



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RENATO AMORIM

**O USO DO LIVRO DIDÁTICO DE SOCIOLOGIA PELOS
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE PARANAÍBA/MS**

Paranaíba/MS

2020

RENATO AMORIM

**O USO DO LIVRO DIDÁTICO DE SOCIOLOGIA PELOS
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE PARANAÍBA/MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Educação e Cultura

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo França

Paranaíba/MS

2020

A545u Amorim, Renato

O uso do livro didático de sociologia pelos professores da educação básica de Paranaíba/MS / Renato Amorim. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2020.
108f.; 30 cm.

Orientador: Prof Dr. Carlos Eduardo França.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Sociologia 2. Livro Didático. 3. Ensino Médio. 4. Educação I. Amorim, Renato. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 371.320981

BANCA EXAMINADORA

Dissertação 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. Linha de pesquisa: Linguagem, Educação e Cultura.

____provada em ____ / ____ / ____

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

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

Prof^a Dr^a Juliana do Prado
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)

À minha mãe e as
condições sócio-históricas que me
permitiram essa conquista

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por proporcionar um curso de relevante contribuição ao meu processo de ensino/aprendizagem, ampliando meus horizontes e possibilitando almejar carreira profissional na área da Educação, contribuindo para o fortalecimento da educação em nosso país, diante das exterioridades que nos acometem a impelir posições políticas tolhidas no engessamento de um pensamento único que escamoteia a realidade concreta.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Carlos Eduardo França, pela orientação ao longo da realização deste trabalho, pela amizade e paciência diante das dificuldades e imprevistos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação, aos técnicos administrativos e os demais que completam o quadro de funcionários da Unidade Universitária da UEMS de Paranaíba.

Aos professores, colaboradores desta pesquisa, que possibilitaram a análise e contribuíram para uma melhor compreensão da realidade educacional brasileira.

Agradeço as amizades adquiridas nesse percurso, aos meus amigos que ajudaram a concretizar mais uma etapa profissional. A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa, a minha mãe e aos meus familiares.

*[...] em sua existência histórica nas condições atuais,
educação e política devem ser entendidas como
manifestações da prática social própria da
sociedade de classes. Trata-se de uma sociedade
cindida, dividida em interesses antagônicos.*

(Demerval Saviani, 1986)

RESUMO

Apresentamos nesta dissertação os resultados obtidos em nossa 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”, cujo o centro das reflexões foi analisar as formas de utilização dos Livros Didáticos (LD) destinados ao Ensino Médio por professores da rede pública estadual de ensino de MS. O livro didático é um portador de simbologias e, considerando esse aspecto, essa pesquisa tem como ponto de partida a busca por uma reflexão sobre o papel desse material no ensino de Sociologia, sua historicidade, alocação na contemporaneidade, e a relação do livro e professor na sala de aula, trazendo em seu bojo questões pertinentes ao livro didático. Nosso objetivo específico foi identificar a relação, de utilização e compreensão, estabelecida entre os professores da rede pública do Ensino Médio de Paranaíba com o livro didático de Sociologia. Buscamos, ainda: i) apresentar e problematizar o livro didático, enquanto objeto de pesquisa, especialmente o livro didático de Sociologia, e a política pública acerca do livro didático no Brasil, particularmente o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e seu funcionamento na área de Sociologia; ii) refletir sobre o ensino de Sociologia no Brasil, as vicissitudes dessa disciplina no cenário brasileiro e, da mesma forma, como sua intermitência acaba por interferir no próprio processo de ensino/aprendizagem e na formação e atuação docente dentro da estruturação que envolve o LD. Utilizamos a revisão bibliográfica para considerarmos o livro didático em seus variados aspectos, bem como sua utilização no processo de ensino/aprendizagem. Também foram consideradas as políticas públicas brasileiras em relação ao LD, particularmente o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), bem como os Parâmetros e as Orientações Curriculares Nacionais, e consideramos os aspectos específicos sobre a disciplina de Sociologia e sua intermitência no cenário educacional brasileiro. Foi elaborado um questionário com informações qualitativas e quantitativas e esse questionário foi aplicado aos docentes, colaboradores de nossa pesquisa. A partir das análises efetivadas, foi possível constatar que, em Paranaíba, a disciplina de Sociologia é ministrada por professoras que também ministram outras disciplinas das áreas de humanas. Entre outros aspectos, foi possível detectar a precarização do trabalho docente, e como os docentes realmente utilizam o LD, bem como a não detecção de equívocos conceituais presentes no LD por parte desses profissionais. Outro aspecto que foi possível detectar, foi que os alunos, segundo as professoras, não reclamam da linguagem do livro didático. No entanto, as docentes ressaltaram que os discentes possuem reclamações em relação a aspectos físicos do LD utilizado. Apesar das críticas sofridas, especialmente por autoridades do governo federal, revelou-se que o LD é um importante recurso para o processo de ensino/aprendizagem, e que se torna imprescindível que haja maiores investimentos na formação inicial e continuada de docentes em relação à seleção e utilização do livro didático em sala de aula, visando a melhoria da educação brasileira.

Palavras-chave: Sociologia. Livro Didático. Ensino Médio. Educação.

ABSTRACT

In this dissertation we present the results obtained in our Master's in Education research developed with the Postgraduate Program in Education of the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), University Unit of Paranaíba, in the research line “Language, Education and Culture”, whose center of reflections was to analyze the ways of using the Didactic Books (LD) destined to the High School by teachers of the state public system of teaching of MS. The textbook is a carrier of symbologies and, considering this aspect, this research has as its starting point the search for a reflection on the role of this material in the teaching of Sociology, its historicity, allocation in contemporary times, and the relationship of the book and teacher in the classroom, bringing relevant questions to the textbook. Our specific objective was to identify the relation, of use and understanding, established between the teachers of the public system of the Secondary School of Paranaíba with the textbook of Sociology. We also seek to: i) present and problematize the textbook, as a research object, especially the Sociology textbook, and public policy about textbooks in Brazil, particularly the National Textbook Plan (PNLD) and its functioning in Sociology area; ii) reflect on the teaching of Sociology in Brazil, the vicissitudes of this discipline in the Brazilian scenario and, likewise, how its intermittence ends up interfering in the teaching / learning process itself and in the training and teaching performance within the structure that involves LD. We used the literature review to consider the textbook in its various aspects, as well as its use in the teaching / learning process. Brazilian public policies in relation to LD were also considered, particularly the National Textbook Plan (PNLD), as well as the National Curriculum Parameters and Guidelines, and we considered the specific aspects about the discipline of Sociology and its intermittency in the Brazilian educational scenario. A questionnaire was prepared with qualitative and quantitative information and this questionnaire was applied to teachers, collaborators in our research. From the analyzes carried out, it was possible to verify that, in Paranaíba, the discipline of Sociology is taught by teachers who also teach other disciplines in the humanities. Among other aspects, it was possible to detect the precariousness of teaching work, and how teachers really use LD, as well as the failure to detect conceptual mistakes present in LD by these professionals. Another aspect that was possible to detect was that the students, according to the teachers, do not complain about the language of the textbook. However, the teachers stressed that the students have complaints regarding the physical aspects of the LD used. Despite the criticisms suffered, especially by federal government authorities, it was revealed that the LD is an important resource for the teaching / learning process, and that it is essential that there is greater investment in the initial and continuing training of teachers in relation to the selection and use of textbooks in the classroom, aiming at improving Brazilian education.

