



**Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**RAFAEL NUNES ROSA**

**AS CONCEPÇÕES DE TRABALHO EM MARX E DURKHEIM: ANÁLISE DO  
LIVRO DIDÁTICO SOCIOLOGIA HOJE (PNLD 2015 - 2017)**

Paranaíba-MS  
2020

**RAFAEL NUNES ROSA**

**AS CONCEPÇÕES DE TRABALHO EM MARX E DURKHEIM: ANÁLISE DO  
LIVRO DIDÁTICO SOCIOLOGIA HOJE (PNLD 2015 - 2017)**

Dissertação apresentada à Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – Unidade Paranaíba, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Linguagem, Educação e Cultura.

Linha: Linguagem, Educação e Cultura.

Orientador: Dr. Carlos Eduardo França.

**Paranaíba-MS  
2020**

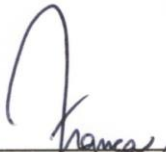
**RAFAEL NUNES ROSA**

**AS CONCEPÇÕES DE TRABALHO EM MARX E DURKHEIM: ANÁLISE DO  
LIVRO DIDÁTICO SOCIOLOGIA HOJE (PNLD 2015-2017)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

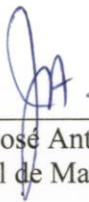
Aprovado em 30 de janeiro de 2020.

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof. Dr. Carlos Eduardo França  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



---

Prof. Dr. José Antonio de Souza  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



---

Prof. Dr. Rogério da Palma  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – (UEMS - Amambai)

R696c Rosa, Rafael Nunes

As concepções de trabalho em Marx e Durkheim : análise do Livro Didático Sociologia Hoje/ Rafael Nunes Rosa. – Paranaíba, MS: UEMS, 2020.

111f.

Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2020.

Orientador: Prof. Carlos Eduardo França.

## AGRADECIMENTOS

Ao longo da trajetória acadêmica várias pessoas contribuíram com a minha formação profissional de maneira significativa para a construção do meu aprendizado.

A minha família, em especial, aos meus pais Heli Ferreira Rosa e Sebastiana Nunes Ferreira Rosa, que mesmo com pouco conhecimento acadêmico sempre apoiaram na minha formação. Minha mãe guerreira que escreve o próprio nome com dificuldade, contudo, nunca deixou de se dedicar, cuidou e cuida dos filhos, netos e agregados. Ao meu pai, homem trabalhador, terminara a antiga quarta série, pois, desistiu dos estudos para manusear ferramentas no trabalho braçal. Sujeitos forjados nos contratos verbais, constituídos nos princípios cristãos, pessoas raras na sociedade atual.

As minhas irmãs, Eliamar, Eliana, Raquel e Gisele. Cunhados João, Reinaldo e Levi Robson. Meus sobrinhos e sobrinhas Ana Carolina, Jussara, Caio, Kamylla e Christopher.

Aos amigos Radams Capeleti, Tony e Agnaldo, esses que conheci pelo Mestrado. Adeir, Renato Amorim, Évelyn, Renato da Mata, Tânia Marques, Darcy, Diego, Maicon, Edson, Alex, Natália, Marcelo, Jane, Marcos, Marilene, Amanda, João Neto, Michel, João Craquer e Wender, cada qual em temporalidades diferentes. As amigas e companheiras de trabalho Rosa Emília, Aparecida Lacerda, Alessandra Dias e Jeany Cleyde. As irmãs que escolhi Pollet, Cristiane e Tatiele. A todos meus alunos e alunas, que tive o prazer de trabalhar.

Aos professores Ailton de Souza, Jean Menezes, José Antonio e Geovane Gomes (orientador do TCC, e, de uma competência cada dia mais rara na academia). Um agradecimento ao meu amigo e companheiro desde o primeiro ano na graduação em Ciências Sociais, Jémerson Almeida, sempre acessível, mesmo em fase determinante na constituição da sua tese de doutoramento, leu e contribuiu em quase tudo que escrevi.

Ao meu orientador, Professor doutor Carlos Eduardo França, que possibilitou a minha entrada no Mestrado e, se tornou um amigo.

A Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, aos colaboradores na secretaria acadêmica, na biblioteca pelo apoio e fortalecimento e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro, pois com o custeamento pude melhorar minha formação profissional.

A todas e todos, os meus sinceros agradecimentos.

ROSA, Rafael Nunes. *As Concepções de Trabalho em Marx e Durkheim: Análise do Livro Didático Sociologia Hoje (PNLD 2015-2017)*. 2020. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2020.

## RESUMO

Nesta dissertação, apresentam-se resultados finais de pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na linha de pesquisa “Linguagem, Educação e Cultura”. Com objetivos de analisar as concepções de Trabalho em Karl Marx e Émile Durkheim, no Livro Didático disponibilizado para o Ensino Médio pelo Plano Nacional do Livro Didático de Sociologia, gerido pelo Ministério da Educação. Livro este oferecido aos professores e alunos secundaristas depois da reinserção da disciplina nas escolas pela Lei nº 11.684/08, optou-se pela metodologia da pesquisa bibliográfica e análise do Livro Didático do PNLD 2015-2017, ancorados na categoria analítica enxergada por Gilberto Luiz Alves “Organização do Trabalho Didático”. Dentre os resultados alcançados, pode-se sintetizar: que o Livro Didático acaba sendo elemento central no processo de ensino; que a Sociologia surge com a função de explicar a Modernidade, e, no Brasil as primeiras pesquisas também se debruçam sobre temáticas modernas; as concepções de Trabalho em Marx e Durkheim são apresentadas no Livro Didático de maneiras objetivadas e simplificadas. Assim, conclui-se que para o avanço da Educação no Brasil, faz-se necessário uma mudança estrutural na “Organização do Trabalho Didático”. Ademais a pesquisa não tem por intenção esgotar o tema, mas contribuir na área do saber acadêmico e na Educação.

**Palavras-chave:** Livro Didático; Educação; Sociologia; Karl Marx; Émile Durkheim

ROSA, Rafael Nunes. *As Concepções de Trabalho em Marx e Durkheim: Análise do Livro Didático Sociologia Hoje (PNLD 2015-2017)*. 2020. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2020.

### ABSTRACT

In this dissertation, the final results of the Master's in Education research developed with the Graduate Program in Education of the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), University Unit of Paranaíba, are presented in the research line "Language, Education and Culture". With the purpose of analyzing the conceptions of Work in Karl Marx and Émile Durkheim, in the Textbook made available for High School by the National Plan of the Sociology Textbook, managed by the Ministry of Education. This book offered to secondary school teachers and students after the reinsertion of the discipline in schools by Law nº 11.684 / 08, we opted for the methodology of bibliographic research and analysis of the 2015-2017 PNLD Textbook, anchored in the analytical category seen by Gilberto Luiz Alves "Organization of Didactic Work". Among the results achieved, it can be summarized: that the Didactic Book ends up being a central element in the teaching process; that Sociology appears with the function of explaining Modernity, and, in Brazil, the first researches also focus on modern themes; the conceptions of Work in Marx and Durkheim are presented in the Didactic Book in objective and simplified ways. Thus, it is concluded that for the advancement of Education in Brazil, a structural change in the "Organization of Didactic Work" is necessary. Furthermore, the research is not intended to exhaust the topic, but to contribute in the area of academic knowledge and education.

**Keywords:** Textbook; Education; Sociology; Karl Marx; Emile Durkheim

## **Lista de Siglas**

USP- Universidade de São Paulo

PT- Partido dos Trabalhadores

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CNE- Conselho Nacional da Educação

PNLD- Plano Nacional do Livro Didático

PNLD/ EM- Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

MEC- Ministério da Educação

FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação



## **FIGURAS**

**Figura 1-** Livro Didático de Sociologia aprovado no PNLD/2015, 2016 e 2017.

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>I. OS LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL .....</b>	<b>20</b>
1.1 O Livro Didático .....	20
1.2 O Livro Didático como política pública.....	23
1.3 O processo de avaliação do Livro Didático .....	Erro! Indicador não definido.26
1.4 Perspectivas do Livro Didático.....	30
<b>II. MODERNIDADE E SOCIOLOGIA .....</b>	<b>35</b>
2.1 Apontamentos sobre a modernidade.....	35
2.2 O conceito de modernidade .....	39
2.3 Modernidade e Sociologia .....	45
<b>III. A SOCIOLOGIA NO BRASIL .....</b>	<b>52</b>
3.1 A Sociologia enquanto ciência no Brasil .....	52
3.2 A Sociologia como disciplina escolar no Brasil .....	59
<b>IV. O TRABALHO EM KARL MARX E ÉMILE DURKHEIM .....</b>	<b>69</b>
4.1 O contexto histórico de Durkheim .....	69
4.2 O Trabalho em Marx.....	72
4.3 Modos de produção: asiático, escravista, feudal e capitalismo .....	74
4.4 Marx e seu método.....	78
4.5 O Trabalho em Durkheim.....	79
<b>V. O LIVRO DIDÁTICO "SOCIOLOGIA HOJE" .....</b>	<b>84</b>
5.1 Descrição do Livro Didático.....	84
5.2 Organização didática.....	87
5.3 Análise do Livro Didático.....	89
5.4 O Trabalho em Marx no Livro Didático.....	90
5.5 Durkheim no Livro Didático.....	95
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>104</b>

## INTRODUÇÃO

A Educação formal é de fato comum a quase todos que vivem na sociedade atual. Mesmo os que não possuem escolaridade avançada ou nem frequentaram os bancos escolares, atestam a importância de estudar e costumeiramente justificam: “é necessário estudar para ter um futuro melhor”. A educação é essencial para possibilitar aos jovens e as crianças ferramentas indispensáveis para sobreviverem e se desenvolverem na contemporaneidade.

Entretanto, segundo Jémerson Quirino de Almeida (2018), “a educação vem buscando às avessas atender as expectativas do mundo do trabalho enquanto criador de valor de troca e, não, da ontologia do ser social” (ALMEIDA, 2018, p. 39). A produção e distribuição do Livro Didático pode estar intimamente ligada nessa corrente mercadológica.

No intuito de pensar uma Educação voltada para a alta complexidade do sujeito, esta dissertação de mestrado busca averiguar como o Trabalho estudado sistematicamente por Karl Marx e Émile Durkheim, é apresentado no Livro Didático, *Sociologia Hoje*, disposto para alunos e alunas do ensino médio da rede pública estadual de Mato Grosso do Sul, vigente no município de Paranaíba, PNLD 2015 - 2017.

Estudar o Livro Didático é de suma importância, visto que representa expressivo número de vendas editoriais no país devido às políticas públicas do Estado destinadas a compra e ao acesso dos estudantes da Educação Básica ao Livro Didático. Ademais, em sala de aula o elemento que recebe a centralidade é Livro, já que o mesmo, muitas das vezes, dita como e o que ensinar aos educandos, o docente fica com a função de manuseá-lo.

Para alcançar o objetivo de pesquisa, é preciso entender a categoria Organização do Trabalho Didático<sup>1</sup>, no sentido de perceber como a relação ensino e aprendizagem acontecem no ambiente escolar. Para entender com mais clareza os pensamentos de Marx e

---

1 Categoria analítica enxergada por Gilberto Luiz Alves, seguindo as seguintes características: a) ela é, sempre, uma *relação educativa* que coloca, frente a frente, uma *forma histórica de educar*, de um lado, e uma *forma histórica de educando (s)*, de outro; b) realiza-se com a *mediação* de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento, c) e implica um *espaço físico* com características peculiares, onde ocorre. “(ALVES, 2005, p. 10-11).

Durkheim, é necessário estar claro o conceito e as particularidades da Modernidade, visto que influenciou diretamente a constituição das obras desses pensadores.

Faz-se importante averiguar a produção científica desses dois autores modernos para perceber o nível de densidade presente no Livro Didático de Sociologia sobre o Trabalho. Por fim, analisar especificamente o Livro Didático de Sociologia, e descobrir o trato que o mesmo auferiu ao “Trabalho” para Karl Marx e Émile Durkheim.

A relevância em estudar Marx e Durkheim é perceptível na produção desses autores, aliado às pesquisas realizadas, a forma de ver o mundo desenvolvida por eles, além de Durkheim cumprir papel singular na afirmação da Sociologia enquanto ciência no século XIX, e, Marx no mesmo período desenvolver uma teoria da história da humanidade. A importância desses autores também se justifica mediante as tensões sociais derivadas do sistema capitalista, as quais foram objetos de reflexões que conduziram a produção teórica desses pensadores.

A partir desse pressuposto, Marx e Durkheim contribuíram para a Sociologia responder de maneira satisfatória a comunidade científica e a classe dirigente sobre os problemas econômicos, sociais e culturais enfrentados. Com efeito, o capitalismo continua como sistema econômico vigente, e a Sociologia a orientar e teorizar sobre a realidade dos sujeitos no meio social.

Marx e Durkheim são grandes expoentes quando se trata de Sociologia, ao passo que Auguste Comte é lembrado como um dos principais precursores desta ciência, por meio de seu método positivista, no qual desenvolvia uma investigação sistematizada, buscava analisar os fatos e objetivava entender os conflitos e incertezas do seu tempo.

Comte teve por finalidade desenvolver uma ciência, a qual o conhecimento estivesse ligado a responder questões sociais imanentes. Acreditava ter superado as ideias presentes na Idade Média, por exemplo, que fora baseada na concepção “teológica” e “militar”. Partiu do pressuposto que a sociedade que ele pertencia era regida pela ciência, que imperava a racionalidade, deixando para trás os aspectos religiosos do passado, em prol de métodos que pudessem chegar a uma verdade indubitável (ARON, 2008, p. 85).

Segundo a lei dos três estados, o espírito humano teria passado por três fases sucessivas. Na primeira, o espírito humano explica os fenômenos atribuindo-os a seres, ou força, comparáveis ao próprio homem. Na segunda, invoca entidades abstratas, como a natureza. Na terceira, o homem se limita a observar os fenômenos e a fixar relações regulares que podem existir entre eles, seja num

momento dado, seja no curso do tempo; renuncia a descobrir as causas dos fatos e se contenta em estabelecer as leis que os governam (ARON, 2008, p. 87).

Para Comte a lei dos três estados se constituiu de maneira não linear em todas as áreas do conhecimento. Entretanto, na matemática e química ela se estabelece primeiro. Doravante, nessa relação entre disciplinas e a evolução das humanidades apontada pelo autor surge à ideia de pensar um todo, e não apenas pontualidades como a matemática, mas sim igual à biologia. Por isso, o mesmo método aplicado às ciências naturais deveria ser utilizado para entender o social, formando generalizações.

Segundo Aron (2008, p. 94-95), os problemas postos a Comte são três: o primeiro, a sociedade europeia que seria um exemplo para o restante do mundo que, com o tempo, iria abarcar todas as demais. O segundo, o pensamento científico universal, todos compartilham do mesmo modo de pensar e, por fim, a política positiva.

Comte percebe a indústria europeia como tema de estudos mediante sua importância na sociedade em princípios do século XIX. Para ele a indústria regeria as relações entre os indivíduos, pois nesse tipo de sociedade industrial a regulação é imprescindível para a manutenção da produtividade, já que o objetivo primordial nessa lógica é a lucratividade.

Segundo Aron (2008), nessa dinâmica Comte acredita que os filósofos e cientistas regeriam o povo, assim como o clero e o poder bélico da nobreza no passado. Auguste Comte defendia a propriedade privada, mas não entendia que a mesma poderia ser exacerbada.

Então ele imaginava que por meio de reformas se constituiria um sistema que contemplasse socialistas e liberais sem a necessidade de guerras, visto que numa cultura industrial não cabe mais o conflito armado, já que conflitos atrapalharia a produção e, por conseguinte, o desenvolvimento da sociedade moderna e industrial.

Comte pensava, com efeito, que a organização científica da sociedade industrial levaria a atribuir a cada indivíduo um lugar proporcional à sua capacidade, realizando assim a justiça social. [...] No passado, a idade ou o berço determinavam a posição privilegiada ocupada na sociedade por um indivíduo; doravante, na sociedade do trabalho, seria a aptidão individual que determinaria, cada vez mais, a posição de cada um. (ARON, 2008, p. 107-108).

A humanidade para Comte, já teria uma história pré-estabelecida, independente das ações dos indivíduos presentes na sociedade, já que as leis naturais regem o universo.

Desta perspectiva, o homem tende a caminhar para o “progresso” que, em tese, significaria a civilização chegar ao positivismo, o estágio mais desenvolvido do “espírito humano”.

Nessa linha, o autor entende que exista uma determinada história indelével, bastando os agentes de uma dada sociedade seguirem passos formulados racionalmente e organizados para constituírem uma consciência da coletividade. De acordo com Comte, para o povo evoluir é necessário criar consenso no meio social, em detrimento das múltiplas possibilidades de interpretações da realidade, elaborar medidas que sejam universais.

Augusto Comte, sabemos, constata que o método positivo é, hoje, necessário nas ciências, e conclui que este método, baseado na observação, na experimentação e na formulação de leis, deve ser estendido aos domínios que, ainda hoje, são deixados à teologia e à metafísica, isto é, são deixados às explicações por meio de seres transcendentais ou entidades ou ainda das causas últimas dos fenômenos. Para ele há um modo de pensar, o positivo, que tem validade universal, tanto em política como em astronomia. (ARON, 2008, p. 111).

Ao ler Auguste Comte temos que ter em vista a sua concepção de que a sociedade caminha para o progresso, sendo que essa evolução tende a ser diferente dependendo do lugar, clima, ações de seus governantes entre outros fatores. Essas condições geográficas, climáticas e sociais podem acelerar ou retardar o desenvolvimento, mas os sujeitos não possuem a competência de mudar seus rumos na história. Independentemente de como os povos vivem, é necessário que os mesmos tenham “ordem” para sair dos estágio metafísico e chegarem ao positivista, em outras palavras, alcançar o “progresso”.

O autor propõe uma religião que primasse pelo amor, não relacionado às divindades transcendentais ou espíritos de outros mundos, mas a valorização da humanidade. Comte não era adepto de esforços desnecessários, empreendimentos que gastassem grandes quantidades de tempo para algo que não teria sentido prático e real. A Religião que ele fundou se pautava na ideia de amar a humanidade real, há do seu tempo e não uma próxima ou mesmo outra anterior; conceitos religiosos que levam em conta lógicas sistematizadas e racionais.

Auguste Comte viveu em um momento de efervescência científica, no desabrochar de várias áreas do conhecimento. Nesse sentido, a Sociologia nasceu com o desafio de responder (entre outros) aos motivos que levaram a sociedade tomar determinadas decisões, a construir relações incertas e eleger quais características possuiria

o modelo de homem ou mulher aceitável. Diante um campo que primava pela compreensão das leis da natureza, a Sociologia se edificou pautada em regras e leis inspiradas no cientificismo.

No entanto, suas perguntas eram direcionadas a um objeto de estudo não natural, mas resultado do convívio entre os homens. Questões estas que em grande medida os limites teóricos dos vários tipos de saberes da época não proporcionavam explicações satisfatórias.

Mesmo hoje, sabemos que o objeto de estudo da Sociologia exige muita habilidade do pesquisador. Giddens (2005, p. 24), aponta que na maioria das vezes nos vemos no mundo a partir das relações que temos na família, tomando como exemplo as práticas desenvolvidas no interior da mesma. No entanto, a Sociologia permite despertar no indivíduo um olhar mais reflexivo, possibilitando perceber que o seio familiar não corresponde ao todo, e entenderá que o motivo de sermos como somos é amplo, resultado de um conjunto de fatores históricos e sociais.

A Sociologia mostrará, por meio de uma perspectiva mais densa em relação às ações que achamos naturais, a influência histórica e socialmente determinada por fatores que fogem ao controle total do sujeito, os quais se mostram de formas sutis, porém, profundas na constituição do mesmo e nas motivações de suas ações, que influenciam tanto o singular como a coletividade.

No final do século XIX e início do XX, a Sociologia se consolidou como ciência (ARON, 2008). Nesse momento, existiam vários teóricos que se debruçaram aos estudos das humanidades. Entretanto, foram essenciais para a formação e desenvolvimento da pesquisa especificamente sociológica três autores: Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber<sup>2</sup>. Contudo, esta dissertação se limita apenas a dois autores: Marx e Durkheim, não contemplando Weber, autor de uma vasta produção, visto que o Trabalho não é categoria

---

<sup>2</sup> Pensador esse que também colabora de forma significativa para a constituição da Sociologia, especialmente no século passado e, por isso divide posições de destaque dentre os demais teóricos das Ciências Sociais. O mesmo pensa a educação, no seu sentido amplo, que seria formada por instituições que possibilitaram os indivíduos através dos diplomas por elas concedidos, galgar maior ascensão social, esse ensino estava à disposição na maioria das vezes dos ricos, pois, estudar demandava recursos e tempo os quais a grande massa não possuía. Neste sentido, a função auferida aos títulos produzidos pelas Escolas de modo geral, tinha por objetivo dividir a sociedade em camadas, de um lado os capacitados pelos exames educacionais outrora realizados e do outro quem não tivera acesso a eles e, por isso, com menos chances de acessarem patamares mais elevados na sociedade. Dessa maneira a instituição não produziria o “homem culto”, mas, “especialistas”. Weber olha para a Educação institucionalizada na escola, se enquadrando no conceito de “burocracia”, uma organização pautada no poder, disciplina, hierarquia, com punições, recompensas, além de variar de acordo com as particularidades dos indivíduos que fazem parte desta organização escolar.

Indicamos a leitura da obra *Economia e Sociedade*.

fundante para Weber, além de analisar do micro para o macro. Contudo, Marx e Durkheim em perspectivas distintas olham do macro para o micro, e, possuem vasta produção na temática. Por isso, a pesquisa se pauta em estudar esses dois últimos autores citados.

Karl Marx e Émile Durkheim, também pensaram e produziram sobre a educação de seu tempo. Karl Marx, no entanto, não elaborou um texto específico sobre a educação, nem idealizou a mesma, pois, o objeto de estudo dele fora a sociedade capitalista, e no sentido de superar esse modelo de sociedade a educação poderia ser um meio.

No texto que elaborou em conjunto com Friedrich Engels, podemos perceber uma crítica à educação, no panfleto de 1848, *O Manifesto do Partido comunista*, pois em nossa sociedade que ainda mantém indivíduos que controlam as “forças produtivas” e detém a maior parte do capital, enquanto outros vendem a sua “força de trabalho” no intuito de receberem salários, ganho esse que irá atender o mínimo necessário à sua subsistência, produz desigualdade e dificulta que camadas menos abastadas possam galgar posições na escala social.

Segundo Marx e Engels (2012): “A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classe. Não fez senão substituir por novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta às que existiram no passado” (MARX e ENGELS, 2012, p. 8). Podemos observar atualmente a permanência da educação classista promotora de manutenção dos antagonismos entre os que dominam e os que foram subjugados. Esta dualidade também se faz presente na escola, a qual desempenha relevante papel na manutenção do poder da classe dominante.

Embora Marx tenha pensado a Educação como ferramenta na construção dos desiguais no sistema capitalista, pois teríamos um ensino para os filhos do “proletariado” e outro tipo para os da “burguesia”, fazendo assim com que uns na escola aprendam elementos básicos para operacionalizar e realizar tarefas mais simples, suprindo a mão de obra barata para as fábricas, quando, por sua vez, outros são educados para oprimir, explorar, liderar, pois, estão ligados a uma classe que permite ou dá mais possibilidade aos mesmos para subjugarem pessoas que não fazem parte dessa elite dominante.

Em suma, cada classe ensina seus integrantes a permanecerem, sob o que está posto, no entanto, existe resistência, já que nem sempre isso ocorre sem confrontos de ambos os lados, nesse sentido os que dominam trabalham de maneira a impedir a transformação da sociedade capitalista em outra socialmente mais justa.



Émile Durkheim apresenta uma visão diferente, já que concebe a sociedade como passível de ser coesa e continuar existindo se conseguir manter uma “homogeneidade: a educação perpetua e reforça essa homogeneidade, fixando de antemão na alma da criança as similitudes essenciais exigidas pela vida coletiva” (DURKHEIM, 1978, p. 36).

A Escola é um exemplo claro de instituição que reproduz os fatos sociais, pois a criança neste espaço acaba sendo obrigada a permanecer e frequentá-lo, aprender vários conceitos compartilhados pela sociedade, sendo apresentados a esses educandos valores como: obediência, trabalho, religião, sistema econômico e outros acordos que são aceitos pelos integrantes da sociedade.

Em Durkheim, a educação tem a função de afirmar as práticas sociais. Com efeito, ela reproduz valores que fazem parte da mesma, ensinando estes seres humanos mais jovens como se portarem ou viverem na sociedade que eles estão inseridos. Em suma, a Escola reproduz as maneiras de se portar no meio social.

Devido as suas significativas contribuições, relevância para pesquisa e qualidade das obras produzidas, estes intelectuais são de suma importância para a Sociologia. Seus métodos são utilizados para estudar as questões sociais. Com base nisso, acreditamos que o estudo desses teóricos seja indispensável para a formação do cientista social, além de básica para uma análise mais rica da sociedade.

Compactuamos com Giddens (1998, p. 15), esses autores “são fundadores que ainda falam para nós com uma voz que é considerada relevante. Eles não são apenas relíquias antiquadas, mas podem ser lidos e relidos com proveito, como fonte de reflexão sobre problemas e questões contemporâneas”.

A relevância de conhecer os primeiros teóricos das Ciências Sociais, autores modernos, os quais são responsáveis pela essência do pensamento sociológico despertou em nós o interesse de aprofundar o estudo dos clássicos no que se refere às relações destes com a educação e, de modo específico, como as concepções de Trabalho são apresentados no Livro Didático no ensino de Sociologia, se suas principais contribuições são contempladas por ele, apresenta os métodos dos autores, indica as obras consultadas, atenta para os dias atuais, encontra-se escrito em linguagem acessível aos alunos.

Em suma, quais os conteúdos e estratégias então presentes no Livro Didático utilizado pelo professor para ensinar aos discentes sobre o Trabalho em Karl Marx e Émile Durkheim; já que entendemos que o Livro Didático construído historicamente nas bases

comenianas, não atende de maneira satisfatória as especificidades necessárias para formar pessoas dotadas de criticidade.

Como procedimento metodológico desenvolvemos a análise do Livro Didático *Sociologia Hoje* (PNLD 2015 - 2017) com o objetivo de entender as concepções de Trabalho em Marx e Durkheim, aliado a pesquisa bibliográfica, com autores que estudam a temática do Livro Didático o qual é a fonte estudada. Os principais autores que formam a base teórica para analisar o Livro Didático de Sociologia são: Gilberto Luiz Alves, Carla Villamania Centeno e Silvia Helena Andrade de Brito, sendo que eles abordam o Livro Didático como objeto central na relação ensino e aprendizagem, levando em consideração a historicidade do mesmo, além da influência nas relações sociais.

Segundo Alves (2010), pouco se tem produzido cientificamente sobre o “trabalho didático”, resultando em pesquisas descritivas constituídas na superficialidade. Raras exceções seriam os estudos de Régis de Moraes (1986), materializado no Livro *Sala de aula: que espaço é esse?*, e o empenho de Demerval Savini na última década do século XX em desenvolver a pedagogia histórico-crítica.

O estudo foi estruturado da seguinte forma. Iniciamos apresentando a teoria que orienta todo o texto. Ancoramos a análise na *Organização do Trabalho Didático*, categoria analítica desenvolvida por Gilberto Luiz Alves, percebendo que o bojo e período histórico que os autores (Marx e Durkheim) viveram e produziram foi o da Modernidade. Posteriormente trataremos tal momento, já que as relações humanas dessa temporalidade fizeram surgir a Sociologia.

Outra categoria utilizada na pesquisa será a de “Trabalho”. Depois apontaremos como essa ciência chegou e se afirmou no Brasil, no ensino superior, secundarista e, as políticas públicas relacionadas à Sociologia, com o emprego do Livro Didático. Por último, debruçamos sobre as concepções de Trabalho em Marx e Durkheim, e a análise do Livro Didático de Sociologia, no intuito de entender como esses elementos são abordados no Livro Didático disponível para os discentes do ensino médio.

Ao analisar o Livro Didático é necessário entender suas múltiplas facetas. O material é composto por conteúdos, figuras, gráficos, cores que são escolhidas por sujeitos que carregam consigo o intuito de aprovar esse Livro, para depois ser comercializado. Nessa perspectiva, o autor não tem a liberdade de escrever o que bem entender, precisa seguir as instruções estabelecidas pelo Programa Nacional do Livro Didático.

Além das etapas que o Livro é submetido até chegar ao seu destino final, que é a utilização dele por discentes e docentes diariamente em sala de aula, percorre um vasto caminho, entre comissões, editores, revisores, leitores críticos e professores, que escolhem qual material usar. Adquirem intrinsecamente junto com o Livro Didático tudo que diz respeito as suas características ideológicas e enquanto produto que será comercializado pelo mercado editorial. Nesse sentido, conhecer a historicidade do Livro é de suma importância para compreensão do mesmo.

## I. OS LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL

Os Livros escolares de maneira geral, são atualmente vistos com certo desdém pela academia, dificilmente se encontrará um intelectual que irá enaltecer possuir uma coleção de Livros utilizados na educação básica, diferentemente de Munakata e Bittencourt, que organizaram a maior biblioteca de Livros didáticos para pesquisa do Brasil na USP. De acordo com Kazumi Munakata (2004, p. 01), até as pesquisas sobre os Livros didáticos, em muitos casos são realizadas sem o rigor metodológico pertinente ao objeto e a investigação acadêmica. Possivelmente a não valorização é porque tais materiais são destinados aos alunos da rede pública, apresentando conteúdo simplificado, de forma palatável, no intuito das crianças poderem entender e absorver o que está escrito. Todavia, esses Livros não nasceram assim, eles são frutos do desenvolvimento histórico, influenciados pela sociedade, pelos interesses econômicos e políticos.

### 1.1 O Livro Didático

O Livro Didático possui historicidade, foi se transformando juntamente com a sociedade moderna capitalista, um veículo ideológico, mercadológico, selecionador de conteúdos, além de desempenhar papel central no processo de ensino/aprendizagem, mostrando-se não apenas enquanto auxiliar didático, mas elemento norteador do trabalho do professor, se intensificando na medida em que o docente é menos preparado para desempenhar tal papel social. Maria José Rodrigues Faria Coracini (1999, p. 17) no Livro *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*, escreveu que na maioria das vezes o Livro Didático é a única fonte de pesquisa que o educador acessa.

