte	75	40,54
Charges	33	17,83
Dados quantitativos	7	3,80
Esquemas explicativos	6	3,24
Mapas	1	0,54
Fotografias	63	34,05
Total	185	100

Fonte: Elaborada pela autora.

Diferentemente do que foi encontrado nos volumes anteriores (6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental), a fotografia não é o recurso visual mais utilizado neste volume para o 9º ano, perdendo a ‘liderança’ para a categoria Arte, com cerca de 75 imagens, representando um percentual de 40,54% de espaço enquanto recurso mais utilizado. Há uma disparidade significativa se compararmos com os dados referentes à mesma categoria no volume do 6º ano do Ensino Fundamental, em que Arte representava cerca de 38,2%. Já no volume do 7º ano, a Arte ocupa cerca de 31%. Por fim, no volume do 8º ano, a Arte representa cerca de 37,6% do espaço ocupado, se comparado a outros recursos didáticos propostos. Em síntese, vemos um acréscimo significativo volume após volume, representando um aumento da presença da Arte na Coleção analisada.

Neste volume destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental, a fotografia cai para a segunda colocação como recurso visual didático mais significativo, abarcando cerca de 63 imagens que, somadas, representam 34,05% da iconografia da obra. Tal percentual representa um grande declínio se comparado com os dados que podem ser sintetizados a partir da análise dos livros anteriores: no 6º ano, a fotografia aparece com um percentual de 40,8%; no 7º ano, aparece com um percentual de 51,5%; e no 8º ano, o percentual é de 44,2%.

A terceira categoria mais presente como ferramenta didático-visual no volume destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental é a charge, com cerca de 33 imagens

que, juntas, somam 17,83% do total de recursos imagéticos. Uma tendência de aumento que já aparecia no livro do 8º ano do Ensino Fundamental, que apresentou cerca 11,9% de charges como instrumentos didáticos/pedagógicos. As charges e *cartuns* podem representar uma ferramenta de ensino e aprendizagem bem atrativa para as juventudes e, também, de bastante crítica, por trazer à tona a desnaturalização e a problematização sociológica de suas condições de classe, além de outros dilemas cotidianos.

O desenho de humor fez com que as classes populares se aproximassem mais da política, uma vez que a charge ajuda a entender acontecimentos políticos e sociais utilizando linguagem popular, proporcionando para os sujeitos que não tenham ciência e/ou são socialmente excluídos a inclusão da realidade que vivenciam. Também é atribuído o papel de desmistificação dos sujeitos detentores de poder, pois é mostrado de forma cômica como eles são 'gente como a gente' e também, disponibiliza o acesso à compreensão para todos e todas sem distinções. (DOMINGUES, 2017, p.20).

Por esse caráter democrático, as charges e as imagens de humor possuem uma grande potencialidade pedagógica. Tal ferramenta permite a compreensão do caráter histórico e social que perpassa a vida dos indivíduos, desenvolvendo a imaginação sociológica que “capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos” (MILLS, 1975, p.11).

As charges e as figuras de humor caracterizam, inclusive, um dos critérios presentes no PNLD de 2015,²⁴ considerado um critério didático-pedagógico significativo. Como coloca o texto do PNLD, “O livro contempla, nas atividades de análise, diferentes formas de expressão da vida cultural (charges, trechos de textos, imagens fotográficas, letras de músicas, filmes, etc.)” (BRASIL, 2015, p. 50), sendo, portanto, essenciais na construção de um bom material didático na área das Ciências Sociais.

Como realizado nos volumes anteriores, analisaremos a presença das

²⁴ Cabe comentar que o PNLD de 2015 é o Edital que aprovou o livro da Editora Moderna “Sociologia em Movimento”, ligado diretamente à Coleção aqui analisada e, segundo Domingues (2017), é um dos livros que não faz uso de charges como recursos didáticos.

ilustrações por quantidade de páginas. O volume do 9º ano do Ensino Fundamental possui cerca de 168 páginas e um total de 185 imagens utilizadas, o que contabiliza cerca de 1,2 páginas com algum tipo de recurso visual, porcentagem igual à encontrada no volume destinado ao 6º ano. Já os livros do 7º e 8º anos possuem, em média, cerca de 1,4 imagens por página. O uso de imagens utilizadas como recursos visuais e como ferramentas didático-pedagógicas são, assim, característica relevante de todos os volumes da referida Coleção.

Desse modo, podemos visualizar o importante papel do uso de diferentes tipos de imagens como ferramenta potencializadora do processo de recontextualização pedagógica, principalmente dentro do ensino de Ciências Sociais/Sociologia. Se não fossem as imagens, os textos escritos poderiam parecer abstratos demais para as juventudes que compõem o Ensino Fundamental. Os usos de recursos imagéticos permitem que os conceitos da ciência de referência se tornem inteligíveis, ou seja, desempenham a função de tornar o pensamento científico e a imaginação sociológica um processo de aprendizagem muito mais significativa.

Um material didático ilustrado de forma atrativa permite que os conceitos trabalhados sejam mais facilmente lembrados e favorece um engajamento cultural, social, afetivo e estético dos estudantes com as discussões que estão sendo propostas pela linguagem textual e pelo professor. Assim,

[...] se as imagens têm a capacidade de cativar a atenção, e sabemos que têm, elas devem constituir os primeiros documentos sobre os quais devem ser exercidas as faculdades de observação e memória, de sensibilidade e imaginação. As imagens deverão servir não de distração para os olhos, mas de meios para uma observação atenta (DUBORGEL, 1992), ser a base que permita um maior apelo à observação. Para que tal aconteça, diminuindo os riscos de más interpretações por parte dos alunos, o professor deve alfabetizá-los visualmente. (LENCASTRE; CHAVES, 2004, p.2102).

As Ciências Sociais e o ensino de Sociologia, associados ao uso profícuo de imagens em sala de aula, ensina aos/às estudantes uma leitura que tem como objetivo “[...] formar o olho exigente para que perceba com exatidão e minúcia” (VALLET, 1977, p. 20). Com a leitura de imagens, o professor ensina a ver, ensina a pensar” (LENCASTRE; CHAVES, 2004, p. 2103).

Essa habilidade de leitura não fica restrita às imagens presentes no livro didático, mas, de certo modo, “treina o olhar” atento de desnaturalização e estranhamento para a própria vida cotidiana, que olha com desconfiança e para além do que se mostra de maneira denotativa, imediata e aparente nas relações e instituições sociais, construindo uma leitura conotativa da realidade.

7. PROXIMIDADES E DISTANCIAMENTOS ENTRE A SOCIOLOGIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E A SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO

Neste último capítulo temos como objetivo apresentar possíveis caminhos para uma análise comparativa entre os livros da Coleção “Sociedade em Movimento” e o livro do Ensino Médio “Sociologia em Movimento”, a fim de identificar categorias analíticas que permitam verificar os sentidos atribuídos à disciplina de Sociologia nos dois documentos. Cabe lembrar que o propósito principal dessa pesquisa não está relacionado a essa abordagem comparativa entre as obras, mas em mapear e construir a cartografia didática da Coleção destinada ao Ensino Fundamental II.

Tomando como base os principais conceitos de Basil Bernstein, manuseados ao longo desta tese, objetivamos analisar em que medida a Sociologia pensada para o Ensino Fundamental se aproxima e se distancia da Sociologia do Ensino Médio. Para isso, foi realizado um minucioso levantamento dos principais temas e conteúdos das Ciências Sociais abordados na Coleção destinada ao Ensino Fundamental II, mostrando de que maneira são apresentados para seus públicos estudantis específicos. Tal análise teve como base os conceitos de: pedagogia invisível; pedagogia visível; currículo de coleção; currículo integrado; e fraco e forte enquadramento e classificação; todos propostos por Basil Bernstein (1996).

Segundo Bernstein (1996), o discurso pedagógico abarca as regras de transmissão e aquisição do conhecimento em uma dada sociedade. Tal discurso é composto por dois outros discursos: o discurso regulador, que estabelece os valores dominantes da sociedade e a forma como são repassados; e o discurso instrucional, que se refere ao que é transmitido e como é transmitido.

Ao analisarmos os livros da Coleção “Sociedade em Movimento” e os colocarmos em comparação com o material didático destinado ao Ensino Médio “Sociologia em Movimento”, é possível identificar como o discurso pedagógico do Ensino Fundamental está sendo construído, tendo como referência o discurso regulador estabelecido para o Ensino Médio. Contudo, a estrutura e a forma como essa Sociologia está sendo pensada para o Ensino Fundamental cria brechas para que se desenvolva um discurso instrucional específico, que traz conceitos relacionados às situações e às imagens do cotidiano, sendo essa uma das principais

ferramentas para o processo de rotinização e recontextualização pedagógica do conhecimento das Ciências Sociais nessa nova etapa de escolarização.

Outro fator que traz uma caracterização própria para essa Sociologia que está sendo pensada para o Ensino Fundamental é o constante diálogo entre as três áreas das Ciências Sociais e a presença de textos literários, de instrumentos jurídicos e de textos jornalísticos, que reforçam um caráter interdisciplinar presente no material didático analisado. Por se tratar de uma obra pensada para quatro volumes, os/as estudantes são apresentados/as aos conhecimentos das Ciências Sociais de forma gradativa, possibilitando que se estabeleçam pontes com as diversas áreas do conhecimento, como um meio para produzir um amadurecimento do olhar sociológico.

Essa interdisciplinaridade assemelha o material didático a uma prática pedagógica próxima à chamada pedagogia invisível e a um sistema de aprendizagem que possui fraco enquadramento e classificação. Esse maior enfraquecimento das fronteiras entre as áreas de conhecimento, associado às atividades mais discursivas e que dialogam com a pesquisa cotidiana, buscam construir um afrouxamento dos mecanismos de controle pedagógico, o que dá maior espaço para o debate e a construção da autonomia do estudante:

Bernstein argumentou repetidamente que a aprendizagem bem-sucedida depende em grande parte do enquadramento fraco do ritmo, ou seja, em condições em que as crianças têm algum controle sobre o tempo de sua aquisição. Isso geralmente é politicamente inaceitável, pois aumenta o custo da educação. Por essa razão, apenas as crianças que têm acesso a um segundo local de aquisição (a família) têm probabilidade de sucesso. (MORAIS, 2002, p.6)²⁵

A presença da Sociologia já desde o Ensino Fundamental e uma obra didática pensada para ser desenvolvida ao longo de quatro anos permitem justamente que os/as estudantes tenham maior controle do ritmo de sua aprendizagem, diferentemente do que acontece com o livro do Ensino Médio, caracterizado como

²⁵ *Bernstein repeatedly argued that successful learning depends to a great extent on the weak framing of pacing, that is, on conditions where children have some control over the time of their acquisition. This has generally been politically unacceptable, since it raises the cost of education. For that reason, only those children who have access to a second site of acquisition (the family) have been likely to succeed.* (Tradução nossa).

uma obra de volume único, que deve dar conta de uma gama de conceitos e temas variados e densos. Em muitos casos, a depender da Proposta Pedagógica da escola, os conteúdos da obra podem ser passados a esses/essas estudantes do Ensino Médio de modo aligeirado pelo professor, que precisa dar conta de um currículo predeterminado e cobrado em avaliações externas, a exemplo da Prova do Enem e os Processos Seletivos Vestibulares.

Nesse momento, cabe fazer uso da Teoria dos Códigos Restrito e Elaborado, criada por Bernstein, para compreender a diferença existente entre as linguagens utilizadas na Coleção “Sociedade em Movimento”. Associada à construção de uma prática pedagógica mais aproximada da pedagogia invisível, estas linguagens favorecem potencialmente a aquisição do código restrito pelos/as estudantes da classe trabalhadora, visto que o domínio ou não desses determinados códigos podem trazer implicações no desempenho escolar, na aquisição de conhecimento e na forma como essas juventudes pensam o seu estar no mundo.

No desenvolvimento da noção de código, Bernstein (1996) busca estabelecer uma correlação entre linguagem e sociedade, ou seja, como as estruturas sociais e econômicas influenciam no processo de aquisição do conhecimento e dos códigos. O autor nos ajuda a pensar de que modo o posicionamento do indivíduo nessas estruturas influencia a forma como os sujeitos acessam, utilizam e compreendem a linguagem, sendo possível estabelecer uma ligação entre classe social, linguagem e rendimento escolar. Segundo a teoria de Bernstein, o código é

[...] considerado como um princípio regulador, tacitamente adquirido, que seleciona e integra os significados relevantes, a forma da sua realização e os contextos evocadores. O código é, assim, um regulador da relação entre contextos e gerador de princípios orientadores da produção dos textos adequados a cada contexto. A um nível operacional, o código é definido pela relação entre a orientação de codificação e a forma como essa orientação é realizada [...]. (MORAIS; NEVES, 2007, p.116).

Dessa forma, o autor considera que a orientação pode ser restrita ou elaborada, dando origem ao que seriam os códigos restritos e os códigos elaborados. Cabe, aqui, caracterizar cada um deles. O **código de orientação restrita** pode ser configurado como próprio da classe trabalhadora, possuindo um significado particularista, ligado ao contexto. Este código mantém uma relação direta com a base material ao qual o

indivíduo que o aciona e o domina tem acesso. Já o ***código de orientação elaborado*** pode ser descrito como próprio da classe dominante e da classe média, possuindo um significado universalista, independente do contexto, e uma relação indireta com a base material.

Os indivíduos adquirem e dominam esses códigos a partir do processo de socialização que recebem no seio familiar. As famílias podem oferecer aos seus filhos a aquisição e o domínio de códigos elaborados ou restritos, dependendo da classe social à qual pertencem. Famílias pertencentes às classes sociais privilegiadas podem ofertar aos seus filhos a aquisição e o domínio tanto de códigos restritos como de códigos elaborados.

Já na perspectiva de Bernstein, as famílias da classe trabalhadora tendem a oferecer aos seus filhos a aquisição e o domínio dos códigos restritos. Tal afirmação de Bernstein pode ser lida como reducionista, se considerarmos que famílias da classe trabalhadora podem, também, ter uma orientação de código elaborado. Afinal, independente da classe econômica, podem ter acesso a diferentes espaços e experiências que permitem uma ampliação de repertório cultural/social/político, tais como movimentos sociais, sindicatos, instituições religiosas e uma infinidade de outros lugares onde trocam e partilham saberes.

Historicamente, a escola e os livros didáticos tendem a priorizar a transmissão de códigos elaborados pertencentes às classes dominantes. Justamente por isso, os estudantes que não tiveram acesso a esses códigos, em seu processo de socialização, estão mais propensos a apresentar resultados insatisfatórios no processo de ensino e aprendizagem. Afinal, a escola se torna um mecanismo de reprodução das desigualdades:

A escola se ocupa necessariamente da transmissão e do desenvolvimento de ordens de significação universalistas. A escola ocupa-se em tornar explícitos- e em elaborar através da linguagem – os princípios e operações que se aplicam a objetos [...] e a pessoas [...]. O primeiro grupo de crianças [da classe média] através de sua socialização, já é sensível às ordens simbólicas da escola ao passo que o segundo [da classe trabalhadora] é muito menos sensível às ordens universalistas da escola (BERNSTEIN, 1982, p. 26-27).

Podemos aplicar essa problemática aos livros didáticos e, especificamente, aos livros pertencentes à Coleção “Sociedade em Movimento”, destinada ao Ensino Fundamental II, que apresenta um caráter bastante inovador ao pensar os

conhecimentos das Ciências Sociais destinados às crianças e jovens. De modo muito criativo, os quatro volumes da Coleção conseguem oferecer mecanismos didático-pedagógicos que auxiliam estes públicos a problematizar o cotidiano através do olhar sociológico, permitindo a aquisição dos conhecimentos da ciência de referência por sujeitos de diferentes idades. Mas, como todo o material didático, os livros desta Coleção também enfrentam a dualidade existente entre o código restrito e o código elaborado.

A construção textual sofisticada, a linguagem científica bem elaborada e os códigos privilegiados pela obra tendem a aproximar-se da linguagem e dos códigos da classe média e da classe dominante. Analisados dessa forma, estariam em conformidade com os processos de reprodução das desigualdades sociais no ambiente escolar. Entretanto, como uma estratégia para permitir que os códigos elaborados pertencentes à ciência de referência sejam apreendidos por todos/as os/as estudantes, os recursos visuais são utilizados como ferramenta didática essencial nesse processo de recontextualização.

Mas, há de se destacar que a leitura crítica das imagens pode se configurar tão complexa quanto a leitura crítica de textos escritos, uma vez que, para ambas, é necessário problematizar que repertórios estão sendo mobilizados. A depender do enunciado da atividade, onde se expõem os critérios que os/as estudantes devem acessar, pode-se gerar um ambiente de partilhas de saberes igualmente relevantes ou um contexto de desigualdades entre saberes considerados menos ou mais relevantes, independente, inclusive, do livro didático que se utiliza em sala de aula. Voltam-se às consequências desastrosas das dicotomias estabelecidas por alguns professores entre o que consideram conhecimentos populares e o que consideram conhecimentos eruditos para explicar compreensão ou interpretação de qualquer fenômeno social, político, econômico ou cultural.

Para entendermos as soluções pensadas pela Coleção destinada aos/as estudantes do Ensino Fundamental II para a superação dessa dualidade, analisaremos primeiro as construções gramaticais e a linguagem presentes na Coleção. Em seguida, mostraremos como os recursos visuais inseridos na obra, em associação com os textos, potencialmente auxiliam nesse processo de domínio e aquisição dos códigos elaborados. Para ilustrar esta afirmação, trazemos algumas citações de trechos pertencentes aos Capítulos 3 e 4 do volume destinado ao 6º ano

do Ensino Fundamental:

QUADRO 25: Citações Retiradas dos Capítulos 3 e 4 do Volume Destinado ao 6º Ano do Ensino Fundamental

“Para as Ciências Sociais, a sociedade é uma produção humana e o ser humano, um ser social. A socialização é um processo de transmissão de saberes pelo qual o indivíduo aprende e <u>interioriza</u> os elementos <u>socioculturais</u> do seu meio, integrando-se e adaptando-se ao grupo social do qual faz parte. Isso significa que, aos poucos, vamos adotando, <u>inconscientemente</u>, as formas de pensar e agir próprias da sociedade em que vivemos. Esse processo se inicia no nascimento e continua por toda vida, por meio do contato permanente entre os diferentes membros de um grupo social.” (SILVA et al., 2014, p.30, grifos da autora).
“Esses aprendizados básicos no convívio familiar são os passos <u>inaugurais</u> do aprendizado da vida em sociedade” (SILVA et al., 2014, p.31, grifos da autora).
“Como vimos, nos processos de socialização os indivíduos constroem laços a partir de valores. No contraste com o outro, é possível <u>aprimorar</u> o reconhecimento de si mesmo. Por meio das relações sociais estabelecidas, nós nos percebemos como membros de determinados grupos e não de outros” (SILVA et al., 2014, p.35, grifos da autora).
“Outra forma de ilustrar o estudo sobre o conceito de papéis sociais é por meio da comparação da cena social com uma representação teatral. No teatro, quando um personagem entre em cena, o primeiro contato que temos é com sua imagem. A princípio, observamos suas roupas, sua aparência física, sua expressão. No decorrer da apresentação, podemos perceber as <u>características subjetivas</u> de sua personalidade” (SILVA et al., 2014, p.36, grifos da autora).
“Em nossa sociedade, por exemplo, confere-se maior status social às pessoas que <u>usufruem</u> de melhor condição financeira e acumulam bens materiais” (SILVA et al., 2014, p.36, grifos da autora).
“Aspectos sociais relevantes, como profissão ou local de moradia, servem como <u>parâmetro</u> para o julgamento do status de uma pessoa. Cada Sociedade constrói critérios próprios para a valorização de determinados elementos” (SILVA et al., 2014, p.37, grifos da autora).

Fonte: Elaborada pela autora a partir de Silva et al. (2014).

Ao olharmos para os trechos retirados dos Capítulos 3 e 4 do livro destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental da Coleção “Sociedade em Movimento”, é possível notar o uso de uma linguagem elaborada, de exemplos ligados às culturas da classe média e construções de frases complexas que, em certa medida, exigem uma abstração que não estaria acessível aos filhos da classe trabalhadora, comumente levando em consideração os processos de desigualdade que marcam a divisão social do trabalho no capitalismo, pois as classes trabalhadoras não teriam acesso aos códigos elaborados pela classe dominante e socialmente valorizados, visto que o

código restrito é particularista e preso ao contexto e o código elaborado é mais universalista e independente do contexto.

Na prática, um livro ou texto que privilegia, em sua construção,

Sentenças gramaticalmente complexas, com ordem gramatical e sintaxe precisas; uso variado de conjunções e orações subordinadas; uso frequente de preposições que indicam relações lógicas, bem como de preposições que indicam contiguidade temporal e espacial; uso variado de adjetivos e advérbios; uso variado de pronomes (NARZETTI; NOBRE, 2016, p.290).

O que estaria reforçando processos de desigualdade, demarcando fronteiras entre as classes sociais, para dar conta e propor um caminho de recontextualização. Porém, o discurso pedagógico presente na Coleção “Sociedade em Movimento” busca tornar o conhecimento sociológico acessível ao nível de abstração que crianças e jovens possuem, estabelecendo a proximidade entre a teoria sociológica e o cotidiano, através do uso das imagens em muitas suas páginas. A seguir, apresentamos as imagens que acompanham as citações selecionadas:

FIGURA 49: Imagens das páginas 30-31 do Livro 6º Ano



Fonte: SILVA et al., 2014, p.30-31.

As imagens apresentadas nas páginas 30 e 31 referem-se a um grupo de crianças interagindo e o retrato de Luís XIII, com apenas 9 anos. São imagens que ajudam os estudantes a memorizar os principais conceitos associados às discussões textuais, explicando a ideia de *socialização*. Por meio dessas imagens, o/a professor/a pode provocar os/as estudantes a entender quais os espaços de socialização em que uma criança está inserida, mostrando que esses espaços se modificam, historicamente. Essas imagens configuram-se em ferramentas didáticas para explicar, por exemplo, que a noção de criança é diferente em cada contexto histórico. Tal fato pode ser percebido pelos estudantes ao olharem para as roupas do Rei Luís XIII, coroado aos 14 anos.

As citações referentes às páginas 35, 36 e 37 abordam, como principais temas e conceitos, a noção de identidade construída como inter-relação entre a esfera individual e a esfera coletiva, destacando as noções de papel social e *status*, relacionadas à construção de identidade. A seguir, temos as imagens relacionadas a essas páginas:

FIGURA 50: Imagens da página 35 do Livro 6º Ano



Figura 5. Os torcedores de um clube de futebol constroem uma identidade de grupo com base em elementos comuns, como camisas, bandeiras, músicas e coreografias. Assim, são reconhecidos e se reconhecem como torcedores. A foto mostra parte da arquibancada do Maracanã durante o jogo entre Flamengo e Atlético Paranaense, na final da Copa do Brasil, Rio de Janeiro (RJ), 2013).



Figura 6. Em uma turma encontramos subgrupos sociais, identificados por sua forma de ser e de agir.

Relações sociais e visões de mundo

Como vimos, nos processos de socialização os indivíduos constroem laços a partir de valores. No contraste com o outro, é possível aprimorar o reconhecimento de si mesmo. Por meio das relações sociais estabelecidas, nós nos percebemos como membros de determinados grupos e não de outros.

Porém, com a diversidade de relações que estabelecemos ao longo da vida e o acúmulo de novos conhecimentos e experiências, nossos interesses e **visões de mundo** se transformam, assim como a nossa identidade social.

35

FONTE: Silva et al., 2014, p.35.

Vemos duas imagens muito significativas que permitem aos/às estudantes entender a noção de identidade como algo construído de maneira individual e coletiva. A primeira imagem é a de uma torcida em um estádio de futebol. São centenas de pessoas reunidas, dividindo os mesmos objetivos e amores pelo mesmo time de futebol, representando o quanto nossos valores dependem do social. A segunda imagem mostra a representação de estudantes pertencentes a uma turma que são apresentados a partir de suas características individuais, mas que, mesmo assim, se inter-relacionam com o coletivo. A cena mostra como nosso jeito de ser e agir é algo

construído nesse constante movimento.

FIGURA 51: Imagens da página 36 do Livro 6º Ano

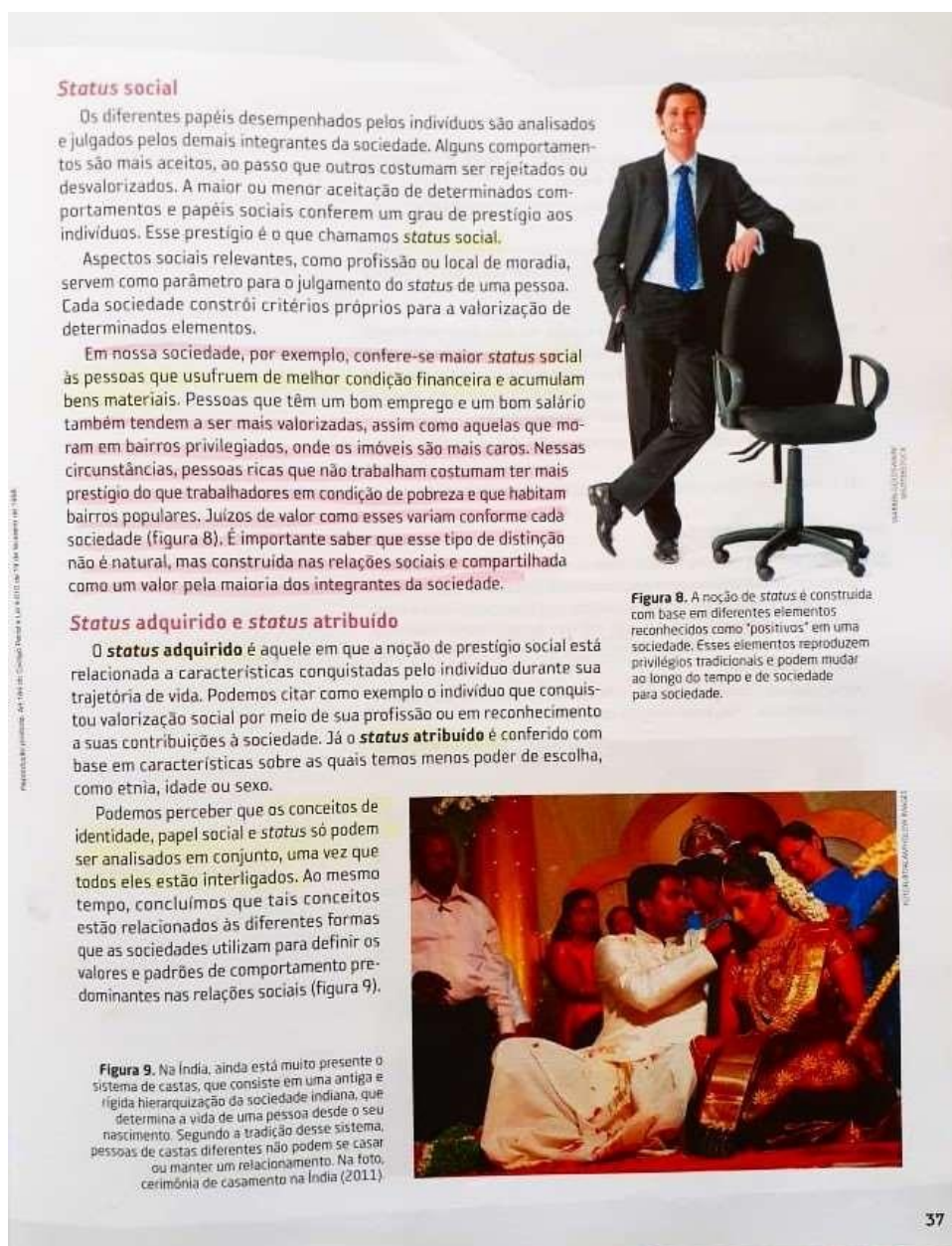


FONTE: Silva et al., 2014, p.36.

Temos como imagens principais, nessa página 36, máscaras do antigo teatro grego, que trazem uma ampliação do repertório cultural desses/dessas estudantes e os aproximam da compreensão do conceito de *papéis sociais*. Representam as máscaras que vestimos, de acordo com o contexto e o grupo ao qual estamos

inseridos. Aproxima a cena teatral da ideia de cena social. Todos somos atores que executam um papel de acordo com o roteiro socialmente construído. Essa ilustração é extremamente significativa e traz uma analogia capaz de ser facilmente compreendida pelos estudantes.

FIGURA 52: Imagens da página 37 do Livro 6º Ano



FONTE: Silva et al., 2014, p.37.

Na página 37, os dois conceitos principais a serem discutidos são o de status

social e status adquirido, ou atribuído. Para isso, é apresentada a figura de um homem branco, vestido de terno, o que permite aos/às estudantes compreenderem a noção de status como sendo a posição de privilégio e de sucesso dentro da sociedade.

Em seguida, temos a imagem de um casamento na sociedade indiana, para discutir o que seria status adquirido e atribuído. Essa imagem permite entender que o casamento seria uma instância de aquisição de status. Mostra como isso seria diferente de algo que a pessoa não tem poder para mudar, por exemplo, raça ou gênero.

Tal leitura, que inter-relaciona a linguagem escrita com a linguagem visual, analisa de modo crítico como elas se justapõem e dialogam. É uma das formas de apreender os sentidos e significados da Sociologia presentes na Coleção “Sociedade em Movimento”. Os quatro volumes da obra representam um esforço em trazer uma abordagem dos problemas sociológicos a partir de situações cotidianas, ao aproximar os/as estudantes, por meio das imagens, dos códigos elaborados.

Seria interessante realizar esse levantamento documental e visual em toda a obra. Contudo, por uma questão de tempo foi realizada análise apenas desse exemplo, mas que já nos permite dimensionar como sentidos e significados da Sociologia para o Ensino Fundamental se distanciam, em certa medida, do que é proposto para o Ensino Médio. Tais problematizações também foram destacadas pelas informações coletadas nas entrevistas, realizadas com os autores da Coleção “Sociedade em Movimento”, que também são os mesmos autores do livro “Sociologia em Movimento”, destinado ao Ensino Médio.

As entrevistas coletadas revelam em que medida, na visão desses sujeitos, as obras se distanciam dessa capacidade de recontextualizar a Sociologia e transformá-la em conhecimento escolar. A seguir, apresentamos a caracterização das imagens utilizadas no livro destinado ao Ensino Médio “Sociologia em Movimento”:

TABELA 5 – Ilustrações no Livro Didático “Sociologia em Movimento” por Categoria, em Números Absolutos e em Percentuais

Categorias	Nº Absoluto	%
Arte	85	19,40
Charges	23	5,25
Dados quantitativos	41	9,36
Esquemas explicativos	43	9,81
Mapas	9	2,05
Fotografias	237	54,01
Total	438	100%

Fonte: Elaborada pela autora.

Assim como ocorre na Coleção “Sociedade em Movimento”, nos volumes destinados ao 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, a fotografia representa o principal recurso visual utilizado no livro destinado ao Ensino Médio. Entretanto, cabe ressaltar alguns aspectos particulares relacionados à seleção de fotos para o volume do Ensino Médio. Destaca-se que as fotografias são, em sua grande maioria, selecionadas pela sua dimensão histórica. Das 237 fotos, cerca de 81 delas são fotos de autores/autoras da Sociologia/Antropologia/Ciência Política e personalidades políticas, sendo, dessa forma, utilizadas como uma ilustração de uma abordagem mais histórica das Ciências Sociais. A seguir, trazemos exemplos que evidenciam essa característica:

FIGURA 53: Imagens do Livro “Sociologia em Movimento”, Destinado ao Ensino Médio

Temos, no livro do Ensino Médio, pouco espaço para a categoria Arte, mesmo

sendo o segundo recurso mais utilizado, com cerca de 19% de uso desses espaços na obra, ficando bem atrás do que aparece na Coleção do Ensino Fundamental II, que apresenta: no 6º ano, 38,2%; no 7º ano, 31%; no 8º ano, 37%; e no 9º ano, 40,5%.

Essa diferença é mais um dos elementos que demonstram como a Sociologia pensada para o Ensino Fundamental II utiliza os recursos visuais como um importante elemento que colabora para a recontextualização didática dos conceitos das Ciências Sociais, ou seja, para que os conceitos se tornem menos abstratos, é necessária uma maior presença de imagens cotidianas representadas em suas diferentes formas artísticas.

Outro dado a ser destacado é a baixíssima presença de charges no livro do Ensino Médio, que conta com apenas 5% de seus recursos visuais pertencentes a essa categoria, enquanto nos livros da Coleção para o Ensino Fundamental II temos uma presença mais significativa: 6º ano com cerca de 11,7%; 7º ano com cerca de 8%; 8º ano com cerca de 11,9%; e 9º ano com cerca de 17,8%.

Nos documentos oficiais norteadores da disciplina de Sociologia/Ciências Sociais no Ensino Médio, como as OCNs e os PCNs, as charges e as tirinhas são colocadas como possíveis práticas didáticas para o processo de problematização dos conhecimentos das Ciências Sociais e suas relações com a vida cotidiana.

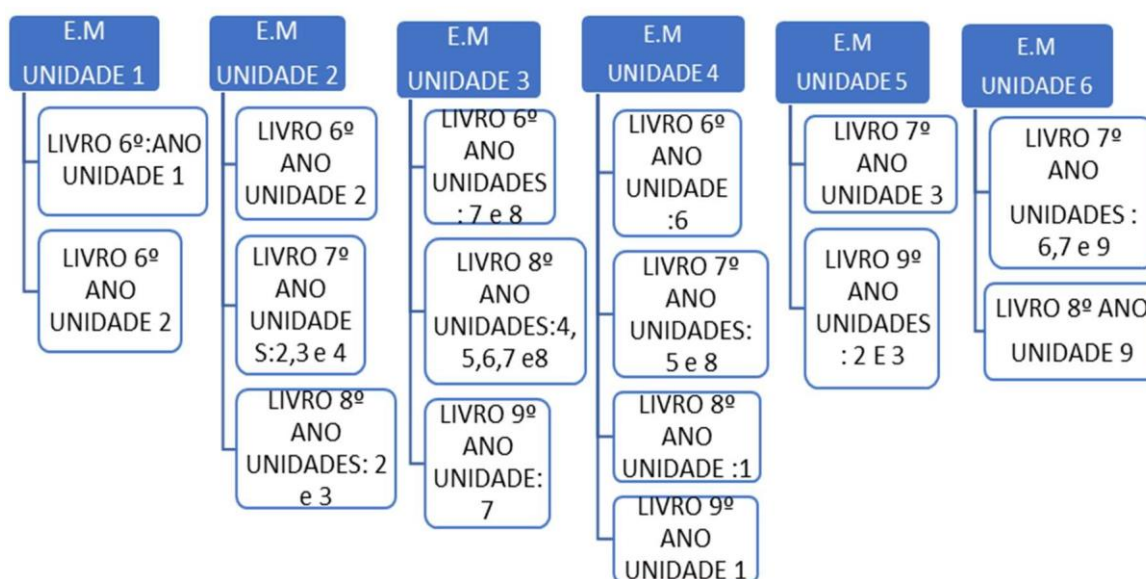
Se somarmos as categorias “dados quantitativos”, “esquemas explicativos” e “mapas”, temos cerca de 22% do uso desses recursos visuais didáticos no livro do Ensino Médio. Vê-se um aumento significativo da sua utilização se comparado aos dados que foram encontrados na Coleção destinada ao Ensino Fundamental II. No livro destinado ao 6º ano, tais categorias somadas alcançam cerca de 8,9%. No livro do 7º ano, essas categorias aparecem cerca de 9,5%. No livro do 8º ano, as categorias aparecem cerca de 6,1%. Já no livro do 9º ano, cerca de 7,5% do espaço é ocupado por esses recursos didáticos. Isso revela uma abordagem mais teórica e conceitual para a Sociologia no Ensino Médio, dando mais ênfase a dados quantitativos e esquemas explicativos, enquanto no Ensino Fundamental II esses recursos são pouquíssimo usados.

Tais dados permitem comprovar a principal hipótese de trabalho proposta nesta pesquisa, ou seja, a ideia de que existe uma inovação na forma como a Sociologia é pensada na Coleção “Sociedade em Movimento”. Tal particularidade a aproxima de

um currículo integrado, favorecendo uma pedagogia mista entre a visível e a invisível, com fraco enquadramento e classificação. Isso se materializa ao focar não na transmissão de teorias e autores, mas na problematização de situações cotidianas, no uso dos conceitos e do olhar sociológico para interpretar tais cenas retratadas por meio de fotografias, tirinhas, charges e ilustrações diversas.

A seguir, cabe estabelecer a análise sobre os temas e os conceitos trabalhados nas duas Coleções, mapeando como os conteúdos dos quatro volumes da Coleção “Sociedade em Movimento” estão presentes no livro “Sociologia em Movimento”:

FIGURA 54 – Esquema Comparativo entre o Livro do Ensino Médio e dos Livros do Ensino Fundamental



FONTE: Elaborada pela autora.

Nesse momento, cabe estabelecer uma comparação de conteúdo sobre como os principais conceitos das Ciências Sociais são recontextualizados nos livros da Coleção “Sociedade em Movimento” e no livro “Sociologia em Movimento”. Tendo em vista que os livros analisados foram publicados nos anos de 2013 (o livro didático) e de 2014 (a Coleção), é coerente se guiar pelos documentos que norteavam o ensino de Sociologia naquele período. É o caso da presença dos PCNEM+, que, segundo

Diego Greinert de Oliveira (2023), representa um avanço em relação aos anteriores, por explicitar e explicar quais competências da disciplina devem ser trabalhadas durante o Ensino Médio.

O referido documento estabelece uma lista de sugestões de eixos temáticos para a disciplina, que são: indivíduo e sociedade; cultura e sociedade; trabalho e sociedade; e política e sociedade. Tais eixos se desdobram em temas como: estrutura/agência, socialização, trabalho, desigualdades sociais, cultura e diversidade cultural, Estado, participação política e cidadania, que se tornariam guias interessantes para estabelecer uma análise comparativa entre as obras, o que permitiria mapear e delimitar as diferenças existentes no processo de recontextualização pedagógica, conceito proposto por Basil Bernstein (1996).

Como não seria possível abordar todos os temas elencados em sua totalidade, a presente pesquisa elegeu o eixo indivíduo e sociedade para mapear como esse tema clássico está sendo pensado e trabalhado em diferentes etapas de escolarização. Ao compreender essas diferenças, podemos estabelecer uma compreensão macrosocial sobre o processo de formação e de disputas políticas, ideológicas e econômicas que influenciam na formação do currículo e na produção de materiais didáticos no país.

Como uma amostra do caminho a ser trilhado na análise dos livros didáticos propostos, inicia-se com a discussão clássica da Sociologia, referente à questão da Estrutura/Agência, mostrando como ela é construída dentro da Coleção “Sociedade em Movimento” e no livro “Sociologia em Movimento”. Por meio desse primeiro recorte temático, será possível estabelecer as diferenças existentes no processo de recontextualização didática entre a Sociologia proposta para os Anos Finais do Ensino Fundamental e a Sociologia proposta para o Ensino Médio, entendendo a demarcação de fronteiras e de diferenciações existentes no processo de significação da realidade, à qual os estudantes têm acesso dentro dessas comunicações didáticas.

A justificativa por essa escolha temática se dá pelo fato de a relação indivíduo e sociedade ser o cerne de origem da Sociologia Clássica e ser constantemente atualizada dentro da Sociologia Contemporânea. Ao buscar entender como a ideia de Estrutura/Agência é retratada nos livros didáticos destinados ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio, seria possível mapear os processos de disputas em torno do

currículo que se estabelecem nessas diferentes etapas de escolarização. Isso nos permitirá a construção de narrativas pedagógicas específicas para cada nível, influenciadas por diferentes instâncias recontextualizadoras, pois as concepções presentes nos materiais didáticos representam a materialização de discussões microsociais e macrosociais dentro do processo de construção do currículo da disciplina.

Ao propor a reconstrução história da discussão Estrutura/Agência, dentro da Sociologia presente na Educação Básica, é possível estabelecer um panorama do processo de desenvolvimento de seus métodos e teorias, em incessante revisão e atualização, para se adequar aos dilemas e impasses que surgem a partir das constantes transformações tecnológicas e informacionais que passam a criar e recriar novos ordenamentos sociais.

Como é possível perceber, tal discussão está na origem da disciplina e remonta diretamente aos chamados autores clássicos Marx Weber e Émile Durkheim. Pensamos que compreender como tais apontamentos eram abordados por esses autores e, principalmente, como influenciaram na construção da chamada Sociologia Contemporânea, é essencial para a consolidação da disciplina como conhecimento científico, além de representar um grande desafio para professores e estudantes. Por isso, podemos dizer que a discussão Estrutura/Agência deve ser o foco central e estar presente em qualquer manual ou livro didático de Sociologia, seja qual for seu nível de escolarização.

A Coleção “Sociedade em Movimento”, publicada pela Editora Moderna, representa a primeira obra pública destinada aos Anos Finais do Ensino Fundamental, especificamente para estudantes do 6º ao 9º anos, visto que a inserção da disciplina de Sociologia nessa etapa de escolarização é pouco comum.

A Coleção “Sociedade em Movimento”, como dissemos em seções anteriores da tese, é resultado do acúmulo de práticas desenvolvidas pelos professores do Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, onde, historicamente, a disciplina de Ciências Sociais faz parte da grade curricular do Ensino Fundamental II, desde os anos 1990, sendo referência nacional para as práticas pedagógicas com essa etapa de escolarização. A obra é composta por 4 volumes e foi escrita por 14 autores, sendo que 9 deles compõem o quadro de professores do Colégio Pedro II.

Como contraponto, foi eleito o livro destinado ao Ensino Médio “Sociologia em Movimento” (SILVA et al., 2013), também publicado pela Editora Moderna, **que é** um livro bastante utilizado entre os professores da Educação Básica, com duas edições aprovadas pelo PNLD. Disponível para distribuição em nível nacional, foi escrito por um grupo de 17 autores, sendo que **9** deles compõem o quadro de professores do Colégio Pedro II. Justamente por isso, caberia a análise comparativa com as obras para o Ensino Fundamental, reunidas na Coleção.

No livro destinado ao Ensino Médio, a discussão sobre a relação indivíduo e sociedade aparece recortada no **Capítulo 2**, intitulada “A Sociologia e a relação entre o indivíduo e a sociedade”. O **Capítulo** é separado em dois momentos: **o** primeiro é composto de três subtítulos, que buscam abordar como a teoria sociológica constrói a discussão. O segundo **procura** estabelecer uma correlação da teoria com questões cotidianas, através de exercícios para resolução. Para a finalidade desta **tese**, analisaremos apenas a primeira parte do **Capítulo**.

O primeiro momento é dividido em três subtítulos: 1- Primeiras **palavras**; 2- A relação indivíduo e sociedade: perspectivas sociológicas clássicas; e 3- A relação entre indivíduo e sociedade: perspectivas contemporâneas. No primeiro tópico, o **texto** **inicia** apresentando uma situação-problema relacionada à maioria penal, com o objetivo de levar os/as estudantes a pensar como o meio pode influenciar nas condutas individuais. Contudo, grande parte da argumentação foca em conceitos como *coerção social* e *punição* dos indivíduos que ameaçam as regras sociais.

O texto continua, levantando a discussão sobre a existência ou não de um determinismo social sobre os indivíduos e como ele se construiria através das trajetórias individuais. É possível perceber uma predominância da estrutura sobre o agente na construção das explicações apresentadas, apresentando pouca margem para que o estudante pense possibilidades de agenciamento do sujeito frente à sociedade. Ao final do texto, vemos a busca por ressaltar como a Sociologia Contemporânea pretende superar essa visão determinista e pensar uma influência recíproca entre sociedade e indivíduo.

No segundo subtítulo **vemos** a apresentação dos principais conceitos de cada autor clássico da Sociologia, com o intuito de levar o estudante a perceber como cada construção teórica busca consolidar uma matriz específica de interpretação da vida

social. Podemos perceber a representação das discussões de Durkheim, Weber e Marx, respectivamente, sobre a relação indivíduo e sociedade, sendo muito bem resumido pelo seguinte esquema:

I) a sociedade determina os indivíduos, como evidenciam os **fatos sociais**; II) a sociedade é compreendida como resultado da **ação social** dos indivíduos; e III) a sociedade e os indivíduos são expressão das contradições de **classe** e determinam-se reciprocamente de acordo com os limites estabelecidos pelas condições materiais de existência em dado período histórico (SILVA et al., 2013, p.42).

A construção feita no livro “Sociedade em Movimento” sobre a Sociologia Clássica é bem elaborada, trazendo os principais conceitos correlacionados com situações cotidianas, o que permite ao estudante notar a atualidade das reflexões, mesmo depois de tantos séculos de sua criação. Contudo, na apresentação do terceiro subtítulo, destinado à chamada Sociologia Contemporânea, não vemos o mesmo encaminhamento. São selecionados três autores para apresentação: Norbert Elias, Antony Giddens e Richard Sennett. **E** são apresentados dados biográficos e da trajetória acadêmica de cada um em uma caixa de texto, separadas das explicações principais.

A abordagem das teorias sociológicas contemporâneas é bastante condensada, não sendo apresentados os conceitos que ancoram a teoria dos autores escolhidos. O texto se esforça em demonstrar como, na contemporaneidade, os autores buscam superar a dicotomia Estrutura/Agência, sem **contudo** demonstrar efetiva e teoricamente como isso é possível.

De um modo geral, o texto desse subtítulo busca mostrar como a modernidade é um fator relevante e condicionante das ações dos indivíduos. Essa especificidade histórica tem levado à necessidade de a Sociologia repensar a relação indivíduo e sociedade a partir de novas dinâmicas. Entretanto, cabe apontar, como sendo o tom geral do capítulo, uma predominância nas explicações que privilegiam a Estrutura em detrimento da Agência, ressaltando como as experiências sociais devem sempre ser entendidas como parte das experiências sociais.

Outro ponto que chama bastante a atenção é a ausência da menção a Pierre

Bourdieu, visto que tal autor exerce uma influência considerável nas produções sociológicas brasileiras, não apenas no campo das Ciências Sociais, como também em outras disciplinas de Ciências Humanas, como bem coloca Oliveira (2015). Suas contribuições estão presentes em diversas pesquisas na área da História, sendo tão citadas como as contribuições de historiadores clássicos, como Chatier. Justamente por essa relevância, não apresentar o autor em um Capítulo que se propõe pensar as novas discussões sobre a dualidade Estrutura/Agência na Sociologia é uma limitação do livro didático.

Esse primeiro olhar, lançado sobre o livro “Sociologia em Movimento” (SILVA et al., 2013), nos permite perceber como os livros didáticos estão presos a uma estrutura de narrativas didáticas, que buscam apresentar o maior número possível de autores de maneira cumulativa, pois precisam dar conta da maior quantidade possível de conceitos dentro do currículo estabelecido para o Ensino Médio, o que, muitas vezes, faz com que a contextualização com o cotidiano fique em segundo plano.

Isso fica evidente, quando notamos que os exercícios e as atividades são colocados apenas ao final do Capítulo, de maneira a distanciá-los dos textos de síntese didática. Em suma, o livro se compromete em realizar a reconstrução da história das ideias sociológicas, dando grande ênfase aos autores clássicos da Sociologia, relegando as abordagens contemporâneas a as situações ilustrativas, perdendo a possibilidade de uma maior conexão entre os conceitos trabalhados e a interpretação da realidade social

Na Coleção “Sociedade em Movimento” (SILVA et al., 2013), a reflexão Estrutura/Agência aparece no primeiro volume, destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental, na Unidade 2, intitulada “A relação entre indivíduo e sociedade”, e subdividido em dois capítulos. O Capítulo 3, intitulado “O processo de socialização”, e o Capítulo 4, denominado “Papéis Sociais e a construção da identidade”, apresentam subdivisões que serão pormenorizadas a seguir.

Dentro do Capítulo 3, temos os seguintes subtítulos: 1- a relação do indivíduo com a sociedade; 2- agentes de socialização; 3- e o controle social e as normas sociais. O texto inicia com a discussão do que seriam os hábitos e como eles seriam

potencialmente, o que influenciam e orientam nossos comportamentos individuais. Essa discussão se assemelha ao conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu. Logo em seguida, a discussão se direciona para a apresentação da ideia de consciência individual e de consciência coletiva, proposta por Émile Durkheim, o que se consistirá na abordagem principal desse capítulo.

O conceito que podemos identificar como tendo a centralidade no capítulo é o de socialização, classificada em socialização primária e secundária. Tal conceito é apresentado através de imagens e exemplos cotidianos, o que caracteriza e diferencia essas instâncias de socialização, reforçando dicotomias como afetividade/racionalidade, informal/formal e uniforme/diversificada.

Os agentes socializadores são apresentados como sendo a família, a escola, o trabalho e os meios de comunicação. Neste caso, são apresentados de modo resumido, sem apresentar as especificidades de cada agente socializador. Essas especificidades têm grande relevância, principalmente no contexto atual, em que tais estruturas já não se configuram como estáveis e nunca foram uniformes como o texto dá a entender.

Como encerramento do Capítulo, temos o subtítulo “O controle social e as normas sociais”, que dá indícios de uma abordagem normativa apresentada no texto, que se ancora em uma perspectiva sociológica clássica durkheimiana, na qual existe a predominância da estrutura sobre o agente, sendo as instituições sociais totalizantes e impositivas sobre o indivíduo. A maneira como o texto foi construído reforça um caráter normativo e punitivo do processo de socialização, restando pouca ou quase nenhuma possibilidade de agenciamento do sujeito, como podemos perceber no seguinte trecho:

Em sociedade, podemos perceber que existem regras de comportamento que são difíceis de quebrar. A forma como nos vestimos ou nos alimentamos, como nos cumprimentamos nas diferentes situações do dia a dia, são hábitos adquiridos ao longo dos processos de socialização. Podemos pensar que esses hábitos são como leis do trânsito, às quais todos temos de respeitar. Quando essas regras são quebradas, somos punidos (SILVA et al., 2013, p.33).

O trecho não problematiza a possibilidade de existirem diferentes processos de socialização e como estamos submetidos a eles, em uma constante reconfiguração, durante toda a nossa vida. Ao equivaler hábitos às leis de trânsito, podemos inferir que quebrar, transformar ou abandonar essas regras sociais é algo extremamente ruim e nada desejado, negando a possibilidade de agenciamento e transformação do sujeito sobre as estruturas sociais. No Capítulo 4 temos os seguintes subtítulos: identidades: escolhas individuais e influências sociais e papéis sociais e *status*. O conceito central nesse Capítulo é o de identidade social, sendo apresentado de forma a abrir a possibilidade do agenciamento do sujeito frente à construção da identidade.

O texto apresenta a existência dos diversos processos de socialização e diferentes valores dentro da sociedade, mostrando como o sujeito pode transitar entre eles, de acordo com sua maior ou menor identificação. Vemos, nessa construção textual, que quebra, transformação ou abandono de determinados hábitos e valores é algo comum e inerente ao processo de construção do eu e de reconhecimento de si mesmo. Como podemos perceber no trecho: “[...] com a diversidade de relações que estabelecemos ao longo da vida e o acúmulo de novos conhecimentos e experiências, nossos interesses e **visões de mundo** se transformam, assim como nossa identidade social” (SILVA et al., 2013, p.35).

O tom adotado nesse capítulo se aproxima de uma Sociologia que dá maior voz ao agente, mostrando como o sujeito se reconfigura e reconstrói sua identidade de forma reflexiva, e através de suas ações cotidianas. O texto encerra trazendo a discussão sobre papéis sociais e *status* social, aproximando o social a uma construção teatral, discutindo como os papéis sociais seriam “máscaras” que usamos em diferentes “cenários”, que seriam nossas relações sociais.

Assim, os “[...] diferentes papéis desempenhados pelos indivíduos são analisados e julgados pelos demais integrantes da sociedade. Alguns, comportamentos são mais aceitos, ao passo que outros costumam ser rejeitados ou desvalorizados [...]” (SILVA et al., 2013, p.37). Tal abordagem deve ser diretamente associada às reflexões propostas pelo sociólogo Goffman (1985), ao levar os alunos a inferirem como o papel desempenhado em suas condutas individuais é pautado também pelos papéis desempenhados pelos outros sujeitos dentro das interações sociais, sendo, ao mesmo tempo, ator e plateia nas interações da vida cotidiana, na busca por alcançar maior prestígio social.

Ao lançarmos um primeiro olhar sobre a Coleção “Sociedade em Movimento” (SILVA et al., 2013), fica evidente uma abordagem focada em temas e conceitos, sem dar ênfase em nomear autores e teorias da Sociologia. Seu intento não está em construir uma narrativa didática da disciplina. Compromete-se em realizar um processo de “alfabetização científica” na área de Ciências Sociais, mobilizando as categorias teóricas da Sociologia, da Antropologia e da Ciência Política, para que o jovem possa pensar criticamente seu estar no mundo (FERREIRA; GUIMARÃES; VENDRAMINI, 2009, p.2). Em síntese, a obra foca em questões cotidianas e na construção de um vocabulário das Ciências Sociais sem ressaltar teorias ou autores.

Ao nos voltarmos com um olhar comparativo entre os processos de recontextualização pedagógica da discussão Estrutura/Agência dentro dos livros destinados aos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, foi possível perceber uma diferenciação na abordagem da disciplina. Nos livros destinados aos Anos Finais do Ensino Fundamental, temos uma proposta ligada diretamente à vida cotidiana e às situações rotineiras. Já no livro destinado ao Ensino Médio está presente uma abordagem focada em autores e conceitos. Isso revela como a Coleção pode representar uma defesa de uma Sociologia acessível a todos os sujeitos históricos, independente da sua idade.

Os dois materiais didáticos, nos dois níveis de escolarização (Fundamental e Médio), privilegiam uma abordagem clássica do tema, dando pouco espaço para as discussões da Sociologia Contemporânea, que busca romper com a dualidade representada por diferentes autores e perspectivas.

Ao realizarmos uma descrição minuciosa do contexto de produção das obras, estabelecendo suas inter-relações, por meio das entrevistas com os autores, somadas a uma análise densa que considerou a estrutura, as imagens, as atividades e as linguagens presentes nos livros, foi possível apreender e construir uma cartografia didática que permitiu estabelecer os sentidos da Sociologia pensada para o Ensino Fundamental II, e como ela se distancia da Sociologia construída para o Ensino Médio.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao olharmos para os livros didáticos como materiais de análise, estamos acessando um importante veículo de produção e reprodução cultural, em uma sociedade de não leitores, como a sociedade brasileira, os livros didáticos são, em muitos casos, o único contato que várias famílias e estudantes possuem com o mundo letrado. Exatamente por essa importância social que devem ser objeto de preocupação do meio acadêmico em diferentes áreas do conhecimento, pois, em suas páginas estão presentes visões de mundo, de indivíduos e de sociedades que podem ou não reproduzir estereótipos e relações de desigualdade social.