Keywords: Sociology. Textbook. High school. Education.

SUMÁRIO

Introdução	09
1. LIVRO DIDÁTICO DE SOCIOLOGIA	14
1.1 Contextualização do livro didático	13
1.2 O funcionamento do Programa Nacional do Livro Didático.....	21
1.3 Política Pública do Livro Didático.....	26
2. SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO BRASILEIRA	37
2.1 Contextualização da Sociologia.....	35
2.2 Contextualização histórica do Ensino de Médio.....	49
2.3 Os Parâmetros e as Orientações Curriculares Nacionais.....	47
2.4 Ensino de sociologia e suas vicissitudes.....	55
3. O LIVRO DIDÁTICO & PROFESSOR	68
3.1 Metodologia e Estrutura dos questionários.....	66
3.2 Análise dos dados.....	67
CONCLUSÃO	85
REFERÊNCIAS	89
ANEXO A	96
ANEXO B	98

INTRODUÇÃO

A aprendizagem é, verdadeiramente, a nossa própria vida.

(Mészáros, 2015)

Quando adentrei aos muros (mesmo os metafóricos) da universidade pública, encontrei um emaranhado de conhecimentos acumulados na história da humanidade. Me empenhei (e continuo nessa árdua tarefa) a decifrá-los, compreendê-los em suas estruturas e significados, mas especialmente, compreendi que todo processo de pesquisa e conhecimento está em constante revisão, transformação. De tal sorte que esta pesquisa se apresenta, na verdade, como mais uma etapa da construção de minha constituição, enquanto professor, pesquisador e cientista social.

Como compreender a educação e todos os aspectos que a circundam, pensar além da aparência fenomênica, adentrar em sua essência e descobrir seu verdadeiro significado? Essa pesquisa não responderá a essa questão tão ampla, mas poderá ajudar a compreender uma parte do micro interligada ao macro, ao desvendar algumas particularidades do micro, olhando para essa realidade e vislumbrando os possíveis eixos de interpretação e compreensão do social.

O livro didático perpassa pela nossa história como um elemento de extrema importância que permeia o processo de ensino/aprendizagem, sendo um objeto carregado de ideologias e valores que possibilitam a seleção e organização de saberes acumulados historicamente pela humanidade. O livro didático contribui na constituição de subjetividades e identidades, bem como em comportamentos dos atores sociais diante das exterioridades encontradas na realidade concreta da sociedade brasileira.

Temos em relação à conjectura do livro didático vários aspectos que permeiam sua elaboração, confecção, editoração, distribuição, mas especialmente sua utilização, o que nos permite observar relações que interferem, de forma direta e indireta, em seu conteúdo e mesmo em como esse conteúdo será desenvolvido e/ou compreendido em sala de aula, tanto por parte dos professores, quanto por parte dos alunos que utilizam o livro didático. De acordo com Oliveira (1984), Comenius foi o primeiro a ver o livro como um importante elemento para a transmissão do conhecimento.

Os livros didáticos estão inseridos em duas lógicas: de acordo com Choppin (2017), a primeira é a lógica institucional que estrutura um padrão a ser seguido pelas

editoras, materializado em programas educacionais geridos pelo Estado ou entidades privadas de ensino. A outra está ligada a uma lógica de mercado, pois quanto maior o mercado consumidor maior será sua interferência, criando modelos que se repetem por vários anos. Desse modo, de acordo com Choppin (2017, p. 103) “o livro didático é, em grande parte, resultado da tensão entre estas duas lógicas, com frequências antagônicas.”

Diante dos aspectos elencados vamos abordar nesta pesquisa a ligação entre o livro didático, destinado para o Ensino Médio na disciplina de Sociologia, e a sua relação com o professor em sala de aula. O objetivo principal foi identificar a relação de compreensão e uso estabelecidos dos professores de Sociologia da rede pública do município de Paranaíba/MS com o livro didático adotado pelas escolas estaduais, uma vez que a disciplina de Sociologia está presente, no cenário educacional brasileiro, na maioria das escolas apenas no Ensino Médio, com poucas exceções.

Para tanto, utilizamos como aporte de pesquisa questões fechadas e abertas para a construção de uma compreensão sobre esse processo dialético entre o LD e o professor, salientando que essa relação respalda em inúmeros aspectos que estão inter-relacionados dentro de uma conjectura macro.

É importante ressaltar que a disciplina de Sociologia esteve ausente da grade curricular da educação brasileira por muito tempo. Houve uma intermitência em relação à disciplina na grade curricular da educação em nosso país, visto que a Sociologia não é uma área nova, ou uma nova disciplina. No entanto, o fato de ter ficado ausente por muito tempo dos currículos das escolas brasileiras, há de se esperar que tal fato possa afetar a elaboração e mesmo a utilização do livro didático de Sociologia por parte dos professores, particularmente se considerarmos que “os primeiros manuais didáticos de uma nova área de conhecimento compreendem, juntamente com coletâneas de textos e dicionários.” (MEUCCI, 2000, p.5). Outro aspecto relevante é considerar que o livro didático, em alguns casos, é o único material utilizado pelos professores e alunos, situados em uma estrutura societária desigual e hierárquica que impossibilita uma educação com equidade.

O livro didático se apresenta, como já destacado, enquanto um objeto multifacetado. De tal forma, configura-se como um objeto que permite diversos olhares, sob diversos aspectos. Além do objetivo geral apresentado – identificar a relação estabelecida entre os professores da rede pública do Ensino Médio de Paranaíba com o livro didático de Sociologia, tivemos como objetivos específicos: a) apresentar e

problematizar o livro didático, enquanto objeto de pesquisa, especialmente o livro didático de Sociologia, e a política pública acerca do livro didático no Brasil, particularmente o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e seu funcionamento na área de Sociologia; b) refletir sobre o ensino de Sociologia no Brasil, as vicissitudes dessa disciplina no cenário brasileiro e, da mesma forma, como sua intermitência acaba por interferir no próprio processo de ensino/aprendizagem e na formação e atuação docente.

A percepção que possibilitou construir o objeto de pesquisa partiu dos anos que participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado por meio da Lei nº 11.502/2007, um programa que teve início em 2007, no governo do Partido dos Trabalhadores (PT), que almeja incentivar jovens universitários à carreira docente, estando, atualmente, em vigência, ainda que de forma reduzida, enfraquecida e prejudicada pelo próprio cenário político que afeta todos os setores da sociedade brasileira, especialmente a área da educação. Nesse panorama, em que governo precisa incentivar a docência, emergem evidências de uma sociedade que não valoriza os profissionais da educação, corroborando com a perpetuação das desigualdades sociais.