Segundo Carla Villamaina Centeno (2008), em sua pesquisa *O Manual Didático Projeto: Araribá História no Município de Campo Grande, MS (2008)*, a autora reconstrói a trajetória de Comenius, escrevendo sobre as ideias do autor no tocante à universalização da escola para atender as demandas necessárias ao seu objetivo de ensinar o maior número de pessoas, para isso, montou um método revolucionário para o século XVII, dando aspectos manufatureiros à educação da época. Centeno (2008) expõe que Comenius sabia que para poder dar grandes dimensões ao ensino e, assim atingir um maior número

possível, fazia-se necessário baratear os dispêndios com a educação. O que era difícil, pois, no período histórico a relação educativa se dava de forma artesanal, basicamente por meio da relação mestre e pupilo. Para reduzir os custos, Comenius reuniria um grupo de eruditos que elegeria quais conteúdos ensinar e como alcançar o objetivo maior: “ensinar tudo a todos” (COMENIUS, 2001, p. 13).

Na intenção de diminuir custos nem mesmo um professor especializado seria preferível, uma vez, que o aluno mais avançado poderia ensinar outros que soubessem menos, já que o ensino era regido pelos “compêndios”. Comenius foi responsável por criar o ancestral do Livro Didático, dando o nome a eles de Livros *pan-methódicos*, ele propôs que os Livros fossem escritos pelos maiores sábios de cada área, assim acreditava reunir o que se tinha de mais avançado em cada ramo do conhecimento. De acordo com Centeno (2010), para Comenius, o Livro deveria possuir conteúdos ordenados em uma seriação, regulando como o professor ensinaria a disciplina, o tempo gasto com cada atividade, além de qual conteúdo poderia ser ou não ensinado dependendo do discente. Com esse plano, Comenius inviabilizou a utilização de quaisquer Livros clássicos e, sugere como facultativo o uso de mestres para instruir os alunos. Nessa lógica os Livros que seriam confeccionados ditaram o ritmo e regulamentaram o trabalho docente. Comenius enfatizava que tudo que era ensinado deveria ser de uso prático e relacionado ao momento histórico de sua época.

Gilberto Luiz Alves (2005), em *Origens da Escola Moderna no Brasil: A Contribuição Jesuítica* aponta um marco para a o início da escola moderna no Brasil, coloca a Companhia de Jesus, ordem criada por Inácio de Loyola em 1534 na França, como precursora desse feito.

O autor analisa algumas mudanças entre as escolas inicianas e a escolástica, tais diferenças percebidas na relação alunos e professor, sendo elas: uma reluta com castigos físicos, usados apenas como último meio e o trabalho didático pautado por um conjunto de normas desenvolvidas para regulamentar e organizar os colégios jesuítas. No *Ratio Studiorum*, constava todos os procedimentos pertinentes aos alunos, diretores, professores e demais cargos presentes nos colégios, em forma de lei, que deveria ser seguido por todos. Alves percebeu duas formas básicas no ensino jesuítico, primeiramente a “preleção”, que seria uma antecipação do conteúdo pelo professor e a segunda a “composição”, que era o exame de um documento ou carta greco-romana. Dessa maneira o aluno deveria contemplar, admirar e assimilar o conteúdo estudado, para um dia ressignificá-lo. Outra

prática dos inicianos que se diferenciava da escola medieval era fomentar um clima de competição entre os alunos, dividindo a sala geralmente em dois exércitos, sendo que um sairia vencedor por mérito. Alves (2005, p. 625) afirma à difícil “proximidade entre esse ambiente dominante nos colégios jesuíticos, marcado pela competição e pela meritocracia, e as silenciosas e soturnas aulas dos mestres medievais”.

Gilberto Luiz Alves (2005) sintetiza a participação da Companhia de Jesus no processo de criação da escola moderna:

A arregimentação de um número cada vez maior de estudantes, bem como a concentração de padres voltados para o trabalho educacional criaram as condições não só de instauração da divisão do trabalho didático, mas também da decorrente produção de uma materialidade escolar peculiar, plasmada no espaço físico do colégio. A produção da seriação, das áreas do conhecimento e dos professores especializados, reproduzindo na escola a decomposição do processo de trabalho e a produção de trabalhadores especializados nas manufaturas, não tardaria a ocorrer. Logo, não há como deixar de reconhecer que os jesuítas estavam na ponta daquele processo que iria resultar na produção da escola moderna. (ALVES, 2005, p. 630-631).

Verdadeiramente os jesuítas fazendo parte da futura escola moderna no Brasil, sua educação foi pautada em recortes de textos clássicos, por isso a proposta didática praticada pelos padres da Companhia de Jesus se distancia da pensada por Comenius.

Com a expulsão dos Jesuítas, o Marquês de Pombal vai instaurar uma educação laica, através das aulas régias, tirando da Igreja o papel de ensinar e colocado sob responsabilidade do Estado. Nesse período os textos eram reunidos em compêndios, os quais eram escritos de acordo com as ideias do Marquês. O compêndio consistia em resumos das obras clássicas, que por sua vez, eram sistematizados, bem escritos e científicos. Além do mais os professores também poderiam preparar compêndios segundo as normas estabelecidas.

“Ao pensador clássico ainda era conferida a autoridade sobre a teoria. Não existia, nesse caso, a figura distinta de profissional que resumiria a teoria à parte do autor clássico” (ALVES, 2015, p. 21). Percebe-se nesse momento, que mesmo sendo utilizados Livros que resumiam uma teoria, no Brasil não havia quem pudesse fazer tal serviço, levando em conta que essa característica pertence à outra forma histórica de educação, este trabalho era realizado pelo professor, demonstrando que o docente tinha certo controle sobre a organização do trabalho didático, além de estar trabalhando com obras clássicas.

Nesses dois momentos apresentados, o capitalismo ainda não estava desenvolvido no Brasil, o sistema escravocrata predominava como base do trabalho e o regime de governo era monárquico. Os Livros que orientavam o trabalho docente eram confeccionados pelos próprios educadores e, por isso, o conteúdo estava mais ligado ao professor. Este fenômeno pode ser explicado porque a educação estava muito restrita às elites e aos filhos delas.

Centeno (2010, p. 23), a grande maioria desses Livros escolares eram utilizados para auxiliar o trabalho docente, sendo que eles ajudariam o professor a ensinar seus alunos. Por mais que fossem simplificados, ainda possuíam um conteúdo denso com texto extensos e principalmente eram elaborados pelos próprios educadores. No mas, se apresentavam muito diferentes dos Livros pensados por Comenius no século XVII, pois, para esse pensador o educador seria apenas um profissional qualificado para seguir o Livro.

Segundo Munakata “dois padrões de Livros didáticos podem ser observados no final do século 19 e início do 20: Livro de leitura e as lições de coisas. No primeiro caso o Livro é constituído de narrativas sobre assuntos variados, sempre edificantes e moralizantes” (MUNAKATA, 2016, p. 127). No segundo caso a narrativa é formada justamente pelas coisas. Exemplo, lição sobre História do Brasil, o texto será constituído com elementos que abordam tal fato, nas suas causas e efeitos, envolvidos no acontecimento, ano, os resultados e outros.

Os primeiros Livros didáticos utilizados no país, foram importados, geralmente de autores franceses, visto que depois da crise do capitalismo os Livros produzidos no Brasil começaram a competir com os importados. Considerando que o modelo de “divisão manufatureira do trabalho didático” (CENTENO, 2010, p. 32), que começou depois de 1930 no Brasil, favoreceu a lógica capitalista, cada vez mais sintetizando os Livros didáticos e ditando a conduta dos educadores, seguindo os parâmetros pensados por Comenius, em razão de que “substitui todas as demais fontes educativas, constatado no fato de que resume as lições em textos não muito longos, orienta passo a passo o trabalho do professor, incorpora pouquíssimos documentos na seção destinada à análises de fontes históricas” (CENTENO, 2010, p. 34).

## 1.2 O Livro Didático como política pública

O anual didático, para muitos é um material que se encontra nas escolas para ser utilizado durante o ano letivo, reaproveitado no próximo ano por todos, afinal é só fazer um pequeno esforço para lembrar-se do professor falando: “cuidem do Livro pessoal, por que ano que vem ele servirá para outros alunos”. Alguns docentes utilizam mais os Livros, outros menos, existem casos dele ser o único meio que permeia a tentativa de construir conhecimento, tanto para discentes como para educadores. Não é o foco do nosso trabalho como esse material chega às unidades escolares, ou mesmo quem os pensa, qual a participação do poder público, afinal o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma política de Estado, como se dá a relação autor, editora e Ministério da Educação (MEC), que padrão esses Livros Didáticos seguem, como o mercado influencia, entretanto, são excelentes questões para reflexão.

Segundo o Ministério da Educação, em sua página na *internet* a função do Programa Nacional do Livro Didático:

[...] é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO, 2018).

O Programa Nacional do Livro Didático, surge em 1985, juntamente com o fim do Governo militar no Brasil, e, tem como objetivo realizar ações mais democráticas para garantir o acesso ao Livro Didático a todas as crianças. Diferentemente, pelo menos no papel, das políticas públicas dos Livros didáticos anteriores.

De acordo com a obra *O Estado da Arte do Livro Didático no Brasil*, escrito por Barbara Freitag, Valeria Rodrigues Motta e Wanderlei Ferreira Costa, publicada em 1987, a política do Livro Didático no Brasil é formada por decretos, leis, regulamentações e comissões. Nessa perspectiva, ela se constitui de maneira normativa, dado que segundo os autores, seu início data 1930, já que nesse período existe uma forte onda progressista para a educação e de certa maneira os primórdios das discussões sobre a educação de maneira sistematizada em âmbito nacional. Para eles, as políticas do Livro Didático, de modo geral, se resumem em meios pelos quais os governantes, transmitem suas ideologias para os discentes, como no “Estado Novo” ou na “Ditadura Militar”. O que salta aos olhos desses



pesquisadores é que, como a mudança das forças produtivas, uma parte da população brasileira deixa o campo e vai para as cidades e, que movimentos em prol de uma educação para todos e desatrelada da religiosidade estava em pauta desde a década de 1920.

Vargas cria em “1937 as primeiras iniciativas desenvolvidas pelo Estado Novo para assegurar a divulgação e distribuição de obras de interesse educacional, científico e cultural, criando o INL (Instituto Nacional do Livro)” (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987, p. 06). Sucedido em 1938, pela Comissão Nacional do Livro Didático, responsável justamente por fiscalizar o conteúdo presente nos Livros e apontar quais Livros seriam viáveis para o governo adquirir, escritos por autores nacionais ou estrangeiros.

Nas décadas de 1960 e 70, o pensamento relacionado à educação compartilhado pelos militares era o tecnicismo, segundo Dermeval Saviani (2008, p. 382):

O elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 2008, p. 382).

No Regime dos militares, criou-se a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), que precedeu a FENAME (Fundação Nacional de Material Escolar), esta que teria como função ser uma editora do Estado, objetivando matérias didáticos com menos custo. “A COLTED foi extinta em 1971, quando foi criado o Programa do Livro Didático (PLID) conforme Decreto 68.728, de 08/06/71” (Idem, 1987, p. 08). De 1964 a 1985, é perceptível a grande influência norte-americana, a guinada para o tecnicismo e através das disciplinas “Moral e Cívica”, a permanência do discurso legitimador da ditadura no Brasil.

No processo de redemocratização do Brasil, na década de 1980, tendo seu ponto alto a Constituição de 1988, apelidada por “Constituição Cidadã”, nela a Educação fora elevada a direito fundamental. Também nesse período a FENAME deixa de existir, dando lugar a Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), o qual dará lugar posteriormente ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). De acordo com Jorge Abrahão de Castro (1996, p. 12), as diferenças significativas entre o PLIDEF e o PNLD foram:

Escolha do Livro didático a nível da escola, com a participação dos professores do ensino de 1º grau mediante análise, seleção e indicação dos títulos;  
Adoção de Livros didáticos reutilizáveis com o fim do Livro descartável e alteração de sua qualidade pela elevação das especificações técnicas a serem obedecidas quando de sua produção, abrindo a possibilidade de implantação de bancos de Livros didáticos;  
Universalização do atendimento a todos os alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias. (CASTRO, 1996, p. 12).

Mesmo os professores escolhendo os Livros, e, aparentemente participantes do processo, o estudo realizado pela FAE em 1993, sobre Livros didáticos de primeira a quarta série, apontou que os professores não possuíam tempo para escolherem Livros adequados, entendendo que os docentes estavam atolados em burocracias, ministrando aulas em duas ou mais escolas, além de acometido pela formação precária. Segundo a pesquisa:

O Livro didático é um dos indicadores do perfil da cultura brasileira e um dos pilares de sua manutenção tal como está: expressa a visão da escola e do papel do professor como um mero repassador de informações estratificadas, obsoletas e errôneas, imune à concepção de que um mundo em mudanças vertiginosas de valores, da ciência e da tecnologia exige, acima de tudo, indivíduos com capacidade de resolver problemas novos para sobreviver, portanto, de pensá-los. (BRASIL, c1994, p. 103).

O resultado desse estudo apontou, para a má qualidade do Livro Didático adquirido pelo governo, cheio de figuras descontextualizadas, perguntas mecânicas, deficiência nos conceitos e repostas dos exercícios equivocadas. Por isso, quatro proposições foram formuladas: 1) “estabelecimento pelo MEC de um programa mínimo obrigatório de âmbito nacional, com os objetivos, conteúdos e orientação pedagógica em todas as disciplinas”; 2) “instituição na FAE de uma instância de avaliação do Livro didático com a constituição de um conjunto de consultores permanentes”; 3) “campanha sistemática de divulgação dos resultados da avaliação do Livro didático”; 4) “incentivo a grupos qualificados de produção de Livro didático” (BRASIL, c1994, p. 103-104). Tais apontamentos, posteriormente foram se desdobrando em ações que culminaram nos PCNs e no Guia do Livro Didático.

### **1.3 O processo de avaliação do Livro Didático**

Por meio de edital, o MEC abre a possibilidade das editoras submeterem Livros didáticos para serem avaliados por um conjunto de pessoas, os quais são compostos por uma comissão avaliadora, coordenador ou coordenadora ligada/o institucionalmente ao ensino superior público e, com a responsabilidade em escolher os avaliadores para a partir de critérios previamente estabelecidos avaliarem, às cegas, cada Livro.

O Programa Nacional do Livro Didático disponibiliza os Livros por triênio, o primeiro a contemplar a disciplina de Sociologia foi em 2012, seguido por 2015 e atualmente o terceiro triênio iniciado em 2018. De maneira geral a Comissão técnica se alternou entre a Universidade Federal do Paraná (UFPR), e, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Coordenação Institucional, apenas no atual triênio teve um coordenador institucional da Universidade de Campinas (UNICAMP).

Os avaliadores correspondem às cinco Regiões do país. A avaliação foi realizada por meio de questionários, em 2012 e 2018 semi estruturados, diferentemente de 2015 que foi aberto. A quantidade de Livros apresenta um decréscimo, iniciado com quatorze títulos para avaliação no primeiro triênio e de doze para o atual, já relacionado à aprovação acontece o movimento inverso, começou com dois exemplares aprovados, aumenta para seis e depois desceu ao número de cinco, seguindo a mesma ordem das Editoras dos Livros didáticos.

Confira na tabela a seguir, alguns aspectos da escolha do Livro Didático:

<b>Avaliação do Programa Nacional do Livro Didático</b>			
<b>Para o Triênio:</b>	<b>2012, 2013 e 2014</b>	<b>2015, 2016 e 2017</b>	<b>2018, 2019 e 2020</b>
<b>Comissão Técnica:</b>	Simone Meucci – UFPR	Anita Handfas – UFRJ	Anita Handfas – UFRJ
<b>Coordenação Institucional:</b>	Mariane Campelo Koslinsky - UFRJ	Maria Tarcisa Silva Bega – UFPR	Michel Nicolau Netto - UNICAMP
<b>Avaliadores por Região:</b>	Não consta essa informação no Guia do Livro Didático <sup>3</sup>	Norte-01; Sul-06; Centro-Oeste-03; Sudeste-10; Nordeste-06	Norte-01; Sul-05; Centro-Oeste-02; Sudeste-10; Nordeste-06
<b>Ficha de Avaliação:</b>	Questionário semiestruturado	Questionário Aberto	Questionário semiestruturado
<b>Livros Inscritos:</b>	14 Livros	13 Livros	12 Livros
<b>Livros Aprovados:</b>	02 Livros	06 Livros	05 Livros
<b>Editoras:</b>	Editora Saraiva;	Editora Saraiva; Editora	Editora do Brasil;

<sup>3</sup> No Guia do Livro Didático (2012, p. 09), aparece apenas que os avaliadores são de várias Regiões.

	Editora do Brasil	do Brasil; Editora Scipione; Editora Moderna; Editora Ática; Editora Imperial Novo Milênio	Editora Scipione; Editora Moderna; Editora Ática; Editora Imperial Novo Milênio
--	-------------------	--	---

Dados extraídos da página na *internet* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE): <<http://www.fnde.gov.br/>>.

Os critérios apresentados nos Guias do Livro Didático de Sociologia dos triênios anteriores e, contemplado no PNLD 2018, 2019 e 2020<sup>4</sup> para o ensino Médio são:

1. Critérios de Legislação – neste bloco, o avaliador examinou se o Livro didático respeitou a legislação vigente (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Estatuto da Criança e do Adolescente, Diretrizes Curriculares Nacionais).
2. Critérios Teóricos Conceituais – neste bloco, a atenção do avaliador foi para a correção das referências teóricas e conceituais do Livro didático, observando o rigor na apresentação dos conceitos e das teorias, bem como a abrangência no tratamento dos grandes temas das ciências sociais nacionais e internacionais.
3. Critérios didático-pedagógicos (conteúdo) – neste bloco, a linguagem, assim como as estratégias didáticas e pedagógicas adotadas no Livro foram examinadas pelo avaliador, de modo a verificar a maneira pela qual o Livro realizou a mediação didática entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar.
4. Critérios didático-pedagógicos (atividades e exercícios) – neste bloco, o olhar do avaliador se voltou para a qualidade das atividades didáticas e dos exercícios propostos no Livro, de modo a avaliar se eles mobilizam diferentes capacidades do estudante no processo de ensino e aprendizagem.
5. Critérios de avaliação de imagens (fotos, ilustrações, gráficos, tabelas e mapas) – neste bloco, o avaliador atentou tanto para o aspecto técnico das imagens, verificando se a impressão permitia boa visualização e os créditos e as fontes estavam corretamente descritos, como para o aspecto didático, avaliando se as imagens auxiliaram na aprendizagem. Outro aspecto observado foi saber se as imagens incorreram em algum preconceito ou estereótipo de qualquer natureza, conteúdo religioso ou marca comercial.
6. Critérios de editoração e aspectos visuais – neste bloco, o foco da avaliação foi para o projeto gráfico que deveria facilitar a visualização do sumário e demais indicações do Livro e favorecer a aprendizagem do estudante. Além disso, foram avaliadas a revisão ortográfica e a coerência e precisão das informações sobre referências de Livros, sítios da internet e documentos.
7. Manual do Professor – neste bloco, o avaliador verifica se o Manual do Professor cumpriu a função de explicitar claramente os pressupostos didático-pedagógicos do Livro e de fornecer sugestões ao professor em torno das possibilidades de uso do Livro didático em sala de aula. (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS, 2018, p. 10).

---

4 Os critérios presentes na ficha de avaliação, são os mesmos para o Guia do Livro Didático 2012, 2015 e 2018. Todos disponíveis no *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE): <<http://www.fnde.gov.br/>>.

Posteriormente ao parecer dos avaliadores, passar-se-á pelo “leitor crítico”, e, depois de aprovado irá para as escolas, onde são escolhidos pelos profissionais da educação no ano anterior ao início do triênio. Depois de escolhidos esses Livros serão entregues às escolas pelos Correios, seguindo como base o contingente de alunos referente ao censo escolar. No caso de 2018, usaram os dados da contagem de 2017.

O Guia 2012 justifica a necessidade da disciplina de Sociologia, enquanto, o Guia de 2015 a importância do Livro e do professor no processo ensino e aprendizagem, o Guia do Livro Didático de 2018 conclama a participação cidadã tanto docente como do aluno. É unânime entre eles, que a maior dificuldade nos Livros aprovados de Sociologia seja de transcrever conhecimentos científicos densos, rebuscados, abstratos e complexos, de maneira deglutível aos alunos do Ensino Médio, de modo que, esses saberes cheguem para os discentes com linguagem palatável e assim, avançar no que diz respeito à construção do conhecimento (GUIA, 2015, p. 12). Outro problema a ser superado em edições posteriores é conseguir contemplar, de maneira mais igualitária, os conhecimentos das três áreas que constituem as Ciências Sociais no Brasil, pois a Sociologia goza de maior espaço, por conseguinte, Ciências Políticas e Antropologia possuem espaços menores.

Aparentemente a escolha do Livro acontece de maneira democrática, até porque participam do processo de avaliação educadores das cinco Regiões do Brasil. Contudo, os Livros chegam para os professores do “chão da escola” previamente selecionados por uma comissão técnica. Os docentes estão inseridos na lógica, em que o Livro Didático acaba dando o tom que a aula irá seguir provavelmente resultado da formação deficitária, a gama de exigências burocráticas as quais o professor fica refém, o pouco tempo que esse profissional possui para planejar e organizar suas aulas. Nessa perspectiva, o Livro Didático que poderia ajudar se torna o pilar de sustentação. Amaury César Moraes (2010):

Os professores, submetidos à proletarização a que governos os condenaram, não assumem uma postura de pesquisadores, de produtores culturais, de (trabalhadores) intelectuais, mas de trabalhadores manuais, de carregadores de manuais, e se submetem agora aos ditames do Livro didático, sem conhecer aqueles resultados de pesquisas sobre os Livros didáticos, acabam usando acriticamente tais Livros, deixando falar mais alto a voz do autor do Livro e consagrando as escolhas de conteúdos feitas por este. (MORAES, 2010, p. 02).

Interessante pensar que a cada triênio os educadores indicam um Livro Didático. Entretanto, se o professor não consegue exercer suas funções elementares, imagina ter

tempo para se debruçar sobre o Livro que precisa escolher. Todavia, mesmo se tivesse esse tempo, de nada valeria, pois, enquanto a escola manufatureira existir, mesmo com resistências, o Livro Didático continuará a ser o elemento central.

#### **1.4 Perspectivas do Livro Didático**

Nos últimos trinta anos, gradativamente as pesquisas sobre Livros didáticos vem aumentando (BITTENCOURT, 2011, p. 504). Mesmo com o avanço dos suportes didático eletrônico, aliados as mídias digitais, Livros interativos e outros recursos que no primeiro olhar são mais atrativos que os Livros impressos, os quais seguem lógicas sistemáticas, sem muitos atrativos além de figuras, apresentando inicialmente o conteúdo e depois as perguntas, mesmo assim o Livro Didático continua aumentando sua abrangência pedagógica.

Atrelado às pesquisas sobre o Livro sua distribuição também aumentou, chegando a atender em tese, todos os estudantes do ensino médio do país. Outro fator que pode explicar as pesquisas na área são as várias formas de se abordar o Livro Didático ou mesmo as muitas facetas que ele possui, visto que o mesmo segue inúmeras regulamentações e critérios para ser aprovado pelo MEC, e, depois ir para as mãos dos docentes que escolherão o material.

As pesquisas e reflexões sobre o Livro didático permitem apreendê-lo em sua complexidade. Apesar de ser um objeto bastante familiar e de fácil identificação, é praticamente impossível defini-lo. Pode-se constatar que o Livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. Por ser um objeto de ‘múltiplas facetas’, o Livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais. (BITTENCOURT, 2004, p. 471).

Primeiramente entendamos a autoria do Livro Didático. Os Livros são escritos por um ou mais autores, sendo que cada um se responsabiliza por partes do material, não é cabível imaginar que o produto final seja resultado de trabalho de apenas uma pessoa. Seguindo a escala do desenvolvimento capitalista o Livro não se encontra fora dessa dinâmica. O mesmo é dividido em diversas seções, como: capa, ilustrações, quadros, gráficos, textos, exercícios, cores, isso falando em edição, fora o que se escreve, como

apresenta o conteúdo aos alunos, quais autores utiliza, caderno destinado ao professor. Nessa perspectiva é leviano analisar o Livro Didático apenas por um viés, afinal ele se constitui como produto organizado por todo um conjunto de pessoas.

“Antes mesmo de se mostrar atrativa e interessante para que o professor escolha uma determinada coleção, os autores e editores estão concentrados em obter a aprovação do PNLD, condição para chegar à escola para uma possível indicação dos professores” (NOGUEIRA; SILVA; COLOMBO, 2018, p. 319-320). Para as autoras essa preocupação em passar pelo crivo do PNLD, acaba levando ao desconhecimento das reais necessidades do professor na prática diária, por conseguinte, afetando o trabalho e dificultando a efetividade no ensino/aprendizagem.

No que tange a relação autor e quem vai colocar o Livro no mercado, no caso a editora, o lado que precisará se moldar é do autor, porque o Livro bom é aquele que vende. “Não basta, porém, que o Livro seja aprovado pelos avaliadores; é preciso que seja efetivamente escolhido pelos professores” (MUNAKATA, 2012, p.62).

O Livro Didático no sistema capitalista é também uma mercadoria, e como tal corresponde ao seu valor de uso. Nessa lógica, segundo Coracini (1999, p. 31), quem escreve o “Livro didático é destituído de autonomia, pois, existir no interior do aparato editorial, precisa estar em conformidade com seus padrões, além de ter de ocupar o ‘lugar’ que lhe cabe, ou seja, o de fazer concessões”.

Não se pode negar a importância que o mercado editorial, principalmente dos Livros didáticos tem para a lucratividade de quem produz e vende essas mercadorias, tanto empresas nacionais como internacionais. Mesmo atualmente sendo proibido os representantes das editoras irem fazer propagandas nas escolas, eles acabam tendo acesso aos professores que irão escolher o Livro para o PNLD comprar.

“Se pensarmos que a internacionalização da indústria de Livros escolares se deu, basicamente, pelo faturamento significativo do mercado brasileiro, assim como pela sua potência” (CASSIANO, 2005, p. 309), não podemos ter a ingenuidade de acreditar que a motivação dessas empresas é a qualidade dos serviços prestados à educação, mas sim ao lucro.

Outro ponto é o fator ideológico presente em qualquer trabalho, seja com fins didáticos, para didáticos, acadêmicos, informativos, entre outros, são em certa medida tendenciosos e guiados por visões de mundo que percebem diferentes realidades.

Ideologia segundo Maria Laura Franco (1982), é caracterizado:

[...] um conjunto de valores que, em uma sociedade de classes, refletem os interesses particulares de **apenas** uma classe social: aquela que domina as relações de produção. Valores que, difundidos por meio dos diferentes veículos de inculcação ideológica (escolas, imprensa, Igreja, família, só para citar alguns), são **absorvidos como se representassem os interesses de toda a sociedade**. Nesse sentido, são parciais e imaginários, na medida em que aparecem como “universais”, quando são parciais; e como reais quando, na verdade, são abstrações fabricadas para ocultar a verdadeira origem das diferenças sociais, legitimar a divisão social da sociedade capitalista e perpetuar a manutenção do **status quo**. (Franco, 1982, p. 18, grifos da autora).

Para Louis Althusser (1985), a escola é um aparelho ideológico do estado. Sem dúvida com a obrigatoriedade da educação para todas as crianças, esses pequenos passam boa parte do dia na unidade escolar, por diversos anos, na instituição os alunos e alunas irão aprender ler, escrever, somar, terão acesso a conhecimentos sobre biologia, história, geografia e outras. Mas, também irão se deparar com formas de ver e pensar o mundo que as rodeiam. Juntamente com o conhecimento científico aprendido nos locais de ensino, meninos e meninas vão e serão transformados pelas ideologias ao longo do caminho.

Segundo Juliana Barreto Faria de Oliveira, “No âmbito escolar, o material mais utilizado é o Livro didático” (OLIVEIRA, 2014, p. 59). E utilizado por muitas horas. O mesmo assume o papel de guia dentro da sala de aula ou fora, em casa fazendo o dever. Esse material não está imune às ideologias e os docentes repassam muitas das vezes esses conhecimentos sem a devida reflexão.

No texto *Ideologias nos Livros didáticos: reflexões metodológicas*, a autora escreve sobre a figura do negro escravo, do índio, da mulher e da construção do Grito de Independência (representado costumeiramente pelo quadro de Pedro Américo). Nesse artigo, Oliveira apresenta que a mulher é passada como a dona de casa, geralmente vestida com avental, próximo ao fogão realizando tarefas domésticas e feliz como tais funções, o negro dotado de uma resistência física maior e, por isso é utilizado no trabalho pesado como escravo, o índio como o nativo que trocava objetos valiosos por coisas simples (sem valor), ou como o “bom selvagem” pensado por Rousseau no século XVIII, no caso da independência, o Livro Didático esconde partes fundamentais do processo, como as guerras sangrentas entre soldados portugueses e brasileiros.

Neste contexto, o Livro passa para a criança que a mulher nasceu para realizar trabalhos em casa, escondendo a luta histórica das mulheres por direitos iguais. Com os negros aponta como causa da escravidão (fato vergonhoso de séculos no Brasil), a maior



resistência física africana em relação ao branco para o trabalho pesado, deixando de citar que um dos principais motivos de escravizar africanos era pelo baixo custo e a alta rentabilidade. Se tratando dos habitantes do Brasil quando os portugueses chegaram, os materiais didáticos representam índios romantizados, ingênuos e passivos, deixando de lado os inúmeros conflitos entre colonizadores e colonizados. Estas e outras informações que são omitidas nos Livros, permeiam o imaginário dos discentes e criam um modelo de sociedade que não condiz com a realidade.

Independente das várias formas de se analisar o Livro Didático, e, as múltiplas partes que compõem o mesmo. O Livro representa no trabalho do professor elemento organizador, ditando os passos que o educador deverá seguir, interferindo diretamente nas funções docentes, principalmente se esse profissional for pouco qualificado. Através da categoria analítica *Organização do trabalho didático*, Alves escreve que a escola pensada por Comenius, foi efetivada em meados do século XX no Brasil.