Quando falamos do Ensino de Sociologia enquanto campo de pesquisa, os livros didáticos apresentam um papel estratégico, visto que essa ciência possui uma trajetória intermitente enquanto disciplina escolar. Ter e produzir livros didáticos para o Ensino de Sociologia é, mais do que tudo, uma ação política que visa romper com o silenciamento e a perseguição que o conhecimento das Ciências Sociais sofre dentro da sociedade brasileira, todas as vezes que temos uma guinada conservadora em nosso cenário político. Isso se dá porque tais materiais garantem, em certa medida, que a sociedade tenha acesso à imaginação sociológica e ao pensamento crítico, tão temidos nesses contextos.

Por isso esta tese é resultado de uma escolha e de uma ação políticas, ao combinar a Sociologia da Experiência, de François Dubet, e a Sociologia do Currículo, proposta por Basil Bernstein, buscou-se desenvolver o que foi denominado como cartografia didática, que consiste na construção de uma visão sobre a Coleção “Sociedade em Movimento”, capaz de apreender processos macrosociais e processos microsociais, que envolvem agentes e instâncias de recontextualização pedagógica da ciência de referência, buscando construir um Ensino de Sociologia para além do Ensino Médio, com sentido e significado próprios do e para o Ensino Fundamental.

A Sociologia da Experiência, de Dubet, permitiu compreender como os/as sujeitos/as autores/autoras da Coleção conseguiram, frente ao grande sucesso editorial alcançado pela publicação do livro “Sociologia em Movimento”, realizar uma

lógica estratégica capaz de abrir espaço entre instâncias de recontextualização para que fosse construído um material didático pioneiro dentro do Ensino de Ciências Sociais. Foi possível registrar os “mitos fundadores” que perpassam todo o processo de elaboração e concretização dessa Coleção, tendo como referência o que o autor problematiza “[...] Na medida em que o que se conhece da experiência é aquilo que dela é dito pelos atores, este discurso vai colher as categorias sociais da experiência [...]” (DUBET, 1994, p. 103). Ao dar voz para esses sujeitos e preservar suas histórias e memórias, optou-se por exercer o caráter político que a pesquisa científica permite, tanto como profissional da Educação e do Ensino de Sociologia, que busca pela sua legitimidade e perpetuação, quanto como pesquisadora que assume um compromisso ético de conservar e garantir que esses sujeitos não sejam apenas objetos, mas, sim, indivíduos “testemunhas da própria experiência” (DUBET, 1996, p.101) e, por isso, capazes de refletir sobre sua própria ação.

Ao eleger o arcabouço teórico produzido por Bernstein e fazer uso da Teoria do Dispositivo Pedagógico (BERNSTEIN, 1996), foi possível entender como as políticas educacionais, o currículo e programas como o PNLD se configuram, na realidade brasileira, em instâncias de recontextualização da Sociologia e como, nesse contexto, as editoras, que também disputam os editais, são agentes nesse processo, e que poucos/as professores e professoras que produzem seus próprios materiais didáticos podem alcançar visualização e abrangências se não estabelecerem diálogos e interfaces com essa realidade. O currículo é um campo de disputas ideológicas, políticas e econômicas, e isso apenas se perpetua.

Tendo tais pressupostos, a lente de análise científica foi lançada para a Coleção “Sociedade em Movimento” buscando construir e situar qual seu espaço dentro dos processos de recontextualização pedagógica da Sociologia enquanto ciência, para sua transformação em saber escolar. Para dar conta dessa demarcação espacial, novamente o termo aqui construído, “cartografia didática”, torna-se coerente, como um mapa de relevos, extensões territoriais ou densidades populacionais. Foi realizado um mapeamento de cada um dos volumes da Coleção. Detalhadamente, foram descritos sua estrutura, seus textos, imagens, charges, atividades e tantos outros detalhes, para que, através dessa descrição densa, fosse possível captar,

pelas minúcias, os sentidos e os significados próprios que estavam sendo construídos para essa Sociologia do e para o Ensino Fundamental.

Algumas conclusões foram possíveis a partir dessa lupa construída. Claro que todas as conclusões não são exatamente finais, pois demarcam apenas um final temporário, possível para esse contexto de pesquisa, que pode e deve ser revisitado com maior maturidade e leituras pela própria autora ou pelos pares que compartilham o campo de pesquisa sobre o Ensino de Sociologia e os livros didáticos.

Mas, voltemos às nossas “conclusões”. Nos livros destinados ao Ensino Fundamental, foi possível perceber uma diferenciação sobre a abordagem proposta para a disciplina. Vemos a construção de um esforço em estabelecer uma conexão do conhecimento sociológico com a vida cotidiana e a situações rotineiras, diferente do que acontece no livro destinado ao Ensino Médio, que enfatiza mais autores e conceitos, e essa conexão com a vida real é feita por meio das imagens presentes em todas as páginas da Coleção.

Isso revela como a Coleção pode representar uma possibilidade interessante para o processo de recontextualização pedagógica da disciplina, propondo uma Sociologia acessível a diferentes sujeitos históricos, independente da sua idade. Ao tornar suas páginas ilustradas com fotografias, quadros, charges, tirinhas e desenhos diversos, a Coleção dialoga com os problemas sociológicos através das cores cotidianas, que aproximam os/as estudantes de uma reflexão crítica sobre a sua vida, transformando, assim, conhecimentos teóricos, prioritariamente abordados no Ensino Médio, por meio de um código elaborado, em uma linguagem mais próxima do chamado código restrito.

Podemos dizer que a Sociologia do Ensino Fundamental e a Sociologia proposta para o Ensino Médio revelam a célebre discussão de Bernstein (1984), entre a passagem da chamada pedagogia invisível para a pedagogia visível, bastante comum no processo de transição entre os estágios da Educação. No Ensino Fundamental, temos uma Sociologia que se foca nos “processos de saberes”, ou seja, na construção de um olhar sociológico sobre o mundo e sobre a realidade, dando ao aluno a oportunidade de construir a interpretação sobre os problemas sociais.

Enquanto isso, na Sociologia proposta para o Ensino Médio temos uma forte classificação, que dá ênfase a conceitos e conteúdo que serão cobrados em avaliações oficiais, como Processos Seletivos Vestibulares e o próprio ENEM.

Em síntese, podemos dizer que a Sociologia proposta no livro “Sociologia em Movimento” é marcada por princípios e procedimentos que aproximam de uma pedagogia visível, enquanto a Sociologia proposta para a Coleção “Sociedade em Movimento” aproxima-se de uma pedagogia invisível, mesclando elementos que fazem referência à estrutura do Ensino Médio, contudo, sem reproduzi-lo totalmente, dando espaço para a construção de um outro Ensino de Ciências Sociais mais focado na imaginação sociológica e na sua curiosidade/criatividade.

Como toda pesquisa, esta enfrentou dificuldades relacionadas à sua execução, seja pelo fato de imaturidade ou imperícia que, algumas vezes, a pesquisadora possa ter cometido ao acionar os conceitos para interpretação dos dados coletados, seja pelas dificuldades materiais de existência que muitos pesquisadores enfrentam em nosso país, tendo pouco ou nenhum financiamento para o desenvolvimento de suas pesquisas, ainda mais dentro das áreas de Humanidades, uma realidade infelizmente muito comum no cenário brasileiro.

Cabe dizer que esta tese é resultado de um processo de 4 anos, executada dentro dos prazos estabelecidos pela lógica produtivista de instâncias reguladoras das pesquisas científicas, período no qual a pesquisadora, em nenhum momento, se ausentou da sala de aula, mantendo uma rotina de trabalho que ultrapassava as 60 horas semanais, ou seja, além de pesquisadora ainda conservava a identidade de professora e profissional da Educação, que também produz seus próprios materiais e tem conhecimento do quanto é difícil recontextualizar a ciência de referência e transformá-la em conhecimento escolar.

Ao estabelecer tais limites e contextos para a pesquisa, o texto de Considerações Finais busca seguir uma postura bastante comum dentro da área de Antropologia, mesmo sendo um texto que se enquadra nos parâmetros do fazer sociológico, que é situar quais são as vozes, as visões e os sujeitos que perpassam cada palavra e cada construção teórica que foi aqui estabelecida. Mais do que retomar

os principais pontos, essas Considerações Finais visam situar o lugar que este texto almeja ocupar, acadêmica e politicamente. Contribuindo para os avanços das pesquisas relacionados ao Ensino de Sociologia e aos livros didáticos, de modo a ampliar as possibilidades de como pensar conteúdos e formas para ensinar a Sociologia para os diferentes públicos fora da universidade; e ser uma ferramenta de conservação da memória e da experiência desenvolvidas por esses sujeitos que trouxeram à luz essa possibilidade, produzindo essa Coleção. Talvez por isso, em muitos momentos, falte a este texto uma maior acidez ou criticidade em relação aos livros analisados. Entretanto, esse é um passo que pode ser tomado pelos leitores/pesquisadores que chegaram até o final desta tese, ou mesmo a essa pesquisadora, em outro momento.

REFERÊNCIAS

ALMADA, P. E. R. O negacionismo na oposição de Jair Bolsonaro à Comissão Nacional da Verdade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 36, n. 106, p. e3610608, 2021.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ALVES, Eliane Dias Gomes; VIEIRA, Márcia de Freitas. Celular e sala de aula: dos limites às possibilidades. *In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA (WIE)*, 21., 2015, Maceió. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2015. p. 236-245. DOI: <https://doi.org/10.5753/cbie.wie.2015.236>.

AMARAL, Jhonatan Henrique de; ADAMS, Adair. A literatura como recurso pedagógico para o ensino de filosofia e sociologia: relato de uma experiência. *In: Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, São Paulo, v.37, n.76, p.73-87, 2019. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/download/776/568> . Acesso em : 08/08/08

ANDRADE, Shirley S; ANDRADE, Sayonara H.M e MOURA, Mayra S. A Degradação no trabalho domestico escravizado: um olhar a partir da teoria da reprodução social *In : Direitos Fundamentais, Democracia, Sustentabilidade e Dignidade Humana*. v. 22 n. 23 (2023). Disponível em :<http://periodicos.uesc.br/index.php/dike/article/view/3767> Acesso em :09/06/2023

ARAÚJO; MARTINS; MENDONÇA. A Contribuição do PIBID/Ciências Sociais para a Formação do Professor de Sociologia. *Educação em Revista*, Marília, v.20, n.1, p. 7-24, Jan.-Jun., 2019.

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

BARREIROS, Débora; FRANGELA, Rita de Cássia Prazeres. Chegando à escola: agora sou eu e eles” – o sentido de docência nas políticas curriculares em questão. *Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas* [38]: 289 – 313, janeiro/abril 2011.

BATISTELE, Márcio César Braga Batistele; DINIZ, Natália de Paiva Diniz e OLIVEIRA Jane Raquel Silva de. “O uso de textos de divulgação científica em atividades didáticas: uma revisão”. *In: R. bras. Ens. Ci. Tecnol.*, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 182-210, set./dez. 2018.

BELÉM, Câmara Municipal de. **Lei nº 8.338, de 08 de julho de 2004**. Estabelece as disciplinas Filosofia e Sociologia como componentes da estrutura curricular das escolas da rede municipal de ensino, e dá outras providências. Belém, 2004.

BELÉM, **Relatório sobre o processo de Implantação da Sociologia e Filosofia nas escolas municipais.** Belém, 2008.

BELÉM, Secretária Municipal de Educação de. **Instrução Normativa nº 001/2013-GAGS.** Regulamenta a inserção da Filosofia e Sociologia no Currículo da Rede Municipal de Educação de Belém. Belém, 2013.

BELÉM. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – Ciclos III e IV.** Belém, 2012.

BERNSTEIN, **A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização.** Cadernos de Pesquisa, nº. 120, p. 75-110, novembro. 2003.

BERNSTEIN, B. ***Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique (revised edition).*** Londres: Rowman & Littlefield, 2000.

BERNSTEIN, B.- ***On the classification and framing of educational knowledge.*** In: YOUNG, M. (Ed.). Knowledge and control. Londres: Collier-Macmillan.1971.

BERNSTEIN, Basil. ***A educação não pode compensar a sociedade.*** In: GRÁCIO, S; STOER, S. (orgs.) Sociologia da Educação, V. II: A construção social das práticas educativas. Lisboa: Horizonte,1982. p. 19-31.

BERNSTEIN, Basil. ***A Estruturação do Discurso Pedagógico: classe, código e controle.*** Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

BERNSTEIN. ***Classes e pedagogia: visível e invisível.*** Cadernos de Pesquisa, nº.49, p.26-42, maio/1984.

BERNSTEIN. ***On the classification and framing of educational knowledge.*** In: YOUNG, M. (Ed.). Knowledge and control. London: Collier-Macmillan Publishers, 1971.

BODART, Cristiano das Neves. Fotografia como recurso didático no ensino de sociologia. In: *Em Tese.* Revista do PPGSP da UFSC, v. 12, n. 2, ago./dez., 2015

BODART; ESTEVES e TAVARES. 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 | Vol.5, nº.2 | p. 89-114 | jul./dez.2021. ISSN: 2594-3707.

BRASIL, Estatuto da Cidade. - 3. ed. - Brasília : Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

BRASIL, Lei nº 13.415/2017- *BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC).* Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit e.pdf > Acesso em: 14 abril. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares do Ensino Médio. Brasília, 2004.

BRASIL, Nº 1.122 de 19 de março de 2020 e Nº 1.329 de 27 de março de 2020. Disponível em : <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.122-de-19-de-marco-de-2020-249437397>. Acesso em :06/03/2022

BRASIL, Resolução CNE/CP nº 01/2020 (BNC-Formação Continuada), Brasília, 2020. Disponível em : <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em :06/03/2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 14 abr 2021.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102311pceb003-18&category_slug=novembro-2018-f&Itemid=30192. Acesso em: 14 abr 2021.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.* Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102311pceb003-18&category_slug=novembro-2018-f&Itemid=30192>. Acesso em: 14/abril. 2021.

BRASIL. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2012: Sociologia.** Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio>. Acesso em 15 fev 2022

BRASIL. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2015: Sociologia.** Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro->

didatico/item/5940-guia-pnld-2015. Acesso em: 15 fev 2022

BRASIL. Lei da obrigatoriedade da Sociologia e Filosofia de 2008 (nº da lei xxxx), 11.684/08 – BRASIL. Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008. Torna obrigatório o Ensino das disciplinas de Filosofia e Sociologia no ensino médio. Brasília - DF

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em: . Acesso em: 6/03/2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-/135951-rcp002-19/file> Acesso em 06 de março de 2022.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BUKOWITZ, Tatiana. ***A Sociologia como (in)disciplina escolar no Brasil, apresentado no XXIX Congresso Alas Chile 2013***. Disponível em http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT1/GT1_Bukowitz_T.pdf Acesso em 15 mai 2014

CARIACICA. ***Diário Oficial do Município de Cariacica do Estado do Espírito Santo***. 12 de agosto de 2016. Edição 417.

CARIACICA. ***Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica/ES. Ensino Fundamental (6 ao 9 ano)***. Prefeitura Municipal de Cariacica - ES: Secretaria

Municipal de Educação de Cariacica - ES, 2012

CARVALHO (2015) – CARVALHO, L. M. G. de. A Trajetória Histórica da Luta pela Introdução da Disciplina de Sociologia no Ensino Médio no Brasil. In: _____. (org.). Sociologia e Ensino em Debate. Ijuí: Ed. Unijuí. p. 17-60. 2004.

CARVALHO, J. J.; CARVALHO, JOSÉ JORGE DE; DE CARVALHO, JOSÉ JORGE. **O Dilema das Cotas na UnB: Avançar ou Retroceder**, Brasília, 2014.

CGI.br, Comitê Gestor da Internet no Brasil. Pesquisa TIC Domicílios 2019. Disponível em: https://www.cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 09/09/2023

CORREA, Lesi. 1993. A Importância da disciplina Sociologia, no currículo de 2o. Grau: a questão da cidadania, problemas inerentes ao estudo da disciplina em 2 escolas

oficiais de 2o. Grau de Londrina-PR. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CUNHA, M. B. da. Jogos de Química: Desenvolvendo habilidades e socializando o grupo. In: Encontro Nacional de Ensino de Química, Goiânia (UFG), Anais, 12, p.28, 2004.

DAGNINO, Evelina (2004) “¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?” En Daniel Mato (coord.), Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, pp.95-110.

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

DEMO, P. Educar pela pesquisa. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

DESTERRO, Fábio Braga do. **Sobre livros didáticos de Sociologia para o Ensino Médio**. 270 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em : <https://app.uff.br/riuff/handle/1/9892> Acesso em :28/08/2023

DOMINGUES, Mylena da Silva. Humos e Aprendizado: Charges como recurso para a transposição didática no Ensino de Sociologia. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal Fluminense. Coordenação de Ciências Sociais, 2017

EDITAL do PNLD de 2014, Guia de livros didáticos: PNLD 2015: sociologia: ensino médio.- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

Edital PNLD 2015 Ensino Médio. Disponível <https://www.fn-de.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/4032-pnld-2015> Acesso em 06/03/202.

ENGERROFF, Ana Martina Baron.A sociologia no Ensino Médio: A produção de sentidos para a disciplina através dos livros didáticos. 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

FERNANDES, C. M.; OLIVEIRA, L. A. de; CAMPOS, M. M. de; COIMBRA, M. R. A Pós-verdade em tempos de Covid 19: o negacionismo no discurso de Jair Bolsonaro no Instagram. **Liinc em Revista**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. e5317, 2020. DOI: 10.18617/liinc.v16i2.5317. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/5317>. Acesso em: 9 set. 2023.

FERREIRA, F; GUIMARÃES, E & VENDRAMIN, L. **Aprendendo Ciências Sociais**

desde o Ensino Fundamental. Site Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II, 2009. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/UAs/se/departamentos/sociologia/teses/Ferreira,%20Guimaraes%20e%20Vendramin%20-%20texto%20CONEF%202009.pdf> Acesso em 15 mai 2014.

FERREIRA, V. R.; OLIVEIRA, A. **O Ensino de Sociologia como um campo (ou subcampo) científico.** Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, Maringá, v. 37, nº.1, 2015, p. 31-39. HANDFAS, A; MAÇAIRA, J. P. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica. BIB. Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais, São Paulo, v.2, nº. 74, 2014, p. 45- 61.

FORQUIN, Jean-Claude. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais.** Revista Teoria e Educação, nº. 5. p. 28-49, 1992.

GARCIA LP, Freitas LRS, Silva GDM, Höfelmann DA. Estimativas corrigidas de feminicídios no Brasil, 2009 a 2011. Rev Panam Salud Publica. 2015;37(4/5):251-7.

GAVI, Olimpio Muniz. **Experiências do pensar numa escola pública de Cariacica, ES: invenções e resistências nas práticas de filosofia.** 2018. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santos, 2018

GIRARDI, Eduardo Paulon Girardi; MELLO -THÉRYNeli Aparecida De; THÉRY, Hervé e HATO, Julio.” Mapeamento do trabalho escravo contemporâneo no Brasil: dinâmicas recentes”. IN:*Espaço e Economia* [Online], 4 | 2014, posto online no dia 11 setembro 2014, consultado 07 setembro 2023. URL: <http://journals.openedition.org/espacoeconomia/804>.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GODOY, Elaine C; BUENO, Zuleica P. . JUVENTUDES: UM CLICK, UMA IMAGEM; VÁRIOS CLICKS UMA ETNOGRAFIA. XI SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS - SEPECH Humanidades, Estado e desafios didático-científicos Londrina, 27 a 29 de julho de 2016.

GOFFMAN, Erving. A Representação do Eu na vida cotidiana. Petrópolis, Vozes. 1985.

GOMES, Martha Luciene Rocha; COSTA, Mônica Suely Martins(2014). “Conectados ao celular”.AMAE Educando / MAGISTRA -Edição 3.

GONÇALVES, Danyelle Nilin. **O Profsocio: sujeitos e temas pesquisados.** Em

Aberto, Brasília, v.34, nº.111, p.73-91, maio/ago. 2021.

GONZALEZ, Leila . A DEMOCRACIA RACIAL: UMA MILITÂNCIA .Entrevista à Revista Seaf. Arte & Ensaios | revista do ppgav/eba/ufrj | n. 38 | julho 2019.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. 14.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HAMEL, M. R. (2009). O estatuto das cidades e o princípio da participação popular: uma análise da política deliberativa em Habermas para o Desenvolvimento. *Revista Urutágua*, (18), 133-144. <https://doi.org/10.4025/revurut.v0i18.4989>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) Censo Demográfico 2010. Famílias e domicílios. Resultados da amostra. Rio de Janeiro, 1-203, (2012). Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso:09/08/2023

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/download/8644269/1695/0>Acesso em: 19 de agosto 2023.

LAJOLO, Marisa. A formação do leitor no Brasil. São Paulo: Ática, 1996.

LEITE, Maria Isabel. Museus de arte: espaços de educação e cultura. In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana E. (Org.)

LEITE, Miriam Soares. **Recontextualização e transposição didática: introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard**. Araraquara: Junqueira &Marin, 2007.

LENCASTRE, J-A, CHAVES,J.H (2004). Ensino/aprendizagem da representação do espaço pela imagem e pela arte. InFormar. Disponível em http://investigacao.ipiaget.org/edutec/ficheiros/4_ENSINO_APRENDIZAGEM_PELA_IMAGEM_Arte_inFORMAR2004.pdf Acesso em : 10/09/2023.

LIMA, Alexandre Jeronimo Correia. **Teorias e métodos em pesquisas sobre ensino de Sociologia**. 2012.Dissertação (Mestrado). Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2012.

LIMA, L. B. de. Apontamentos sobre a formação de sociologia à distância. **Revista Inter-Legere**, [S. l.], v. 1, n. 13, p. 219-234, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4173>. Acesso em: 21 jun. 2023.

MAÇAIRA, Julia Polessa. **O ensino de Sociologia e Ciências Sociais no Brasil e na França: recontextualização pedagógica nos livros didáticos**. 2017. 342f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS), Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia

(PPGSA).

MAINARDES, Jefferson e STREMEL, Silvana. A Teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v. 11, nº. 22, maio/agosto 2010, p. 31-54.

MARTINS, Isabel; GOUVEA, Guaracira; PICCININI, Cláudia. Aprendendo com imagens. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 57, n. 4, p. 38-40, Dec. 2005. Available from <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000400021&lng=en&nrm=iso>. access on 29 Aug. 2023.

MARTINS, Jorge Santos. O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MARTINS, Jorge Santos. Trabalho com Projetos de Pesquisa: do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Editora: Papirus, 2007.

MELO, V.; SANTOS, L.A. A (in)adequação da formação acadêmica dos autores das obras do objeto 1 do pnld 2021 aos componentes curriculares do ensino médio. cadernos da associação brasileira de ensino de ciências sociais | vol.5, nº.2 | p. 89-114 | jul./dez.2021. ISSN: 2594-3707.

MENDONÇA, Sueli L. G. **Os processos de institucionalização da Sociologia no Ensino Médio (1996 – 2019)**. In: SILVA, I. L. F., GONÇALVES, D. N. (Org.). A Sociologia na Educação Básica. 1 ed. São Paulo: Annablume, 2017. p.59-77.

MEUCCI, S. Notas sobre o pensamento social brasileiro nos livros didáticos de sociologia. **Revista Brasileira de Sociologia – RBS**, v. 2, nº. 3, p. 209, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20336/rbs.70>. Acesso em: 16 fev 2022

MEUCCI, Simone. Os livros didáticos da perspectiva da sociologia do conhecimento: uma proposição teórico-metodológica. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, Maringá, v. 20, e 098, 2020. Epub. Jan 17, 2020. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S223800942020000100502&lng=en&nrm=iso. Acesso em :06/03/22

MEUCCI, Simone; BEZERRA, Rafael Ginane. Sociologia e educação básica: hipóteses sobre a dinâmica de produção de currículo. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, nº. 1, p. 87-101. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/2420>. Acesso em: 15 dez 2021.

MEUCCI, Simone; BEZERRA, Rafael Ginane. Sociologia e educação básica: hipóteses sobre a dinâmica de produção de currículo. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v.45, nº.1, p.87-101, 2014.

Michael YOUNG (2011) – YOUNG, Michael, F. D. O Futuro da educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 16, n. 48, p. 609-623, set.- dez. 2011.

MORAES, A. **Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato**. *Tempo Social*, São Paulo, v. 15, nº 1, p. 5-20, 2003.

MORAES, Ana . M . Basil Bernstein Sociologia para a educação. In A. Teodoro & C. Torres (Orgs.). *Educação crítica & utopia – Perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Edições Afrontamento (2004)

MORAES; TOMAZI, Nelson Dácio; GUIMARÃES, Elisabeth Fonseca. Análise crítica das DCN e PCN. In: *Seminário Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília: MEC – SEB, v. 1, p. 343-372, 2004a. _____. O veto de FHC: o sentido de um gesto. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso (org.) *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio*. Ijuí: Ed. Ijuí, 2004b.

MORAES; TOMAZI, Nelson Dácio; GUIMARÃES, Elisabeth Fonseca. Análise crítica das DCN e PCN. In: *Seminário Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília: MEC – SEB, v. 1, p. 343-372, 2004a. _____. O veto de FHC: o sentido de um gesto. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso (org.) *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio*. Ijuí: Ed. Ijuí, 2004b.

MORAIS, A.N; NEVES, I.P. Teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. ***Práxis Educativa***, Ponta Grossa, PR, v. 2, nº. 2, p. 115-130, jul.-dez. 2007.

MORAIS, Ana Maria. ***Basil Bernstein Sociologia para a educação***. In: A. Teodoro & C. Torres (Orgs.). *Educação crítica & utopia – Perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Edições Afrontamento. 2004.

MOTTA, Átila Rodolfo Ramalho. **Que Sociologia é essa? Análise da recontextualização pedagógica do conhecimento sociológico**. .Dissertação (Mestrado). Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2012.

Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte. Campinas: Papirus, 2005.

NARZETTI, C; NOBRE, A. A teoria dos códigos linguísticos de Basil Bernstein e a questão da modalidade oral da língua. ***Domínios de Linguagem***. Uberlândia, MG, vol. 10, p.286-303 nº. 1. jan./mar. 2016.

NEJM,Rodrico.Exposição de si e gerenciamento da privacidade de adolescentes nos contextos digitais .Tese de doutorado do Programa de Pós Graduação em Psicologia- Universidade federal da Bahia , Instituto de Psicologia, 2016

OLIVEIRA, A, CIGALES, M.P. O Ensino de Sociologia no Brasil: Um Balanço dos avanços galgados entre 2008 e 2017. Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 28, n.2, p.42-58, maio/ago 2019

OLIVEIRA, Amauribi . Um balanço sobre o campo do ensino de sociologia no Brasil. Revista Em Tese, UFSC , Florianópolis - SC,v. 12, n. 2,p. 6-16, ago./dez., 2015.

OLIVEIRA, Amurabi. Um balanço sobre o campo do ensino de sociologia no Brasil. **Em Tese**. UFSC, Florianópolis, v. 12, nº. 2, ago./dez., 2015,p.6-16. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1806-5023.2015v12n2p6>. Acesso em: 03 nov 2021

PÁDUA Elisabete Matallo Marchesini de. Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico prática. Campinas: Papirus, 1996.

PARANÁ, SEED - SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, Manual do Grêmio. Curitiba, 2009. Disponível em Acesso em 09/09/2023.

PEREIRA, Gislaíne dos Santos. BNCC e o futuro da sociologia no ensino médio: uma análise comparativa. **Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**. CABECS, Rio de Janeiro, v.4, nº. 1, p.11-32, 2020. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/268> Acesso em: 13 abr 2021

PEREIRA, T.I;MARCON,C. CONTEÚDOS DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: um estudo sobre livros didáticos e Enem. CADERNOS DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS | Vol.4, nº.2| p. 80-102 | jul./dez. 2020. ISSN: 2594-3707

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999. Tradução. Bruno Charles Magne.

Pesquisas do “Censo da Educação Superior de 2019”, publicadas pela Diretoria de Estatísticas Educacionais, do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). (BRASIL, INEP, outubro, 2020).

PICANÇO,M.N.B. O ensino de sociologia na rede municipal de educação de Belém: uma experiência em construção.Revista REIS, v. 1 ,n. 2 , set.-dez. 2017 , p. 05 - 17.

PIRES, Andressa Fontana; CARNIEL, Fagner. Narrativas que importam: Práticas de leitura no ensino de sociologia. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 26, e260085, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782021000100256&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 27 ago. 2023. Epub 24-Nov-2021. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782021260085>.

POSSAMAI, Aline Dias; KERN, Eduarda Bonora e ROSSATO, Janine. A implementação e experiências docentes da rede municipal de São Leopoldo/RS. **Revista Café com Sociologia**, Vol. 5, nº 1, Jan./Abr. 2016, pp.147-169. Disponível em: <http://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/575>. Acesso em: 05/21

PULLIN, Elsa M. M.P.; MOREIRA, Lucinéia de S. G. Prescrição de leitura na escola e formação de leitores. *Revista Ciências & Cognição*, 2008.

RAMOS, G. Introdução crítica à sociologia brasileira. Rio de Janeiro: Andes, 1957.

Rocha, A. A. da, & Bueno, Z. de P. (2017). Cinema e a criação da identidade nacional na América Latina. *Comunicologia – Revista De Comunicação Da Universidade Católica De Brasília*, 10(1), 84-105. <https://doi.org/10.24860/comunicologia.v10i1.8089>

ROSSATO, Janine. **A Sociologia no Ensino Fundamental em São Leopoldo/RS: a implantação e as percepções dos alunos sobre a disciplina**. IN: I Seminário de Ciências Sociais e Educação Básica: O Sentido das Ciências Sociais na Educação Básica, 2015, Rio de Janeiro-RJ. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/cienciassociais/article/view/385> Acesso em: 01/22

SANTAELLA, L. A pós-verdade é verdadeira ou falsa?. Barueri, SP: Estação das Letras e Cores, 2019.

SANTOS, Jaqueline Fabeni dos. Conteúdos de Ciências Sociais no Ensino Fundamental: reflexões acerca das possibilidades sugeridas pelo LENPES. 2011. Dissertação (Especialização). Departamento de Ciências Sociais, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

SANTOS, Jaqueline Fabeni dos. **Experiências de Ensino de Sociologia/Ciências Sociais no Ensino Fundamental: Análises das Práticas dos Professores**. 2015. Dissertação (Mestrado). Departamento de Ciências Sociais, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

SANTOS, Jaqueline Fabeni dos. **Por uma Sociologia para o Ensino Fundamental: análise comparativa da discussão estrutura/agência na Coleção Sociedade em Movimento e no livro Sociologia em Movimento**. In: ENSOC (Encontro Estadual de Ensino de Sociologia) 7º, 2020, Rio de Janeiro – RJ. Disponível em:

<https://www.ensocrj.com/sessoes-dos-gts>. Acesso em: 03 jun 2021.

SAVIANI, D. Saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). Educação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996.

SAVIANI, D. Saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). Educação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: Revista Brasileira de Educação, v.14, n.40, jan/abr 2009.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências Humanas e suas tecnologias. Volume 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

SILVA, Afrânio et al. **Sociedade em Movimento**. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2014.

SILVA, Afrânio et al. **Sociologia em Movimento**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2013.

SILVA, I. L. F.; ALVES NETO, H. F. O Processo de Elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018). **Revista Espaço do Currículo**. João Pessoa, v.13, nº.2, p. 262-284, maio/ago. 2020. Disponível em : <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51545>. Acesso em: 13 abr 2021

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. Das fronteiras entre ciência e educação escolar: as configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Estado do Paraná (1970-2002). Universidade de São Paulo (USP), 2006. Tese Doutorado.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu de. Documentos e Identidades: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUSA, Jacqueline Marinho de. ***Contribuições do PNLD ao ensino de Sociologia: análise dos Guias de Livros Didáticos***. Dissertação (mestrado profissional). Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2020, Marília.

SOUZA, Agnes Cruz de. ***A Sociologia escola: Imbricações e Recontextualizações Curriculares para a disciplina***. 2017 (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2017.

TEIXEIRA, Luiz Guilherme Sodré. Sentidos do humor, trapaças da razão: a charge. Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 2005.

VELHO, G. e KUSCHNIR, K. (orgs.). ***Pesquisas Urbanas- desafios do trabalho antropológico***. RJ: Jorge Zahar, 2003.

VIEIRA, O. V.; GLEZER, R.; BARBOSA, A. L. P.. Supremocracia E Infralegalismo Autoritário: O Comportamento Do Supremo Tribunal Federal Durante O Governo Bolsonaro. **Novos estudos CEBRAP**, v. 41, n. 3, p. 591-605, set. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A
Roteiro de Entrevista Semiestruturada



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

**ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO PARA
ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS
COM AUTORES/AS DA COLEÇÃO “SOCIEDADE EM MOVIMENTO”**

QUANTIDADE DE DOCENTES A SEREM ENTREVISTADOS/AS: os 14 organizadores/as da “Coleção sociedade em movimento”, específica para Ensino Fundamental?

PÚBLICO ALVO: apenas organizadores/as da “Coleção sociedade em movimento”, específica para Ensino Fundamental

TEMPO MÉDIO DE ENTREVISTA COM CADA DOCENTE: aproximadamente 50 minutos

FORMA DE ENCAMINHAMENTO DAS ENTREVISTAS: por meio da plataforma do google meet

PRIMEIRA PARTE: CARACTERIZAÇÃO SOCIOLÓGICA DOS SUJEITOS:

- 1- Sexo/gênero:
- 2- Cor/raça
- 3- Religião
- 4- Idade:
- 5- Formação acadêmica (Qual curso de graduação e de pós)
- 6- FORMAÇÃO ACADÊMICA (Onde concluiu o curso de graduação e cursos de pós)

SEGUNDA PARTE: EXPERIÊNCIA DOCENTE

- 7- Atua como professor/a? Em que instituição, atualmente?
- 8- Atuava como professor/a quando escreveu o livro? Em que instituição?
- 9- Em qual nível de ensino? (Hoje e na época em que escreveu o livro)
- 10- Já deu aulas de sociologia para o ensino fundamental? Em que período e durante quanto tempo?
- 11- É concursado ou CLT? (Hoje e na época em que escreveu o livro)
- 12- Carga horária semanal de trabalho na educação. (Hoje e na época em que escreveu o livro)
- 13- Há quanto tempo atua como docente?

TERCEIRA PARTE: A COLEÇÃO “SOCIEDADE EM MOVIMENTO”

- 15- Possui experiências anteriores à produção da coleção, com a elaboração de materiais didáticos de Sociologia?
- 16- Como foi convidado/a a participar da produção da “Coleção sociedade em movimento”?
- 17- Por se tratar de uma obra produzida por vários autores/as, em qual capítulo ou conteúdo você teve uma participação maior?

- 18 – Comente como foi o processo de produção da “Coleção sociedade em movimento”, elencando as maiores dificuldades e maiores desafios enfrentados. Como foi conciliar esse processo de produção com a rotina da profissão docente?
- 19 - Recebeu apoio financeiro (no sentido de licença remunerada, bolsa ou parceria de outra natureza) para se dedicar à produção do referido livro?
- 20 – Conseguiu redução da carga horária semanal de trabalho na época para se dedicar à produção do referido livro?
- 21 – Pensando que a disciplina de Sociologia em 2014 estava a pouco tempo no Ensino Médio e a presença da disciplina no Ensino Fundamental era um fato pouco comum, a que fatores políticos, mercadológicos ou sociais você atribuiu o interesse da Editora Moderna na produção da referida Coleção?
- 22 – Que critérios do PNLD de Sociologia do Ensino Médio mais influenciaram na produção da “Coleção sociedade em movimento” para Ensino Fundamental?
- 23- De que forma a Editora Moderna influenciou no resultado final da Coleção?
- 24 – Quais conteúdos de Sociologia do Ensino Médio estão mais presentes na produção da “Coleção sociedade em movimento” para Ensino Fundamental? Quais conteúdos de Sociologia da “Coleção sociedade em movimento” são específicos para Ensino Fundamental?
- 25- Comente acerca da presença interdisciplinar dos conteúdos da Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) na “Coleção sociedade em movimento” para Ensino Fundamental?
- 26 - Como você encara a receptividade da “Coleção sociedade em movimento” entre estudantes e professores/as? Existe uma visibilidade local, regional ou nacional na sua opinião?
- 27 – Quais as possíveis limitações que a referida Coleção ainda apresenta (Ex: no conteúdo, na linguagem, no formato, as atividades etc)? Como pensam em sanar tais dificuldades?
- 28 – Quais as maiores potencialidades que a referida Coleção apresenta (Ex: no conteúdo, na linguagem, no formato, as atividades etc)?
- 29- Se fosse possível elaborar uma reedição da Coleção, onde você acha que deveria ser feita uma primeira atualização/reformulação?

APÊNDICE B

Entrevistas Transcritas

ENTREVISTADO I:

Entrevistadora: *Então vamos começar, professor é o seguinte.*

Entrevistado: *Gravação autorizada.*

Entrevistadora: *brigada. Eu vou brevemente o termo de consentimento, né? com os pontos principais, só ora deixar bem ciente*

Entrevistado: *o mesmo de ontem?*

Entrevistadora: *é o mesmo termo, é, só para deixar (inaudível)*

Entrevistado: *leitura dispensável, eu já tenho a leitura, já foi assinado, eu de acordo com o termo.*

Entrevistadora: *então tudo bem, então vamos pular essa formalidade e eu vou explicar pro senhor, é, ó encaminhamento que eu dei no questionário. Então, o questionário, ele é dividido em três partes: a primeira parte é uma caracterização sociológica dos sujeitos, né? Então, eu vou pedir que o senhor, é, se autodeclara pra medidas de caracterização. A segunda é sobre a sua experiência profissional e a terceira parte é, da, do questionário, é voltado especificamente pro trabalho dedicado à coleção “Sociedade em movimento”. Tá bom? Então, eu vou começar aqui com a primeira parte que é a caracterização sociológica do sujeito, então, o senhor pode, é, falar o seu gênero, como o senhor se autodeclara.*

Entrevistado: *masculino, homem.*

Entrevistadora: *cor, raça?*

Entrevistado: *mestiço, como quase todos os brasileiros.*

Entrevistadora: *sim. Religião?*

Entrevistado: *católico, não praticante.*

Entrevistadora: *idade?*

Entrevistado: *cinquenta e um.*

Entrevistadora: *formação acadêmica?*

Entrevistado: *eu sou bacharel licenciado em Ciências Sociais pela Federal Fluminense, sou também bacharel em ahn, Direito, né? Também pela Federal Fluminense. Tenho mestrado em Relações Internacionais pela PUC do Rio de Janeiro. Tenho doutorado em Direito pela UERJ, né? Universidade Estadual aqui do Rio e pós-doutorado em Direito pela Universidade de Salamanca, na Espanha. Ah! Também sou, tenho formação em Política e Estratégia pela Escola Super de Guerra.*

Entrevistadora: *certo. Agora vou começar a segunda parte do questionário, que é sobre a sua experiência enquanto professor, enquanto docente, né? É, então eu gostaria de perguntar pro senhor, é, a sua atuação profissional atualmente. Em quais instituições dá aula?*

Entrevistado: bem, é, minha vida profissional, ela é muito diferente, do que o perfil médio, não é? De um professor da escola básica, né? Pela minha própria formação, você vê que eu tenho uma forte atuação no direito, sou advogado aqui no Rio de Janeiro, há mais de vinte anos, ahn, sou inclusive membro da Comissão de Direito Internacional da OAB, aqui no Rio, da seccional do Rio de Janeiro, da Ordem dos Advogados do Brasil, é, atuo no nível superior, sou professor do IBMEC, que é o Instituto Brasileiro de Mercados de Capitais, né, e da Faculdade do Instituto Universitário do Rio de Janeiro, então, tem essa pegada aí no ensino universitário, também, né, há mais de vinte e cinco anos e , ahn, trabalho com consultoria, política jurídica e educacional. Tenho uma empresa de consultoria, né, enfim, sou articulista em diferentes jornais, né, aqui no Rio de Janeiro, com artigos publicados no Globo, JB, O Dia, né, entrevistas das mais diversas nas rádios do Rio e de outras partes do Brasil, né, televisão, enfim, também sou comentarista de política no jornal do SBT Rio de Janeiro, o SBT canal 11 aqui no Rio de Janeiro, então, enfim, tem essa , tem toda uma lógica, né, da minha vida profissional que não, não diz respeito diretamente, né, à minha função como professor de Sociologia, né, da escola básica e como professor de Sociologia do Colégio, né, Pedro Segundo, né, já, também, há quase 25 anos, né, então, ne, vou privilegiar um pouco então dessa segunda parte, né, da minha vida, digamos assim, que é a minha atuação, é, na escola básica, né e essa atuação, ela começa a se construir, evidentemente, na própria faculdade, né, quando eu ingresso, ahn, na UFF, em 1989, é, de imediato eu vou me agregar ao diretório acadêmico, né, ele já existia e, evidentemente, começo, né, a dialogar naquele momento com uma campanha, que se desdobrou em nível nacional, que foi a campanha pela inclusão da Sociologia no antigo segundo grau, né, o atual ensino médio. Então, essa campanha aqui no Rio era protagonizada pela APSEJ (Associação Profissional do Estado do Rio de Janeiro), uma entidade, né, a qual estou vinculado, né, ainda hoje e, em função, né, dessa, dessa, dessa militância, que, né, me acompanha há mais de 30 anos, né, a gente começa a ter o olhar, né, diferenciado sobre a questão, né, da Sociologia escolar, né, da presença e da importância da Sociologia, né, no contexto da educação básica, que era uma temática que, quando eu chego à universidade, ela não fazia parte da minha reflexão porque, evidentemente, nós fazemos parte de uma geração que não teve, não é, contato obrigatório com a Sociologia ou com a Filosofia, por exemplo, ahn, no ensino médio. Então, essa, essa militância e essa e essa, essa aproximação, né, é, afetiva, política com o campo, né, ela me projeta a ingressar, de imediato, naquele modelo 3+1 de formação, muito clássico, né, no Brasil, inclusive hoje, muitas universidades ainda, apesar das críticas, né, que se podem direcionar, justamente a esse modelo de conjugar a formação, né, como professora, né, de licenciatura, junto com o bacharelado, né, quando eu entro na instituição, eu não tinha, né, na UFF, eu não tinha pretensão, né, de fazer a licenciatura, mas a partir do contato com o campo e esse contato que se dá, né, no campo da militância política e, evidentemente, das relações . não é, é afetiva que nós construímos dentro, né, da militância, né, nas amizades, as parcerias, enfim, os amores também, né, que vão sendo construídos aí dentro do campo, não é, eu me projeto, né, pra essa dimensão, é, da Sociologia, escolar e começa a fazer a minha formação, não é, como professor de Sociologia, páreo e passo, não é, com a formação e como sociólogo, né, que isso é importante a gente trazer. Existe uma cisão muito clara no campo, né, a Sociologia é uma profissão regulamentada, desde o alvorecer dos anos 80, né, com a lei própria de regulamentação etc, embora nós não tenhamos ainda consolidado, né, a lógica de sindicato, salvo algumas poucas exceções, né, é, sindicatos de sociólogos, né, e os poucos que existem, em geral, não tem uma atuação muito contundente, né, porque

a atuação profissional do sociólogo, em geral, ela se dá, né, em empresas, grupos, enfim, né, que já tem a sua própria organização sindical como categoria, né, então, é sempre difícil a construção da Sociologia do ponto de vista de uma, é enquanto classe, né, enquanto categoria profissional, numa outra linguagem, se assim preferir, mas essa dimensão, ela existe e tá posta, né, então a gente tem a função de sociólogo que é aquilo que o aluno alcança quando conclui o bacharelado, né, em Ciências Sociais, ou Sociologia ou, mais frequentemente, a gente tem visto uma fragmentação muito grande, né, no campo nos últimos dez, quinze anos e a gente já tem hoje cursos de sociologia, pura e simplesmente, como também cursos de antropologia, cursos de ciência política, etc e tal, mas ainda no campo macro, a gente trabalha com as graduações em Ciências Sociais ou, mais especificamente em Sociologia ou Sociologia e Política, né, essas ainda são as mais frequentes. Então, a gente vai e começa a atuar nessa dimensão, né, conjugando a formação, né, de sociólogo, com a formação de professor de Sociologia, que são questões diferentes e eu sempre chamo atenção disso, né, porque particularmente aquele aluno que só faz o bacharelado ou que só faz a licenciatura, por qualquer que seja o motivo, né, ele está abrindo mão, de alguma forma, voluntariamente ou não, mas ele está abrindo mão de alguma forma, de uma possibilidade de exploração da própria lógica do mercado de trabalho, né, ou seja, é um mercado que já é restrito, do ponto de vista macro e, evidentemente, se você limita o teu escopo de atuação, você acaba ficando um pouco restrito, não é, no campo, perdendo, às vezes, alguma oportunidade de inserção profissional, né, etc, então é a partir da militância, é, que eu me aproximo da escola básica e a partir dessa militância e dessa aproximação com a escola básica que eu sou convencido, não é, a fazer um concurso do Pedro Segundo em 1994, né, eu, então, recém saído da universidade, zero, né, de experiência, ainda recém ingressado no mestrado, vou enfrentar um concurso difícilíssimo, com quatrocentos e tantos inscritos, né, pessoas já com uma longa trajetória no campo do magistério, enfim, que já eram professores, né, em escolas públicas e privadas, né, até então em geral professores de OSPB ou educação moral e cívica, muitos também colocados aqui no Rio de Janeiro, muito particularmente como professores de história, e/ou de geografia, né, que era uma possibilidade que se tinha, né, logo no início, no final dos anos 80 e até o início dos anos 90, quando começam a acontecer os primeiros concursos, né, para professor de Sociologia na rede pública estadual, foi em 1994 então, faço o concurso, sou aprovado e dois anos depois sou chamado para ocupar, né, a função de professor no colégio Pedro Segundo. Então, eu chego, né, na educação básica muito jovem, com 26 pra 27 anos, né, eu já sou professor efetivo do colégio Pedro Segundo e ali começo a desdobrar toda uma trajetória, né, como professor da educação básica. Eu vou interromper o depoimento aqui, até pra permitir você refinar as perguntas e a gente avançar, é, talvez de forma mais produtiva dentro dos teus interesses de pesquisa.

Entrevistadora: então, eu já ia encaminhar, justamente, é, perguntar sobre a sua experiência no nível fundamental, né? Como você já começou a falar sobre a sua trajetória no Pedro Segundo, eu gostaria que você falasse da sua experiência no nível fundamental, né, desde quando o senhor atua com o nível fundamental, como que estava no momento de produção do livro, se você tava atuando com as séries do nível fundamental. Gostaria que o senhor falasse sobre isso agora.

Entrevistado: bem, vamos então botar os pingos nos is, né, porque são tempos muito diferentes, ok? Como eu te disse, eu faço o concurso de 94, dois anos depois sou chamado a assumir uma carreira, né, de professor efetivo no colégio Pedro Segundo

e, ahn, eu confesso a você que não tinha me dado conta e aí é tolice mesmo, estritamente pessoal, que o professor de Sociologia do colégio Pedro Segundo, ele atuava tanto no ensino médio quanto no fundamental 2, né, você vai perguntar: poxa, Lier, você não sabia disso? Honestamente, não, né e, evidentemente, não posso responsabilizar quem quer que seja, isso estava no edital, isso estava em todos os lugares, mas você veja como a gente, às vezes, naturaliza algumas relações, né? Como eu vinha participando, muito ativamente de toda a luta no Rio de Janeiro, né, pela implantação da Sociologia no segundo grau, o meu horizonte referencial de magistério era o que hoje nós chamamos de ensino médio e, claro, mais uma vez, enfatizando a minha própria torpeza e não podendo responsabilizar quem quer que seja por isso, né? Eu chego ali e recebo da então coordenadora, da equipe de Sociologia da Unidade São Cristóvão, do colégio Pedro Segundo, um cartão, né, o horário, já chegava e já recebia um cartãozinho, onde eu tinha turmas no terceiro ano do ensino médio e na antiga quinta série, atual sexto ano do ensino fundamental e assim, é, a nossa trajetória de formação na universidade, na licenciatura, Jaqueline, é, em nenhum momento se falou em ensino fundamental. Então, você veja e, mais uma vez, a responsabilidade é só minha, não é? Mas eu venho da militância pelo ensino, né, pela inclusão da Sociologia no segundo grau, atual ensino médio, eu venho de uma formação de licenciatura, né, que o tempo todo privilegia o ensino médio e me vejo aprovado, não é, num concurso pra uma das principais instituições de ensino brasileiras, uma das mais antigas, uma das mais tradicionais, uma das mais conhecidas e respeitadas e recebo da coordenadora um cartão, onde eu tenho turmas do terceiro ano e turmas da quinta série, antiga quinta série, atual sexto ano. Bem, naquela época eu tinha cabelos e os cabelos ficaram arrepiados, né, é e a primeira coisa que eu falei pra ela é: desculpa, acho que a senhora cometeu um erro, né? Eu sou professor de Sociologia, tem aqui umas turminhas de quinta série, né, e eu não sei bem o que fazer com isso. Ela falou: não, você vai descobrir, claro, estamos aqui para te ajudar, evidentemente, né, mas você não viu que no seu concurso, você é professor do ensino médio e do fundamental e eu, uma cara de panaca, né, totalmente abestado, falei: não. E, assim, isso já tem 25 anos, aproximadamente, né, então, assim, é, não falei isso para tentar me livrar das turmas. Eu, realmente, não tinha percebido no edital que nós estávamos fazendo um concurso para o nível fundamental e médio, até porque, o próprio concurso tinha todo o seu desenho para o ensino médio, né, inclusive as provas de aula, né, que versavam sobre o concurso, uma das etapas do concurso, eram direcionadas pro ensino médio. Então, vejam, a minha trajetória política não falava do ensino fundamental, a minha formação enquanto professor me disse absolutamente zero, nada, rosca, acho, como se dizia antigamente, sobre ensino fundamental, o próprio concurso do colégio não apontava para a dimensão do fundamental, mas eu estava ali, já tinha tomado posse e era professor efetivo do colégio Pedro Segundo, respondendo por turmas do ensino médio e do ensino fundamental. Eu tomei um susto, eu não sabia o que fazer, mas é um cartão, campeão, cartão, horário, turma tal, a sala fica ali, primeiro andar, segundo andar, terceiro andar, não importa, vá lá (risos) e eu fui, né, construir uma relação essencialmente afetiva com a garotada, né, a gente procura, né, a gente corria em sala de aula, né, pagava prenda, fazia flexão, né, um verdadeiro tira num jardim da infância, né, assim, eu não tinha o menor condição e preparo pra trabalhar um conteúdo de Sociologia, Ciências Sociais, no fundamental, né, eu não sabia o que fazer, não tinha a menor noção, é, de como desenvolver aquele trabalho, naquele espaço, então, assim, eu fui pego, absolutamente, de surpresa e, é, o ingresso no ensino fundamental, ele foi assim de sopetão, né, foi uma coisa muito louca. É claro,

isso é fundamental, a gente demarcar: no colégio Pedro Segundo, nós trabalhamos dentro de equipes pedagógicas, que pertencem a um departamento. Isso é fundamental de ser registrado, então, isso significa que todos nós pertencemos, professores de Sociologia efetivos do colégio, ao departamento de Sociologia, né, e o departamento de Sociologia é um departamento que atua nos diferentes campi, no qual a Sociologia é trabalhada com os alunos e nós temos, dentro de cada campi, em geral, não é bem assim, mas em geral os campi tem tanto ensino fundamental, quanto médio, né, nós trabalhamos dentro de equipes pedagógicas e são essas equipes pedagógicas que acabam te dando suporte mínimo necessário, que toda a tua trajetória pregressa não te deu (risos), né, então assim, foi a partir da minha inserção concreta e objetiva, né, um susto, um espanto, né, dentro do fundamental 2 e, em particular, naquele momento, na quinta série, né, você já cair na quinta série, a série mais difícil, né, de ser trabalhada nesse contexto, né, é que foi se dando a formação, a formação no meu caso particular como professor do fundamental, não como professor da escola básica, né, considerando o ensino médio, né, que é o meu campo de atuação privilegiado ainda hoje, eu atendo mais no ensino médio do que no fundamental, né, mas, cara, se deu ali a força, né, como produto da minha própria torpeza, evidentemente, como produto dessa relação que o colégio já estabelecia, né, anteriormente, entre os professores de Sociologia do ensino médio e os professores que estavam atuando nas disciplinas do ensino fundamental, vinculadas ao mesmo departamento, né, o departamento de Sociologia, nesta época, essa disciplina do fundamental no Pedro Segundo se chamava educação para a cidadania, né, que era uma repaginação da velha disciplina da educação moral e cívica. O departamento de Sociologia, ele tinha sido criado alguns anos antes, né, como a fusão dos professores que ministravam a OSPB e educação moral e cívica, né, por isso, os professores do departamento de Sociologia atuavam indistintamente, né, no ensino médio e no fundamental, claro, de acordo com a característica do professor, ele preferia atuar no ensino médio ou no fundamental, mas isso não era exatamente uma escolha que você pudesse determinar a priori, principalmente pros mais jovens, né, que estão entrando, que não tão sentando ainda na janela, né, muitas vezes você recebia um cartão como o meu, né, quinta série do ensino fundamental 2 e terceiro ano do segundo grau, né, do antigo segundo grau. Daí, para a construção do livro, eu vou te dar a palavra mais uma vez, para a gente ir sempre refinando, né, tem uma longa história

Entrevistadora: só para fechar essa parte: hoje o senhor atua com fundamental?

Entrevistado: este ano, não, mas frequentemente, sim porque como eu te disse, é, os campi pedagógicos do colégio Pedro Segundo, onde o departamento de Sociologia, evidentemente, atua, em geral, há exceções, mas em geral, eles têm tanto o ensino fundamental quanto o médio, então, assim, é, uma contingência na construção do horário, da carga etc, de como, né, você se coloca ou não, eu esse ano, né, não tô. Já tem uns dois anos, talvez, que eu não esteja no fundamental, mas é comum que eu continue lecionando no ensino fundamental como, em geral, acontece com os demais professores. No campus Humaitá, aonde eu estou lotado preferencialmente, claro que a gente exerce outras atividades, né, em outros campi, né, por exemplo, a pós graduação *latu senso*, ela ocorre no campus centro, o programa de residência docente tem o seu núcleo colocado no campus São Cristóvão, assim como a licenciatura, né, as áreas que eu atuo hoje no colégio Pedro Segundo, a licenciatura, ela está colocada no campus Realengo, mas a minha lotação, né, formal, ela se dá no campus Humaitá do colégio Pedro Segundo, fica ali na zona sul do Rio de Janeiro, né, próximo a Lagoa Rodrigo de Freitas e, é, ali você atua

indistintamente, né, no fundamental e no médio. Então, por uma contingência de composição de horário, né, disponibilidade dos professores, né, você pode atuar eventualmente só no médio ou só no fundamental, mas o mais frequente é que nós tenhamos horários tanto no ensino médio quanto no fundamental.