Dentro desse invólucro está situado o professor, que terá como uma de suas principais fontes para o ensino/aprendizagem o livro didático, norteando o conhecimento a ser transmitido ao aluno e como será transmitido em sala de aula. Partindo dessas inquietações, buscamos desenvolver nesta pesquisa uma análise sobre a relação do livro didático com o professor. Levantamos dados tanto quantitativos como qualitativos para elaboração de um perfil dos docentes que atuam na rede pública Estadual, ministrando a disciplina de Sociologia no município de Paranaíba-MS, e analisamos a percepção que esses docentes possuem acerca da utilização do livro didático de Sociologia nas salas de aulas, utilizando dados quantitativos e qualitativos com questionários semiestruturados.

Partimos do princípio que o ensino de Sociologia, no Brasil, mesmo hoje, relaciona-se a questões de políticas públicas que interferem diretamente seja na formação docente, e mesmo na atuação dos profissionais no Ensino Médio. As incertezas¹ atuais do cenário político brasileiro², como as reformas na Educação Básica,

¹ Para mais informações acessar:

- “*Ensino contínuo de Filosofia e Sociologia é defendido: Professores pedem a revisão de resolução que reorganiza a distribuição das disciplinas nos três anos do ensino médio.*” Disponível em

se relacionam, intimamente, com as intermitências da disciplina na grade curricular do Ensino Médio, e afetam a própria formação docente que sempre esteve comprometida pela falta de continuidade e ampliação das propostas que contemplem a área.

Abordamos, no primeiro capítulo, a historicidade do livro didático, elencando aspectos em sua configuração histórica que nos possibilitarão identificar elementos que constituem e interferem em sua estrutura atual. Buscamos também focalizar a relação entre a Sociologia e o livro didático, interfaces que se relacionam para uma melhor compreensão dentro do processo de ensino/aprendizagem e sua alocação na atualidade. Quanto as políticas públicas que norteiam a livro didático, foram consideradas particularmente o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), sua história, suas metas e as regras que regem tal política pública; considerando o próprio livro didático e a lógica editorial/mercado, interligando aspectos relevantes nesse processo que impacta no processo de ensino/aprendizagem dos alunos e na sua função dentro da sala de aula.

O segundo capítulo relaciona e contempla Sociologia e Educação, situando os processos de formação e formação continuada, desafios que impactam diretamente em sala de aula, considerando que o livro didático, em certas ocasiões, são uma ferramenta importantíssima de formação continuada para os docentes.

Foram considerados, ainda, os Parâmetros e as Orientações Curriculares Nacionais em relação ao livro didático e o seu uso em aula, juntamente com a historicidade da Sociologia, sua implantação enquanto ciência e disciplina nas instituições de ensino. Levamos em consideração as vicissitudes que constituem e interferem de modo direto e indireto seja na formação do professor, seja na atuação dos docentes da disciplina de Sociologia nas escolas de Educação Básica.

O terceiro capítulo privilegiou os aspectos metodológicos de coleta de dados, a organização e estrutura dos questionários, bem como a análise dos dados que

<https://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2019/12/05_audiencia_ensino_filosofia_sociologia.html> Acessado em 03/04/2020

- “*Governo confirma que reduzirá recursos para sociologia e filosofia: Governo quer reduzir recursos direcionados aos cursos de filosofia e de sociologia e priorizar "áreas que geram retorno imediato."* Disponível em <https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2019/04/27/interna_politica,1049403/governo-confirma-que-reduzira-recursos-para-sociologia-e-filosofia.shtml> Acessado em 03/04/2020
- “*Governo Zema ataca o ensino de Filosofia e de Sociologia no Ensino Médio em Minas Gerais*” Disponível em <<http://www.esquerdadiario.com.br/Governo-Zema-ataca-o-ensino-de-Filosofia-e-de-Sociologia-no-Ensino-Medio-em-Minas-Gerais>> Acessado em 04/03/2020

² Para mais informações “A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O ENSINO DE SOCIOLOGIA” de Wallace Ferreira, Diego Cavalcanti de Santana. Disponível em <https://cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/view/1740> Acessado em 04/03/2020

permitiram nossas reflexões sobre os resultados obtidos, expostos nas considerações finais no intento de uma contribuição para a reflexão sobre o ensino de Sociologia nas escolas brasileiras.

Acreditamos ser essencial debater as questões relacionadas ao próprio ensino de Sociologia, assim como aquelas relacionadas ao livro didático e suas contribuições na formação de consciência de cidadãos que atuam em nossa sociedade de forma crítica e reflexiva, pois temos uma pseudconcreticidade que escamoteia nossa verdadeira realidade objetiva, que pode ser contestada através do desenvolvimento da imaginação sociológica.

1. LIVRO DIDÁTICO DE SOCIOLOGIA

É importante ainda destacar que o simples fato de estruturas não serem passíveis de observação direta não significa que sejam inacessíveis ao conhecimento.

Zaia Brandão (2001)

Nesse capítulo adentramos nas especificações do livro didático, afim de abordar as suas especificidades na contemporaneidade. Analisar a historicidade do livro didático permitirá compreender certos paradigmas que ajudarão à esboçar os resultados da pesquisa.

1.1 Contextualização do Livro Didático

Dada a sua importância no campo de pesquisas científicas, o livro didático (LD) é um objeto de pesquisa de múltiplas dimensões, pois para compreender sua função educacional é preciso considerar os diversos campos de pesquisa e suas respectivas fontes. Para uma análise do livro didático é preciso vinculá-lo ao contexto social e histórico no qual está inserido, juntamente com o sistema educacional, trazendo à tona os vários aspectos que interferem de forma direta e indireta em sua estruturação.

Enquadramos a problemática do livro didático em uma contextualização histórica, e abordamos alguns elementos que constituem, nas particularidades, a composição do livro em nossa sociedade. Não é nosso foco adentrar nas discussões teóricas, mas apenas destacar alguns aspectos para a compreensão de sua importância histórica.

De acordo com Escarpit (1976), o primeiro livro - não em sua estrutura atual - foi elaborado no início do primeiro milênio antes da era cristã, em diversos materiais leves e finos, como cortiça, fibra vegetal ou tecidos.

Biblos, em grego, é a fibra interior de alguns caniços, principalmente o papiro; *liber*, em latim, é a camada fibrosa situada abaixo da casca das árvores; *book*, em inglês, e *Buch*, em alemão, pertencem raiz indo-europeia de *bois*, em francês; *kniga*, em russo, provavelmente veio, através do turco e

do mongol, do chinês *King*, que designa o livro clássico, mas originalmente designava a tessitura da seda. (ESCARPIT, 1976, p.4).