Segundo Gilberto Luiz Alves, a escola que atualmente existe no Brasil, dividida em salas, seriação, aulas, conteúdos, além de outras características, tem como objetivo formar de maneira rápida, gastando o menos possível, assim como a escola pensada no século XVII. Comenius imagina a escola de maneira institucional, de acordo com Alves essas “novidades, associadas à materialidade física da instituição social que concebeu, produziram um profissional original, distinto do preceptor: *com o bispo morávio nasceu o professor*” (ALVES, 2009, p. 68).

No entanto, para ensinar muitas crianças seriam necessários muitos professores e isso encareceria o processo de ensino/aprendizagem, por isso Comenius cria o predecessor do Livro Didático. Com esse recurso pedagógico até o professor seria desnecessário, haja vista, que tendo alguém que soubesse manusear o Livro conseguiria ensinar aos alunos.

Prova que os professores estão fiéis ao Livro Didático é que a frase “alunos abram o Livro na página”, sempre demonstra o início de uma aula segundo (CORACINI, 1999, p. 24). De acordo com a autora o profissional da educação em sala de aula se anula em detrimento das orientações presente no material como os conteúdos a serem trabalhados ou não.

Não entendemos que o Livro Didático deva ser abolido, afinal representa um fio condutor para que os discentes tenham acesso ao conhecimento, ele com o objetivo de auxiliar o professor na sala de aula, porém como é constituído de conteúdo sintético,

genérico e na maioria das vezes fica na superficialidade dos assuntos abordados, acaba por negar ao aluno o contato com o conhecimento historicamente produzido.

Levando em consideração a atual sociedade brasileira, pensar numa superação da escola moderna, a qual se desenvolve de acordo com o capitalismo, é inevitavelmente pensar o fim do atual sistema econômico. Nessa perspectiva a escola se mantém cumprindo o papel de minimamente qualificar para o mercado de trabalho e, criar sujeitos que não questionam a lógica vigente, pois não adquiriram conhecimento suficiente para tal reflexão.

O Livro Didático foi sendo desenvolvido no decorrer da modernidade. Conhecer esse momento histórico é de suma importância para compreender as transformações que ocorrerão na escola moderna, além de que a temática pesquisada nessa dissertação fora concebida nesse período, por isso no próximo capítulo entenderemos a modernidade.

## II. MODERNIDADE E SOCIOLOGIA

Nesta seção será abordada a historicidade da modernidade, esta que para os historiadores representa o período histórico que começa no século XV, no entanto, para os sociólogos ela tem início no final do século XVIII. Também apresentamos nesse capítulo o conceito de modernidade, o qual é dinâmico e, entenderemos que possui relação direta com a Sociologia.

### 2.1 Apontamentos sobre a modernidade

A modernidade é um momento de grandes transformações no mundo europeu. Momento esse, que o rei retoma sua importância, antes reduzida no medievo. Tanto a burguesia que através do acúmulo de capital e principalmente o trabalho, estava se enriquecendo, como a nobreza que permanecia com o direito consuetudinário e lutava para continuar a receber os impostos e outros benefícios. Ambos buscavam no poder real legitimidade para suas atividades.

Vários marcos históricos são relacionados ou mesmo outorgados, para marcar o início da Idade Moderna. De acordo com Hilário Franco Junior:

[...] notemos que na verdade as especificidades ‘modernas’ são apenas quantitativamente diferentes das ‘medievais’. Contudo, como no período 1450-1550 as mudanças sucederam com uma rapidez espantosa para seus contemporâneos, essa impressão acabaria por marcar a historiografia por muitos séculos. Foi o caso de um observador da época, falando que ‘a arte da guerra é agora tal que é preciso aprendê-la de novo de dois em dois anos’. (FRANCO JUNIOR, 2006, p. 155).

Verdadeiramente não nos ateremos a fixar uma data, para o fim da Idade Média e começo da Modernidade, cabe destacar alguns dos acontecimentos que de modo geral mudaram a forma de viver das pessoas e o funcionamento das instituições, segundo Franco Junior (2006), podemos apontar a queda de Constantinopla (atual Istambul) 1453, a expulsão dos mouros do território europeu em 1492, nesse mesmo ano Cristóvão Colombo tentou encontrar uma nova rota para a Índia, se depara com o continente americano a sua frente, os movimentos de Reforma (1517) e a Contra Reforma (1545). Acontecimentos que

possibilitaram continuidades, rupturas na economia, na política, na sociedade e no conhecimento.

As Ciências Sociais como um todo, percebem a modernidade depois 1789, todavia, esse marco é o momento em que a burguesia chega ao poder, depois de lutar e planejar por muitos anos, no intuito de ter um governante que os representassem e governasse em favor dos seus interesses. O pensamento moderno foi construído histórico e socialmente, antes menos dessa data arbitrária. André Corvisier esclarece:

A partir de 1740, assiste-se a uma aceleração das transformações na sociedade europeia cujos elementos mais ativos visam ao futuro. O crescimento quase geral da população, as melhorias locais do nível de vida determinam um aumento do consumo, as novas necessidades suscitam um apelo à produção, um desenvolvimento do comércio colonial e o início da revolução industrial na Inglaterra. Pode-se dizer também que o desenvolvimento das técnicas e do comércio colonial e a revolução industrial favoreceram o desenvolvimento da população tanto que os deferentes aspectos da expansão parecem interligados. Paralelamente, o otimismo que caracteriza o movimento das 'Luzes' atinge os espíritos, mas se choca contra uma reação das sensibilidades. (CORVISIER, 1976, p. 358).

A famosa Revolução Francesa foi sem dúvida o ápice, no entanto, as ideias que cominaram nesse acontecimento faz parte de um processo longo, começamos por alguns intelectuais que influenciaram a burguesia em seu projeto de tomada do poder, quando ela ainda era revolucionária.

Nicolau Maquiavel (1469-1527), em seus dois principais Livros: *O Príncipe* e *Discurso sobre a primeira década de Tito Lívio*, traz elementos puramente modernos, o desejo pelo poder em suas várias esferas, é um deles. Uma das características da modernidade foi a formação dos Estados-Nação, e com eles a vontade de se beneficiar através de quem ocupava posto de liderança ou alçava ao patamar de governo.

Diferentemente do direito hereditário legitimado inclusive pela Igreja, sendo o cargo de rei uma dádiva divina e não construção mundana, Maquiavel fez críticas e apresentou os desejos como ações da natureza humana, estando assim inerente ao homem, o qual não pode ser penalizado por desejar.

Para Maquiavel o indivíduo não deixa de querer, quando aparentemente o faz, apenas se rende a impossibilidade de conseguir tal feito e assim realizar o desejado. Nessa busca constante para saciar suas realizações, o sujeito sempre encontrará a falta, já que o ser humano, segundo o autor na introdução da obra *Discurso sobre a primeira década de*

*Tito Lívio*, escreve que o ser humano é insaciável, age com descaso pelas coisas conquistadas e, é ardente para com as metas ainda não alcançadas, porém quando forem conquistadas perderão seu apreço e um novo desejo irá permear o íntimo do indivíduo, essa lógica provoca no mesmo constante frustração, pois nunca estará completamente realizado (MAQUIAVEL, 2003).

John Locke (1632-1704) escreveu um tratado para deslegitimar o poder real, o qual estava alicerçado em ideias adâmicas, corrente essa que acreditava na relação de parentesco entre o monarca e o primeiro homem criado segundo a cultura cristã. O rei seria um descendente de Adão, e por isso teria autoridade sobre as demais pessoas. Locke não discorda de Hobbes no que toca ao estado de natureza, todavia, para ele o governo não é um Leviatã, o qual nada possui forças suficientes para detê-lo. Os governantes deveriam trabalhar para o povo, sem dúvida essa camada chamada de povo pelo contratualista é muito reduzida, pois os camponeses estavam fora. De acordo com Locke:

[...] para a preservação da comunidade, não possa haver mais de *um único poder supremo*, que é o *legislativo*, ao qual todos os demais são e devem ser subordinados, contudo, sendo ele apenas um poder fiduciário para agir com vistas a certos fins, cabe *ainda ao povo um poder supremo* para remover ou *alterar* o *legislativo* quando julgar que este age contrariamente à confiança nele depositada. Pois, como todo poder concedido em confiança para se alcançar um determinado *fim* está limitado por esse mesmo fim, sempre que este é manifestamente negligenciado, ou contrariado, o encargo confiado deve necessariamente ser *retirado [forfeited]* e voltar o poder às mãos daqueles que o concederam, que podem depositá-lo de novo onde quer que julguem ser melhor para sua garantia e segurança. (LOCKE, 1998, p. 518).

Locke milita na direção contrária da monarquia, esta que detinha o poder absoluto e poderia conceder ou tirar as propriedades dos homens até mesmo à vida. O autor luta justamente contra esse poder dos reis. Pensava um sistema político em que o poder fosse concedido pelo povo a um grupo seletivo de pessoas, e esse grupo responsável por manter a ordem e segurança da coletividade. John Locke viveu na Inglaterra e defendia politicamente um regime parlamentarista de governo e na economia é um importante intelectual do liberalismo.

Jean Jacques Rousseau (1712-1778), em sua obra *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, chegou a conclusão de que a razão, pela qual, existe a desigualdade entre as pessoas no mundo, é por culpa, justamente da

passividade exercida pelas sujeitos que viram um indivíduo cercar um pedaço de terra e, não o impediram.

Quantos crimes, guerras, assassinios, misérias e horrores não pouparia ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou enchendo o fosso, tivesse gritado a seus semelhantes: ‘Defendei-vos de ouvir esse impostor; estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos e que a terra não pertence a ninguém!’ (ROUSSEAU, 1999, p. 87).

Rousseau influenciou de maneira determinante os revoltosos de 1789, afinal o discurso que ele escrevera, é recebido pelas massas que faziam parte do terceiro estado na França com entusiasmos, já que os camponeses de forma geral não possuíam terras e a ideia de que ela pertenceria a todos se mostrava muito sugestiva e apetecível.

Esses autores de maneiras diversas contribuíram para a burguesia revolucionária chegar ao poder na França, nos finais do século XVIII. Influenciaram uma nova perspectiva de ver o mundo e a relação dos homens em sociedade, seja com Locke, que se esforça para negar a monarquia em detrimento de um governo parlamentarista, Maquiavel, demonstrando que o indivíduo é desejante e, esse é um aspecto interessante da modernidade diferente da Idade Média, sendo que o homem moderno é dotado de sabedoria para decidir por si, anteriormente no período medieval era a Religião que determinaria suas escolhas. Por fim, Rousseau e sua constatação de que a propriedade privada fora a origem da desigualdade entre os homens.

Muitos outros autores influenciaram o pensamento da elite e da massa. Utilizaram a Revolução Francesa de 1789, como marco histórico e, apontaram que posteriormente a este acontecimento podemos falar de modernidade não somente como uma categoria histórica, mas sociológica. Momento em que a burguesia consegue derrubar o poder político da monarquia, colocando no lugar governos que atendiam aos seus interesses e perpetuariam o domínio dessa classe social sobre as demais. Outros pensadores ajudaram a manter tal governo, podendo citar como exemplo, John Stuart Mill.

John Stuart Mill (1806-1873), em seu texto *Sobre a Liberdade*, o autor desenvolve cientificamente a teoria que respalda efetivamente a liberdade de forma genérica. Com efeito, de acordo com o autor, só é possível chegar a uma ideia mais próxima da verdade quando, existe a possibilidade da refutação de maneira plena. Mill irá escrever também sobre a maioria exercer domínio sobre a minoria. A liberdade foi algo que fez parte da vida de John Stuart Mill, ainda mais depois de “seu casamento com Mrs. Taylor (1851), mulher

extremamente engajada na defesa dos direitos da mulher e na participação política feminina” (PAULA, 2007, 74-75). Segundo Mill:

O assunto deste ensaio não é a chamada liberdade do querer, tão infortunadamente oposta à doutrina mal denominada ‘da necessidade filosófica’; e sim a liberdade civil ou social: a natureza e os limites do poder que a sociedade legitimamente exerça sobre o indivíduo. Uma questão raramente exposta, e quase nunca discutida, em tese, mas que influencia profundamente as controvérsias políticas da época, pela sua presença latente, e na qual talvez se reconheça a questão vital do futuro. Está tão longe de ser nova que, num certo sentido, tem dividido a humanidade desde, quase, as mais remotas idades. Mas no estágio de progresso em que as porções mais civilizadas da espécie entraram agora, ela se apresenta sob novas condições e requer um tratamento diferente e mais profundo. (MILL, 1991, p. 45).

Stuart Mill se debruça na questão da cidadania. O autor elege como problema o fato do Estado ser o controlador do indivíduo, podendo mesmo punir as pessoas desviantes e assim tirar sua autonomia, e ao mesmo tempo garantir sua liberdade. Mill defende uma democracia participativa.

## **2.2 O conceito de modernidade**

O conceito de “moderno” ou “modernidade”<sup>5</sup> possui alguns significados no decorrer da história da humanidade. Foi e é, percebido como algo pejorativo, no momento em que, os indivíduos de uma sociedade marcada pelos costumes se deparam com outros partícipes da mesma comunidade mudando seus hábitos e, por isso esses agentes que vivem diferentes dos demais são vistos com desconfiança, além de na maioria das vezes essas pessoas, serem segregadas pelo grupo que goza de hegemonia, os quais seus valores são partilhados e legitimados pelo social.

---

5 Existem autores que defendem a ideia de várias modernidades, segundo Eisenstadt (2001, p. 140). “A ideia de modernidades múltiplas pressupõe que a melhor forma de compreender o mundo contemporâneo – e também para explicar a própria história da modernidade – é vê-lo como uma história contínua de constituição e reconstituição de uma multiplicidade de programas culturais. Estas incessantes reconstruções dos múltiplos padrões institucionais e ideológicos são levadas a cabo por actores sociais específicos em estreita relação com activistas sociais, políticos e intelectuais, e também por movimentos sociais que perseguem diferentes programas de modernidade, defendendo visões muito diferentes acerca do que torna uma sociedade moderna. Através da ligação destes actores com sectores mais alargados das suas respectivas sociedades, são realizadas expressões únicas de modernidade. Estas actividades não se confinaram a nenhuma sociedade ou estado específico, apesar de certas sociedades e estados se terem revelado arenas privilegiadas para que activistas sociais pudessem implantar os seus programas e lutar pelos seus objectivos. Apesar de se terem desenvolvido diferentes interpretações da modernidade múltipla nos estados-nação, no interior de diferentes agrupamentos étnicos e culturais, entre comunistas, fascistas e movimentos fundamentalistas, cada um deles, por mais diferente que fosse dos restantes, era, em diversos sentidos, internacional”.

Atualmente alguém que queira ter um estilo de vida diferente do partilhado pela coletividade, pode ser rotulado por muitos como uma pessoa “moderninha”. Entretanto, para além da ideia do menosprezo para com o moderno, desde o movimento “Renascentista”, o qual seus participantes tentaram entender o momento histórico e perceber os avanços de maneira singular, de modo diferente do período anterior que recebera pelos mesmos o nome de “Idade das Trevas”, termo este carregado de muito preconceito, partindo do pressuposto que na Idade Média (nomenclatura constituída pelos historiadores do século XIX) não teria produzido conhecimentos dignos de créditos, ao passo que quando produziu-se alguma obra significativa, ela vinha contaminada pela religiosidade e, nessa perspectiva não seria a Teologia uma ciência que conseguira responder os anseios de uma nova era, a “modernidade”.

Os homens modernos para os sociólogos, contemporâneos para os historiadores que viveram no século XIX, dividiram a história da seguinte maneira: Pré-História, que vai desde o surgimento da humanidade com os Australopitecos e termina com a invenção da escrita. Idade Antiga, a qual resplandeceu a cultura Greco-Romana; a Idade Média ou o Medieval, pois, está no meio entre a antiguidade e a modernidade, sendo o período medieval criticado pelos renascentistas, para os quais esse momento da história foi tomada pela obscuridade e por isso necessitaria ser “iluminada” pela Idade Moderna, buscando na cultura clássica dos gregos e romanos a importância crucial para a humanidade voltar a sabedoria. Com efeito, os modernos trouxeram, mudaram e ressignificaram como cultura, um estilo de vida criado na antiguidade, seus vícios e suas virtudes. Segundo Krishan Kumar:

Durante todo o século XVII e maior parte do século XVIII persistiu a ideia de que decadência e degeneração eram partes tão integrantes da história humana como o crescimento e o progresso. A cultura, a ciência e mesmo as artes poderiam progredir, mas isso em geral acontecia ao custo do progresso moral e espiritual. Para os moralistas escoceses, como Hume, Ferguson e Smith, como também para pensadores franceses como Voltaire e Rousseau, o mundo moderno de modo algum havia escapado dos ciclos de crescimento, corrupção e declínios que havia sido o destino de todas as civilizações do passado. (KUMAR, 2006, p. 117).

Mesmo no século XVII a visão escatológica do mundo ainda permanece viva entre o imaginário ocidental, esse pensamento apocalíptico vigora até o século XVIII, perdendo força e, dando até sinais de extinção, todavia, não se concretizou, pois mesmo



nos dias atuais essa concepção da realidade é forte entre as pessoas. No entanto, no século XIX afirma-se um momento que não se coloca como uma preparação para a vida futura, nesse sentido, as ações humanas não dependeriam da providência divina.

Nesse momento em que o conceito de modernidade vai se transformar e deixar de ser considerado o último estágio de vida na terra, passa a significar na visão de Kumar, o “rompimento completo com o passado, um novo começo baseado em princípios radicalmente novos e, significava também o ingresso em um tempo futuro expandido de forma infinita, um tempo para o progresso sem precedentes” (2006, p. 119). Seguindo a perspectiva que a modernidade é um momento totalmente “novo” com suas próprias particularidades, modo de “agir, pensar e sentir”, o passado já não pode ser utilizado como fonte de saberes para o progresso efetivo, uma vez que ele apenas demonstraria o percurso que a humanidade fizera até os “tempos modernos”. Percurso esse que desembocou em revoluções.

Podemos citar dois exemplos na Europa, que sem dúvida modificam a sociedade. A Revolução francesa e a industrial. O auge do pensamento moderno que culmina na Revolução burguesa de 1789, na França, decorreu de um processo longo de lutas da burguesia pelo poder desde o final da Idade Média, movidos por um pensamento no qual a busca pela razão se apresentava como algo imprescindível e determinante para o progresso. Afinal, os pensadores iluministas entendiam que o mundo é explicado por ele mesmo, diferentemente da religião que se fundamenta no transcendente. Sugere Carlos Benedito Martins que:

O objetivo da Revolução de 1789 não era apenas mudar a estrutura do Estado, mas abolir radicalmente a antiga forma de sociedade, com suas instituições tradicionais, seus costumes e hábitos arraigados, e ao mesmo tempo promover profundas inovações na economia, na política, na vida cultural etc. É dentro desse contexto que se situam a abolição dos grêmios e das corporações e a promulgação de uma legislação, que limitava os poderes patriarcais na família, coibindo os abusos da autoridade do pai, forçando-o a uma divisão igualitária da propriedade. (MARTINS, 2006, p. 24).

A Revolução francesa pode ter sido o ponto de partida de um processo que gradativamente tirou da Igreja Católica a hegemonia educacional, no tocante, que ela detinha o monopólio para ensinar e, com os novos ideais partilhados pelo Estado em consonância com uma parcela da sociedade, a escola deveria ser laica e não tendenciada aos moldes religiosos. Em suma, a razão em detrimento da religião.

Outro exemplo aconteceu na Inglaterra, com a “Revolução Industrial”, que muda essencialmente a forma de produzir mercadorias, deixou-se o modelo artesanal do período medieval ao adotar a manufatura e posteriormente a indústria moderna. No modelo de indústria capitalista, possibilitou o surgimento e a exploração de uma nova classe social, a classe operária, esta que, por conseguinte, pode ser considerada um dos grandes resultados dessa revolução.

Esse evento foi catastrófico para o proletariado, pois as explorações nas fábricas eram sem precedentes, até mesmo a mão de obra de crianças e mulheres, que recebiam menos que os homens. Essas condições de vida e trabalho geraram grande insatisfação. “As manifestações de revolta dos trabalhadores atravessaram diversas fases, como a destruição das máquinas, atos de sabotagem e explosão de algumas oficinas, roubos e crimes, evoluindo para a criação de associações livres” (MARTINS, 2006, p. 14). Todavia, as condições de existência desse momento histórico fizeram com que os trabalhadores se organizassem, montassem sindicatos, elaborassem jornais, para que outros proletários pudessem perceber sua condição de explorado.

Entretanto, mesmo com o esforço dos trabalhadores, o modo de produção capitalista se tornou global, demonstrou especialmente ao ocidente que para sobreviverem aos avanços de um novo período da história da humanidade, era necessário se modernizar industrialmente. Industrialização esta, que dá bases sólidas ao novo sistema econômico que, por sua vez, devora seus opositores. O que faz desse período, um período novo, moderno, não é o ideal, mas as mudanças na base material, foram as forças produtivas que se alteraram, e com isso determinou novas relações de produção. As relações de produção são ligadas ao poder, mas em última instância não é a vontade de poder, ou o desejo, ou a ambição que é o determinante. E, sim, as questões materiais.

Pois bem, a modernidade está intrinsecamente ligada aos dois grandes movimentos do século XVIII, na Europa. De acordo com Kumar:

A modernidade em geral é concebida como um conceito aberto. Implica a ideia de continuação ininterrupta de novas coisas. Isso está implícito a sua rejeição ao passado como fonte de inspiração ou exemplo. A modernidade não é apenas produto da revolução – [...] mas em si basicamente revolucionária, uma revolução permanente de ideias e instituições. (KUMAR, 2006, p. 120).

A modernidade está em constante movimento, a política, economia e a sociedade de maneira geral, as relações sociais, transformaram as práticas econômicas da Idade

Média e mercantis, numa economia mais sistematizada e controlada pela burguesia. A modernidade deu condições históricas para a “sociedade civil e estado nacional, classe social e revolução, ordem e progresso, normal e patológico, racional e irracional, tradição e modernidade, público e privado” (MARIANO, 2007, p. 349).

Segundo Martins, podemos conceber a modernidade como:

[...] um feixe de instituições típicas e processos sociais que emergiram na Europa a partir do século XVII, tais como progressiva racionalização e diferenciação econômica e administrativa do mundo social, formação do moderno Estado capitalista-industrial, introdução de novas formas de relacionamento social baseadas no contrato e não mais na tradição e no carisma, formação sociais, processo de proletarianização, progressiva substituição de procedimentos de formas tradicionais de conhecimentos realizada pela ciência e tecnologia de base experimental, etc. Os marcos dessa nova ordem foram a Revolução Industrial, a Revolução Francesa e a formação dos Estados-nação. (MARTINS, 2012, p. 105-106).

Sem dúvidas, houve efervescência no período histórico que definimos como modernidade, avanço da racionalidade frente à religião, uma ruptura com o antigo, aliás, rompimento que gerou preconceito, como se o conhecimento fosse meramente acumulativo e o velho estaria ultrapassado. Mas, claro os processos históricos são paulatinos, constituídos por um conjunto de fatores, ora conflitantes em outros momentos apaziguadores, tencionando para um lado e depois para outro. Nesse sentido, não podemos ser ingênuos em pensar que a transformação foi rápida, que o homem medieval dorme em uma noite e acorda transvestido de moderno. A maneira de viver e ver a vida no feudalismo, sistema constituído sob os direitos baseados nas tradições, nas relações servis, na hierarquia de uma sociedade estamental não acabou de maneira abrupta, para isso, foram necessários vários anos até se consolidar uma nova sociedade, comungante com os valores modernos.

Ainda hoje a discussão sobre a modernidade é uma temática de fôlego, o que foi o período moderno? Podemos pensar elementos de rupturas possíveis entre o medievo e modernidade, como quando os portugueses se lançaram ao mar, ou a invenção da prensa por Gutenberg. Esses acontecimentos são fatores que auxiliam na construção da Idade Moderna. Os quais se deram num período longo de tempo e de maneira alguma linear. Essas mudanças impactaram diretamente no trabalho e na produção de riquezas. Segundo Octavio Ianni:

Com a dissolução, lenta ou rápida, da comunidade feudal, emergia a sociedade civil. Essa ampla transformação concretiza-se em processos sociais de âmbito estrutural, tais como: - secularização da cultura e do comportamento, individuação, pauperismo, lumpenização e outros. Esse é o palco do trabalhador livre, formado com a sociedade moderna. (IANNI, 1989, p. 12-13).

Antes mesmo das relações de poder existe o trabalho. Ele é importante para percebermos as mudanças profundas na sociedade, sem dúvida um aspecto crucial para a formação da modernidade. A temática foi objeto de estudos de autores da Sociologia, já que na melodia tocada pelos capitalistas, diferentemente dos mercantilistas, por exemplo, que acreditavam em práticas como: a acumulação de metais preciosos ou na balança comercial, o capitalismo entende que para produzir riqueza é necessário o trabalho.

Em Durkheim (1983), a Modernidade tem origem quando as sociedades se desenvolvem para a “divisão do trabalho social”, a solidariedade mecânica dá vida à solidariedade orgânica, na qual nessas sociedades a divisão do Trabalho está mais desenvolvida, as pessoas pertencentes a esse grupo se interdependem uma das outras, pois cada um é técnico em determinada área e, por conseguinte, precisam do Trabalho alheio.

A percepção de Modernidade para Marx é a consolidação do projeto de poder da classe dominante, no caso a burguesia. Essa concretização se deu pela materialização do capitalismo como sistema econômico, tomando seu lugar, por meio, da “Revolução Burguesa da França” (MARX, 2011, p. 113) de 1789, sendo que para o autor, sucessor do Estado dirigido pela burguesia, o Estado comunista.

No bojo da Modernidade vem à racionalização do pensamento da qual a razão seria a mola propulsora da evolução, ela levaria a humanidade para a felicidade. Lembrando que a humanidade, em tese, estaria liberta das amarras especialmente da Religião. O ser humano, nesse período entende ser detentor do conhecimento do mundo, podendo explicá-lo sem Deus, utilizando a ciência. Ao contrário da Idade Média que se amparava em valores divinos para dar sentido à existência, o pensamento racional tira o homem de seu pai “todo poderoso” e o coloca em terra firme. Max Weber (2004), na obra *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, escreveu sobre o “desencantamento do mundo”, ou seja, o mundo não é encantado, deus não está no mundo, pelo contrário essa divindade criou o mundo e habita outro local, por isso o que existe são relações com o mundo físico/existente e não transcendente ou sagrado.

Além do aspecto emancipador, de acordo com Ianni (1989, p. 21), existe outro lado nessa moeda. “É aí que se instaura o sentido trágico também da Modernidade. Agora o homem tudo sabe, sobre este e o outro mundo. Tem tanta razão que desvenda os fetiches que ele próprio recria e recria, no cotidiano do dia-a-dia”.

Nas contradições desse homem moderno/racional, aliado ao desenvolvimento do sistema econômico, surge à necessidade em dar respostas às inquietações antes inimagináveis, afinal, existem diferenças cruciais no modo de produção, na forma de pensar o mundo e se ver enquanto participe nessa engrenagem, emerge a sociedade civil e novos dilemas aparecem, juntamente com eles exigem-se respostas que consigam explicar esses fenômenos. Nesse sentido, em paralelo com a modernidade, tentando dar respostas a essas perguntas nasce a Sociologia. “Mais do que isso, o Mundo Moderno depende da Sociologia para ser explicado, para compreender-se. Talvez se possa dizer que sem ela esse Mundo seria mais confuso, incógnito” (IANNI, 1989, p. 08). Então a Sociologia é fruto da modernidade, ou o moderno existe mediante análises do campo teórico da Sociologia.

### **2.3 Modernidade e Sociologia**

O mundo ocidental viveu a constituição de um aparato político-administrativo que amparou e defendeu os interesses da burguesia. Esse governo que se fundamentou na racionalização, transformou e deu legitimidade a exploração da classe dominante sob os que não possuíam Capital, através do processo legal. De acordo com Mariano:

Além da dupla Revolução do século XVIII, as mudanças nas formas de pensamento foram outra condição histórica e epistemológica que influenciou o surgimento da Sociologia. As novas formas de pensar representa o desenvolvimento dos ideais iluministas, envolvendo o racionalismo como característica central – racionalismo iluminista –, que buscava romper com a tradição e com a religião. Esse processo produziu a racionalização da vida social, ao mesmo tempo, a Sociologia, como produto desta racionalização, também contribuiu para produzi-la. (MARIANO, 2007, 348).

Com o desenvolvimento do capitalismo, surgem inéditos problemas e conseqüentemente a necessidade de saná-los. Dar uma explicação para o mundo era necessário, além do mais a Religião não possui a força e legitimidade antes conferia a ela para produzir respostas satisfatórias. Nesse momento a Sociologia surge com o objetivo de analisar a sociedade, tomou forma e corpo de ciência no século XIX. Primeiramente muito ligada às ciências naturais, como a Física, ganhou caráter empírico, afinal estava ligada ao

seu tempo e, para galgar ao patamar científico necessitaria de teoria e método. “A formação da Sociologia representou um projeto intelectual inovador, visando compreender analiticamente as profundas mudanças econômicas, culturais, políticas, as novas formas de pensar, sentir e comportar dos atores sociais” (MARTINS, 2012, p. 107-108). Esses aspectos fazem parte dos temas das pesquisas que os sociólogos escolheram para seus estudos. Ainda segundo o autor:

Podemos entender a sociologia como uma das manifestações do pensamento moderno. O seu surgimento ocorre num contexto histórico específico, que coincide com os derradeiros momentos da desagregação da sociedade feudal e da consolidação da civilização capitalista. A sua criação não é obra de um único filósofo ou cientista, mas representa o resultado da elaboração de um conjunto de pensadores. (MARTINS, 2006, p. 10-11).

Assim como outras ciências a Sociologia possui pensadores primordiais que atuaram no contexto de formulação e confirmação da mesma como campo do saber, através de métodos e conceitos desenvolvidos, além de categorias enxergadas. Mesmo assim, existe uma discussão em torno dessa temática, legitimando alguns e deixando outros autores ao ostracismo.