Entrevistadora: sim, só por curiosidade minha, é, o senhor já atuou do sexto ao nono ano? Já deu aula pra todas as séries do fundamental dois?

Entrevistado: todas as séries do fundamental dois e do ensino médio, todas, porque hoje, especificamente atendendo a tua intervenção, é, o departamento de Sociologia já não está mais no sexto ano, né, por uma composição interna, hoje nós atuamos no sétimo, oitavo e nono ano, além das três séries do ensino médio, mas ao tempo em que eu ingressei, a configuração era diferente: nós estávamos somente na antiga quinta série, atual sexto ano, na antiga oitava série, atual nono ano e no terceiro ano do segundo grau, ou seja, o terceiro ano do ensino médio. Nós só tínhamos essas três séries, né, a construção, né, da presença da Sociologia / Ciências Sociais ou o departamento de Sociologia, mais três séries subsequentes, a sexta, ao sexto ano do ensino fundamental, né, e das três séries do ensino médio, foi uma construção, né, que foi uma construção que foi desenvolvida, em grande medida, né, a partir do protagonismo assumido pelos diferentes professores que ingressam na instituição a partir do concurso de 94, né, e aí eu tô falando do professor Luis Felipe Bom, da professora Fátima Ivone tô falando da professora Janicleide Moura Aguiar, de mim mesmo, né, e do professor Jorge, né, professor Jorge já está aposentado, professora Fátima Ivone, também, né, professor Felipe e professora Jani já estão podendo se aposentar, né, e o último dos moicanos, do concurso de 94, que talvez não se aposente nunca, né, porque talvez a aposentadoria até acabe no Brasil, né, a reforma administrativa tá aí, mais uma reforma administrativa está aí, né, combinada com mais um reforma da previdência, enfim eu não sei nem se consigo me aposentar, mas certamente esse não é o tema do nosso debate. O que eu quero demarcar é que a escola e isso me parece em controverso, é um espaço de disputas, né, a construção da grade, da carga horária, né, do projeto político pedagógico da escola, ele é um campo de disputas, né, nós não somos suficientemente ingênuos, né, pra acreditar, né, poxa, que todo mundo curte pra caramba, né, a presença da Sociologia, né, que todo mundo tá amarradão e incentivando isso, muito pelo contrário, né, quer dizer, a nossa presença nessas, como disciplina contínua, né, sétimo ano, oitavo ano e nono ano, hoje, primeiro, segundo e terceiro ano, é parte de um campo de disputas, dentro da escola, uma luta por espaços, que se dá a partir da legitimação, né, acadêmica, escolar, do nosso trabalho. Por isso que eu enfoco, né, muito a participação dos professores do concurso de 94, não porque eu sou egresso desse concurso, né, mas pelo fato de que, como o departamento até então, né, o departamento de Sociologia, né, até então, ele fora criado a partir da fusão, né, de professores que trabalhavam com a OSPB e educação moral e cívica, né, nós tínhamos, né, em meados dos anos 90, por exemplo, quando eu entrei ingresso no Pedro Segundo, colegas de departamento muitos dos quais se quer eram formados em Ciências Sociais, né? Se quer eram formados em Ciências Sociais, nós tínhamos colegas da história, nós tínhamos colegas que eram professores de Biologia, atuando dentro do departamento de Sociologia, por quê? Pela história de constituição do departamento, ele é a fusão dos professores que lecionavam com OSPB e educação moral e cívica e nós sabemos que OSBP e educação moral e cívica, né, a despeito dos esforços, né, que muitos professores construíam, uma perspectiva crítica, reflexiva, contra hegemônica, dentro dos seus espaços de trabalho, em sala de aula, a lógica de constituição da disciplina

era a lógica da constituição da perpetuação das relações de dominação e classe, demandadas pelo sistema, né, um sistema implantando pelo regime militar, né, que vem de um golpe civil militar em 64. Então, educação moral e cívica era a aula de exaltação à pátria, que a organização política e social brasileira, era a aula pra falar mal de comunista, essa era a lógica de constituição da disciplina. Não estou te dizendo que todos os professores faziam isso, muito pelo contrário, né, você tem a sala de aula como um espaço de combate, como um espaço de resistência, né, mas a lógica constitutiva era essa, então nós tínhamos aí, isso era o colega do departamento de História, o colega do departamento de Geografia, que são disciplinas canônicas, né, olhavam pro departamento de Sociologia e falava: pô, mas isso aí é uma mistura louca, né, isso aí é um balaio de gatos, né, o que vocês estão fazendo hoje, educação pra cidadania, é educação moral e cívica disfarçada, né, e ao mesmo tempo que nós sofriamos críticas de alguns colegas, principalmente, mas não exclusivamente, importante que se diga dos departamentos de História e Geografia, nós tínhamos, também, né, um outro olhar, né, de outros departamentos pedagógicos, que achavam que a gente era aquele professor pra ensinar o aluno a se comportar bem em sala de aula. Então, você imagina, né, olha, não professor, o aluno da turma tá com mau comportamento, vamos falar com o professor de educação para a cidadania, para que ele desenvolva os valores da cidadania nos alunos e os alunos possam se comportar bem, adequadamente, assistirem as aulas, bonitinho, uniformizados, limpinhos, sem dar pedala Robinho, pescotapa no coleguinha, né, então, e a gente nunca teve essa proposta, né, a nossa pegada, já vamos falar sobre ela, de um aspecto mais qualitativo, talvez, né, mas apenas pra não perder o eixo da tua intervenção, é, a expectativa que nós tínhamos era essa, quer dizer, que tinham em relação a gente, melhor dizendo, corrigindo, que tinham em relação a gente era essa. Alguns nos defenestravam “como filhotes da ditadura, como balaio de gatos, como aqueles que estavam ali ocupando, quase que indevidamente, nas aspas, viu Jaqueline? Um espaço que poderia ser deles”, né. Por um outro lado aqueles que nos viam, né, como os disciplinadores da criançada, né, educação para a cidadania que era disciplina do fundamental, era tida naquele momento como, né, ensinar o garoto a ser um bom cidadão e nunca foi essa a perspectiva dos professores que entraram no concurso de 94, né, então, assim, sempre foi um espaço de tensões, né, a gente avançou, a gente retrocedeu e no momento nós temos sétimo, oitavo e nono anos. É importante que se diga: em parte, né, a gente não tem o sexto ano hoje porque, claro, a grade é um espaço de disputas, mas em parte, também Jaqueline, eu não tenho nenhum medo de te dizer isso, né, tem muitos professores do departamento de Sociologia que não querem o sexto ano (risos). Porque o cara sabe o seguinte: pô, o Lier é um dos mais antigos na escola, na hora de escolher o horário, talvez ele numa escolha o sexto ano, né, e vai sobrar pra mim, então eu não quero pegar essa rebarba, pegar esse rabo de foguete. Então, eu quero te dizer o seguinte: nós não estamos no sexto ano, tanto por questões, né, de disputa na grade, né, quanto por aqueles colegas, e existem muitos, no próprio departamento de Sociologia, onde nós temos aproximadamente 45 professores, uma parcela bastante significativa deles, professores efetivos, o cara fala pô, vai sobrar pra mim, bicho e olha, Jaqueline, não é fácil dar aula na antiga quinta série, não, cara. Não se se você já teve essa experiência, mas olha

Entrevistadora: eu dou, na quinta série.

Entrevistado: é punk, Jaqueline, você sabe que é punk. A rapaziada acha que é difícil, né, é, trabalhar no ensino médio, com a garotada explodindo em hormônios. Tem gente que acha que difícil é trabalhar, por exemplo, na graduação, né? Eu sou um

professor que já trabalhei da quita série ao doutorado, como professo efetivo, de diversas instituições, né, públicas e privadas do Rio de Janeiro e te digo a série mais difícil, Jaqueline, é o atual sexto ano, nossa querida e antiga quinta série. Não é fácil e as pessoas sabem disso, né, não reconhecem explicitamente, mas sabem e não querem, então existe esse gap aí, né, pegando um mais velho um pouquinho, já fica mais tranquilo (risos) para trabalhar. Vou me interromper aqui para que você possa reassumir o protagonismo e a gente não faça muitas digressões fora do foco.

Entrevistadora: *imagina, o senhor está fazendo, tá indo exatamente no roteiro que eu tinha preparado, tá ótimo pra mim.*

Entrevistado: *vamos continuar nele.*

Entrevistadora: *agora a gente vai começar a terceira parte da entrevista, que a gente vai focar especificamente, é, na construção da coleção, né, então, como, eu queria perguntar se o senhor já tinha feito antes materiais didáticos, né, antes de ser convidado para a coleção e como que foi o convite pra participar da elaboração da coleção.*

Entrevistado: *está tudo errado, né, eu não fui convidado pra participar, eu sou o proponente da coleção.*

Entrevistadora: *ah, sim.*

Entrevistado: *vamos botar aí os pingos nos is e a gente vai começar agora a falar sobre essa trajetória. Essa coleção que é “Sociedade em movimento”, ela é filha diletta de uma outra iniciativa que é o “Sociologia em movimento”, que é uma obra que você deve conhecer, que é a obra de professores do colégio Pedro Segundo, em grande medida voltada para o ensino médio, então, vamos lá. Quando eu chego no departamento de sociologia, né, ali de 96 para 97, o que que eu encontro? Né? O que que vem na minha cabeça? Falei: cara, agora, pô, entrei para o departamento de Sociologia, vou virar professor do colégio Pedro Segundo. Cara, isso na minha cabeça, era uma coisa muito louca, né, porque alguns dos nomes mais tradicionais, né, é, da Academia Brasileira, grandes intelectuais brasileiros, né, foram professores do colégio Pedro Segundo, né, então, assim eu falei: caramba, bicho! Eu tô amarradão aqui, né, no espaço que tem milhões de referências, né, dentre os principais intelectuais brasileiros dos séculos XIX e XX, né, e eu tô aqui no finalzinho do século XX, garotinho, bobinho, já chegando nesse espaço. Cara, que loucura! E qual era a minha ideia, minha percepção inicial, falei: cara, aqui tem um montão de gente legal, né? Aí o que que veio na minha cabeça? Pô, vamos propor um livro, cara. Vamos propor um livro. O Pedro Segundo num fora no passado o colégio padrão do Brasil? E eu chego ali e encontro um deserto, né, de publicações encabeçadas por professores do colégio Pedro Segundo, né, e você tinha algumas obras, né, muito difundidas, né, na carta da Biologia, por exemplo Fernando Gewandszajder e Zé Luiz, mas eram poucos os professores que pontificavam, naquele momento, né, em meados nos anos 90, né, como autores, né, e nós estávamos naquele momento, que a Sociologia não era obrigatória no ensino médio, é importante que se diga, né, e muito menos, né, nós chamávamos, então de sociedade de educação para a cidadania, depois virou sociedade e cidadania e hoje é, não lembro todos os nomes, ms hoje nós chamamos de Ciências Sociais, ne? Esse é o título oficial da disciplina hoje no colégio Pedro Segundo para trabalhar a Sociologia no fundamental: Ciências Sociais, ok? Então, é, eu volto a te dizer: não tinha nenhuma identidade com o fundamental 2, né, acho que já ficou bastante claro nas declarações anteriores, mas*

o grande barato era: vamos fazer uma obra pro ensino médio, fazer um livro pro ensino médio, cara. Aproveitando, né, a expertise desse conjunto de professores, esse era o barato, só que aí, nós tínhamos ali um professor, professor Benjamin Marcos Lago, né, que tempos depois vem a se tornar chefe de departamento e ele tinha acabado de publicar um livro, né, pela Editora Vozes, né, para o ensino médio. E aí, por mais que a minha geração, todos tivessem uma série de restrições, né, em relação a esse livro, já não me recordo mais o nome dele nesse momento, mas tenho aqui na minha estante, é um livro editado pela Vozes, professor Benjamin Marcos Lago, agora eu esqueci o nome da obra, né, as coisas me escapam da cabeça como você pode perceber. Ele chega e olha, tá aqui o livro, o departamento meio que, né, naquela base do nosso amigo, né, e adota o livro. Falei: pronto, abortou a missão, né? Então a ideia de que eu chego com ela lá em 96/97, pra começar a construção, porque veja bem qual era o projeto, Jaqueline, era a construção de uma obra coletiva, né, que refletisse as vivências, experiências, contradições, né, do corpo de professores do colégio e que pudesse ser uma referência, né, a partir dessas vivências e experiências, né, para se trabalhar dentro e fora, né, do colégio Pedro Segundo, com Sociologia, Jaqueline. Não tinha o fundamental na parada, sacou? Na minha cabeça fundamental era um susto, era um espanto, eu tinha caído ali, sei lá, eu tinha caído no abismo. A desconstrução dessa noção, ela se dá no diálogo, né, na interação cotidiana com a garotada da quinta série e, evidentemente, respaldado pelas vivências e experiências e o apoio absolutamente fundamental e necessário que eu recebia da minha equipe pedagógica, né, no contexto da unidade, no Campus São Cristóvão do colégio Pedro Segundo, né, essa unidade, essa equipe coordenada, então, pela professora Leila Sáfiadi e que tinha professor Ingrassia, professor Felipe, professora Janicleide Moura Aguiar, além de mim, se não me falha a memória, peço desculpas se estou esquecendo de alguém, tá? Mas, era isso, então assim, produzir um material pro fundamental, zero era a minha preocupação e, embora, houvesse um material, uma apostila produzida por professores mais antigos, que ainda lecionavam no colégio nesse momento e que eu achava, Jaqueline, um horror. E aí eu peço licença e desculpas se estou faltando com a ética, mas vamos ficar assim: entre a ética e a verdade, nesse momento eu opto pela verdade, né, e já me coloca aí a disposição dos nosso críticos, porque evidentemente, sempre que a gente grava um entrevista, a gente se torna vidraça, né, e em toda vidraça cai uma pedra, mas esse material era horrível, era horrível, na minha opinião, e posso assim dizer, em sentido amplo, na opinião dos colegas do concurso de 94, né, mas o meu foco naquele momento era: construção de uma obra coletiva para trabalhar a Sociologia no ensino médio e eu apostei durante mais de 15 anos nesse projeto, eu lutei por esse projeto, dentro do departamento de Sociologia, por mais de 15 anos, né, e aí ora a gente tentava fazer, mas os colegas não conseguiam, não cumpriam os prazos, né, não cumpriam o roteiro previamente discutido e elaborado coletivamente, né, e aí de uma iniciativa, a gente acabava perdendo o foco e eu voltava a falar e tinha sempre aquele conjunto de críticas vinculadas: ah, não, você quer ganhar dinheiro, nem tinha PLND, não tinha Sociologia obrigatória ainda, né, era venda de livro no mercado privado, com algumas poucas obras que já existiam naquele contexto. Daí eu falei: cara, se eu ganhar dinheiro com o meu trabalho, não vejo nenhum problema nisso e continuo não vendo, tá Jaqueline? Se eu ganhar dinheiro com trabalho honesto, de qualidade, não vejo nenhum problema em relação a isso, continuo não vendo. Não via lá em meados dos anos 90 e não vejo hoje, né, onde nós já estamos avançando no decurso do século XXI. Então, assim, tinham várias questões que impediram, durante mais de 15 anos, né, a construção de um livro que eu já tinha denominado “Sociologia em movimento”,

na minha cabeça já tava claro isso. Até que a partir, né, dos colegas que ingressam no Pedro Segundo, a partir de um concurso de 2007, aproximadamente, se eu não estou aqui equivocado, né, colegas que ingressam nesse concurso. Alguns desses colegas que ingressam nesse concurso já tinham sido professores substitutos no colégio, né, e um deles particularmente, o professor Afrânio Silva, que hoje é professor do Pedro Segundo e professor do Cap UERJ, ele falou: cara, pô, vamo tocar de novo aquele projeto lá, aquela ideia que você tem, pô, tão maneiro do livro. Falei: porra, Afrânio, já não aguento mais, cara, eu tô há mais de 15 anos batendo nessa tecla e, porra, só tomando pancada. O cara assume compromisso e não cumpre, né, porra, fica nesse negócio de querer ganhar dinheiro, que não pode comercializar livro, pô, a gente tá trabalhando, é um trabalho fora do nosso escopo, sabe, não dá pra ter medo de ganhar dinheiro, se for o caso, mais uma vez, ainda não tínhamos PNLD naquele contexto, né, pro nosso trabalho, eu não penso assim, cara, a galera trabalha numa outra vibe, eu não to mais afim de ficar tomando pancada em relação a isso. Ele falou: não, cara, vamos lá, já tomou tanta, toma mais um pouco (risos). Já tomou tanta, leva mais meia dúzia de bordoadas que vai que a coisa aconteça. Incrível, cara, a participação do Afrânio nesse contexto foi pra mim, muito decisiva, né, porque ele me deu aquela injeção de ânimo que eu já não tinha mais, né, e aí a gente se juntou, recolocou a proposta, chamou todos os professores pra participar, claro, alguns, né, a maioria não teve interesse ou possibilidade, enfim, daí a gente juntou um núcleo de professores que eram professores efetivos do colégio ou professores que, ou já tinham sido efetivos, né, como o professor Otair Fernandes de Oliveira que, depois, migrou do Pedro Segundo pra Universidade Rural do Rio de Janeiro, ou eram professores que tinham sido professores substitutos e que estavam em outros espaços, né, o professor Thiago Esteves, por exemplo, na UFRJ, o professor Bruno Loureiro nas escolas particulares de elite do Rio de Janeiro e com o pessoal que tinha entrado naquele concurso, né, professora Paula Menezes, professora Tatiana Bucovich, né, e assim sucessivamente e aí a gente conseguiu, finalmente, cara, dar caldo desse negócio, né, em cima dos pré projetos que já existiam, né, por conta dessa experiência pretérita, estamos falando do “Sociologia em movimento” ainda, já vamos chegar no “Sociedade em movimento”, tá legal? Né, por conta, em cima desses projetos, dessas experiências, mais diálogo coletivo, muito diálogo coletivo legal pra caramba, difícil, Jaqueline, difícil, mas legal pra caramba, produtivo pra caramba, rico pra caramba, a gente consegue construir o “Sociologia em movimento”, né, não consegue fazê-lo a tempo de participar do primeiro Programa Nacional do Livro Didático, que atuou, né, que contemplou a Sociologia depois da adoção da Sociologia como disciplina obrigatória, né, no ensino médio. Tô te falando de movimentos que antecedem, em quase duas décadas a isso, mas a gente finalmente consegue construir um projeto, esse projeto acaba sendo recepcionado pela Editora Moderna, uma das gigantes do setor, né, e se torna o sucesso pedagógico editorial que foi o “Sociologia em movimento” até o último PLND, simplesmente a obra mais adotada entre professores de sociologia, alunos e professores de sociologia, né, no Brasil inteiro, tanto no setor público, quanto no setor privado. Então, uma experiência que vem de onde? Que vem, é, do chão de escola, porque o Sociologia em movimento, com as suas virtudes e, evidentemente, também com os seus problemas, ele é fruto dessa construção coletiva que eu apontava lá atrás, desde meados dos anos 90, né, portanto, fruto das concepções pedagógicas, das práticas pedagógicas, do trabalho efetivo no chão de escola, porque todo mundo que participou do “Sociologia em movimento”, no momento em que começamos a redigir a obra, era professor da escola base, estava dentro de sala de aula, ok? Ao arrepio de outras coisas que pudessem fazer, no meu

caso, muitas outras coisas, ok? Mas sempre ali no chão de escola base, então essa pegada, né, como eu te digo, nas suas virtudes e nos seus defeitos, “Sociologia em movimento” é reflexo dessa construção coletiva de professores que ou então eram do departamento de Sociologia do Pedro Segundo ou tinham sido, como professores efetivos ou como professores substitutos, né? Então, há uma marca identitária muito forte, do “Sociologia em movimento” em relação às práticas pedagógicas que nós desenvolvemos dentro do colégio Pedro Segundo e, evidentemente, também, do próprio currículo, né, do colégio Pedro Segundo, então vigente no momento de construção da obra. É claro que esse currículo hoje já tem algumas alterações, como é inerente a todo e qualquer currículo; currículo não é uma pilastra, ele é um pilar móvel, né, que se modifica em função das interações múltiplas e sucessivas, que se desenvolvem no campo a partir das forças endógenas e das forças exógenas, né, então é isso, mas aí nós conseguimos construir a obra. No processo de construção do “Sociologia em movimento”, aí sim estamos chegando, no processo de construção do “Sociologia em movimento”, eu que já tinha assim produzido alguns poucos materiais para o fundamental 2, né. A nossa produção de materiais no colégio Pedro Segundo, né, sempre foi muito incipiente, hoje até não é mais, importante que se diga, mas naquele momento era muito incipiente, poucos professores produziam alguma coisa, A gente, basicamente, trabalhava com textos, né, que nós discutíamos coletivamente nas reuniões pedagógicas e que acabavam contemplando alguns aspectos do programa e esses textos eram disponibilizados pros alunos, né, ou na forma de textos avulsos, ou eventualmente, muito eventualmente, na forma de apostilas, mas a prática de produção material que hoje existe no colégio Pedro Segundo ao arrepio do “Sociologia em movimento”, né, com equipes pedagógicas e professores que entraram até depois do processo de construção tanto do “Sociologia em movimento” quanto do “Sociologia em movimento”, naquele momento não existia, praticamente, ok? Então, assim, é, poucos de nós tinham produzido materiais para o ensino fundamental ou médio, né, muitos de nós, no entanto, e você vai conseguir aí perceber uma grande coincidência de autores, não são todos, mas há uma grande coincidência de autores, tínhamos participado do processo de discussão e elaboração do “Sociologia em movimento”, então trouxemos essa perspectiva e trouxemos como? Mais uma vez, o surto, né? Quando nós estávamos amadurecendo a obra “Sociologia em movimento”, eu começo a pensar com os meus botões: cara, tá na hora de fazer um negócio bacana pro ensino fundamental 2, né, mas também não falei nada com ninguém, né, é, tá na hora de fazer uma coisa bacana pro ensino fundamental 2. O ensino fundamental 2 é um campo de atuação e aqui, Jaqueline, é importante que se diga, um campo de disputas, né, é, e eu falei: cara, a gente tem que produzir, na minha cabeça, a gente tem que produzir alguma coisa sobre isso, né, a gente tem que trazer essa dinâmica, né, das vivências, das experiências, dos códigos, do saberes, das práticas, das vivências que nós vivemos tão intensa e ricamente no nosso cotidiano em sala de aula, né, como professores da educação básica e como professores de ensino fundamental, também, né, não só do ensino médio, também, né, da educação básica e aquilo que a gente acumulou, amadureceu, aprendeu, né, no contexto de produção do “Sociologia em movimento” aí o que que eu fiz? Nós tínhamos, estabelecemos um contato muito bom, né, é, com a Editora Moderna, tanto com a editoria, a época, é, comandada pelo Fernando Vedovate, que nos deixou, é, no ano passado por covid, mais uma vida, é, levada por essa pandemia, por sua gestão insidiosa, criminosa, feita pelo governo federal, me desculpa, mas eu não posso deixar, né, de manifestar essa, essa, essa visão, né, essa realidade é, e também desenvolvemos um diálogo muito bom com o diretor editorial, né, com os extratos

superiores lá, ahn, da Editora Moderna, principalmente porque aí tem uma questão, né, “Sociologia em movimento” na sua primeira edição tem 19 autores, nunca se tinha feito uma obra com 19 autores, né, a Editora Moderna nunca tinha feito e um dos grandes problemas que nós tivemos, foi como da forma jurídica isso, né, e aí a minha experiência como advogado, me ajudou e ajudou o grupo e a editora a encontrar, né, um caminho, então em função desses debates, né, principalmente da solução jurídica por contrato, do qual conjunto os autores não participaram e eu fiz isso, isoladamente, porque evidentemente o advogado era eu, né, não eram os outros, eu me aproximo muito da direção, da alta direção da Editora Moderna e eu fiz o seguinte, inverti a lógica, falei: cara, bati um papo lá com Seballos, Ricardo Seballos, né, que é um diretor lá da Moderna. Falei, Seballos, já imaginaram aí, cara, a possibilidade de pensar numa obra, ahn, de Sociologia pro fundamental? Fundamental 2? Ele: não. Falei: pois é, cara, aí, podemos fazer. Fazer como? Ué, a gente usa a mesma dinâmica de construção do “Sociologia em movimento”, aí o cara: vou fazer uma pesquisa aqui. Claro, decisão editorial, a editora tem que olhar para o mercado e saberse isso tem o mínimo de receptividade. Os caras fazem e me dão retorno: Lier, olha, tá aí, se você conseguir, a gente faz. Um dia o Seballos veio pra uma discussão comum grupo, né, de “Sociologia em movimento” junto com o Fernando Verdovate, eles vieram, né, para o Rio de Janeiro, a Moderna fica em São Paulo e eles vieram pro Rio de Janeiro, nós tínhamos feito uma reunião muito boa, né, no Campus São Cristóvão. Estávamos indo almoçar, falei: Seballos é hora de anunciar pros colegas. Ele: pô, fazai. Na hora do almoço, falei rapaziada, olha só, conseguimos aqui com Seballos a possibilidade de uma obra para o fundamental 2, e aí, o que que vocês acham? Tão dentro? Cara, foi um Deus nos acuda, né. Pessoal ficou assustado, coisa e tal, né, muita gente que loucura, tô falando do “Sociologia em movimento” tá? Cara, não se se é possível, coisa e tal, vamo vê. Qual o nosso prazo? Seis meses, obra pronta. Obra pronta, Jaqueline, significa obra pronta pra gráfica, tá, não é projeto, ideias gerais, protótipo, não, cara, é obra fechada, pronta e acabada pra ponto de gráfica, que em pontos de gráfica, 30 dias tá no mercado. Cara, foi uma, foi um Deus nos acuda e aí, uma parte dos colegas, por seus motivos, né, é, que estavam no “Sociologia em movimento” não participaram desse projeto, né, do “Sociologia em movimento”, por exemplo, professora Paula, professora Tatiana Bucovich e outros colegas, né, acabaram sendo agregados, por exemplo, a professora Bruna Drummond, mas, é, você pode olhar coincidência nos autores, há um corpo grande, não é, de professores que estavam ali, pelo menos, se não me falha aqui a memória, não tenho essa indicação de cabeça pra te dizer, mas é, pelo menos uns dez, né, participaram aí, dos dois, dos dois projetos. E aí, cara, não tem jeito, né, isso tem a ver com todo um conjunto, né, de reflexões e críticas, de vivências e experiências, depráticas e saberes, né, que nós acumulamos, é, tanto do ponto de vista empírico, né, profissional, do chão da escola quanto, evidentemente, dos debates pedagógicos que nós fazemos dentro da escola. Das críticas aos currículos, ao processo de socialização, né, de escolarização, ou de socialização dentro da escola, né, pegando autores que vão de (outro sera?), né a Michael Jung e que vão de Bourdieu, perdão Bourdieu a Gunther, enfim, todo um conjunto, né, de debates que perpassam, por exemplo, aqui, não é, é, no Brasil, com teoria crítica, né, é, com educação em direitos humanos, né, então a gente vai de Dermeval Saviani, né, a Vera Candau etc e tal, né, e isso tudo tá incorporado ali, cara, né, é, não tenha dúvida, né, a gente tá ali num movimento, né, que a gente pode aqui tentar rotular, vamos colocar assim, né, ali mais ou menos no campo da teoria crítica, né, do Demerval Saviani, não tô te dizendo que isso é um eixo, é, estruturante, objetivo, mas é um campo, onde mais ou menos todos

os professores vão se encontrar, né, a partir da educação em direitos humanos, e o reconhecimento, né, de que o papel, conhecimento exerce um papel na sociedade, né, é, que essa construção do conhecimento, ela envolve relações de poder, né, ela envolve discussão, é, de que grupos dominantes ou não, né, é, estão sendo colocados e privilegiados naquele processo, de que atores nós vamos privilegiar, né, é, é, ahn, de que, pra quem evidentemente nós vamos dar lugar de fala, porque o livro didático não deixa de ser sobre certos aspectos e, aí me entenda, com as aspas mais do que devidas: “um palco, né, aonde, é, é, teorias, conceitos e temas, vamos brincar assim com as orientações curriculares nacionais, estão ali postos e expostos, né. Então, a gente tem clara percepção da correlação entre currículo e saber, né, a gente tem um clara percepção de que organização do conhecimento, né, é, ela passa, pra uma relação de poder e uma distribuição sobre que aspectos nós vamos privilegiar ou não vamos privilegiar, de que atores nós vamos empoderar ou vamos ocultar, né, de quem é o nosso, o nosso público privilegiado e com quem estamos estabelecendo diálogos e que tipo de diálogos, críticos de parceria, de cooperação lou não, de conflitos, de disputas. Cara, a gente tem essa noção, ninguém é bobo, Jaqueline, né, a gente tem essa noção e essa noção tá muito clara, né, nós somos sociólogos, né, nós estamos inseridos no campo, né, então, assim, não tenha dúvida, cara, de que, é, é, eu sempre digo, né e brigo muito com a questão do Leme nessa hora. Não existe prática revolucionária sem teoria revolucionária, então não existe prática sem teoria, não existe o chão de escola puro, onde o professor cai de paraquedas ali e, pronto, se constrói, se desconstrói enquanto sujeito, pelo amor de Deus, Jaqueline, né, tudo isso é teórico e metodologicamente referenciado. Nem sempre explicitamente, importante que se diga, então ali, né, nós vamos ter colegas que tão vinculados, né, a uma perspectiva mais escolanovista ainda, uma perspectiva de história, de teoria crítica, uma perspectiva feminista, uma perspectiva pós modernista, uma perspectiva pós estruturalista, colegas que estão privilegiando estudo sobre gênero, raça, etnia, multiculturalismo, identidade cultura ou identidades culturais, mais especificamente, pô, está lá. Cara, tá no campi, vai pro debate, né, digamos assim, né, vai pro grande melting point, vai pro grande liquidificador, né, a partir do qual nós estruturamos, O problema é que nós temos que estruturar no caso do “Sociedade em movimento” uma orba pronta em seis meses, então a gente se nutre, né, das práticas, dos debates, das vivências, das experiências, trazemos os colegas, né, que estão chegando agora, professor Bruna Drummond, que não participou do “Sociologia em movimento”, professor Clarice Dagliari que depois fez o concurso e virou professore, hoje é efetiva, é minha colega lá no Humaitá e, cara, a gente sabe que a nossa práxis na escola básica, ela não trabalha com um approach teórico desenvolvido, a gente acredita que não era possível fazer. Então, a gente traz os campus das Ciências Sociais, né, lato senso, Sociologia, Antropologia e Política e também Economia e também Direitos, né, porque é minha pegada, eu sou profissional do Direito, né, então você vê isso lá no “Sociologia em movimento”, né, com instrumento jurídico e aqui no “Sociedade em movimento” com direito e sociedade, que é a ressignificação do instrumento jurídico que estava lá, né no “Sociologia em movimento”, né, então, assim, falar em multi, inter ou transdisciplinaridade, cara, é bacana pra gente trabalhar isso aqui, porque a gente faz isso e quero crer, você ao analisar, não é, a obra, claro, o nosso eixo são as Ciências Sociais, sempre, né, mas tá dialogando um pouquinho com a Psicologia, um pouquinho com Economia, um pouquinho com o Direito, com o Direito mais explicitamente, claro, né, tá, aí. E aí, cara, teve gente que falou: nu dá, não vai ser possível, alguns colegas não podiam participar, estavam pegados com formação em níveis de doutorado, etc e tal, outros compromissos que tinham assumido, né, dentro

e fora do universo profissional, né, uns queriam viajar, outros queriam ser pais, outras queriam ser mães e não sei o que, enfim, a gente reconstituiu esse grupo, formamos aí, se não ne falha a memória agora, 14, né, professores, de 19 caímos pra 14, né, isso já estava pacificado na editora, a editora já acreditava nesse modelo e sabia que ele podia dar certo e aí, cara, tinha uma questão que vem na minha cabeça, o tempo todo, né, é, eu estava, ahhhhh, há quase 20 anos naquele momento dando aula no fundamental, né, e eu venho de uma militância, né, na APSERJ, que eu mantenho ainda hoje, né, é, uma militância na ABECS, né, Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, né, da qual sou um dos fundadores e fui o advogado, né, porque a ABECS foi fundada no auditório do campus Humaitá do colégio Pedro Segundo e a sua primeira sede, que hoje tá no Rio Grande do Sul, foi a sala de Sociologia no departamento do colégio Pedro Segundo e nada disso é aleatório, né, então assim, dentro de muitos autores, é, protagonistas da ABECS, da criação da ABECS, professor Afrânio, professor Thiago, eu mesmo e outros, eram todos do “sociologia em movimento”, né, que estavam dialogando com outros colegas, né, Adélia Miglievich, Thiago Ingrassia e outros tantos, né, no Brasil inteiro, Flávio Sarandí, Amauri, não é, Thomazi, enfim, tinha um montão de gente e dentre esses montão de gente, estávamos nós, e aí criamos, porque isso aí, é criação, Jaqueline, não é geração espontânea, não é biogênese, como diriam os velhos (?1:02:40). É construção de um campo de lutas e construção de um mercado de trabalho, cara, né, o que eu imaginei na minha cabeça quando tinha a ideia do “Sociedade em movimento” era além de ofertar um material, né, primeiro, isso é legal que se diga, o primeiro, a primeira obra, sistematicamente construída no Brasil, visando a trabalhar com o fundamental 2, isso, isso é que é o “Sociedade em movimento”, é uma obra pioneira, né, como dizia nosso ex presidente Lula “nunca antes na história desse país”.

Entrevistadora: é isso mesmo!

Entrevistado: ninguém tinha feito isso e, cara, pô, a gente teve essa ideia, cara, eu falei: pô, agora eu vou e eu estava com a editora, com uma baita de uma relação com a editora, eu falei: eu vou explorar essa relação. Se você me disser: poxa, Lier, mas isso não tem nada a ver com os mecanismos pelo qual nós, tradicionalmente, construímos as coisas, nas Ciências Sociais, que vem de um debate da base, para depois...beleza, eu reconheço, cara, eu assumo a crítica, eu não sou esse cara, né, ou pelo menos não sou esse cara o tempo todo. Vai ter momentos que eu vou inverter a pirâmide, invés de vir da base para o topo, eu inverte a lógica, isso também é, sobre certos aspectos (risadas) revolucionário (? 1:04:16) discussão no almoço, cara e aí, pô que loucura, não dá tempo, mas vamos lá, outros: cara, eu não vou poder participar, lamento e a gente, tem que, a gente chama aqui agora, fulano, beltrano, esse cara é legal, essa menina é bacana, vamos lá, vamos reconstruir um grupo e vamos enfrentar esse desafio, que parte de onde? Vivências e experiências dentro dasala de aula do colégio Pedro Segundo, claro, já tínhamos duas décadas praticamentetrabalhando com isso, né, sem um material sistematicamente estruturado, né, que nospudesse apoiar a prática pedagógica, porque o livro didático é isso, cara, livro didático não é protagonista, livro didático é apoio, é ferramenta, é instrumento. Protagonista do processo de ensino-aprendizagem são professores e estudantes, cara, não tem jeito. O livro didático é ferramenta, é apoio, é instrumento, né, e nós queríamos trabalhar, né, construir sistematicamente um instrumento de apoio para as práticas desala de aula, até porque nós sabíamos que embora não fosse, continue não sendo disseminado em nível nacional, existiam outras iniciativas que também trabalhavam, né, com conteúdos de Ciências Sociais, tenha esse nome ou não, no ensino

fundamental 2, principalmente em algumas escolas do Rio Grande do Sul, né, e você sabe disso e a gente falô: cara, vamos lá, vamos à luta e tinham outras escolas, dispersas pelo Brasil, né, que tinham projetos, né, os mais diversos, que em algum momento contemplavam, através de disciplinas ou não, conteúdos de “Ciências Sociais no ensino fundamental”, pô, genial, cara, vamos lá. A editora identificou isso como um mercado pequeno, mas potencial, já estava surfando, né, na onda, no êxito do “Sociologia em movimento”, né, primeira edição e, cara, topo bancar essa obra e aí, cara, foi genial, né, a gente caiu pra dentro, trouxe essa experiência, trouxe essas discussões teóricas e metodológicas e político-pedagógicas que nós travamos diuturnamente no contexto do departamento de Sociologia do colégio Pedro Segundo, né, juntamos uma coisa com a outra e fizemos o “Sociedade em movimento” e aí, cara, se você analisar a estrutura da obra, cara, nada é aleatório, né? Mas eu, de repente, eu dou uma parada aqui, também pra te permitir entrar e conduzir, né, o roteiro pra onde você quer.

Entrevistadora: *então, eu acho que cabe bastante, agora, comentar, é, a relação, né, dos conteúdos que foram pensados no “Sociedade em movimento” e o “Sociologia em movimento”, que você falou que tem uma relação, até mesmo por ser grande parte dos autores serem os mesmos autores, se vocês pensaram numa continuidade, né, pensaram no currículo como um todo, assim, essa relação do fundamental 2 com o ensino médio e se o PLND influenciou, os critérios do PLND influenciou pensar toda a estrutura da obra. Eu queria que você comentasse, um pouquinho, isso.*

Entrevistado: *é, vamos lá, né? Tem sim um diálogo de continuidade porque, como eu te disse, nós estamos partindo de uma prática, de uma vivência, de uma experiência e de um currículo que está estruturado, já naquele momento, já estava estruturado no sétimo, oitavo e novo ano do colégio Pedro Segundo, primeiro, segundo e terceiro. Então o currículo, né, do Pedro Segundo é, digamos assim, o eixo, né, do, das, duas obras, quer dizer, as duas obras dialogam indiretamente com esse currículo, elas não se reduzem a ele, é importante que se diga, mas elas dialogam com ele. Elas partem, de alguma forma, dele porque a nossa própria práxis em sala de aula, enquanto professores da educação básica, quer no médio, quer no fundamental 2, está modulada por esse currículo, que é um currículo que não é imposto, que é posto a partir do diálogo e da interação entre os professores do próprio departamento. Então, assim, esse currículo, em maior ou menor intensidade, ele reflete cada um de nós, professores do colégio Pedro Segundo, reflete sobre aqueles que lecionaram no colégio Pedro Segundo e participaram dos projetos, né, que naquele momento não estavam mais no colégio Pedro Segundo, mas que participaram do projeto e que eram ou foram, dentro ou fora do colégio Pedro Segundo, professores do fundamental, não digo todos, mas a grande maioria, né, ou foram porque quando passaram pelo Pedro Segundo atuaram no ensino fundamental ou continuavam a fazê-lo dos mais diversos espaços de atuação pedagógica que tinham, né, nos espaços de atuação profissional-pedagógica que tinham, pra colocar de uma forma mais precisa. Então, assim, existe um diálogo, mas, é, por outro lado, ao mesmo tempo em que no contexto, não, do ensino médio, a gente prioriza para além dos conteúdos no PLND, né, as orientações curriculares nacionais, né, e aí o nosso eixo sempre: teoria, conceitos e temas, né, lá no fundamental, a ênfase está muito mais nos temas do que nas teorias e conceitos. Não tô dizendo que não tenha teoria, que não tenha conceito, não é isso, eu tô te falando a ênfase, a sílaba tônica, né, vai estar onde? Vai estar, exatamente, na questão, né, dos temas, né, aonde a gente dialoga com os alunos sobre esses temas, à luz dos elementos teórico-*

metodológicos construídos, né, pelo conjunto mais amplo das Ciências Sociais, e por isso que a gente pensou e eu pensei, quando pensava nisso, pensava em a gente, também dentro do colégio Pedro Segundo, isso não foi possível pelas dificuldades que nós já colocamos, né, trazer o nosso departamento, também, para o sexto ano, né, então nós construímos uma obra, né, que não reflete a presença das Ciências Sociais, né, ou da Sociologia, né, dentro da estrutura curricular, né, vigente hoje no colégio Pedro Segundo, por quê? Porque a gente faz uma obra que pensa o sexto ano, né, e quando a gente faz uma obra que pensa o sexto ano, a gente tá pensando nos conteúdos de base de sensibilização docente e até familiar, né, de temas clássicos das Ciências Sociais, né, é isso que você vai encontrar no Sociolo..., no “Sociedade em movimento”, nos sextos anos: instituições sociais, trabalho e sociedade, é, uma própria reflexão sobre a escola. Cara, a gente quer dialogar com a garotada, não é verdade? A gente quer dialogar com a garotada e quer dialogar, também, com as famílias, porque se no ensino médio a presença da família na vida escolar do estudante é menor, no ensino fundamental 2, você sabe, ela é gigantesca e na quinta série, né, antiga quinta série, atual sexto ano, mais ainda, Jaqueline, mais ainda. Então, assim, tem uma intenção política, né, a gente tá lutando e aí, né, claro, não são todos, mas tem um conjunto de professores que gostaria que o departamento de Sociologia, do colégio Pedro Segundo, estivesse no sexto ano do colégio Pedro Segundo, tem a perspectiva de você fazer história, Jaqueline, eu não tenho a menor dúvida disso, cara e nem tenho nenhum problema com isso, tá legal? Quero fazer história, a gente quer deixar uma marca, coletiva, de construção coletiva, né, ousando fazer aquilo que ninguém tinha ousado fazer, que se pensou e não se materializou, né, que é a primeira obra sistematicamente estruturada, né, pra pensar no ensino de Ciências Sociais no latu senso, no ensino fundamental 2, à luz, né, de teorias e conceitos das Ciências Sociais, né, é obvio que isso também entra numa dimensão de mercado de trabalho, Jaqueline e aí eu te digo, né, desde a criação da ABCS, né, eu sou, né, fui um daqueles, que estive mais próximo da direção do que estou hoje, por uma questão de...de...de..., de afazeres, não é, mas, por exemplo, eu falava: ó cara, nós temos que lançar a campanha nacional de inclusão das Ciências Sociais, da Sociologia no ensino fundamental 2, né, nós temos que abrir campo e mercado de trabalho. O mercado de trabalho também não se dá por geração espontânea, Jaqueline e a luta defesas, de..., de direitos corporativos, de espaços corporativos, eu também não tenho medo dela, porque eu digo pra você: eu venho da militância política e valorizo as organizações sindicais, embora muitas vezes as critique, pelos mais diversos motivos, né verdade? Mas a gente sabe que o mercado de trabalho é uma construção, Jaqueline e se hoje nós temos, no Rio de Janeiro e no Brasil, né, milhares de professores de Sociologia nas redes públicas estaduais e federais, cara, né, isso é em função de um conjunto de lutas que se dá lá no alvorecer, né, lá em meados dos anos 80 e, em particular, no momento em que o Congresso de Sociólogos de Curitiba, de 1986, do qual eu não participei, evidentemente, porque eu ingressei na faculdade em 1989, né, meu primeiro período, né, 1989 um, o primeiro período de 1989, com 19 anos, então eu não participei, mas conheço a história e é importante registrarmos, resgatarmos aqui nesse momento, né, o Congresso de 86 fala e...e coloca a questão e essa colocação da questão, ou seja, vamos abrir um campo de luta pela implantação da Sociologia no ensino... no segundo grau, né, teve a ver com pessoas que militavam, né, aqui na APSEERJ, no Rio de Janeiro. Eu não estou dizendo que só teve a ver com eles, não é verdade isso, estou dizendo que foi grandemente influenciada por essas personagens: professor Mauro Petersem Domingues, né, há muito, né, locado na federal do Espírito Santo; professora Paula

Martini da rede S, em Brasília hoje; professor Ataí Fernandes de Oliveira, que foi no Pedro Segundo, né, o autor do “Sociologia em movimento” e do “Sociedade em movimento”, né, e que era antigo militante da APSERJ junto com a Paula, né, e com o Mauro e eram os três que pontificavam na luta, não é, pela questão da Sociologia no ensino médio, no Rio de Janeiro, né, vindos com outros tantos, pessoal de São Paulo, Minas, Pará, que estavam organizados, inclusive, em sindicatos, enquanto a APSERJ era uma associação profissional, né, ou seja, uma associação pré sindical, que acabou nunca se convertendo em sindicato, né, existe o Sindicato dos Sociólogos do Rio de Janeiro, processo desse sindicato é uma outra discussão que não vai entrar, né, no nosso momento, né, mas a gente tem essa perspectiva muito clara, a gente sabia o que queria alcançar e sabia que queria alcançar isso não fazendo um material, né, singular, próprio, que refletisse a minha cabeça ou a de quem quer que seja, mas que, mais um vez, aquele velho objetivo lá do “Sociologia em movimento”, né, partir da base que temos dentro do colégio Pedro Segundo, das vivências, experiências, críticas, diálogos, discussões, etc e tal que trabalhamos, né, cotidianamente dentro do colégio para trazer um material que a gente acredita que é significativo, cara, para o trabalho de sala de aula, porquê ele reflete, né, nas suas potencialidades e, também, nas suas insuficiências, Jaqueline, né, o chão de escola, cara, né, é gente que tá dentro de sala de aula, Jaqueline, né, eu sento contigo e posso falar, né, sobre a quinta série, sobre as experiências que tive e trocar com você das experiências que você tá tendo nesse momento, né, e isso vale pra sexta série, pra sétimo e oitavo, ouseja, pros sétimos, oitavos e novos anos, né, hoje, do ensino fundamental 2, porque nós temos, né, algumas questões a trazer, né, que são frutos dessas vivências e dessas experiências e que, evidentemente, é...é... não são molduras fechadas, né, que dão conta de todas as realidades, né, porque não dão, né, mas elas dialogam e...e...são voltadas a pensar no seguinte: cara, nós tamos pensando nos nossos colegas em sala de aula e tamos pensando nos nossos alunos, né, e aí se você olhar por exemplo, se o... livro seis, que é do sexto anos, né, do “Sociedade em movimento” tem essa pegada de uma sensibilização discente e, entre parênteses, né, oculto, familiar dos temas clássicos das Ciências sociais; no sétimo ano a gente já cai, né, pra que? Pra umas discussões punk: identidades, diferenças, né, que são questões difíceis, Jaqueline, pra trabalhar dentro de sala de aula, cara, e não são difíceis só pela relação com a garotada, isso é o mais fácil, Jaqueline, mas muitas vezes com as relações com as famílias, nesse contexto, né, observador, né, em determinados aspectos protofascista, que nós vivemos e aí me desculpe, mas a gente tem que se posicionar, a gente não faz educação no éter, a gente tem um lugar de fala e esse lugar de fala é teórico, metodológico, didático, pedagógico e político, tá Jaqueline? É político, então, cara, a gente optar, né, dialogando com os currículos do Pedro Segundo, né, por trabalhar identidades e diferenças, eu tô te colocando categorias largas, ok? Identidades e diferenças numa obra voltado para o sétimo ano, Jaqueline, putz, cara, é punk, hein? É punk! Então, você vai trabalhar ali: cultura, identidades, racismo, gênero, sexualidade, não é fácil. E se você perguntar: já deu problema? Já! (risada)

Entrevistadora: eu imagino.

Entrevistado: já deu problema? Já! Já teve pai no encaixo de professor? Já! Já teve pai no encaixo de coordenador? Já, Jaqueline! Já teve crítica, cartinha pra reitoria, já tivemos que responder, contextualizar teórica e pedagogicamente, sim, Jaqueline. Tá? Sim! Já teve, entre aspas, né, as aspas devidas para a gente não colocar a tônica dos problemas, né, “país questionando e, de alguma forma, até constrangendo

professores pelo trabalho em sala de aula, com esses temas, né, que de alguma forma, também, tem o nosso livro”, né, o “Sociedade em movimento”, sétimo ano, né, como instrumento, o livro didático é instrumento, é ferramenta, né, sim, Jaqueline. Isso, no colégio Pedro Segundo, que é uma escola de tradição humanista, imagina em outros espaços, não é. No oitavo ano, que que a gente vai fazer? Vai privilegiar, né, as questões ali, né, macro da vida social, né, então, digamos que as questões sociopolíticas e, eventualmente, econômicas, né, vai discutir as instituições políticas, os espaços públicos, né, governo e sociedade, estado, como é que isso se articula, né, no contexto macro das relações sociais, né, e no nono ano aí é a grande inovação, né, cara, que tinha a ver, que tem muito a ver, mas com o currículo que existia naquele contexto do colégio Pedro Segundo, né, que é a discussão de tecnologia e sociedade e aí, né, é brincar. Só que é uma brincadeira muito legal, sabe por que, Jaqueline? Porque, é, o garoto do nono ano, ele tá imerso na tecnologia desde o ventre, né, quer dizer, essa geração não é como eu, eles não são imigrantes digitais, eles são autóteros digitais, eles são digitais pela própria natureza, Jaqueline, ok? Só que acontece o seguinte: eles naturalizam a tecnologia, como, em geral, nós naturalizamos a religião no passado, né, as organizações sociais e políticas, né, etc, né, e eles não fazem uma reflexão crítica sobre a tecnologia. A rigor, muitas vezes, é importante que se diga, não fazem, como em geral a própria sociedade não faz nenhuma reflexão sobre a tecnologia e aí, cara, o livro do nono ano é fantástico, porque ele parte da discussão sobre a tecnologia pra, pô, fazer o moleque pensar, olha lá, vamos pensar, por exemplo, em socialização, que é uma coisa que ele já viu lá no sétimo ano, no sexto ano, mas vamos pensar na socialização, por exemplo, na era digital, né. É, ele já discutiu, por exemplo, identidade, exclusão, mas vamos pensar, por exemplo, em exclusão digital, que que isso significa? Né, ele já teve uma visão macro no oitavo ano das relações sociais, das instituições, do estado, economia, política, o governo, pá pá pau, mas vamos pensar no mundo em rede? Vamos pensar, por exemplo, em democracia digital? Né, vamos pensar naquilo que ganhamos e perdemos com exposição da nossa imagem e nos riscos que sofremos? Vamos pensar, criticamente, sobre o mundo virtual e compreender que esse mundo virtual não é um território livre onde tudo é possível, onde você está completamente tutelado, protegido, muito pelo contrário. Pô, Jaqueline, desculpa, é claro que eu falo como o cara que teve a ideia, né, que articulou com a editora, que convidou os colegas, que participou ativamente, como todos os outros colegas, porque essa construção coletiva, ela é muito intensa, ela é muito visceral, Jaqueline, né, de todo mundo pegare botar a mão na massa, mas é claro que a minha fala é um pouco contaminada e você, como pesquisadora, vai saber filtrar um pouco isso, né, mas eu aqui agora invertendo a minha lógica, não mais como entrevistador, né, mas como entrevistado, não mais como sujeito, mas como objeto do conhecimento, eu vou me permitir, né, iralém, né, por mais que eu tenha aquela reserva, aquela crítica: caramba, tô falando demais, mas eu sou empolgado, né, também tem afeto, também tem emoção, também tem muito coração nisso, Jaqueline, não é só teoria sociológica, não é só trabalho em sala de aula, cara, é o que eu tô te falando, tem afeto, tem projeto político, essas coisas tem todas juntas, né, (?1:24:27) falando, tipo ideal é o recorte metodológico, agente pode enfatizar, aqui nessa fala, o aspecto político-pedagógico, é, o aspecto afetivo, o aspecto técnico-teórico, a gente pode fazer mil recortes, você poderá fazê-lo, não eu, eu tô aqui, tô, né, na catarse, né, cara? E assim, emocionado, Jaqueline, de ver que esse produto se torna objeto de uma tese de doutorado, cara, você acha que, pô, eu não fico aqui alucinado, cara, com isso? Quando eu olhei o convite eu falei, desculpa, eu vou falar um palavrão: caralho, bicho, olha aonde esse troço

chegou, cara, e eu tenho toda a consciência, Jaqueline, que em alguns aspectos você vai sentar o sarrafo no nosso trabalho (risos) e cara, pô, entendeu? Tem hora que a gente é pedra e tem hora que a gente é vidraça, cara.