Isso não significa dizer que o livro (ou sua estrutura) não aparecesse antes, conforme explicita Escarpit (1976). Segundo o autor, foram descobertas grandes bibliotecas milenárias, com significativa quantidade de pequenas pranchas de terracota. A passagem da oralidade para a escrita foi ancorada no aprimoramento das técnicas que possibilitaram o surgimento do livro. Assim, “[...] *Verba volant, scripta manent*: a escrita permitiu a conquista do tempo pela palavra, mas o livro permitiu a conquista do espaço [...]” (ESCARPIT, 1976, p.4).

Uma das primeiras etapas da mutação do livro foi a do *volumen*, constituindo-se rolo de folhas de papiro que possibilitava sua mobilidade, inicialmente em Atenas e depois em Roma. Importa destacar que esses objetos de leitura eram destinados a pequenas parcelas da sociedade dentro do contexto social. Assim, “tratava-se de uma difusão relativamente reduzida, limitada aos amadores ricos, aos letrados que viviam no círculo de um mecenas e mais tarde aos universitários ou aos clérigos.” (ESCARPIT, 1976, p.5)

Remetendo-nos à contemporaneidade, no Brasil, temos dados recentes a partir do cruzamento de informações do IBGE³ (2017), juntamente com dados obtidos pela Ong: Instituto Pró-Livro⁴. Esses dados nos trazem resultados que demonstram a baixa carga de leituras no Brasil⁵. De acordo com a Ong: Instituto Pró-Livro, é considerado leitor apenas aquela pessoa que leu um livro inteiro dentro de três meses. Isso equivale dizer que de 4,96 livros lidos por habitantes, por ano, somente 2,43 são lidos inteiramente e 2,53 são lidos em partes. Quando perguntados sobre o motivo das leituras, aqueles que responderam que leram por vontade própria é de 1,26, e os recomendados pela escola chegam a 0,42 livros (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016).

O pergaminho foi o mais usado por ser mais barato e resistente. Cortado em folhas e costurado em formato de caderno, surgiu o *codex*, que se assemelhava ao livro

³ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE é o principal provedor de informações geográficas e estatísticas do Brasil.

⁴ Disponível <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf> Acessado em 15 setembro de 2019

⁵ Na França o hábito de leitura está presente em 88% da população. Disponível em <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/rfi/2019/03/13/franceses-leem-21-livros-por-ano-cinco-vezes-mais-que-brasileiros.htm>> Acessado em 15/10/2019

moderno por possuir disposição em páginas. Uma nova etapa do livro que encaixava perfeitamente nos assuntos jurídicos, sendo a palavra *código* derivada do *codex*.

Esse tipo de material ficou em uso por mais de mil anos nas mãos dos clérigos para a disseminação de ideias. A arte de ser um copista (os escribas que reproduziam livros) foi algo que possibilitou a conservação e disseminação de várias obras através dos séculos mas, de acordo com Escarpit (1976), “no entanto, ainda que muito engenhosamente organizada, a cópia manual tinha seus limites. A partir do século XIV novas camadas da sociedade tiveram acesso à leitura, até então reservada aos clérigos.” (p.7).

As transformações continuaram com a Revolução de Gutenberg em meados de 1450, onde proporcionou o desenvolvimento na produção e impressão dos livros. Com a criação da técnica de impressão, o livro ganha uma nova dimensão com os *incunábulo*s - os primeiros livros impressos na prensa manual, possibilitando a ampliação das impressões e seu alcance. Ainda segundo Escarpit (1976) “por sua vez os impressores, já que então se distinguiam dos livreiros, encarregados da distribuição, temiam desvalorizar sua mercadoria, multiplicando-a. As disposições corporativas limitavam tanto o número de impressoras como a importância das edições.” (p. 8)

Na Europa, especificamente na Inglaterra, onde havia maior número de leitores, desenvolveu-se com maior facilidade as técnicas de impressão. Com esse aumento surge o editor, que relegava ao impressor e ao livreiro outras atividades anexas. A sociedade se desenvolvia e as técnicas precisavam acompanhar esses desenvolvimentos, as mais diversas ondas ideológicas contraditórias ajudaram na difusão dos livros. Assim,

todas convergindo para a difusão do livro entre o que então se chamava de povo, dão de repente um caráter a urgência à necessidade de leitura. [...] em poucos anos - 1800 a 1820 - uma série de invenções transformou a técnica da impressão: prensa metálica, prensa de rolos e a pedal, prensa mecânica a vapor. (ESCARPIT, 1976, p.9).

As mudanças relacionadas aos livros afetaram a relação dos escritores e leitores. De acordo com o autor supramencionado, a ampliação da massa consumidora de livros afastou leitores e escritores, ficando apenas uma pequena parcela de eruditos ocupados em publicar seus pensamentos e suas críticas. Assim, “os demais leitores, relegados ao

anonimato, passaram a ser, na mitologia das letras, como um oceano sem margens, sobre cuja ondas o poeta jogava, às cegas, sua garrafa.” (ESCARPIT, 1976, p.10)

Com esses aspectos o livro passa a ter um papel importante na difusão de ideias, seja por meio de suas mais diversas formas, como pelo “gabinete de leitura, do romance-folhetim, da biblioteca de empréstimo” (ESCARPIT, 1976, p.10). Com a Revolução Industrial e a expansão de centros urbanos houve, na Inglaterra, um aumento de leitores, relegando ao livro outras formas.

O livro avança juntamente com as técnicas de impressão, o que contribuiu para o surgimento do livro de massas, o *paperback*. No entanto, de acordo com Escarpit (1976), com o desenvolvimento das forças produtivas dentro da estrutura societária o livro perdeu para o rádio, cinema e televisão. Na contemporaneidade temos a inclusão da internet e mídias digitais que contribuem para o esfacelamento do hábito de leituras em livros físicos, considerando que o livro digital está em desenvolvimento⁶.

De acordo com Escarpit (1976, p.12)

A partir do fim da I Guerra Mundial e com a única interrupção dos cinco anos que durou a II, os meios de comunicação de massa audiovisuais artísticas (ambas, é verdade, de nível muito variável) em zonas sociais até então totalmente abandonadas do ponto de vista cultural. Exemplo extremo é o da televisão, que, penetrando nos lares, consegue impor as mais altas manifestações artísticas em locais onde o analfabetismo, a ignorância e a miséria tinham impedido o livro de se fixar.

Essa mutação do livro se popularizou e se concretizou com as transformações histórico-sociais empreendidas com I e II Guerra Mundial, a descolonização de territórios e suas consequências culturais, juntamente com a criação de novos regimes socialistas, pois esse novo livro tinha características que favoreciam sua aceitação, impresso em papel comum, com uma encadernação sólida, uma sobrecapa de cores agradáveis e ilustradas.