Na obra *Teoria Social Hoje*, no capítulo *A importância dos clássicos*, Jeferey C. Alexander, escreve sobre os clássicos<sup>6</sup>, e, fundadores. O autor inicia seus argumentos contrários à concepção de clássico, especialmente entre autores das ciências naturais, diferentemente delas as ciências humanas enxergam os fundadores como clássicos, no entanto, nas ciências ditas como “duras”, esses escritos dos primeiros pensadores são utilizadas como leituras prévias, fontes documentais, mas que se limitam ao período que foram desenvolvidos tais ideias. Um dos princípios das ciências naturais é o cumulativo, assim sendo, os ditos como clássicos se tornam obsoletos e desatualizados. Nessa

---

6 “Clássicas são aquelas obras de literatura, de filosofia, de política, etc., que permaneceram no tempo e continuam sendo buscadas como fontes do conhecimento. E continuarão desempenhando essa função pelo fato de terem registrado, com riqueza de minúcias e muita inspiração, as contradições históricas de seu tempo. Elas são produções ideológicas, pois estreitamente ligadas às classes sociais e aos interesses que delas emanam, mas são também meios privilegiados e indispensáveis para que o homem reconstitua a trajetória humana e descubra o caráter histórico de todas as coisas que produz” (ALVES, 1990, p. 112).

“O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 2003, p. 13).

perspectiva, em poucos casos eles utilizam modelos que foram desenvolvidos pelos seus patronos, no caso, seus clássicos.

As ciências sociais não se diferenciam das ciências naturais apenas no pressuposto dos clássicos, segundo Alexander:

A proporção entre modelos e clássicos revela-se bem diferente na ciência social porque, em sua aplicação social, a ciência provoca muito mais discordância. Uma vez que há ampla e persistente discordância, os postulados básicos mais gerais, que permanecem implícitos e relativamente invisíveis na ciência natural, entram aqui ostensivamente em cena. (ALEXANDER, 1999, p. 35).

Em suma não tem o porquê negar os fatos empíricos, contudo, as ciências sociais e naturais desse período histórico são diferentes. Nas sociais, se utiliza das teorias e produz outras dúvidas, afinal nas ciências humanas não se crava uma verdade absoluta, ademais a Sociologia mantém a história no seu arcabouço, já as naturais objetivam encontrar verdades indubitáveis, sendo possível repetir a experiência em qualquer lugar, que terá o mesmo resultado.

Nas ciências sociais os fundadores ou por muitos chamados de clássicos, não conseguiram esse título somente através de suas obras, ou mediante seus métodos de análise do social, procedimentos que são utilizados até os dias atuais. Isso ocorre porque as estruturas sociais permaneceram e assim as ferramentas criadas para suas análises se mantiveram úteis, e seus teóricos também.

Sem dúvida, as produções de Marx, Durkheim e Weber foram direcionadas a participarem postumamente a vida de seus autores, de várias discussões teóricas e políticas, para se firmarem como fundadores ou mesmo pioneiros mais conhecidos. Esse reconhecimento, de acordo com Alexander (1999, p. 69) deve-se muito aos sociólogos norte-americanos, que depois de diversos embates, atestam os três autores como fundadores e, por conseguinte, suas obras clássicas no final da década de 1970, nos Estados Unidos da América, que outrora influenciou a Sociologia brasileira.

Raymond Aron (2008) aponta em *As etapas do pensamento sociológico* como fundadores da Sociologia: Barão de Montesquieu, Auguste Comte, Karl Marx e Alexis Tocqueville. Uma segunda geração na passagem do século XIX para o XX: Émile Durkheim, Vilfredo Pareto e Max Weber.

Para Anthony Giddens sobre Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber, “os clássicos [...] são fundadores que ainda falam para nós com uma voz que é considerada

relevante. Eles não são apenas relíquias antiquadas, mas podem ser lidos e relidos com proveito, como fonte de reflexão sobre problemas e questões contemporâneas” (GIDDENS, 1998, p. 15). Nessas perspectivas percebe-se que esse campo do saber fora construído de maneira não linear e, com objetivos que se estendem para além do conhecimento puro e simplesmente acumulativo.

A Sociologia não é uma ciência homogenia, seus intelectuais de comum acordo, não tomam algo como certo e inquestionável, sem dúvidas está na essência da Sociologia como ciência que explica a modernidade, a multiplicidade de pensamentos. Segundo Octavio Ianni:

É claro que a Sociologia se divide em tendências, escolas, teorias, interpretações. [...] Um privilegia o pequeno grupo social, o cotidiano, as situações micro. Outras a sociedade como um todo, em seus movimentos gerais e particulares, em suas diversidades, disparidades e contradições. Compreendem relações, processos e estruturas de dominação política e econômica. (IANNI, 1989, p. 10)

De modo geral, três vertentes com seus respectivos fundadores<sup>7</sup> se destacaram na Sociologia. Durkheim, influenciado pelas ciências naturais utiliza o método positivista. Weber, da interpretação e compreensão da realidade como método, diferentemente de Durkheim que se mostra preocupado com o todo, Max Weber se debruça sobre o particular. Sua atenção está voltada para o fenômeno. Marx, fundamenta-se nas contradições materiais, um exemplo, as lutas de classes seriam determinantes para as mudanças sociais.

A Sociologia não é uma ciência fechada ou com temáticas fragmentadas em caixas, que se pode dividi-las, ordená-las e depois analisar cada parte pormenorizada. “Não é fácil dizer, e demonstrar, qual é o núcleo da Sociologia, o seu tema principal, sua essência. Se aceitarmos que o pensamento sociológico se forma e transforma como o Mundo Moderno” (IANNI, 1989, p. 16). Entretanto, não há como negar que a Sociologia analisa as ações coletivas, tentando explicá-las, exemplo, qual a motivação que levaria um grupo de operários reivindicarem melhores condições de Trabalho e remuneração, e mais, se organizarem em sindicatos, partidos políticos para lutar. Podemos perceber correntes

---

<sup>7</sup> Essa concepção é europeia e, difundida amplamente por sociólogos em meados do século XX, nos Estados Unidos, entretanto, existem outras como a apresentada no artigo *O Império e a criação de uma Ciência Social* de Raewyn Connell, segundo ela, existem “fortes razões para duvidar do retrato convencional da criação da sociologia. Isso não apenas para questionar a influência de certos indivíduos. Nós precisamos examinar a história da sociologia como um produto coletivo – as preocupações compartilhadas, suposições e práticas que construíram a disciplina em vários períodos e o formato dado que a história pelas forças sociais transformadoras construiu a nova ciência” (CONNELL, 2012, p. 312).



que tentaram e ainda se esforçam para dar soluções aos problemas da coletividade social moderna.

Outro exemplo são as ideias de massa, povo e classe. Octavio Ianni (1989, p. 18 grifo no original) “*massa*. É uma coletividade forte, impressionante, mas que depende de instituições, regras, objetivos e meios para organizar-se”. A massa necessita ser regida por outros, ela sozinha se mostra quase sempre incapaz de se articular, precisa que alguém a organize e dê sentido para sua existência. “A ideia de *povo*. O povo é visto como uma coletividade de *cidadãos*” (Idem, 1989, p. 18). Esse conjunto de pessoas denotam concepções políticas, em outras palavras a possibilidade de votar e ser votado, na medida em que preencha os requisitos estabelecidos. Por fim, “a ideia de *classe social*. A classe é vista como uma categoria que expressa às diversidades e desigualdades que se acham na base das manifestações da multidão” (1989, p. 18). As revoltas, greves, manifestações variadas da sociedade civil, estão ligadas as classes sociais, as quais tais indivíduos pertencem ou se enxergam como pertencentes.

As ações coletivas representadas nos diversos movimentos da sociedade estão intrinsecamente ligados ao desenvolvimento do capital, por conseguinte, a Modernidade e a Sociologia:

A Sociologia e a Modernidade surgem na mesma época, na mesma idade. Talvez se possa dizer que a Revolução popular de 1848 despertou o mundo para algo novo, que não havia sido ainda plenamente percebido. A multidão aparecia no primeiro plano, no horizonte da história. E aparecia como multidão, massa, povo e classe. A Revolução de 48 em Paris repercutiu em toda a França, na Europa e em muitas partes do mundo. Via-se que a multidão tornava-se classe revolucionária em conjunturas críticas. A metamorfose pode ser brusca, inesperada, assustadora, fascinante. Em Paris de 48 viviam, trabalhavam, produziam e lutavam Tocqueville, Proudhon, Comte, Marx, Blanqui e Baudelaire. Na capital do século XIX, quando se revelam os primeiros sinais de que a sociedade burguesa também é histórica, transitória, nesse momento nascem a Sociologia e a Modernidade. (IANNI, 1989, p. 22).

Com efeito, a Sociologia se desenvolveu nos dilemas e preocupações que assolaram o indivíduo na Modernidade. Os sociólogos se debruçaram sobre as inquietações dessa nova sociedade, dando respostas racionais as antigas dúvidas, que anteriormente eram sanadas pela Igreja, as aflições que pairavam diuturnamente no modo de vida originado e organizado pelo avanço do capitalismo e suas várias adequações. A Sociologia constrói seu conhecimento epistemológico por meio das relações sociais, que são construídas historicamente e, acordadas pelos participantes de uma dada sociedade. Essas

relações, derivadas da racionalização podem ter libertado o homem em alguns sentidos e aprisionado o mesmo quanto a outros. É preciso levar em consideração que a Sociologia:

[...] desde seu início nos debates entre as classes sociais, nas disputas e nos antagonismos que ocorriam no interior da sociedade, a Sociologia sempre foi algo mais do que mera tentativa de reflexão sobre a moderna sociedade. Suas explicações sempre contiveram intenções práticas, um desejo de interferir no rumo desta civilização, tanto para manter como para alterar os fundamentos da sociedade que a impulsionaram e a tornaram possível. (MARTINS, 2006, p. 33).

A Sociologia não é neutra, entretanto, carrega consigo a intervenção social por meio da razão. Independente da racionalização ou falta dela, da prisão e a liberdade, do sagrado e o profano, esses aspectos estão em constante entrelaçamento, que ora emancipa, noutra aliena este homem, que está acompanhado em alguns momentos, outros mergulhado numa profunda solidão. O indivíduo forjado na modernidade está mergulhado em uma constante transformação.

Fruto desse momento da história da humanidade surge na Alemanha e na França dois pensadores que foram fundamentais para o desenvolvimento da Sociologia: Karl Marx (1818-1883) e Émile Durkheim (1858-1917). Intelectuais que fizeram escola, angariando discípulos que continuaram seus estudos. Além da importância teórica dos autores, eles nasceram em um mundo moderno, por conseguinte, se debruçaram sobre assuntos peculiares as suas experiências e de seus contemporâneos, enxergaram e produziram respostas para os problemas do seu tempo.

Émile Durkheim e Karl Marx acreditavam que as respostas estariam na ciência e não no misticismo. Divergiam tratando-se de sistema econômico: Durkheim entendeu que o capitalismo possibilitaria o progresso da humanidade, sendo que cada indivíduo teria a função dentro do organismo, desempenhando com eficiência uma determinada atividade e assim por diante todos os demais sujeitos trabalhando em sincronia, de modo a possibilitar que o corpo funcione adequadamente.

Por outro lado, Marx vai entender nosso atual sistema econômico como algo que precisa ser superado, pois para ele o capitalismo não garantiu ou garantirá a felicidade das pessoas, ao contrário ele vai explorar quem não possui outra coisa além da capacidade de trabalhar. Nessa perspectiva ele vai se fundamentar no movimento da história e desenvolver uma saída, que seria outro tipo de sistema econômico, que em tese não se fundamentaria na exploração do Trabalho.

Discutiremos esses autores pormenorizadamente mais adiante, por hora, podemos perceber que eles estão mergulhados na modernidade, pois organizam seus pensamentos cientificamente, se esforçaram para entender a realidade, presenciaram ou estiveram perto de mudanças aceleradas produzidas por países como: Inglaterra, França e Alemanha, mesmo vivendo em épocas diferentes não se acovardaram em se posicionar, tanto Durkheim assumindo uma postura reformista e de manutenção da sociedade, quanto Marx que enxerga na mudança estrutural e, por isso se coloca como revolucionário. Nesse contexto podemos entendê-los como homens modernos.

### **III. A SOCIOLOGIA NO BRASIL**

Neste capítulo analisamos a Sociologia no Brasil. Como essa ciência desenvolvida na Europa, ganha espaço no território nacional, principalmente em um país com a maior parte da população católica que vivia na zona rural. Ademais, de que maneira a Sociologia ocupa lugar de disciplina escolar, auxiliando os alunos para formarem uma determinada forma de consciência histórica. Assim como em outras disciplinas escolares a Sociologia incorporou elementos fundamentais no processo ensino/aprendizagem contemporâneos, que são os materiais didáticos, dentre eles o Livro Didático paulatinamente assumira lugar de destaque, sendo incorporado as políticas públicas para a educação.

#### **3.1 A Sociologia enquanto ciência no Brasil**

O início do processo colonizador no Brasil se deu em meados do século XVI, quando a Companhia de Jesus a serviço do Estado português desembarca no território, motivados em conquistar almas outrora perdidas no velho mundo para as Reformas protestantes. No entanto, esse não era o único objetivo, aliás, para os colonizadores portugueses nem mesmo o mais importante, já que a motivação desses homens que saíram da Europa era conquistar riquezas e glórias.

Os jesuítas ficaram no Brasil por 210 anos, catequizaram, ensinaram, construíram casas, colégios, engenhos, participaram ativamente da política e da criação de leis. Os padres da Companhia sem dúvida contribuíram muito para a consolidação da estrutura social de pensamento brasileiro. Em 1759, os jesuítas foram expulsos e todos seus bens confiscados. Com a retirada da Companhia de Jesus, apenas em 1808, com a fuga da família real para o Brasil que se tem um avanço perceptível, pois foram obrigados a investir, haja vista que o momento pedia toda uma formação e constituição do conhecimento para gerir administrativamente os domínios coloniais.

Com o processo de independência do Brasil, primeiro e segundo reinado, a influência da Inglaterra, levou o país, por meio de leis a abolir a escravidão presente há séculos, quase que simultâneo com o fim do Império e início da República. Esses acontecimentos mudaram a dinâmica social no Brasil. Tais elementos foram determinantes para transformar as bases materiais e, por conseguinte o pensamento, nesse sentido, a

cultura ganha novos tons e a sociedade precisa saber como lidar com esses dilemas, antes não imagináveis como: políticas migratórias, aliadas às medidas eugênicas, ações higienistas (1904), manifestações na marinha (1910), nas indústrias (1917), movimento Tenentista (1921, 23 e 24), a Semana de Arte Moderna (1922). Todos esses eventos influenciaram de maneira incisiva o modo de viver a realidade nacional, que ainda não construirá sua identidade.

Com a modificação na estrutura social o indivíduo também se transforma e, a Sociologia enquanto ciência vai ter como função responder aos certames desse período inédito na história brasileira? Segundo Florestan Fernandes “o aparecimento e o florescimento da sociologia, nos tempos modernos, se vinculam a necessidades intelectuais de explicação do comportamento humano e do mundo, que possuem uma origem histórico-social e o sentido de uma mudança cultural” (FERNANDES, 1976, p. 25).

A Sociologia não adentra nas Universidades brasileiras com facilidade, lembrando que nosso país tem raízes fundamentadas nas atividades coloniais, escravocratas, patriarcais, por isso “à inclusão da sociologia ao sistema cultural brasileiro eram de natureza mental ou resultavam da influência conservadora das instituições que configuravam a vida espiritual” (FERNANDES, 1976, p. 30). As tradições religiosas da Igreja Católica eram muito fortes até a metade do século XX, mediante essa realidade o viés sociológico de análise das relações sociais se mostrava em contrassenso as convicções cristãs.

Na Europa o pensamento sociológico aflorou quando as condições históricas e sociais possibilitaram as bases apropriadas, às quais em um processo gradativo e contínuo de secularização, o homem se torna mais mundano, a racionalização permite além de explicar o mundo de maneira lógica, indagar sobre as instituições convencionadas e legitimadas pela coletividade. Salvaguardando as idiosincrasias brasileiras, o desenvolvimento se enveredou por um caminho semelhante no que diz respeito às mentalidades. Ademais os primeiros sociólogos brasileiros discutiram a Modernidade no Brasil.

Para Fernandes:

Os movimentos abolicionistas constituíram a primeira grande experiência histórica de populações urbanas ou rural-urbanas brasileiras na esfera da secularização do pensamento e dos modos de entender o funcionamento das instituições. A escolha da escravidão como *foco moral* de ataque ao regime escravocrata e senhorial apresentou, sob o ponto de vista que nos interessa, a

vantagem de permitir a gradual extensão do campo de análise crítica da ordem social existente. Assim, quando o abolicionismo ganhou maior impulso, todos os aspectos da vida social brasileira, ligados direta ou indiretamente à escravidão, caíram na esfera de consciência social e puderam ser apreciados, axiologicamente, acima do influxo do ‘poder dos costumes’ e do ‘caráter sagrado das instituições’. Com isso, não só se processou um alargamento do horizonte intelectual médio, mas começaram a ser solapadas as fontes de incompatibilidades das técnicas racionais de pensamento e de explicação do mundo com a ordem social. (FERNANDES, 1976, p. 34).

A ebulição não para, pelo contrário, se intensifica com a vinda dos imigrantes europeus, para trabalharem num país de atividades econômicas elementares, juntamente com esses trabalhadores estrangeiros, ideias e perspectivas diferentes vão sendo disseminadas a classe trabalhadora, a possibilidade de transformar a sociedade se mostra mais evidente no mundo real.

Com efeito, a Sociologia efetivamente se estabilizou quando a mesma galgou posições na academia:

[...] a institucionalização das atividades de ensino e de pesquisa provocou a organização em novas bases das tarefas de produção sociológica e a constituição de um público consumidor *orgânico*. O ensino universitário, principalmente, deu à atividade profissional dos sociólogos o caráter de carreira, regulada academicamente. A necessidade de obter graus acadêmicos e de usá-los na competição intelectual definiu culturalmente certos alvos e obrigações na carreira científica dos sociólogos. Mas, acima disso, o ensino universitário possibilita a associação do ensino à pesquisa, cria padrões de trabalho intelectual e orienta as atividades individuais segundo os móveis básicos da investigação científica. (FERNANDES, 1976, p. 39-40).

A Sociologia se consolida, mas fica limitada a quem consegue ter acesso às Universidades, esta que segrega a maior parte da população. Por um lado, o pensamento sociológico cresce, melhorando em quantidade e qualidade das pesquisas, no entanto, não consegue a democratização para as camadas populares mesmo nas cidades. No ensino superior a Sociologia não goza do prestígio das disciplinas que realizavam suas pesquisas em laboratórios e, mesmo na USP, a maior Universidade do país, a Sociologia enfrentou em seus primórdios a falta de recursos para desenvolver pesquisas.

Devido à Sociologia ser uma disciplina científica nova, tivera como objetivo elaborar através de pesquisas científicas afirmações mais concisas sobre seus métodos e a aplicabilidade, mediante apresentação dos resultados obtidos. No Brasil por faltarem

especialistas propriamente ditos acaba-se por considerar trabalhos sociológicos texto desenvolvidos por jornalistas, literários ou historiadores.

A Sociologia igualmente a outras áreas do conhecimento necessitava dispor “de recursos para promover o ajustamento dos investigadores individuais a móveis de investigação que possuem interesse definido para o processo empírico e teórico dela como ciência” (FERNANDES, 1976, p. 61). Os primeiros sociólogos no Brasil foram autodidatas, com o desenvolvimento da disciplina os próximos pesquisadores já dispunham de uma facilidade maior, entretanto, segundo Fernandes (1976), as pesquisas científicas que tais investigadores realizam são de uma qualidade que não permitia análises mais substanciais, ficando apenas numa descrição e na maioria das vezes se equivocam.

Diante da situação financeira do país e a falta de interesse para investir em pesquisas na área da Sociologia, o profissional precisa definir com convicção: “1º) O destino que se dá às suas descobertas. 2º) A relação existente entre a organização da pesquisa científica e a estrutura social da comunidade” (FERNANDES, 1976, p. 66). Esta polarização é regida pelo grau de conhecimento e capacidade de abstração do investigador, que adquire durante sua formação e, assim dependendo da concretude de seu conhecimento apreendido, desenvolver pesquisas mediante a realidade social.

Florestan Fernandes considera precária a realidade das investigações no Brasil da primeira metade do século XX, todavia, mesmo com baixos investimentos em pesquisas deste cabedal, fazem-se necessários que os pesquisadores realizem análises mais consistentes através “de um padrão de trabalho científico integrativo, que permitisse explorar metodologicamente todos os alvos possíveis de um projeto de investigação, contribuiria para assegurar o uso mais produtivo dos recursos técnicos, financeiros e humanos” (FERNANDES, 1976, p. 76). O desenvolvimento sociológico é jovem, entretanto, em constante crescimento.

Alguns exemplos, no exercício do pensar e repensar o Brasil depois da institucionalização da Sociologia, remetem a primeira metade do século XX, foi o análise de três intelectuais de correntes diferentes do pensamento, esses sujeitos colaboram para o pensamento social brasileiro em suas bases, que entre outros autores conta com: Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Júnior. Na segunda parte do século destacamos Florestan Fernandes.

Gilberto Freyre em sua obra *Casa Grande e Senzala*, coloca à tona o cotidiano dos dominados e dominadores. Explicita as relações entre os escravos e seus senhores,

como era a vida na casa grande, a exploração sexual, o contato mútuo com a língua, principalmente a portuguesa, deixou à marginalidade os escravos que trabalhavam no campo nas grandes plantações, que por sinal eram mais hostilizados quando se pensa castigos físicos, porém, não há racionalidade para conceber uma escravidão boa e outra ruim. Amado ou odiado, Freyre é lido e relido. Segundo Fernando Henrique Cardoso:

Talvez porque, ao enunciar tão abertamente como valiosa uma situação cheia de aspectos horrorosos, Gilberto Freyre desvende uma dimensão que, gostemos ou não, conviveu com quase todos os brasileiros até o advento da sociedade urbanizada, competitiva e industrializada. No fundo, a história que ele conta era a história que os brasileiros, ou pelo menos a elite que lia e escrevia sobre o Brasil, queria ouvir. (CARDOSO, 2013, p. 83).

Através dos escritos de Freyre, se cria o mito da democracia racial no Brasil, pairando nessa perspectiva a ideia de que escravos e senhores pudessem viver em certo equilíbrio mesmo em condições muito diferentes, de acordo com o autor:

Os pretos e pardos no Brasil não foram apenas companheiros dos meninos brancos nas aulas das casas-grandes e até nos colégios; houve também meninos brancos que aprenderam a ler com professores negros. A ler e a escrever e também a contar pelo sistema de tabuada cantada. (FREYRE, 2006, p. 503).

Gilberto Freyre sofreu várias críticas, justamente por dar ares mais brandos a essas relações entre senhores e escravos no Brasil. Sem se esquecer que Gilberto Freyre foi aluno de Franz Boas o qual desenvolveu seu método levando em conta a história e os aspectos físicos. Nessa linha, Freyre aponta a mobilidade e flexibilidade dos portugueses como algo que eles adquiriram antes mesmo de se lançarem ao mar, de acordo com o autor um dos motivos dos ibéricos conseguirem superar o clima, diferente de outros europeus como os Anglos, é justamente porque a mestiçagem já se fazia presente no português. Nesta perspectiva, a miscigenação é revelada, não como impedimento, mas o contrário, a mistura seria o ponto fundamental, a qual dá liga e continuidade em toda a engrenagem social.

Sérgio Buarque de Holanda em *Raízes do Brasil*, gozando de uma escrita erudita, escreve sobre o Brasil colônia, discutindo ao fundo as constituições desse povo modificado pela vinda dos portugueses aos trópicos. No quinto capítulo de sua obra, Holanda insere no debate o “homem cordial”. Esse indivíduo não seria apenas alguém que pautava suas ações



nas emoções em detrimento da racionalidade, ou mesmo quem não possuísse tal faculdade. De acordo com Sérgio Buarque de Holanda esse sujeito está relacionado ao seio familiar.

[...] um dos efeitos decisivos da supremacia incontestável, absorvente, do núcleo familiar – a esfera, por excelência dos chamados ‘contratos primários’, dos laços de sangue e de coração – está em que as relações que se criam na vida doméstica sempre forneceram o modelo obrigatório de qualquer composição social entre nós. (HOLANDA, 1995, p. 146).

No Brasil houve dificuldades em diferenciar o público do privado, as relações familiares extravasam o seio da família e se fixam no público, transformando este em extensão do lar. Nesse aspecto, a industrialização e modernização do país, encontram grande entrave nesse “homem cordial”, que tem suas decisões pautadas nas relações de proximidade e conhecimento familiar.

Caio Prado Júnior nasceu numa família que praticava a cafeicultura, justamente no momento histórico que o café é o principal produto econômico do Brasil. Pública *Formação do Brasil contemporâneo* na década de 1940, com o intuito de entender a sociedade brasileira de sua época, para isso o autor volta ao período colonial para descobrir o sentido da colonização portuguesa.

Por meio de sua pesquisa, percebe que o objetivo da colonização “é o de uma colônia destinada a fornecer ao comércio europeu alguns gêneros tropicais ou minerais de grande importância: açúcar, o algodão, o ouro...” (PRADO JR, 2011, p. 123). O Brasil fora formado pelas relações comerciais na colônia, com grandes latifúndios, produção fundamentada na monocultura e com bases no trabalho escravo, por isso, não pode ser comparado a um sistema feudal, mas sim um tipo de capitalismo em desenvolvimento, e como tal entrou em crises, as quais ressoaram nas instituições daquele período e de momentos posteriores.

Aparentemente a colônia não produzia gêneros apenas para a exportação, afinal a população necessitava sobreviver, para isso foi criado relações de comércio, lavouras de alimentos, com efeito, para o autor, esse desenvolvimento era “subsidiário e destinado unicamente a amparar e tornar possível a realização daquele fim essencial” (PRADO JR, 2011, p. 123), suprir a Europa com matéria prima. Dentro da própria colônia, existiam pessoas de posses munidas com mecanismos para explorar outros sujeitos, no intuito de atingir o sentido da colonização, e, nesse sentido Caio Prado Júnior escreve aos nossos

dias, pois, grandes empresários agem em nome dos interesses das corporações internacionais.

Florestan Fernandes foi um importante sociólogo brasileiro com reconhecimento fora do país, devido seus trabalhos que seguiram um alto padrão de rigor metodológico, riqueza de análise, densidade nas argumentações, além de coerência entre o cientista e suas práticas, na esfera política e social. Em *A Sociologia no Brasil*, Florestan escreveu sobre sua trajetória acadêmica, apresentando as dificuldades para sobreviver quando ainda era pequeno e, morava com sua mãe nas casas dos patrões, onde ela realizava trabalhos como doméstica, demonstrou que sua infância foi pobre como a grande parte da parcela trabalhadora, mesmo em meio a essas dificuldades impostas pelo sistema econômico, potencializada por sua situação enquanto negro em um país racista, conseguiu se apropriar de alguns conhecimentos valorizados na academia.

Quando Florestan Fernandes trabalhava à noite, teve contato com alguns docentes da Universidade de São Paulo, esse contato propiciou para ele, adentrar em um espaço negado a maior parte das pessoas menos abastadas, para se manter no curso de forma exaustiva, teve auxílio de outros alunos, segundo Antonio Candido (1996), com muito esforço e dedicação, aproveitando ao máximo o que a Universidade podia lhe oferecer, consegue se licenciar no curso de Ciências Sociais em 1943.

De acordo com Miriam Limoeiro-Cardoso:

Entendo que há uma grande coerência percorrendo o conjunto dos estudos e pesquisas que formam sua obra. A meu ver, esta coerência decorre, em primeiro lugar, do fato de Florestan Fernandes assumir, permanentemente, o ponto de vista dos dominados, no rumo de pensar, e de atuar, voltado para a transformação social. Mas não apenas porque ele tome como objeto de estudos os dominados — o que, aliás, faz exemplarmente —, e sim, principalmente, porque ele o faz do ponto de vista dos próprios dominados, com a pretensão de traçar como perspectiva de construção do objeto e de adotar como perspectiva de análise esse mesmo ponto de vista. (LIMOEIRO-CARDOSO, 1994, p. 14-15).

Compactuamos com a autora, no tocante, que Florestan Fernandes desempenhou no Brasil a função de “intelectual orgânico”<sup>8</sup>, categoria enxergado por Antonio Gramsci<sup>9</sup>,

---

8 Indicamos ler *Escritos políticos*, vol. 2, 2004. A obra *Antonio Gramsci*, organizado por Paolo Nosella.

9 Autor marxista nasceu na Itália em 1891, morreu aos 46 anos depois de passar grande parte da sua vida preso. Enxergou a categoria “intelectual orgânico”, podemos encontra-la no tópico *Apontamentos e notas para um conjunto de ensaios sobre a história dos intelectuais* do texto *Antonio Gramsci*. “Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e

pois veio da classe trabalhadora, lutou pela melhoria da qualidade de vida de tal classe como cientista, parlamentar e militante.

Independente de outros intelectuais discordarem das ideias desses autores, apesar das críticas, é inegável que os mesmos são lidos e ressignificados até os dias atuais, leituras elementares nos cursos de Ciências Sociais, e teorias que ainda ressoam aos problemas da contemporaneidade brasileira. Problemas ainda sem soluções, os impactos da escravidão, o patriarcalismo que continuam firme, autoritarismo, discursos de ódio (como nas últimas duas eleições para a Presidência da República) e a condição de subalternidade das mulheres desenvolvida pelo Brasil e se tratando do cenário mundial, ainda corresponde ao “sentido da colonização”, produzindo e desenvolvendo tecnologias e produtos para abastecer os interesses do capital internacional.

### **3.2 A Sociologia como disciplina escolar no Brasil**

Ao observar a grade das Ciências Sociais, possivelmente vem à mente um conjunto de áreas do saber como: História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Ciências Políticas entre outras. Particularmente no Brasil o curso superior em Ciências Sociais de forma simplista é constituído por três pilares, cada um correspondendo a uma Ciência, sendo a Antropologia que estuda o ser, enquanto produtor de cultura; as Ciências Políticas se debruçam sobre as formas de governo e ideias de como gerir e deliberar sobre a “polis”, e a Sociologia que tem como objeto as relações sociais. Com efeito, o curso também é formado por outros conhecimentos como: Filosofia, História, Economia, além de ter grades diferentes entre bacharelado e licenciatura.