Entrevistadora: *verdade.*

Entrevistado: *de repente lá nas tuas reflexões, né, é, teoricamente estruturadas, na tua isenção crítica de pesquisadora, porra, eu, também sou, Jaqueline. Você vai olhar e pá pá pá, não tem isso, não tem aquilo, não tem isso, não tem aquilo e eu vou te dizer: de repente tá certo, né, mas quando você olha todo o projeto, é muito bacana, né, a ideia de páginas duplas, né, a ideia de uma abertura, né, que dialoga, a abertura da unidade, ela cumpre um objetivo pedagógico, que dialoga com toda estrutura do trabalho, né, enfim, talvez não seja nem o momento da gente falar um pouco disso, não sei nem se você tem interesse nisso, né, mas cara, é, tem ali vinte anos de vida em sala de aula, inclusive no fundamental 2, é, tem ali muito debate, muita discussão, né, é, muito projeto político, de abrir mercado de trabalho, cara. Lá no Pedro Segundo, hoje, nós temos uma licenciatura em Ciências Sociais, tá no terceiro período, né, no contexto do novo ensino médio, o que significa ser licenciado em Ciências Sociais, cara?*

Entrevistadora: *pois é, aonde que vai (? 1:26:57)*

Entrevistado: *né, o novo ensino médio vai criar aquela pasta, né, a pasteurização pedagógica, de um modo que um mesmo professor vai dar aula de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, né. Em que aspectos, em que contextos será possível em parte do ensino médio manter a estrutura disciplinar, né, em que itinerários formativos, né, nós quisermos trabalhar aí essa ridícula, na minha opinião, e aí é opino, opinião mesmo, tá? É, itinerários formativos, ainda vai ser possível, ainda vai haver espaço para o ensino disciplinar? Isso não está dado, Jaqueline, o que está dado é mão obrigatoriedade, né, com obrigatoriedade dos conteúdos, pelo amor de Deus, conteúdos? Componentes curriculares, Jaqueline, não, cara, disciplinas, cara. Nós somos formados disciplinarmente, cara, já imaginou um cara que faz licenciatura em Ciências Sociais, como eu fiz, você possivelmente deve ter feito, né, quero crer que sim, e outros que nós estamos hoje lecionando, né, na licenciatura de Ciências Sociais do colégio Pedro Segundo, da qual eu também sou um dos proponentes, numa luta de vinte anos, né, pra conseguir materializar, né. E de repente, cara, acabou a disciplina, acabou o ensino disciplinar. Vai ser bom, vai ser ruim, vai abrir mais campo, vai reduzir? Está tudo em aberto, Jaqueline, que vai precarizar, a gente não tem dúvida.*

Entrevistadora: *é verdade.*

Entrevistado: *então, assim, a gente tem um campo de lutas, né, porque o fundamental 2, o fundamental 2 continua disciplinar, Jaqueline, né, a pasteurização, a liquidificação está lá no ensino médio, pelo menos por enquanto. No fundamental, nós temos as disciplinas e por que não temos as Ciências Sociais? Né, então essa provocação eu fiz lá na ABECS anos atrás e, é óbvio, que ouvi também o cara dizer: ah, você só tá falando isso porque você quer vender livro. Porra, entendeu? Pô, eu entro na luta pela implantação da Sociologia no segundo grau em 1989, Jaqueline. Entendeu? Em 1989, eu tô lutando por mercado, por espaço de trabalho desde 1989, Jaqueline e, obviamente, que eu não tô sozinho, né, claro que não, muito pelo contrário, tem muita gente que tá lá há 20, 30 anos nessa militância, cara, certo? Mas o cara chega e fala: pô, cé só quer vender livro. Me pergunta: Lier, você gosta de ter*

seus livros aceitos e adotados nas escolas? Adoro, Jaqueline. Adoro. Fico muito feliz, mas reduzir a proposta a isso, é criminoso, cara e além de ser criminoso, né, é pouco inteligente, porque, evidentemente, se nós estabelecemos, né, as Ciências Sociais ou Sociologia ou dê-se o nome que se quiser, né, mas as Ciências Sociais no fundamental 2, “Sociedade em movimento” nem de longe vai ser o único livro, tá, nem de longe vai ser o único livro. É uma obra que dominou uma fatia imensa do mercado, mas vende quase nada. Em termos quantitativos e absolutos? Nada. Por quê? Porque a gente sabe que as Ciências Sociais estão absolutamente na periferia, da periferia, da periferia, né, dos currículos escolares do fundamental 2, da realidade escolar do fundamental 2. Se quisermos trabalhar em categorias mais largas, não é verdade? Claro, há léguas, né, poucas. O Pedro Segundo adota, né, eventualmente temos compras, né, de alguns volumes para alunos carentes, até porque o currículo do Pedro Segundo já mudou muito e “Sociedade em movimento” já não contempla mais esse currículo, importante que se diga. Temos algumas escolas: escola Cambaúba, na Ilha do Governador, aqui no Rio de Janeiro, algumas escolas no Rio Grande do Sul e outras que continuam a utilizar o livro, mas em termos de comercialização? Desprezível. Em termos de números absolutos? Desprezível. Mas olha, né, o desafio que a gente lança, né, ao apontar pra possibilidade de uma luta nacionalmente estruturada pela presença das Ciências Sociais, né, no fundamental 2 e aí, sim, é luta corporativa, sim, mas que traz um projeto de educação muito legal, que traz um projeto de educação crítico, reflexivo, né, comprometido com as comunidades periféricas, com as transformações sociais e eu não tô falando só de uma perspectiva militante, não, cara, tô te falando de uma perspectiva onde a educação ganha significado real pra professores, mas principalmente pros estudantes, cara. E, principalmente pros estudantes postos em realidades periféricas, né, em situação de marginalização social, putz grilo, cara, se a gente consegue isso, Jaqueline, que coisa, que coisa fantástica. O “Sociedade em movimento” é uma, uma frestinha pra compreensão desse processo, talvez a sua tese de doutorado tenha muito mais impacto, não é, talvez na deflagração dessa luta do que as minhas falas outrora na ABCS ou a própria existência do “Sociedade em movimento”, ou a própria existência das Ciências Sociais no colégio Pedro Segundo, Oxalá, né, que o teu trabalho repercuta, né, é, e que também possa vir a ser, né, não sei, não te conheço, em termos de quem é a Jaqueline profissional e nem é, não vou intervir os termos da entrevista, fique tranquila, você é a entrevistadora, mas, é, Oxalá, né, o teu trabalho dê o fôlego necessário, né, não pro “Sociedade em movimento”, não pra legitimar a obra em qualquer que seja o seu campo ou contexto, mas pra que a gente fixe esse objetivo, que eu trazia, né, lá no horizonte compositivo do projeto. Cara, se eu lutei tanto pela abertura de mercado de trabalho, né, num momento da minha vida em que eu não sonhava em ser professor, cara. Eu não entro nas Ciências Sociais para fazer licenciatura, eu entro pra fazer bacharelado, meu negócio era trabalhar em sindicato, partido político, cara, não tinha o menor interesse em magistério, nem em nível superior e, muito menos, na educação básica. Isso foi uma construção, né, do processo de formação e de lutas sociais e políticas, não é a toa quando você fala: tem diálogos entre o “Sociedade em movimento” e o “Sociologia em movimento”? Todos, Jaqueline, todos, né, movimentos sociais, por exemplo, racismo, gênero, sexualidade, política, estado, governo, socialização, são temas que nós trabalhamos no fundamental e trabalhamos no médio, mas sempre dentro daquele recorte, né, no fundamental, o foco está na discussão dos temas à luz das Ciências Sociais, teorias e conceitos; no ensino médio: teorias, conceitos e temas, né, claro, você me pergunta: é, a Base Nacional Curricular Comum tem algum tipo de impacto? Tem. As próprias

métricas e orientações político-pedagógicas do PLND tem? Claro que tem, mas a nossa base, né, o nosso chão, são as vivências e experiências didático-pedagógicas dentro de sala de aula, no colégio Pedro Segundo, com os currículos do colégio Pedro Segundo, com as discussões que travamos no interior das equipes pedagógicas, dentro do colégio Pedro Segundo e essas discussões nas prescindem, né, daquilo que acontece fora do colégio Pedro Segundo, evidentemente, né, nós temos as nossas particularidades no contexto educacional, né, fomos inseridos nas redes dos IF, mas nós não somos IF, nunca fomos e nunca seremos porque esse não é o nosso DNA, nossa natureza, né, mas em alguma momento tiveram que, nos inseriram ali, beleza, estamos em ótima companhia, diga-se de passagem, os IF são uma experiência absolutamente fantástica, né, então, que bom que nós estamos ali e podemos dialogar com esses pares, né, em nível nacional, inclusive pelos grupinhos de whatsapp, né, mas esses elementos, né, principalmente o PLND e hoje, mais especificamente a BNCC, claro que a BNCC não tem nenhum impacto porque ela nem existia no contexto de criação da obra, né, mas claro que toda obra didática vai dialogar com elementos internos e externos, né, é, em maior ou menor intensidade. Como o “Sociedade em movimento”, né, que não está em programa de livro didático, que não existe, né, essa possibilidade, porque as Ciências Sociais não existem no contexto do ensino fundamental 2, né, ela é muito menos impactada, não é, do que, por exemplo, foi o “Sociologia em movimento” ou hoje, né, a obra integrada, que é o “Moderna Plus”, né, do qual os autores do “Sociologia em movimento” também participam, também pela Editora Moderna, mas, é, claro que a gente tem que dialogar, né, até porque a gente traz a experiência do “Sociologia em movimento”, que é uma experiência que tá absolutamente plasmada, né, nas diretrizes gerais, né do Programa Nacional do Livro Didático e nem poderia deixar de ser, né, isso vale para o “Sociologia em movimento” e claro, vale pra todos os outros livros didáticos, quer de Sociologia, quer das demais áreas, então, quanto a isso nem se discute, né. Então, nesse diálogo e essa, de alguma forma, uma influência, no “Sociedade em movimento” ela é muito pequena, né, porque a obra não tem essa destinação, né, de PLND, nunca teve, né, espero que tenha um dia, né, mas nunca teve, né, espero que a gente frutifique, né, nessa luta pela implantação das Ciências Sociais no ensino médio, mas, é, essa influência é menor, pegando o PLND especificamente, mais uma vez não vale falar em BNCC no “Sociedade em movimento” porque é anacrônico, temporâneo, enfim, mas, é, a gente tem essa preocupação, até porque a gente traz, né, essa pegada do “Sociologia em movimento”, então uma coisa acaba refletindo na outra, vamos lá.

Entrevistadora: *professor, eu queria agradecer muito pela fala, pela conversa, foi riquíssima. É muito interessante ver a história da Sociologia sendo narrada, né, pelos atores, pelos protagonistas que participaram desse processo e aí, para encerrar a nossa entrevista, eu gostaria que você pensasse assim, as limitações mesmo da obra. Você, né, depois de seis anos, depois de seis, sete anos da publicação da obra, qual ponto que você acha que seria uma limitação, se você pudesse fazer uma revisão, onde você acha que a obra poderia ser ampliada, melhorada, reformulada? É o seu momento, assim, para pensar, você enquanto autor da coleção, o que que você gostaria de melhorar na obra, na coleção?*

Entrevistado: *cara, eu não sei, talvez esse seja o momento em que eu vá ficar te devendo mais, né, porque eu sou um apaixonado por esse projeto, eu acho que do ponto de vista acadêmico, até essa obra tem uma importância ímpar, né, no contexto da Sociologia na escola básica, né. Então, assim, com a realização dos capítulos, né, os boxes, né, por exemplo, o box como estranho familiar, né, que é pensar um pouco*

deslocadamente essa dimensão, né, a lógica, no direito é direito, quer dizer, pensar as relações de direito e sociedade, cara, eu curto muito, assim, eu sou um apaixonado por essa obra, cara. A perspectiva das visões de mundo que são trazidas, né, é, nos boxes né, as sessões como interação, por exemplo, fazer a molecada botar a mão na massa, é, eu vou ficar te devendo, mas pra não dizer que eu não toquei nesse ponto, talvez eu te faça uma sugestão, cara, não sei se passa pela tua cabeça: quero entender que você vai tentar um contato com todos os autores da obra?

Entrevistadora: *sim, essa é a intenção.*

Entrevistado: *são 14 autores, né, e eu já até coloquei lá no grupinho do whatsapp que nós temos, se precisar de alguma coisa, né, para o contato com os autores, eu tô aqui plenamente disposto pra te ajudar. É, mas eu te faço uma sugestão, pra não dizer que eu não contribuí com esse tema da crítica, da autocrítica, tão difícil de fazer, né, na questão da obra, eu te sugeriria conversar, né, com professores que, né, usaram a obra, cara, e que não são autores da obra, isso que eu quero te dizer, né, eu por exemplo, o nome da professora Tatiana Bucovich é um deles, que você pode anotar aí, se você quiser. Tatiana Bucovich, a Paula Menezes, né, que são autoras que estavam no “Sociologia em movimento” e não estão no “Sociedade em movimento”. Tem um professor no centro, professor Carlos Oliva, que eu acho que seria muito interessante se você tivesse acesso ao Carlos Oliva, professora Barbara, professora Beatriz Arosa, são alguns nomes que eu, aqui, assim, posso te trazer, né, de forma não sistemática. Seriam professores do colégio Pedro Segundo que não são autores da obra, né, que sempre utilizaram muito a obra e que, talvez, é, possam, é te dar essa visão. Professor Eike Pimenta, né, também do Pedro Segundo, Eike Pimenta, trabalha até lá no Humaitá conosco. Eu acho que seriam professores que eu te faria uma sugestão, né? Agora de pesquisador, para pesquisador, é, claro que não sou eu que vou intervir de alguma forma no teu plano de pesquisa, mas às vezes o campo fala, né Jaqueline?*

Entrevistadora: *sim, isso é verdade.*

Entrevistado: *e talvez caiba, aí no teu diálogo com a tua orientadora, enfim, é pensar na possibilidade de conversar, além dos autores, conversar com outros professores, é, que talvez usem a obra. Até aí no Rio Grande do Sul, a professora Eduarda Kerr, ela já usou muito essa obra, talvez sejam pessoas que assim, no caso da Eduarda seria interessante porque ela é externa ao colégio Pedro Segundo, né, é, mas talvez fosse interessante conversar com alguns professores que utilizaram a obra, né, é, que não só conhecem a obra porque tiveram acesso ou que tiveram notícias da obra, mas que utilizaram mesmo em sala de aula e que, talvez, possam ter uma visão muito mais clara do que a minha que sou apaixonado por esse projeto, tá lá no meu lattes marcado com estrelinha amarela, sabe, cara. Tenho (? 1:44:32) publicadas em Cambridge University Press e tá lá marcado em amarelinho o “Sociedade em movimento”, cara, porque, eu realmente dou um valor e um peso a esse projeto, troço assim, imenso, né, por mais que você diga, né: poxa, surgiu dessa forma, né, sem uma discussão de base, completamente estruturada, sem um projeto pré-concebido, que tenha passado por um amplo processo de discussão, é isso mesmo, Jaqueline, mesmo assim (risos). É muito maior, né? Como dizia o velho Belchior “o meu delírio é a experiência com coisas reais”, né, essa obra, ela é fruto dessa vivência e dessa longa experiência, né, que vem em formação, militância, atuação, estudo, trabalho, diálogo, conflito, parcerias, rupturas, né, com toda sorte de atores dentro do espaço escolar, então, enfim, eu espero poder ter te ajudado, né, espero e tenho certeza que*

o diálogo com os outros colegas será, ainda muito mais rico do que comigo, mas de alguma forma, eu espero poder ter contribuído, aí com a tua pesquisa e me colocar à tua disposição, no que precisar, entra em contato, né, é, tô à tua disposição, tá legal?

Entrevistadora: *eu só tenho a agradecer imensamente essa manhã tão rica, é muito gostoso escutar, é, pessoas apaixonadas pelo trabalho, né? E, eu também sou suspeita pra falar, porque eu gosto bastante da obra, tanto é que quando a conheci em 2014, eu falei assim: eu ainda vou estudar essa obra, eu tenho isso como um projeto pessoal desde que chegou em minhas mãos e agora é uma oportunidade muito rica pra mim, é, poder fazer a minha tese em cima dessa obra e conhecer um dos autores, que eu admiro demais o trabalho de vocês. Só tenho a agradecer mesmo, a receptividade, a educação, a cordialidade que você me recebeu, conversou comigo essa manhã. Muito obrigada, professor, Lier, muito obrigada. Eu tô feliz, tô até emocionada.*

Entrevistado: *você quebrou esse velho mestre escola, quebrou. Bicho brigão, rabugento, mas quebrou. Obrigado demais pelo teu carinho, obrigado pelo teu estudo, cara, obrigado demais por olhar com carinho para o nosso trabalho (lágrimas de emoção)*

Entrevistadora: *realmente foi uma manhã muito rica, tô até emocionada, de verdade, professor, tô até emocionada em conversar com o senhor e, assim como eu falei, eu guardo essa obra na minha estante desde 2014 e é um projeto de vida que eu tô realizando agora, sabe, poder estudar, produzir academicamente sobre a obra, conhecer o autor do livro, que eu admiro tanto, um trabalho que eu admiro bastante, então, pode ter certeza que vai render frutos, sim, tenho certeza.*

Entrevistado: *obrigado, Jaqueline, emoção toda minha, espero que um dia a gente possa produzir alguma coisa juntos, quem sabe, obrigado.*

Entrevistadora: *também espero, muito obrigada, professor Lier, agradeço demais, mesmo. É só pra formalizar o final da entrevista, eu preciso deixar registrado que tudo que a gente conversou aqui, é só pra fins acadêmicos, não será divulgado em nenhum outro meio, apenas para produção da tese e, posteriormente, vou entrar em contato com o senhor, divulgar o trabalho final, avisar sobre a defesa, sobre a qualificação, se o senhor quiser participar e ver o resultado final da pesquisa, tá bom? Só pra deixar registrado, porque precisa dessas formalidades.*

Entrevistado: *mas formalidades à parte, você fica autorizada a utilizar esse trabalho da forma que você quiser, inclusive, enfim, fora do teu espaço, não tenho nenhum constrangimento, né, essas informações aqui são públicas e não tenho nenhum problema em relação a isso, tá, e brigado mesmo, foi muito bacana, eu sou muito apaixonado por tudo que eu faço e, assim, tenho um imenso carinho por esse projeto, por essa história que de alguma forma é a própria, é a minha história enquanto profissional da educação e essas lutas pela qual eu tô completamente envolvido, sempre, em todas as etapas da minha vida, é, de pela implantação da Sociologia e das Ciências Sociais nos mais diversos níveis da educação básica, particularmente no médio e no fundamental. Brigado, Jaqueline, beijo pra você, até a vista.*

Entrevistadora: *até mais!*

Entrevistado: *até mais (lágrimas de emoção), Até mais, tchau.*

ENTREVISTADO II :

Entrevistadora: *pronto, professor Vinicius, pode falar.*

Entrevistado: *olha, eu aceito a gravação, está sendo gravado aqui a nossa entrevista, a nossa conversa. E li e tô de acordo com os termos de consentimento. Os termos de?*

Entrevistadora: *é, de consentimento, isso mesmo. Só pra, é, reforçar, a gravação, ela vai ser usada apenas para a finalidade acadêmica, não vai ser divulgada em nenhum meio, apenas no processo da pesquisa. Então, professor, não sei se o senhor já deu uma olhadinha no nosso roteiro, mas eu dividi o nosso roteiro de entrevista em três partes: a primeira parte é a caracterização sociológica do sujeito, aí eu vou ler e preciso que o senhor de autodeclare, de acordo com o roteiro que eu coloquei; a segunda parte é sobre a sua experiência docente e a terceira parte do roteiro, é onde a gente vai conversar, é, especificamente sobre o processo de produção da coleção “Sociedade em movimento”, certo? Então, vou iniciar aqui a primeira parte da nossa entrevista, que é a caracterização sociológica, então, é, gênero que o senhor seu autodeclara?*

Entrevistado: *eu? Masculino.*

Entrevistadora: *isso...*

Entrevistado: *pode ser?*

Entrevistadora: *cor, raça?*

Entrevistado: *sou branco.*

Entrevistadora: *religião?*

Entrevistado: *uhm, é católico de formação, mas acho que eu não tenho religião não, não tenho uma religião.*

Entrevistadora: *certo! Idade?*

Entrevistado: *38 anos.*

Entrevistadora: *certo. Formação acadêmica?*

Entrevistado: *então, eu tenho mestrado em Sociologia, com concentração em Antropologia, fiz bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais na UFRJ e eu tenho curso de especialização, também, em residência docente no colégio Pedro Segundo, né? Que é uma especialização.*

Entrevistadora: *certo. Então, vamos começar agora a segunda parte, da, da, do roteiro da nossa entrevista. É onde eu pergunto sobre a sua experiência docente. Então, se você atua como professor, em qual instituição você atua nesse momento?*

Entrevistado: *é, eu comecei a lecionar em 2008, assim que eu me formei, né, no bacharelado. Logo, eu comecei também, eu ingressei no mestrado, né, como eu falei pra você e desde 2008, eu iniciei, né, quando tem lá a aprovação, da lei, né, da obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia, eu comecei a lecionar, né, eu fiz esse movimento: eu saí da academia e pra educação básica, né, que eu tinha a licenciatura também. Então, eu comecei a lecionar em colégios particulares, logo depois eu fui trabalhar, também, como substituto no colégio Pedro Segundo, em 2010 e logo*

depois, na rede estadual de ensino, comecei a trabalhar em algumas re..., na rede privada também, no Centro Educacional da Lagoa, no escola parque e desde 2014, to como professor efetivo do colégio Pedro segundo, né, então eu comecei a minha, né, a minha vida profissional, né, atuando como professor em 2008 e trabalhando na rede pública e na rede provada de ensino e desde 2014, sou dedicação exclusiva no Colégio Pedro Segundo, como professor efetivo.

Entrevistadora: certo. E, é, durante o processo de elaboração do livro, né, da coleção “Sociedade em movimento”, o senhor já atuava como professor do Pedro Segundo?

Entrevistado: *então, eu estava numa transição, porquê em 2010, né, eu atuei como, de 2010 a 2012, eu atuei como professor substituto do colégio Pedro Segundo, então além de ser o professor substituto do colégio Pedro Segundo, eu atuava, também, na rede estadual de ensino e atuava também na rede privada de ensino e quando eu saí em 2012, né, é, então eu fiquei um ali, fora do colégio Pedro Segundo e retornei em 2014, mas se eu não me engano em 2014, eu estava no processo, já consolidado, do “Sociologia em movimento” e estava ali os primeiros rascunhos, né, do “Sociedade em movimento”. Então, eu já estava como professor do colégio Pedro Segundo em dois mil e, é, na primeira, é...na primeira parte aí, vamos dizer, não, na primeira parte num estava como professor do colégio Pedro Segundo, já na, no decorrer do livro, né, na redação, no rascunho, né, eu já estava como professor do colégio Pedro Segundo, então não sei se ficou claro, né, quando a gente começou a escrever lá pra 2013, vamos dizer assim, eu estava num processo de ingressar no colégio Pedro Segundo, talvez eu estava fazendo o concurso, né, que durou praticamente 2013 inteiro. Então, assim, eu estava e num estava no colégio Pedro Segundo.*

Entrevistado: certo. Então, agora a gente vai começar a terceira parte, que é especificamente sobre o processo de produção da coleção, né, “Sociedade em movimento”, então, a primeira pergunta é se você já tinha tido alguma experiência antes, é, da produção da coleção, na elaboração de materiais didáticos para a Sociologia?

Entrevistado: *pro ensino fundamental você tá falando?*

Entrevistadora: não, geral, médio e fundamental.

Entrevistado: *é porque assim, como eu te falei, eu comecei a lecionar em 2008, né, e os livros didáticos, né, até então, eram livros didáticos da década, né, de...da década de 80, livro da década de 90. Então, não tinha tantos manuais didáticos assim, livros didáticos, então, eu produzia alguns materiais que eu buscava, às vezes, na internet, buscava em alguns livros desses didáticos, desses manuais, mas quando eu fui lecionar no colégio Pedro Segundo em 2010 como substituto e tive meu primeiro contato com ensino fundamental, né, ali a elaboração requer um pouco mais de elaboração, né, principalmente em relação à linguagem, ao conteúdo que tá sendo colocado ali, pra num ter..., fazer a transposição didática é muito mais, mais difícil, também, né, que é um público completamente diferente. Então, como eu falei, quando eu comecei a lecionar em 2008 não tinha tantos materiais didáticos; eu usava muito o livro da “Bússola”, não sei se conhece, o livro da..., eu não sei se tá aqui...caramba, tá aqui não (procurando), eu perdi o livro, não, é esse aqui. Eu usava muito esse livro aqui, foi um livro que eu tive contato com, na..., quando eu fui estagiário, né, eu fiz meu estágio docente no colégio Pedro Segundo, em São Cristóvão, também em 2008 e lá eles usavam esse manual, esse livro didático como um..., enfim, né, uma forma de apêndice de conteúdo, de texto. Então, eu tinha esse livro, né, alguns outros livros,*

né, sei lá do Tomazi, é, livros mais antigos aqui, tem o livro do Persio, também era um pouco desse manuais que a gente tinha e também pegava o material já, de, de companheiros, de colegas ali, por exemplo no Pedro Segundo, que já trabalhavam com ensino fundamental, a gente compartilhava esses, esses materiais.

Entrevistadora: certo. E como que você foi convidado para participar, é, da elaboração do “Sociedade em movimento”?

Entrevistado: *na verdade, eu já participava do “Sociologia em movimento”, né, eu participei da...da...da, estava participando do “Sociologia em movimento” e houve esse convite, né, por parte do Lier que é um grande articulador, junto com a editora, de escrever uma obra pro...pro ensino fundamental, né? Acho que, na verdade, existia um diagnóstico, né, de que faltava, né, esses materiais, vamos dizer assim, voltado pro ensino fundamental, então, lá no colégio Pedro Segundo, talvez algumas instituições privadas, poucas instituições privadas tem né, esse ensino de Ciências Sociais, né, ou talvez uma Ciências Sociais, de uma forma interdisciplinar e a gente fez esse diagnóstico: existia uma carência desses materiais, né, como eu falei, às vezes eu pegava um material de alguém que já estava trabalhando ali no colégio Pedro Segundo, já trabalhava com ensino fundamental, já há bastante tempo e a gente compartilhava esse, esse material, né. Às vezes existia o compartilhamento interno, né, de outros campis, enfim, mas era muito pouco e, às vezes, o material não era um material suficiente, né, então, é a partir dessa articulação do Lier junto com a editora, né, e já dessa vontade, tinha esse diagnóstico dessa ausência desses materiais, que veio esse primeiro movimento, né, de fazer. E eu lembro que teve uma reunião, que o Lier fez o convite, né, o pessoal que estava mais a frente fez um convite pra que, por exemplo, que escreveu o “Sociologia em movimento” quisesse participar. Alguns optaram em não participar por outros compromissos, por serem vinculados a outras demandas, né, sejam acadêmicas, sejam do colégio, resolveram não participar, tanto que o livro “Sociedade em movimento” tem integrantes novos, né, que não necessariamente estavam né, no...no...no “Sociologia em movimento”, né. Na verdade, foi um convite por já estar no “Sociologia em movimento” e eu aceitei esse, essa empreitada, esse convite.*

Entrevistadora: então, você acha que tem uma relação entre o sucesso que o “Sociologia em movimento” teve, né, porque ele é um dos livros mais adotados, né, no PNLD de Sociologia, é como uma brecha pra editora aceitar a produção do “Sociedade em movimento”?

Entrevistado: *eu acredito que sim, né, e assim, eu vou te falar aqui, tá aqui na minha memória, na minha reminiscência uma conversa que uma vez eu ouvi, não sei se ela é verdadeira, posso depois checar pra você, mas a Editora Moderna, né, o grupo Santillna, é um grupo multinacional, né, e até então, se eu não me engano, né, acho que é o Seballos que é o editor, o falecido, o...o Vedovati, né, é, eles falaram que eles já tinham feitos experiências, né, vamos dizer assim, de uma obra coletiva, na, não sei se na Espanha; em algum contexto, né, de algum, algum outro contexto de algum país europeu. Agora eu não lembro muito bem e, eu não tenho certeza, mas acho que essa obra não foi tá bem sucedida, essas obras, por exemplo, com muitos autores, uma obra coletiva, então, eu acho que num primeiro momento, até no “Sociologia em movimento”, eles tinham um pé atrás, né, vamos dizer assim, de bancar essa obra, né, e o Fernando Vedovati foi o cara que bancou lá, o...junto com o Seballos ali, o “Sociologia em movimento”, né. Professores da educação básica que tão no chão da sala de aula, escrevendo um manual didático, né, que antes eram acadêmicos, né,*

intelectuais, que estavam lá na torre de marfim, nunca pisaram no chão da escola e que tavam escrevendo os manuais didáticos e a gente fez um livro que deu super certo, né, um livro que deu certo, que foi adotado, né, é um livro que tem também as suas lacunas, né, mas é um livro que a gente conseguiu, né, quando a gente escreve o livro, a gente não escreveu pro estudante do colégio Pedro Segundo, né, a gente pensa o estudante de todo o Brasil. Então, às vezes, um professor do colégio Pedro Segundo, ele pode até questionar ali o livro, tá faltando algumas coisa, mas, às vezes pra um professor lá de, sei lá, lá de Itapipoca, no interior do Ceará, no Acre, né, chega aquele livro que ele é um pouco mais amplo, né, do que um livro mais específico, né, esse livro ele conseguiu ter essa aceitação, né, e por também, ser professores que tão na educação básica, no chão da escola, das salas de aula, foi um livro que teve bastante aceitação e sucesso. E eu acredito que sim, que por esse livro ter sido aceito, né, por esse formato coletivo, de professores, né, e que pensaram uma obra não tão específica, mas uma obra mais ampla, né, dentro do conteúdo das Ciências Humanas e Sociais, eu acho que ele conseguiu essa aceitação e eu acho que foi um passo importante, pra editora ter tirado aquela dúvida, né, aquele pé atrás que eles tinham num primeiro momento em relação ao “Sociologia em movimento” e aceitar o “Sociedade em movimento” a partir desse diagnóstico que eu te falei, também, da ausência de materiais; a gente vê como que as escolas privadas, né, elas compram os capítulos, a editora vende capítulos separados, né, então ela consegue montar um livro fora do “Sociedade em movimento”, ela monta tipo uma coletânea, a partir desses capítulos, né, por quê? Eu acho que a gente foi bem-sucedido dentro disso que eu te falei, né? Dentro de uma obra coletiva, de professores que tão no chão da sala de aula, mas foi fundamental o “Sociologia em movimento”, ele é, né, vamo dizer assim, foi fundamental para o “Sociedade em movimento”.

Entrevistadora: certo. E aí eu gostaria que você comentasse, justamente, as maiores dificuldades de produzir uma obra com essas características, né, que é uma obra coletiva, com vários autores e em quais conteúdos ou temas você se envolveu mais, na produção do “Sociedade em movimento”?

Entrevistado: então, o que eu acho que é mais complexo, a maior dificuldade? Eu acho que a gente tem formações diferentes, então, às vezes, entra dentro da área das Ciências Humanas, dentro da área das Ciências Sociais, então, né, um tem um enfoque maior na Ciência Política, o outro tem um enfoque maior na Antropologia, o outro um enfoque maior, né, na...na Antropologia, Sociologia e Ciência Política, então, alguém faz, sei lá, tem um viés mais histórico na hora de abordar um tema, enfim, a gente tem formações diferentes, né, então, a gente tem leituras sobre determinado tema de uma maneira completamente diferente, é, metodologias diferentes pra abordar um tema, então a gente como professor, a gente fala, desculpa vou fazer um parênteses (a gente até fala pros nossos estagiários que ao invés dele acompanhar um professor, né, pra ele acompanhar todos os professores, porque cada professor tem uma metodologia, uma didática completamente diferente e essa metodologia didática, ela vem da...ela vem da formação de cada um). Então, às vezes, assim, o trabalho coletivo, ele é diferente porque nós temos formações diferentes, temos também tempos diferentes, né, dinâmicas de vida diferentes, então, às vezes, a dificuldade foi um pouco disso, né, da gente ter essa formação diferente, por exemplo, eu posso receber um determinado texto seu, Jaqueline e posso, assim: ah, eu escreveria de outra forma, né, mas se o texto contempla, tá com uma linguagem acessível, tá bacana, né, a gente, é difícil você mexer no texto dum outro, né, é, não sei se por uma questão de vaidade, mas uma questão de cuidado também, com o

texto que você se debruçou, você elaborou, teve esse cuidado, né, vamos dizer assim, que era a premissa, vamos dizer, principal era a questão da linguagem. Então, se você ver o “Sociedade em movimento”, ele tem os parágrafos curtos, né, ele tem, ele, é...é, as frases são curtas, não são frases longas, então, se era uma linguagem acessível, né, dentro do que a gente combinou, né, de ser um texto mais curto, um texto mais ágil, um texto mais dinâmico, né, é, então, assim, aquele texto, né, você não mexe no texto do outro; tem esse cuidado, né? Então, às vezes, a dificuldade era de você ver um texto que não te contempla na totalidade, mas ele contempla o que está sendo pedido ali, né, mas acho que a maior dificuldade é isso, né, você ver que tem formações diferentes, professores com formações diferentes, né, e dentro de uma dinâmica de vida completamente diferente. Então, às vezes, você tem que entregar uma revisão, num determinado dia e o professor, a pessoa não pode, pô, mas a gente tinha combinado, e o exercício? E o gabarito? E o livro do professor? Então, às vezes, assim, acho que a dinâmica, às vezes, de um trabalho coletivo, ela tem essa questão aí, do tempo de vida de cada um, né, para essa produção. Às vezes, a editora tem um ritmo, né, um tempo, que é diferente do nosso tempo também, né, porque eles estão lá no escritório produzindo e a gente está fazendo outras dinâmicas, né, eu tô dando aula, eu tô fazendo outras coisas; tem minha questão familiar, enfim, outras atividades, outras tarefas, outras demandas, mas a editora tá focada nisso, então, a gente sempre tentava alargar os prazos, enfim. E da parte que eu mais escrevi, eu teria que ver lá nos documentos, eu não lembro, poderia te dar essa resposta depois, porque a gente começa a produzir e, aquilo, depois a editora volta o, aquele primeiro rascunho e não necessariamente ela volta, volta, a gente se organizava em GT, né, grupos de trabalho, né, de três, quatro, então, às vezes, quem escreveu uma parte, né, do , de um capítulo, vai pra outro GT fazer a revisão, né, e depois vai pra um outro GT, fazer ali uma outra revisão. Então, assim, às vezes eu me vejo com o “Sociologia em movimento”, “Sociedade em movimento”, às vezes eu consigo me enxergar no livro inteiro, né, porque minimamente eu mexi em tudo ali, eu interagi com toda aquela produção de textos, né, mas o principal ali, eu teria que ver nos meus arquivos, o que que eu, vamos dizer, o que que eu redigi, né, de fato, né, mas todo o texto, ele passou minimamente pela mão do nosso GT. Às vezes eu me vejo mais no exercício, eu me vejo mais num, sei lá, num estranho familiar, num texto complementar. Eu consigo me ver, às vezes, de uma forma um pouco recortada, em todo o livro, mas depois eu posso, eu posso passar para você qual a parte específica que, que eu escrevi, não vou lembrar aqui.

Entrevistadora: *então, só para deixar bem clara essa parte: você trabalhou tanto como autor como revisor dos textos dos colegas, dos companheiros autores?*

Entrevistado: *sim, todos fizeram isso, todos atuaram nesse processo, às vezes, de revisão, né, nessa dinâmica de revisão do texto, né. Então não tem como, por exemplo, um capítulo ou um determinado livro, o nove, o oito, ele não passa só na mão de três, quatro pessoas, ele passou na mão de todo mundo, então, se eu tenho que fazer o livro do professor, se eu fiquei responsável pela parte do livro do professor, eu tive que olhar o texto, né, eu tive que olhar o exercício, eu tive que fazer o gabarito, então minimamente, o livro foi passando por várias mãos, né.*

Entrevistadora: *certo. E como é que foi, é, o processo de conciliar a rotina, né, de trabalho porque você não deixou de trabalhar nesse período, é, com a produção didática? Porque a produção didática requer um tempo, requer um momento, é, então eu queria que você explicasse, assim, se você saiu de lada de aula, recebeu algum*

auxílio ou continuou trabalhando e produzindo ao mesmo tempo? Como é que foi a sua dinâmica?

Entrevistado: *é, a gente continuou trabalhando, né, isso aí é uma questão privada, é uma questão particular. Eu como professor do colégio Pedro Segundo, como dedicação exclusiva, né, eu não podia pedir um afastamento por uma questão privada, particular, vamos dizer assim, um contrato empresarial, um contrato completamente diferente, né. Então, era concomitante, né, eu estava em sala de aula e, às vezes, num final de semana, é, e, às vezes, num tempo vaga, a gente estava ali produzindo o texto, né? A minha facilidade depois, num segundo momento é que eu estava como professor exclusivo, dedicação exclusiva do colégio Pedro Segundo, então era mais fácil porque a minha rotina antes, a minha rotina, eu tinha duas matrículas no estado, colégio particular, então eu trabalhava praticamente de, de...de segunda a sábado, né. Uma dinâmica de sair de uma escola e entrar em outra, então de manhã eu estava na barra no, no, no, a noite eu estava num distrito aqui de Petrópolis, né. Então, era uma dinâmica completamente diferente. O fato de ser, vamos dizer, um professor efetivo do colégio Pedro Segundo, né, dedicação exclusiva, isso mudou, né, não só a qualidade de vida, a qualidade das minhas aulas, né, e conseguir fazer esse trabalhar, é, de uma elaboração, então, assim, eu acredito que por mais que eu não tive licença pra fazer o livro, né, as condições de trabalho, né, que eu tenho, se comparadas as de um professor que tá que nem eu estava, né, numa escola estadual pública, de duas matrículas, em várias escolas particulares, eu acho que teria uma produção prejudicada, então, eu agradeço muito o meu vínculo de trabalho com o colégio Pedro Segundo, me ajudou muito nessa produção.*

Entrevistadora: *certo, deixa eu ver aqui...é...você acha assim, que o PNLD e os critérios do PNLD, é, e a própria experiência do “Sociologia em movimento”, influenciou o formato e a estrutura da coleção “Sociedade em movimento”? E como que você vê essa relação entre a Sociologia que é pensada no ensino médio e a Sociologia que está sendo pensada no fundamental?*

Entrevistado: *eu acho que influenciou, sim. Eu acho que influenciou porque a gente, só abrir um parêntese, eu vou explicar: quando a gente fez o primeiro rascunho do “Sociologia em movimento”, isso em dois mil e... já tinha um rascunho antes, quando eu entrei como professor substituto do colégio Pedro Segundo, eu também fui chamado assim: ó a gente vai fazer um livro, quem quiser participar vai na casa do fulano sábado à noite. Daí eu me sentei lá e fiquei esperando, vai, sei lá, eu estava aberto para tudo, né, enfim e quem for nessa reunião, a gente vai efetivar pra tocar esse projeto, eu fui, né, enfim, consegui tá ali no livro, no “Sociologia em movimento”, né? E quando a gente começou a fazer os rascunhos, né, e eu lembro que quando a gente apresentou pra Moderna, a Moderna veio e, tipo, fez várias críticas, assim, tipo acabou com o livro todo, tudo que a gente escreveu, criticou tudo assim. A gente ficou... e acho que eles fizeram de propósito, pra desanimar a gente mesmo, pra ver se a gente ia comprar aquilo e eles contrataram vários críticos, sei lá, três, quatro e a gente lendo os comentários do texto, a gente ficava com raiva das...porque era as críticas eram muito duras mesmo, assim, né, questionando até o que a gente estava produzindo ali, enfim e a gente ficou um pouco assustado com aquelas críticas todas, né, mas depois a gente soube que teve um Q de provocação, né? Eu acho que esses críticos foram pagos, contratados pela editora para acabar com a gente e ver se a gente ia bancar e a gente bancou. A gente vai revisar tudo que eles pediram, a gente vai revisar e o que for, a gente for contrário, a gente... mas essas críticas foram muito importantes porque a gente começou a ver um horizonte um pouco maior, aquilo que*

eu estava te falando, né. Às vezes a gente estava fazendo um livro, talvez muito específico, um livro, vamos dizer assim, um pouco mais redondo e a gente tinha que fazer um livro um pouco mais amplo, né? Um livro que trazia debates, dados, imagens, diálogos com outras disciplinas, enfim, e eu acho que foi um teste muito importante, por isso eu acho que o “Sociologia em movimento” influenciou o livro “Sociedade em movimento” nessa perspectiva mais ampla, né. O PNLD ele tem critérios, né, e o PNLD, ele não tá pensando o estudante do Rio de Janeiro, ele tá pensando o estudante do Amazonas, do Rio Grande do Sul, do Mato Grosso, sei lá, do Ceará, ele tá pensando o estudante de maneira geral, então ele tem que ser um livro mais amplo, que dialogue com todas as regiões, que tenha a particularidade de todas as culturas, né, então esse livro, né, tem que dar margem dessa diversidade, vamos dizer assim, desse jovem; não só uma diversidade, vamos dizer da cultura, da religião, do tema da política, mas também dar conta, né, dessa particularidade desses vários jovens, né, não o jovem genérico da “Malhação”, né, que tá ali na novela “Malhação”, mas dentro dessa perspectiva do cara, do jovem, da cultura, é, urbana, da cidade de São Paulo, o jovem carioca do funk. Eu tenho que falar com o cara lá do...do...do Nordeste, dentro da...do...sei lá, eu tenho que falar com o cara do manguê, eu tenho que falar com o cara de diferentes regiões, né, então eu acho que influenciou bastante esses critérios do PNLD e do nosso aprendizado, né, do livro, do “Sociologia em movimento”, ajudou a gente a ter essa perspectiva mais ampla do que é escrever um livro didático. Às vezes a gente recebe críticas, né, dos nossos próprios parceiros, dos nossos companheiros do colégio Pedro Segundo, é, porque eles sentem falta, vamos dizer, desses conteúdos mais acadêmicos, de um detalhamento e, às vezes a gente sofre também, né, mas como autor, né, a gente, o espaço começa a ficar muito curto, né, então não tem como, sei lá ampliar um debate sobre, às vezes, um debate sobre cidadania, um debate sobre uma questão racial. Eu não posso desmiuçar um autor, uma teoria porque o livro, ele tem que dar conta de várias coisas, né, um livro mais amplo, então, às vezes a gente recebe muitas críticas, mas a gente sabe que essas críticas, é, porque a gente não escreveu um livro para um colégio, a gente escreveu um livro para todos os estudantes do Brasil.

Entrevistadora: e você acha que a coleção, a “Sociedade em movimento”, ela tem essa visibilidade nacional? Como que você avalia, depois de seis, sete anos de produção da obra? Como é que ela está? Tem uma visibilidade, é, regional, nacional, que que você acha?

Entrevistado: eu acho que ela não tem tanta visibilidade, né, eu acho que a própria editora deu uma congelada ali, né, num segunda edição, depois uma terceira edição, como entrou o “Sociologia em movimento”, né, porque ele conseguiu entrar num mercado, né, não só por causa do PNLD, mas ele conseguiu uma entrada no mercado privado e o “Sociedade em movimento” até porque não tem o ensino de Ciências Sociais, né, ou o ensino sobre Direitos Humanos, Sociologia, em todas as escolas, né, porque tem conteúdos ali que no caso um colégio, né, um professor, ele pode adotar. Eu acho que pelo fato de não ter, né, vamos dizer assim, Ciências Sociais, né, dentro do ensino fundamental, isso não conseguiu esse livro fazer um lastro assim, né, mas eu acho que foi uma obra inovadora, né, em vários sentidos, foi uma obra que inovou, por fazer esse conteúdo, voltado para esses jovens do ensino fundamental. Pegar esses conteúdos, né, que estavam lá na academia, na torre de marfim, fechados, né, as pessoas conversando entre os pares, né, depois conseguiu chegar no ensino médio, tem essa dificuldade de adaptar esses conteúdos, também e para o ensino fundamental é mais difícil, mais difícil ainda, né. Eu tenho uma visão de que a

Sociologia que a gente faz no espaço escolar, é uma Sociologia diferente da academia, o que a gente faz é uma coisa diferente. Então, às vezes, você pode pegar um livro do “Sociologia em movimento”, “Sociedade em movimento” ou qualquer outro livro do PNLD aí e tentar achar o que se produz na academia, às vezes a pessoa vai se frustrar e se ela quiser pegar a academia e levar pra escola, ela vai se frustrar porque os interlocutores, os pares são outros, o espaço é diferente, né, a demanda é diferente, né. Então, eu no elevador conversar, um antropólogo conversar com outro no elevador é uma coisa; eu conversar com o estudante da periferia, da zona rural de Petrópolis, né, é, então eu tinha estudante que, às vezes, ele não conseguia assistir minha aula porque ele era, ele era caseiro de uma fazenda, que ele tinha que prestar conta pro patrão que tá vindo do Rio, então, meu par que eu tenho que dialogar, é com esse caseiro, não é antropólogo conversando com antropólogo. Então, eu acho que assim, né, eu acho que foi um desafio, é, por mais que a obra não tenha esse aceite nacional como foi o “Sociologia em movimento”, mas eu acho que foi uma obra, né, que seja um ponta pé inicial, né, pra se pensar uma Sociologia, uma Ciências Sociais, uma Ciência Política, Sociologia e Antropologia no ensino fundamental, né, com uma linguagem mais acessível, né, com... é um livro convidativo, é um livro sedutor, né, pra esse estudante pegar, manusear, manipular esse livro, né. Então, apesar de não ter, eu acho que ele não tem esse aceite no âmbito nacional, é por causa de uma política maior, institucional, de uma implementação de uma Ciências Sociais no ensino fundamental, mas eu acho que quem manipula, né, esse livro, eu acho que esse livro, é, ele tem uma aceitação grande, né?

Entrevistadora: *você acha que tem uma continuidade? Assim na questão do currículo mesmo, do currículo do ensino fundamental, representado pelo livro didático “Sociedade em movimento” e o currículo representado na “Sociologia em movimento”. Você consegue identificar essa continuidade? Vamos supor que fosse o mesmo aluno, que tivesse acesso às duas obras, às duas formações, você vê essa unidade no currículo?*

Entrevistado: *é porque esse livro, o “Sociedade em movimento”, ele está dialogando com base no currículo do colégio Pedro Segundo, né, até pra divisão, a gente utilizou mais essa divisão do colégio Pedro Segundo, né. Eu acho que até hoje já mudou, né, esse é um livro de 2014, já mudou o currículo. Eu tenho que vê porque eu não tô mais no ensino fundamental, eu tô dando aula só pro ensino médio agora, mas esse, quando eu dava aula pro fundamental de 2010 e 2012, esse era o currículo do colégio Pedro Segundo, então existe uma continuidade, existe uma continuidade sim, até quando eu pego meus alunos do ensino médio agora, que acabaram de vir do ensino fundamental, eu falo: ó, vários temas aqui, são temas que vocês encontraram, né, lá no ensino fundamental. Então, quando eu falo de indústria cultural, de hegemonia, sei lá, contra hegemonia, né, ou quando faz aquele debate sobre trabalho, né, enfim, é, eles já tiveram no ensino fundamental. Eu coloco: olha, a única diferença, o debate é o mesmo, né, a única diferença é que a gente vai relacionar dois conceitos, três conceitos, dois autores, três autores ao invés de um ou ao invés de focar, né, por exemplo, num debate, numa discussão, né, ou num tema motivador, né. Às vezes no fundamental, a gente trabalhava mais um tema motivador, que ia levar toda aquela discussão, né, é... eu acho que quando chega no ensino médio, é... é um pouco mais amplo esse debate, então, eu vou lá, da questão racial, eu vou ter o Gilberto Freire, o Florestan Fernandes, eu vou levar o Horacinho Nogueira, eu vou pegar o racismo científico, então, pô, né, você vai esmiuçando aquele, aquele debate, né, mesmo que fragmentado, você amplia o debate de conceitos e autores, então, eu acho que o*

ensino fundamental, ele é mais, ele é mais condensado, né, mas eu acho, sim, que existe uma continuidade, né, existe uma continuidade, só que um pouquinho mais de amplitude. Esse currículo, esse livro, ele tá dialogando com o currículo antigo do ensino fundamental do colégio Pedro Segundo.

Entrevistadora: certo, e sobre a questão da interdisciplinaridade na obra, é, “Sociedade em movimento”? Como que você vê, né, ela sendo construída, tanto dentro das Ciências Sociais, né, é, porque esse é o tema central, né, “Sociedade em movimento”, ensino de Ciências Sociais. Como que você vê essa questão da interdisciplinaridade na coleção?

Entrevistado: *então, é que, eu acho que o grande, é, o que eu te falei como complicador, eu vô te falar que pode ser um facilitador, agora, nessa questão interdisciplinar. Como é um livro coletivo, né, a gente tem diversas formações, eu acho que isso ajudou muito a gente a fazer essa obra mais ampla, com diferentes olhares, né, então, por exemplo, eu tenho um enfoque muito no pensamento social e político brasileiro, né, nos intelectuais, nos pensadores, na Sociologia das ideias, então eu vejo, por exemplo, o Rafael, o Rafael tem um olhar mais urbano; eu vejo, por exemplo, o Lier, ele tem essa questão jurídica, do direito, um pouco mais. Então, você vai pegando ali, né, cada autor aqui, a gente vê que a gente tem uma, essa formação diferente, né, eu acho que ajudou nessa perspectiva interdisciplinar, não só aquele aprendizado do “Sociologia em movimento”, pra fazer uma obra ampla, pra todo Brasil, não só pro colégio Pedro Segundo, né, isso ajudou muito nessa leitura interdisciplinar, também, que é uma exigência lá do PNLD, uma exigência da editora, né, pra não fazer um livro carioca, mas pra fazer um livro, vamos dizer, brasileiro, um livro mais amplo, né, e eu acho que essa perspectiva interdisciplinar foi facilitada, também, pela nossa, pela nossa formação, né. Então, eu posso pegar o livro aqui, pelo que eu conheço cada um, né, então o Otair, né, tem esse debate mais da questão racial, né, é, a Fátima tem esse enfoque na juventude, então, se eu for pegar aqui cada um, né, o Afrânio, ele tem muito essa leitura aí da...da, dessa questão da cidadania, dos direitos sociais. Se eu for pegar cada um, cada um tem uma leitura mais ampla. Eu acho que esse trabalho coletivo que é um pouco mais difícil na hora da produção textual, mas ele é um facilitador na hora de produzir uma obra interdisciplinar, por exemplo.*

Entrevistadora: *sim, e agora, ahn, pensando as limitações, né, as possíveis limitações que você vê na coleção, é, fazer esse momento de autoanálise, auto crítica, o que que você percebe assim?*

Entrevistado: *olha, eu vou falar um pouco das vantagens e depois eu falo das desvantagens, assim, é que nem eu te falei, é um livro muito sedutor, é um livro bom de se pegar, né? Eu acho que é um livro até mais sedutor que o “Sociologia em movimento”, então foi um livro que quando eu peguei, assim, porque tem uma parte que não cabe a gente, uma parte editorial e eu acho que eles foram muito bem sucedidos, né, essa questão, por exemplo, do recorte jovem, que o...o...o “Sociologia em movimento” também tem, mas tem uma preocupação muito maior, né, nessa questão do desenho, da imagem. É um livro bom de se pegar, assim, e de querer folhear, né. O “Sociedade em movimento”, mas é um livro mais...mais...em termos de diagramação, acho que é mais bem diagramado, é um livro. Pra esse estudante, né, que...que cospem e escarram pra cima dele vários conteúdos, disciplinas, então você pegar um conteúdo tão sistematizado, organizado, eu acho que isso carece, né, não só na disciplina de Sociologia, mas em todas as disciplinas, uma organização que ele traz, que eu acho que é muito importante. O que eu acho que pode ser uma auto*

crítica d...da...da obra, assim, é que às vezes, ela pode ter sido um pouco estanque, né? É, uma obra que a gente fez e que ela não ganhou a leitura necessária, a leitura crítica necessária. O “Sociologia em movimento”, ele não é uma obra que surge da nossa cabeça, assim, uma revisão, por exemplo, né, a gente tem um diálogo muito grande, uma recepção da obra, então a gente foi tendo esse contato com outros professores, para a gente meio que ver a obra de outra maneira, né, e eu acho que essa recepção a gente não teve tanto, né, como de outros colegas, assim, né. Então, às vezes, é difícil fazer uma leitura crítica, né, do que ficou faltando na obra, eu acho que, com certeza, se eu abrir aqui, eu vou ver várias coisas que ficou faltando, mas faltou interlocutor da obra, né, os estudantes lá, os professores do colégio Pedro Segundo deram retorno, às vezes de forma esporádica, a gente teve contato com outros professores, também, mas de uma forma muito mais reduzida do que o “Sociologia em movimento”; “Sociologia em movimento” é mais fácil apontar, todas as críticas, assim, porque as críticas... o livro tece uma adesão muito grande, então as críticas vieram num volume muito maior. Esse livro aqui, né, que nem eu te falei, eu posso abrir agora aqui e ver vários, vários problemas, eu acho que talvez, assim, que pode ser um facilitador e um dificultador, também, é esse conteúdo um pouco estanque, assim, um pouco fragmentado, então, assim, isso eu tenho que ver na... na recepção, mesmo, que a gente não teve quanto foi o Sociologia... o “Sociologia em movimento”, né, eu acho que isso dificulta até fazer uma leitura crítica da obra. É a mesma coisa de você produzir uma tese de doutorado, que nem você tá produzindo, né, ou mestrado e você não ter uma leitura, né, uma recepção daquela obra.