⁶ Temos varias pesquisas que demonstram que o habito de leitura está se transformando na era digital, as redes sociais trazem novas formas de leituras que transpassam os tradicionais meios/modos de leituras. Para mais informações acessar o artigo de Raquel Padilha Albuquerque com o titulo “ A LEITURA E A ESCRITA NA ERA DIGITAL” disponível em <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/18809/1/2017_RaquelPadilhaAlbuquerque.pdf> Acessado em 02/02/2020

Sendo sua tiragem de milhares de exemplares “[...] em *paperbacks*se reimprimem *best-sellers*, mas imprimem também obras originais. Há clássicos, novidades em romances, manuais técnicos, obras científicas e até instrumentos referência, dicionários ou índices.” (ESCARPIT, 1976, p.14).

Essas transformações históricas que circundam a composição do livro estão entrelaçadas com o LD, pois tais aspectos interferem em sua conjuntura, levando em consideração a ampliação de materiais para impressão, novas formas de estética propagadas pela indústria e sua correlação com o consumo e lucro das editoras, inserido na Industrial Cultural em ascensão. O LD, inserido nessa estrutura societária, perpassa um contexto histórico de transformações tecnológicas as quais afetam a estrutura, o uso e a compreensão acerca do Livro e do LD.

De acordo com Escarpit (1976, p. 16-17),

O sucesso cristaliza o livro em um estilo, uma linguagem, uma apresentação, um preço, um tipo de distribuição.[...] Foi a mutação do paperback, iniciada em 1935, que permitiu ao livro moderno inserir-se na civilização de massa, estabelecendo um novo equilíbrio entre a preocupação de uma certa estética gráfica adaptadas as condições econômicas, a preocupadas de um significado mais vasto e enfim a preocupação de uma linguagem mais acessível.

O livro tem várias funções e, de acordo Escarpit (1976, p.15), é “[...] preciso examiná-lo dentro da rede de circunstâncias sociais que regem a distribuição dos objetos de arte: comércio, investimentos, fetichismo, consumo ostentatório, busca do *status symbol* etc [...]”.

Sendo o livro um elemento mutável, o autor elege três características: o livro-objeto, o livro funcional e o livro literário. Um livro-objeto tem em suas características três aspectos indissociáveis, mas conseguem interpretar-se e combinar nas mais diversas vezes. Esses aspectos estão ligados ao seu uso que pode ser um investimento, elemento de decoração ou *status symbol* ao simbolizar e pertencer a uma certa camada social.

O conceito de livro-investimento se refere às edições antigas, impressas em papel de luxo, nas quais seus leitores são, em sua maioria, bibliófilos. Já o livro-decoração é usado para decorar algum canto da casa, com a intenção de formar um ambiente confortável. O *status symbol* são exclusivamente uma edição luxuosa, mas

associada as edições em série, que falsamente empregam em suas apresentações em capas luxuosas.

Dessa forma,

[...] não se trata de livros caros (encadernados ou tipograficamente artísticos) que tenham realmente valor de símbolo, mas de edições em série, como apresentação falsamente luxuosa, como as que inundam o mercado editorial, provenientes de alguns clubes internacionais de livros - de origem exatamente norte-americana [...]. (ESCARPIT, 1976, p.19).

O livro funcional apresenta uma função utilitária inequívoca. Sendo dividida, de acordo com Escarpit, em dez categorias, “[...] reconhecidas pela tradicional classificação decimal de Dewey, quatro são inteiramente funcionais (ciências sociais, filologia, ciências puras, ciências aplicadas), e cinco o são parcialmente (generalidades, filosofia, religião, belas-artes, história e geografia).” (ESCARPIT, 1976, p.20-1).

O autor enfatiza que esses critérios de classificação são imprecisos, sendo que esse tipo de livro representava, em 1965, cerca de 80% dos livros publicados mundialmente. Dentre esses aspectos, o livro escolar retratava uma demanda em crescimento, enfatizando que a centralização do sistema escolar, na sua contextualização histórica, e suas políticas públicas interferiam na quantidade de impressões.

Logo,

Dentre os livros funcionais, é acerca do livro escolar que se possui maiores informações. Ele representa também, no gênero, a categoria mais importante. Os progressos do ensino no mundo fizeram dele, em todos os países, um produto de primeira necessidade. [...] Ainda que as reformas profundas do ensino exijam uma renovação constante dos manuais, a criatividade, no livro escolar, é inferior à de outros tipos de livros” (ESCARPIT, 1976, p.23-4).

Consoante aos aspectos elencados, a estrutura do livro perpassa por várias transformações ao longo da história da humanidade, sendo um transmissor de valores, o livro didático, em suas variantes terminologias, abrange um leque de possibilidades sobre sua atuação na sociedade e sua implicação no sistema escolar, pois seu conteúdo pode conter valores estereotipados que perduraram por várias gerações.

Logo “[...] os livros didáticos e particularmente os livros de aprendizagem de escrita e leitura, procuram transmitir aos alunos uma língua oficial, na forma de seu padrão culto, às vezes em oposição ao linguajar local [...]” (OLIVEIRA, 1984, p.16).

A produção sobre a história do livro didático não encontra vasto fundo documental, conforme demonstra Alain Choppin (2004). Ao tentar fazer um estado da arte esbarra na falta de elementos, deste a ambiguidade da definição do objeto à falta de pesquisas no âmbito acadêmico, e salienta que esse campo se encontra ainda em fase inicial, embora tenha obtido aumento significativo nos últimos 30 anos.

Entretanto, afirma Choppin (2004), três quartos das produções observadas se encontram nos últimos 20 anos, sendo que 45% dos documentos estão na última década, em forma de capítulos de livros, notas de rodapé em livros e teses e artigos que explanam o assunto de modo superficial.

O aumento de pesquisas nos últimos 20 anos, de acordo Choppin (2004), contém vários fatores conjunturais, como o interesse pela questão educacional, questões sobre identidade cultural, descolonização. Ademais, os grandes avanços nos sistemas de informações possibilitam maior concentração de dados e referenciais a serem pesquisados pelos acadêmicos, bem como ocorre o surgimento de centros e grupos de pesquisas nacionais e internacionais sobre o tema. Este aumento é impulsionado em um contexto de incertezas relacionadas ao livro impresso e sua relação com as novas tecnologias educativas (*teaching media*) na qual surgem novos formatos e estruturas digitais que permitem uma nova configuração ao LD. Esses são fatores atrelados às causas estruturais, tais como “[...] a complexidade do objeto ‘livro didático’, a multiplicidade de suas funções, a coexistência de outros suportes educativos e a diversidade de agentes que ele envolve [...]”. (CHOPPIN, 2004, p.552).

O livro didático tem em sua história várias definições. De acordo com Choppin (2004), ele perpassou na literatura escolar por três gêneros que se entrecruzam: a literatura religiosa com os livros escolares laicos “[...] por pergunta e resposta, que retomam o método e a estrutura familiar aos catecismos [...] a literatura didática, técnica ou profissional [...] a literatura de lazer [...]” (CHOPPIN, 2004, p. 552).