Entendendo que a Ciências Sociais é um conjunto de áreas do conhecimento que se coadunam, possibilita assim analisar a realidade de maneira mais densa. Da mesma maneira outros conhecimentos se valem das Ciências Sociais para fazer suas observações e conclusões. A geografia, história, química e física tanto no nível superior como no secundário recebem as mesmas nomenclaturas, já no caso das Ciências Sociais é diferente.

---

consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito etc. Deve-se anotar o fato de que o empresário representa uma elaboração social superior, já caracterizada por uma certa capacidade dirigente e técnica (isto é, intelectual): ele deve possuir uma certa capacidade técnica, não somente na esfera restrita de sua atividade e de sua iniciativa, mas ainda em outras esferas, pelo menos nas mais próximas à produção econômica (deve ser um organizador de massa de homens; deve ser um organizador da ‘confiança’ dos que investem em sua empresa, dos compradores de sua mercadoria etc.). Os empresários – se não todos, pelo menos uma elite deles – devem possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral” (MONASTA, 2010, p. 92).

No Brasil ela recebe o nome de Sociologia<sup>10</sup> no ensino médio, aglutinando em torno da Sociologia a Antropologia e as Ciências Políticas. Muito disso porque a Sociologia logrou mais espaço nos cursos profissionalizantes e no ensino médio.

A Sociologia como disciplina no currículo escolar, é iniciada no Colégio Pedro II, no primeiro quartel do século XX, mas pode-se encontrar “textos escolares”<sup>11</sup> sobre essa Ciência mesmo no século XIX. De acordo com Marival Coan:

Estudos indicam que a presença da Sociologia, de forma obrigatória, data da década de 20 do século passado. Em 1925, na reforma Rocha Vaz, foi introduzido o ensino da Sociologia nas escolas secundárias do Brasil, nos cursos de magistério. Pela Reforma Rocha Vaz, de âmbito nacional, a sociologia incorpora-se ao sistema de ensino como disciplina obrigatória da 6ª série do curso ginásial, passando a ser ensinada a partir de 1928. (COAN, 2006, p. 43).

No primeiro momento ocorre uma expansão dos pensamentos sociológicos, posteriormente se abre o campo do ensino secundário, e para isso se efetivar no ensino secundário faz-se necessário a confecção de textos escolares específicos, a organização da grade curricular, adequar os horários das aulas e por fim formar professores capacitados para trabalharem em salas de aulas. A Sociologia sofreu no decorrer dos anos vários assaltos, como no Estado Novo quando proibida, depois em 1945, retirada no primeiro momento, outrora mantida. Nessas idas e vindas ela se tornou uma disciplina não obrigatória.

No período da ditadura militar de 1964-84, a Sociologia foi retirada e, dessa vez, combatida com ímpeto por parte dos ditadores. De acordo com Ileizi Luciana Fiorelli Silva:

Assim, o aluno não precisaria mais aprender literatura, mas, sim Comunicação e Expressão, a partir do ensino das regras da gramática. Os alunos não precisariam aprender os fundamentos da Física, a dinâmica, a quântica, mas, somente algumas fórmulas que seriam utilizadas na elaboração de alguma tarefa básica da contabilidade, da construção civil, etc. O mesmo valendo para todas as outras disciplinas e áreas de conhecimento. Os Livros didáticos demonstram a pobreza que se oficializou nas escolas. Os estudos por *instrução programada*, *os testes*, os exercícios de completar, etc. As Ciências Sociais foram completamente ideologizadas, enfraquecendo a História e a Geografia como disciplinas

---

10 Indicamos a leitura do texto *O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas*, de Ileizi Luciana Fiorelli Silva.

11 “Daí surgiu a categoria texto escolar, significando o amplo espectro de obras que, voltadas e/ou utilizadas no processo de escolarização, vão ganhando deferente forma e conteúdo, acordante com a configuração histórica em que surgem e se tornam hegemônicas” (ALVES *apud* BRITO *et al.*, 2015, p. 123).

científicas. Os Estudos Sociais *regionalizaram* essas ciências em um campo amplo de aplicabilidade. A Educação Moral e Cívica substituiu o que poderia ser o ensino de Filosofia e de Sociologia, jogando fora séculos de reflexões, no caso da Filosofia e, pelo menos, cento e cinquenta anos de Sociologia e Antropologia. (SILVA, 2005, p. 09).

De acordo com Nise Jinkings (2005, p. 13), no regime militar, os governantes tiveram como estratégia a privatização do ensino público, aliada a profissionalização compulsória e a implantação da disciplina obrigatória “organização social e política brasileira” do antigo colegial. Uma das possíveis respostas para a não efetivação da Sociologia como conteúdo obrigatório nas grades curriculares dos cursos de ensino secundário e, a falta de solidez dela atualmente, seja pelo enorme período temporal que a mesma ficou de fora das escolas, desde o “Estado Novo” de Getúlio Vargas até a década de 1980, momento em que o segundo regime ditatorial republicano dá sinais mais eminentes do seu fim. Em outras palavras, o processo de redemocratização do Brasil começa a ganhar mais força e corpo, demonstrando que a ditadura militar iria acabar. Segundo a autora:

Quanto à disciplina de Sociologia no ensino médio, um projeto de lei (PL nº 09/00) aprovado na Câmara dos Deputados e no Senado alterava o artigo 36, parágrafo 1º, inciso III da Lei nº 9.394/96 e afirmava a obrigatoriedade da disciplina, juntamente com a Filosofia, na grade curricular das escolas públicas. O projeto foi vetado em 2001 pelo então presidente da República, mantendo-se a situação de ambigüidade que caracteriza o texto da LDB de 1996 e das diretrizes curriculares de 1998, no tratamento da questão. (JINKINGS, 2005, p. 17-18)

Com a redemocratização ainda no século XX, as esperanças se voltaram para o retorno da Sociologia, porém, o veto do então presidente Fernando Henrique Cardoso fez a disciplina continuar tendo uma abordagem marginal, em teoria cada professora ou professor da área de humanas deveria contribuir para o saber sociológico, na prática é inegável que os profissionais de outras searas do conhecimento não possuem as técnicas adequadas para ensinar tal Ciência, contudo, podem manusear os Livros didáticos e, por conseguinte, atenderem a simplificação da educação.

A Sociologia somente retorna como disciplina obrigatória no Ensino Médio em 2008, pela Lei 11.684/2008, segundo a Lei, foram “incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (BRASIL, a2008).

Contudo, até os dias atuais a Sociologia como disciplina curricular, sofre com a incerteza de permanência, haja vista, que a Reforma do Ensino Médio a coloca em risco

novamente. Especialmente quando se analisa o Estado de Mato Grosso do Sul, o qual incorporou a Literatura à disciplina de Língua Portuguesa, por meio da Resolução 3.196 de 31 de janeiro de 2017, publicada em Diário Oficial, negando dessa maneira, a importância de conteúdos elementares para a formação do ser humano em sua essência. Segundo a Resolução, “a oferta da Língua Portuguesa objetiva integrar conhecimentos e saberes dessa disciplina com a Literatura, reorganizando seus conteúdos e eixos estruturantes” (DIÁRIO OFICIAL, 2017, p. 05).

Com posturas políticas dessa magnitude, podemos esperar que a qualquer momento podem agregar novamente a Sociologia com outra disciplina da área de humanas, se não com todas as humanidades, isso seria necessário modificar a legislação vigente, como os PCNs.

Mediante os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino médio:

O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como ‘sujeito em situação’ – cidadão. (BRASIL, b 2000, p. 09).

Em um regime governamental, que os dirigentes optaram por conteúdos curriculares que preparem minimamente os discentes para o mercado de Trabalho, ensina o aluno a seguir regras estabelecidas pela classe dominante, e, prepará-los para votar, como se esse fosse em regra o exercício da cidadania, podemos aguardar que cedo ou tarde, a Sociologia e filosofia deixarão a grade curricular. Essas disciplinas possuem uma hora/aula por semana, demonstra assim a importância concedida pelo governo e, reforça a ideia de que a classe dirigente tenta vedar a possibilidade dos educandos acessarem leituras que os farão refletir sobre a sociedade e talvez desta maneira terem condições de criticar suas realidades. Mas, então qual seria a função da disciplina de Sociologia, já que a mesma goza de pouco tempo nas salas de aulas? Segundo Silva:

A escola deve ser central na formação de nossos jovens. Negar isso é abandoná-los a sua própria sorte. Porque? Por que hoje sabemos que as estruturas familiares são precárias pela pobreza e pelas mudanças culturais. As estruturas religiosas são limitadas pelas suas visões parciais do mundo. As estruturas comunitárias estão dilaceradas pela miséria e pelo individualismo e assim por diante. A escola não pode, nesse momento, ser depreciada como têm feito tantos intelectuais de esquerda e de direita. (SILVA, 2005, p. 07-08).

Nessa perspectiva a Sociologia tem como meta “possibilitar a apreensão e a interpretação das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, e da mesma forma, as questões e problemáticas da presente realidade social” (CASTILHO, 2012, p. 04). Contudo, esses objetivos somente serão efetivamente realizados quando modificarmos a disposição das aulas e, transformamos a organização do trabalho didático. Se essas ações não forem tomadas, o pensamento que dominará, como herança maldita da ditadura militar, será que “o objetivo de se ensinar Sociologia é para doutrinar os jovens”, como acreditam os defensores da “Escola sem Partido”, ou mesmo inculcar ideias revolucionários na mente desses estudantes secundaristas, de modo que gere transtornos no funcionamento ordenado da sociedade capitalista. Nessa perspectiva leviana, despreparada e distante da realidade escolar, imaginariamente concebem que o professor ensina o aluno a subverter-se contra a moral e os bons costumes, ou pior abrir os olhos dos educandos para um mundo de promiscuidade, diferente dos padrões já naturalizados e aceitos pela família burguesa.

No entanto, quem trabalha na educação tem plena consciência da grande dificuldade em ensinar jovens a pensarem criticamente sobre os diversos temas que a Sociologia trabalha, principalmente nas poucas aulas da disciplina de Sociologia. E mais, da forma como está dividido o conteúdo, no primeiro ano o aluno estuda Sociologia, no segundo Antropologia e no terceiro Política, causou a simplificação e objetivação dos conteúdos, afetou negativamente o ensino/aprendizagem. Nesse contexto educacional o aluno não consegue, efetivamente apreender o conhecimento produzido historicamente pelas Ciências Sociais. Então se os professores conseguem “doutrinar” seus educandos, porque a Sociologia ainda não se consolidou como disciplina curricular no ensino médio, ora obrigatória, ora eletiva outrora proibida.

Primeiramente, construir ideologias que o professor consegue doutrinar um aluno é de um misticismo pleno de pessoas que não são da área educacional ou despreparadas. Segundo acreditamos que o mito do “perigo vermelho”, levou de reboque disciplinas que possibilitam questionar a realidade posta a esfera da marginalização. Atualmente foi disseminada na população brasileira uma ideologia de aversão ao comunismo, associada ao governo do Partido dos Trabalhadores (PT). Tal oposição, para além de transparecer um ódio excessivo e declarado acerca de um determinado partido político, promove a confusão conceitual entre o projeto político dos governos de esquerda praticados na América Latina

(em especial no Brasil entre os anos 2003 – 2016), com o conceito de socialismo e comunismo.

Os discursos contra o comunismo ou mesmo socialismo, não são inéditos, pelo contrário possuem historicidade na Europa e também no Brasil. No panfleto que Marx e Engels em 1848 escreveram para os operários, já apresentaram o problema:

Um espectro ronda a Europa - o espectro do comunismo. Todas as potências da velha Europa unem-se numa Santa Aliança para conjurá-lo: o papa e o czar, Metternich e Guizot, os radicais da França e os policiais da Alemanha. Que partido de oposição não foi acusado de comunista por seus adversários no poder? Que partido de oposição, por sua vez, não lançou a seus adversários de direita ou de esquerda a pecha infamante de comunista? (MARX; ENGELS, 2000, p. 43).

Percebe-se que o discurso contra o comunismo remonta outros tempos e países, como força política e ideológica, que em especial no Brasil concedeu legitimação aos “golpes” que constituíram ditaduras, durante o período Republicano brasileiro, sendo eles: de 1937 e 1964. Entendendo que esses acontecimentos mudaram circunstancialmente as conjunturas dos seus momentos históricos e que ainda ressoam nos dias atuais, haja vista, que recentemente esse discurso acalentou discussões nas esferas governamentais e, juntamente com outras determinações, foram responsáveis pelo segundo impeachment da breve história republicana. Enxerga que a justificativa dos golpistas se consolidou no imaginário de uma Nação, fazendo-a pensar que essas intervenções seriam para livrar-nos do “perigo vermelho”.

Depois que a República foi instaurada no Brasil, o poder foi dividido por duas elites, as paulistas e as mineiras as quais se alternavam no governo. Nessa alternância de poder entre produtores de café e pecuaristas, período este, que ficou conhecido como “República Velha” ou “República Café com Leite”, pois, quando não eram os mineiros na presidência da República eram os paulistas. Como todos os conchavos, um dia eles chegam ao fim e, essa política vergonhosa também chegou.

No ano de 1929, Washington Luís deveria indicar para sua sucessão um candidato de Minas Gerais, contudo, ele indicou Júlio Prestes de São Paulo, de acordo com Lilia Moritz Schwarcz e Heloisa Murgel Starling (2015). Lembrando que nesse momento o mundo passa por momentos de crise econômica. Conforme Hobsbawm (1995): “O Brasil tornou-se um símbolo do desperdício do capitalismo e da seriedade da Depressão, pois



seus cafeicultores tentaram em desespero impedir o colapso dos preços queimando café em vez de carvão em suas locomotivas a vapor” (HOBSBAWM, 1995, p. 97).

No desenrolar da história, Getúlio Vargas concorre contra o candidato indicado pelo então presidente e perde as eleições. No entanto, assim como para implantar a República, em 1930 o exército foi acionado para depor Washington Luís, e empossar o gaúcho Getúlio Vargas como novo presidente do Brasil. Getúlio assume o poder e em 1937 instaura o “Estado Novo”. Uma das justificativas seria livrar o país das garras do comunismo. Uma das manobras foi o “Plano *Cohen*”:

Ele surgiu com o Plano Cohen, cuja verdadeira história têm até hoje muitos aspectos obscuros. Um oficial integralista – o capitão Olímpio Mourão Filho – foi surpreendido, ou deixou-se surpreender, em setembro de 1937, datilografando no Ministério da Guerra um plano de insurreição comunista. O autor do documento seria um certo Cohen. O fato é que de obra de ficção o documento foi transformado em realidade, passando da mão dos integralistas à cúpula do Exército. Em 30 de setembro, era transmitido pela ‘Hora do Brasil’ e publicado em partes nos jornais. (FAUSTO, 2013, p. 310).

Esse Plano dava a Vargas as justificativas necessárias para legitimar um regime de exceção. “‘O comunismo’, informou Vargas à nação, pelo rádio, à meia-noite de 31 de dezembro, ‘constitui-se o inimigo mais perigoso da civilização cristã’” (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 373). Os resultados foram oito anos de uma ditadura, que privou a liberdade, matou seus opositores e silenciou a muitos. Com o fim desse momento histórico brasileiro, e, no mundo o término da Segunda Guerra, duas nações se destacam no cenário global, sendo que as mesmas influenciam o país, porém a forma de viver norte-americana foi aceita no Brasil.

Em 1964, o mundo estava polarizado pela Guerra Fria, formado por países que estavam do lado dos Estados Unidos da América ou da União Soviética. O Brasil mantinha inicialmente a neutralidade como estratégia, entretanto, muito distante de uma tranquila política administrativa. Sem dúvida depois da “Revolução socialista” debaixo do nariz estadunidense em 1959, em Cuba, os norte-americanos não iriam deixar os comunistas tomarem mais territórios nessa guerra. O Brasil, que já se inclinava aos Estados Unidos, não decepcionou a maior potência capitalista.

Depois da renúncia de Jânio Quadros, seu vice João Goulart que estava em viagem a China assumiria a presidência do país. Nesse momento, as candidaturas eram separadas, existiam candidatos para o cargo de vice-presidente e para presidente

efetivamente. Goulart não tomou posse com plenos poderes, em uma manobra muito articulado o congresso instaura o regime Parlamentarista e coloca Tancredo Neves como Primeiro Ministro do Brasil.

O presidente tinha algumas ideias para o Brasil, em suma queria implementar a reformas de base, elas que colocaria em pauta a reforma agrária, mudança na legislação do ensino superior, reforma bancária, mudança na legislação política, podendo analfabetos votarem, os quais na época representavam mais de 50% da população adulta (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 439), entre outras mudanças. É nítido perceber que João Goulart comprou uma briga a qual não tinha condições de vencer. À esquerda em peso apoiou as reformas, usando palavras ácidas, de fazê-las mesmo que a força, na frente do movimento estava Leonel Brizola. Todavia, o conflito era com os donos do capital, essas reformas iriam impactar diretamente nos bolsos desses parasitas, por isso, elas foram obviamente negadas pelo congresso.

Em janeiro de 1963, Goulart lança um plebiscito, para o povo escolher a forma de governo, o resultado foi esmagador pelo Presidencialismo, com essa vitória o presidente ingenuamente acreditara que os votos seriam todos dele, daí por diante faltou Maquiavel em suas leituras. Diante disso, para o escritor da obra *O Príncipe*, o presidente comete vários erros políticos.

O primeiro: rapidamente enviar para ser votada pelos parlamentares a reforma agrária, que foi negada. Segundo: não conseguiu agradar a esquerda sua maior aliada e, Brizola se torna um adversário. Terceiro: pediu ao congresso estado de sítio, igualmente a Getúlio Vargas, porém o pedido também foi negado. O governo de João Goulart estava eminentemente fadado ao fim, o apoio da Igreja Católica e a tomada do governo pelos militares em abril de 1964, apenas enterraram quem já estava morto. O golpe coloca Castelo Branco como presidente da República. E mais uma vez usam como justificativa para a ditadura, agora civil-militar, nas palavras do diretor do jornal “O Estado de São Paulo” Júlio Mesquita Filho, “ao discursar na Sociedade Internacional de Imprensa, em Miami, Mesquita alertou os Estados Unidos de que o presidente Goulart poderia levar ao Brasil ao comunismo e só havia uma maneira de impedir o desastre: a interferência urgente dos norte-americanos.” (CHIAVENATO, 1994, p. 41).

A construção do imaginário que possibilitou a libertação do comunismo levou ao AI-5, que “começou a censurar antes de ser editado e apreender antes de ser anunciado publicamente” (VENTURA, 1988, p. 287). Fechou jornais, privou pessoas de falarem,

exilou figuras políticas e sociais, além de matar e torturar homens e mulheres. Mas tudo isso para “libertar” o Brasil.

O que espanta, é perceber que tal discurso está vivo e, surtindo efeito nas mentes do povo brasileiro. Fora do mérito do regime político, seria muita ingenuidade imaginar, depois de uma breve leitura, que o comunismo vai desapropriar os pequenos produtores. Um exemplo desse imaginário construído é que recentemente houve uma paralisação de trabalhadores, o movimento tomou proporções nacionais e foi chamado de “Greve dos caminhoneiros”. Eles reivindicavam preços menores no combustível, menos encargos no frete entre outros. Mas, dentro do movimento, em suas manifestações uma parcela significativa pedia a volta dos militares, esses que assassinaram aos muitos para implantar a República, apoiaram Getúlio Vargas no “Estado Novo” e comandaram a ditadura de 1964 até 1985. Segundo Boris Fausto (2013), nesses vinte e um anos, cercearam a liberdade, venderam o país para organizações norte americanas, europeias e mergulharam o Brasil numa inflação nunca antes imaginável.

Os apoiadores dessas concepções totalitárias, no conjunto de décadas, formaram visões sobre a realidade, concluindo que algumas áreas do conhecimento podem atrapalhar governos ditatoriais e violentos. Nessa perspectiva, a Sociologia poderia ser um entrave. No entanto, no mundo material a Sociologia está na grade curricular para fazer de conta que os discentes terão a oportunidade de terem um ensino que os farão pensar e ressignificar sua existência, na prática acaba sendo aulas cansativas, levando em consideração que diversas vezes não é um profissional da área que ministra o conteúdo, mas professores ou professoras de outras matérias que assumem as aulas para completar carga horária. Todavia, mesmo nessa precariedade Nise Jinkings escreve:

O ensino e a pesquisa de Sociologia e das demais ciências sociais podem contribuir para uma apreensão crítica da realidade social da atualidade e para o desvendamento de singularidades e contradições que marcam um mundo imerso em profunda crise. Uma crise marcada por uma precarização social sem precedentes e pela mercadorização de todas as esferas da vida humana. (JINKINGS, 2005, p. 25).

Mesmo na impossibilidade de atingir um número considerável de estudantes, a permanência dessa disciplina no currículo obrigatório do ensino médio, aliado a pesquisas e projetos de extensão desempenhado principalmente pelas Universidades (mas, não somente), é luz no final do túnel, na luta por uma sociedade que valorize a diversidade.

Para tanto, comecemos por uma educação para o Ser, e, não apenas para o Mercado de Trabalho, por meio de construções imaginárias.

## **IV. O TRABALHO EM KARL MARX E ÉMILE DURKHEIM**

Este capítulo está dividido em duas partes: a primeira constitui-se por analisar as produções teóricas sobre o Trabalho em Karl Marx e Émile Durkheim, levando em consideração o contexto histórico de cada autor. Na parte seguinte examinaremos as concepções de Trabalho desses autores, presentes no Livro Didático do PNLD-2015, 2016 e 2017 de Sociologia aprovado para os alunos do Ensino Médio e, utilizado em sala de aulas pelos estudantes e professores na rede estadual de educação no município de Paranaíba-MS.

### **4.1 Breve contextualização histórica**

Karl Marx nasceu em 05 de maio de 1818, na cidade de Trèves, atualmente essa região pertence à Alemanha e, fica nas fronteiras com a França. Segundo Leandro Konder, “o pai de Karl era um advogado chamado Hirschel Marx. Embora fosse filho de um rabino judeu, o advogado Hirschel estava afastado da religião de seu pai e era um livre-pensador, familiarizado com os Livros dos ideólogos da Revolução Francesa” (KONDER, 1999, p. 10). Já a mãe de Marx, Henriette Marx era limitada teoricamente, se dedicava as tarefas domésticas e, diferentemente de seu marido estava ligada a religião Judaica.

Marx cresceu em meio a movimentos reacionários, principalmente depois da Revolução Francesa e as batalhas que Napoleão Bonaparte encabeçou para levar seus ideais e modificar o cenário geográfico da Europa, por isso, as grandes nações europeias se organizaram para impedir que o movimento francês se alastrasse pelo continente, se não bastasse estar contra à luta para manter o sistema absolutista a família de Karl Marx sofrerá com o antissemitismo.

Depois de adulto, Marx pode ver a expansão dos centros urbanos. De acordo com Eric Hobsbawm, “a cidade era sem dúvida o mais impressionante símbolo exterior do mundo industrial, exceção feita à estrada de ferro” (HOBSBAWM, 2016, p. 319). As cidades europeias cresceram rapidamente, assim como nos dias atuais o superpovoamento causa diversos problemas como saneamento, habitação, mobilidade entre outros, no século XIX, conhecer uma cidade grande seria o mesmo que pensar em vários cortiços.

Marx nunca teve uma boa estabilidade financeira, durante sua carreira sempre passou por dificuldades, saindo de um jornal, montando revista, enfrentando obstáculos para continuar no jornalismo e vendendo artigos para sobreviver. Mesmo assim, o autor

produziu grande quantidade de Livros, tais como: *Os Manuscritos Econômicos e Filosóficos de 1844*, *Manifesto Comunista*, *O 18 de Brumário de Luiz Bonaparte*, *Uma contribuição para a crítica da economia política*, além da sua grande obra *O Capital*.

Depois de passar por França, Bélgica, criticar Hegel, Proudhon e conhecer Engels, Karl Marx com a ajuda de seu amigo se estabelece na Inglaterra, que no momento histórico era o país mais industrializado do mundo. Leandro Konder (1999, p. 145) escreve que a vida de Marx em família fora descrita por um espião prussiano:

Marx é de estatura mediana tem 34 anos e seus cabelos já estão grisalhos. Seus ombros são largos. Usa barba. Seus grandes olhos penetrantes e vivos tem qualquer coisa de demoníaco: sente-se que se trata de um homem cheio de gênio e energia. Sua superioridade intelectual fascina irresistivelmente os que o cercam. É um homem de vida extremamente desorganizada; não tem hora para levantar-se nem para deitar-se. Frequentemente passa as noites em claro; depois, ao meio-dia, deita-se sobre um sofá e dorme até anoitecer, sem se preocupar com as pessoas que estão sempre entrando em sua casa. Sua esposa, irmã do ministro da Prússia, é uma mulher culta e simpática, que se acostumou com a miséria e a essa vida boêmia; tem duas filhas e um filho, um menino muito bonito. Quando as pessoas entram na casa de Marx, são envolvidos por uma nuvem de fumaça e são obrigadas a caminhar cautelosamente, como se entrassem numa caverna. Nada disso constrange Marx ou sua mulher, que recebe os visitantes com amabilidade, trazem-lhes fumo e alguma coisa para beber. Uma conversa inteligente e agradável acaba, então, por compensar as deficiências da casa, tornando suportável a sua falta de conforto. Esse é o quadro fiel da vida familiar do chefe comunista Marx. (KONDER, 1999, p. 145).

Essa descrição do policial prussiano, aliado aos comentários de suas filhas, segundo Leandro Konder, revela que ele era um ser humano “a seu modo”, que presava sua família, pois fazia longos passeios com suas filhas e lhes contava histórias. Karl Marx morreu em 1883, quando Émile Durkheim tem apenas 24 anos.

Durkheim nasceu na França em um contexto histórico no qual o capitalismo já havia se desenvolvido, bem como as transformações dele decorrentes e os costumes que permeiam as relações sociais influenciadas pela lógica do mercado. Durkheim viveu até o início do século XX, e Marx viveu até o final do século XIX, período histórico esse que surgiram várias invenções como: em seu início a locomotiva que apequena as distâncias antes percorridas por vários dias, e posteriormente a ela se diminui o tempo pela metade ou menos; na medicina a anestesia, já que as cirurgias eram realizadas sem o uso de sedativos, pacientes sofrendo dores terríveis, mas com essa droga poderiam ser operados com mais tranquilidade e eficiência; já no final do século a invenção do avião, este que ganhou notória importância com o desenvolvimento das guerras.

Não é, pois, de se admirar que vigorasse um estilo de vida *belle époque*, com a Exposição Universal comemorativa com centenário da revolução, seguida da exposição de Paris, simultânea com a inauguração do *metrô* em 1900. O último quartel do século fora marcado, além da renovação da literatura, do teatro e da música, pelo advento do impressionismo, que tirou a arte pictórica dos ambientes fechados, dos grandes acontecimentos e das grandes personalidades. (RODRIGUES, 1995, p. 10).

Émile Durkheim viveu no momento histórico em que a África tem suas fronteiras traçadas em mesas regadas a bebidas e comida em abundância, em outro continente, por pessoas que não faziam parte e nem levaram em consideração a cultura africana. Nessa mesa se sentaram portugueses, espanhóis, ingleses, franceses e outros. A África ganha divisões políticas realizada pelo compasso, traçando linhas retas e rígidas de acordo com os interesses da burguesia europeia.

O sistema econômico capitalista estava em plena expansão. As indústrias já funcionavam em solos franceses, e os conflitos entre empregados e donos das fábricas aconteciam. A propriedade privada retratada no cotidiano das desigualdades e as condições materiais básicas as subsistências eram escassas para a classe trabalhadora.

Durkheim nasceu no dia 15 de abril de 1858, entre as cidades de “Alsácia e Lorena [...] Morreu em 1917” (RODRIGUES, 1995, p. 11). Pertencia a uma família judaica, mas, depois da sua ida para Paris se denominava alguém que não possuía provas de seres transcendentais. Entretanto, não poderia provar as suas não existências. Depois passou dois anos na Alemanha, foi indicado para dar aulas na *Faculté de Lettres de Bordeaux*. Nessa instituição boa parte de seus escritos foram desenvolvidos, além de abrir uma revista, a *L'Année sociologique*. Segundo José Albertino Rodrigues:

Em Paris é nomeado assistente de Buisson na cadeira de Ciência da Educação na *Sorbonne*, em 1902. Quatro anos após, com a morte do titular, assume esse cargo. Mantém a orientação laica imprimida por seu antecessor, mas em 1910 consegue transformá-la em cátedra de Sociologia que, pelas suas mãos, penetra assim no recinto tradicional da maior instituição universitária francesa, consolidando, pois, o *status* acadêmico dessa disciplina. (RODRIGUES, 1995, p. 15).

Émile Durkheim é um clássico das Ciências Sociais como um todo, com obras de fôlego, desenvolvimento de método e teoria, além de carregar em seu currículo a

institucionalização da Sociologia. Em suas aulas de Sociologia, Durkheim era assistido por muitos participantes da comunidade acadêmica.

#### **4.2 O Trabalho em Karl Marx**

O ser humano é fruto do Trabalho. Desde sempre fomos constituídos pelo Trabalho, pois Trabalho é relação humana. No entanto, alguns sujeitos não o apreendem em sua subjetividade. E, por isso, não percebem algumas formas de manifestação humana pelo Trabalho, mesmo quem não esteja empregado, acaba exercendo alguma atividade ligada com a finalidade de produzir algum tipo de objeto materializado (sapato) ou imaterial (o trabalho docente), que servirá para consumo de quem o fez ou para outros. O exercício do Trabalho é próprio do homem que através do contato com os conhecimentos desenvolvidos historicamente, isto é, construído pelas gerações anteriores, transforma seu ambiente ao passo que se constitui enquanto ser social. O produto do Trabalho costumeiramente em nossa sociedade circula por meio de trocas, sendo utilizado o dinheiro como símbolo universal<sup>12</sup> para mediar às transações comerciais e de valor<sup>13</sup>.

O Trabalho foi uma temática importante tanto para o alemão Karl Marx como para o francês Émile Durkheim. Diferentemente de Durkheim que compreende que a coesão social é responsável por manter uma dada sociedade nos trilhos, para Marx, de forma elementar, seria o Trabalho que permite essa sustentação e desenvolvimento da sociedade.