Entrevistadora: *sim, é, deixa eu só confirmar aqui se a gente já passou por todos os temas que eu tinha preparado, né, acredito que sim. É, você gostaria de um comentário final, sobre a pesquisa, alguma dica, que você acha importante.*

Entrevistado: *não, não sei, eu respondi tudo? Alguma coisa ficou faltando? Ou alguma coisa que você queira que eu fale mais, que você achou interessante, que eu poderia esmiuçar?*

Entrevistadora: *uma coisa, que você passou pelo processo da edição da obra e que eu não perguntei e que você acha importante mencionar...*

Entrevistado: *uhum...(pausa) deixa eu pensar aqui...*

Entrevistadora: *alguma situação, alguma história? (risos)*

Entrevistado: *(risos) é, na verdade, não, eu acho que é uma obra, que nem a gente falou aqui, né, que foi uma. continuidade do “Sociologia em movimento”, mas não é uma continuidade, vamos dizer assim, tipo...de...porque autores mudaram, reduziram o autor, mudaram os autores, né, mas eu acho que vale muito do empenho, assim. Eu acho que o que vale tanto para os “Sociologia em movimento” quanto pro “Sociedade em movimento”, é...é muito isso, assim, às vezes a gente recebe umas críticas do livro, é sobre o livro “Sociologia em movimento”, por exemplo e, assim, valetambém para os “Sociedade em movimento”, a gente recebe muitas críticas e críticas muito duras, às vezes, assim do livro, que eu acho que é super válido, assim, eu acho que é, pô, não tem como tu fazer uma obra que vai tentar abordar de todos os temas, né, dentro da área das Ciências Humanas, dentro das Ciências Sociais e que dê conta de um debate complexo, né, enfim, ficam várias coisas faltando, mas eu acho que vale aqui, né, eu acho que é um pouco desse empenho que a gente teve de escrever o livro, assim, né, de ter ficado só no âmbito da crítica, né, ele foi pro âmbito da produção, também, né, Então, às vezes, eu vejo vários colegas, fazendo várias*

críticas, tal, ao livro, o livro também, o “Sociedade em movimento” também, enfim, mas eu acho, acho que falta isso, assim, acho que vale parabenizar. Eu sou até, não sou vaidoso em relação à produção do livro, num, e nunca expus isso em rede social: ah, sou um grande autor, tô escrevendo livro didático, Não! Eu acho que eu deveria, até fazer mais isso, mas eu acho que vale o que é o empenho de chegar e produzir uma obra, né? Tipo, parir uma obra, jogar essa obra aí no...no...no colégio, vamos dizer, no colo das pessoas aí e eu acho que é isso, então, eu acho que valeu o primeiro esforço, ali do “Sociologia em movimento”, pessoas ali estavam escrevendo, não sabiam se estavam...a gente não sabe fazer livro, né, a editora, ela foi importante, foi fundamental nesse processo todo porque ela explicou, então, esse... essa história que eu te contei da crítica lá, do “Sociologia em movimento”, que eles meio que questionaram até nossa formação, então é nesse nível, assim, né, e eles fizeram de propósito, depois que a gente foi descobrir, mas mostrou ali que a gente foi, foi tentando fazer, acertando, errando e a mesma coisa no “Sociedade em movimento”, né, que pessoas diferentes, que não tinham produzido até então, pessoas que foram importante, né, que entraram nessa obra, que num estavam antes, né, o Eduardo é uma delas, a Clarissa, também, o Bruno, enfim, foram pessoas que... que ajudaram muito a gente, né; que não tinham a experiência do “Sociologia em movimento”, mas que acrescentaram bastante, né, mas é isso. Eu não sei se eu tenho muito a acrescentar, eu acho que vale só esse...esse...é, como que se diz? Não é uma exaltação, mas é parabenizar os colegas, de uma maneira geral, por ter colocado a mão na massa aí e... ter feito um livro, né. Que não há de ser o melhor, mas é um primeiro esforço aí de, de até da defesa, né, da Sociologia na educação básica, né. Eu acho que esses livros de certa maneira, é, se a gente tá vivendo um momento tão ameaçado, né, dessa intermitência das Ciências Sociais, de idas e vindas, né, eu acredito que o livro, tanto o “Sociologia em movimento” e o “Sociedade em movimento”, como a sua pesquisa também, Jaqueline, como outras pesquisas, também, ajuda bastantes a blindar. Antes a Sociologia estava ali meio que pisando em ovos, né, em 2008, quando eu estava entrando no espaço escolar, ela já estava antes em alguns, é, vamos dizer, em alguns currículos estaduais, mas de uma forma muito precarizada e a gente foi entrando em 2008, também, de uma forma muito precarizada, meio que pisando em ovos, tateando no escuro e eu acho que a gente tá muito mais forte hoje, então a gente vê, é, né, os centros de pesquisa aí, na UFRJ, em todo Brasil, né, produzindo pesquisa na área das Ciências Sociais, das Ciências Humanas, como é o caso da sua pesquisa também; a gente entrando cada vez mais com força, né, dentro de sala de aula e também acredito que os livros, também é uma blindagem em relação a isso. Então, se a gente tá novamente ameaçado por um novo ensino médio, a reforma do ensino médio, eu acho que a gente tá ameaçado de uma forma diferente porque a gente tá muito mais, mais forte, muito mais articulado, tá, tem a BECS, tem...enfim, tem os encontros, né, de ensino de Sociologia; a gente...a gente criou um corpo próprio, né, se a gente tá mais ameaçado, a gente tá mais forte porque a gente tem uma autonomia, né, e a gente tá muito mais articulado, né, seja politicamente, seja pedagogicamente, a gente tá muito mais forte. Eu acho que o livro, ele também é uma contribuição, uma contribuição, né. É, só pra terminar, às vezes a gente vê muita gente questionando o PNLD, né, questionando também o PNLD e... até numa postura, às vezes, não adotar livro nenhum, não quer adotar livro, alguma coisa nesse sentido e eu tenho uma leitura muito crítica em relação a isso, né, não precisa ser o “Sociedade em movimento”, não precisa ser o “Sociologia em movimento”, mas eu defendo todos os livros, né. É porque, às vezes o estudante, que nem a gente tá falando, né, a nível Brasil, então é um estudante, né, às vezes de

Manaus, um estudante de...do...do...de Terezina, enfim, de qualquer lugar do Brasil, às vezes, o livro que ele tem casa é a bíblia, né, e o livro de Sociologia, o livro de Filosofia, é o livro que fica com ele, né, depois dos três anos, ele fica com esse livro ou talvez o “Sociedade em movimento”, seja, sei lá, uma xérox, seja não sei o que ou o professor adaptou algum conteúdo ali, ele tem acesso a esse livro, né. Então, por exemplo, lá em casa meus pais não tinham tanto capital cultura, a gente não tinha muito livro, então às vezes eu fico pensando: talvez se tivesse um livro desse, chegar um livro didático, que é uma política pública e chega esse livro até lá, talvez pra nós professores, classe média, críticos: ah, um livro que é uma polí...cara, mas às vezes é transformador, não só pra esse garoto, mas pros pais que vão pegar e manipular esse livro, também, por curiosidade ele pode abrir, ele pode ver uma imagem, né, um livro que tem bastante imagem, ele pode olhar essa imagem e refletir sobre essa imagem, então, eu acho que às vezes...às vezes tem uma leitura sobre o livro didático, muito arrogante, assim, né, muito vaidosa, né, e eu acho que, às vezes, falta essa leitura mais ampla, de como esse livro pode minimamente ser transformador, não só por aluno, mas como o pai do aluno que chega, manipula esse livro, né, às vezes ele só estava ali com a bíblia, né, em casa ou talvez algum livro que ele ganhou numa revista e ele pega um livro desse, que fica com ele depois de três anos, eu acho que pode ser transformador nesse sentido também, é isso. Eu não sei o seu...o que eu posso mais contribuir e se eu lembrar mais, eu posso entrar em contato ali, no whatsapp e...te mando até a parte que eu escrevi do livro, né, que eu não lembro aqui, mas eu te mando depois.

Entrevistadora: *nossa, eu só tenho a agradecer. Nossa conversa foi muito boa, muito rica, gostei bastante, professor Vinicius, você contribuiu, com certeza, é, e enquanto a gente estava conversando, eu repensei um monte de questões que eu estava fazendo a pesquisa, enfim. Só tenho a agradecer mesmo, a disponibilidade, é, sua gentileza em conversar comigo, reservar esse tempo para contribuir pra minha pesquisa e eu só tenho a parabenizar porque eu, particularmente, gosto muito, tanto do “Sociologia em movimento” quanto do “Sociedade em movimento”, eu acho que são obras muito ricas e com muita potencialidade. Então, para mim, é uma honra conhecer um dos autores, é, de livros e de trabalhos que eu admiro bastante. Muito obrigada, professor Vinicius.*

Entrevistado: *valeu, Jaqueline, eu que agradeço e qualquer dúvida ou se precisar, né, é só mandar ali um whatsapp, mandar um alô, que a gente pode reforçar alguma coisa que talvez não tenha ficado muito clara, ou que seja, uma coisa que não ficou clara, mas que seja importante pro desdobramento da sua pesquisa, eu me coloco aí à disposição.*

Entrevistadora: *sim, muito obrigada, então.*

Entrevistado: *boa sorte, aí, tá?*

Entrevistadora: *e depois eu vou disponibilizar, é, a data da defesa, da qualificação, enfim, o resultado da pesquisa, entro em contato e disponibilizo caso tenha interesse em saber o resultado.*

Entrevistado: *valeu!*

Entrevistadora: *só tenho a agradecer.*

Entrevistado: *tchau, tchau, bom dia.*

Entrevistadora: *bom dia.*

ENTREVISTADO III:

Entrevistado: *Bom dia! Eu li o termo de consentimento e concordo.*

Entrevistadora: *é, com a gravação.*

Entrevistado: *com a gravação.*

Entrevistadora: *certo, então vamos lá. Bom dia, professor, eu gostaria de agradecer, primeiramente, pela disponibilidade em conversar comigo nesta manhã, é... eu dividi o questionário, não sei se o senhor chegou a dar uma olhada, em três partes: a primeira parte é a caracterização sociológica dos sujeitos, né, que são informações, é, básica; a segunda parte é sobre a sua experiência docente e a terceira parte do questionário, ela é destinada ao processo de produção da coleção "Sociedade em movimento". Então, eu vou lendo aqui os tópicos da primeira parte, é, e o senhor, se puder, se autodeclarar, é, só pra termos de caracterização mesmo. Então, gênero?*

Entrevistado: *masculino.*

Entrevistadora: *cor, raça?*

Entrevistado: *pardo.*

Entrevistadora: *religião?*

Entrevistado: *ateu.*

Entrevistadora: *é, idade?*

Entrevistado: *51 anos.*

Entrevistadora: *formação acadêmica?*

Entrevistado: *mestrado em Sociologia.*

Entrevistadora: *é, e graduação em Ciências Sociais, também?*

Entrevistado: *é, graduação, licenciatura e bacharelado em Ciências Sociais e eu tenho gra... bacharelado, também, em História.*

Entrevistadora: *é, se o senhor puder falar em quais instituições o senhor fez a sua formação.*

Entrevistado: *é, bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais na UFRJ, bacharelado em História na UFF e mestrado em Sociologia na UFRJ.*

Entrevistadora: *certo. Muito obrigada. É, agora eu vou entrar na segunda parte, que é sobre a sua experiência docente, né, então, o senhor atua como professor atualmente em qual instituição?*

Entrevistado: *no colégio Pedro Segundo. Eu sou dedicação exclusiva.*

Entrevistadora: *desde quando?*

Entrevistado: *desde 2008.*

Entrevistadora: *é, se o senhor puder falar da sua trajetória enquanto professor, de um modo geral, antes de entrar para o Pedro Segundo.*

Entrevistado: *sim, é, eu comecei na docência em 1999, é FAETEC que é Fundação de Apoio à Escola Técnica aqui do estado do Rio de Janeiro e, também, tive uma experiência de uns três anos na Secretaria de Educação do estado do Rio de Janeiro, como professor estadual e, depois, é, aí em 2008 ingressei, por concurso, no colégio Pedro Segundo. Até mantive, até 2015, eu mantive a matrícula na FAETEC, né, então, eu estava nos dois, nas duas instituições. Em 2015 eu saí, exonerei, pedi exoneração da FAETEC e assumi a dedicação exclusiva no colégio Pedro Segundo.*

Entrevistadora: *certo. E a sua experiência, é tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio?*

Entrevistado: *sim, é no colégio Pedro Segundo, é, tanto no fundamental quanto no médio, né, porque lá nós temos Ciências Sociais no ensino fundamental, nos sétimos, oitavos e nonos anos e nas três séries do ensino médio. Eu também tive uma experiência, é até não falei e agora eu lembrei, no ensino superior, durante 24 anos, né, numa universidade privada aqui no Rio. Foi antes de eu ingressar no colégio Pedro Segundo.*

Entrevistadora: *certo. Então, agora a gente vai começar a terceira parte da entrevista, que é onde nós vamos fazer perguntas específicas, em relação ao processo de produção, é, da coleção “Sociedade em movimento”, né. Então, eu gostaria de começar a nossa terceira parte da entrevista, perguntando, é, sobre a sua experiência na produção de materiais didáticos, se antes se antes de se envolver no processo de elaboração da coleção, o senhor já tinha tido experiências na produção de materiais didáticos? Como foi?*

Entrevistado: *é, a experiência anterior foi no livro didático “Sociologia em movimento”, né, do ensino médio, para o ensino médio e, ali foi a nossa primeira experiência, de um grupo grande. Você já entrevistou o professor Lier, né, não sei se outros professores que também participaram da produção dessa obra, ali foi o nosso grande aprendizado, né, e devido à experiência e, também, ao sucesso, né, dessa obra para o ensino médio, né, ela já participou, ela participou de dois PNLDs, né, teve uma adesão muito grande, pelo país inteiro, né, nas escolas ensino médio, é, quando o PNLD era disciplinar, agora o PNLD mudou, é, então, a nossa obra “Sociologia em movimento” foi escolhida, foi a mais escolhida, né, durante esse período dos dois PNLDs, de 2015 até, até o ano passado, basicamente. O período de vigência desses dois PNLDs e aí, em virtude disso, é que houve a proposta desse grupo, é, a maioria, quase todos os professores que participaram da obra “Sociologia em movimento”, estão na obra, na coleção “Sociedade em movimento”, né, é, tem alguns que não, que participaram do “Sociologia em movimento” e não estão no “Sociedade em movimento” e vice-versa. Também tem alguns professores que só estão no “Sociedade em movimento” e não estão estavam na obra do ensino médio. Então, nós, é, houve uma proposta nossa pra editora, que editou o livro do “Sociologia em movimento”, de produzir uma obra voltada pro ensino fundamental, né, porque o nosso objetivo, também era, com esse material didático, estimular o debate, é, nacional, sobre a importância das Ciências Sociais também serem lecionadas no ensino fundamental, né, isso era uma das, um dos objetivos que a gente queria através da produção dessa coleção e, em virtude, principalmente, da grande adesão do livro do ensino médio, a editora topou e daí, a gente já tinha essa experiência, da, no livro do ensino médio e foi importante, pois devidas, é, adaptações, né, para produção da obra do ensino fundamental, “Sociedade em movimento”. Eu posso até*

falar um pouquinho depois pra você, não sei se tá no hall das perguntas, dessas adaptações, né.

Entrevistadora: *eu gostaria que o senhor falasse, com certeza, fica à vontade.*

Entrevistado: *sim...é, em primeiro lugar a gente produziu uma obra voltada para uma faixa etária em que a gente tinha que adaptar os conteúdos, né, para uma linguagem que permitisse que pré-adolescentes e adolescentes, né, conseguissem acompanhar aquele material. A coleção ela foi feita, né, para o segundo segmento do ensino fundamental, do sexto ano ao nono ano, são quatro volumes e, inicialmente, a gente teve como base o nosso currículo, o currículo do colégio Pedro Segundo, né, que como eu falei, ele já abarcava três séries dessas quatro do ensino fundamental, mais, é, a gente pensou, né, numa distribuição do currículo, dentro dessas quatro séries: do sexto ano ao nono ano. Então, claro que, também, nós contamos com uma orientação editorial, quer dizer, da editora, no sentido daquilo que ela estava pensando em termos da...da apresentação, do material gráfico, né, nós tivemos, assim também como foi na obra do ensino médio, muito apoio nessa parte iconográfica, né, na imagética do livro, né, e, principalmente, nessa obra para o ensino fundamental, essa parte imagética foi muito mais presente, muito maior, né, e você já deve, deve ter a coleção, visto que a produção iconográfica, ela é bastante grande, né, quer dizer, e há um diálogo, digamos assim, é tão importante das imagens, com o texto, né, e aí, claro, a adaptação com essa faixa etária, levou em conta que nós ...não deveríamos, não achávamos também prudente, é, colocar uma quantidade muito grande de texto, né, em cada capítulo. Então, tem toda uma lógica de organização dos capítulos, né, é, os capítulos basicamente, todos os capítulos e todos os quatro livros da coleção, eles têm quase que a mesma quantidade de páginas, né, são capítulos curtos, né, e com esse diálogo, como eu falei, muito grande com as imagens, né. Então, isso foi, foi pensado também, dentro de uma lógica editorial, né, de organização do livro, e que nós achamos também importante, né; então, assim, a nossa preocupação, é, oriunda da experiência que a gente já tinha do livro do ensino médio, o “Sociologia em movimento”, né, nós verificamos que era mais importante ainda, para essa obra do fundamental, ter essa capacidade de síntese, né, de assuntos, inclusive, que nós tínhamos trabalhado lá no livro do ensino médio, mas adaptados à uma faixa etária menor, né, que não pesasse muito, principalmente, a parte de texto, né, e que houvesse um bom e efetivo diálogo com as imagens e nós achamos até, nós, eu considero que até a hoje nós fomos bem sucedidos.*

Entrevistadora: *certo, então o senhor acha que essa preocupação da adaptação e, principalmente, com a linguagem foi uma das maiores dificuldades de produzir a coleção para o ensino fundamental?*

Entrevistado: *é, eu acho que foi um desafio, né, porque, é, esse desafio, obviamente, no conjunto de autores que participam dessa obra, é, que já tem, a grande maioria, uma larga experiência didática, isso ajudou muito nesse desafio da gente adaptar a linguagem ao... à faixa etária, do ensino fundamental. Então, materiais, por exemplo, que nós, é, esse conjunto de professores, já produzia, né, para utilização em sala de aula, né, principalmente no caso do colégio Pedro Segundo, né, porque, né, como você sabe, é raríssimo o país ter escolas, onde tenha Ciências Sociais no ensino fundamental. Agora, uma coisa interessante, que quando essa obra ficou pronta, né, e foi para a...para o mercado, né, nós começamos a ter, a saber de algumas escolas, de alguns estados, principalmente privadas, né, mas até algumas públicas, que tinha Ciências Sociais em algumas séries, né, é...não me recordo se alguma, talvez acho*

que uma escola a gente chegou a saber que tinha em todo ensino fundamental, o que pra nós foi uma grande surpresa, né, porque a gente achava, o conjunto de autores não tinha essa informação, né, nós achávamos que Pedro Segundo era uma exceção da exceção, uma coisa totalmente isolada, né, é claro que no conjunto de escolas do ensino fundamental do país, é uma exceção, mas não estamos sozinhos, né, existem algumas escolas, ou melhor, isso há alguns anos atrás, não sabemos se isso se mantém até hoje, em virtude de todas essas mudanças, né, é, que a educação vem sofrendo nos último anos, mas na época, esse livro foi lançado em 2015, né, essa coleção, é, nos anos subsequentes ali, pelo menos até 2017/18, a gente ficava sabendo: aí, tem uma escola, em tal estado que tem Ciências Sociais ou Sociologia ou algum nome, né, da disciplina que utilizava o nosso material em alguma séries, então assim, o desafio de adaptação e linguagem foi realmente um dos maiores, né, essa nossa capacidade, é, de síntese para gente conseguir não, é, colocar ali o conteúdo, adaptado aquela faixa etária, que não fosse algo tão esquemático, né, mas que pudesse ser compreensível, né e que tivesse essa...tivesse...que desse uma importância, né, para os aspectos teóricos e conceituais, né, logicamente adaptados, como eu falei, àquela faixa etária, como se fosse assim, uma introdução às Ciências Sociais.

Entrevistadora: *agora eu gostaria que o senhor comentasse, é, a dinâmica mesmo, de produção da coleção, né, porque quando a gente pega tanto o “Sociologia em movimento” quanto a coleção “Sociedade em movimento”, o que nos surpreende é a quantidade de autores, né, que é uma obra que tem 14 autores. Então, como é que foi a dinâmica de produção e principalmente se tem um tema ou conteúdo que, você produziu, que você se reconhece mais? Gostaria que o senhor comentasse isso e as principais dificuldades de produzir uma obra coletiva, né, eu imagino que deve dar muito trabalho.*

Entrevistado: *é, então, novamente a experiência que a gente obteve no “Sociologia em movimento”, também nos ajudou, embora o grupo, como eu disse, não, não fosse 100% igual, né, tinha alguns autores que não estavam na outra coleção, mas é, poucos, a gente, nós começamos, por exemplo, o grupo do “Sociologia em movimento” inicialmente com vinte autores, depois acabaram ficando 19, na primeira edição e na segunda edição, já no segundo PNLD que nós participamos, éramos dezessete. A coleção “Sociedade em movimento”, né, são quatorze, quer dizer, então essa experiência de trabalhar com um grupo grande, a gente foi construindo e... de fato, no “Sociologia em movimento” foi muito mais difícil, né, porque era ali o início do desafio de trabalhar com um grupo muito grande de pessoas, né. Já no “Sociedade em movimento” a gente trouxe esse norral, essa experiência e o tempo que a gente tinha pra produzir a obra, também era muito menor, né. Essa obra, essa coleção foi produzida basicamente em um ano, o “Sociedade em movimento”, enquanto o “Sociologia em movimento” levou, digamos assim, da nossa primeira reunião do grupo até a coisa começar a andar, é, levou em torno de quatro anos. Tanto é, que a nossa ideia inicial, assim, lá pelo ano de 2009, 2010, era participar no PNLD de 2011, mas nós não conseguimos, não tivemos fôlego pra participar daquele PNLD, aí fomos participar do segundo, o...o...o PNLD de 2011 foi o primeiro que teve Sociologia, aí participamos do segundo em 2014 e do terceiro. Então, nós montamos, assim como fizemos também no “Sociologia em movimento”, nós montamos uma coordenação, né, de, inicialmente três professores do grupo, né, três autores, é, eu era um deles, professor Lier era outro dos organizadores, coordenadores do grupo, né, mas a gente reproduziu a mesma, uma dinâmica bem semelhante, no caso do “Sociologia em*

movimento”, em que nós pactuamos no grupo, de que, é, essa coordenação era só uma coordenação para efetivamente organizar o trabalho interno e realizar o diálogo com a editora, né, porque aí ficava muito difícil, não tinha como a editora dialogar com uma quantidade tão grande assim de autores, não é, então, é, essa coordenação, ela ficava no meio de campo entre a editora e o conjunto dos autores e, também, é, fazendo um trabalho de organização do grupo, é, e também, nós pactuamos desde o início, da primeira obra, do ensino médio também, que todos os autores, é, receberiam os mesmos valores, direitos autorais, não haveria nenhuma diferença em relação a quem estava coordenando a obra, né, e também a questão da organização do material a ser produzido, né. Você perguntou como é que..., um pouco dessa dinâmica, é claro que num grupo grande, as formações também são diferentes, todo mundo obviamente é formado em Ciências Sociais, mas com especialidades diferentes, né, interesses temáticos diferentes, então, nós fomos organizando o grupo, é, a partir dos interesses temáticos, né, quer dizer, organizamos, montamos lá o..., como é que seria lá? O sumário da obra, né, os assuntos que iriam entrar, como eu disse antes, o nosso, o currículo do Pedro Segundo serviu de base, né, o currículo à época, é importante dizer, né, porque ele sofreu uma alteração depois, o atual currículo dessas séries do fundamental, não é o mesmo em relação a época que nós produzimos o livro, lá em 2014, né, é, inclusive tem isso...isso tem a ver, por exemplo, com o fato de como a editora infelizmente decidiu não editar novamente o livro, atualizá-lo, ele acabou ficando defasado, né, em relação, por exemplo, ao currículo. Então, existem alguns temas que estão no nosso currículo hoje que não estão presentes no, na coleção e vice-versa, alguns temas que tão lá e já não fazem parte mais do nosso currículo. Então, os autores foram se organizando a partir dos interesses temáticos, né, e, é, se eu num...(som de trânsito ao fundo) o barulho tá atrapalhando, passou uma moto...se eu não estou enganado, nós nos organizamos em duplas pra começar a produzir, é, os temas lá, dos capítulos, cada capítulo, né. Então, agora o nosso trabalho de produzir uma primeira versão, dialogar com a editora, a editora sugerir modificações, principalmente em relação ao tamanho que nós, ao espaço, né, que nós tínhamos dentro dessa, dos critérios editoriais, esse diálogo aconteceu de forma permanente com a editora, assim como já tinha acontecido no “Sociologia em movimento”, que deu muito mais trabalho, demorou muito mais tempo pra gente ajustar essa relação aí,né, porque é sempre, é sempre, você deve saber, é sempre complicado quando você produz um texto e aí alguém diz: ah tá muito grande, tem cortar ali, tal. E a gente tem a nossa dificuldade ou, me parece que a dificuldade muito grande do autor, é querer retirar alguma coisa, né? Porque tudo ele acha que é importante, né, então, mas isso, essa, isso era uma necessidade, a gente tinha limites mesmo de espaço e tínhamos que adaptar ali. Então, é, a obra passava também por muitas mãos, né, então, como você perguntou antes: ah, onde que você se identifica mais ali na produção de material? Sinceramente, não dá pra saber porque era uma revisão atrás de revisão e então, uma dupla que produzia um capítulo, depois revisava outro e...e...a gente foi modificando ao longo do tempo e sempre em permanente diálogo com a editora, que às vezes é até difícil realmente saber onde que você escreveu tal ou qual capítulo, né, então, claro, eu teria que procurar aqui, eu tenho guardado aqui qual era a configuração inicial, então o Marcelo é, e o outro autor vão começar com o capítulo tal, que é aquele tema, tá, obviamente que essa organização eu tenho, mas depois isso foi muito mexido, muito modificado, muito revisado, né, e acréscimos, retiradas, todo o conjunto de autores participaram de todo esse processo, né, então, efetivamente essa obra, assim como também aconteceu no “Sociologia em movimento”, é, eu diria que todos os autores se reconhecem nela, no conjunto. É claro,

tem determinados temas, ah, eu não domino tanto tal tema como o outro colega domina, né, então, é obviamente que ali ele teve uma participação um pouco maior, né, mas em determinado momento eu revisei alguma coisa de um assunto que eu não tinha escrito inicialmente, né, então a dinâmica, o processo foi assim que aconteceu.

Entrevistadora: *então, o senhor acha que essa dinâmica de trocar os textos entre autores, favorece a presença, é, da interdisciplinaridade na obra, tanto na área das Ciências Sociais, né, Antropologia, Sociologia e Ciência Política, como outras também. O senhor acha que isso está presente na obra por conta dessa dinâmica?*

Entrevistado: *eu acho que isso favorece, sim no grupo de autores, por exemplo meu caso, eu também tenho formação em história, então isso de alguma forma ajudou. Outros autores também têm, é, dentro do campo da... dentro das Ciências Sociais, né, alguns mais voltados para a formação em Antropologia, outros em Ciência Política, outros em Sociologia. Esses olhares foram importantes, sim, para a produção do conjunto. Se a gente pegar o conjunto dos quatro volumes, né, é, eu acho que isso tá expresso, sim, né, é a partir dessa dinâmica que eu falei, o fato da gente produzir inicialmente, geralmente em duplas, produzir determinado capítulo, mas depois isso passar pela mão de muitas outras pessoas, né, evidentemente que não...eu não tô dizendo aqui que todos os capítulos, dos quatro livros passaram todos pela minha mão, por exemplo, não foi assim, né, mas eu revi...eu e todos os outros autores, né, nós revisamos muitos outros capítulos que nós inicialmente não escrevemos, né. Então, esses olhares a partir da formação de cada um, é, eu acho que ajudou sim, isso tá presente na obra.*

Entrevistadora: *eu gostaria que o senhor comentasse agora a relação que existe, se tem uma relação, se tem uma continuidade entre a Sociologia pensada no ensino fundamental, né, na coleção “Sociedade em movimento” e a Sociologia que está sendo pensada no ensino médio, no caso a gente tem como referência o livro “Sociologia em movimento”. Se existe uma continuidade, se existe uma ruptura, é, se existe alguma diferenciação, é, como que você vê essa relação?*

Entrevistado: *olha, nós temos uma continuidade porque também, como eu já falei, nós tomamos como base tanto no “Sociologia em movimento” como o “Sociedade em movimento”, o currículo do colégio Pedro Segundo, até porque, ah, por que isso muito centrado no Pedro Segundo? Primeiro, a maioria dos autores ou é do colégio Pedro Segundo até hoje ou passaram pelo colégio, como professores contratados ou até como professores efetivos que estão nas duas coleções e depois ele saiu e hoje está em uma universidade, mas todos os autores, tanto do “Sociologia em movimento” quanto o “Sociedade em movimento”, eles tiveram algum momento da sua trajetória acadêmica no colégio Pedro Segundo e também, obviamente, no “Sociedade em movimento” o fato de termos, é, Ciências Sociais em três séries do ensino fundamental, então, nós, é tomamos como base nossa experiência curricular, é, onde no colégio nós temos uma continuidade, o aluno a partir do sétimo ano, ele começa a ter Ciências Sociais e vai até o terceiro ano do ensino médio, né, é, a gente vê uma continuidade porque vários temas que aparecem no ensino fundamental, voltam no ensino médio, com uma abordagem, obviamente, é, mais no ensino médio, por exemplo, uma abordagem mais teórica, como eu até falei isso um poucos antes, né, que nós pensamos os temas e adaptação dos temas que nós, inclusive, tratamos no “Sociologia em movimento”, né, uma adaptação desses temas no “Sociedade em movimento”, como se fosse uma introdução, né, uma introdução, quer dizer, o nosso aluno, o aluno de qualquer escola que tivesse contato com aquele material, ele teria*

um contato introdutório com temas, é, eu diria até clássicos da Sociologia escolar, né, mas do conjunto das escolas do país, presentes no ensino médio, mas aquele aluno ali tomasse contato com a nossa obra “Sociedade em movimento”, ele já teria uma introdução aquele assunto que ele, né, viria...veria com uma abordagem mais aprofundada lá no ensino médio, né. Então, realmente nós pensamos num processo de continuidade, onde o que estivesse presente no “Sociedade em movimento” fosse justamente à Sociologia que apareceria novamente no ensino médio, né. Então, por exemplo, é, no livro sete, é quer dizer, nos livros “Sociedade em movimento”, seis, sete, oito e nove, né, exatamente correspondendo às séries. No livro sete, destinado ao sétimo ano, nós temos um capítulo sobre gênero, sexualidade, isso vai aparecer no nosso currículo no colégio Pedro Segundo no segundo ano do ensino médio, então, o aluno, por exemplo, que tivesse acesso aquele tema, né, no sétimo ano, ele lá no segundo ano do ensino médio, voltaria a estudar aquele tema e que lá no segundo ano, não seria uma grande novidade, digamos assim, para ele. É claro que lá a abordagem seria mais aprofundada, né, uma abordagem teórico-conceitual maior, é tanto é que, por exemplo, nos livros do “Sociedade em movimento”, acho que isso é uma outra característica pensada deliberadamente dessa forma, é, pouco aparecem autores, né, então a nossa abordagem foi muito mais temática, né, do que a partir de autores, claro que se pegar os quatro livros, em algum momento a gente vai ver lá o nome de Marx, né, mas não vai ter um detalhamento, em relação a uma abordagem desses autores, né. A gente vai trabalhar, sim, a partir obviamente de determinado viés teórico, mas sem explicitar tanto isso, né, e nós pensamos fazer dessa maneira exatamente para num pesar muito para um pré-adolescente, então essa foi uma outra opção. No “Sociologia em movimento”, aí a gente vai ter uma abordagem, que vai estar muito mais presente lá, é, propriamente os autores, com boxes falando do autor, né, conceitos remetendo aos autores, não só clássicos, mas pensadores contemporâneos da Ciência Política, Antropologia e Sociologia, então, é, voltando à sua questão inicial, é, a nossa abordagem foi sim, na construção da obra, de uma continuidade.

Entrevistadora: *certo. E aí eu gostaria que o senhor falasse como é que foi, é, o processo de escrever, né, essa obra, essa coleção, ao mesmo tempo conciliar com a sua trajetória de professor, com o seu trabalho de professor, né, porque demanda uma carga horária, né, muito grande escrever, o processo de produção e pelo jeito que o senhor está me relatando, o senhor continuou trabalhando. Como é que foi conciliar isso?*

Entrevistado: *sim, é...é..foi um desafio porque, é, eu não sei se professor Lier relatou, quando nós apresentamos a sugestão, eu estava nesse grupo de coordenação desse trabalho. Quando a gente apresentou a proposta pra editora, dessa obra, e eles, assim, apresentaram um prazo pra gente, ó um ano, eu ah, não vai dar não, não vai dar. Aí, depois, não gente, vamos lá, vai dar sim, temo que fazer, é uma oportunidade e é, então está, então vai dar ou vai dar ou vai dar, beleza. Agora, foi pesado, foi difícil, como eu falei, a gente, é claro que toda experiência que a gente tinha no “Sociologia em movimento” ajudou imensamente pra que a gente conseguisse fazer isso em um ano, né, eu falei, a gente levou em torno de quatro pra fazer o “Sociologia em movimento”, agora lá a gente começava do zero e no “Sociedade em movimento” nós não começamos do zero, no sentido, ah como é que se faz um livro didático, acho que em quatro anos a gente aprendeu alguma coisa, né. Aí, realmente conseguimos, com um grupo que era quase todo o mesmo, né, da outra obra, é, nós conseguimos fazer em um ano, agora, é, conciliando com trabalho, agora, a experiência da sala de aula,*

a experiência da produção de material didático pra você trabalhar no cotidiano da sala de aula, eu acho que foi o que fez com que a gente conseguisse, é, fazer, é, essa coleção em um ano, né, então, é, acho que todos os professores, que são os autores da coleção, eles carregam tanto essa experiência da sala de aula, claro, alguns com mais experiência porque já estão na docência há bem mais tempo, por exemplo, eu sou dos autores que, talvez, no grupo tenha mais experiência, né, o professor Lier tem mais, ele até entrou no colégio Pedro Segundo muito antes, né, e...embora na idade, nós temos a mesma idade, mas ele carrega, assim, uma experiência docente um pouco maior, de mais alguns anos e tínhamos autores, também, com uma experiência docente menor, autores mais jovens, né, é, de uma formação acadêmica, é, já nos...nos anos 2000 ou na segunda década, por aí dos anos 2000, né, eu por exemplo, a minha formação de graduação é dos anos 90, né, quer dizer, eu sou dessa geração, professor Lier também, o professor Tair que também tá no...é dessa geração, nós somos os mais velhos, né, enquanto tem uma galera mais nova, né, essa mescla também foi muito importante, né, essa mescla de experiências geracionais, também agregou muito na nossa, no...no sucesso da produção do “Sociologia em movimento” e do “Sociedade em movimento, então, é, essa experiência da sala de aula nos ajudou muito e eu acho que permitiu que a gente conciliasse, né, manter nossas obrigações, é, na escola, no colégio, né, nossa rotina escolar pré pandemia, todo mundo tendo que ir, se deslocar, quer dizer, aquela coisa, aquela loucura toda de...do que é uma cidade como o Rio de Janeiro, né, tô dizendo isso porque, né, essa experiência de um ano pra cá de pandemia mudou, inclusive essa dinâmica do trabalho, né, mas a gente conseguiu, acho, que conciliar, produzir essa coleção em um ano, acho que em virtude disso, em virtude da larga experiência que a grande maioria dos autores tem do trabalho em sala de aula. Então, é aquela coisa assim, eu tenho que escrever sobre esse tema, eu já trabalhei esse tema no colégio, com que tipo de material didático eu trabalhei esse tema no colégio? Quais as adaptações? Eu posso, de repente, pegar alguma coisa aqui que eu já produzi, mas isso vai ter que ser adaptado ao formato de um livro didático, né, a partir de um determinado, de determinados critérios, né, em conversa, em diálogo com outros colegas, né, então, é, em suma, eu acho que nós só conseguimos fazer essa coleção em um ano porque a gente trouxe, carregado já, a experiência do “Sociologia em movimento” e a nossa experiência de sala de aula.

Entrevistadora: muito legal, professor, é, eu ia fazer uma pergunta aqui, embora o senhor já tenha comentado, é, mas eu gostaria que o senhor desenvolvesse um pouco mais, né, pensando que a Sociologia, ela não tá presente em escala nacional no ensino fundamental, é, ao que o senhor atribui o fato da Editora Moderna, né, ter apostado, é, nessa coleção? Assim, fatores políticos, mercadológicos ou sociais que você percebeu, é, que permitiu que a Editora Moderna apostasse nessa coleção, que é bastante ousada, né?

Entrevistado: sim, é, evidentemente por ser uma editora comercial, né, é, havia um interesse comercial, né, de que essa obra, em virtude do sucesso do “Sociologia em movimento”, né, na minha avaliação, uma coisa está completamente ligada à outra. Se, por exemplo, nós não tivéssemos tido muito sucesso, é, no “Sociologia em movimento”, talvez até, mesmo tendo sido aprovada pelo PNLD, não tivesse uma adesão tão grande como aconteceu, ao longo de dois PNLDs, ao longo do primeiro, né, porque só a partir da experiência do primeiro é que veio, depois, o “Sociedade em movimento”, mas se não tivesse alcançado o sucesso que alcançou, me parece que a editora num toparia, porque realmente era uma aposta, né, é, o mercado era restrito, porque poucos colégio tinham Sociologia ou Ciências Sociais no ensino fundamental,

né. Como eu disse antes, é, nós autores e eu acho que a editora também, pouco sabia se tinha outros lugares no Brasil que tinha Ciências Sociais ou Sociologia, talvez, é, eu agora tô me lembrando, é, alguns colégios de aplicação de universidade tinha, tinha, né, eu mesmo, por exemplo, fiz o meu estágio na licenciatura no colégio de aplicação da UFRJ, lá nos anos 90 e eu me lembro que, na época, era o...o equivalente ao nono ano, né, quer dizer, oitava série ainda, era essa nomenclatura na época, o nono ano lá do CAP da UFRJ tinha Sociologia e foi lá que eu fiz estágio, né. Então, acho que até hoje tem, mas de qualquer maneira, do ponto de vista de uma editora comercial, era uma aposta de um mercado muito mais restrito, não tinha PNLD, né, ou seja, essa disciplina não fazia parte do PNLD do ensino fundamental, né, então, eu... eu... a minha avaliação é que a editora só topou porque a nossa obra “Sociologia em movimento” foi muito bem sucedida, aí eles: tá, vamos dar um crédito e vamos apostar, quem sabe, é, quem sabe a ideia desses caras vinga; vinga no sentido de que, como eu falei no início, né, a nossa...aí é um ponto de vista de nós autores, nós apostávamos também que essa obra contribuísse, né, e desse assim, um ponta pé inicial ou pelo menos contribuísse fortemente pra que a gente colocasse na pauta de uma discussão em nível nacional a questão das Ciências Sociais no ensino fundamental, né. Levar isso, por exemplo, não só para o âmbito das escolas, mas das entidades acadêmicas, né, quer dizer, é, pudesse contribuir pra suscitar um debate, a nível nacional, de expansão da Sociologia além do ensino médio, né, então, esse era, digamos, o nosso principal objetivo. A gente queria ter, obviamente também, um material didático que nós mesmo pudessemos trabalhar, né, isso aí, por exemplo, eu falo por mim, eu tenho muito orgulho desse material que a gente produziu e que durante alguns anos, é, de 2015 até mais ou menos 2017, 2018, só utilizamos largamente esse material dentro do colégio Pedro Segundo, né, hoje, né, não tanto porque como eu disse, o...o livro não foi reeditado, né, não só material de dados, todas as informações lá acabam ficando desatualizadas e, também, teria que haver uma adaptação ao nosso currículo que foi modificado, mas durante uns três anos, por aí, nós utilizamos esse livro em todos os campi do colégio Pedro Segundo, quase todos os campi, isso foi muito, muito interessante. Nós tivemos um retorno, por exemplo, de alunos, de pais de alunos, né, ficaram surpresos e que gostaram muito do material, claro, algumas críticas também, né, de assuntos que hoje a gente vê, pelo menos dos últimos a gente vê que isso suscita muito a polêmica, por exemplo, a questão de gênero e sexualidade, né, então, as discussões sobre questões de ideologia, então essa maré conservadora dos últimos anos, também contribuiu pra algumas críticas, né, porque é um material que trabalha esses temas para pré-adolescentes, então você vai ter aí um universo de alguns responsáveis mais conservadores que não gostaram muito disso aí, mas acho que no geral, a gente teve até mais uma rece...uma receptividade mais positiva, um retorno mais positivo dos estudantes e de responsáveis em relação a obra, né, é isso.

Entrevistadora: *hoje assim, né, a obra foi lançada em 2015, né, estamos aí em 2021, quase seis anos depois da sua publicação, é, revisitando a obra e o período que você a utilizou, é, se você pudesse fazer, né, se vocês pudessem reelaborar, aliás, fazer uma reedição, é, quais pontos você acha que seria essencial fazer essa adaptação, fazer essa modificação, que hoje você vê que dá pra melhorar, dá pra aprimorar?*

Entrevistado: *é, primeiro que haveria uma necessidade de atualizar todos os dados, né, todas as informações, tem muita, tem muitas referências às notícias, né, fontes jornalísticas pra dar alguns exemplos que, obviamente, tudo isso teria que ser reatualizado. Em relação a alguns temas, por exemplo, a nossa obra não tem, a*

coleção, né, eu tô falando os quatro livros, não tem um capítulo específico sobre meio ambiente, isso, né, teria que ser feito, por exemplo, eu que atualmente, nesse ano letivo, tô trabalhando com alunos do nono ano, a gente tem a temática do meio ambiente, daí eu não posso usar o livro, porque não tem isso na coleção, então, tem alguns temas que poderiam ser acrescentados, talvez, é, retrabalhados além da questão de uma atualização, mesmo, de dados, estatísticas, né, agora, é, assim, alguns temas, alguns capítulos, alguns assuntos, é, eu acho que são bastante atuais ainda, muito, muito atuais. Todo o material relacionado a gênero e sexualidade, também, ele poderia ser melhorado, no sentido de trazer mais algumas informações atuais, é, por exemplo, a luta da comunidade LGBTQI+, claro que com as limitações próprias de uma obra introdutória e ter mantidas, digamos assim, as decisões editoriais da coleção, se tudo isso fosse mantido, é claro que a gente também não poderia acrescentar muita coisa, né, mas talvez retirar alguns pontos, né, alguns parágrafos de alguns capítulos e acrescentar outros, né, atualizar, é, mais, por exemplo, como eu falei, né, eu tô trabalhando com estudantes do nono ano, nesse ano letivo de 2021, é, e eu utilizo ainda o nosso livro, utilizo, por exemplo, o livro oito porque alguns assuntos que tão no currículo do nono ano, estão lá organizados no livro oito, né, então, eu trabalho algum material ali, né, do livro oito, de discussão sobre estado, sobre democracia que eu manteria, nós do... é claro, em diálogo com os outros autores, né, eu acho que ele permanece bastante atual e, claro, como eu falei, a parte...a parte de dados e estatísticas, obviamente que tudo isso tinha que ser atualizado, mas algumas questões ali, teórico-conceituais, elas ainda tem bastante validade. A obra no conjunto, né, não precisaria ser 100% refeita, ela deveria atualizada: alguns temas acrescentados e, obviamente, quando você acrescenta um, você tem que tirar o outro, né, porque o espaço não aumenta; se a gente tivesse o mesmo tamanho, ó, quantidade de páginas ao número de capítulos tem que ser igual, mas vamos atualizar, tira algum tema e coloca outro, né. O livro, por exemplo, o livro nove da coleção, ele é muito voltado, muito, bastante voltado pra discussão sobre tecnologias, sobre a era digital, né, sobre esse momento que a gente tá vivendo, é, isso até modificou bastante do nosso currículo, né, antes, no ano, o currículo do Pedro Segundo era muito voltado pra essa discussão, agora isso foi reformulado, né, então provavelmente, o livro nove, talvez sofresse alguma, talvez assim, uma maior reformulação de entrar, de saírem alguns capítulos, de alguns temas lá e entrarem outros, né, mas eu acho que no conjunto, a nossa obra, ela evidentemente sofreria algumas alterações em termos de dados, informações, estatísticas e também alguns temas, mas muita coisa eu acho que ainda poderia ser preservada porque ainda é atual.

Entrevistadora: pensando assim, é, num cenário ideal, do sonho, né, da presença da Sociologia no ensino fundamental, em escala nacional, é, como é que você pensa que seria a receptividade dessa obra, né, como você acha que ela poderia ser enquadrada assim, ela poderia ser uma referência utilizada no Brasil todo?

Entrevistado: olha, a nossa intenção, como eu disse também, era essa, quando nós produzimos era contribuir com esse material didático pra que, é, outros materiais didáticos, né, outros autores também, é, se interessassem em produzir, né, e a gente tivesse, quem sabe, como você falou, né, um cenário que infelizmente não...não se configurou, não aconteceu, quem sabe até as Ciências Sociais ia entrar no PNLD do ensino fundamental, né. Então, assim, o nosso objetivo inicial era esse, é, e eu diria a você que durante os primeiros anos, a nossa obra teve uma receptividade muito grande, agora, obviamente que ela...ela...ela acabou, é, o desenrolar dos

acontecimentos, né, as conjunturas é que não permitiram que a obra se expandisse, exatamente porque a nossa intenção inicial, infelizmente não aconteceu, né, e esse debate infelizmente até retrocedeu, né, atingindo inclusive o ensino médio com esse novo, com a Sociologia no ensino médio, né, com a BNCC, com o novo ensino médio, quer dizer, a disciplina deixa de ser uma disciplina obrigatória, a conquista que a gente teve com a lei de 2008, né, então a gente teve a partir do governo Temer um enorme retrocesso, né, é, então aquilo que foi a nossa intenção, numa conjuntura que a gente avaliou que era bastante interessante, né, e propícia pra gente contribuir pra suscitar esse debate em nível nacional, que nos primeiros...no ano de 2015, 2016, é, nós tivemos um avanço importante até nesse sentido de descobrir escolas e colégios aí pelo Brasil que tinha Ciências Sociais, Sociologia, o que foi, o que é uma grata surpresa pra gente, a cada momento, caramba, tem uma escola lá no Piauí que... que compraram o nosso livro, então assim, era uma alegria enorme pra nós autores quando a gente sabia disso, porque a gente pensava que tava lá, isoladinho na ilha do Pedro Segundo, de alguns colégios de aplicação e nada mais e, olhe lá, um colégio de elite, privado no Rio, ou São Paulo, ou Minas, né, mas a gente descobria que tinha outros lugares aí espalhados pelo Brasil, é, então, infelizmente aquele nosso objetivo inicial não se concretizou, né, e por isso aí, é claro que a própria editora acabou naquela animação inicial, acabou não querendo mais apostar num livro que teria cada vez menos, né, diante da conjuntura, das mudanças no país, é, cada vez menos venda, né.

Entrevistadora: *para encerrar a nossa conversa de hoje, professor Marcelo, eu gostaria que o senhor comentasse, né, porque eu percebi várias vezes na sua fala que o livro, ele foi, ele tinha uma importância política, vamos colocar assim, né, aí eu queria que o senhor comentasse se você ainda vê essa relevância política, da obra, mesmo no contexto atual.*

Entrevistado: *ah, eu vejo, eu vejo muito porque, é, eu vejo, porque utilizando esse material, como eu falei também, é, eu utilizo esse material até hoje, claro que cada vez menos, né, porque teria que tá adaptado ao momento atual, mas, é, esse material até hoje, ele tem uma recepção muito boa entre os estudantes, então, assim, o...o...o ponta pé inicial que a gente queria naquele momento, quando essa obra foi lançada, né, que era suscitar esse debate a nível nacional, estimular que outras pessoas, outros professores, outros autores, também produzissem material didático, né, quem sabe a gente colocasse as Ciências Sociais no PNLD do ensino fundamental, então é claro que tinha realmente um objetivo político, né, de contribuir para essa discussão, a ampliação para além do ensino médio, da Sociologia escolar, é, então assim, até hoje eu vejo que esse material ele tem uma importância política muito grande, mesmo nesse cenário completamente adverso, né, bastante diferente daquele momento que a gente começou, quando a obra foi lançada lá em 2015, né, quer dizer, mesmo nesse cenário adverso e talvez eu diria até que, principalmente, por conta desse cenário adverso é cada vez mais importante, né, a gente ter a presença da Sociologia no ensino fundamental, mesmo que seja nessa abordagem introdutória, adaptada à faixa etária de pré-adolescentes, pra que depois, no ensino médio, aqueles temas retornem e sejam aprofundados, porque esse, como eu falei, esse era o objetivo do “Sociedade em movimento” junto com o “Sociologia em movimento”, né, um ser a introdução ao outro, é, nós achamos que é fundamental, que é muito importante. O conjunto de autores, inclusive, de vez em quando, a gente fala: gente, é, vislumbramos algum futuro para o “Sociedade em movimento”? E eu acho que muitos dos nossos autores vislumbram, né, claro que no cenário do país que se modifique porque continuando*

assim, realmente é muito difícil você conseguir, é, suscitar esse debate, mas é, como eu falei, ele é necessário, ele é necessário, né, agora que a gente vê por exemplo, agora nem tanto, mas pelo menos de quatro, cinco anos pra cá, dessa maré, dessa onda conservadora, onde que quer interditar vários tipos de debates: debates sobre gênero e sexualidade, né, é, esse é uma questão, é um calcanhar de Aquiles, né, pra esses setores reacionários da sociedade e outras questões, também. A gente vê como, justamente, fundamental, mais ainda nesse momento que tá vivendo, trazer essa discussão. Se vamos conseguir, não sabemos, né, mas a nossa ideia é, quem sabe, daqui alguns anos, né, a gente até retrabalhar esse material, né, é, temos claro, questões contratuais ainda com a editora, né, mas a partir do momento que acabar o período de vigência do contrato, né, a gente pode retomar, né, atualizar esse material, oferecer isso pra outros editoras, quem sabe num cenário, numa conjuntura política um pouco mais propícia, né, no âmbito da educação, né, o país como um todo e que a gente consigo fazer aquilo, que era a nossa intenção inicial lá em 2014, quando a gente sentou lá... com o pessoal da Editora Moderna e a gente falou: olha, queremos fazer uma coleção pro ensino fundamental. Eu acho que a gente, nós até brincando assim, acho que a gente tem crédito porque o nosso “Sociologia em movimento”, vocês se deram muito bem, né, então acho que a gente tem algum crédito. É, ah, ok, pápápá, cês tem um ano para fazer. Um ano? Eu acho que não vai dar, não, vai dar sim, vai dar sim e fizemos. Quem sabe, então, que a gente, tenho certeza de que você pensa assim também, um futuro próximo, bem próximo, a gente consiga retomar o debate, é, completamente necessário e fundamental, né, da Sociologia no ensino fundamental e que a nossa coleção é uma pequena contribuição.

Entrevistadora: *professor Marcelo, só tenho a agradecer pela nossa conversa de hoje. Concordo com você, acho que essa coleção, ela tem uma importância política muito grande, né, justamente por isso que desde que a conheci em 2015, é, eu tinha colocado como projeto analisar essa coleção porque eu acho que ela tem muitas potencialidades, não só pra pensar o ensino fundamental, mas também pra repensar algumas coisas no ensino médio porque eu acho muito inovador e muito ousada a abordagem que vocês fizeram, é, eu só tenho a agradecer essa conversa que nós tivemos hoje, aprendi muito com o senhor, muito obrigada pela receptividade, é, vou convidar todos os autores pra ver o resultado da pesquisa, é, pra qualificação, pra defesa e é isso, professor, só tenho a agradecer, pra mim é uma honra conhecer você, o seu trabalho porque eu sou uma admiradora da coleção, então tá sendo uma oportunidade muito rica escutar os autores falando desse processo de produção, muito obrigada, professor.*

Entrevistado: *obrigado e também agradeço o seu interesse, né, é, em estudar, do ponto de vista acadêmico, a nossa... a nossa coleção, essa experiência, é, eu tenho certeza que se você conseguir falar aí com o conjunto dos autores, os quatorze autores ou, pelo menos, a maioria, você vai ver obviamente algumas repetições, né, algumas coisas, mas outros olhares também, eu acho que isso é muito interessante, né, e quem sabe mais à frente a gente consiga ver, né, essa...esse nosso objetivo, objetivo que eu acho que é da comunidade dos professores, principalmente dos educadores, professores e professoras de Ciências Sociais e Sociologia, ver a nossa disciplina galgando cada vez mais espaço dentro do ambiente educacional. Eu agradeço muito o seu interesse, obrigado.*

Entrevistadora: *muito obrigada, professor.*

Entrevistado: *valeu.*

Entrevistadora: *eu vou interromper aqui a gravação, aí encerramos aqui a nossa conversa de hoje, professor, só tenho a agradecer novamente.*

Entrevistado: *tá joia, obrigado, tchau.*

ENTREVISTADO IV:

Entrevistadora: *quando já tiver...pronto*

Entrevistado: *beleza, então o termo de consentimento, permito a gravação, enfim, e dou todos os direitos, a vontade.*

Entrevistadora: *certo, então só para reforçar, né, as informações que a gente compartilhar nessa entrevista, vão ser usadas apenas para fins acadêmicos, é, não serão disponibilizadas em outros meios que não seja pro desenvolvimento da tese. Então, professor, eu enviei para você, é, o nosso roteiro de entrevista e ele foi dividido em três partes. A primeira parte é a caracterização sociológica do sujeito, onde eu vou lendo os pontos e você vai se autodeclarando; a segunda parte é sobre a sua trajetória e experiência profissional, docente e a terceira parte é onde eu faço os questionamentos sobre o processo de produção da coleção “Sociedade em movimento”, certo? Então, eu vou começar aqui a nossa entrevista, seguindo o roteiro que eu compartilhei anteriormente, então, primeiro: gênero?*

Entrevistado: *masculino.*

Entrevistadora: *é, cor, raça?*

Entrevistado: *ai...essa é a pergunta sempre muito difícil de responder, né, posso pular?*

Entrevistadora: *ok, pode...religião?*

Entrevistado: *é, nenhuma.*

Entrevistadora: *idade?*

Entrevistado: *44, não, 45, desculpe.*

Entrevistadora: *formação acadêmica?*

Entrevistado: *eu sou formado em Sociologia e História, graduação em Sociologia e graduação em História.*

Entrevistadora: *certo, aí se puder falar a instituição, onde fez as suas graduações.*

Entrevistado: *graduação na PUC do Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.*

Entrevistadora: *é, pós-graduação?*

Entrevistado: *pós graduação, tenho três pós graduações de Lato Senso, uma em História da África pela Universidade Cândido Mendes, uma em História das Relações Internacionais pela UERJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro e um em docência, excelência da docência, algo assim, pelo colégio Pedro Segundo, é, que é um colégio que é o berço do nosso livro aqui, mas que, ele oferece também mestrado e pós graduação Lato Senso. Mestrado, eu fiz mestrado, é, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, na área de estudos internacionais comparados, finalmente o doutorado, eu fiz também na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, é, na área de Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, CPDA, na área de estudos internacionais (?02:40).*

Entrevistadora: certo, então agora eu vou começar a segunda parte que é sobre a sua experiência docente, então, eu gostaria que o senhor, é, descrevesse, ahhhh, quando começou a sua experiência como professor e fosse fazendo essa retrospectiva até o momento atual.

Entrevistado: beleza, bom, eu comecei a dar aula em 2002 no colégio Pedro Segundo como professor temporário, por dois anos, dois ou três, depois eu comecei a dar aula em projeto comunitários, né, uma experiência de um ou dos anos, depois em 2009 eu passei para a Secretaria Estadual de Educação, a SEDUC do Rio de Janeiro, a rede estadual do Rio de Janeiro, dando aula de Sociologia, entrei em 2009. Ainda em 2009, eu comecei a lecionar em escola privada, dava aula na escola britânica, que é uma escola internacional aqui no Rio de Janeiro. Em 2011, eu passei a dar aula novamente no colégio Pedro Segundo, como professor temporário, ainda ali em 2011, 2012, eu comecei a dar aula na escola americana do Rio de Janeiro, que é uma escola internacional, né, eu tinha experiência na escola britânica, que é uma escola internacional e comecei a dar aula na escola americana do Rio de Janeiro. Então, então naquele momento, eu dava aula em escolas públicas e escolas privadas, né, ali também em 2010, 2011, perceba que é muita escola, durante um bom tempo eu dei aula em muitas instituições, ali 2009, 2010, 2011, eu passei a dar aula no colégio de aplicação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, o CAP da UERJ, Instituto de aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. Aí, tudo ao mesmo tempo, aí em 2017... 16, eu passei novamente em um concurso na Secretaria Estadual de Educação e eu passei a ter duas matrículas na Secretaria Estadual de Educação e... e aí em dois mil e... isso foi dois mil e... aí quando deu 2014, algo assim, é porque os números, eu não me lembro bem os nomes, sei que em 2015, finalmente, eu passei no concurso pra Universidade Estadual do Rio de Janeiro, pra UERJ e aí, era uma época que... era uma época que a universidade estava muito ruim, o estado do Rio de Janeiro estava muito ruim, pós Copa do Mundo, enfim, Olimpíadas... as finanças estavam muito ruins, então eu estava dando aula na UERJ, mas também dava aula na escola privada e tinha uma matrícula na SEDUC, na rede estadual e depois quando, por exemplo, começou a melhorar um pouco no Rio de Janeiro, eu pedi dedicação exclusiva pra universidade, em 2018 pra 19, daí hoje eu só dou aula pra universidade, com dedicação exclusiva.