Essas definições demonstram uma gama de variações e significações de respostas em relação à função, uso e sensibilidade do pesquisador diante do objeto. Os LD assumem quatro funções (CHOPPIN, 2004, p.553) que variam de acordo com a conjectura social na qual estão inseridos: a primeira delas é a função *referencial*, que pode ser caracterizada pelos nomes de curricular ou pragmática, em que o livro assume

a forma de fiel tradução de programa educacional, estabelecendo-se como depositário dos conhecimentos acumulados historicamente, (como técnicas, habilidades de um determinado grupo social), a serem transmitidos para as futuras gerações. A segunda função é *instrumental*, que são as técnicas de aprendizagem, exercícios entre outros elementos que ajudam no processo de ensino e memorização.

A terceira função é a *ideológica e cultural*, considerada a mais antiga função sobre o LD, de acordo com Choppin (2004). Com o desenvolvimento dos Estados nacionais caracterizou-se como um dos elementos constituintes da difusão da língua oficial, valores, cultura e símbolo de soberania nacional, assumindo importante papel *político* que pode *aculturar* ou *doutrinar* as novas gerações para as quais são destinados.

Destacamos um estudo realizado por Carvalho (1994) em livros didáticos do ensino de história, das décadas de 1930-40 acerca dos conceitos de nação, família, história, pátria e civismo, identificou, em suas análises, que os LD procuram difundir um padrão de pensamento sobre esses temas, e projetam um padrão familiar em ambos os livros analisados.

A quarta função é a *documental*, na qual o LD se torna um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, tem o caráter de desenvolver o espírito do aluno com sua confrontação ou observação. Essa função, de acordo com Choppin (2004), deve ser colocada com ressalvas, já que ela é considerada só dentro de ambientes pedagógicos que incentivam a autonomia da criança.

O livro didático não pode ser o único elemento responsável no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Choppin (2004), precisa ter coexistência de múltiplos instrumentos, como mapas, coleção de imagens, enciclopédias escolares, CD-Rom, internet, etc.

Logo,

[...] a pesquisa histórica sobre os livros e as edições didáticas abordam aspectos extremamente diversos. E é essa multiplicidade de abordagens possíveis que faz com que a produção científica consista essencialmente em artigos isolados, o que torna mais difícil abarcá-la em seu conjunto [...]. (CHOPPIN, 2004, p.553).

A sua concepção e a estrutura estão condicionadas a um ambiente pedagógico regulador que envolve grandes quantidades de tiragem e dinheiro, com sistemas educacionais regionais ou nacionais envolvendo todo um aparato editorial.

1.2 O funcionamento do Programa Nacional do Livro Didático

Todo o processo sobre o funcionamento do Programa Nacional do Livro Didático e também do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, encontra-se no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa atende a ciclos trienais que estabelecem os livros a serem utilizados nesse período, a partir de critérios definidos pelo próprio Ministério da Educação (MEC), junto com a Secretaria da Educação Básica (SEB) e FNDE - instâncias do próprio MEC.

Desde 2004, a partir do momento em que os livros didáticos para o Ensino Médio passaram a ser distribuídos às escolas das redes públicas, o próprio Estado tem uma função importante na definição do que é considerado “adequado”, ou não, aos estudantes, em termos de material didático. Na verdade, os livros aprovados a partir dos critérios estabelecidos são indicados e as unidades escolares juntamente com os professores escolhem, apenas entre os livros indicados, aqueles que preferem utilizar enquanto material didático.

O MEC e as instâncias relacionadas à questão do livro didático promovem a compra e distribuição, sendo que tais livros são reutilizáveis, beneficiando vários alunos durante seu ciclo, repondo as perdas devido a danos e aumento na demanda de matrículas. É ainda importante salientar que as editoras, dessa maneira, também passaram a exigir dos autores de livros didáticos as adequações necessárias para os livros serem aprovados pelo MEC.

A seguir, apresentamos dados acerca do Perfil dos autores dos livros didáticos de Sociologia aprovados no PNLD 2018. Tais dados foram coletados dos próprios livros didáticos, e são relevantes para que tenhamos uma noção das editoras, autores e mesmo acerca do processo de avaliação dos livros didáticos a partir do PNLD:

Título	Autores	Edição	Editora
<i>Sociologia para jovens do século XXI</i>	LUIZ FERNANDES DE OLIVEIRA RICARDO CESAR ROCHA DA COSTA	4ª EDIÇÃO – 2016	IMPERIAL NOVO MILÊNIO
<i>Sociologia</i>	BENILDE LENZI MOTIM MARIA APARECIDA BRIDI SILVIA MARIA DE ARAÚJO	2ª EDIÇÃO – 2016	EDITORA SCIPIONE
<i>Sociologia hoje</i>	CELSO ROCHA DE BARROS HENRIQUE AMORIM IGOR JOSÉ DE RENÓ MACHADO	2ª EDIÇÃO – 2016	EDITORA ÁTICA
<i>Tempos modernos, tempos de sociologia</i>	BIANCA FREIRE-MEDEIROS HELENA BOMENY JULIA O'DONNELL RAQUEL BALMANT EMERIQUE	3ª EDIÇÃO – 2016	EDITORA DO BRASIL
<i>Sociologia em movimento</i>	AFRÂNIO SILVA, BRUNO LOUREIRO, CASSIA MIRANDA, FÁTIMA FERREIRA, LIER PIRES FERREIRA, MARCELA M. SERRANO, MARCELO ARAÚJO, MARCELO COSTA, MARTHA NOGUEIRA, OTAIR FERNANDES DE OLIVEIRA, PAULA MENEZES, RAPHAEL M. C. CORRÊA, RODRIGO PAIN, ROGÉRIO LIMA, TATIANA BUKOWITZ, THIAGO ESTEVEES e VINICIUS MAYO PIRES	2ª EDIÇÃO – 2016	EDITORA MODERNA

No processo de escolha, houve de acordo com o Guia PNLD-2018, um total de 12 obras inscritas para o processo de avaliação e apenas 5 aprovadas. É importante ressaltar que nenhum dos livros didáticos aprovados está em sua primeira edição, ou seja, todos os livros aprovados já se encontram, no mínimo, a partir da segunda edição. Também chama a atenção o número de autores envolvidos ou relacionados como elaboradores da obra “Sociologia em movimento”, da Editora Moderna; em função do número de autores, a obra parece mais se configurar enquanto uma organização.

Em relação aos avaliadores dos livros de Sociologia, ligados ao PNLD-2018, temos um total de 24 avaliadores: 14 com vinculação profissional com Universidades e 10 na Educação Básica, distribuídos, regionalmente, da seguinte maneira:

Norte

1 avaliador

Nordeste	6 avaliadores
Sul	5 avaliadores
Sudeste	10 avaliadores
Centro-Oeste	2 avaliadores

Fonte: Guia PNLD-2018

Observa-se, assim, a predominância de avaliadores da região Sudeste e o número reduzido de avaliadores das regiões Norte e Centro-Oeste.