Marx sucede outros teóricos, se inspira e aprofunda seus estudos sobre economia política. Dentre esses pensadores, Adam Smith dará ênfase no Trabalho necessário para se produzir a mercadoria, e, David Ricardo na sua distribuição. Contudo, os estudiosos liberais não focam no problema que constitui o elemento crucial para compreensão das relações de produção capitalistas: a origem do lucro. Segundo Jacob Gorender (1996, p.

---

<sup>12</sup> Os homens procedem de maneira atomística no processo de produção social e suas relações de produção assumem uma configuração material que não depende de seu controle nem de sua ação consciente individual. Esses fenômenos se manifestam na transformação geral dos produtos do trabalho em mercadorias, transformação que gera a mercadoria equivalente universal, o dinheiro. O enigma do fetiche dinheiro é, assim, nada mais do que o enigma do fetiche mercadoria em forma patente e deslumbrante. (MARX, 2011, p. 117).

<sup>13</sup> A força humana de trabalho em ação ou o trabalho humano cria valor, mas não é valor. Vem a ser valor, torna-se valor, quando se cristaliza na forma de um objeto. (MARX, 2011, p. 73). O valor é uma relação social qualitativa com uma dimensão quantitativa. O valor só existe historicamente quando o trabalho produtivo não é imediatamente social. Isto é, nessa sociedade, mesmo que o que foi produzido seja consumido, e portanto exista uma interdependência mútua, não existe consciência de uma relação social entre as partes. Para os outros, meu trabalho social existe sob a forma de mercadorias às quais foi incorporado, ou seja, existe apenas como valor. Assim, a dimensão qualitativa do valor é essa relação específica. (HUNT, 2005, p. 198).



24-25), a teoria “valor-trabalho” de Smith e Ricardo não explica o lucro, pois no primeiro, o valor está no Trabalho necessário para produzir a mercadoria e o lucro estaria na “dedução”. Enquanto, para o outro autor, o valor seria incorporado à mercadoria, e a distribuição responsável pelo excedente. Para além disso, Marx percebeu que o lucro está na produção. O valor para Smith e Ricardo é algo natural, enquanto para Karl Marx ele é construído historicamente.

Marx escreveu sobre o Trabalho, entendendo-o em perspectivas diferente de David Ricardo e Adam Smith. Segundo ele “o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (MARX, 2011, p. 211). O ser humano modifica o ambiente a sua volta através do Trabalho em seu benefício e, essa transformação além de modificar a natureza muda o próprio homem. Os animais exercem atividades instintivas, já o homem desencadeia o trabalho teleológico. Por isso o Trabalho, com um fim determinado é exclusivamente humano.

Em Marx (2011) é possível encontrar dois tipos de Trabalho: o “útil” e o “abstrato”.

Se prescindirmos do valor-de-uso da mercadoria, só lhe resta ainda uma propriedade, a de ser produto do trabalho. Mas, então, o produto do trabalho já terá passado por uma transmutação. Pondo de lado seu valor-de-uso, abstraímos, também, das formas e elementos materiais que fazem dele um valor-de-uso. Ele não é mais mesa, casa, fio ou qualquer outra coisa útil. Sumiram todas as suas qualidades materiais. Também não é mais o produto do trabalho do marceneiro, do pedreiro, do fiandeiro ou de qualquer outra forma de trabalho produtivo. Ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, também desaparece o caráter útil dos trabalhos neles corporificados; desvanecem-se, portanto, as diferentes formas de trabalho concreto, elas não mais se distinguem umas das outras, mas reduzem-se, todas, a uma única espécie de trabalho, o trabalho humano abstrato. (MARX, 2011, p. 60).

Para o Trabalho ser efetivado são necessários alguns componentes. Karl Marx (2011, p. 212-213), escreve que para a realização do Trabalho é preciso que exista de imediato, ou seja, anterior ao indivíduo, meios para garantir a vida. Meios esses que estão dispostos independentes da vontade dele, a disponibilidade de matérias-primas para que elas possam ser modificadas pela ação do homem e por fim os instrumentos que possibilitam o desenvolver dessa ou daquela atividade.

Se o Trabalho “é atividade dirigida com o fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição natural eterna da vida

humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais” (MARX, 2011, p. 218). Nessa perspectiva, questionamos se na história da humanidade sempre se produziu da mesma maneira?

#### **4.3 Modos de produção: asiático, escravista, feudal e capitalista.**

Marx estuda o trabalho entendendo-o como construção humana e como elemento central nos modos de produção. Seu objeto de estudo é a sociedade burguesa do seu tempo. Além de compreendê-la, Marx lançou bases para análises da realidade social, as quais são úteis também na contemporaneidade, entendendo que o sistema capitalista ao longo dos anos vem se modificando. Contudo, a sua estrutura continua a mesma. O sistema capitalista é uma construção humana, no decorrer de séculos foi paulatinamente se consolidando, mas, antes do modo de produção capitalista existiram outros, e eles se desenvolvem até a saturação, quando deram forma a um novo modo de gerir, regular e manter as relações produtivas.

Segundo o autor, um elemento comum a todos os modos de produção fora que:

O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social. (MARX, 2008, p. 47).

Os capitalistas geram mercadorias que se constituem em valor de troca para a ampliação constante do capital. Os que geram relações de valor-de-uso<sup>14</sup> são os trabalhadores que produzem com instrumentos e matérias primas próprias os produtos que, após vendidos, irão satisfazer as suas necessidades de existência. Como exemplo o artesão que vende seus produtos, trocando-os por moeda-dinheiro para satisfazer a sua necessidade de, por exemplo, obter uma vestimenta.

Ao analisar as relações de Trabalho a partir das discussões de Marx, Lucas Carvalho Peto e Danilo Saretta Verissimo (2018, p. 02) no texto *Natureza e processo de trabalho em Marx*, afirmam:

---

<sup>14</sup> Quem, com seu produto, satisfaz a própria necessidade gera valor-de-uso. (MARX, 2011, p. 63).

O trabalho não é apresentado como uma especificidade do modo de produção de capital. Marx empresta à categoria trabalho (Arbeit) uma centralidade ontológica e, por isso, a mesma é discutida como categoria universal. O processo de trabalho (der Arbeitproze), enquanto categoria ontológica, ultrapassa os limites de qualquer modo de produção. Esse tratamento dispensado à categoria trabalho (Arbeit) é um dos pontos de inflexão na filosofia marxiana. (PETO; VERISSIMO, 2018, p. 02).

O Trabalho não se constitui apenas como uma característica isolada ou unilateral humana, ele precisa ser compreendido em sua totalidade. O processo de hominização para Marx se dá pela modificação da natureza, ou seja, o que humaniza o homem é o Trabalho, e por meio dele acontece a construção do ser social, em meio a um tipo específico de modo de produção.

No decorrer da história da humanidade o Trabalho se desenvolveu e mostrou várias formas de se consolidar e modificar o meio. Nesse sentido, o modo de produção possui pilares aos quais está condicionado. Conforme Barros (2010, p. 06), um modo de produção é determinado pela existência de estruturas. O autor cita pelo menos três: “a econômica, a jurídico-política e a ideológica, sendo que a estrutura econômica é sempre determinante em última instância”. O primeiro modo de produzir a vida material foi, para Marx, o primitivo. Na obra *Formações econômicas pré-capitalistas*, nas palavras do autor:

Temos uma unidade original, entre uma forma específica de comunidade, ou unidade tribal, e a propriedade natural relacionada com ela, ou, o que dá o mesmo, a relação com as condições objetivas de produção, tal como existentes na natureza, como o ser objetivo do indivíduo mediado pela comunidade. Ora, esta unidade que, em certo sentido, mostra-se como a forma particular de propriedade, tem sua realidade viva num modo de produção específico e este modo mostra-se, igualmente, como o relacionamento de indivíduos uns com os outros e como seu comportamento cotidiano, específico, frente à natureza inorgânica, seu modo específico de trabalho (que sempre é trabalho familiar e muitas vezes comunal). A própria comunidade apresenta-se como a primeira grande força produtiva; tipos especiais de condições de produção (ex.: criação, agricultura), conduzem à evolução de um modo especial de produção, bem como forças produtivas especiais tanto objetivas como subjetivas, as últimas emergindo como qualidades do indivíduo. Neste caso, a comunidade e a propriedade que nela se baseia podem ser reduzidas a um estágio específico de desenvolvimento das forças produtivas dos indivíduos trabalhadores, a que correspondem relações específicas destes indivíduos entre si e com a natureza. Até certo ponto, reprodução. Depois disto, transforma-se em dissolução. (MARX, 1985, p. 89-90).

Esse período remonta a Pré-História, os seres humanos começam a viver em sociedade, pequenos aglomerados de pessoas, a caça coletiva em seus primórdios, a

humanidade está em transição do nomadismo para a sedentarização. Momento em que os indivíduos percebem que o Trabalho coletivo, mesmo com ferramentas rudimentares, pode conceder resultados mais efetivos. A vida em comunidade possibilita melhores condições de sobrevivência.

Segundo o autor, o modo de produção asiático, na Ásia, e, antigo na Europa são sucessores do primitivo. Sobre o modo de produção asiático, Marx escreve que:

Parte de seu excedente de trabalho pertence à comunidade mais elevada que, por fim, assume a forma de uma pessoa. Este trabalho excedente se realiza ao mesmo tempo como tributo e trabalho comum para a glória da unidade, destinada em parte para o déspota e em parte para a divindade tribal, imaginária. (MARX, 1985, p. 68).

Além dos povos asiáticos, esse modo de produção foi comum na civilização Inca, que Karl Marx cita em sua obra como povos que viviam no “Peru”. Nesse sistema, comunidades inteiras trabalhavam e pagavam tributos a governantes que pertenciam a uma comunidade mais desenvolvida. Outro exemplo pertinente foi à civilização egípcia, economicamente fundamentada na agricultura, sendo que parte do excedente da produção era destinado aos seus governantes, além de terem (os camponeses) que trabalhar compulsoriamente quando solicitado pelo faraó.

De acordo com Karl Marx (1985), com o avanço progressivo da propriedade privada, e, por conseguinte, a exploração de quem detinha a terra sobre quem não a possuía, o modo de produção escravista, particularmente desenvolvido pelos gregos e romanos se consolidou. Geralmente cada cidadão possuía um pedaço de terra, e nela cultivava e comercializava seu excedente, sendo dirigidos por reis ou imperadores. No modo de produção escravista, com a generalização do trabalho escravo, o qual transformou a faculdade de lidar com a terra, em trabalho desprovido de valor e glória, concedeu legitimidade e enraizou de maneira tão incisiva o preconceito ao trabalho braçal, que impedia os romanos de realizarem o cultivo sem o auxílio de algum escravo, pois, o trato com a terra seria desonroso.

Ainda no texto *Formações econômicas pré-capitalistas*, Karl Marx apresenta o modo de produção feudal. Na Idade Média, quem trabalhava na terra era o servo e quem detinha os meios de produção era o senhor feudal, lembrando que nesse período histórico os nobres desenvolviam a “arte da guerra”. Por isso, não estão fora da lógica do Trabalho. Diferente do escravo, o servo não representava uma posse do senhor, contudo, quem

trabalhava na terra precisaria entregar uma parte da sua produção, como pagamento por morar nos domínios utilizando dos moinhos, celeiros que pertenciam ao senhor, além de serem obrigados a cultivar diretamente em alguns dias da semana o manso senhorial.

Por fim, o modo de produção capitalista forma esta que dá início, de acordo com Marx, a Modernidade. Em Marx, percebemos que as transformações sociais se deram por meio da mudança no modo de construir a vida, por meio dessa totalidade, o modo de produção não fica reduzido apenas a produção de mercadorias para o consumo, mas está relacionado aos diversos aspectos da vida social, sendo o conjunto de valores e regras que direcionam uma dada sociedade, a produção cultural, religiosa ou artística. Em suma, o modo de produção é a forma pela qual a humanidade produz e reproduz a sua existência. Nesse sentido, o capitalismo não surge do acaso ou mesmo da bondade humana, mas sim se constitui como resultado das diversas relações históricas e sociais realizadas por homens e mulheres reais.

Jacob Gorender, de maneira muito elucidativa, explica o processo de acumulação de capital nas mãos de poucos:

Com especial relevo figuraram nessa subversão: as *enclosures* (cercamentos) que expulsaram os camponeses de suas terras e as converteram em campos de pastagem de ovelhas, enquanto dos camponeses expropriados e despossuídos emergiria o moderno proletariado; o confisco das terras da Igreja Católica e sua distribuição entre aristocratas aburguesados e novos burgueses rurais; o crescimento da dívida pública, que transferiu riquezas concentradas pelo Estado às mãos de um punhado de privilegiados; o protecionismo, que garantiu à nascente burguesia industrial a exclusividade de atuação desenfreada no mercado nacional e lhe permitiu arruinar e expropriar os artesãos, então obrigados ao trabalho assalariado; a alta generalizada dos preços no século XVI, em consequência do afluxo à Europa dos metais preciosos da América, trazendo consigo a queda relativa dos salários e dos preços dos arrendamentos agrícolas a longo prazo, o que favoreceu a burguesia urbana e rural; e, por fim, porém não menos importante — o colonialismo da época mercantilista, com o comércio ultramarino, a exploração escravista nas Américas e o tráfico de escravos africanos. (GORENDER, 1996, p. 35).

Segundo Marx, o sistema capitalista tem suas bases germinais na acumulação primitiva, dessa acumulação realizada por países colonizadores como Espanha, Inglaterra e Portugal por meio da exploração de matérias-primas do continente americano, africano e uma grande parte do asiático. Essas nações que já estavam com certo grau de desenvolvimento das forças produtivas, através da força, extraíram o máximo possível das riquezas naturais de seus colonos. O resultado foi o surgimento de duas classes sociais contraditórias e antagônicas, com interesses diferentes: a burguesia e o proletariado. Os

primeiros donos dos meios de produção os outros possuidores apenas da capacidade de trabalhar e, por isso, estariam sujeitos a vender sua força de trabalho por um tempo determinado para receber em troca salário.

#### **4.4 Marx e seu método**

O pensamento de Marx é geralmente criticado em dois aspectos. O primeiro por supostamente dedicar pouco espaço as questões culturais, como se a cultura não fosse relevante na constituição e transformação do ser social. No entanto, em *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels citam três pressupostos para a existência humana, sendo elas, a) conseguir os meios de subsistência e nesse sentido alimentar-se é primordial, b) quando sanada a primeira, o ser humano cria novas necessidades que incrementam e diversificam o viver, c) “é que os homens, que renovam a cada dia sua própria vida, passam a criar outros homens, a se reproduzir” (MARX; ENGELS, 2007, p. 23), ou seja, produzir cultura.

O segundo por seu pensamento estar inclinado ao fim socialista. No entanto, segundo José Paulo Netto “todas essas interpretações equivocadas podem ser superadas – supondo-se um leitor sem preconceitos – com o recurso as fontes que operam uma análise rigorosa e qualificada da obra marxiana” (NETTO, 2011, p. 16).

O objeto de estudos de Karl Marx, foi uma sociedade constituída de relações regidas pelo desenvolvimento do capitalismo, ou seja, Marx dedicou sua vida para estudar a sociedade burguesa. E depois de anos de estudo sistemático, desvendou as contradições desse modelo de sociedade. Dedicou essa que propiciou as condições teóricas metodológicas para formular sua teoria social. Visão de mundo que utiliza fundamentalmente a história como ferramenta de análise.

Essa concepção da história consiste, portanto, em desenvolver o processo real de produção a partir da produção material da vida imediata e em conceber a forma de intercâmbio conectada a esse modo de produção e por ele engendrada, quer dizer, a sociedade civil em seus diferentes estágios, como fundamento de toda a história, tanto a apresentando em sua ação como Estado como explicando a partir dela o conjunto das diferentes criações teóricas e formas de consciência – religião, filosofia, moral etc. (MARX; ENGELS, 2007, p. 42).

Teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa (NETTO, 2011, p. 21). Pela teoria o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que investiga e essa reprodução que constitui propriamente o pensamento teórico. Karl Marx partiu da análise da sociedade burguesa

para formular uma teoria sobre a mesma. Daí se a teoria estiver descolada do movimento real é, pois, devido a equívocos do pesquisador em enxergar o objeto em sua concretude, já que o sujeito pode ser ativo, crítico para apreender a realidade.

Além das categorias que dão sustentação para a teoria de Karl Marx, “a totalidade, a contradição e a mediação” (NETTO, 2011, p. 58), o movimento dialético é de suma importância. Afinal, a dialética materialista não é apenas uma simples inversão da dialética hegeliana. Entre outras diferenças singulares, Karl Marx entende que a investigação é uma parte e a exposição outra, nesse sentido se dá, “à reprodução ideal da vida da matéria” (GORENDER, 1996, p. 23).

Compactuamos com Hunt (2005, p. 233), no que diz respeito à teoria de Karl Marx não ter vindo abaixo juntamente com a queda do muro de Berlim. Marx desenvolveu sistematicamente uma pesquisa sobre o capitalismo e, descreveu o seu funcionamento, esse autor não estudou sobre o tipo de economia que os países do leste europeu tentaram implementar.

#### **4.5 O Trabalho em Durkheim**

Na obra *Da divisão do trabalho social*, Émile Durkheim tem o objetivo de mostrar a função que a divisão do Trabalho desempenha na sociedade que ele vivia. Para tanto, faz um resgate histórico sobre as corporações, desde a Grécia Antiga. Os grupos estudados por Durkheim eram compostos por trabalhadores que realizavam os mesmos serviços. Exemplo, corporações de marceneiros, ferreiros, oleiros e outros.

Com efeito, a queda do Estado romano provoca grandes baixas e o fim da maioria das corporações, que renasceram “por volta do século XI e século XII” (DURKHEIM, 1983, p. 08), da era comum. As corporações representavam tanto na Antiguidade como na Idade Média organizações que ultrapassavam a família consanguínea, criando laços e disciplinas próprias. Para a sociedade se manter unida, seria necessário sentimentos forte que perpassassem as relações entre as pessoas, e que desenvolvesse nos participantes uma “moral”.

De acordo com Durkheim, “toda comunidade religiosa constituía então um meio moral da mesma forma que toda disciplina moral tende forçosamente a tomar uma forma religiosa” (DURKHEIM, 1983, p. 10-11). A moral desenvolvida no seio das corporações é diferente da moral familiar, pois está relacionada ao Trabalho.

As corporações exerciam funções que equivalem a um organismo completo, produziam nos seus agregados algumas moralidades, além da ideia de pertencimento social ao grupo correspondente. Contudo, com o avanço do capitalismo, esse conjunto de trabalhadores especializados em determinadas áreas, já não representavam, de maneira determinante organismos autônomos, sendo tais autonomias perdidas para o Estado.

Segundo Durkheim, o Estado está distante do indivíduo e as corporações nos séculos XVIII e XIX não possuíam a força que anteriormente tivera. Mas, mesmo com a grande distância existente entre o cidadão e os governantes, o Estado necessita ser visto como o corpo e, os vários grupos de trabalhadores, como os órgãos.

Importante para entender o pensamento de Durkheim é perceber que ele enxerga a sociedade como um organismo e dentro dele cada parte tem uma função vital para o funcionamento do todo. Doravante, Émile Durkheim é um funcionalista. E nessa perspectiva é necessário que existam elementos que mantenham a coesão social. Neste aspecto “a moral é o mínimo indispensável, o estrito necessário, pão cotidiano, sem o qual as sociedades não podem viver” (DURKHEIM, 1983, p. 24).

Sendo assim, entre “todos os elementos da civilização, a ciência é o único que, em certas condições apresenta um caráter moral” (DURKHEIM, 1983, p. 24). A Ciência que ele menciona, é o saber básico. Em nossa sociedade os conhecimentos elementares são fornecidos como direito subjetivo na Educação, que vão desde o fundamental até o ensino médio. Agora a Ciência, acaba ficando fora dessa moral, pois ninguém é obrigado a praticar Arte ou mesmo ser um cientista.

Então a divisão do trabalho, exercendo múltiplas funções dentro do organismo, é responsável por manter o modelo de sociedade ao qual Durkheim participava? No intuito de sanar essa dúvida, ele usa como exemplo a vida conjugal e a divisão sexual da mesma, pois, segundo ele, sem ela a vida matrimonial seria impossível e, por isso, essa divisão perpetua as relações conjugais.

Se esta hipótese fosse demonstrada, a divisão do trabalho desempenharia um papel muito mais importante do que aquele que se lhe atribui ordinariamente. Ela não serviria apenas para dotar nossas sociedades de um luxo, invejável talvez, mas supérfluo; ela seria uma condição de sua existência. E por ela, ou pelo menos é sobretudo por ela, que estaria assegurada sua coesão; é ela que determinaria os traços essenciais de sua constituição. (DURKHEIM, 1983, p. 31).



No intuito de entender a divisão do Trabalho, Durkheim (1983) no Livro *Da divisão do trabalho social* elabora dois conceitos para definir sociedades distintas entre si. Segundo ele existiriam sociedades onde imperaria a “solidariedade mecânica” e em outras a “solidariedade orgânica”. A primeira é categorizada pelas sociedades “arcaicas” ou mesmo chamadas no século XIX de “primitivas”, sendo que ao olhar para elas, poderia perceber grande semelhança entre seus participantes, ou até igualdade no agir, pensar e sentir. Atualmente ainda se olha para os povos indígenas por essa ótica. Entretanto, as comunidades indígenas contemporâneas brasileiras sofreram grandes modificações, histórica e cultural.

Diferentemente da “solidariedade mecânica” a “orgânica” não possui essa coesão social no pensamento da coletividade, não de maneira hegemônica, já que nas sociedades desse segundo tipo o pensamento individual se faz mais presente. Todavia, podemos perceber em Durkheim que mesmo com essa característica o todo determinará o particular. De acordo com Aron:

Durkheim chama de orgânica a solidariedade baseada na diferenciação dos indivíduos, por analogia com os órgãos de um ser vivo, cada um dos quais exerce uma função própria; embora os órgãos não se pareçam uns com os outros, todos são igualmente indispensáveis à vida. (ARON, 2008, p. 458).

Continua o autor:

As duas formas de solidariedade correspondem, no pensamento de Durkheim, as duas formas extremas de organização social. As sociedades que há meio século chamávamos de primitivas, e que hoje preferimos chamar de arcaica, ou sociedades sem escrita (mudança de terminologia que exprime uma mudança de atitude com relação a essas sociedades), se caracterizam pela prevalência da solidariedade mecânica. (ARON, 2008, p. 459).

Tanto na sociedade “orgânica” como na “mecânica”, segundo Raymond Aron, “uma das ideias essenciais do pensamento de Durkheim, é que o indivíduo não vem, historicamente, em primeiro lugar. A tomada de consciência da individualidade decorre do próprio desenvolvimento histórico” (ARON, 2008, p. 459).

No texto *Da divisão social do trabalho social*, Durkheim se vale do direito para comprovar os dois conceitos. As leis em sociedades que possuem a “solidariedade mecânica” são legitimadas por um pensamento coletivo. O grupo olha para determinado

crime e vê no mesmo uma penalidade cometida contra o todo e não somente com a parte que a ação efetivamente atingiu. Nessas sociedades a ideia de pertencimento ao grupo é muito forte, ou melhor, que a sociedade exerce grande influência sobre o indivíduo. Segundo Émile Durkheim:

É a mesma no Norte e no Sul, nas grandes e nas pequenas cidades, nas diferentes profissões. Por outro lado, não muda em cada geração, mas ao contrário liga as gerações que se sucedem. Portanto, não se confunde com as consciências particulares, embora se realize apenas nos indivíduos. É o tipo psíquico da sociedade, tipo que tem suas propriedades, suas condições de existência, seu modo de desenvolvimento, exatamente como os tipos individuais, embora de outra maneira. (DURKHEIM, 1983, p. 40).

Percebe-se que o indivíduo não tem domínio em relação ao todo, para Durkheim não é o particular que forma o total, mas o geral que constitui o indivíduo. Um aspecto importante da teoria desse pensador é que existem fatores que são exteriores às pessoas, quer dizer, as afetam de fora para dentro, tais fatores exercem um poder coercitivo. O indivíduo se vê na situação de ter que agir de tal maneira, pois se não fizer corre o sério risco de ficar fora do grupo e, por isso, realiza a função, esses fatos são superiores, já que quando o participante de uma determinada sociedade toma conhecimento de tais coisas eles não possuem forças legítimas para mudar.

O “fato social” que está presente nos dois tipos de solidariedades, desenvolvido no Livro *As regras do método sociológico*, possui três características: ser exterior, coercitivo e genérico, pode ser representado pela unidade escolar contemporânea. Um exemplo do “fato social” é a escola, porque todos são submetidos a frequentá-la, já que a sociedade valoriza o fato de ter esse tipo de formação e por mais que queiram, a escola existe anteriormente, Durkheim apresenta essa instituição no Livro *Educação e Sociologia*.

Tratando de educação, para Durkheim a sociedade só continuará existindo se conseguir passar para os mais jovens a cultura produzida pelos adultos, inculcar nas crianças o tipo de conduta aceitável. Nesse sentido, os mais velhos ensinarão as regras do jogo da vida aos mais novos. Do ponto de vista durkheimiano, a Escola é um exemplo claro de instituição que reproduz os fatos sociais, pois, as crianças nesses espaços acabam sendo obrigadas a permanecerem e frequentá-lo, a aprender vários conceitos compartilhados pela sociedade, introduzidos nestes educandos valores como: obediência, trabalho, religião, sistema econômico e outros acordos que são aceitos pelos seus

membros. De acordo com Durkheim a educação é o modo pelo qual a sociedade e suas práticas são afirmadas. Com efeito, ela reproduz valores que fazem parte do corpo social, ensinando esses seres humanos mais jovens como se portarem ou viverem na sociedade que eles estão inseridos. Em suma a Escola reproduz as maneiras de se portar no meio social.

Todavia, a escola é uma instituição das sociedades “orgânicas”, as quais são caracterizadas pelo autor diferentemente do direito repressivo das sociedades “mecânicas”, por meio do direito que restitui seus agentes o qual “cria órgãos mais e mais especiais: tribunais consulares, conselhos *prud’hommes*, tribunais administrativos de todos os tipos” (DURKHEIM, 1983, p. 60). Justamente porque o povo não tem conhecimento das leis, ou melhor, a consciência dessa legislação não se faz presente na coletividade.

O compromisso de uma parte resulta ou do compromisso assumido pela outra ou de um serviço já prestado por esta última. Ora, esta reciprocidade apenas é possível onde há cooperação e esta, por sua vez, depende da divisão do trabalho. Com efeito, cooperar é dividir uma tarefa comum. Se esta é dividida em tarefas qualitativamente similares, embora indispensáveis umas às outras, há divisão do trabalho simples ou do primeiro grau. Se elas são de natureza diferente, há divisão do trabalho composta, especialização propriamente dita. (DURKHEIM, 1983, p. 66).

Nas sociedades com solidariedade mecânica, a divisão do Trabalho é menor que nas sociedades de solidariedade orgânica. O índio em idade adulta sabe construir sua casa, tecer rede, pescar, caçar, conhece as plantas medicinais e os alimentos que servem para consumo, além da época correta de plantar e colher seus alimentos, em suma, ele conseguiria viver sozinho, mas está junto ao seu grupo por uma ideia de semelhança e pertencimento. Já na sociedade que a divisão do trabalho está mais desenvolvida, a interdependência se dá pelas diferenças, visto que cada indivíduo tem uma função e, por não exercer muitas, mas uma em específico depende para realizar outras dos demais. As sociedades “orgânicas” se mantêm juntas justamente pela interdependência dos sujeitos para garantir suas necessidades de existência, visto que cada um exerce uma função laboral específica.

Pensando no método sociológico de Durkheim. a forma de agir, sentir e pensar que são fenômenos sociais só poderão ser explicadas por outros. Para ele a sociedade cria a divisão social do trabalho e, dividindo as funções, cada indivíduo desempenha seu papel como um órgão dentro do organismo e, assim, haverá coesão no funcionamento do todo.

## V. O LIVRO DIDÁTICO “SOCIOLOGIA HOJE”

Esta pesquisa tomou como fonte para análise o Livro Didático de Sociologia, disposto aos alunos, alunas e docentes do Ensino Médio, produzido pela Editora Ática, em versões impressa e digital, com aprovação do Plano Nacional do Livro Didático para os anos de 2015, 2016 e 2017. Neste capítulo abordaremos o Livro impresso. Conta como autores: Igor José de Renó Machado<sup>15</sup>, Henrique Amorim<sup>16</sup> e Celso Rocha de Barros<sup>17</sup>.

### 5.1 Descrição do Livro Didático

Na capa inicial, está à representação de uma flor de cor amarela, ao seu lado o pintor da mesma, sentado numa lata de tinta e segurando nas mãos um rolo utilizado para pintar e sujo de tinta amarela. Essa pintura fora realizada em uma grande parede, possivelmente de um edifício. Passando pela calçada e provavelmente vendo a enorme flor, que alcança em dimensão o segundo andar, dois trabalhadores aparecem na imagem da capa do Livro Didático. No entanto, um mais visível e o outro bastante encoberto pelo ângulo. É perceptível que os dois são trabalhadores, pois um está com colete refletivo, por meio da sombra na parede percebe os dois com capacete de proteção e na calça que está na frente sujeiras derivas da construção civil ou mesmo tinta. Na capa final, como de costume, o Hino Nacional.

Na página que os autores são indicados, novamente a imagem do homem sentado na lata de tinta é retratada, mas somente ele. Os autores, na apresentação do Livro, explicam que o mesmo fora “criado com base na linguagem do grafite, do estêncil, dos suportes gráficos e artísticos” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 03). Ainda segundo os autores, o Livro Didático tem como objetivo, apresentar os principais autores

---

<sup>15</sup> Mestre em Antropologia (1997) e doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (2003). Professor do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Ufscar. Coordenador do Laboratório de Estudos Migratórios e diretor adjunto do Centro de Estudos de Migração Internacional (Cemi) — Unicamp/Ufscar (SOCIOLOGIA HOJE, 2013, p. 01).

<sup>16</sup> Mestre em Sociologia (2001) e doutor em Ciências Sociais pela Unicamp (2006). Pós-doutorado na École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris e no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp. Professor do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Unifesp e coordenador do Grupo de Pesquisa sobre Classes Sociais e Trabalho (SOCIOLOGIA HOJE, 2013, p. 01).