Entrevistadora: certo, então, durante toda a sua trajetória, você entrou, teve contato, é, com quais níveis da educação básica?

Entrevistado: eu tive contato com ensino fundamental e ensino médio, fundamental 2, né, e o médio.

Entrevistadora: certo e durante o processo de produção da coleção “Sociedade em movimento”, você trabalhava com o fundamental?

Entrevistado: trabalhava, trabalhava...

Entrevistadora: em quais escolas?

Entrevistado: eu dava aula no colégio Pedro Segundo, é, uma disciplina que eles em chamada Cidadania ... trocam o nome de vez em quando, ah, na época era Cidadania, Educação para Cidadania, agora é Ciências Sociais; eles têm, é, a Sociologia, eles chamam de Ciências Sociais, é, no sétimo ano, oitavo ano e nono ano. Naquela época, eu dava aula para o sexto ano, né, eles mudaram o currículo ali e jogaram para o sétimo, mas naquela altura ali eu dava aula pro sexto ano e... isso... um pouquinho

antes do livro ser pronto, porque ...feito...porque a gente demorou um tempo, claro, né. Eu também dava aula na rede estadual de educação, eu dava aula no ensino fundamental 2 a disciplina de Geografia, então eu trabalhei com...na rede você tem essa coisa de: ah, puxa aqui, habilita aqui. Então dava aula de Geografia para o sétimo ano, oitavo ano.

Entrevistadora: certo, então, professor, agora a gente vai começar, é, a terceira parte, é onde a gente entra nessa questão dos detalhes sobre o processo de produção da coleção “Sociedade em movimento”. Aí, eu gostaria que o senhor comentasse, é, como, se você já tinha experiência na produção de materiais didáticos, é, pro cotidiano de sala de aula ou de maneira profissional, como que era essa sua relação com a produção dos materiais didáticos?

Entrevistado: pois é, impossível falar desse livro “Sociedade em movimento” sem falar no “Sociologia em movimento”, impossível, né, porque o “Sociologia em movimento” foi quando começou, , nossa ideia de produzir um livro lá com Lier, você já conversou com Lier, , como ele teve a ideia, enfim, motivou a gente, como trabalhava no Pedro Segundo, trabalhava com ele. Ele nos motivou, depois teve um concurso, entrou muita gente no Pedro Segundo, galera com motivação, galera com vontade aí o Lier, cara, foi lá pra São Paulo e entregou um capítulo do livro pros editores e, aí, a gente ia fechar com uma editora de Petrópolis, aqui no Rio de Janeiro, mas aí o pessoal da Editora Moderna, lá de São Paulo, viu o capítulo, gostou e resolveu fechar com a gente. O Lier conta com mais detalhes, certamente, para você, né. Mas, então, é impossível, como eu falo pra você, falar do “Sociedade em movimento” sem falar do “Sociologia em movimento”, que foi uma obra extremamente bem sucedida, né, tivemos duas edições, a primeira em 2012, né, no PNLD e...pra nossa surpresa, o livro foi muito bem vendido, ficou em primeiro lugar com 32% do mercado, então aquilo ali nos encheu de vontade de produzir mais, mais e mais, né, vamos tentar produzir o máximo possível, né, vamos ampliar isso. E como que o Pedro Segundo tem a experiência da Sociologia no ensino fundamental e eu fui aluno do colégio Pedro Segundo e eu tive Sociologia no ensino fundamental também, naquela época o nome era educação moral e cívica, depois virou o SPB, né, certamente você que é doutoranda na nossa área sabe disso, sabe a história, né, os militares, a ditadura acaba ali em 85, mas a obra que eles proporcionaram continua e a gente vive o momento que nós estamos vivendo, mas, enfim, na época que eu estudava, tive educação moral e cívica e o SPB, que na verdade era meio a Sociologia dos militares ali no ensino fundamental e médio. Por que eu tô dizendo isso? Porque a experiência do colégio Pedro Segundo, da Sociologia, das Ciências Sociais ou da educação para cidadania, não sei o nome, em cada momento tem um nome, né, a experiência desses profissionais no ensino fundamental foi fundamental, né, sem trocadilhos, pra feitura do livro, né, então, enfim, eu penso que a pegada do livro tem a cara muito do colégio Pedro Segundo e o colégio Pedro Segundo é um colégio público e tem Sociologia no ensino fundamental, o que é um ganho para os alunos e uma particularidade muito marcante desse colégio que é extremamente tradicional e que durante muitos anos, principalmente ali no final do século XIX e início do XX, pautou todas as escolas do Brasil, na verdade, lembrando que o Rio era capital e tal, tal (?10:02). Na história da Sociologia, lá desde 1925, com Delgado de Carvalho, quando introduziu a Sociologia no currículo do colégio Pedro Segundo, ou seja, o colégio Pedro Segundo tem Sociologia antes mesmo de existir as faculdades de Sociologia e Política, né, então é uma história muito interessante do colégio, por ter essa tradição de autores de livro e no campo das humanidades, um colégio muito forte nesse sentido, então, eu faço

parte do grupo da “Sociologia em movimento” e também do “Sociedade em movimento” e eu penso que a “Sociedade em movimento”, ela surge pela obra da “Sociologia em movimento” ter sido bem sucedida e é uma ideia do Lier, de mandar lá pros editores, da Editora Moderna, a proposta, tá aí, tá com uma proposta boa, vamos fazer um livro do fundamental, então, o pessoal adorou, né, já tava bem, vendeu muito o “Sociologia em movimento”, vamos vender também, então, vamos fazer a obra.

Entrevistadora: então, se me permite essa correlação entre, é, o interesse da editora de fazer o “Sociedade em movimento” por conta do sucesso mercadológico que o “Sociologia em movimento” teve?

Entrevistado: é, pois é, é uma obra comercial, isso é inegável, então se é uma obra comercial, você tem interesses comerciais, então, certamente pra editora, aquele momento que o Lier foi lá falar, já tinha sido bem-sucedido. Eu posso tá me enganando um pouco na questão temporal, mas você viu relatos, acho que é bem isso, né, provavelmente os outros autores tão falando algo muito parecido, né, em função da...e nós não combinamos nada, em função do sucesso da primeira edição da “Sociologia em movimento”, o Lier indo pra São Paulo, lá, conversando com os editores em São Paulo, jogou essa ideia e eles aceitaram porque tinham vendido bem e, obviamente, estavam com a esperança que esses também vendessem, né, afinal de contas, é uma editora, né, que tem por interesse a comercialização dos seus livros.

Entrevistadora: certo e durante o processo, assim, de escrita do livro, é, em quantas instituições você estava trabalhando? Como que você estava conseguindo conciliar? Porque pelo seu primeiro relato, parece que você estava bem ocupado, né?

Entrevistado: deixa eu voltar aqui, porque o livro, ele foi feito, deixa eu ver aqui, ele foi feito...eu trabalhava em várias...

Entrevistadora: o livro é de 2015, né, então entre 2014, mais ou menos...

Entrevistado: 2015 eu tinha duas, ah, é 2015, eu tinha duas, eu estava trabalhando muito mesmo, eu estava bem...eu tinha duas matrículas na rede estadual de educação, né, e trabalhava em locais bem pobres do Rio de Janeiro, né, baixada fluminense, na rede estadual de educação; trabalhava em duas escolas privadas, a escola americana e a escola britânica, internacionais e duas escolas pra uma elite econômica muito, muito alta de verdade e trabalhava no colégio de aplicação da UERJ e na universidade. Na verdade, o colégio de aplicação e a universidade é a mesma coisa, o instituto de aplicação. Trabalhava em cinco lugares, de fato naquela época eu estava bem...trabalhando em vários lugares, de fato.

Entrevistadora: certo, então, esse primeiro convite que surgiu para participar do “Sociologia em movimento” foi durante esse período que você esteve no Pedro Segundo como professor substituto?

Entrevistado: foi...foi lá em 2002, 2003, num primeiro momento, quando eu fui para o colégio Pedro Segundo, num primeiro momento como substituto. A ideia do Lier de fazer um livro e eu topei, nós explicamos o início, os rascunhos, o primeiro capítulo de relações internacionais e... mas ali a ideia não vingou, não foi para a frente, porque os professores, muitos estavam vindo daquela época militar lá e não tinham interesse em fazer uma obra. A obra “Sociologia em movimento”, ela só ganhou força ali, num concurso que eles fizeram, não sei se 2007, 2008, algo assim, e fizeram um concurso lá que a galera entrou e aí o Lier, sempre motivado, e eu já tinha saído porque era só

temporário e o Lier sempre motivado, conseguiu motivar essa galera e ele me convidou porque ele sabia que tinha sido professor temporário, mas com a disposição pra escrever também, afinal escrevemos um capítulo juntos e aí, ele fez o convite pra participar, eu aceitei e aí a gente juntou a equipe, né, um grupo, e aí botou pra frente.

Entrevistadora: certo, então pensando assim o contexto, né, o “Sociologia em movimento” foi produzido por 18 autores, né, o “Sociedade em movimento” foi produzido por 14 autores. Qual que é a maior dificuldade e qual que era a dinâmica de produção de vocês?

Entrevistado: é, chama atenção que o primeiro “Sociologia em movimento” tinha 19 autores, né, e aí, o “Sociedade em movimento” acho que são 14 autores e tem uma troca ali, saem alguns, entraram outros e outros nem...saíram muitos e entraram uns dois ou três, isso porque a gente percebeu que todo trabalho de grupo, todo trabalho coletivo tem aqueles que produzem mais, fazem mais e aqueles que produzem menos, então a gente percebeu que dos 19 autores do “Sociologia em movimento”, muitos, é, vacilaram em algum momento ou em vários momentos, então quer dizer, alguns autores do “Sociologia em movimento” não trabalharam da maneira que nós gostaríamos que fosse e esses não foram convidados pra participar do outro projeto, que é o “Sociedade em movimento”, né, foram chamados outros professores do próprio colégio Pedro Segundo. Então, tem essa marca, é um livro que nasceu com o “Sociologia em movimento”, mas não são todos os autores do “Sociologia em movimento” que tão nesse livro do “Sociedade em movimento”, até por conta disso, né, a dinâmica de trabalho, é, muitas vezes não foi a dinâmica que nós gostaríamos que fosse e...ah e como foi a produção? A produção desse livro, é, bom, já tínhamos a experiência do “Sociologia em movimento” e isso facilita, né, você já tem uma obra, então...mas facilita, mas ao mesmo tempo não é tão fácil assim porque é uma nova linguagem, a gente tinha que fazer uma nova linguagem muito mais acessível pros alunos do fundamental, nós tínhamos que trabalhar a arte, com a galera da arte lá da Editora Moderna e...muitas vezes, o que eu senti muita dificuldade, nesse livro eu senti até mais dificuldade do que no “Sociologia em movimento”, principalmente na parte das indicações de filmes, indicações de sites, indicações de...de jogo, uma série de indicações que eu... realmente era um universo infantil, basicamente, a gente tá falando de aluno de 10 a 14 anos, então, você, é, ter essas indicações, foi muito difícil pra mim. Indicações de livros, de vídeos e de navegação, de site na internet e cada capítulo tem essas indicações e num primeiro momento, eu fique responsabilizado por isso, fiquei responsável por isso, na verdade, e tive muita dificuldade e depois nós dividimos essa parte em grupos, enfim, tô só chamando atenção que a impressão que dá, que o livro foi feito de maneira fácil porque já tínhamos uma experiência com o livro do ensino médio, mas não, foi muito difícil de fazer por conta de você fazer o que nós chamamos de transposição didática, né, você pegar os conteúdos da Sociologia, que muitas vezes são conteúdos complexos e você transformar isso, de maneira extremamente didática para o ensino fundamental, então tivemos essa dificuldade, que é normal, a Sociologia é muito acusada de academicismo, né, e nós transitamos na área acadêmica, né, então muitas vezes, tinha que segurar um pouco nossa onda, ali, acadêmica e pensar que a gente tá escrevendo um livro pra jovens de 10, 12, 13 anos. Então, essa foi uma dificuldade e uma dificuldade que eu chamo, também, atenção foram essas indicações, que parece coisa muito simples, mas isso deu muito trabalho, até porque são quatro livros, vários capítulos e cada capítulo tem que ter duas indicações de livro, duas de filme, duas de internet; site de internet é uma

dificuldade, até jogo nós colocamos, então, essa dificuldade das indicações, eu sublinho que realmente foi bem pesado.

Entrevistadora: *certo, então como você conseguiu, né, participar tanto do “Sociologia em movimento” quanto do “Sociedade em movimento”, quais seriam as principais diferenças que você consegue perceber na abordagem da Sociologia proposta pro ensino médio e da Sociologia proposta pro ensino fundamental.*

Entrevistado: *é, pois é, eu chamo atenção pra linguagem, né, a linguagem a gente tem que fazer um exercício muito grande pra tentar simplificar sem deixar de caracterizar, né (?ruídos 18:20) Eu chamo muito atenção pra linguagem, né, que é fundamental, inclusive, é, o livro “Sociologia em movimento” muitas vezes é acusado de ter uma linguagem difícil pro jovem de uma rede estadual de educação, né, e que eu concordo, né, o Brasil é um país enorme, com diferenças sociais gritantes e você produzir que consiga, né, contemplar esse país inteiro, é muito difícil; do Amazonas a Roraima, Paraná, Rio de Janeiro a São Paulo, assim, e a rede estadual...essas diferenças entre a rede privada e estadual...estaduais, assim, na verdade nós somos um país muito desigual e essa desigualdade se reflete na educação e se reflete muito, então, você propor um livro, né, sem você perder o rigor acadêmico ou o rigor do conhecimento escolar, né, é uma dificuldade, então, é, eu chamo atenção pra isso, que o “Sociologia em movimento” pro ensino médio, muitas vezes, é, acusado de ter uma linguagem difícil, mirando o academicismo, isso não é verdade porque eu já dei aula, obviamente, com esse livro pros meus alunos da periferia do Rio de Janeiro, percebi a dificuldade de leitura, né, a dificuldade de leitura; por outro lado eu também já trabalhei com esse livro, é, “Sociologia em movimento” no colégio universitário da UERJ e foi mais fácil, pelo nível, né? A gente tá falando do capital cultural ali do Bordieu, enfim, então tem uma série de questões ali que a gente tem que levar em consideração, principalmente a desigualdade no país, né, no campo educacional também, né, e o “Sociedade em movimento” tornou-se, é, o livro assim querido por todos nós, um livro que eu tenho muito carinho por conta da dificuldade que foi produzi-lo e por conta do resultado, que eu achei um resultado muito bonito, assim, a linguagem que a gente desenvolveu, que a gente tentou desenvolver pro aluno do ensino fundamental era nossa...era nossa principal preocupação, ou seja, a gente escrevia alguma coisa e eu tive que ler pra ver se tinha alguma palavra, sabe, que alio aluno não ia chegar, o paradigma. Você vai falar paradigma pra um aluno do sexto ano, aí a aula para no meio, né, até eu explicar o paradigma, então, assim, a gente escreve as coisas, né, e depois dá uma olhada mais atenta e simplifica o máximo sem perder a dimensão do conteúdo que tá sendo aplicado, mas, em diversos momentos, eu lia o texto dos amigos e falava “olha, essa palavra aqui não existe”, ele tá falando pro aluno de 10 anos de idade, 11, ele falava não existe sentido você colocar isso no livro, isso foi a dificuldade que a gente teve, mas no final acabou sendo interessante, né, e eu já fiz o teste de ensinar o “Sociedade em movimento” no ensino médio, de escolas da rede estadual e da periferia do Rio de Janeiro e eu achei o resultado melhor do que o “Sociologia em movimento”. Eu acho que certamente você me entende, né?*

Entrevistadora: *nossa, exatamente, eu...essa era a pergunta que eu queria fazer, inclusive, pra você, se você pudesse usar o “Sociedade em movimento”, né, que tem essa maior preocupação com a linguagem, no ensino médio, pensando nas desigualdades socioeducacionais no nosso país, você acha que o resultado seria mais proveitoso? Vamo colocar assim*

Entrevistado: *sem dúvida, sem dúvida, não tenho nenhuma dúvida, sem dúvida, até porque o “Sociedade em movimento” tem uma arte mais atrativa, isso foi pensado de maneira proposital, porque a gente tá falando de jovens, jovens de 10 a 14 anos; a gente não vai botar um texto na página inteira, só ter texto, não tem como, tem que ter arte e a arte é fundamental, então é isso, eu penso que esse livro “Sociedade em movimento” seria melhor aplicado em diversas escolas, principalmente naquelas com mais dificuldade, é, diante da desigualdade educacional, seria muito mais bem aplicado nessas escolas.*

Entrevistadora: *certo, vou continuar aqui, é, eu queria que você comentasse, professor...*

Entrevistado: *é o seguinte, só um toquezinho aqui, a própria escola privada que eu lecionei, na escola americana e na escola britânica, principalmente na escola americana, eu trabalhava com o “Sociedade em movimento” no ensino médio, eu trabalhava o livro do fundamental no ensino médio.*

Entrevistadora: *e como que era essa experiência?*

Entrevistado: *ótima, foi ótima, eu inclusive, foi ali que eu comecei a pensar nessa possibilidade, é, porque escola americana no Rio de Janeiro, ela tem a característica de ser uma escola internacional, então os alunos aprendem em português e em inglês, então, a proposta é ótima, mas de vez em quando eu fico com uma sensação de que eles acabam perdendo um pouco do português e perdendo um pouco do inglês, então, quer dizer, nesse sentido, eu trabalhava o “Sociologia em movimento” nessa escola e os alunos, aquela coisa, algumas palavras ali atrapalhavam todo o raciocínio, né, então eles num conseguiam acompanhar muito, três parágrafos ali era difícil, né, porque eles tem essa formação em inglês e português, então, quer dizer, eu sentia dificuldade de trabalhar o “Sociologia em movimento” e aí, nesse sentido eu falei, eu vou trabalhar o “Sociedade em movimento” e aí eu trazia o livro “Sociedade em movimento” e trabalhava melhor com eles o livro “Sociedade em movimento”, assim, eu tive essa experiência na escola privada, eu fazia...(interrupção da entrevistadora)*

Entrevistadora: *então, vamos...*

Entrevistado: *e é bem essa característica, essa escola tem essa característica bilíngue e tem muitos estrangeiros, sabe, os brasileiros, os pais que moram longe e vem...e moram fora e voltam pro Brasil ou estrangeiro que vem pra cá, enfim, tem muito estrangeiro. Essa questão bilíngue, é muito forte, com uma certa dificuldade no português, isso é muito certo e nesse sentido, por essa dificuldade no português, eu optei por usar mais o “Sociedade em movimento” no ensino médio, no ensino médio.*

Entrevistadora: *então ainda tem essa questão, essa relação do “Sociedade em movimento” com o ensino médio, é, pensando assim, o próprio currículo do ensino médio, né, que é materializado no “Sociologia em movimento”, nos outros livros didáticos, nos próprios documentos. Você acha que a coleção “Sociedade em movimento”, ela consegue dialogar e estabelecer essa continuidade?*

Entrevistado: *eu acho que sim, na verdade, até porque como eu falei, são várias questões aí, quando você fala de currículo, agora tem BNCC, mas naquela altura, cada estado tem o seu currículo, né, então, se cada estado tem o seu currículo e...então...então quer dizer, às vezes abraça, às vezes não, né, mas agora tem a BNCC e tal e a gente tá fazendo novas reflexões a respeito disso, mas...mas eu chamo atenção que o “Sociedade em movimento”, é, assim, a experiência do “Sociologia em*

movimento” e os conteúdos do “Sociologia em movimento”, de alguma maneira foram contemplados no “Sociedade em movimento” e obviamente eles seguiram o currículo do Pedro Segundo, do colégio Pedro Segundo, assim, a pegada foi o currículo do Pedro Segundo porque a obra nasceu no Pedro Segundo, ela foi criada ali pelos professores do Pedro Segundo. Então, se você for pegar o “Sociedade em movimento”, você vai ver que o currículo daquela época do Pedro Segundo, os conteúdos estão no “Sociedade em movimento”, né, tão no “Sociedade em movimento”, inclusive o livro nove, que o livro mais interessante ou pelo menos o livro que eu fiquei muito...fiquei muito feliz de ter produzido, que eu gosto mais, trabalha com intempéries, com internet, né, ou seja, o foco é internet, a ideia de exclusão social...exclusão digital, uma série de...inclusão digital, a socialização nas redes, assim, uma série de questões, né, a desigualdade, pô, o comércio eletrônico, uma série de conteúdos da OU, uma série de conteúdos voltados pra sociedade em rede, pra internet e aí tem uma diferença, porque, é, na...no “Sociologia em movimento” não tem essa pegada tão forte como um capítulo...o livro do novo ano, comunicação independente, fontes alternativas de educação, o papel da mídia, de fato...democracia digital, tanta coisa; esse livro nove traz, é, esse Q de novidade, né, essa coisa de experimentação na...no campo da Sociologia e no campo da Informática e isso era trabalhado no Pedro Segundo, era trabalhado no Pedro Segundo, existia essa disposição dos professores de...inclusive com fonte de currículo, né, daquela época de 2014...15, mais ou menos isso, de trabalhar no novo ano a internet, assim, a questão digital; isso ficou bem produzido no livro do nono ano, no livro “Sociedade em movimento”, né, que foi assim, é, um livro que eu mais gosto dos quatro porque ele traz essa novidade. Foi um desafio escrever, não foi fácil, foi o livro mais difícil de escrever e por conta da novidade do tema e...e isso ter reflexo no currículo do Pedro Segundo naquela época, certamente.

Entrevistadora: então, cê coloca assim, é, que essa seria a grande inovação que a coleção traz assim, pra abordagem do ensino de Sociologia? Ou qual seria a grande inovação, né?

Entrevistado: o livro nove, sim, já o seis, sete, oito, são os conteúdos da Sociologia que a gente trabalha no ensino médio, que a gente trabalhava na época no ensino médio, o seis, sete, oito; o nove o conteúdo que eles trabalhavam no ensino fundamental e aí tem uma diferença ali, né, porque o que o livro nove abraça, o “Sociologia em movimento” não abraça, é uma experimentação ali que foi feita.

Entrevistadora: certo e como que era a relação com a Editora Moderna, né, de que forma ela interferia no processo da produção, se vocês tinham autonomia para criar, pra inovar?

Entrevistado: sim, autonomia. Sempre deu muita liberdade para a gente, então, é, ela sempre deu autonomia, algumas fotos a gente não podia usar porque (?20:17) assim, a gente tinha que escolher outras fotos, enfim, mas isso faz parte do processo editorial, de publicação, faz parte, é, editora sempre deu liberdade pra gente, mas o momento político era melhor naquela época, né, isso conta, né, era melhor. Mesmo hoje, a gente continua trabalhando com a Editora Moderna e ela tem, é dado liberdade para a gente, mas nós sabemos que os tempos são outros, que o momento político no Brasil é mais complicado; naquela época, era mais fácil de você trabalhar essas coisas, a gente não tinha problema nenhum, nunca tivemos com a Editora Moderna, nesse sentido, uma boa troca, né, uma parceria muito legal. Eles vinham pra cá, pro Rio, a gente ia pra São Paulo, sempre uma coisa legal, bem bacana.

Entrevistadora: e se fosse no contexto hoje, assim, imaginando um cenário, você acha que os temas que são trabalhados e propostos para o ensino fundamental, como que seria a recepção no cenário e na conjuntura política e histórica que nós temos hoje?

Entrevistado: difícil, né, a gente já percebe que muitos autores de livros tão se autocensurando, autocensurando, ou seja, então a liberdade pra você escrever diante de um contexto político que nós estamos vivendo é meio difícil, né. Para a gente escrever um livro agora, de Ciências Humanas, no PNLD de 2021, mas a editora conseguiu...não proibiu nada, mas é um jogo meio de equilíbrio ali, por conta do momento político que nós estamos vivendo. Eu acho que a autocensura dos autores de livro, autocensura de autores de livro, em função dessa polarização, desse discurso de ódio, é, infelizmente é uma característica desse momento que nós estamos vivendo.

Entrevistadora: quais temas que você vê que está presente aí no “Sociedade em movimento”, na coleção, você acha que eles seriam mais, ahn...pontos de atenção, né, que causariam mais discussão, estranhamento, problemas até mesmo pro professor que trabalhasse o livro?

Entrevistado: a gente tem, a gente já tem, assim, de alguma maneira o “Sociologia em movimento” foi perseguido em alguns capítulos e são os capítulos que são mais sensíveis para as pautas conservadoras, religiosas dessa época que estamos vivendo, que é a questão da ideologia de gênero, né, da perspectiva de gêneros nas escolas; esse é um capítulo que é muito sensível pra esses grupos políticos, então um capítulo que já tivemos alguns problemas, principalmente no “Sociologia em movimento”, não tivemos muito no “Sociedade em movimento”, talvez até tenha também no “Sociedade em movimento”, os professores do Pedro Segundo, já tivemos alguns relatos de professores do Pedro Segundo, inclusive uma autora nossa aqui, que teve problemas sim com...na utilização desse livro, se não me engano a Clarissa, mas, é, bom, o capítulo de...de...de ideologia de gênero, questão de gênero e o capítulo racial, né, os dois capítulos, já tivemos problemas com esses dois capítulos, capítulo de proble..questão racial e a questão de gênero, enfim, essas pautas desses tempos.

Entrevistadora: certo, deixa eu continuar aqui. E a respeito da questão da interdisciplinaridade dos conteúdos das Ciências Sociais no livro, né, como que você vê essa relação da Antropologia, da Ciência Política, da Sociologia presente na obra como um todo?

Entrevistado: é...a gente, na verdade nós, é, isso faz sentido porque os autores, é, muitos são sociólogos, outros são cientistas políticos e outros são antropólogos, então, nós dividimos de alguma maneira, que o cientista político escrevesse sobre os conteúdos da Ciência Política, né, da mesma forma o antropólogo escreve sobre o conteúdo da Antropologia, então...então penso que tá bem equilibrado, na verdade, os conteúdos tão equilibrados, mas isso também, não dá pra levar tão a sério porque essas áreas são muito porosas, são muito próximas, a Sociologia, Antropologia, a Sociologia Política, então quer dizer, a própria Relações Internacionais que entra na Ciência Política, então, é essas são muito próximas e a gente tentou fazer de uma maneira equilibrada, porque a formação dos autores, é uma formação, né, que você tem muitos cientistas políticos, outros sociólogos, outros antropólogos, uma formação bem equilibrada também, então acabou sendo reflexo da formação dos autores.

Entrevistadora: *então, você vê como positivo, assim, esse equilíbrio?*

Entrevistado: *sim, sem dúvida, sem dúvida, sim.*

Entrevistadora: *certo e já se tratando de uma obra coletiva, existe assim, algum capítulo, algum tema, alguma sessão dentro da coleção que você se reconhece? Eu sei que você comentou o livro nove, mas gostaria de acrescentar mais alguma coisa? Cê fala esse aqui eu consigo me ver, esse aqui é o Rodrigo?*

Entrevistado: *é, a exclusão digital, exclusão digital no livro nove, a ideia de exclusão digital no livro nove, eu lembro que eu fui bem engajado, né, nesse ponto, isso me marcou muito.*

Entrevistadora: *e aí, alguns autores, eles tem comentado bastante que...é...essa coleção, de um modo geral, eles tem uma relação afetiva com ela, né, uma relação afetiva e de proximidade, aí eu queria que você comentasse isso, também, assim, qual que é a sua relação com a coleção nesse sentido?*

Entrevistado: *eu gosto muito dessa coleção, é, primeiro pelo trabalho que deu e pela sensibilidade que nos foi exigido com relação a linguagem, ou seja, é, caprichar ao máximo e pensar na criança, pensar naquele jovem de 10, 14 anos, né, então, foi um desafio muito grande e esse desafio acabou se traduzido, né, na...nesse carinho que a gente tem pela obra, um carinho muito grande que a gente tem pela obra. A obra não vendeu muito, afinal de contas não tem Sociologia no ensino fundamental, mas é uma obra que a gente não queria que ela morresse, pela qualidade que ela tem, né, pela qualidade que ela tem e por também representar a nossa luta de colocar Sociologia no ensino fundamental. Já temos algumas experiências no ensino fundamental em Belém do Pará, em Lauro de Freitas, se não me engano São Leopoldo.*

Entrevistadora: *São Leopoldo, isso mesmo.*

Entrevistado: *é, porque hoje eu sou professor de licenciatura da UERJ, eu trabalho com a formação de professores, né, mas também trabalho no CAP, no Instituto de Aplicação da UERJ, então eu trabalho no ensino fundamental, aliás no ensino médio e na universidade, com graduandos, né, com licenciando, então eu trabalho nos dois, na escola, colégio de aplicação e na universidade, então, essas informações eu perco um pouco, né, então já tendo a experiência, já tendo a experiência da Sociologia no ensino fundamental nessas cidades, lá no Instituto de Aplicação, nós queremos colocar Sociologia no ensino fundamental pelo menos um ano, pelo menos nono ano, assim, essa é uma vontade que eu tenho muito grande, inclusive antes da pandemia, era um projeto que eu ia colocar, só que veio a pandemia e não teve projeto nenhum, mas a gente tem lá no Instituto de Aplicação essa vontade de pelo menos no primeiro...no nono ano colocar Sociologia e depois iria pro oitavo ano, sétimo ano, enfim essa é a vontade nossa e também conhecer um pouco mais da experiência da Sociologia em Belém do Pará, é, Lauro de Freitas e São Leopoldo; essa vontade de conhecer mais como é que tá sendo Sociologia nessas esco...nessas cidades, até porque no colégio Pedro Segundo nós não sabíamos... amigo, o pessoal, a gente sabe como que é o trabalho que eles desenvolvem lá, aqui no Pedro Segundo, né.*

Entrevistadora: *certo, professor, então, você consegue perceber uma importância política na coleção “Sociedade em movimento” para o ensino de Sociologia como um todo, para a nossa profissão?*

Entrevistado: *ah, sem dúvida, sem dúvida, sim, porque a gente tá falando de jovens de 10 a 14 anos, é, que tem conteúdos de Política, é, não estou falando de política partidária, estou falando de Ciência Política, né, eu estou falando de Direitos Humanos, tô falando de Democracia, de igualdade, né, princípios políticos que foram conquistados durante muito tempo e por muita luta, por muita guerra, né, ou seja, a sociedade vai se desenvolvendo, então alguns elementos da Ciência Política, falamos também da época da Grécia antiga, enfim, muitos elementos da Ciência Política, né, tão contemplados na obra e isso tem resultados que o aluno acaba refletindo sobre essas questões e isso a gente considera uma coisa muito importante na formação dos nossos alunos; achamos que as Ciências Políticas não devem ficar só no ensino médio, né, no ensino fundamental o aluno é capaz de refletir sobre essas coisas, né, vivemos um momento de muito individualismo e essa perspectiva de pensar no outro, essa perspectiva de coletividade, essa perspectiva, ela já tem que ser apreendida nos primeiros anos, é, na escola, essa é a ideia.*

Entrevistadora: *você acha que retornar, né, principalmente agora que a gente vem perdendo espaço no ensino médio com a nova BNCC, retomar essa discussão da Sociologia no ensino fundamental seria algo essencial?*

Entrevistado: *essencial, inclusive eu falo isso com os meus alunos, essencial. Eu falo isso com meus alunos da Sociologia no ensino fundamental e eles gostam...alunos que eu falo, desculpa, do...licenciandos, né, e eles adoram que esse tema venha a bailar, né, e eu falo muito da Sociologia no ensino fundamental e... é um tema muito importante pra eles e... mas eu penso que isso tem a ver também com, obviamente, com política, né. Eu lembro que a eleição que teve agora em 2018, eu falava para eles, é, em 2018, mas teve agora também, em 2020, que pressionasse os seus candidatos a vereador para colocar Sociologia como uma disciplina dos colégios...das escolas municipais. Vereador, município, né, afinal de contas a educação você tem aquela divisão que as escolas têm...elas são responsabilidade dos municípios, portanto o...incentivar o seu vereador a colocar Sociologia como uma perspectiva de uma disciplina experimental nas escolas, inclusive o vereador que eu votei, eu conversei com ele, falei...só que ele perdeu...falei, olha uma perspectiva de você pelo menos pensar Sociologia na rede municipal do Rio de Janeiro, né, como autores, não é interesse financeiro, nem nada, na verdade, eu tô pensando na área, na importância da área, né. Eu tive uma conversa com a assessoria deles e eles aceitaram a proposta, a ideia, também na época da campanha, eles aceitam quase tudo, mas enfim, mas eu sei que a pauta ali, é uma pauta sensível, né, pra determinados partidos, né, sensível e bem vista; eu acho que e...não é lobby, mas essa pressão emparlamentares da rede municipal pode ser um caminho, pode ser um caminho pra...pra uma disciplina que seja, num primeiro momento, experimental, mas já tem alguma obra aí, já pode incentivar outros autores a produzir outras obras e, enfim, se você for vasculhar, checar ali, tem obras com conteúdo de Sociologia pro ensino fundamental, tem obras, inclusive antes desse livro “Sociedade em movimento”, o pessoal do Pedro Segundo trabalhava outras obras no ensino fundamental, que abrangiam a ideia a Sociologia, então, eu penso que um caminho é esse, na verdade, né, é ter a sensibilidade na educação de perceber que as informações, o conteúdo da Sociologia é importante pros nossos jovens do ensino fundamental 2.*

Entrevistadora: *e você como professor que trabalha com licenciandos em Ciências Sociais, é, trabalha a coleção “Sociedade em movimento”, apresenta para eles? Como que é essa receptividade deles?*

Entrevistado: *ó, ficam muito felizes de ver, muito felizes, adoram, adoram, adoram, adoram, ficam lendo e tal, aí percebem a diferença do livro, por exemplo, no livro do ensino médio...percebem a qualidade do material, porque esse livro “Sociedade em movimento”, ela foi feita pra rede privada, então você percebe o papel couchê, você percebe a...a capa prateada, né, você percebe a diferença, né, do papel couchê, você percebe a qualidade do material, né, então foi pensada pra escola privada. “Sociedade em movimento” foi pensada pra escola privada e...e eles ficam super felizes, olham, veem, pedem, tal, realmente é...eles ficam bem...ficam bem sensibilizados em perceber que a gente tem um campo a explorar, que é a Sociologia no ensino fundamental 2, esse campo a gente tem que explorar, é um desafio que a gente tem, ainda mais nesses tempos, né, então eles ficam muito satisfeitos ao olhar a obra, ver a qualidade da obra e saber que...que tem...tem como pensa a Sociologia no ensino fundamental 2.*

Entrevistadora: *certo e qual que...na sua opinião, qual é a maior dificuldade de trabalhar Sociologia no ensino fundamental 2 e qual seria, assim, a resistência, né? Porque a gente percebe que muitos colegas, da área, têm resistência em relação à essa discussão.*

Entrevistado: *tem, sem dúvida, trabalhar no ensino fundamental 2, você tem que ter disposição, né (risos), porque é outro público, né, outro público e é um público, é, mais expressivo, mais interativo, então você tem que ter...você tem que ter a experiência ali, é, eu acho, inclusive, que eu me tornei de fato professor com a experiência do ensino fundamental 2, porque é...você tem que...lidar com grupo de 30, 35 crianças, adolescentes ali, com 10, 12, 13 anos, não é uma tarefa fácil, é, tem professores que tem facilidade, tem outros que não tem, né, de trabalhar com esse tipo de grupo, é, a experiência conta muito, na verdade, pra trabalhar com esse tipo de grupo a experiência conta muito e, de fato, você percebe uma resistência dos professores, inclusive de Sociologia, sem dúvida nenhuma, até porque gasta-se mais energia, né? Com esse alunado, na verdade, né, pela própria característica dos estudantes, né, energia gasta é maior, um desafio, né? Tem professores que gostam, até preferem, mas eu acho que a maioria não gosta.*

Entrevistadora: *(risada:) verdade...*

Entrevistado: *por gastar muita energia, pelo desafio que é...*

Entrevistadora: *literalmente, muita energia e é literal isso, né. Professor, já caminhando para o fim da nossa, é, conversa, eu gostaria que você comentasse se você percebe uma visibilidade da coleção “Sociedade em movimento” e se essa visibilidade ela é local, ela é regional, você acha que ela conseguiu atingir o nível nacional? Dê a sua opinião mesmo, achismo assim.*

Entrevistado: *tá, eu acho que ela conseguiu atingir a su...o se...o seu compromisso, eu vou pegar o exemplo de uma colega que a sobrinha dela trabalhava com o “Sociedade em movimento” e era aluna de Brasília, do colégio Marista, então, quer dizer, bom, eu acho que teve um impacto com relação ao Brasil como um todo, é claro que são as escolas privadas, mas, por exemplo, a reação dela lá na escola Marista, em Brasília, chegou lá, certamente pela penetração da Editora Moderna no Brasil todo, certamente em outros lugares também chegaram, né, então quer dizer, eu acho que atingiu bem o Brasil e tem...e regional, os autores são do Rio de Janeiro, logo do colégio Pedro Segundo, que é um colégio de massa, então, ela tem uma característica mais do Rio de Janeiro, sem dúvida porque como ela não vendeu tanto e a obra*

acabou ficando muito do Pedro Segundo, então...então, ela tem essa questão regional por conta dos autores e porque um colégio público de massa adotou o livro, que é o colégio Pedro Segundo, mas eu penso que foi por causa disso, só desse ponto que ela é regional, porque ela não vendeu muito, porque um colégio de massa público adoto e esse colégio público de massa é o Pedro Segundo, que é no Rio de Janeiro (?44:10) é e essa é uma história interessante que talvez você possa investigar. Há uns dois anos eu mandei o livro...alguns exemplares do livro "Sociologia em movimento" também alguns exemplares do "Sociedade em movimento", eu mandei alguns exemplares pra Guiné-Bissau na África, um amigo que dá aula de Sociologia lá em universidade, eu mandei livros do "Sociologia em movimento" e da "Sociedade em movimento". Mandeí da "Sociedade em movimento" porque eu já sabia, pela questão da linguagem, né, que seria mais fácil dele trabalhar lá p "Sociedade em movimento" do que o "Sociologia em movimento"

ENTREVISTADO V:

Entrevistadora: *só um instantinho...*

Entrevistado: *agora foi, eu acho, pra mim apareceu.*

Entrevistadora: *apareceu? É apareceu, pode falar.*

Entrevistado: *meu nome é Eduardo Lima De Biase Guimarães, li o termo de consentimento livre, do...do projeto de mestrado, né?*

Entrevistadora: *doutorado.*

Entrevistado: *Jaqueline Fabeni, doutorado da Jaqueline Fabeni e autorizo a gravação da entrevista.*

Entrevistadora: *certo, então, só reforçado que essa gravação é apenas pra fins acadêmicos, que a entrevista e o conteúdo será divulgado, apenas, pra fim da pesquisa, da tese, da construção da tese, é, a nossa entrevista, ela foi estruturada, acho que eu mandei pra você também, é, os questionário...o questionário, então ela tá estruturada em três momentos, né, o primeiro momento é caracterização sociológica dos sujeitos, aonde eu vou ler e peço que você se auto declare, é, no segundo momento...acho que travou...pera aí...o senhor tá me escutando, né?*

Entrevistado: *estou, só a imagem que travou, mas o áudio está, por enquanto tá tranquilo.*

Entrevistadora: *está bom, aí o segundo momento...*

Entrevistado: *caiu, eu acho... (longa pausa) oi Jaqueline, voltou?*

Entrevistadora: *voltei, é, caiu aqui, não sei o que aconteceu, acho que a minha conexão deve ter dado instabilidade, me desculpe. Então, voltando aqui à descrição do questionário, é...a primeira parte então é a caracterização sociológica do sujeito, a segunda parte é o momento onde você vai falar da sua experiência docente, quando começou atuar, em quais escolas e níveis da educação o senhor já atuou e a terceira parte seria, justamente, a parte onde a gente discute o processo de produção da coleção "Sociedade em movimento", certo? Então, vamos iniciar agora a nossa entrevista, é, a partir da caracterização sociológica do sujeito, então...gênero?*

Entrevistado: *é, masculino.*

Entrevistadora: *cor, raça?*

Entrevistado: *é branco.*

Entrevistadora: *religião?*

Entrevistado: *agnóstico.*

Entrevistadora: *idade?*

Entrevistado: *38 anos.*

Entrevistadora: *e formação acadêmica?*

Entrevistado: *é...eu fiz graduação e licenciatura na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a UERJ, fiz o mestrado no Instituto de Medicina Social da UERJ, na área*

de saúde pública e nas...mais exatamente na área de Ciências Humanas e Saúde e fiz também doutorado no Instituto de Medicina Social.

Entrevistadora: certo...

Entrevistado: em termos de formação é essa.

Entrevistadora: certo, a segunda parte então, a gente começa a discutir a sua experiência enquanto docente. Então, eu gostaria que você contasse, né, quando que começou a atuar como professor, em quais níveis, é, da educação básica já atuou, ah...e a atual função, onde o senhor está trabalhando no momento.

Entrevistado: então, minha trajetória é pouco fora da curva, assim, né, pelo menos as pessoas me falaram isso quando eu entrei, porque o primeiro concurso que eu fiz, eu passei, foi o do colégio Pedro Segundo e na verdade, falando bem francamente, minha experiência em sala de aula, no magistério, era zero, total, mas assim, é claro, tirando a licenciatura, óbvio, que você tem que dar aula e tudo mais. Eu fiz o mestrado com bolsa, então tinha toda aquela dinâmica de você ter que lecionar pra graduação, foi um pouco curioso no meu caso, porque eu tive que lecionar pra medicina, né, da UERJ, porque eu estava no estudo de medicina social, então, não lecionei para as Ciências Sociais, enfim, e acabou que eu passei no concurso, ironicamente minha maior nota de toda a prova de aula, né, então, é...por isso que todo mundo diz que foi um pouco fora da curva, porque, enfim, acabei me saindo bem. Eu tive uma excelente professora, diga-se de passagem, na licenciatura, em prática de ensino, uma socióloga muito cuidadosa, ela tinha muita experiência na educação básica, então, acho que ela foi talvez, né, enfim, como eu tinha zero experiência, ela tenha sido a grande a...responsável por eu ter tirado uma nota tão boa no concurso e eu fiz questão de dizer isso pra ela depois, quando eu passei, agradecer ela, porque é óbvio se eu tirei uma nota num concurso razoavelmente difícil, federal, né, do Pedro Segundo pra passar, o mérito é...tudo bem, eu me preparei direitinho, me organizei, mas grande parte do mérito é dela, né. Então, na verdade, eu entrei no Pedro Segundo no ensino fundamental, que o Pedro Segundo é uma escola que quando eu entrei, eu tomei posse em dezembro de 2008, era bem novinho, né, então eu tinha ali trinta...vinte e seis anos quando eu tomei posse, é...e me deram logo sexto e sétimo ano, né, da...do campus Engenho Novo, então, eu já comecei minha trajetória no fundamental e acabou sendo, assim, uma experiência de primeiro momento, um pouco impactante, né, porque na licenciatura você é preparado o tempo todo, nas escolas estaduais do Rio, pra dar aula pra ensino médio, primeira, segunda e terceira série do ensino médio e meus primeiros dois anos de experiência foram todos no fundamental, sexto, sétimo ano, depois no ano seguinte sétimo e oitavo ano e aí depois que eu comecei a conjugar um pouquinho metade do meu cartão com médio e fundamental, né, equilibrando um pouco mais. Nunca abandonei o fundamental, esses anos todos, só na pandemia, por uma questão até logística mesmo, de alocar os professores, né, enfim, mudou tudo, só na pandemia que eu peguei só turmas de ensino médio, no mais esses anos todos, 12 anos...12 anos? É vou fazer 13 anos, então ainda 12, foram todos parte fundamental, parte ensino médio. Então, basicamente, minha trajetória na educação básica começa mesmo no colégio Pedro Segundo.

Entrevistadora: atualmente, então, o senhor tem vínculo com o Pedro Segundo, apenas?

Entrevistado: sim, sim, dedicação exclusiva no Pedro Segundo, isso.

Entrevistadora: certo, então agora a gente vai começar, é, a nossa terceira parte da entrevista, onde a gente foca principalmente no processo produção da coleção “Sociedade em movimento”, então gostaria que o senhor comentasse a sua experiência na produção de materiais didáticos, se já tinha escrito materiais didáticos anteriormente, se já tinha feito isso de maneira profissional, apenas para prática de sala de aula. Como que era essa relação com o processo de produção de materiais didáticos?

Entrevistado: olha, eu nunca tinha feito produção de material didático, que não fosse para as minhas próprias aulas, né, no...da escola, no colégio Pedro Segundo, enfim, mas no início sempre voltada pro fundamental, que dá muito mais trabalho, às vezes ter um olhar um pouco anedótico sobre o ensino fundamental e tudo mais, aquele material fácil que você prepara em cinco minutos, muito longe disso, talvez sejam os materiais mais difíceis, porque você tem todo um cuidado com vocabulário, em não ser tão abstrato que ensino médio, você parte do pressuposto que o estudante tem algum acúmulo, que você pode pegar um pouquinho mais pesado, que você pode pegar um texto acadêmico, até, é claro não um texto acadêmico super complexo, mas um texto de nível acadêmico e selecionar as partes, editar e fazer um texto adaptado. No fundamental é impossível, né, você tem um trabalho muito cuidadoso pra isso, né, mas sempre dentro da produção pra sala de aula, única e exclusivamente.

Entrevistadora: certo e como que você foi convidado, assim, para ser um dos autores da coleção? Como que você se aproximou, é, desse processo para produção dos livros didáticos?

Entrevistado: olha, eu havia sido convidado pra participar de um outro livro, que esse mesmo grupo escreveu para a Editora Moderna, do ensino médio, mas na época eu estava no auge das minhas pesquisas de doutorado e sem nenhuma licença no colégio Pedro Segundo, eu estava em estágio probatório, não podia, na época não podia conjugar as duas coisas, parece que agora pode, mas então, eu estava lá com o cartão cheio, 10 turmas, fundamental e médio no colégio Pedro Segundo, finalizando tese, fazendo mil coisas e eu declinei naquele momento, ahhh, e aí depois, no momento da escrita, né, do convite, no momento do...que surgiu o projeto de escrita pela mesma editora, para o livro do ensino fundamental, eu fui novamente convidado e aí, eu estava muito mais tranquilo, já tinha defendido a minha tese e eu aceitei participar do processo. Então, na verdade foi um convite dos colegas mesmo, que são, não todos, mas a maioria colegas que trabalham comigo no departamento de Sociologia no colégio Pedro Segundo, então, foi um convite um pouco natural, um desdobramento do livro anterior, que naquele momento eu declinei, mas dessa vez pude aceitar.

Entrevistadora: certo e pensando assim, que a coleção é composta, foi produzida por 14 autores, né, então isso surpreende bastante, é, quais são as maiores dificuldades e como que foi esse processo de produção mesmo dessa obra coletiva?

Entrevistado: olha, é, de fato é um desafio, eu nunca tinha escrito, o máximo que eu tinha escrito na minha vida foi um artigo a três mãos, um artigo na área de saúde pública, eu, minha orientadora e uma outra professora, que já é um processo, né, enfim, que não é tão simples escrever a três mãos, você imagina escrever a 14 mãos. Olha, vou começar pelo que para mim, pelo básico, né, o sistema de comunicação, era impossível, devido a conciliar 14 agendas, que nós sentássemos presencialmente escrevêssemos os livros juntos; ah, e esse capítulo e essa vila? Impossível, isso não

funcionaria, então a gente criou um sistema de google docs, né, enfim, usando as ferramentas, aí, que as tecnologias fornecem pra gente escrever coletivamente, editar o texto a várias mãos, só que isso não bastava porque você teria que, imagina, todo mundo na sua casa, na hora tal, tá escrevendo junto, também é impossível, então a gente começou a formar grupos, grupos como se fosse uma espécie de grupo de trabalho, GT, né, GT1, 2, 3, 4, né, eu não fui responsável pela formação, ah, dos GTs, que foi mais, o colega Rafael, o Lier, eles pensaram assim na divisão, o Rogério, eu fui alocado num GT desses, com outros colegas, por acaso o Rafael até estava nesse GT e aí a gente foi, a gente começou a ser responsável por funções dentro do livro. Então, por exemplo, não sei se você já teve oportunidade de folhear o livro, ter em mãos e tal, suponho que sim nessa altura da pesquisa, então, por exemplo, tem uma sessão chamada “O estranho familiar”, né, o meu GT, o GT eu estava, eu não vou me lembrar se é GT1, 2, 3, aí teria que recuperar no e-mail, né, mas o GT que eu estava, ele era responsável por exemplo por escrever todas as sessões estranho familiar, de todos os capítulos, então, por exemplo, mesmo que eu não tenha escrito o capítulo, sei lá, sobre socialização para o sexto ano, o meu GT era responsável por escrever esse, “O estranho familiar”, óbvio que a gente escrevia esse box, né, “O estranho familiar” após ter um texto pronto por um colega, se não ficava uma coisa muito Frankenstein, né, você tem que ler o texto, qual é a pegada do texto pra ter uma ideia do que que a sessão pode, poderia trazer de interessante pra dialogar com o texto principal, que é o texto do capítulo, tá, aí por exemplo, às vezes eu escrevia, gente, olha, tive uma ideia, tenho uma ideia aqui, eu tenho um artigo que eu li, o estranho familiar do capítulo tal, pode deixar que eu escrevo todo, vocês, aí eu tô falando com a galera do meu GT, né, vocês depois façam a revisão pra ver se tá bacana, aí o pessoal dizia, tá bacana, tá bacana, tá bacana, pode ir, tal, ou então, tá bacana, mas eu fiz uma pequena alteração, né, e tal, não sei o que, e aí ia, aí depois, todos os colegas, os colegas de... todos os autores tinham acesso e viam como que ficou ali o...o...a sessão “O estranho familiar” e poderiam fazer suas ponderações pontuais e tal, né, mas já vinha um texto muito pronto, então, veja, era uma escrita que, às vezes, era a duas, três mãos dentro de um GT, que depois abria pra todo mundo, ok? Da mesma forma os capítulos, né, formalmente o contrato junto à Moderna que a gente assinou, tem uns capítulos que cada um é responsável, formalmente, sei lá, se eu na hora H desistisse de participar do livro, eu não quero escrever com vocês, sei lá, eu briguei com todo mundo, eu tinha lá no contrato prévio quais era os meus capítulos, os capítulos tinham que sair, alguém tinha que reescrever, alguém tinha que pensar de um outro jeito, entendeu? Mas assim, objetivamente, apesar de eu ter sido o grande responsável pelo capítulo A, B, C, D, E, havia várias mãos que poderiam participar, por exemplo, só pra dar um exemplo bobo dessa escrita, existe um capítulo do livro nove, né, do nono ano sobre propriedade intelectual, né, ahhh, tecnologia, tem propriedade, tem copy left, copy right, uma porção de coisa. A primeira pessoa que escreveu o artigo, ela escreveu de um jeito que no meu entendimento a primeira versão era um pouco, não era muito crítica, apresentava o direito de propriedade intelectual, o que que é, que que é, sem dialogar muito com o olhar crítico sobre isso; meu mestrado e meu doutorado tinham sido sobre patente de medicamento, então é uma coisa que eu estudei muito a fundo, aí eu falei, olha, eu pretendo fazer algumas inserções, mas curtas, eu não era do GT da pessoa, eu não...eu não era responsável pela escrita, mas eu obviamente falei com o colega que eu ia fazer uma proposta de uma alteração mais robusta, botando ali a crítica ao copy right, os desdobramentos, botei lá a questão de patentes de...de doença negligenciada, que é uma questão super interessante na área de saúde, como as patentes...os direitos de propriedade não

necessariamente levam à inovação, nos levam às vezes à corruptelas, onde você tem muito mais dinheiro investido pelos laboratórios de disfunção erétil e calvície, do que doenças, por exemplo, que matam milhares, às vezes milhões na África subsaariana, mas porque não tem mercado, as pessoas não tem (proerps?) pra comprar, então vou investir em calvície, disfunção erétil, então eu comecei a inserir essas coisas, esse é um caso concreto de um capítulo que acabou até tendo um pouco, como eu posso dizer, um perfil bem diferente, né, porque o responsável pelo autor do texto teve uma ingerência, teve uma coautoria mais forte, mas pra fins de contrato, claro que sai o principal responsável pelo texto, né, a autoria do capítulo é de uma pessoa só, mas isso faz parte da...enfim, né, do trabalho coletivo, também de pessoas que se conhecem, que confiavam umas nas outras, né, a gente trabalha, muitos de nós trabalhamos juntos na escola, no Pedro Segundo, no dia a dia ou então trabalharam durante um tempo, às vezes um professor contratado trabalhou um, dois anos e foi pra outra instituição, mas também tinha uma certa cumplicidade, eu ia mexer no capítulo, mas depois eu não ia querer que minha autoria tivesse ali meio a meio, nada disso, então, foi um caminho bastante tranquilo, nesses termos da...da autoria, tá? Por exemplo, ao final do capítulo, só uma outra coisa que tem uma autoria mais difusa, no final do capítulo tem indicações de filmes, tá, é, que eu vi até no questionário, eu não li todas as perguntas do questionário, mas eu vi lá dificuldades, dificuldades não, acho que exigências da editora, posso até falar um pouco sobre isso, dessa parte da questão dos filmes, né, que a gente indicava, é...mas por exemplo, no capítulo de uma pessoa, ela poderia ao final indicar os filmes, já que ela pesquisou sobre o tema, pesquisou sobre socialização, botar ali os filmes, mas nada impedia que um outro grupo, um outro GT ou até uma mesma pessoa que conhece muito cinema, é cinéfila e tal, botasse ali todas as sugestões de filme do capítulo de uma outra autor, fossem só desse outro autor, porque ele conhecesse, não tem nenhum problema.

Entrevistadora: certo, então, por exemplo, você ia falar sobre os filmes, né? Eu queria que você comentasse sobre essa questão dos filmes, que você falou, pode ficar à vontade.