Os critérios para avaliação dos livros didáticos são: *Legislação; Teóricos Conceituais; didático-pedagógicos (conteúdo); didático-pedagógicos (atividades e exercícios); avaliação de imagens (fotos, ilustrações, gráficos, tabelas e mapas); editoração e aspectos visuais e Manual do Professor.*

O livro *Sociologia em Movimento* (2016) possui 10 autores com Mestrado, sendo: 1 em Ciência Política, 1 em Filosofia, 1 em Planejamento Urbano e Regional, 1 em Artes Visuais, 4 em Ciências Sociais, 3 em Sociologia, 5 Doutores, sendo: 1 em Direito (Internacional), 1 em Educação, 1 em Ciências Sociais, 1 em Ciências Humanas (habilitação em Sociologia), 1 em Ciências (Pós-graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) e 2 formados na modalidade Bacharel em Ciências Sociais.

Os autores do livro da editora *Ática* são todos doutores, sendo: 2 em Ciências Sociais e 1 em Sociologia. Da Editora *Brasil*, as autoras todas são doutoras, sendo: 1 doutor em Ciências Sociais, 1 em Sociologia, 1 em Antropologia Social, 1 em História e Teoria da Arte e Arquitetura. Da editora *Imperial Novo Milênio*, todos são doutores, 1 em Educação e 1 em Serviço Social. Da editora *Scipione* todas são doutoras, 1 em História, 1 em Sociologia e 1 Ciências da Comunicação.

Essa descrição nos mostra o perfil dos profissionais que estão na organização, seleção e escrita dos conhecimentos que serão transmitidos em sala de aula e sua formação acadêmica. Outra característica encontrada é a porcentagem de mulheres que compõem esse quadro, dos 28 autores 13 são mulheres e 15 homens.

A escolha do livro didático é feita pelos professores e, em 2014, de acordo com o site Portal Brasil, mais de 18 mil escolas participaram na escolha do livro, caracterizando a etapa final desse processo do desenvolvimento do material didático a ser trabalhado em sala de aula. Essa escolha feita pelos professores tem em sua nomenclatura valores que nortearam tanto a instituição escolar e seus profissionais na escolha, pois a escola como instituição não somente de reprodução de conhecimento,

determinado por uma hegemonia dominante, é local de disputas e conflitos, pois, como considera Coracini (1999, p. 33), “a legitimação do livro didático se daria, então na escola, instituição a quem é atribuída a função de preparar o cidadão para a vida em sociedade, segundo, é evidente, os valores que essa sociedade reconhece como seus, ao mesmo tempo que os constrói.”.

A partir dessa concepção, a instituição escolar tem a autoridade de definir critérios sobre quais aspectos devem ou não estar presentes dentro do contexto escolar, seja em relação aos professores, aos alunos ou ao material didático. Essa autoridade define as relações de poder, em escala hierárquica, podendo influenciar no processo de escolha do livro didático. Logo, segundo Coracini (1999, p. 34), é dentro desse contexto que está inserido o LD, sendo o professor, autorizado pela instituição escolar, que legitima esse material didático para ser usado em aula.

O ciclo de compras do programa obedece a um cronograma, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Assim, os livros colocados no processo de escolha são, em um ano, para os primeiros anos do Ensino Fundamental - 1º ao 5º; no outro ano, do 6º ao 9º e no próximo são escolhidos os do Ensino Médio. Os livros de língua portuguesa, matemática, geografia, história, biologia, física e química são reutilizáveis, os de línguas estrangeiras (inglês e espanhol) e sociologia e filosofia são consumíveis, todos os anos os de línguas estrangeiras são repostos, o de sociologia e filosofia são volume único para os três anos do Ensino Médio.

O remanejamento e reposição dos livros são de acordo com o censo escolar de dois anos anteriores; sua projeção fornece dados sobre a quantidade a serem distribuídas e repostas nas unidades escolares. Os excedentes serão remanejados para outras unidades que se encontram em defasagem. O processo segue os seguintes passos, de acordo com o site oficial:

Adesão - As escolas federais e os sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal que desejem participar dos programas de material didático deverão manifestar este interesse mediante adesão formal, observados os prazos, normas, obrigações e procedimentos estabelecidos pelo Ministério da Educação. O termo de adesão deve ser encaminhado uma única vez. Os beneficiários que não desejarem mais receber os livros didáticos precisam solicitar a suspensão das remessas de material ou a sua exclusão do(s) programa(s). A adesão deve ser atualizada sempre até o final do mês de maio do ano anterior àquele em que a entidade deseja ser atendida. Editais - Os editais que estabelecem as regras para a inscrição do livro didático são publicados no Diário Oficial da União e disponibilizados no portal do FNDE na internet. Inscrição das editoras – Os editais determinam o prazo e os

regulamentos para a habilitação e a inscrição das obras pelas empresas detentoras de direitos autorais (FNDE/PNLD, 2016).

Evidentemente, todo esse processo envolve interesses econômicos por parte das editoras, que devem se inscrever no processo de concorrência, adequando-se às normas pré-estabelecidas. Logo, é importante que seja salientado, conforme explicita Bitencourt (2004, p. 71), “o livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencente a lógica do mercado.”

1.3 Política pública do livro didático

*O livro didático, também é
importante por
seu aspecto político e cultural, na
medida em que reproduz e representa valores
da sociedade em relação à sua visão da
ciência, da história, da interpretação dos fatos
e do próprio processo de transmissão do
conhecimento.
(Oliveira, 1984)*

O livro didático assume um importante papel dentro da nossa sociedade. Diante dessa importância, o Estado concentra uma pequena parte dos seus recursos financeiros em políticas públicas voltadas para a padronização, regulação, compra e distribuição desses materiais didáticos. Foi no Estado Novo que começou a implantação da primeira política voltada para o LD, no ministério de Gustavo Capanema. Pelo “[...] decreto-lei n.º 1.006, de 30 de dezembro de 1938, [...] tantos foram os acessórios e adendo ao decreto original que poderíamos concluir por quase completa inoperância [...]” (OLIVEIRA, 1984, p.31).

O decreto deixa a livre produção e importação de livros didáticos, mas teriam que ter autorização prévia do governo para ser adotado pelas escolas, e deixava a cargo das escolas e professores a escolha do material dentro da relação oficial do governo. Foi

criada uma comissão para a avaliação desses materiais, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), inicialmente composta por sete membros indicados pelo Presidente da República.

Esses membros não poderiam ter vínculos comerciais com editoras nacionais ou estrangeiras. Os selecionados tinham que ser “[...] pessoas de notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral, das quais duas especializadas em metodologia das línguas, três especializadas em metodologia das ciências e duas especializadas em metodologias das técnicas [...]” (OLIVEIRA, 1984, p.33).

Os critérios que a comissão deveria analisar são:

Examinar e proferir julgamentos dos livros didáticos que lhe fossem apresentados; estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos; indicar livros de valor para serem traduzidos e editados por poderes públicos e ainda, sugerir abertura de concurso para produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país. (OLIVEIRA, 1984, p.33).