<sup>17</sup> Mestre em Sociologia e bacharel em Ciências Sociais (modalidade Ciência Política) pela Unicamp e doutor em Sociologia pela Universidade de Oxford. Trabalha no Departamento de Organização do Sistema Financeiro (Deorf) do Banco Central do Brasil, no Rio de Janeiro (SOCIOLOGIA HOJE, 2013, p. 01).

das Ciências Sociais, tanto do Brasil como fora, possibilitando a integração, principalmente entre Sociologia, Ciências Política e Antropologia, para despertar nos discentes a criticidade. Ao lado da apresentação, está a representação gráfica de um indivíduo com dois rolos embaixo do braço, na mão esquerda segura uma lata e na outra a broxa. Tudo indica que essa imagem seja de alguém que pratique estêncil.

As cores são elementos explorados no decorrer de todo o texto. Fazem parte do conteúdo: inicialmente a Antropologia, recebendo o título *Unidade 1: Cultura*; depois Sociologia, *Unidade 2: Sociedade*; e por fim, a Ciência Política representada pela *Unidade 3: Poder e cidadania*. Ademais, cada uma dessas áreas do conhecimento, tanto nos capítulos como no *Sumário*, são apresentadas em cores diferentes: amarelo para Antropologia, Sociologia em vermelho e Ciência Política com a cor azul.

O texto central recebe vários tipos de boxes, que objetivam auxiliar o leitor a compreender o assunto desenvolvido na unidade. O boxe *LÉXICO* fica na lateral do texto e ajuda o estudante entender os conceitos mais complexos, a exemplo, na Unidade que corresponde a Antropologia está escrito: “**colonialismo**: sistema ou orientação política de que uma nação lança mão para manter sob seu domínio os destinos de outra, procurando submetê-la nos setores econômico, político e cultural” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 29, grifo dos autores). E também o “**imperialismo**: política de expansão e domínio territorial e/ou econômico de uma nação sobre outras” (IBID, grifo dos autores).

No boxe *PARA SABER MAIS*, esses conceitos são trabalhados, de acordo com os autores, de maneira mais aprofundada. Já no *PERFIL*, encontra a biografia do autor ou autores centrais estudados. Em *VOCÊ JÁ PENSOU NISTO?* boxe que segundo os autores, o texto aproxima o conteúdo do Livro Didático do cotidiano, explorando a teoria no mundo prático. No último boxe, *ASSIM FALOU...*, se encontra recortes e/ou citações dos autores apontados no texto.

Nas “seções especiais”, como *VOCÊ APRENDEU QUE...* os autores escrevem um resumo do que foi estudado no capítulo, retomando, o que eles consideram ser os principais conteúdos. As *ATIVIDADES*:

São variadas e objetivas. Ajudam você a organizar seu estudo e a conhecer e observar diferentes linguagens: quadrinhos, charges, fotos, artigos científicos e de jornais, letras de música, etc. Aparecem sempre no final do capítulo, divididas em três seções: *Reverendo*, *Interagindo*, *Contraponto*. Ao final de cada unidade,

uma seção complementar de atividades, *Concluindo*, destaca algumas conexões das Ciências Sociais com outros campos de conhecimento, trabalhados ao longo da unidade. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 05).

As *SUGESTÕES*, ao final de cada capítulo, indicam Livros, filmes e *sites* para os educandos pesquisarem em casa ou nos locais que possibilitam tal acesso, tentando, dessa maneira, aumentar o leque de possibilidades e aprendizado dos alunos e alunas.

Os autores escrevem na *Introdução*, o texto *O que é sociedade?* Nesse texto, como nos demais do Livro, no início aparece uma imagem provocativa. Os autores objetivam nessa introdução, colocar os alunos dentro do universo das Ciências Sociais, especialmente em fazer os discentes pensarem possibilidades diferentes, estilos de vida atípicos dos que eles estão acostumados a enxergar. Como seria a vida sem as instituições: Estado, família, igreja, escola, entre outras que quando nascemos já estamos inseridos de alguma maneira nelas, aparentemente nos é mostrado o mundo como se essas construções humanas, no processo histórico de vida na terra, sempre existissem e/ou surgiram de formas naturais.

Pensar sobre o que está dado como verdade absoluta é começar a entender e vislumbrar outras realidades possíveis. Para os autores, as Ciências Sociais tem como papel desenvolver no educando “o pensamento crítico” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 10). Além disso, essas ciências possibilitariam a desnaturalização de costumes que se consolidaram em nossa sociedade, como os trabalhos domésticos, sendo que as mulheres ainda se sentem, em sua maioria, responsáveis pelos afazeres da casa, e algumas delas se orgulham em desempenhar com mais qualidade tais serviços. No entanto, esse pensamento machista resultou para as mulheres em menor participação na política e maiores privilégios aos homens que dominam vários espaços públicos e ainda gozaram de mais tempo livre.

Ainda na introdução os autores apresentam, de maneira breve, o processo histórico que institucionaliza a Sociologia e a torna uma ciência por meio da criação de métodos e teorias próprias. Quando abordam especificamente a Antropologia a definem como a ciência que “se dedica ao estudo da diferença” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 14), além de apontarem os dois principais movimentos que ela desenvolveu, sendo que inicialmente se propôs estudar os povos não ocidentais (o outro), e no segundo, por meio da Antropologia urbana, debruçou-se sobre a sociedade ocidental.

A Sociologia dedicou-se a entender como a sociedade se estrutura: como produz bens, como os distribui, como essa distribuição implica concentração de poder, como o poder reforça ou combate as injustiças, como a forma de produção resulta em classes distintas (trabalhadores de um lado e donos de fábricas de outro, por exemplo). Essa estruturação social envolve também estudar as instituições que se combinam para formar uma sociedade: o sistema econômico, a Igreja e o Estado são exemplos dessas instituições. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 15).

Sobre a Ciência Política, de acordo com o manual didático, essa ciência estuda as estratégias utilizadas para chegar e ter o poder, também podendo ser vista como um conjunto de regras e normas que regem a sociedade; entendendo que essas relações estão presentes desde o Estado até o sujeito. Por fim, no final do manual didático, estão as *BIOGRAFIAS*, o *ÍNDICE REMISSO* e a *BIBLIOGRAFIA*. O manual do professor é mais extenso, composto por 424 páginas no total, porque no manual destinado ao docente está escrito as respostas das questões e um guia para conduzi-lo; enquanto, o do aluno possui 328 páginas.

## 5.2 Organização didática

A organização está centrada em três eixos principais: Conteúdo, instruções de como abordá-los e atividades com as respostas presentes apenas no Manual destinado ao docente. Segundo os autores, esse Manual fora elaborado no sentido de auxiliar o professor na tarefa de produzir o conhecimento, além de estimular no educando o pensamento crítico, possibilitando nesse discente o distanciamento do pensamento comum.

[...] temos um Livro pensado como um artefato que estimule um intercâmbio entre o conhecimento escolarizado das Ciências Sociais e o conhecimento do aluno, numa perspectiva horizontalizada. Nesse contexto a figura do professor é fundamental, pois é quem pode na relação com os alunos construir essa ressonância produtiva e estimular o desenvolvimento de habilidades críticas que façam parte da vida do aluno permanentemente. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 335).

Nesse sentido, o Livro seria uma ferramenta didática flexível, deixando o protagonismo para o professor, permitindo que o mesmo utilize outros suportes e adeque sua metodologia. Entretanto, quando se observa a estrutura organizacional dos capítulos, o direcionamento toma a cena e controla as ações, especialmente que no guia destinado aos docentes, está descrito a conduta de acordo com cada temática. Vejamos esses três pilares.

No conteúdo escrito no decorrer do texto, em conjunto com outros recursos como: imagens, charges, diálogos em forma de quadrinhos, elementos textuais em negrito ou mesmo de cores diferentes. Nesse sentido, o conteúdo direciona e muitas vezes determina o fio condutor do debate. Gradativamente, quem estiver manuseando o Livro Didático irá seguir a linha, através do que está escrito no texto.

Nas orientações de como apresentar os conteúdos aos alunos e alunas, o manual apresenta ao professor o que ele deve despertar nos discentes, de que maneira fazer. Na introdução ao capítulo 06 (seis), subitem *Pensando a Sociedade*, encontra-se nitidamente a intencionalidade:

A respeito da imagem de abertura do capítulo, você pode destacar para os alunos que no grafite de Banksy, a frase que está sendo pichada é o famoso *slogan* político ‘Trabalhadores do mundo, uni-vos!’, que vem do *Manifesto Comunista* de Karl Marx e Friedrich Engels. A figura de colete amarelo que observa o pichador também é um trabalhador: carrega um escovão e um balde, o que faz pensar num empregado da limpeza pública. Podemos imaginar que essa figura enfrenta um dilema: como empregado, o dever dele é limpar a pichação. Mas ele é também um trabalhador, o que poderia levá-lo a concordar com o *slogan* que está sendo pichado e deixá-lo ali para que seus companheiros trabalhadores o leiam e se conscientizem de que devem se unir para melhor combater a exploração dos patrões capitalistas. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 373).

Interessante que o Livro Didático já traz pelo menos duas possibilidades, sendo que uma seria a contradição da anterior. Nessa lógica, o professor teria o trabalho de executar o que foi pensado anteriormente e anexado ao Livro. O terceiro aspecto estruturante são justamente as respostas, das perguntas direcionadas aos educandos.

Pode surgir a dúvida, sobre a possibilidade de mesmo o manual didático trazendo o conteúdo a ser ensinado, a maneira para se conduzir a aula e questões com respostas prontas, o docente terá a autonomia para decidir outras possibilidades, afinal a sociologia sempre abre vários outros leques. Contudo, no cotidiano da escola, os professores dispõem de pouco tempo para planejar as aulas, ficam lotados de aulas devido aos baixos salários, além de terem suas defasagens no processo formativo.

O professor Jemerson Quirino de Almeida, em seu Livro *O Ensino de História da Idade Média no Brasil*, nas considerações finais, descreveu sua experiência em sala de aula no fundamental II e médio, no ano de 2010. Ele escreveu que tentará seguir as orientações



da secretaria de educação, no sentido de utilizar o Livro Didático em paralelo com visitas na biblioteca, pesquisas na *internet* e atividades fora da escola. Todavia, segundo Almeida:

[...] não conseguia conciliar a dinâmica estabelecida pelos manuais, complementando-os com leituras de Livros, revistas, filmes e atividades extra sala (como visitas à biblioteca da escola e a sala de informática, onde poderíamos visitar acervos municipais, bibliotecas de outras instituições, museus etc.). De certo modo me sentia pressionado, e de fato existia uma pressão velada por parte dos coordenadores pedagógicos, em seguir o cronograma de atividades impostas pelo material, pois, do contrário não conseguiria executar as tarefas dentro do ano letivo.

Percebi que o elemento central nas aulas não eram os alunos e ainda menos a presença do professor, claramente giramos em torno do material didático. (ALMEIDA, 2017, p. 100).

O relato corrobora com nossas análises sobre o livro de sociologia. Além das dificuldades já pontuadas, temos um agravante que é o tempo destinado às aulas por semana, o que corresponde a apenas uma hora aula. Nesse sentido, da forma como a disciplina de sociologia está organizada na educação básica e no ensino médio, o docente se vê impotente frente às determinações do livro didático, quando existe a estrutura pedagógica (que com o passar dos anos, se torna cada vez mais rara), falta-lhe tempo, ou quando o professor consegue em casos singulares, entrosar o tempo com a construção do conhecimento, percebe a sua frente o sucateamento da educação. Por isso, pensar em uma nova organização do trabalho didático, aliada com o rompimento desse sistema econômico excludente, objetivando a construção de um novo ser social, que esteja inserido na sociedade de maneira plena, a cada dia, se mostra como uma alternativa profícua para a constituição de um novo ser social e uma sociedade mais justa.

### **5.3 Análise do Livro Didático**

Esta pesquisa tem por objetivo entender como o manual didático *Sociologia Hoje* apresenta aos alunos e alunas do ensino médio, da cidade de Paranaíba-MS, a categoria trabalho em Karl Marx e o conceito trabalho para Émile Durkheim. De que maneira esse instrumento central no desenvolvimento cotidiano do trabalho docente, possibilita o acesso dos discentes ao conhecimento historicamente construído a respeito desses dois autores da Sociologia, que viveram até a década de 1880 (Marx) e mais da metade do primeiro quartel do século XX (Durkheim), vivenciaram o mundo moderno e dedicaram suas vidas ao estudo das transformações ocorridas na modernidade.

De início, pode-se perceber que o Livro Didático condensa os pensamentos de três autores das Ciências Sociais (Marx, Durkheim e Weber), em aproximadamente 35 (trinta e cinco) páginas, que fazem parte dos capítulos 06 (seis) e 07 (sete), sendo que ao longo do texto, imagens, boxes, tiras e outros recursos visuais dividem espaço com o conteúdo escrito propriamente dito. Nesses dois capítulos, os autores objetivaram expor aos alunos temas como: Coesão, Fato Social e Trabalho em Durkheim, Classes Sociais, Força de Trabalho, Alienação e Trabalho em Marx; a constituição do capitalismo e o pensamento clássico da Sociologia; Taylorismo, Fordismo, Toyotismo e Liberalismo. Além de destinar 05 (cinco) questões para cada capítulo.

O conteúdo é empobrecido, pois os autores desviaram-se da utilização dos clássicos, a exemplo, no decorrer de todo os dois capítulos, apenas nas páginas 121-127, no box *ASSIM FALOU...*, existe uma citação direta do *Manifesto do Partido Comunista*, com a devida referência em nota de fim de página, do panfleto escrito por Marx e Engels, e outra referente à Durkheim na obra *Da divisão social do trabalho*, posteriormente, se encontra também uma citação indireta do livro *As regras do método sociológico*. No entanto, na relação de bibliografias fora colocado apenas a referência da citação indireta do livro de Émile Durkheim, não estão disponíveis as outras.

É importante ressaltar que num texto que aborde a temática “trabalho” e seus autores propõem discutir esse tema utilizando os clássicos das Ciências Sociais, haja tanta escassez de referências aos próprios fundadores da Sociologia, o que priva os educandos desse conhecimento não presente no livro didático analisado. Refletimos que os textos dos fundadores não sejam tão familiares aos educandos, o que dificulta a construção de uma narrativa mais apropriada dos clássicos para os educandos e estudantes da Educação Básica. Independente do motivo, o fato é que permitir o acesso dos estudantes aos textos de Marx e Durkheim é importante para a formação dos mesmos, visto que estimula o pensamento crítico na apropriação das questões sociais; além de propiciar que o educando leia fragmentos de textos clássicos, que podem ser ampliada a partir do contato com as obras na íntegra.

#### **5.4 O Trabalho em Marx no Livro Didático**

Marx (1996, p. 300-301) entende que o trabalho humanizou o homem. Nesse sentido, não fora necessário no começo da história da humanidade “apresentar” a natureza ao ser humano. A transformação do meio é obra do sujeito, que retira da terra em seu

sentido geral, as bases para a sua subsistência. A matéria prima é retirada por meio do trabalho de alguém, que devido sua capacidade de pensar imaginou a priori que aquela árvore poderia servir na construção de uma ponte, como mesa ou bancos. No entanto, ao passo que essa árvore é modificada, reduzida em pequenas partes sua madeira poderá servir para fazer o cabo do machado que por muitos anos e ainda hoje o é ferramenta para cortar árvores.

Diferentemente de Karl Marx que aborda o trabalho em suas premissas iniciais, como o extrativismo, a elementar modificação da natureza, o cultivo da terra ou a domesticação de animais, o manual didático inicia o conteúdo no período capitalista, deixando de lado todo o desenvolvimento das forças produtivas, a historicidade do trabalho, podendo ainda suscitar nos discentes a equivocada compreensão de que a maneira de se produzir a vida sempre fora como hoje está posto.

O aluno e aluna do ensino médio precisa ter claro que o mundo em que ele/ela vive foi construído e, por isso, as ações cotidianas, que aparentemente são naturais, correspondem ao pensamento e organização de uma classe específica. Nesse sentido, para Marx essa classe é a burguesia. Para a burguesia chegar ao poder fora necessários séculos de lutas, tempo de estudos e articulações políticas. No entanto, antes dessa classe responsável pelo modo de produção capitalista, existiram outros modos de se fazer a vida em suas particularidade e generalizações, como o modo de produção feudal, escravista, asiático e primitivo.

Nessa perspectiva, ensinar os discentes que na história da humanidade houve diversos processos, cortes, recortes, além de rupturas, e enfatizar os plenos conhecimento desses aspectos, podem estimular a formação de indivíduos mais ávidos à política, sensíveis a realidade concreta e, por conseguinte, críticos em seu meio social, a exemplo das questão relativas a quem tem a obrigatoriedade de fazer determinado serviço por conta de gênero.

Na obra *A Ideologia Alemã* de Karl Marx e Friedrich Engels (2007, p. 35), os autores escrevem que de início a divisão social do trabalho “nada mais era que a divisão social do trabalho no ato sexual”. A mulher, no sentido biológico, irá em determinados momentos se ausentar das tarefas como a caça, pois terá que cuidar da sua prole, nessa perspectiva, ela ficara em casa e realizava trabalhos diferentes no decorrer do desenvolvimento da humanidade. A família é a primeira instituição que legitima essa divisão, já que mulheres e filhos estão submissos aos homens, esta lógica vai se

transformar em várias outras famílias, depois em tribos, povoados, vilarejos, cidades e impérios.

Além da divisão do Trabalho entre homens e mulheres, segundo Marx houve o desenvolvimento das forças produtivas, as ferramentas que facilitam a ação do homem para realizar determinado fim, combinado com a especialização do manuseio das mesmas nas tarefas. Esse processo se deu paulatinamente, inicialmente com ferramentas rudimentares, feitas de ossos e madeira, utilizando técnicas como de lascas de pedras. Depois que a humanidade consegue se firmar enquanto espécie, sendo que a sua primeira necessidade básica de existências está suprida, a de alimentação, auxiliada pelo desenvolvimento de técnicas de cultivo do solo, que possibilitou o homem estabelecer-se em um lugar fixo, dessa maneira o crescimento populacional foi possível.

Mediante o crescimento demográfico, povos foram se formando, uns subjugando outros, cobrando como impostos parte da produção, quando por diversos motivos tal dívida não era paga. Uma das possibilidades seria o pagamento na forma de escravidão. O modelo escravista permeou as relações tanto na Grécia como em Roma (MARX, 1985), posteriormente superado pela forma de se produzir a vida na Idade Média, maneira essa baseada na servidão. O servo, assim como o escravo, não portava as ferramentas para produzir. No entanto, diferentemente dos que eram impossibilitados de possuírem quaisquer tipo de propriedade, entre elas o próprio corpo, o servo não era uma mercadoria que poderia ser vendida no mercado. Ademais, essa relação senhor feudal e servo se firmava pela troca, sendo o primeiro dono de tudo que estivesse em seus domínios. No entanto, o segundo, em tese, não estava no inventário das posses, mas o fruto do seu trabalho sustentava o dono do feudo.

Depois de séculos de feudalismo, surgimento da burguesia como classe social que morava em cidades e exerciam o comércio como principal atividade econômica, aliado a técnicas que aumentaram a produção agrícola, por conseguinte, aumento do excedente, combinado com avanços nas navegações, colonização do “novo mundo” que possibilitou o acúmulo de capital nas nações em formação ou já consolidadas do continente europeu, além de outros fatores concomitantes que ajudaram a formar as condições necessárias para o surgimento do modo de produção capitalista.

De acordo com o Livro Didático, o conceito de alienação seria:

Quando recebo meu salário mensal, acredito que estou sendo pago pelo total de meu trabalho, mas, na verdade, esse salário representa apenas uma parcela do trabalho que desenvolvi durante o mês. Marx entende que nessa relação de troca há uma aparência (ganho pelo meu trabalho) e algo oculto (ganho apenas parte do meu trabalho). Essa ocultação é uma forma de alienação. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 139).

Contudo, os autores do Livro assimilaram o conceito de alienação apenas ao de mais-valia, pois, segundo Marx (2003), no livro *Os manuscritos econômicos e filosóficos*, escrito ainda no início da produção do autor, alienação está mais ligado ao trabalhador não ter controle sobre os meios de produção. A falta de domínio do processo produtivo, aliado ao desconhecimento e a capacitação, fizeram com que o trabalhador tivesse apenas a força de trabalho para vender como mercadoria a quem é dono dos meios de produção.

O artesão, por exemplo, conhece todo o processo para fazer a bota, pensando na Idade Média, até o gado ele criava, sabia como extrair o couro, curti-lo, cortá-lo, como costurar, a maneira correta de pregar o solado e levava no mercado para vender. Atualmente, esse indivíduo não está totalmente preso a lógica capitalista. No entanto, este tipo específico de trabalhador qualificado, raramente é encontrado atualmente, salvo em casos pontuais. Mesmo assim, de maneira modificada e gradativamente como a história nos mostra, deixará de existir.

No cotidiano das fábricas esse desconhecimento continua e pode ser enxergado nitidamente. Em um frigorífico de bovinos, os funcionários da cozinha não possuem noção do processo produtivo, dificilmente conseguem visualizar o caminho percorrido pelo gado que adentra a planta pela portaria e tem seu destino final na mesa de quem irá consumir o produto, sendo que em muitos casos o consumidor final está do outro lado do oceano. Se tratando desse ramo industrial, muitos gerentes que lidam especificamente com a produção da mercadoria, desconhece o processo de circulação e venda da mesma. Mesmo o funcionário, ou, como se fala no meio, o colaborador dotado dos principais adjetivos corporativos em voga como: resiliência, proatividade, polivalência e capacidade para solucionar problemas, não conseguirá libertar-se, já que o sistema capitalista desenvolveu a lógica de que o proletariado não pode ser dono dos meios de produção, pois quando o for perderá as características da classe trabalhadora e passará a ser classe dominante.

O trabalhador perdeu durante o processo histórico a centralidade na construção de mercadorias, já os meios de produção se tornaram fundamentais e ditaram o ritmo. Até a sala de aula sofreu modificações radicais, sendo anteriormente regida pelo mestre (de

detentor de conhecimento e conhecedor do processo educacional) e nos dias atuais são regidos pelos manuais didáticos. Em suma, alienação é a dependência que o trabalhador tem dos meios de produção e de não dominar todas as técnicas produtivas. Nesse sentido, já que o trabalhador não é o senhor, ele terá sua força de trabalho expropriada e produzirá mais-valia.

A mais-valia, foi pouco trabalhada no conteúdo do Livro oferecido para os estudantes, mesmo os autores reconhecendo que ela é fundamental na teoria de Marx.

[...] a mais-valia, termo cunhado por Marx para explicar essa relação de apropriação do trabalho como um todo e o pagamento de apenas uma parte dele. Na economia marxista, mais-valia é a diferença entre o valor que o trabalhador produz e o seu salário. O salário equivale a apenas parte do valor produzido pelo trabalhador e o restante é a mais-valia, apropriada pelo capitalista. Por exemplo, em um mês, uma montadora produz 100 automóveis, mas não paga o valor dos 100 carros para os trabalhadores. Paga apenas uma parte desse valor: a outra parte é o lucro do capitalista. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 140).

Poderiam pelo menos, explorar mais a temática, como explicar a diferença entre mais-valia relativa e absoluta. Marx (2011, p. 365-366), na obra *O Capital*, escreverá que o processo que aumenta a produtividade utilizando o mesmo tempo de trabalho é a “mais-valia relativa”. Esse método estaria aliado a novas técnicas de produção, além de máquinas que potencializam a produção de mercadorias. Nesse sentido, não seria necessário aumentar a jornada de trabalho para se alcançar no final do dia uma maior produção, desaguando na “mais-valia absoluta”. Para o dono do capital, o importante é conseguir produzir mais mercadorias aproveitando ao máximo as potencialidades de seus empregados pagando o mínimo necessário de salários.

De maneira objetivada, o Livro Didático apresenta aos educandos a exploração do trabalho assalariado. Não expando o salário como valor em dinheiro pago pela força de trabalho utilizada no dia, semana, quinzena, mês, deixando a cargo do aluno ou aluna perceber que nessa relação existe uma troca de mercadorias, de um lado a mercadoria do trabalhador, sua capacidade em desenvolver tarefas que resultarão na produção de diversas mercadorias, e, de outro o dinheiro do burguês.

Ao dar-lhe dois marcos o capitalista deu-lhe uma certa quantidade de carne, de roupa, de lenha, de luz, etc., em troca do seu dia de trabalho. Os dois marcos

exprimem portanto a proporção em que a força de trabalho, é trocada por outras mercadorias, o valor de troca da força de trabalho. Ao valor de troca de uma mercadoria, avaliado em dinheiro, chama-se precisamente o seu preço. Portanto, o salário é apenas um nome especial dado ao preço da força de trabalho, a que se costuma chamar preço do trabalho; é apenas o nome dado ao preço dessa mercadoria peculiar que só existe na carne e no sangue do homem. (MARX, 1982, p. 09).

Essa relação é extremamente desigual, visto que o operário produz em quantidade superior ao que recebe. Mas então por que o trabalhador se sujeita a essas condições? Marx responderia: “Para viver” (MARX, 1982, p. 10). É da venda de sua força de trabalho que o proletariado sobrevive, conseguindo por meio dos salários existirem no sistema capitalista.

Por mais que os autores iniciam seus conteúdos com o sistema capitalista, na exposição da temática não fica claro o movimento desse modo de produzir a vida em sua totalidade. Elementos centrais como a propriedade privada, o trabalho assalariado e o consumo são pouco explorados. Isto é a condição da classe dominante que detém os meios de produção impede que o trabalhador alcance possibilidades maiores que vender sua força de trabalho, a qual acaba sendo sua única propriedade. Por isso, a venda em troca de uma remuneração, esta que propicia ao trabalhador consumir mercadorias que pertencem a outros burgueses; fazendo assim, em termos gerais, girar as engrenagens do sistema capitalista.

### **5.5 Durkheim no Livro Didático**

O pensamento de Émile Durkheim, relativo ao trabalho foi resumido pelos autores do manual didático em pouco mais de metade de uma página. Novamente contemplando apenas a sociedade capitalista, e deixando de lado importantes conceitos como os de solidariedade mecânica e solidariedade orgânica.

Segundo os autores do Livro Didático:

O trabalho, na concepção de Durkheim, é um fato social presente em todos os tipos de sociedade. Há sociedades com menor ou maior divisão do trabalho, mas em todas elas são encontradas funções diferenciadas entre os indivíduos, o que os divide em grupos funcionais distintos com condutas sociais distintas. Nas sociedades capitalistas, o trabalho é pensado como uma atividade funcional que deve ser exercida por um grupo específico: os trabalhadores. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 135).

No pensamento durkheimiano a sociedade necessita possuir coesão para caminhar em direção ao progresso. Nesse sentido, o capitalismo por meio da sua complexa divisão do trabalho conseguiria tal sincronia. Durkheim separa a humanidade em dois tipos extremos de sociedade: as pré-capitalistas constituídas por formas simples de divisão do trabalho, e as capitalistas evoluídas a um patamar de desenvolvimento superior.

Para expor suas ideias, Émile Durkheim escreveu em 1893 *Da divisão do trabalho social*, obra em que o autor está preocupado em entender a relação da coletividade para com o indivíduo, ou como um conjunto de pessoas formariam civilizações diferentes, complexas, ademais como a coesão social se formava nas diversas sociedades para possibilitar o convívio social. O autor responde essas indagações por meio da solidariedade orgânica e solidariedade mecânica, sendo que nas sociedades regidas pela solidariedade mecânica (pré-capitalistas), o que mantém a harmonia é a ideia de pertencimento coletivo; já nas sociedades pautadas na solidariedade orgânica (capitalistas), o elemento de coesão social é a interdependência um dos outros derivada da alta complexidade na divisão social do trabalho. Cada indivíduo é especializado em determinada função. Ou seja, vivo em sociedade porque não consigo propiciar todos os meios para sobreviver sozinho e garantir a satisfação de todas as minhas necessidades.

Tanto as sociedades de solidariedade mecânica, quanto às de solidariedade orgânica foram e são consolidadas mediante os pensamentos comuns. Não é somente a especialização que mantém as engrenagens da sociedade girando de maneira harmoniosa, pois, a especialização é uma ramificação da estrutura social da divisão do Trabalho. Nesse sentido, o Livro Didático faz os discentes entenderem o contrário, reduz as relações sociais partindo do indivíduo, negligenciando o método de Durkheim que o todo explica a parte.

Para os alunos e alunas terem uma apreensão maior do pensamento de Durkheim os conceitos são de suma importância, como o de consciência coletiva, que fora ignorado pelo manual didático, e assim negado aos discentes o contato mínimo com essa teoria. Segundo Émile Durkheim, consciência coletiva é:

O conjunto de crenças e dos sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade forma um sistema determinado que tem sua vida própria; poderemos chamá-lo: a consciência coletiva ou comum. Sem dúvida, ela não tem por substrato um órgão único; é, por definição, difusa em toda a extensão da sociedade; mas não deixa de ter caracteres específicos que fazem dela uma realidade distinta. (DURKHEIM, 1983, p. 40).



Essa consciência seria a mesma por todos os lados da sociedade, permeando de maneira genérica a maioria os indivíduos. Sobretudo, ela não muda entre as gerações. Pelo contrário, é elemento que liga uma a outra. Um exemplo de pensamento coletivo seria a ideia de que existam atividades e comportamentos pertencentes aos homens e outros as mulheres.

Esse pensamento passa de pai para filho, é disseminado na escola, nas igrejas, em festas, por mais que não exista uma regulamentação positivada, descrevendo a conduta de um ou demais gêneros, a maioria das pessoas entendem e concordam com certo tipo de modelo, geralmente, masculino ou feminino. Isso se reflete também no mundo empresarial, já que em certa medida o pensamento binário ou maniqueísta permeiam as relações na sociedade.

Importante destacar que a consciência coletiva é mais explícita em sociedades que tem a divisão do Trabalho ainda em fase inicial, essa forma de divisão elementar permite aos integrantes dessa sociedade, se observarem de maneira mais incisiva como pertencentes ao grupo, ou seja, em sociedades pré-capitalistas, que desenvolvem a solidariedade mecânica a consciência do coletivo exerce forte influência sobre o indivíduo. Diferentemente acontece em sociedades capitalistas, onde a ideia de pertencimento ao grupo é ofuscada pela complexa divisão do Trabalho.