Entrevistado: é, porque assim, o filme foi a coisa que eu mais tomei um susto e aí eu confesso um susto por talvez ignorância meu mesmo, tá, é porque talvez tenha sido o maior puxão de orelha que a gente tomou da editora. Foi muito sutil a editora não falou quem foi que fez, mas a editora deu um puxão de orelha, lembrando aos autores que...sinopse, ai meu Deus, esqueci o nome agora, aquele resuminho do filme, no livro você vê, né, tem a sugestão do filme, tem a imagem do filme, da capa e tem ali um resuminho, uma sinopse, né, é...eu desconhecia, eu usava as minhas próprias palavras, então eu sei que a bronca não foi pra mim, mas a editora, na...quando ela começou a receber os primeiros capítulos, ela percebeu vários resumos de filmes copiados da internet e existem autorias, existem direitos autorais sobre resumo de filme, quando uma pessoa faz um resumo de filme, que sei lá, apareceu no Globo, apareceu no jornal, que apareceu num blog de cinema, existe autoria, né, então a editora tem que ficar de olho nisso e...é...e mandar devolver, ó, você pode escrever, você pode ler cinco autorias, mas, né, cinco resumos de filme, mas o texto tem que ser seu, ok? E essa foi tipo uma bronca, né, uma questão assim, de um certo susto, eu particularmente tomei, talvez não fosse novidade pra outras pessoas e...isso eu tomava um cuidado, porque eu trabalhei com fundamental isso, sempre tive muito cuidado com isso, mas alguns colegas não se atentaram e o Ministério da Justiça Brasileiro, ele tem, é, faixa etária pros filmes e você tem que pela força de lei, respeitar, você pode achar um filme o mais brilhante possível pro sexto ano e você pode até

achar que o filme tem partes pesadas e o professor ou professora, lá na ponta da escola, ela vai saber separar a parte, sei lá, que tem sexo explícito, uma violência, que tem drogas, algo do tipo, que faz a indicação do filme subir, mas não é assim, o material didático, sob hipótese alguma, ele pode sugerir um filme de uma faixa etária, por exemplo, acima de 16, 18 para o fundamental, não pode, é um impeditivo legal mesmo, tá, por incrível que pareça, a coisa que parecia mais simples, indicar o filme, até uma coisa mais livre, mais solta, era uma das coisas que mais tinha amarra jurídica, que mais tinham cuidado legal porque isso é regulado em lei, tem uma série de...é...de princípios que tem que ser seguidos.

Entrevistadora: *então pensar nessa questão de a obra ser coletiva e ter passado por várias mãos, várias divisões, existe na sua opinião algum trecho, alguma sessão ou até mesmo algum filme que você se reconhece e fala não, esse aqui sou eu, esse aqui é o professor Eduardo, cê consegue fazer essa distinção ou você acha que não?*

Entrevistado: *muito claramente, eu consigo, tá, porque por exemplo, tinha algumas sessões, é, por exemplo essa “O estranho familiar”, eu não escrevi...meu GT era responsável por todos os estranhos familiares do livro, mas não fui eu que escrevi todos “O estranho familiar”, né, alguns eu só ajudei um colega rapidinho, dei uma sugestão de arremate de texto, alguma coisa assim, mas os que eu escrevi, eu tenho certeza que fui eu que escrevi, porque “O estranho familiar”, a proposta editorial era você pegar um caso de outro país, de uma realidade completamente à nossa e como o próprio nome dá e trazer o aluno a refletir como isso é próximo, é, no Brasil, mais explicitamente na cidade dele, se for possível, através das perguntas, mas o texto todo tinha que ser outra realidade, então eu usei as reportagens que eu já conhecia, que eu pensei, sabe, os casos que me tocaram, que eu lembrei na hora, então tem uma memória até afetiva da produção que é inevitável pra mim, é...então, esse capítulo por exemplo que eu acabei de narrar, que era direito de propriedade intelectual, que não é meu, eu sei os trechos que eu inseri, os exemplos e tal, porque tá relacionado à minha vivência, ao meu tempo de mestrado e doutorado que é patente de medicamento, então eu, mesmo já tendo um tempinho escrito, eu sou capaz de reconhecer sim, eu confesso que meu deu um branco, né, é, dos capítulos que eu tinha escrito, em um certo momento assim, mas depois folheando de novo é foi esse, mas como? Pelo título? Imagens? Não, pelo, principalmente, pela escrita, eu fui lendo, ah tá, esse sou eu, é meu estilo, meu exemplo porque você acaba dando, inevitavelmente, você, é, assim, todos os capítulos que eu me propus a escrever, que eu me candidatei, ah gente, eu gostaria de escrever esse capítulo, né, esse capítulo pode ficar comigo, são capítulos de obviamente aulas que eu gosto de dar, né, de exemplos que eu já tenho, de materiais bacanas, de coisas que eu já recebi um retorno positivo dos alunos, então acaba que muito do jeito de eu dar aula, dos exemplos que eu mobilizo, acabam presentes, por isso que acaba sendo um certo reconhecimento, né, é fácil reconhecer o que que você escreveu ali.*

Entrevistadora: *e assim, eu fiz essa pergunta para vários autores já e é muito engraçado que eles falam essa questão do reconhecimento e o quanto a coleção, ela tem essa questão da memória afetiva, da afetividade e aí eu gostaria que você também comentasse se você estabelece com a coleção essa relação de afetividade mesmo?*

Entrevistado: *é, eu estabeleço, eu vou ser bem sincero assim, eu, quando eu fui chamado pra escrever o livro do fundamental, eu sabia que ao contrário do ensino médio, não ia ser um livro de vendagem alta, sabe, que ia vender milhões, eu sabia*

que Ciências Sociais no ensino fundamental, era uma coisa, com um mercado editorial, pra usar os termos de mercado, muito mais restrito, não havia a menor dúvida sobre isso, mas pra mim era uma coisa que eu achava muito importante como sociólogo, né, porque assim, eu conheci a Sociologia, o meu colégio, que é um colégio particular da cidade do Rio de Janeiro, meu colégio é um dos raros colégios que tinha Sociologia no ensino fundamental, era então oitava série, né, oitava série, hoje nono ano, que eu tive aula, é aquele sistema, seis primeiros meses é uma coisa, seis primeiros meses é ou...seis meses finais é outra, a gente chamava, adolescente de ICH, mas era ICH, Introdução às Ciências Humanas, eram seis meses de Filosofia e seis meses de Sociologia. A professora que me deu aula de Sociologia era uma professora bastante competente, uma professora inclusive com mestrado, doutorado na PUC, né, era professora da PUC, então era uma professora que tinha inserção na academia, que dava aula também na educação básica, na época, hoje acho que não, talvez pela idade ela deva estar aposentada, é, deduzo, então pra mim no ensino fundamental foi muito importante e quando eu entrei no colégio Pedro Segundo, eu confesso que apesar do medo de ter pego um cartão lotado de fundamental, né, não foi uma experiência assim que você vai, ah que beleza, deve ser mole; deve ser tenso, né, sexto ano, o sexto ano te chama de tio, chama de tio, é, tio eu tenho que escrever isso com a caneta azul igual você escreveu no quadro? Tio, a caneta...é assim, né, e você vai falar de controle social, você vai falar de socialização, você vai falar de uma série de temas cuja transposição didática é um...é uma coisa que você sua mesmo pra pensar, né, da metodologia, mas pra mim era muito importante, assim, como eu particularmente, assim, eu desisti de um doutorado na França com bolsa porque eu meu apaixonei de dar aula no ensino fundamental, no colégio Pedro Segundo, né, eu recebi a notícia que eu tinha sido selecionado no doutorado, é, na França, com bolsa, com tudo, é, financiamento da ANRS e tal, quando eu recebi, ao mesmo tempo do doutorado aqui no Brasil e já estava no Pedro Segundo na labuta, com sexto e sétimo ano; eu já estava gostando muito, eu já estava achando muito interessante e aí eu falei assim, caramba, se funciona no colégio Pedro Segundo, pode funcionar em outros lugares. Eu não vou ser inocente como professor e sociólogo a essa altura do campeonato de achar que funcionaria em toda escola, porque no Pedro Segundo a gente tem um departamento de Sociologia, a gente tem vários colegas que pensam junto, você tem hoje, às vezes você tem um colega sociólogo espalhado numa escola, sozinho, às vezes nem cruza com o colega de humanas, né, então, que é um pouco mais difícil, mas outras escolas pode funcionar, então pra mim tinha uma questão de poder marcar uma posição mesmo, do campo da Sociologia, sabe, no ensino fundamental, uma coisa La bordieu mesmo, de começar a ocupar espaço, de consolidar um campo, né, dentro de consolidar o espaço da Sociologia dentro desse campo escolar e me parecia, né, além de ser uma experiência prazerosa de escrever sobre coisas que eu gosto de produzir, de repente pra outros professores e professoras usarem, pra mim tinha essa coisa de uma certa, como é que eu posso dizer? De uma coisa muito bem-vinda pra Sociologia como um todo, sabe, pra perceber, para as pessoas perceberem e eu posso falar pra você que as pessoas se surpreenderam de ter um livro de uma editora de tamanho relevante escrevendo um livro de Sociologia pro ensino fundamental, pra quem no Brasil inteiro quisesse comprar e usar, tá, então tinha um pouco essa memória afetiva sim, pra mim.

Entrevistadora: então eu gostaria que você comentasse se você vê a coleção com uma importância política para o ensino de Sociologia como campo de pesquisa, é, na questão profissional mesmo, dos profissionais de Ciências Sociais e a que você acha

que a Editora Moderna apostou em vocês, né, por que essa ousadia? Visto que não tem em escala nacional.

Entrevistado: *uhum, olha, eu acho, aí eu vou falar um pouco, a palavra acho é realmente proposital, porque como eu não participei do livro do ensino médio, talvez o pessoal que trabalhou tanto no ensino médio e que trabalhou no livro do fundamental, eles possam fazer essa ponte de um livro pro outro, de maneira muito mais clara e precisa do que eu posso fazer, mas a minha impressão de alguém de fora é o seguinte, me parece que a Editora Moderna se surpreendeu muito positivamente com a experiência de um livro de ensino médio escrito a tantas mãos, eu não vou lembrar quantas mãos eram no livro do ensino médio, mas eram muitas mãos também, certamente mais de 10, não lembro se eram 14, 16, 20, mas eram mais de 10 e você pega os livros de ensino médio, não existe isso, 14, 15 autores, né, ninguém nunca tinha visto um negócio desses, então, assim, muita gente talvez tenha olhado assustado, a própria Moderna deve ter olhado meio torto, será que vai dar certo, será que não vai, apostou e deu certo, né, o livro, é, teve uma boa vendagem, teve uma ótima vendagem, o livro foi bem recebido pelo mercado, bem recebido por colegas, né, pelas escolas, então me parece, de fora, um caminho natural que a Moderna tivesse já uma simpatia pela ideia, eu digo simpatia também propositalmente, porque a Moderna não é uma editora pequena, eles conhecem bem do mercado, eu tenho quase certeza que eles nunca pensaram que o livro ia bombar, bombar, bombar, bombar porque não são todas as escolas, é um mercado muito mais restrito, né, mas eles apostaram acho que pensando, né, se um livro assim, a tantas mãos conseguiu dar certo e tão certo pro médio, poderia dar certo pro fundamental, tá, então eu aposto que a experiência positiva do livro do ensino médio, boa parte da equipe que tá no fundamental foi talvez o fator mais importante, né, acredito que esse tenha sido o fator mais importante e talvez uma...uma...um ânimo dos próprios autores do médio que devem ter falado pra Moderna, olha, a gente tá pensando nisso, a gente tem experiência, pode ser inovador, a gente sabe que vai vender menos, mas é um, vai marcar, é, vai marcar uma...digo é um turning point, né, um momento, é, diferente na história editorial, você não tem livro pro ensino fundamental de Sociologia, né, você tem paradidáticos, que você pode elementos de ciências humanas, né, você tem uma série de livros nessa linha, agora livro acadêmico, livro escolar, né, nesse perfil, sexto, sétimo, oitavo, nono, bem aquele perfilção mesmo de numeração, pra Sociologia no fundamental, é realmente inovador, eu acho que a Moderna deve ter se mobilizado nesse sentido.*

Entrevistadora: e a questão da relevância política que a coleção tem para o ensino?

Entrevistado: *verdade, esqueci, é, relevância política, eu acho que o próprio fato de ter uma tese de doutorado sobre isso, já mostra que tem uma relevância, né, se é um objeto de estudo é porque tem um certo, vamos supor, um certo ineditismo, né, uma certa...uma certa quebra, né, uma certa, o turning point mesmo, a expressão que eu usei e eu acho que pros próprios colegas da docência, né, porque olha só, um livro didático, me parece que ele é incapaz de fazer com que uma escola crie uma disciplina só sobre isso, que ela...sabe, que uma escola particular, lá na ponta contrate um professor sociólogo, uma professora socióloga só pra isso, porque tem um livro. Não me parece que esse seja o caminho e acho que ninguém foi inocente de pensar nesses termos, mas se os professores Brasil afora pesquisando os livros didáticos, pesquisando se atualizar ou recebendo da editora um livro desse, isso tem um impacto pro própria professor, ele fala caramba, eu tô vendo pela primeira vez um livro didático pra fundamental da minha área, eu vou comprar, eu vou ver, então você começa, de*

uma certa forma, isso tem um impacto político, que é você começar a ver concretamente uma experiência que é editorial, que é óbvio que ela é passível de crítica, ainda mais sendo a primeira, né, eu mesmo reconheço algumas coisas que depois eu escrevesse diferente, tanto texto meu quanto textos de colegas que eu li na época, não percebi isso hoje, até com mais experiência, né, de magistério, eu escreveria diferente, mas isso não tira o ineditismo da experiência, o impacto da experiência, principalmente pros colegas docentes, pra mim o principal argumento não é o dono da escola porque muito das disciplinas, é assim que funciona escola particular, sabe, é...às vezes você tem lá uma matéria geralzona, Estudos Sociais, Cidadania, é uma matéria, tá lá na escola, um professor pega, tem um rodízio porque um professor não gosta muito, etc. Uma escola grande, vamos supor, que tem fundamental e médio, aí o professor de Sociologia do ensino médio vê lá o livro e aí ele fala cara e se eu pegar esse livro e propor de ano que vem eu dar essa matéria, porque as escolas funcionam assim né e eu dar essa matéria de Cidadania, com esse livro pro sexto ano. Às vezes porque ele tá muito afim de fazer isso, por um motivo político, às vezes, é, às vezes ele quer o dinheiro, ele é horista, ele quer o dinheiro ou ela quer um dinheiro a mais, ô, é uma matéria mais que eu pego, eu vou usar esse livro, pronto, fechou, eu pego essa matéria, meu salário aumentos em tantos por cento, né, são essas pequenas decisões que vão alimentando também uma roda, que, ah lá, alguém do sexto ano viu Sociologia com uma professora e aí se deu certo, a pessoa da escola fala pô, repete, esse ano foi legal, ninguém quer pegar, cê quer dar de novo? E aí dá certo de novo no sexto ano e daí o professor ou professora fala que tal a gente fazer no sétimo? Tem um livro pro sétimo, entendeu? Então, às vezes as coisas são um pouco assim, o livro, ele não mobiliza a diretoria de maneira direta, mas ele mobiliza os atores sociais, né, falando em importância política, mobiliza os atores sociais que tão ali na ponta da escola, que tomam a decisão, pega essa matéria, ó esse ano eu tô pensando em usar esse livro, não aquela apostilinha, aquela apostilinha antiga e por aí vai, é nesse sentido que eu penso o impacto político.

Entrevistadora: sim, certo, deixa eu continuar aqui, é, você comentou, né, a questão de ser um grupo diverso de formação, né, vários, é, por ser uma obra coletiva. Eu queria que você analisasse a questão da interdisciplinaridade, como que você vê a interdisciplinaridade dos conteúdos das Ciências Sociais na coleção “Sociedade em movimento”?

Entrevistado: olha, todo mundo ali tem formação clássica, né, licenciatura, graduação em Ciências Sociais, mas, bom, alguns colegas também tinham e História, né, e outros colegas não tinham em História, tinham experiência de magistério em História, porque às vezes é muito comum, né, você é formado em Sociologia, mas na escola tal dá aula de História pra série tal, ou de Geografia, humanas pra outra série, assim, né, tinha um pouco disso. Hoje em dia um pouco menos, mas antigamente tinha isso, é...então eu acho que assim, que a interdisciplinaridade, ela não é tanto a principal pegada do livro não, acho que até por essa questão de marcar uma posição das Ciências Sociais nesse campo escolar, eu acho que a gente acabou sendo um livro bastante...sociológico, mesmo, para o bem ou para o mal. Para o mal no sentido de, de repente, poderia ter dialogado mais com outras áreas, né, nesse sentido, não que eu ache ruim ter sido um livro muito focado nos conceitos das Ciências Sociais, eu...eu defendia essa tese na época e defendo até hoje; eu acho que por essa questão do impacto político que eu falei há pouco, então, assim, a interdisciplinaridade, ela aparece, ela tá presente por essa formação e experiência em História, Geografia dos colegas, mas eu não acho que seja tão relevante assim não, eu acho que...o que

aparece de interdisciplinaridade no livro, é o que acaba aparecendo, um pouco mesmo na sala de aula, né, não foi uma pegada muito forte nisso. Eu acho que, talvez, a única coisa que eu classificaria como interdisciplinar, foi realmente, naquele livro nove, toda aquela pegada de tecnologia, porque tecnologia é muito objeto de estudo, pelo menos é visto assim no imaginário, como objeto de estudo das exatas e você fazer um livro nove ali, todo focado em analisar a tecnologia digital, tecnologia da informação e da comunicação, pra tentar mobilizar esse aluno, ter um olhar crítico sobre o universo dele, mergulhado nas redes sociais, os perigos, as aberturas democráticas que permite e por aí vai, me parece que ali, talvez, a pegada é mais ah...transdisciplinar tenha aparecido um pouco mais, mas no livro seis, sete e oito, acho que foi mais tímido, diria eu.

Entrevistadora: certo e o equilíbrio das três grandes áreas das Ciências Sociais, né, Antropologia, Ciência Política e Sociologia. Você acha que a coleção conseguiu manter? Porque você analisa alguns livros do PNLD do ensino médio, por exemplo, e alguns deles recebem justamente essa crítica, né, por não receber...não ter representado as três áreas das Ciências Sociais, como que você pensa esse equilíbrio na coleção?

Entrevistado: olha, eu acho que existe o equilíbrio razoável, eu não saberia dizer pra você se é um equilíbrio ideal, eu confesso que eu nunca...nunca me deparei com essa questão, é a primeira vez a partir da sua pergunta, mas por exemplo, você pega o livro do sexto ano, ele é um livro bastante sociológico, mas é porque você também tá introduzindo ele a conceitos muito fundamentais, né, socialização, controle social, papéis sociais, normas, padrões e me parece que a pegada vai muito mais sociológica. O livro do sétimo ano é bastante antropológico, né, cultura, etnocentrismo, relativismo cultural, é, enfim, e aí você vai numa pegada bastante antropológica...não exclusivamente, mas bastante. Então, eu reconheceria um livro do sexto ano muito sociológico, o livro do sexto...o livro do sétimo, é, bastante antropológico, não que seria exclusivamente, mas a pegada maior aí é essa; o livro do oitavo, tem muito sociologia do trabalho, aquela sociologia clássica, né, classes sociais e tudo mais, mas tem uma pegada de Ciência Política também e o livro do nono ano também tem, quando você fala de democracia, quando você fala de controlado estado através das tecnologias, você tem uma pegada de Ciência Política, obviamente não clássica, você não tá falando lá de Hobbes, Lock, Rousseau, né, Toquevi ?, você não tá falando assim, né, Ciência Política hard, né, afinal é ensino fundamental, mas você tá botando ali os elementos de Ciência Política, direitos de cidadania, papel do estado, limite do estado, liberdades individuais, poder de questionar, monitorar o estado, transparência, né, conceito com essa pegada mais liberal e por aí vai, eu acho que existe um equilíbrio razoável; eu não sei se existe um equilíbrio razoável em cada livro, tá, por exemplo, o sexto ano ter um equilíbrio em Antropologia, Sociologia e Ciências Políticas, sétimo ano idem, oitavo ano idem...oitavo ano idem e nono ano idem, isso eu acho que não tem; tem livros mais puxando pruma área, mas eu não vejo isso como um problema porque afinal a gente tá fazendo uma coleção, né, então a gente...a gente, claro, sabia que em última instância, uma escola ia pegar só o seis, uma escola só o sete, oito, nove, mas quando a gente pensou, toda a proposta editorial, era, né, é tentar seduzir as escolas e os colegas profissionais a trabalharem a coleção, então me parece que ao longo da coleção existe, sim, um equilíbrio razoável, repito, não sei ideal, mas razoável entre essas áreas.

Entrevistadora: certo e agora, pensando, acredito que você como professor de Sociologia tenha utilizado e conheça a obra “Sociedade...é “Sociologia em

movimento”, né, deve utilizar, né, porque afinal de contas é uma das obras mais, é... compradas pelo PNLD, mas não participou da elaboração direta, é... desse livro. Eu gostaria que o senhor pensasse uma comparação mesmo, entre o “Sociologia em movimento” e o “Sociedade em movimento” e me dissesse se você vê algum diferencial, algum, ahn...alguma inovação da forma como a Sociologia é pensada no ensino médio e a forma como ela é pensada no ensino fundamental.

Entrevistado: é, eu vejo sim, vejo diferença e vejo inovação, eu vejo as duas coisas, porque o livro de Sociologia, o livro “Sociologia em movimento”, ele é um livro que, particularmente, eu acho melhor do que os outros que tem no mercado; agora acabou o “Sociologia em movimento”, não sei se você sabe, agora é esse tal de Moderna Plus, essas outras coisas, que agora mudou o novo ensino médio, então assim, “Sociologia em movimento” já entrou pra história, digamos assim, né, não existe mais qual, mas...ah...eu acho que o livro “Sociologia em movimento”, ele obviamente tá encaixado dentro de um padrão de ensino médio, de PNLD, que tem uma certa rigidez, você tem que em três anos varrer todos aqueles quesitos do...do PNLD, as matérias que costumam cair no [Enem](#), então tem uma série de pressões externas, [Enem](#), o que cai no [Enem](#), a estrutura do PNLD, a comparação com os outros livros porque veja, a gente escreveu esse livro com zero concorrência, o outro...a galera que escreveu o outro livro tinha muitos concorrentes, né, então o espaço de inovação pra mim, ele era naturalmente menor, tá, ele tava ainda dentro de um modelão, pressionado pela estrutura do ensino médio PNLD e...[Enem](#), né, o livro da fundamental não. O livro da fundamental, ele não tinha concorrente, então a gente tava escrevendo sem até comparar, né, pô, o capítulo dessa galera aqui sobre Antropologia é muito bom, a gente tem que escrever melhor...não tinha esse parâmetro, a gente tinha que escrever o nosso capítulo de ensino fundamental pra apresentar socialização. Todos os livros didáticos que já existiram de Sociologia no ensino médio, já apresentavam socialização, todo mundo que escreveu o livro do médio, leu vários capítulos de socialização, vários capítulos de Marx, vários capítulos de todas as coisas que eles escreveram, então eles tinham ideia do que era bom, do que era ruim, né, dos caminhos a seguir. A gente não tinha nenhum ideia do que escrever, a gente tinha a nossa...a nossa prática pedagógica, numa escola como Pedro Segundo que tem fundamental, colegas que tem outras experiências até em outros...outras instituições, aí, é isso que a gente tinha, então a gente teve espaço pra inovar, né, porque não tinha a pressão do [Enem](#), ah o modelo [Enem](#), quantas questões tem, olha só, tem que falar de tema que cai no [Enem](#), não, é fundamental, esquece, isso sai, não tá no PNLD porque Sociologia não é uma das matérias que entra no PNLD fundamental, então não tinha a pressão daquela estrutura, a gente tinha uma estrutura mais livre pra escrever e...ah...e eu acho que a principal maneira de você perceber isso é o olhar o livro nove, eu insisto, o livro nove pra mim...o livro seis, sete e oito, você reconhece ali a Sociologia mais clássica por assim dizer, né, o livro nove, ele tem uma escrita...você pegar um único tema, pega tecnologia, né, em fo...novas tecnologias da informação, da...da comunicação e transforma ele não fio condutor pra vários capítulos, pra discutir Ciência Política, pra discutir cultura, pra discutir juventude, pra discutir socialização, pra discutir controle social, pra discutir uma série de conceitos que são clássicos, você nunca teria esse espaço num livro de ensino médio, nunca, né, muito difícil por causa dessas amarras que eu falei, então, eu acho que própria existência de um livro no perfil do livro nove, mostra como a gente tentou inovar.

Entrevistadora: certo...

Entrevistado: inclusive num adendo, isso é um desconhecimento meu, tá, eu confesso que até como autor, talvez fosse até interessante ter pesquisado; eu nem sei se existe, independentemente de ser História, Geografia, independente de ser paradidático, eu nem sei se existe um livro paradidático ou didático para o ensino fundamental que trabalhe as novas tecnologias da informação e da comunicação, independente de ser Sociologia, mas eu nem sei se esse tema aparece, se tem alguém problematizando, seja através de um paradidático ou de um outro livro didático, que pegue esse tema e escreva, sei lá, quantas páginas tem...deixa eu ver aqui, eu nem me lembro quantas páginas tem o livro...que escreva 160 páginas sobre isso por ensino fundamental, talvez essa seja uma inovação também.

Entrevistadora: com certeza, é, eu gostaria que você comentasse já que tinha essa relativa liberdade, é, em que momentos que a Editora Moderna influenciou no processo de produção da coleção, assim, quais foram os pontos que ela esteve mais presente, estabelecendo algum parâmetro para vocês.

Entrevistado: então, eu vou te ser sincero, é, a Moderna, ela praticamente não interferiu na minha escrita, dos meus capítulos do meu...nada disso, do que eu vi de maneira mais...mais clara e mais efetiva, ah, de chamar atenção, de pontuar, foi aquilo que eu já te falei sobre o extremo cuidado que tem que ser tomado com resumos de filme porque existem direitos autorais sobre isso, tá, isso eles foram bastante incisivos, ah, eles foram bastante...deixa eu ver qual é o nome da sessão...tem sessão, por exemplo, você pega...essa sessão mesmo “O estranho familiar”, quando você bota uma reportagem, teve uma particularmente que fui eu que escrevi, que é uma reportagem do Globo, eu tinha essa reportagem sobre...por isso que eu falo que a gente reconhece, né, eu me lembro dessa reportagem, minha mão assinava O Globo, eu recortei ainda na época com a tesoura e usei no livro, então tem uma memória afetiva que é real assim, tem uma reportagem, eu não sei qual é o livro agora, mas é sobre como...eles fazem quase uma análise, um estudo de corte de família negras, vão pegando hoje....era assim, aliás era uma reportagem brilhante do Globo, assim, uma das raras reportagens muito boas, bem sociológicas de jornal de massa, assim...eles pegavam netos e bisnetos de descendentes de escravos e eles iam analisando como eles foram os primeiros a entrar na universidade com cota etc, e iam fazendo uma análise retroativa dessa história, mostrando como as desigualdades estruturalmente permanecem, uma ótima reportagem e eu usei essa reportagem. Quando eu usei essa reportagem, a Moderna falou, olha Eduardo, o seguinte, você pode usar essa reportagem, mas você mudou o texto da reportagem e botou lá “adaptados para fins didáticos”, no livro didático isso não pode, você não pode mudar as palavras da reportagem, você pode...os trechos, eles tem que ser igual porque quando você faz material didático, folhinha mesmo pros alunos, você muda a palavra, tem uma palavra muito rebuscada, aí você muda, aí você bota no final “reportagem adaptada para fins didáticos a partir do original disponível em...” e pronto, não tem problema nenhum na escola, mas editorialmente tem problema, você não pode mudar a palavra, se tá lá escrito que...sei lá...uma palavra, tipo, rebuscada, que é uma palavra difícil pros alunos, na reportagem uma palavra rebuscada, você não pode troca, tem que manter a palavra, o que você pode fazer é botar entre colchetes três pontinhos, né, pra dizer que você pulou um trecho da reportagem, isso você pode, mas alterar, nenhuma palavra pode ser alterada, então, por exemplo, houve essa intervenção, mas é uma intervenção porque acho que problema relacionado a direito autoral, não de conteúdo, né. Ninguém nunca chegou pra mim, por exemplo, eu escrevi um...um...um dos capítulos sobre desigualdade de gênero no Brasil, fui eu que

escrevi, né, e é óbvio que a gente sabe, né, como profissional da área que são os capítulos bola dividida, sei lá, sabe, de alguém de repente, será que eles vão chiar, dizer, olha, esse tema, tira porque tem gente que não gosta; ninguém falou um ai pra mim, o que eu escrevi, passou. Botei lá tabela, nesse livro tem umas tabelas que eu também peguei de uma outra reportagem, tanto que tá lá a fonte do Jornal O Globo, é, que é dos negócios do IBGE, tabela de divisão desigual do trabalho doméstico, tabela de violência contra a mulher, botei o troço todo lá e ninguém nunca reclamou, ó, tira esse tema, você não quer escrever sobre, sei lá, cultura, cê não quer escrever sobre folclore, né, que é um tema um pouco mais tranquilo; ninguém nunca falou nada nesse sentido pra mim, de indicativos de temas proibidos, de uma escrita proibida, de um conceito, olha, tira gênero, nada disso, né, as intervenções foram muito nessas coisas da...do cuidado com a autoria, do manejo com o trecho de alguém, é...e a única coisa que a Moderna interferiu, claro, são prazos, né, a gente tinha prazos, eles chamavam assim, olha, vocês tem mais tantos dias pra entregar. É claro que foram flexibilizando, né, porque a escrita é sempre mais complicada do que eles pensam, mas não era solta, tipo, ah...a gente escreve aí, vai escrevendo, quando tiver pronto a gente manda, obviamente, né, nenhuma editora funciona nesses termos, você tem prazos que você assume e você se compromete e você tem que cumprir, inclusive quando os colegas não cumpriam, o outro ia lá e ajudava pra cumprir, isso aconteceu algumas vezes.

Entrevistadora: *e como que foi o processo de conseguir conciliar, né, a trajetória de professor, de estudante, eu não sei se ainda estava estudando no momento de produção do livro e a produção do material didático, né? Porque a gente sabe que são duas atividades muito desgastantes, né? Quais foram as principais dificuldades que você enfrentou pra fazer esse processo?*

Entrevistado: *olha, eu acho que a principal dificuldade...eu já tinha terminado meu doutorado, então, eu já estava muito mais tranquilo, que era só o tra...só entre aspas, né, o trabalho lá de 10 turmas com o...com a escrita do livro. Uma coisa que, às vezes, era um pouco complicado eram os encontros presenciais por que às vezes a gente tinha que ter um encontro presencial pra trocar uma ideia, né, e tal; realmente eram muitas agendas, né, nenhum encontro teve 100%, sempre faltava um lá dos 14, faltava uns cinco, seis, isso é normal, né, ou um chegava, poderia ficar uma hora e tinha que sair porque era aula a noite em outro lugar, aí a outra pessoa chegava mais tarde porque estava dando aula em outro lugar, esse tipo de coisa, tá, mas a gente era...a gente conversava bem pela internet, né, a gente...a gente já se conhecia pessoalmente, né, então acho que isso também era mais fácil. Eu confesso que o que eu achei mais difícil nesse processo nem foi...nem foi o tempo, o que eu achei mais complicado, pra mim e aí pode ser uma questão muito minha pontual, é, delicadeza de você mexer no texto do outro, sabe, de você apontar o que você considera um equívoco, apontar um texto que você considera que pode melhorar, isso eu confesso que eu achava um...isso era um pouco mais difícil porque você tinha, sabe, sei lá, falar com cuidado, você tinha que colocar em termos que você tá apresentando uma proposta, que não necessariamente é melhor, né, isso me causou até um pouco mais, é, de desconforto, ansiedade do que propriamente o tempo, né, na época eu até consegui me organizar bem, mas eu também, né, assim, eu não posso reclamar nesse sentido do trabalho, eu tinha dedicação exclusiva, tem professores que escreveram o livro que tem quatro, cinco escolas, né, e aí obviamente é diferente, talvez o tempo seja muito mais complicado do que sugerir alteração no texto do outro, né; na minha*

trajetória, sendo DE, dedicação exclusiva, a minha questão maior foi essa delicadeza de alterar o texto do outro, propor alterações.

Entrevistadora: *certo, então eu gostaria que você comentasse também, é... agora, né, após seis, sete anos pós publicação da coleção, é, quais seriam aí as principais potencialidades que você vê nela, de inovação, pra área do ensino da Sociologia e quais seriam, assim, as limitações, que hoje mais maduro você comentou, né, eu escreveria diferente, incluiria isso, retiraria...queria que você fizesse esse comentário geral.*

Entrevistado: *é, eu acho que as potencialidades da coleção continuam, em termos conceituais, é, mostrar que efetivamente é possível ensinar Sociologia, Antropologia e Ciência Política no ensino fundamental, isso não é um devaneio, isso não é uma coisa é...isso não brincadeira e isso não é fácil, é muito difícil, é um trabalho muito cuidadoso de transposição didática e isso tem um retorno dos alunos, que eu posso garantir que é tremendo, tremendo, é...é muito impactante você ver um aluno...eu sou a última geração do Pedro Segundo que pegou, é...sexto ano, a gente saiu do sexto ano...a gente tinha sexto, sétimo, oitavo anos, aí depois a gente saiu, ficou sétimo, oitavo nono, primeiro, segundo e terceiro, né, aí do ensino médio, mas eu vi, ninguém me contou, né, eu dei aula pro sexto ano e eu vi que aquela criança te chamar de tio, é, ela entendeu o que é controle social, sabe, ela começar a trazer exemplo de casa, ela começar a refletir sociologicamente. Você vê o olho dela brilhar nessa...caramba, né, você vê que ela tá entendendo, você vê, sabe, você não tá ali dando um texto sobre folclore brasileiro, sabe, ou fazendo aquela coisa, como muitas escolas fazem, que é horrível do Dia do Índio, cheio de estereótipos, né, hoje é cultura gente, vamo lá, todo mundo se veste de índio, vamos lá...isso não é Sociologia, né, muito pelo contrário, isso é reprodução de estereótipos, é reprodução de...enfim, né, de uma série d imagens generalizantes sobre povos nativos, né. Você ensinar diversidade cultural, você ensinar é...é...o sétimo ano etnocentrismo, relativismo cultural e usar como exemplo os processos de colonização, usar como exemplo, é, a realidade concreta, isso sim é fazer Sociologia, é fazer aquele estudante, talvez, até olhar torto pra esse estereotipado Dia do Índio, né, porque ele vai vê, pô, pera aí, isso aí é...isso daí é etnocentrismo; ele saber usar...eu posso te dar vários exemplos, né, incitados nesses 13 anos, né, tem alguns casos que me marcam muito, né, assim como professor; teve um caso que eu estava dando aula sobre discriminação, né, conceito de discriminação lá no fundamental, sétimo ano, os impactos e tal...terminou a aula, veio um aluno até mim e ele falou assim, professor eu ouvindo a sua aula, eu acho que a minha vó é racista, você acha que eu devo parar de falar com ela? Eu gelei, eu falei assim, cara, olha o peso da sua aula, o aluno, ele tá perguntando se ele deve parar de falar com a vó, ele se sensibilizou com aula, ele viu que o que a vó falava era errado. Eu me lembro de uma outra aula também, que eu estava dando aula pra uma aluna, explicando relativismo cultural e etc etc etc...e etnocentrismo pá pá pá pá pá e a aluna chegou pra mim (era uma aula "particular", porque lá na escola, né, você tem o NAPLE, que é um setor que você atende alunos com mais dificuldade, então você atende individualmente, num horário, no contraturno do aluno; o aluno estuda de manhã, cê atende ele a tarde), a aluna chegou pra mim e falou assim, professor, meu pai é etnocêntrico. Eu falei assim, por quê? Por que você acha isso? Ele falou assim, ele é muito...ele é muito evangélico. Eu falei assim, minha mãe é também, ela sou... aí fez assim para mim...eu sou mais ou menos, aí eu ri e falei assim, mas por que que você acha? Ele falou assim, ah...porque a gente foi pra Portugal, uma vez, e ele se recusou a entrar numa igreja católica porque tinha imagem, porque uma vez ele...a*

gente passou na frente de um lugar, eu não sei se é umbanda, candomblé, eu não me lembro com detalhe o que ela falou, e ele falou que aquilo dali era absurdo, né, que a vontade que ele tinha era de agredir as pessoas; então ele falou assim, então eu acho que meu pai é etnocêntrico. Aí você leva aquele papo, né, delicado, aí você fala assim...porque que eu falei tanto com esse aluno lá da avó e com essa menina, por que você então não conversa com seu pai, aí no caso, né, do menino com a sua vó, sobre essas coisas, você conversa, mostra o material, troca uma ideia, é difícil, mas ah, você tem que tentar, né, fico feliz que você tenha percebido...enfim, são muitas histórias, né, então assim, eu vi completamente, vejo até hoje no sétimo ano, oitavo ano, que isso tem um impacto real na vida das crianças e...e...professores. Teve uma professora de história que falou assim comigo, depois que Ciências Sociais saiu do sexto ano, você não tem noção como eles demoram para entender o pensamento histórico, ela falou isso para mim. Porque a gente começa apresentar que os conceitos são construídos socialmente, a noção de beleza.... sexto ano tem muito isso, né, construção social, padrão de beleza é construído socialmente, ah...o que é certo e errado, é construído socialmente, cê tem um pouco essa pegada da socialização de incorporar normas, valores e essa colega disse que isso ajudava muito em história, né, porque o aluno, ele tende a ser muito anacrônico, ah professor, eles eram malucos, eles faziam isso, não. Tempo histórico, os valores e a Sociologia fechava muito esse diálogo com o sexto ano, então assim, a potencialidade é essa, pra mim segue uma potencialidade até hoje, pra mim é muito real, palpável, completa porque eu estou há 13 anos numa instituição que trabalha no ensino fundamental...independente de ter livro ou não, o material didático você vê como faz, o que eu mudaria, talvez, ah...fosse a ideia...se eu tivesse noção do preço final do livro, ó...só um instantinho, um segundo, que a bateria tá apagando, eu tô com medo de...de fechar, deixa eu só pedir ajuda aqui. Pronto, foi, porque não estava carregando o laptop, foi, obrigada. É...eu não sabia quanto o livro ia custar, não tinha a menor ideia, estava escrevendo o livro; quando o livro chegou nas...nas prateleiras, eu vi o preço, eu confesso que me surpreendeu negativamente, claro que...é...eu como autor não tenho a menor capacidade, né, de enfim...determinar preço, né, ou sugerir mudança de preço, essa não é a minha área, né, eu escrevo e a estratégia editorial, se vai ser papel bonito, né, couche, se vai ser papel mais assim pra ser mais barato, isso é estratégia editorial, né, enfim, isso nem tá no contrato, a gente não tem poder de determinar preço, mas eu talvez tentasse de alguma forma, hoje, né, que eu tenho informação do preço, que ele fosse um pouco mais barato, né, porque eu acho que um coleção de tantos volumes a esse preço, porque eu acho que pra essa proposta política, de disseminar, dela começar a ter uma certa capilaridade, eu acredito, eu não tenho elementos pra comprovar, mas eu acredito que isso possa ter pesado na capacidade de capilarizar isso.

Entrevistadora: certo, então você acha que assim, complementando, que a visibilidade ela acabou ficando local, regional ou nacional na sua opinião?

Entrevistado: então, eu na época eu fiz uma pesquisa no Google, uma pesquisa muito simples, o livro estava sendo lançado, eu botava “Sociedade em movimento”, assim, entre aspas no Google e botava, é, depois das aspas, assim, material didático, listas de material, lista de compra, porque as escolas divulgam isso em PDF, entendeu? As escolas divulgam em PDF nos sites, nos portais, os seus livros, então se o nosso livro tivesse figurando em alguma escola privada, Brasil a fora, a chance de aparecer era grande, eu fiz isso um tempo, fiquei mapeando, uma pena até que eu não arqueei isso, deveria ter arquivado de alguma forma, mas eu encontrei em muitas

regiões, encontrei no Nordeste, encontrei em São Paulo, encontrei no estado do Rio, encontrei no Sul; eu não tenho números pra avaliar se ficou mais regional ou nacional, eu suponho, tá, eu suponho, que a principal vendagem é tem esse dado em escolas particulares Rio de Janeiro, São Paulo, talvez Belo Horizonte, né, mais grandes cidades, ainda que assim, às vezes eu encontrasse numa lista escolar de uma escola perdida lá em Saquarema, sabe, Saquarema é região litoral, região dos Lagos do Rio de Janeiro, é...que é uma cidade não tão grande assim, você achava ali uma lista, alguém pegou, se interessou e ia usar, é o que eu te falo da coisa do profissional que tá lá tomar uma decisão de usar, né, então, eu não tenho elementos pra avaliar, mas eu acho que ficou mais nas grandes cidades do Sudeste.

Entrevistadora: certo e assim, você teve contato com profissionais que utilizaram a obra? Tem visão dessa receptividade que a coleção teve?

Entrevistado: *então, eu sou...eu confesso que sou uma pessoa que frequento pouco congresso, é, eu acabo viajando pouco pra congresso, congresso de ensino de Sociologia, né, enfim, por questões de vida, né, e tal, claro, da vida doméstica e...eu não tive esse feeling de encontrar colegas, pô, você escreveu e tal, os outros colegas talvez tenham mais como te dar esse retorno porque eles frequentam mais esses congressos, essas...esses eventos onde...o congresso é aquele lugar onde você troca realmente as figurinhas, tem esse contato e tal ; eu infelizmente, é, não tenho como te dar um retorno preciso sobre isso, tá, fico devendo essa.*

Entrevistadora: certo e pra encerrar a nossa conversa porque eu sei que você tem uma agenda e a gente se programou pra uma hora, é... pensando assim a Sociologia do ensino fundamental e a Sociologia que tá no ensino médio, você consegue perceber uma continuidade entre o que tá sendo proposto na coleção "Sociedade em movimento", no próprio currículo do ensino médio?

Entrevistado: *Você está falando se...se o livro consegue construir uma continuidade pro que vai vir pro ensino médio?*

Entrevistadora: Isso, exatamente, na sua opinião.

Entrevistado: *olha, eu acho que o aluno que, por acaso, na escola dela, seja qual for, A, B, C ou D, se ele fez um trabalho de...de trabalhar com a coleção seis, sete, oito e nove, eu não tenho a menor dúvida que ele chega muito mais preparado pra uma aula de socialização, pra uma aula dos debates de Marx, Hobbes, né, seja o que for, no ensino médio porque é...como é que eu posso dizer, você pode reparar que na coleção do ensino fundamental a gente nunca fica apresentando autor, autor, autor, autor, porque, enfim, né, pela nossa experiência em sala de aula não é muito a pegada, não é produtivo, né, não é isso que mobiliza o aluno, não é isso que faz o aluno gostar de Ciências Sociais, são os temas, é ele ver a realidade dele, a gente vai discutir rede social e controle social, a gente vai discutir é...divisão desigual do trabalho doméstico, né, num sétimo ano, nossa, a aula de...de...gente...a aula de divisão desigual do trabalho doméstico no sétimo, que tá no livro, é uma aula que eu dou no sétimo ano, quando eu pego sétimo ano, você não tem noção, é uma aula assim, que a turma fica um furacão, porque eles tem milhões de exemplos e desabafos pra fazer.*

As meninas de 14 anos falando, ah, eu tenho que lavar a minha calcinha, eu tenho que fazer isso, eu tenho que arrumar minha roupa, não sei o que lá e meu irmão mais velho, professor, não faz nada, então isso é muito real pra eles, entendeu o que eu quero dizer? Eu não vou dar uma aula, é, pegando uma autora feminista clássica pra eles, isso não faz o menor sentido, mas é claro que os

elementos das autoras, os elementos de todo debate sobre reprodução de desigualdade, eu vou apresentar, é isso que eu vou, pra percepção de desigualdade, usar o conceito, tá, olha, isso é desigualdade de gênero, eu não preciso dar o leque de autores e as percepções, olha, tem as autoras assim, as autoras assado, as correntes do feminismo, não, isso não vai funcionar no sétimo ano, numa aula de ensino médio, isso já funciona, claro que mesmo assim precisa de um cuidado ali, né, pra não ficar uma aula muito acadêmica, mas funciona; no fundamental não funciona de jeito nenhum, mas você imagina os alunos que tiveram essa aula no sétimo, quando eles forem discutir, no fund...no ensino médio, esse debate, me parece que eles vão tá mais preparados e eu digo isso, digamos assim, do chão da fábrica. O colégio Pedro Segundo tem Sociologia no ensino fundamental e Sociologia no ensino médio, no entanto, na primeira série do ensino médio, nós recebemos alunos de fora, que não necessariamente fizeram a trajetória no colégio, alunos que eram da rede privada, fizeram concurso e passaram, alunos da rede estadual que fizeram concurso e passaram e por aí vai. Eu vejo de maneira concreta, eu já cansei de pegar primeira série, segunda série, terceira série; você consegue perceber muito claramente, sobretudo na primeira série do ensino médio, o aluno que já teve Ciências Sociais no fundamental, né, porque ele já chega voando, digamos assim, nas aulas, né, os exemplos, é...o que ele trabalhar, o que ele percebe, a sensibilidade sociológica é muito apurada, são três anos, sétimo, oitavo e nono de uma disciplina de dois tempos, né, tudo bem, não é que nem matemática, né, português que tem quatro, cinco tempos, mas é muita coisa, não é aquele seis mesizinhos de Sociologia que ele teve no sétimo ano, sabe, só na reta final, não é isso, é uma matéria de ano inteiro, durante três anos seguidos, então você forma os alunos sociologicamente, é, sabe tá lá, a formação tá lá, ela não sai do aluno, é...de forma que...tanto pela...principalmente por essa experiência do Pedro Segundo de perceber como os alunos chegam muito crus da rede estadual, quer dizer, eles vem da rede municipal, a rede estadual...eles fazem a rede municipal, sexto, sétimo, oitavo, nono, ensino fundamental 2 na prefeitura do Rio, fazem concurso pro Pedro Segundo pro ensino médio, passam, aluno de escola privada, eles catam muito cavaco com esse pensamento abstrato, sabe, ah, o que que é socialização, o que que é incorporar valores, a capacidade que a sociedade tem de fazer você incorporar valores, esse bêabá de primeira série, eles já catam o cavaco. O aluno nosso que tá desde o sétimo ano, isso num... ele pega muito rápido.

Entrevistadora: certo, então pra encerrar, eu falei que ia encerrar, mas agora surgiu uma questão...

Entrevistado: mas tranquilo, olha, eu tô tranquilo, não tô...

Entrevistadora: pensando assim, num cenário ideal, que existisse as Ciências Sociais no ensino fundamental, é, visibilidade nacional, né, em todo território brasileiro, você acha que a coleção, ela daria conta desse desafio de dialogar com diferentes regionalidades, com as características, com as desigualdades socioeducacionais, como que você acha que a coleção “Sociedade em movimento” ia lidar com essa perspectiva nacional?

Entrevistado: é...olha, eu teria que fazer uma leitura mais...uma releitura da obra mais cuidadosa tentando perceber os gargalos, eu tenho quase certeza, pelo fato dos autores serem predominantemente da região sudeste, que num eventual é...projeto nacional das Ciências Sociais ser incorporada, a gente teria que voltar a obra e contemplar essa diversidade regional, em vários momentos a gente tentou, mas existe limites de formação, existem uma série de limites que num estavam...é...de tempo,

né, que num estavam dentro de uma proposta desse tamanho, então eu acho que certamente a obra teria deficiências, mas eu acredito que a obra seria um pontapé inicial bastante importante, por ter tentado dar visibilidade às três grandes áreas das Ciências Sociais, por ter buscado fazer uma transposição didática, por não ter se furtado a apresentar conceitos sociológicos, não ter feito aqueles pastiches, né, de ah, olha o folclore, olha o índio, olha a diversidade e colocar lá uma porção de figuras e dizer olha que lindo que é a diversidade e não falar de genocídio, num falar de desigualdade, num falar...né, de tudo que tem que falar, é, de não ter se furtado a falar de temas caros, que talvez quem sabe, eu não tenho essa informação, mas talvez quem sabe, escolas possam ter vetado o livro sete por ter falado de gênero, tá lá desigualdade de gênero, divisão desigual do trabalho doméstico, eu não tenho a menor dúvida, conhecendo o Brasil, sobretudo agora, né, nessa...enfim, numa conjuntura pior ainda, se comparada a seis anos atrás, não tenho a menor dúvida que várias escolas pegara, esse livro é legal, quando bateu ali escrito gênero, opa, botou de lado, não tenho a menor dúvida que isso aconteceu. Às vezes até com profissionais bem-intencionados, a pessoa gostou do livro, achou bacana, falou assim, mas nessa escola católica, aqui ou nessa escola mais conservadora, com essa direção, com essa coordenação pedagógica, não vou nem apresentar esse livro porque eu ainda vou ficar queimado ou queimada, entendeu? Sobretudo se for uma professora mulher, imagina uma professora mulher dando aula de gênero numa escola, sabe, conservadora, de uma cidade média, sabe, é aquela coisa, assim, muito hostil pra pessoa, então a pessoa declina, mas ela viu o material, entendeu, e eu espero que ela tenha gostado, né, porque isso talvez, por mais que ela não tenha possibilitado a escola sugerir a obra, mas de repente ela usou uma parte, sabe assim, de alguma forma a pessoa aproveitou, viu como ela poderia apresentar porque, às vezes, como ela não tem experiência de ensino fundamental, ela sente insegura de ousar falar sobre isso no ensino fundamental, o que é absolutamente normal, eu tinha várias inseguranças; ao longo dos anos no magistério, fui me sentindo mais seguro do que dá certo, do que não dá certo, do que eu já sei que vai dar polêmica, do que não vai dar polêmica e etc, então vendo a obra, falo assim, cara, se uma editora desse tamanho falou de gênero, então eu vou falar, isso de uma certa forma pode ter encorajado, que se a pessoa disser você falou, você inventou isso, a culpa é sua...eu digo, não, eu usei a obra, tá no livro didático que a escola indicou, às vezes é um escudo, não é isso? Porque se a pessoa convenceu a escola a comprar o livro, o livro é um escudo, ele não deixa de ser. Não, a es...estou usando o material didático, né, porque convenhamos, você pensa numa professora mulher no interior do Brasil, que quer falar sobre gênero, tá, hipoteticamente, numa escola privada, católica, é...e uma escola católica mais conservadora, porque eu até estudei numa escola católica bem progressista, né, por acaso bastante progressista mesmo, então, é...veja, ela montar um material didático sobre gênero, ela dar a cara a tapa, ela montar o material, ela rodar, ela fica muito mais vulnerável, muito mais vulnerável; se ela com cuidado, né, consegue convencer a escola de que esse é um bom livro e a escola compra o livro, ela pode se sentir muito mais protegida pra usar o livro. Então, é por isso que eu considero o livro, pelo que ele ousou fazer e escrever e os temas que ele resolveu abordar, eu considero o livro, sim, uma obra que potencialmente poderia ser usada, reconhecendo que é óbvio para um cenário nacional, ela teria que ser revista pelas questões das regionalidades e tudo mais.

Entrevistadora: *professor Eduardo, eu encerro aqui porque já cumpri todo o roteiro que eu tinha planejado para nossa conversa. Eu quero agradecer muito o tempo que o senhor está disponibilizando pra me atender, a sua gentileza, a forma como o senhor*

foi muito disponível, né, mesmo porque eu sei que não é todo mundo que topa, né, gastar esse tempo pra ter esse tipo de conversa e dizer que eu sou uma admiradora da coleção, eu gosto muito e realmente vejo essa grande potencialidade na coleção e eu só tenho a agradecer por essa conversa, então eu encerro aqui a nossa entrevista, né, de pesquisadora, agora é Jaqueline falando, né? Eu estou me sentindo muito feliz em conhecer os autores, poder dialogar um tempo com vocês, conhecer toda a trajetória de produção dessa obra que eu gosto bastante e já usei várias vezes em sala de aula, com o ensino médio e com o ensino fundamental e é isso, só tenho a agradecer e dizer que eu admiro muito o seu trabalho.

Entrevistado: *não, valeu, brigado e não tem o que agradecer, se as pessoas não tivessem se disposto a me dar entrevista quando eu fiz mestrado e doutorado, eu não tinha feito mestrado e doutorado, eu tinha que mudar de tema, então sempre que precisar pode falar, porque todo o meu trabalho que eu fiz, eu dependi muito de entrevista também e eu sei como é que é, às vezes é difícil, né, recebi muito não, recebi muito...em alguns setores foi mais complicado, porque esse negócio de patente de medicamento, conversar com laboratório é meio tenso, né, que é muito dinheiro envolvido, é...mas que bom que você gostou, que bom que você...*

Entrevistadora: *contribuiu bastante, a nossa conversa hoje foi muito rica, aprendi bastante, trouxe informações novas, me fez repensar várias coisas...interessante, né? Que enquanto você vai conversando, você vai...*

Entrevistado: *ah é...*

Entrevistadora: *categorias de análise, né, na sua cabeça...*

Entrevistado: *é...é isso, o que eu acho, eu ia até falar isso antes da entrevista e eu esqueci, assim, existe...é...tem um pessoal, assim como eu, que não trabalhou no livro do médio e trabalhou no fundamental, então é assim, quando eu falo porque a editora se interessou, desse bastidor, a mim é uma fala de impressão, existem outros colegas, que trabalharam nos dois livros, aí eles talvez tenham uma fala mais interna, do que efetivamente foi decidido, como foram as tratativas, as conversas e tal, aí nessas perguntas mais específicas, eu acho que realmente vale detalhar com esses colegas, fazer mais perguntas e desdobrar perguntas porque é deles que você vai ter esse panorama muito mais...ahn...real, concreto do que como foi essa transição, né.*

Entrevistadora: *e eu gostaria também de pedir e reforçar que eu estou...o objetivo é conversar com os 14 autores, né, então eu tô nesse processo do método bola de neve mesmo, quem eu conheço vai me passando o contato, se você tiver o contato de algum dos autores pra me passar, agradeço muito...*

Entrevistado: *então, antes de...vou até abrir aqui pra te falar com maior precisão, hoje, o professor Lier, que é um dos autores e é um dos autores que trabalhou tanto no livro do médio quanto no livro do fundamental, ele é um desses autores que trabalharam nos dois, ele mandou um email...ah, ele te respondeu no email, né, você tá copiada, não sei se você viu, foi a quatro horas atrás e ele respondeu e copiou outras pessoas, talvez pessoas que você não mencionou.*

Entrevistadora: *certo, eu vou olhar porque eu tinha conversado, o Lier foi o primeiro que eu entrevistei, uma pessoa maravilhosa, a gente teve uma conversa de duas horas riquíssima e ele falou assim não, eu vou ver os contato e vou passar pra você, mas aí eu respondo o Lier, vejo novamente e qualquer coisa, eu entrarei em contato*

e pedir...se ficou faltando alguém, mas eu pretendo conversar com todos os autores, tá, quem você conhecer, já avisando.