Nesse sentido, o indivíduo surge da sociedade e não o contrário a sociedade emerge do homem. Essa premissa passa a ideia de que as sociedades onde os sujeitos se percebem iguais aos outros tenha existido primeiro. De acordo com Raymond Aron (2008):

Dessa prioridade histórica resulta uma prioridade lógica na explicação dos fenômenos sociais. Se a solidariedade mecânica precedeu a solidariedade orgânica, não se podem, com efeito, explicar os fenômenos da diferenciação social e da solidariedade orgânica a partir dos indivíduos. Enganam-se os economistas que explicam a divisão do trabalho pelo interesse dos indivíduos em compartilhar as ocupações para fazer crescer o rendimento da coletividade. Essa explicação pela racionalidade da conduta individual parece a Durkheim uma inversão de ordem. Dizer que os homens dividiram o trabalho e atribuirão uma ocupação específica a cada um para aumentar a eficácia do rendimento coletivo é admitir que os indivíduos são diferentes uns dos outros, e conscientes dessa diferença, antes da diferenciação social. Com efeito, a consciência da coletividade não podia existir antes da solidariedade orgânica e da divisão do trabalho. A busca racional do aumento da produção não pode explicar a diferenciação social, pois esta busca pressupõe justamente tal diferenciação social. (ARON, 2008, p. 465).

Fica claro que para Durkheim a Sociologia é a ciência que estuda a relação que o todo tem sobre a parte, que os fenômenos são explicados pelo todo. Nesse sentido, a estrutura é a divisão do Trabalho, e uma das engrenagens a separação técnica e econômica do Trabalho. Para manter essas estruturas em funcionamento, as sociedades de acordo com Durkheim montaram um sistema jurídico.

O sistema jurídico, que tem por legitimidade atestar o que é crime (conduta inapropriada e reprovável pela coletividade), “um ato é criminoso quando ofende os estados fortes e definidos da consciência coletiva” (DURKHEIM, 1983, p. 41). O sistema jurídico, por sua vez, também impõe ao indivíduo que cometerá uma transgressão a sanção equiparada ao ato ilícito praticado. Essas sanções são de caráter repressivo e repositivo.

No direito repressivo, típico das sociedades de solidariedade mecânica, onde a consciência coletiva é forte, o sujeito que comete o ato criminoso será castigado com uma pena equiparada a repulsa daquela sociedade perante o crime, podendo até mesmo perder o direito à vida. Essas sociedades mecânicas buscam através da repressão a conduta indesejável manter a harmonia. “No direito repositivo, não se trata de punir, mas sim de reestabelecer o estado das coisas como deve ser a justiça. Aquele que não resgatou sua dívida deve pagá-la” (ARON, 2008, p. 468). Aparentemente Durkheim quer explicar a sociedade por meio dos contratos, no entanto, se a sociedade fosse “contratualista”, o indivíduo influenciaria de maneira determinante no todo, e, o que o autor pretendeu provar foi justamente o contrário.

A sociedade necessita de uma estrutura jurídica que regule as relações individuais, os indivíduos farão seus contratos; todavia eles serão tencionados pelo jurídico. Nessa perspectiva, os contratos firmados entre as pessoas têm pouca importância na sociedade, já que eles são geridos pelo sistema jurídico. Assim sendo, os contratos representam apenas uma pequena parte da estrutura social.

O indivíduo é a expressão da coletividade. No sistema de solidariedade mecânica ele é intercambiável. Numa sociedade arcaica, não seria apropriado chamá-lo de ‘o mais insubstituível dos seres’, segundo a fórmula de Gide. Mas, mesmo quando se integra numa sociedade em que cada um pode e quer ser o mais insubstituível dos seres, o indivíduo ainda é a expressão da coletividade. A estrutura desta impõe a cada um uma responsabilidade própria. Mesmo na sociedade que permite a cada um ser o que é individualmente, há uma parte, maior do que acreditamos, de consciência coletiva, presente nas consciências individuais. A sociedade de diferenciação orgânica, não se poderia manter-se, fora ou acima do reino contratual, não houvesse imperativos e interditos, valores e objetos sagrados coletivos, que vinculassem as pessoas ao todo. (ARON, 2008, p. 473-474).

Com o advento da modernidade, o avanço do capitalismo, descobertas científicas, em diversas áreas do conhecimento, as mídias digitais modificam explicitamente as relações sócias, e o ser humano parece como nunca viver em plena liberdade. Poder tomar as próprias decisões, estar onde desejar mediante as possibilidades, e tem a sensação que está no controle da situação. É inegável observar que na sociedade de solidariedade orgânica, houve um afrouxamento no pensamento comum e o surgimento da individualidade; mas pensar que ele não mais existe seria imprudente, pois sem a consciência coletiva a sociedade orgânica se desintegraria.

O manual didático não demonstra aos educandos que para Durkheim a divisão do trabalho está além do fator econômico puro e simplesmente, sendo ela determinante, de maneira genérica, nas relações sociais. Obviamente não é a única que influencia nas relações do cotidiano, mas a que possui maior relevância. Nesse sentido, a divisão social do trabalho possibilita o surgimento da solidariedade na sociedade. Por isso, tal fenômeno é dotado de grande moral, que, de acordo com o autor, seria representado pelo ordenamento jurídico e materializado no direito ou mesmo pelas tradições.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação no Brasil é um conjunto de diversas variáveis e, por isso, não podendo compreendê-la apenas por um prisma analítico. Deste modo, entendemos que o sistema educacional sofre influências tanto das variáveis nacionais como internacionais. Ademais, a política, a economia, a cultura, a ciência, a religiosidade, exercem influências sobre a educação formal e informal, e a transformaram no decorrer da história.

Concluimos que a Escola Moderna, pensada por Comenius no século XVII, se desenvolveu no Brasil primeiramente com o trabalho constante da Companhia de Jesus, que teve a hegemonia educacional por mais de dois séculos. Contudo, distancia-se do modelo criado por Comenius, já que utiliza de textos clássicos.

Em seguida com a liderança do Marquês de Pombal, as aulas régias utilizavam compêndios, material diferente de textos clássicos. Todavia, ainda textos longos e densos, além de serem escritos pelos docentes, demonstrando que os mesmos tinham domínio sobre o ensino. A Escola Moderna, que tem como elemento central na Organização do Trabalho Didático, e o Livro Didático se consolida no Brasil, por volta do primeiro quartel do século XX.

O Livro Didático no Brasil foi sendo implementado por meio de comissões e decretos durante a maior parte do século XX. No entanto, somente na década de 1990 que esse livro começa a passar por uma série de revisões e são criados alguns critérios antes de irem para aprovação dos professores nas escolas. São critérios legais, teóricos, didáticos (exercícios e conteúdos), imagens, editoriais e com partes direcionadas apenas para o docente. A partir de 2012, o Livro Didático de Sociologia é distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) as escolas. Desse momento em diante, a disciplina de Sociologia também ganha os aspectos da escola moderna.

A Modernidade, de modo geral, não entrando na discussão sobre início ou término, foi um momento de grande efervescência, rápidas mudanças tanto materialmente como no pensamento social. Mediante tantas inovações e descobertas o conceito de Modernidade fica aberto, sendo difícil cravar uma definição que contemple suas várias particularidades. Todavia, podemos perceber que Modernidade e a Sociologia caminharam juntas, visto que as questões levantadas pelos clássicos da Sociologia e os sociólogos contemporâneos advêm das transformações ocorridas a partir da Modernidade.

Nesse sentido, a Sociologia surge na Modernidade e se propõe a analisar as questões próprias desta “nova era” histórica por meio de diversos prismas analíticos, como podemos ver na perspectiva do materialismo histórico de Marx, do positivismo de Durkheim, e da sociologia interpretativa de Weber. Contudo, não deixa de ser um conjunto de processos sociais ligados a instituições, a formação dos Estados modernos e orientados pela racionalidade que transforma as relações sociais e de trabalho.

No Brasil a Sociologia se efetiva primeiro nas Universidades. Inicialmente goza de poucos recursos para realizar suas pesquisas, e isso obviamente reflete no resultado final das mesmas, tanto quantitativamente como na qualidade de suas produções. A partir da década de 1920, a Sociologia se torna disciplina escolar, mas será retirada do currículo no governo de Getúlio Vargas, durante o Estado Novo. No entanto, com a saída de Vargas a Sociologia volta a se fazer presente nas instituições de ensino. Porém, nesse efeito de vai e vem, a Sociologia termina como disciplina não obrigatória.

Na ditadura civil-militar, além da disciplina ter sido proibida, seus professores foram perseguidos, presos, exilados e mortos. Com a redemocratização, a Constituição “cidadã” de 1988, anos mais tarde a ascensão de um presidente sociólogo, são sinais para a comunidade acadêmica que essa área do conhecimento teria o lugar merecido. No entanto, a Sociologia somente voltou ao currículo escolar em 2003, com o prazo de cinco anos para as instituições educacionais se adequarem.

Percebemos que o trabalho em Karl Marx é atividade exclusivamente humana. Com o trabalho humano o homem modifica o ambiente de maneira teleológica, e o resultado dessa mudança também transforma o transforma. Para Durkheim, não é necessariamente o Trabalho, mas sim a sua divisão na sociedade que possibilitou a complexidade e a passagem de um tipo de solidariedade mecânica (mais elementar) para as sociedades capitalistas de solidariedade orgânica. No pensamento de Durkheim o que permite a coesão social é a constante interdependência entre os indivíduos, pois a complexa divisão do Trabalho na civilização moderna impossibilita que alguém consiga desempenhar todas as funções vitais para a sobrevivência dentro do organismo social.

O Livro Didático analisado condensou os pensamentos dos fundadores da Sociologia. Os autores do livro destinaram para Durkheim e Marx apenas trinta e cinco páginas, entendendo que nessas páginas foram tratados diversos assuntos, figuras e boxes, visto que outros conteúdos ocuparam considerável espaço. O conteúdo ficou empobrecido

porque os autores optaram quase por não utilizar citações diretas ou indiretas, tanto de Marx como de Durkheim, além de não terem tido o cuidado em apontar as referências.

Marx estudou o Trabalho em suas premissas. Contudo, o Livro Didático abordou a temática do Trabalho na sua forma mais desenvolvida, o capitalismo. Os autores do Livro Didático deixaram de citar os outros modos de se produzir a vida anteriores ao sistema atual. Além disso, assimilaram a categoria analítica de alienação a de mais-valia.

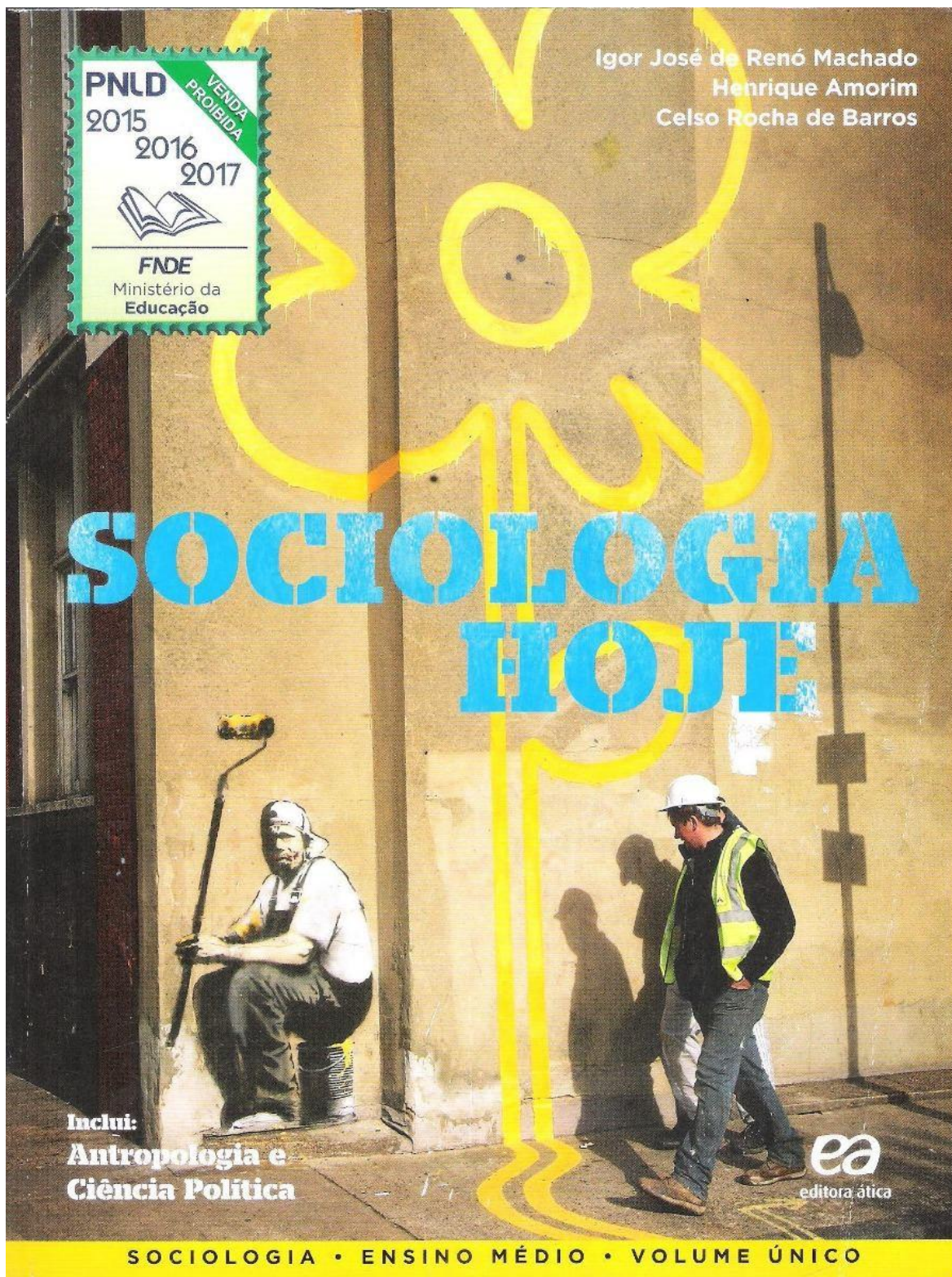
O pensamento de Durkheim foi resumido em quase uma página. Sobre a concepção de Trabalho, novamente contemplaram apenas a sociedade capitalista, deixando para trás as sociedades de solidariedade mecânica. O conceito de consciência coletiva não foi abordado no Livro Didático, e também não ficou claro no decorrer do texto que a Sociologia durkheimiana estuda a relação que o todo tem sobre a parte, e que a divisão do Trabalho é o elemento de coesão social da sociedade moderna.

O Livro Didático apresenta o conteúdo de maneira simplificada, objetiva o conhecimento, gere o trabalho do professor que está sobrecarregado de aulas, além de cercado por uma burocracia educacional que não está ajudando no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. O Livro se consolidou como elemento central na tentativa de se produzir conhecimento na sala de aula. Nesse sentido, o Livro Didático, mesmo com roupagens diferentes, continua ditando o tom que a aula vai seguir. Por isso é preciso superar esse tipo de Organização do Trabalho Didático.

Uma pergunta pode ficar: como romper com a lógica da Organização do Trabalho Didático atual? A resposta não é simples e, muito menos, fácil, já que problemas sociais são complexos, envolvem sujeitos complexos e muitas variáveis. Contudo, é preciso revisitar os clássicos no cotidiano escolar. Para tal, uma mudança estrutural precisa acontecer, tratando-se de formação de professores, remuneração justa, divisão das disciplinas, seriação, tempo destinado a cada aula, funções destinadas ao professor e desburocratização do trabalho docente. Nesse sentido, a sociedade necessita de mudança estruturais, mudanças essas que superem o modelo capitalista de produção da vida.



Segue a imagem da capa do Livro que será analisado:



Fonte:

[https://www.google.com.br/search?q=Sociologia+hoje&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjQmBH59OXeAhUJH5AKHa2BBfkQ\\_AUIDygC&biw=1366&bih=626#imgrc=y-3qhsfVUf22QM](https://www.google.com.br/search?q=Sociologia+hoje&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjQmBH59OXeAhUJH5AKHa2BBfkQ_AUIDygC&biw=1366&bih=626#imgrc=y-3qhsfVUf22QM):

## REFERÊNCIAS:

ALEXANDER, Jeferey C. A importância dos clássicos. In: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan H. (Orgs). **Teoria Social Hoje**. Trad. Gilson César Cardoso de Souza. – São Paulo: Editora UNESP, 1999, pp. 23-89.

ALMEIDA, Jémerson Quirino. BRITO, Silvia Helena Andrade. **MARX E ENGELS, DURKHEIM E WEBER E A EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO NO MUNDO CAPITALISTA**. ANAIS 5º Congresso Internacional de Educação do Noroeste Paulista – Aprendizagem e Inovação 18 a 20 de julho de 2018. pp. 35-40.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES, Gilberto Luiz. **As funções da escola pública de educação geral sob o imperialismo**. Novos Rumos, São Paulo, n. 16, p. 89-112, 1990.

\_\_\_\_\_. **Origens da Escola Moderna no Brasil: A Contribuição Jesuítica**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 617-635, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12/Abr/2017.

\_\_\_\_\_. **Manuais didáticos de História do Brasil no Colégio Pedro II: do Império às primeiras décadas da República**. In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 2009, Campinas, SP. História, Educação e Transformação: tendências e perspectivas. Campinas, SP: HISTEDBR, 2009. v. 1.

\_\_\_\_\_. **O Trabalho Didático na Escola Moderna: formas históricas**. – Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. Trad. Sérgio Bath. – 7ª. Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BARROS, Cesar Mangolim de. **O conceito de modo de produção**. Curso Livre de Humanidades. FAHUD – UNESP, 2010. Disponível em: <<https://cursohumanidades.files.wordpress.com/2010/02/curso-marxismo-aula-o-conceito-de-modo-de-producao-2010-texto-do-prof-cesar-mangolin-de-barros.pdf>>. Acessado em: 02/Maio/2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Em foco: história, produção e memória do Livro didático**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, 2004, v. 30, n. 3. pp. 471-473.

\_\_\_\_\_. **Produção Didática de História: Trajetória de Pesquisa**. Revista de História, São Paulo, n. 164, p. 487-516, jan./jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **LEI 11.684/2008**. Brasília, a2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm#art1)>. Acessado em: 10/Set/2018.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acessado em: 14/Set/2018.

\_\_\_\_\_. **Definição de critérios para avaliação dos Livros didáticos: português, matemática, estudos sociais e ciências 1º a 4º séries**. – Brasília: FAE, 1994. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002396.pdf>>. Acessado em: 29/Out/2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>>. Acessado em: 15/Out/2018.

\_\_\_\_\_. **Guia de Livros Didáticos – Ensino Médio**. Sociologia. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-Livro/Livro-didatico/guia-do-Livro-didatico/item/11148-guia-pnld-2018>>. Acessado em: 15/Out/2018.

\_\_\_\_\_. **Guia de Livros Didáticos – Ensino Médio**. Sociologia. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-Livro/Livro-didatico/guia-do-Livro-didatico>>. Acessado em: 18/Out/2018.

\_\_\_\_\_. **Guia de Livros Didáticos – Ensino Médio**. Sociologia. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-Livro/Livro-didatico/guia-do-Livro-didatico>>. Acessado em: 18/Out/2018.

BRITO, Silvia Helena Andrade de. O ensino de sociologia no Colégio Pedro II e os compêndios produzidos por Carlos Miguel Delgado de Carvalho: 1931-1939. In: ALVES, Gilberto Luiz. (Org.). **Textos Escolares no Brasil: clássicos, compêndios e manuais didáticos**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2015. pp. 115-166.

CANDIDO, Antônio. O jovem Florestan. **Estud. av.**, São Paulo, v. 10, n. 26, p. 11-15, abr. 1996. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141996000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141996000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acessado em: 14/Out/2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141996000100003>.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Pensadores que inventaram o Brasil**. 1ª. Ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de Livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais**. Em *Questão*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 281-312, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/122/80>>. Acessado em: 15/Jul/2018.

CASTILHO, Juliana Abrão da Silva. **O ensino de Sociologia no Ensino Médio: construção social da disciplina e metodologias para o ensino, um projeto em**

**construção.** In. Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação. Palmas: VII CONNEPI, 2012. Disponível em: <<http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/2399/1309>>. Acessado em 15/Ago/2018.

CASTRO, Jorge Abrahão de. **O processo de gasto público do programa do Livro didático.** Texto para discussão. N. 406, Brasília: IPEA, 1996. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3566&Itemid=1](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=3566&Itemid=1)>. Acessado em: 25/Out/2018.

CENTENO, Carla Villamaina. **O Manual Didático Projeto Araribá História no Município de Campo Grande, MS (2008).** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 20-35, mai. 2010 - ISSN: 1676-2584m.

\_\_\_\_\_. Textos escolares no Brasil: da época jesuítica aos nossos dias. In: ALVES, G. L. (Org.). **Textos escolares no Brasil: clássicos, compêndios e manuais didáticos.** 1ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015, v. 1, pp. 5-60.

CHIAVENATO, Júlio José. **O golpe de 64 e a ditadura militar.** – São Paulo: Moderna, 1994.

COAN, Marival. **A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO, O MATERIAL DIDÁTICO E A CATEGORIA TRABALHO.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/30369325.pdf>>. Acessado em: 14/Out/2018.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didáctica Magna.** Trad. Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

CONNELL, Raewyn. **O Império e a criação de uma Ciência Social.** Trad. Fernando de Figueiredo Balieiro. Contemporânea. Revista de sociologia da UFSCar. São Carlos. v. 2, n. 2, p. 309-336, Jul: - Dez. 2012.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Interpretação, autoria e legitimação do Livro didático: língua materna e língua estrangeira.** Maria José Rodrigues Faria Coracini (org.). – 1ª. ed. – Campinas, SP: Pontes, 1999.

CORVISIER, André. **História Moderna.** Trad. Rolando Roque da Silva e Carmen Olívia de Castro Amaral. – São Pulo: Difel, 1976.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social; As regras do método sociológico; O suicídio; As formas elementares da vida religiosa.** Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura ... [et al]. – 2. Ed. – São Paulo: Abril Cultural, 1983.

\_\_\_\_\_. **As regras do método sociológico.** Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educação e sociologia.** Trad. Maria de Fátima Oliva Coutto. São Paulo: Hedra, 2010.

EISENSTADT, S. N. **Modernidades múltiplas**. Trad. Frederico Ágoras. Sociologia, Problemas e Práticas. Lisboa. Nº35, 2001, pp. 139-163.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. – 14. Ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

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

FERES JUNIOR, João. **Introdução a uma crítica da modernidade como conceito sociológico**. Mediações, Londrina, v. 15, n. 2, p. 28-41, Jul/Dez. 2010.

FRANCO, Maria Laura. **O Livro didático de História no Brasil: a versão fabricada**. São Paulo: Global, 1982.

FRANCO JUNIOR, Hilário. **A Idade Média, nascimento do Ocidente**. – São Paulo: Brasiliense, 2006.

FREITAG, Barbara; MOTTA, V. R.; COSTA, W. F. **O Estado da Arte do Livro Didático no Brasil**. – Brasília: Reduc, 1987.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. – 51ª ed. rev. – São Paulo: Global, 2006.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Trad. Sandra Regina Netz. 4. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. **Política, sociologia e teoria social**. São Paulo: UNESP, 1998.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho (Org). – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HOBBSBAWM, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século XX**. Trad. Marcos Satarrita. – São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **A era do capital, 1848-1875**. – 24ª ed – São Paulo: Paz e Terra, 2016.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. – 26. Ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUNT, Emery Kay. **História do pensamento econômico: uma perspectiva crítica**. Trad. José Ricardo Brandão Azevedo e Maria José Cyhlar Monteiro. – 2. Ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

IANNI, Octavio. **A sociologia e o mundo moderno**. Tempo social; Rev. Social. USP, S. Paulo, 1 (1): 7-27, 1. sem. 1989.

JINKINGS, Nise. **A Sociologia no Ensino Médio: Experiências em Santa Catarina**. In: XII Congresso Brasileiro de Sociologia, 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte-MG: Sociedade Brasileira de Sociologia. 2005. p. 01-26. ISSN: 2236-6616. Disponível em:

<[http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=54&Itemid=171](http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=54&Itemid=171)>. Acessado em: 09/Out/2018.

KONDER, Leandro. **Marx – Vida e Obra**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo**. Trad. Ruy Jungmann; Carlos Alberto Medeiros. – 2. Ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LIMOEIRO-CARDOSO, Miriam. **Para uma História da Sociologia no Brasil: a Obra Sociológica de Florestan Fernandes – Algumas Questões Preliminares**. IEA/USP – São Paulo, dezembro de 1994. Disponível em: < <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos>>. Acessado em: 26/Set/2018.

LOCKE, John. **Dois tratados sobre o governo**. Trad. Julio Fischer. – São Paulo: Martins Fontes, 1998

MACHADO, Igor José de Renó; AMORIM, Henrique; BARROS, Celso Rocha de. **Sociologia Hoje**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2013.

MACHIAVELLI, Nicolò. **Discorsi sopra la prima deca di Tito Livio**. Associazione Mazziniana Italiana, 2003. Disponível em: <<http://www.associazionemazziniana.it/>>. Acessado em: 15/Jul/2018.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. Trad. Lívio Xavier. 2. Ed. – São Paulo: Abril Cultural, 1979.

MARIANO, Silvana Aparecida. **Modernidade e crítica da modernidade: a sociologia e alguns desafios feministas às categorias de análise**. Cadernos Pagu. Nº 30, Campinas, 2008, pp. 345-372.

MARTINS, Carlos Benedito. **O que é Sociologia**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

\_\_\_\_\_. **Sociologia e ensino superior: encontro ou desencontro?** Sociologias, Porto Alegre, ano 14, nº 29, jan/abr. 2012, p. 100-127.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. Trad. Reinaldo Sant'Anna. - 28ª ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

\_\_\_\_\_. **O capital: crítica da economia política**. Livro primeiro. v1. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996. Os Economistas.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. Florestan Fernandes. – 2. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. **Formações econômicas pré-capitalistas.** Trad. João Maia. 4ª. ed. – Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. **Trabalho Assalariado e Capital.** Editora Avante, 1982. Disponível em: <[file:///C:/Users/Win7/Downloads/portuguese\\_marx\\_trbalho\\_assalariado\\_e\\_capital\\_1849.pdf](file:///C:/Users/Win7/Downloads/portuguese_marx_trbalho_assalariado_e_capital_1849.pdf)>. Acessado em: 02/Maio/2019.

\_\_\_\_\_.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas.** Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. – São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. – 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007. Clássicos.

\_\_\_\_\_.; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto do partido comunista.** Trad. Pietro Nasseti – 2º ed. – São Paulo: Martin Claret, 2012.

MATO GROSSO DO SUL. RESOLUÇÃO/SED N. 3.196, DE 30 DE JANEIRO DE 2017. **Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências.** Diário Oficial, Campo Grande, MS, 31 jan. 2017. p. 05. Disponível em: <[http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9340\\_31\\_01\\_2017](http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9340_31_01_2017)>. Acessado em: 29/Dez/2018.

MILL, John Stuart. **Sobre a liberdade.** Trad. Alberto da Rocha Barros. 2º ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1991.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci.** Trad. Paolo Nossella. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MORAES, Amaury César. **Desafios para a implementação do Ensino de Sociologia na escola média brasileira.** Cadernos do NUPPs/USP – São Paulo, Ano 2, #1, setembro de 2010.

MUNAKATA, Kazumi. **Dois manuais de história para professores: histórias de sua produção.** *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 3. São Paulo: Faculdade de Educação/USP, set/dez. 2004, p. 513-529.

\_\_\_\_\_. **Livro didático como indício da cultura escolar.** *Rev. Hist. Educ. (Online)* – v. 20, n. 50. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil. Set./dez., 2016, p. 119-138. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/heduc/v20n50/2236-3459-heduc-20-50-00119.pdf>>. Acessado em: 23/Out/2018.

\_\_\_\_\_. **O Livro didático como mercadoria.** *Pro-Posições* | v. 23, n. 3 (69) | p. 51-66 | set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/04.pdf>>. Acessado em: 01/Ago/2018.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** – 1º ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, A. L. H.; SILVA, M. A.; COLOMBO, S. R. **O Trabalho do Professor em Propostas do PNLD de Ensino de Língua Portuguesa.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 313-336, jan./mar. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623665370>>. Acessado em: 20/Out/2018.

PAULA, Marcio Gimenes de. **O Estado e o indivíduo: o conceito de liberdade em John Stuart Mill.** Polymatheia, Fortaleza, vol. III, nº 3, 2007, p. 73-84.

PETO, L. C.; VERISSIMO, D. S.. **Natureza e processo de trabalho em Marx.** Psicol. Soc. vol.30 Belo Horizonte 2018. Epub 13-Dez-2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v30/1807-0310-psoc-30-e181276.pdf>>. Acessado em: 02/jan/2019.

PRADO JR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo: colônia.** – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

RODRIGUES, José Albertino (Org). **Durkheim: sociologia.** Trad. Laura Natal Rodrigues. – São Paulo: Ática, 1995.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens.** Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

\_\_\_\_\_. **Do Contrato Social. Ensaio sobre a origem das línguas. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. Discurso sobre as ciências e as artes.** Tradução de Lourdes Santos Machado. 3.º Ed. São Paulo. Abril Cultural (Os Pensadores), 1983.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas.** 2. Ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica.** 8. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia.** – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Ileine. L. F. **O PAPEL DA SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO.** Londrina: Uel, 2005. Disponível em: <[https://scholar.google.com.br/scholar?cluster=8740608727668618277&hl=ptBR&as\\_sdt=0,5&scioldt=0,5](https://scholar.google.com.br/scholar?cluster=8740608727668618277&hl=ptBR&as_sdt=0,5&scioldt=0,5)>. Acessado em: 20/Set/2018.

\_\_\_\_\_. **O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas.** In: MORAES, Amaury C. (Coord). Sociologia: ensino médio. Coleção Explorando o Ensino, V. 15. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7843-2011-sociologia-capa-pdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7843-2011-sociologia-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192)>. Acessado em: 01/Out/2018.

VENTURA, Zuenir. **1968: O ano que não terminou.** – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

WEBER, Max. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo.** Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. **Economia e Sociedade.** Trad. Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.