Entrevistado: *então, você faz o seguinte, você recebeu esse email do Lier, tem os contatos que ele viu, né, automaticamente já tã aí de sua posse, quando você...faz uma lista de quem você tem, né, e me manda...me manda, ó Eduardo, eu tenho esses contatos, pá pá pá pá pá, né, e aí obviamente você pelo livro, né, pela...pela...cê tem o livro aí com você nesse momento?*

Entrevistadora: *tenho, tenho sim.*

Entrevistado: *então pela lista de autores, eu não tenho o contato de fulano, beltrano e tal e aí eu te passo.*

Entrevistadora: *ok!*

Entrevistado: *entendeu? Porque senão eu vou ficar te mandando contato, aí de repente você fica recebendo contato que você já tem e o que efetivamente você não tem, você acaba não recebendo.*

Entrevistadora: *ok, tá...*

Entrevistado: *tá?*

Entrevistadora: *ok, muito obrigada.*

Entrevistado: *me manda que eu faço aí a repescagem de quem ficou de fora.*

Entrevistadora: *ok, então tá, muito obrigada, professor Eduardo, por ceder o seu tempo, sua entrevista, sua gentileza, só tenho a agradecer mesmo.*

Entrevistado: *ahhh...que nada, que isso, bom...bom trabalho aí para você.*

Entrevistadora: *ah e eu vou avisá-los, né, de todo processo da pesquisa, da defesa, é da qualificação, vou divulgar para vocês o resultado...*

Entrevistado: *ah, legal.*

Entrevistadora: *dar esse feedback, né, que é sempre importante e é isso, vamos encerrar a nossa conversa, muito obrigada.*

Entrevistado: *está bom, um abraço. Valeu.*

Entrevistadora: *eu que agradeço.*

Entrevistado: *tchau.*

ENTREVISTA VI:

Entrevistadora: *pronto, pode falar.*

Entrevistado: *é, meu nome é Afrânio de Oliveira Silva, um dos autores do “Sociedade em movimento”, eu recebi o termo... termo de que?*

Entrevistadora: *de consentimento.*

Entrevistado: *termo de consentimento enviado pela Jaqueline e aceitei.*

Entrevistadora: *certo e o senhor aceita que eu grave?*

Entrevistado: *pode gravar, claro.*

Entrevistadora: *certo, então professor Afrânio, eu mandei também o questionário para o senhor e eu dividi a nossa entrevista em três partes. A primeira parte é a caracterização sociológica do sujeito, então eu vou ler e aí eu preciso que o senhor se auto declare, a segunda parte, é...relatar sua experiência docente, quando que o senhor começou a atuar na área como professor, as experiências atuais que você tem e a terceira parte, é a parte onde a gente entra propriamente no processo de produção da coleção “Sociedade em movimento”, ta, então eu vou começar com a primeira parte da nossa entrevista, que é a caracterização sociológica do sujeito, então...gênero?*

Entrevistado: *é... masculino.*

Entrevistadora: *cor, raça?*

Entrevistado: *é, negro.*

Entrevistadora: *religião?*

Entrevistado: *não tenho.*

Entrevistadora: *idade?*

Entrevistado: *44.*

Entrevistadora: *é, sua formação acadêmica?*

Entrevistado: *eu tenho, é, graduação em Ciências Sociais, licenciatura e bacharelado, é, mestrado em Ciência Política, doutorado também em Ciências Sociais e pós-doutorado em História Política comparada.*

Entrevistadora: *se o senhor puder falar as instituições, onde o senhor fez a sua formação.*

Entrevistado: *ah ta, a graduação foi na PUC Rio, Pontifícia Universidade Católica daqui do Rio, o mestrado foi na UFRJ, né, no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, né, e o doutorado foi na rural, no CPDA e o pós-doutorado foi na UERJ.*

Entrevistadora: *certo, então agora a gente vai pra segunda parte, né, da nossa entrevista, né, onde eu peço pra que o senhor comente a sua experiência docente, né, aonde o senhor começou a dar aula, em que ano o senhor deu aula, sua trajetória, é, como professor até o momento atual.*

Entrevistado: *é...o início da minha carreira, ele foi mais relacionado à pesquisa, né, eu tive um estágio no Instituto Brasileiro de Administração Municipal, né, o IBAM, então eu comecei lá como estagiário e logo de início, eu embarquei nessa...nessa...nesse nicho de trabalhar com pesquisa, pesquisa aplicada e...eu acabei também iniciando meu trabalho docente numa escola particular, onde...na cidade onde eu morava, né, Duque de Caxias, na Baixada Fluminense aqui do Rio de Janeiro e...e dei aula de história, né, história pro ensino fundamental, é, depois disso eu dei aula de Sociologia mesmo, na área, pra ensino fundamental e médio numa escola particular, também em Caxias, é...é muito difícil encontrar uma escola que tenha ensino fundamental, né, e eu comecei dando aula de Sociologia pro ensino fundamental numa escola particular em Caxias; depois eu...eu passei no concurso pra SEDUC, pra Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, em 2005, passei no final de 2004 e tomei posse em 2005, essa...essa escola foi em 2003, essa escola que eu dei aula de história e também foi em 2005 que eu também dei aula nessa privada lá em Caxias, no ensino fundamental e no ensino médio. Na rede pública eu entro em 2004, com concurso e passo a dar aula em 2005, em 2007 concomitante, né, com a...com essa matrícula do estado, eu fiz um processo seletivo pra substituto no colégio Pedro Segundo e passei pra substituto, em 2008 teve um concurso pra efetivo, eu fiz o concurso e passei, passei bem, passei e primeiro lugar e pude escolher a unidade que eu ia ficar, que eu tô até hoje, colégio...na unidade Humaitá 2, né, na zona sul do Rio de Janeiro, que eu já tinha saído de Caxias, já estava morando aqui perto, que eu estava com 500 empregos, não dava pra ficar duas horas de ônibus, né, da baixada fluminense até...até aqui a zona sul, é...e aí eu trabalhava na baixada fluminense, na rede estadual, trabalhava no município de Mesquita, município de Nilópolis e...é, eu acabei, depois, transferindo a minha matrícula pra aqui, pra zona sul, pra Copacabana e dei aula até 2015, né, então fiquei 10 anos na rede estadual, quando eu fiz um concurso pra...ra UERJ, pra Universidade do Estado do Rio, onde eu passei pro Instituto de...pro Instituto que é o CAP, né, que é o Colégio de Aplicação, então eu dou aula no Colégio de Aplicação na educação básica e também pra licenciatura da UERJ. É...nesse meio aí, eu dei aula em várias escolas particulares, dei aula na Escola Britânica, é, em 2009 eu dei aula numa escola que tem uma perspectiva construtivista aqui no Rio de Janeiro, que se chama Escola Parque, não sei e você conhece, é, também dei aula numa outra escola particular chamada MOP, é, enfim, saí dando aula em várias escolas da rede particular, é difícil, né, trabalhar no magistério na rede particular porque é um nível de exploração absurdo, então, é, cê vai de um, vai pra outro, não e enquadra, enfim, né, mas aí eu permaneci no colégio Pedro Segundo, então hoje eu dou aula no colégio Pedro Segundo, na UERJ e...e na Escola Parque, né, uma escola particular e duas matrículas, 40 horas no colégio Pedro Segundo e 20 horas na...no Colégio de Aplicação e UERJ, né, dividindo.*

Entrevistadora: *é, e nesse momento, o senhor trabalha com ensino médio e ensino fundamental?*

Entrevistado: *nesse exato momento, eu não estou em nenhuma turma do ensino fundamental, né, o ensino fundamental o colégio Pedro Segundo, ele não está em todas as unidades do colégio, né, mas no colégio, na unidade que tô lotado tem, mas é durante a manhã e já tem, já tem uns quatro ou cinco anos que eu tenho concentrado a minha carga horária no turno da tarde e no turno da noite, a Humaitá tem aulas, é, noturnas. no período noturno e...desde que eu dou aula, desde que eu estou no colégio Pedro Segundo, mesmo na fase que eu era substituto, eu sempre dei aula no turno da noite, por uma escolha minha, facilita minha vida e eu também estudei a noite*

e a gente sabe, né, como os professores já estão cansados, como o ensino noturno é tratado, então foi uma possibilidade de ganhar dinheiro porque a gente tem que se sustentar e também de alguma forma, uma certa militância por eu ter estudado também a noite e o co...o turno da noite sempre me chamou atenção, fui diretor durante um ano do turno da noite, né, então eu tenho concentrado e não tenho conseguido pegar turmas do ensino...do ensino fundamental, porque a gente tem que fechar uma certa quantidade de horas, o que equivale a um número de turmas, então quando a gente pega, é, outras turmas do fundamental junto com o médio, a gente fica com três, quatro planejamento, né, então, como eu optei pela noite, eu tenho pego, tenho conseguido pegar turmas do ensino médio porque a noite só tem ensino médio, então como eu pego o turno todo, eu pego primeiro, segundo e terceiro, aí pra completar a tarde, eu procuro pegar também do ensino médio, até pra não ficar com quatro planejamentos.

Entrevistadora: eu também fico assustada (risos), como é que concilia tudo, né (risada), é, durante a elaboração da coleção “Sociedade em movimento” o senhor trabalhava com ensino fundamental?

Entrevistado: trabalhava, trabalhava com ensino fundamental.

Entrevistadora: certo, então agora a gente vai começar nossa terceira parte da entrevista, que é onde a gente vai focar nos processos de produção, é, da coleção “Sociedade em movimento”, então eu queria que o senhor comentasse, é, se antes de se envolver na elaboração da coleção, o senhor já tinha produzido materiais didáticos para a Sociologia, nível médio e fundamental, como que era a sua relação com a produção de material didático?

Entrevistado: é, então, você deve saber, nós somos autores, um grande número dos autores, né, e autoras do “Sociedade em movimento” também são autores e autoras do “Sociologia em movimento”, que é do ensino médio, é, então, inclusive a gente conseguiu, né, emplacar a possibilidade de construir, de elaborar esses livros do ensino fundamental porque o do ensino médio, “Sociologia em movimento” foi um sucesso editorial, então a gente com uma certa barganha na editora, a gente conseguiu colocar essa proposta à frente, então eu já tinha participado da elaboração do “Sociologia em movimento” e já tinha participado, assim, é...é...não que tivesse sido publicado, mas no colégio Pedro Segundo a gente tem, tem um currículo um pouco dinâmico, né, a gente tem sempre...a gente até brinca que o nosso departamento é maior do que determinados departamentos universitários, né, a gente tem mais de 45 professores, né, então a gente tá sempre fazendo nosso colegiado, fazendo nossos debates, então é um currículo realmente bem dinâmico, então a gente sempre fica à procura, a gente sempre procurou um livro didático que se adequasse ao nosso currículo e como o nosso currículo é muito dinâmico, é muito difícil encontrar um livro que adeque a um currículo que é dinâmico desse jeito, então, a gente sempre produziu uma quantidade grande, né, relativamente grande, de material didático pra utilizar, é, principalmente no fundamental, que a gente não tinha livro, né, as nossas adoções eram sempre de livros paradidáticos e a gente tinha que optar por uma temática específica porque a gente já trabalhou com bimestre, já trabalhou com trimestre, não tem como colocar na lista de alunos de uma escola pública, né, três livros paradidáticos, isso só numa disciplina, então a gente sempre, é, quando a gente faz uso dos livros paradidáticos, a gente faz um, o que deve dar conta de uma, duas unidades no máximo, então a outra unidade sempre ficava descoberta, então era

nesse momento que a gente produzia o nosso próprio material, então, é, a gente...eu sempre produzi, né, alguma coisa pro ensino fundamental, às vezes também pro ensino médio, mas essa produção mais solta, da minha parte, sempre foi voltada pro ensino fundamental, é, nas outras unidades e a gente sempre trocava também, né, trocava material que...a gente criou tipo um dropbox, onde a gente sempre mandava as coisas, não foi muito à frente, acho que pra trocar a gente precisa de um vínculo mais pessoal, né, mais próximo, é, a gente até circulava, chegou a circular sim, mas tem que ter uma boa vontade de alguém centralizar pra passar para as outras pessoas, senão não circula, Jaqueline.

Entrevistadora: *é, eu sei bem como é que é, eu queria que você comentasse, então, já que não tem como falar da coleção “Sociedade em movimento”, você me falar do processo de produção do “Sociologia em movimento”, então como que foi a sua entrada para o conjunto dos autores do “Sociologia em movimento”?*

Entrevistado: *é, a história, o mito de origem, ele vai mudar um pouco, não sei se já aconteceu nas suas entrevistas, de você...*

Entrevistadora: *já citaram você no mito de origem (risada).*

Entrevistado: *foi...essa...é, eu cheguei no colégio Pedro Segundo em 2007, como eu te falei, né, e o meu coordenador, né, àquela época, era o professor Lier e aí, é...a gente sempre tratava a dificuldade de ter o livro didático, a gente usava o Tomazi, né, é, o Tomazi é muito amigo do Lier, enfim, mas eu nunca gostei do livro do Tomazi, eu sempre achei que é uma abordagem muito histórica, enfim, eu sempre fazia críticas e ele desde o início, ele sempre falava, ah, mas a gente já tentou escrever um livro aqui, eu já propus e tudo mais, mas nunca dá porque tinha um número, teve um hiato entre os concursos do Lier e dois outros antes, até chegar o meu, teve um período muito grande sem concurso e aí ele fez essa proposta pra essa galera, já mais antiga, e não foi à frente, né, não foi pra frente e quando eu cheguei no Humaitá, ele sempre me falava isso, ah, não, então a gente tem que escrever e tal, não sei o que. E teve um dia que eu falei, você quer escrever o livro, então vamos escrever o livro, ah, não sei o que...falei, então vamos escrever, que ele me mandou dois capítulos do início que ele tinha escrito um e o Rodrigo Pain, é, tinha escrito o outro e...e o Rodrigo Pain é meu amigo de graduação, eu fiz graduação com ele na PUC e agora trabalho com ele na UERJ, né, e ele tinha entrado como substituto antes de mim, em 2004, 2005, alguma coisa assim. Então, o Lier já tinha tentado também chamar algumas pessoas ali e ele e o Pain acabaram escrevendo dois capítulos, mas também não foi à frente e aí, quando ele, o Lier me mandou esses capítulos, eu falei, não, vamos escrever, como é que faz? É só pegar e escrever? Ah, não, vamos chamar outras pessoas e tal e a partir dali começamos a convidar outras pessoas, você deve saber, você é da área acadêmica, né, enfim, enfrente aquele monte de não, não vai dar certo ou não quero, o outro quer escrever um livro público, o outro quer escrever um livro com outro enfoque, enfim, né, foi uma fogueira das vaidades até se chegar a um...a gente convidou todo mundo, se você acha que tem muito autor aqui, era pra ter muito mais, era pra ter uns 35, 40, porque a gente chamou, realmente, todos os professores, é, com vínculos, é, estatutário e substituto, a gente não discriminou ninguém, a gente falou, ó, vamo chamar todo mundo que quiser escrever o livro e 18 se prontificaram a escrever, um monte de gente não quis e não sei o que, falou que não ia dar certo, enfim, e depois cê imagina a dificuldade de emplacar ele no Pedro Segundo por conta já dessa...desse conflito que foi criado pra chamar. Então, eu, o que eu me lem...do*

que eu me lembro foi isso, o Lier já tinha tentado, já tinha chamado várias pessoas e aí quando ele me chamou, eu botei pilha num monte de gente e a gente...nós começamos a organizar as reuniões e tal, foi feito churrasco, foi feito, é, na casa de um colega nosso, Marcelo, o Marcelo Costa, lá no...não sei como que eles chamam lá, cobertura dele e eles deram até um apelido lá pro lugar onde a gente fazia e a gente foi caminhando e...até chegar. A gente fez um capítulo, né, pra servir de modelo e mandar para as editoras, a gente teve resposta acho que de três editoras, se eu não me engano, FTD, Vozes e a Moderna; no início a gente optou pela Vozes e no meio do processo a gente viu, não sei...acho que a Vozes desistiu e a gente acabou optando pela Moderna, o que acabou sendo realmente mais acertado, do ponto de vista da distribuição, da capilaridade, né, essa discussão foi muito, foi muito difícil dentro da equipe, né, porque a gente queria fazer um tra...toda a motivação pra fazer esse livro foi a motivação de dar conta de fazer um livro pensando, é, na Sociologia, pensando numa linguagem que fosse mais acessível e que, é, que a gente conseguisse deixar transparecer que era um livro escrito por pessoas que conheciam, né, o ambiente da educação básica, completamente diferente dos demais livros; livros inclusive que eu adoro, livros fantásticos como o da Cristina Costa, por exemplo, são livros que eu trabalhei durante muitos anos, eu não tenho nada do que reclamar do livro do ponto de vista do conteúdo, mas quando você trabalha com ele em sala de aula, você vê os alunos, eles não conseguem entender, ele...é...e...é com bastante sinceridade, eu trabalho com o livro, tenho o costume de trabalhar com o livro didático em sala de aula, então, eu sempre pego o “Sociologia em movimento” e falo, pô. lê aí esse parágrafo, aí o aluno fica gaguejando e eu pergunto, o que é que houve aí? Ah, não, tem umas palavras aqui muito difíceis e eu já marco qual é o parágrafo pra rever e tal, então é muito difícil escrever numa linguagem acessível prum aluno e essas coisas que eu faço, de pedir pra ler e tal, eu ainda faço no CAP, que é um colégio considerado de qualidade e tal e no colégio Pedro Segundo, também, que é referência, então quer dizer, se esses meninos e meninas tem dificuldade de ler um parágrafo do nosso livro, cê imagina na escola pública, né, da periferia e não sei que, que a gente sabe que existe um déficit muito grande do ensino, de capital cultural, enfim, tudo aquilo que cê deve imaginar que é, né, útil pra leitura e pra interpretação dos textos, então assim, que eu me lembre foi isso, próximo aí do mito de origem, né. Teve essa ideia e quando eu fui pra lá, eu acabei me alegrando com a proposta e tal e a gente abraçou e daí, ali do Humaitá foi irradiando pros outros campi.

Entrevistadora: e aí, dessa produção coletiva, o que chama bastante atenção é que o “Sociologia em movimento” tem 18 autores, né, e o “Sociedade em movimento” tem 14 autores, né, então como que foi esse processo de transição, do grupo de professores do “Sociologia em movimento” para o grupo do “Sociedade em movimento”? E aí quais as principais dificuldade de produzir uma obra coletiva desse tamanho, né, dessa significância?

Entrevistado: é, ahan, eu confesso que, é, essa mobilização, ela foi muito mais difícil, Jaqueline, no primeiro, né, no “Sociologia em movimento” porque era aquilo, cê poderia, assim, deu muito trabalho, mas foi muito trabalho mesmo, eu estava fazendo doutorado, é, minha filha de acabado de nascer, tinha nascido, minha esposa estava grávida, a gente estava preparando tudo aquilo, eu tinha sete empregos, então, eu me lembro que foi um trabalho danado e teve gente que, simplesmente, falou que não queria porque estava com muito trabalho e tal, então no início foi muito difícil porque não tinha certeza de que ia ser publicado, não tinha certeza que ia vender, não tinha certeza de nada, então esse primeiro foi mais difícil. Então o “Sociedade”...é...quando

a gente começou a fazer a proposta, o livro já tinha, né, sido publicado, a gente sabia, já tinha gostado da proposta, então, é, foi mais tranquilo nesse sentido porque a gente partiu de um núcleo, né, você percebe que muito do “Sociologia” estão no “Sociedade” e aí também, eu não sei qual é o nível de sinceridade que os outros autores falaram, é, assim é...como qualquer trabalho coletivo, tem pessoas que trabalham mais, que pegam o piano embaixo, né, e tem gente que trabalha menos, então eu acho que foi um momento também de ver o compromisso das pessoas em escrever uma obra que dão muito trabalho, né, são demandas que tem que criar o mínimo de um consenso pra um capítulo ou dois porque são 14 pessoas, né, 14 autores lendo, então tem que ter um mínimo de consenso de conceitos que vão ser abordados, a própria abordagem, a teoria, o método, né, então é muito coisa que você tem que encaixar, foto, as imagens, né, os exercício, as respostas dos exercícios, as indicação de vídeos, de livro, então assim, é muito trabalho pra quando tem 14 pessoas e tem um ou dois, sei lá, um grupo que não faz, outras pessoas tem que pegar e fazer porque a gente assumiu um compromisso com o cronograma pra editora, né, é uma coisa mais profissional, né, mais grande, o tamanho da Moderna e a gente tinha...assumiu o compromisso e tinha, né, lá...lá na Moderna também, um grupo de pessoas esperando o material pra trabalhar, né. Então, aqui no “Sociedade” eu acho que a gente fez isso, né, conseguiu pegar quem realmente estava engajado e uma oportunidade pra incluir pessoas que a gente sabia que faziam um bom trabalho, que eram ótimos profissionais e que não teve oportunidade, lá no início, quando a gente começou a fazer a discussão do “Sociologia em movimento”, como por exemplo é o caso da Clarissa, né; a Clarissa entrou no concurso, é, depois de mim e é uma excelente profissional, escreveu, é, bastante e...e contribuiu bastante pra enriquecer essa segunda obra, que inclusive acho que é o nosso xodó, acho que todo mundo gosta mais do “Sociedade” do que o do “Sociologia”.

Entrevistadora: sim, é...eu gostaria de perguntar, é, mesmo tendo essa dinâmica de passar em várias mãos, por todos os autores, tem algum conteúdo, algum tema ou alguma parte, é, do livro que você fala, não, essa aqui eu consigo me reconhecer? Específica, assim...

Entrevistado: assim, as partes que eu consigo me reconhecer mais, foram as que eu escrevi, né, é...aas que tem a minha cara, por exemplo, eu não me atrevo muito a escrever sobre a área da Antropologia, assim, realmente não é a minha área, eu li o Geertz, eu li o Levi Strauss e eu lia 10 vezes e não entendia nada, então, pra mim Antropologia é quase, né, sei lá, Latim, Grego, pra mim é muito difícil, mas como nós somos, né, professores disso, que recebe o nome de Sociologia, mas na verdade dá Ciências Sociais, né, dá as três, a gente tem que acabar lendo e tentar criar alguma didática pra fazer com que o aluno compreenda minimamente, caso, sei lá, eu pegue por exemplo a sétima série, eu tenho que abordar a temática da identidade, a questão racial, é, então, é, a gente...nesse sexto ano, no “Sociedade”, eu acabei pegando alguma coisa de temáticas da Antropologia, mas eu te...eu devo ter aqui alguma coisa, você quer que eu veja aqui na minha tabelinha?

Entrevistadora: ah, se o senhor tiver, eu ficaria muito grata.

Entrevistado: ninguém te mandou essa tabelinha, não?

Entrevistadora: não, ninguém me mandou (risada), eles falavam que não se lembravam, que não tinham as anotações, falaram que como era mais coletivo, né, eles se reconheciam no livro inteiro, né, então não tinha nada muito específico.

Entrevistado: *essa galera é muito humilde e é claro que eu também me reconheço no livro inteiro, porque é uma obra que por mais que você ponha a mão num capítulo específico, vem o outro e corrige, né, e aí você escreveu o capítulo um, você não vai fazer o exercício do capítulo um, você vai fazer o exercício do capítulo dois, então a mão de todo mundo, tá em todo mundo, mas eu...eu me lembro, né, porque é isso, quando você pode escolher, você escolhe uma coisa que você acha que vai fazer melhor, então eu tentava correr da Antropologia e ficava ali na área das Ciências...da Sociologia e da Ciência Política. Então, por exemplo, um que me deu trabalho de escrever, foi o tema seis do...do livro...acho que é multiculturalismo e transformação cultural, agora eu não me lembro qual é...multiculturalismo, acho que deve ser no sete...*

Entrevistadora: *é o sete...*

Entrevistado: *o sete?*

Entrevistadora: *eu acho que sim...*

Entrevistado: *é, multiculturalismo e transformação cultural, esse foi um que ficou sob minha responsabilidade pra escrever, né, então eu me reconheço muito ali porque pra mim foi...deu um trabalho danado, né, eu...isso do livro sete; do livro oito eu escrevi Estado e Sociedade no Brasil e...e esse é porque realmente é a minha praia, né, eu gosto, eu dei muitos pitacos no de...no de Cidadania também, porque eu acabei escrevendo o de Cidadania e Direitos Humanos no...no “Sociologia em movimento” e do sexto ano, eu esta...deixa eu ver aqui se dá pra ver na tabelinha também...é, Cidadania e Ação Política, Cidadania e Ação Política e também dei os meus pitacos, é...do nono ano, eu escrevi, cadê? Nono ano...nono ano.... Consumo na Era Digital.*

Entrevistadora: *vou falar que esses que você citou são as temáticas que eu mais gosto, na verdade (risos).*

Entrevistado: *então, aí...*

Entrevistadora: *como eu tô estudando a obra, né, eu lembro com muito carinho e esses são uma das abordagens que eu mais gosto, então eu queria te dar os parabéns.*

Entrevistado: *ah, brigado, Jaqueline, é...assim, como tinha muita Antropologia no livro se...no livro do...eu não tive pra onde correr, né, mas se eu pu...eu escrevi também um sobre Educação, mas agora eu não sei onde tá o...a Educação, dá pra perce...por exemplo, o Lier é formado em Direito, então ele pegou bastante a temática do Direito no livro do sétimo ano, né, foi mais dessa forma que a gente...eu não sei, né, eu escolhi, falei, ó gente, já que é pra gente escolher e tal...é do sexto ano, do sexto ano que fala sobre Educação, aí eu escrevi Educação e alguma coisa, agora eu também já não me lembro mais, mas assim, onde você se reconhece? É a obra que a gente mais gostou, né, pelo menos das pessoas, da Clarissa, do Lier, da Fátima que já se aposentou do colégio Pedro Segundo, né, enfim, são pessoas que a gente...eu mantenho contato ainda e a gente trata como xodó, realmente é muito bom trabalhar com essa obra em sala de aula, mas, é...por ter elaborado, por ter feito uma escolha do tema, do conceito, eu me identifico muito mais com as que eu escrevi, acho que é uma coisa...quase um filhinho, né, quase um...eu acho que é isso.*

Entrevistadora: e eu queria que você comentasse sobre a questão da interdisciplinaridade, né, como que você vê que a coleção “Sociedade em movimento” lida com a interdisciplinaridade nas Ciências Sociais, né, na Sociologia, na Antropologia, na Ciência Política, cê acha que tem um equilíbrio dentro dessa coleção?

Entrevistado: Jaqueline, eu acho que tem, talvez se tivesse um ou dois autores, a gente teria uma dificuldade maior de fazer isso, né, mas pela pluralidade da formação dos autores, eu acho que isto inclusive...assim, pode ter sido um dificultador, na hora de organizar, dividir tarefas e de prazo, não concordar com o conceito, enfim, mas, é, dada a pluralidade da formação, isso ficou, é, muito facilitado, né, você tem aí o Lier que é formado em Direito, ele também é formado em Ciência Política, eu sou formado em Ciência Política, a Fátima mais da área da Sociologia, o Bruno, é, ele tá mais nessa área da Antropologia, o Rafael também mais da área da Antropologia, enfim, né, o Eduardo também e...o Rafael mais da área da Ciência Política, então isso ficou bem, bem dividido, né, por mais que fosse uma temática que você pode tratar mais numa perspectiva da Ciência Política ou da Sociologia, né, isso acabava dependendomais do autor que pegasse, né, então na hora da divisão, você tentava ali, né, é...daruma afinada, né, ah tá muita Sociologia, vou botar aqui um parágrafo pra citar um autor da Ciência Política, né, ou coisa, é, parecida, né. Então, a questão da interdisciplinaridade nas Ciências Sociais, né, na Sociologia, Antropologia e Ciência Política, isso ficou muito facilitado, né, por conta do Lier ter a formação em Direito, a gente aborda também, um pouquinho, a questão do Direito, né, mas a gente, né, quer dizer, isso já foi chamado atenção pra nós, já no “Sociologia em movimento”, uma certa interdisciplinaridade com outras, né, com as nossas primas aí das Ciências Humanas, a História, Geografia, mas é um desafio muito grande, Jaqueline, é muito difícil escrever uma obra em que você tenta dar conta. né, só dar conta da Sociologiajá é muito difícil, porque também assim, a gente acaba seguindo regras da editora, né, então tem uma certa quantidade de páginas, tem uma certa quantidade de caracteres, uma certa quantidade de imagens, isso tudo é padronizado e eu não sei, acho que você deve entender isso, quanto mais a gente escreve, mais a gente gostaria que tivesse coisa ali dentro, então pra nós, é muito difícil cortar as coisas, né, é, então, o scapítulos, eles sempre ficaram maiores do que a editora pedia, então eles sempre voltavam pra gente cortar, então você imagina se a gente ainda quisesse fazer uma abordagem mais da História, isso dentro do texto, do conteúdo, era muito difícil, então a gente tentava colocar uma imagem, colocar um filme, colocar uma atividade, colocar outros elementos do texto, né, que não do corpo do texto, que tentassem, é, manter esse diálogo com as outras, com as outras Ciências, mas, é, ainda assim a gente ficou bem longe, né, quer dizer, do que a gente imagina ser um trabalho realmente interdisciplinar, né, mas por conta dessas...dessas limitações, do livro, da quantidade de páginas, até mesmo da nossa própria competência em determinadas áreas, mas, é, eu acho que nas Ciências Sociais, a gente deu conta do recado, fez...eu acho que tá bem equilibrada a obra.

Entrevistadora: eu gostaria que você comentasse, justamente, a influência da editora no processo de produção da obra e de que forma, né, por exemplo, os critérios, né, que a editora elege para a produção de livros, de acordo com o PNLD, se eles estiveram presentes de alguma forma nessa coleção, mesmo sabendo que a coleção não entraria, né, porque não tem um PNLD de ensino fundamental, se isso influenciou de alguma forma nas...na opinião da editora, queria que você comentasse um pouco sobre isso.

Entrevistado: é...o “Sociologia em movimento” teve porque a gente acabou concorrendo, mas eu não me recordo se teve alguma influência desse tipo de critério, até porque os critérios no PNLD são critérios bem amplos, né, então em algum momento a gente acaba tendo contato com esses critérios porque são critérios, por exemplo, que são relativos a Direitos Humanos, por exemplo, relativos a direitos autorais, então alguma coisa a gente até acabava tendo contato, com para a produção da obra realmente, do conteúdo, a gente tinha total controle sobre isso, até mesmo no próprio “Sociedade em movimento” a gente não teve nenhuma intromissão da...da editora no sentido de escrever sobre esse tema, tira isso daqui ou...não, inclusive isso seria muito difícil da gente aceitar, acho que ao grupo estava bem coeso, né, naquela ideia original de falar, olha só, ninguém sabia se ia ganhar dinheiro, ninguém sabia de nada, a gente queria escrever uma obra boa, né, que a gente ficasse satisfeito com ela e esse era um imperativo que guiava, né, a produção da obra, então não tinha, tema de gênero e sexualidade, a própria foto, né, daqueles skinheads, daquela galera de São Paulo elogiando lá o Bolsonaro quando ele ainda era deputado, que deu problema pra gente, né, a gente falou, não, mantém a imagem, mantém o parágrafo, mantém tudo, a gente teve aí nesse sentido, uma liberdade, aí assim, a editora entrava realmente naquela...naquela...nas colocações, nas sugestões técnicas mesmo, né.

Entrevistadora: de diagramação?

Entrevistado: de diagramação, de...tinham sugestões infográficas, alguma coisa, mas, é, tudo realmente passava pelo crivo dos autores, né, mas de conteúdo assim, não.

Entrevistadora: tinha bastante autonomia nesse sentido?

Entrevistado: sim.

Entrevistadora: certo, eu queria que comentasse, também...pera aí, deixa eu só me localizar aqui, a gente foi conversando e eu fui mudando um pouco a sequência, é...é, pensando assim que a disciplina do Sociologia em 2015, que foi quando a obra foi publicada, ela tava se consolidando ainda no ensino médio, é, a que você deve essa ousadia da Moderna em ter apostado na coleção “Sociedade em movimento”?

Entrevistado; eu acho que...é... era uma obra que tinha como singularidade um conjunto de professores da educação básica, é, que trabalhavam num colégio de excelência e com uma qualificação muito...muito boa, né, eram professores com mestrado, doutorado, eram professores que dá... trabalhavam, né, numa instituição de referência. Eu acho que foi isso que deve ter pesado, talvez a qualidade do primeiro texto, né, também, que a gente mandou, se eu não me engano, foi o texto sobre raça, né, raça e etnia, eu acho que...eu acho, eu acredito que foi isso, porque, é... o número de autores no início criou muitos problemas, né, mais no senti...mais no aspecto jurídico, como é que eu vou fazer um contrato de um livro com 18 pessoas? É, se eu não me engano, eu acho que a editora nunca tinha feito isso, nunca tinha fechado um contrato de um livro com 18 autores, então isso criou um certo desconforto lá, uma complicação, mas eu acho que o fato de serem professores da educação básica, com a qualificação que o grupo tinha e sendo, na sua maioria esmagadora trabalhava no colégio Pedro Segundo, trabalhavam em outras instituições, mas trabalhava no colégio Pedro Segundo, eu acho que isso fortaleceu a proposta e coisas internas da própria editora, de não conseguir emplacar um livro bom na área da Sociologia, como

o livro da Cristina Costa, né, que não passava de jeito nenhum, acho que era uma lacuna que tinha também, acho que a gente, sei lá, ocupou bem esse espaço.

Entrevistadora: *então, o sucesso do “Sociologia em movimento”, você acha que influenciou também o “Sociedade em movimento” pra Moderna apostar nessa coleção pro fundamental?*

Entrevistado: *eu acho que isso foi fundamental, se não tivesse feito sucesso o “Sociologia em movimento”, o “Sociedade em movimento” estava na gaveta até hoje, porque a Moderna é uma empresa privada, então o interesse dela é lucro, né, não ia fazer nenhum tipo de...mas com o capital que a gente estava, né, quer dizer, foi uma obra que vendeu, acho que bateu mais de dois milhões, foi a obra mais vendida, né, então, acho que a gente conseguiu a partir desse...tanto que a gente não conseguiu fazer a segunda edição, né, a gente fez a primeira e depois eles não quiseram reeditar, então, quem tem, tem, quem não tem, tem que procurar no Sebo, né, falar nisso, você tem o livro?*

Entrevistadora: *tenho, tenho sim, não é meu, é emprestado, mas eu tenho a coleção.*

Entrevistado: *gente, mas quem tem aí te emprestou? Professor?*

Entrevistadora: *Foi a Ileise, Ileise ganhou, né, a coleção, daí como eu já vinha trabalhando com ensino fundamental desde o mestrado, eu fui no Pedro Segundo, entrevistei vários professores do Pedro Segundo, ela falou assim, vou te emprestar pra você analisar porque eu sei que você vai querer analisar pro doutorado, ela deixou e eu tô com ele aí e objetivo é terminar a tese (risos).*

Entrevistado: *ah, beleza.*

Entrevistadora: *projeto de vida já. É, eu vou continuar aqui (risada), é, deixa eu ver aqui, seguindo meu roteiro que eu tinha pensado, é, pensando justamente essa questão, ah...da...do livro não ter tido uma segunda edição, hoje, né, seis, sete anos depois da publicação do livro, quais são assim, os pontos que você vê como maior potencialidade e diferencial da coleção “Sociedade em movimento” e quais seriam, assim, as possíveis limitações, é, reformulações que ele deveria ter?*

Entrevistado: *cara, a potencialidade dele, é que ele foi um livro pensado realmente...se eu não me engano, eu não conheço outra coleção de livro de Sociologia produzido, né, pro sexto, pro sétimo e pro oitavo ano, não conheço outra coleção de Sociologia, então acho que nesse sentido, é quase um monopólio, eu num...eu realmente não conheço outra, então isso é um ponto forte, né, e além de tudo, que...que ele pega de carona com o “Sociologia em movimento”, né, a gente já tinha, é, escrito um livro, a gente já tinha testado algumas coisas, a gente já tinha não gostado de algumas, então a gente pega ali um ritmo, né, e com a experiência que a gente já tinha, né, do ensino fundamental, de trabalhar no chão, né, de uma sala de aula do ensino fundamental, a gente tem, né, uma experiência, uma vivência, em que a gente pôde traduzir isso pro papel, né, talvez bem mais difícil do que escrever o livro pro ensino médio, né, a linguagem é completamente diferente, a diagramação, a quantidade de texto, então, acho que isso tudo é um ponto positivo, né, que a obra tem pra deslanchar, mas a única coisa que eu acho que realmente atrapalha, é o fato de a Sociologia não estar presente no ensino fundamental, isso é o principal problema, né. Mas, assim, da obra, que eu reformularia ela hoje, eu...a única coisa que eu faria*

é uma atualização, não modificaria muita coisa no sexto, sétimo, no oitavo; o nono é...ele é uma temática ligada às novas tecnologias, né, é uma temática importante que eu acho que também merecia uma atualização, talvez até um pouco mais profunda, pela dinâmica que tem acontecido no mundo e que tem uma relação direta com esses avanços tecnológicos, então a gente, é, sei lá, a gente não fala de guerra híbrida, a gente não fala de fake news, a gente...várias temáticas que seriam importantes hoje serem discutidas no capítulo nove ou outros, é...que tem um capítulo que a gente fala sobre governo eletrônico, né, então tem muita novidade, né, muitas mudanças que ocorreram aí nesse curto espaço de tempo, que merecia uma atualização, mas eu não faria uma reformulação completa do livro não, agora, é, talvez do seis até o oito, é uma temática que a gente vê de forma recorrente nos currículos, então se poderia usar esse livro nos currículos, né, do ensino base...do ensino médio, tranquilamente, porque a gente vê uma certa reprodução, né, das temáticas de Sociologia. Realmente o nove, ele foge, né, um pouco, desse currículo mais tradicional, mas eu acho que é um diferencial também da obra,

Entrevistadora: *então, você consegue perceber, assim, essa continuidade entre a Sociologia pensada para o ensino fundamental, que tá representada na obra, né, “Sociedade em movimento” e a Sociologia pensada pro ensino médio, você consegue ver essa continuidade, essa correlação? Foi pensada dessa forma?*

Entrevistado: *eu não sei se foi pensada dessa forma, eu realmente não sei, é...o que que...pra nós que trabalhamos com a educação...é...com a Sociologia tanto no fundamental quanto no médio, a gente...os currículos, né, eles tinham uma relação, né, os conteúdos do fundamental, no final, acabavam tendo uma relação também com os conteúdos do ensino médio, inclusive, a gente, é, do ponto de vista do título, né, daquela unidade, né, daquele trimestres, é, os pontos nodais, isso tinha uma semelhança muito grande quando aquela temática passava do ensino fundamental para o ensino médio, então, era uma questão realmente de abordagem e de profundidade, né; então, algumas temáticas, elas se repetiam, né, do...a gente dava questão étnico racial, a gente trabalha na...no ensino fundamental, então algumas coisas a gente revê e existe ali uma expansão e um aprofundamento daquilo que eles viram e uma expansão daquela temática, então nesse sentido do...da...da proposta curricular do colégio Pedro Segundo, existe uma continuidade. Na produção do livro, como o livro de Sociologia saiu primeiro, do ensino médio saiu primeiro, eu não sei se os autores se preocuparam em fazer esse retorno, a gente...a nossa cabeça, a cabeça do professor, né, por conta de todas as estruturas, né, que trabalham, que reproduzem o cotidiano da escola, o currículo, livro, as discussões e tal, a gente acabou em alguns momentos reproduzindo algumas coisas, eu não sei se você também acabou lendo também o “Sociologia em movimento”, quando você pega um capítulo e isso é muito emblemático, se você leu o Tomazi, você deve ter percebido, a gente não separa cultura de ideologia, né, de tanto trabalhar com Tomazi e aí de cinco, dez anos trabalhando com Tomazi, na hora que a gente...a gente tem que falar de cultura e tal, daí saiu escrevendo cultura e ideologia, então assim, aquele capítulo, daquela primeira versão, merecia um desmembramento, né, trabalhar ideologia com trabalho, ideologia com outras coisas e fazer um capítulo realmente, um capítulo de Antropologia, né, e aquilo no “Sociedade em movimento”, isso também, quer dizer, o currículo é uma coisa quase que tradicional, né, a nossa categoria não quer discutir um currículo unificado, né, se por um lado engessa, dada a diversidade do país também é um problema político, né, na minha posição, né, de...de...agora não, né, com esse governo não tem mais nada, né, mas a gente poderia ter construído uma*

proposta curricular que iria fortalecer a própria presença da Sociologia e tal e a gente optou por não. As associações, a gente não quis fazer esse currículo, mas existe praticamente um currículo, né, pelo menos nas temáticas isso existe, né, todo mundo dá trabalho, todo mundo dá estratificação, todo mundo dá poder político e estado, enfim, existe um currículo implícito, né, então acho que na hora de produzir essas obras, né, mais nesse sentido de continuidade e tal, acho que estava mais a presença desse currículo, né, na nossa cabeça, por mais que a nossa prática no colégio Pedro Segundo tenha essa perspectiva de continuidade, mas eu não sei se realmente a galera pensou nisso na hora de fazer a proposta do “Sociedade em movimento”, né.

Entrevistadora: *uhum, certo, e sobre a visibilidade da obra, você acha que a obra teve uma visibilidade, é, local, regional, nacional, como que você acha que ficou depois?*

Entrevistado: *eu acho que ela teve uma visibilidade mais local, eu acho, eu não tenho muitas notícias de pessoas que estavam utilizando, né, o “Sociologia em movimento”, a editora, né, a gente assinou uns contratos com a editora que permite a editora montar determinados livros específicos pra determinadas redes, né, então de vez em quando a gente recebe lá, montamos a unidade um, dois e três do seis, a unidade quatro, cinco e seis do oito e venderam lá um livro específico pra uma rede dessa de ensino, mas a gente não sabe onde é, pra quem é, quantos foram, a gente não tem acesso, né, a essa informação, inclusive eu fiquei muito espantado de uma doutoranda escrever sobre o “Sociedade em movimento”, eu não sei quem recebeu o seu contato primeiro, mas o whatsapp encheu de mensagem, olha tem uma professora querendo estudar o “Sociedade em movimento”, era beijinho, coraçãozinho, é, aquele negocinho de festa, falei, não, vamos ajudar, vamos lá responder tudo; uma se prontificou a te ajudar, né, a marcas as agendas, enfim, eu falei gente, chegou lá, eu não sabia que a lleise tinha, deve ter sido a Fátima ou o Lierque mandou pra ela.*

Entrevistadora: *a Fátima mandou para ela.*

Entrevistado: *pô, legal.*

Entrevistadora: *na verdade, tem uma visibilidade maior do que vocês imaginam.*

Entrevistado: *é mesmo? Já está todo mundo, já esperando a tese sair pra ler, você não tem ideia da expectativa que já tá (risada).*

Entrevistadora: *aí pra encerrar a nossa conversa, eu gostaria que você comentasse se você vê uma importância política na obra “Sociedade em movimento”, para o ensino de Sociologia?*

Entrevistado: *ah, com certeza, né, com certeza, a gente sempre tocou nesse assunto, né, o Altair que é um dos autores, o próprio Lier, a Fátima, o Felipe, essa galera mais aí, né, da militância, já da década de 90, de formar uma associação aqui no Rio, APSEJ, essa galera sempre militou, né, e a gente embarcou, né, nessa militância; eu fiz a minha graduação antes da obrigatoriedade da lei de 2008, então agente ficava aí correndo atrás de escolar pra dar aula, né, de rede, é no Paraná já tinha, no Rio de Janeiro, já tinha no ensino médio, um tempinho aqui, outro ali, mas agente conseguia se virar, né, então a gente acreditou que essa obra poderia ajudar a fortalecer, né, o campo de ensino de Sociologia, é, mostrar que professores da*

educação básica, também são pesquisadores, também são autores, que a gente não é reprodutor, né, dos grandes, é, mestres da Academia e tal, então eu acho que a gente sempre faz questão disso, quando a gente é convidado pra falar com professores, estagiários, né, professores iniciantes, a gente sempre fala que é isso, antes de escrever a gente não sabia, né, e...e a gente tenta sempre difundir essa ideia que a gente não reproduz nada, que o tempo todo a gente tá produzindo, lida com aluno, a gente tem que reformular uma ideia, né, eles chamam de transposição didática, mas eu acho um termo horroroso, mas eu não tenho coisa melhor, mas ensinar uma disciplina ou conceitos abstratos como a Sociologia, eu não acredito que seja pra qualquer um não, traduzir uma mais valia, traduzir um estado democrático, pra um menino de sexto, de sétimo, eu acho que você no...no...você acaba produzindo conhecimento, né, você pode não tá registrando tudo, mas você acaba fazendo. Acho que o nosso trabalho é isso, a gente teve essa experiência e optou por sentar, né, na frente do computador, depois de todo trabalho, de filho, de prova e tal e escrever cada um, um capítulo, o outro dando pitaco, né, então eu acho que essas duas obras, eu acho, pode até ser uma contribuição pequena, né, porque a gente conhece colegas que contribuem e muito, como a sua própria tese vai contribuir pro fortalecimento da Sociologia, o entendimento do que é um livro didático, da dificuldade de se produzir, como uma peça não só curricular e pedagógica, mas também política, de resistência, né, eu acho que é mais um grãozinho, acho que essa galera que se prontificou a escrever, não posso falar por todos, mas no meu caso, com certeza, era uma forma de fortalecer a Sociologia, uma forma de resistência, uma forma de mudar, né, a visão sobre o professor, né; é muito legal quando você chega em sala de aula e o aluno olha na página ali, Afrânio, ah é você? Aí, né, ah, você escreveu um livro? Um absurdo, né, um professor escrever um livro, né, um professor deles, né, eles piram, então é muito legal os próprios alunos perceberem, né, que tem um autor na frente dele, que só não fica falando aquelas bobagens que a gente fala todo dia, né, de forma incessante.

Entrevistadora: certo, eu estava esquecendo uma pergunta tão importante, agora eu vi as minhas anotações aqui, ainda bem que eu lembrei. Você estava falando desse desafio de fazer a transposição didática, de ensinar conceitos tão abstratos como estado, mais valia para o ensino fundamental. Avaliando a obra e toda a sua experiência, qual que você acha que é a maior dificuldade mesmo de trabalhar as Ciências Sociais no ensino fundamental?

Entrevistado: a dificuldade de trabalhar? Eu acho que...eu não sei se é específico do fundamental, né, eu acho que até poderia ser, né, generalizado pra todo ensino básico, até mesmo pra graduação, é...é fazer com que o aluno veja as Ciências Sociais com uma certa seriedade, né. No colégio Pedro Segundo, no ensino médio, a gente já é favorecido, né, porque, não todo, né, porque o noturno, eles fazem prova de outro lugar e chegam lá, mas quando você pega um menino e uma menina do ensino médio, no turno da manhã e no turno da tarde, eles já viram a Sociologia, né, no sétimo, no oitavo e no nono porque agora não tem mais no sexto ano. Então sétimo, oitavo e nono, são três anos que ele teve contato com a Sociologia, né, aí você vê que aquele menino, aquela menina, são muito mais engajados, prestam mais atenção, compreendem melhor, né, aquele discurso que você tá fazendo porque as nossas aulas ainda são muito expositivas, né, então ele consegue, é, com determinado tempo, né, caminhar junto com você, né, naquele raciocínio. Esse ano, por exemplo, eu peguei uma de terceiro ano, que os alunos foram meus alunos no oitavo ano, né, então foi uma confusão aqui no computador, um gritando Afrânio eu só vim na aula porque foi

você, tem não sei quanto tempo que a gente não se vê e tal, né, e aí você vê o engajamento, né, é diferente, então, eu acho que, talvez a coisa mais difícil, né, é fazer com que o aluno realmente, é se engaje naquilo e aí tem um problema, que é o problema, é, de um certo letramento, né, científico, a gente aí é muito científico na sala de aula, a necessidade, o tempo todo, discursiva, de mostrar que a Sociologia é uma ciência. Então, a gente não relaxa, né, tenta flexibilizar um pouco o conceito, né, pra ver se aquilo faz um pouco de sentido pra ele, eu não tô nem falando de uma perspectiva freiriana não, de tomar o ponto de partida, o conhecimento; a gente tenta fazer isso na nossa prática, é, o problema realmente, a gente tá tão...a gente não quer que o aluno confunda mais valia com lucro, pra gente isso é um sacrilégio, né, então o aluno fala, ah professor, cê tá falando de lucro, né, você fala não, isso não é lucro, lucro é outra coisa. Então, assim, é um preciosismo conceitual que a gente tem por conta de ser uma disciplina renegada, né, com menos status, que então a gente ainda aposta nesse rigor científico, né, no rigor do conceito e eu acho que isso deixa um pouco, né, muito truncado. Eu não entendo muito de psicologia, né, essa parte mais do processo de construção do conhecimento, a gente lê Vygotsky porque a minha linha é mais marxista, né, histórico crítica, então a gente acaba decorando um pouco ali, daquele processo do Vigotsky, mas na prática é difícil, né, e assim, e...e eu gosto muito da ideia do conteúdo, eu acho que o professor, ele tem que saber dar aula, tem que saber mesmo, eu brigo com os meus alunos da licenciatura, né, mas tem que saber conteúdo, né; o professor não deslança se não soube conteúdo, se não dominar aquele negócio, né, então e o próprio salto na aprendizagem, né, na consciência do aluno depende da compreensão do conhecimento, então eu acho que isso ainda prende muito a gente no ensino fundamental, eu não vou ensinar o conceito errado, né, eu preciso que ele compreenda esse conteúdo, o conteúdo é importante, e aí a gente vê que tem uma certa dificuldade, né, de fazer aquilo caminhar e a gente acaba levando isso, um pouco, pro texto, né, vai ser um texto de contar uma historinha, ah, o José estava andando na rua e daí encontrou um emprego, patrão paga x, mas deixa, sabe...parece que a gente ou vai infantilizar ou vai se tornar menos científico. Eu, em dois mil e... treze, eu fui convidado a escrever um outro livro de...2013, não, 2011, eu fui convidado a escrever um livro também didático e a proposta do livro didático era muito essa, ser uma coisa muito coloquial, né, um...e eu falei não gostei, eu olhei assim, não gostei. Aquele livro do Luis Fernando e do...do...daqui do Rio de Janeiro, também, esqueci o nome do outro cara, Luis Fernando e Ricardo, acho, é um livro que tem um pouco essa pegada, né, agora alunos vamos...eu num gosto, nem da linguagem e nem pa...eu não sei, ou infantiliza, eu não sei, eu sou quadrado, né, tem começar, né, na terceira pessoa e eu acho que...eu acho que isso dificulta, mas largar, eu acho mais difícil ainda.

Entrevistadora: *(risada)* é um desafio, né, eu acho que esse é o maior desafio, eu vejo assim, que eu trabalho Sociologia no ensino fundamental e não na disciplina de Sociologia, né, que no Paraná, a gente tem umas aberrações aqui, mas isso foi umas das coisas mais difíceis mesmo, essa questão do até que ponto eu vou.

Entrevistado: *é...e quando eu estava na rede pública era...era mais difícil ainda, porque algumas palavras, né, esse nosso jargão, né, é quase um sociologuês, então você chegava num bairro mais pobre e você tentava falar e ninguém entendia nada, ninguém...e daí você ficava naquele dilema, bom, eu falo a gente vamos e...e não sei o que e tento me aproximar ou não, né, ou eu forço aquele aluno porque ele tem direito aquilo, né, e tentar...e aí você fica num dilema, chega uma hora que você fala algumas coisas ali, mete uma gíria, tenta, né, e depois você tentar resgatar, fala não, mas o*

conceito correto é esse aqui, vamos, né, mas é uma decisão que acho que só o professor sabe mesmo o momento, a hora, o local, o grupo que você tá trabalhando, cada turma também é uma turma, então é um desafio cotidiano, né, todo dia a gente encara esse...esse desafio.

Entrevistadora: *verdade, todo dia um desafio porque daí você tem que ficar sentindo a turma, sentindo o jeito que você tá trabalhando, né, os jovens, as crianças, os adolescentes, como é que é cada um...professor, eu queria agradecer muito a nossa conversa, eu não vou tomar mais o seu tempo, porque eu disse que ia ser uma hora de conversa.*

Entrevistado: *não tem problema, marcou juntinho, né, certinho.*

Entrevistadora: *eu sou extremamente pontual, gostaria muito, muito de agradecer mesmo, essa conversa foi muito rica, aprendi muito com você, nesse dia, só tenho a agradecer e dizer que eu sou uma admiradora da obra, assim como vocês, eu acho que essa obra tem muitas potencialidades, pra repensar inclusive a Sociologia no ensino médio, eu acho que ela traz uma forma de abordar a Sociologia que a gente deveria olhar com mais carinho, inclusive, pra pensar a prática do ensino médio, então assim que eu terminar o processo da pesquisa, né, vou disponibilizar pra vocês o resultado da tese, a defesa, a qualificação, enfim, só tenho a agradecer mesmo e é uma honra poder conhecer o autor do “Sociologia em movimento” e do “Sociedade em movimento” e dizer que seu trabalho é primoroso, professor.*

Entrevistado: *Jaqueline, obrigado, eu que tenho que agradecer, de fazer parte aí, de poder colaborar com uma tese, né, de doutorado, é, ser entrevistado para uma tese é quase que um...é um privilégio, mesmo. Então, eu que queria agradecer, não incomodou de forma nenhuma e mande não só os resultados, mas mande o dia da defesa, se tiver link, que você pode ter certeza de que a equipe toda vai estar lá em peso para ouvir o que você tem pra falar e depois, pra ler o que você tem pra escrever. Eu queria te fazer uma pergunta, uma última pergunta, eu tenho uma coleção aqui, que é uma coleção que é exemplar do professor, inclusive tem aquela parte final, né, tem aqui depois do capítulo, né, tem resultado lá dos exercícios, enfim, é do professor, não pode ser vendida, resposta e comercializada a atividade, eu tenho a coleção completa, se você quiser eu posso mandar para você.*

Entrevistadora: *aí, eu agradeceria porque a que eu tenho, que a Ileine me emprestou gentilmente, não é o manual do professor, é do aluno mesmo, então não tem essas orientações.*

Entrevistado: *está, você me manda o endereço.*

Entrevistadora: *sim, eu respondo lá para você por e-mail e vou agradecer muito, vai contribuir bastante, muito obrigada, professor Afrânio.*

Entrevistado: *nada, está bom.*

Entrevistadora: *até.*

Entrevistado: *brigado, viu Jacqueline, beijos.*

Entrevistadora: *eu vou parar a gravação aqui, aí se o senhor quiser sair, eu agradeço novamente, tô muito feliz com a nossa conversa, pessoal tem sido muito receptivo, só tenho a agradecer mesmo.*

Entrevistado: *legal.*

Entrevistadora: *a contribuição da pesquisa.*

Entrevistado: *nada, precisar, estamos aí.*

Entrevistadora: *até obrigada.*

Entrevistado: *tchau Jaqueline.*

Entrevistadora: *tchau.*