A comissão ultrapassa a simples questão de autorização de livros didáticos. Ela poderia indicar modificações no conteúdo dos materiais, de modo que fossem novamente submetidos à avaliação. Os livros que fossem reeditados não poderiam sofrer adições ou alterações sem autorização da Comissão, voltando para o processo de submissão. Os autorizados deveriam conter uma etiqueta com a seguinte frase “[...] livro autorizado pelo Ministério da Educação, em seguida, entre parênteses, a declaração do número do registro feito pela CNLD [...]” (OLIVEIRA, 1984, p.33)

Somente essa medida, de regulação, foi tomada por meio de decretos para, de acordo com Oliveira (1984), expurgar ideologias contrárias ao novo regime proposto pelo Estado Novo. Tais atitudes revelam que o livro didático tinha como função prioritária a formação de uma nova identidade nacional, construção de uma consciência nacional que garantisse a ordem e segurança nacional.

No artigo 20, do decreto-lei n.º 1.006, enumeram-se onze impedimentos de autorização relacionadas às questões político-ideológicas contra somente cinco que dizem respeito à didática dos livros. São eles:

a) o livro que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;

- b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
- c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões;
- h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
- i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso, ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;
- j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
- k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana. (OLIVEIRA, 1984, p.35)

Esse decreto oriundo de duas preocupações, de acordo com Oliveira (1984): a primeira, relativa à crença de que os materiais didáticos não estavam adequados ao propósito da elaboração do espírito de nacionalidade; e a segunda, referente à padronização de respeito aos valores propostos pelo governo. O programa foi alterado diversas vezes para suprir os ideais dos governos. De acordo com DI GIORGI et. al. (2014), havia livros didáticos que permaneciam quase 50 anos com a mesma nomenclatura.

Em 1966, foi realizada uma parceria com o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), na qual foi criado a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED). De acordo com DI GIORGI et. al. (2014) o Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL) criticou esse acordo pelo fato do MEC não controlar o processo técnico, ficando somente com a execução do programa. Um aspecto importante desse período é a necessidade do livro didático ser escrito por pessoas formadas na área específica.

Em 1971, o Instituto Nacional do Livro (INL), criado em 1938, desenvolve o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) onde passa a gerir os recursos financeiros e administrativos, antes geridos pelo extinguida COLTED. Alguns anos posteriores, 1976, houve uma extensão ao INL com a criação da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), se tornando responsável pelo gerenciamento do PLIDEF, gerando a compra de livros pelos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Desse modo,

Até 1975, o Instituto Nacional do Livro (INL) teve a responsabilidade de promover, juntamente com as editoras, o programa de co-edição. Em 1976, a Fename sofreu modificações em sua estrutura (Decreto 77.107/76), e a ela delegou-se a responsabilidade de desenvolver as atividades dos programas de co-edição de obras didáticas, o que levou ao aumento da tiragem dos livros e à criação de um mercado seguro para as editoras, decorrente do interesse do governo federal em obter boa parte dessa tiragem para distribuí-la gratuitamente às escolas e às bibliotecas das unidades federadas. (HÖFLING, 2000, p.163)

Dentro dessa conjectura o Estado passa a ser censor oficial e financiador desses livros didáticos. Em 1983 surgiu a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) que englobou os programas geridos pela FEMANE e INAE, órgãos vinculados ao MEC, “em 1984, deu-se fim ao sistema de coedição, passando o MEC a ser comprador dos livros produzidos pelas editoras participantes do Plid” (HÖFLING, 2000, p.164). Foi em agosto de 1985, pelo Decreto-Lei no 91.542, a denominação de Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com a meta de atender todos os alunos da primeira a oitava série de todas as escolas publicas.

Em 1996 houve a extinção da FAE, onde o PNLD ficou a cargo de suas atribuições, de acordo com Höfling (2000), contribuindo para uma centralização das relações entre Estado e grupos editoriais no Brasil. A partir dessa criação do PNLD houve uma gama de critérios, mais rígidos, envolvendo os conteúdos dos LD.

Desse modo;

A acuidade do MEC, com relação aos livros didáticos, expressa a preocupação com a qualidade, pois estabeleceu um conjunto de critérios tanto de natureza conceitual específico à área da obra, como também estipulou condicionalidades de âmbito mais geral, tais como não “veicular preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos”, “fazer doutrinação religiosa ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público” e “utilizar o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais”.(DI GIORGI et. al., 2014, p.1032)

Em 1997 foi extinto a FAE, sendo transferida a responsabilidade para o FNDE que ampliou o seu alcance para todos os componentes curriculares e séries. Em 2000 foi inserido, na distribuição, dicionários da Língua Portuguesa para os anos iniciais do

ensino fundamental, contemplando cada aluno com um dicionário. Mas em 2005 o governo decidiu fornecer acervos com dicionários para as unidades escolares. Somente em 2011 que o PNLD atendeu todo o Ensino Médio e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Em 2012 o PNLD coloca aspectos tecnológicos nos editais, como objetos educacionais digitais complementares aos livros físicos, esse material multimídia inclui DVD com jogos e interações com os alunos. Com isso, “os novos livros didáticos trarão também endereços on-line para que os estudantes tenham acesso ao material multimídia, complemente o assunto estudado, além de tornar as aulas mais modernas interessantes.” (BRASIL, 2012). A partir de 2012 houve pequenas alterações, como inclusão do livro de língua espanhola, livros em Braille⁷, atualizações referentes às alterações na BNCC, sempre com interlocução com as ideologias presentes no governo.

Em 2017, com o Decreto Nº 9.099, de 18 de julho de 2017⁸, abre uma brecha para que as secretarias de educação escolhessem os livros destinados às escolas. Com características que impossibilita a escolha pelos professores na qual ficaria a cargo de uma comissão. O ciclo de utilização de uma obra passou de três anos para quatro anos, os livros dos anos iniciais do ensino fundamental passaram a serem consumíveis e a abertura da interação aluno/livro, com resoluções de atividades no corpo textual do livro.

Art. 18. Durante a etapa de escolha, por opção dos responsáveis pela rede, a adoção do material didático será única:

I - para cada escola;

II - para cada grupo de escolas; ou

III - para todas as escolas da rede.

§ 1º Na hipótese de que trata o inciso I do caput, serão distribuídos os materiais escolhidos pelo conjunto de professores da escola.

§ 2º Na hipótese de que tratam os incisos II e III do caput, serão distribuídos os materiais escolhidos pelo conjunto de professores do grupo de escolas para o qual o material será destinado.

⁷ Para mais informações acessar “*A importância do acervo de livros em braille para o leitor cego*” de Fátima Aparecida Gonçalves Mendes. Disponível em <<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/simtec/article/view/7339>> Acessado em 03/03/2020

⁸ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=68251-novo-pnld-pdf&category_slug=julho-2017-pdf&Itemid=30192> Acessado em 05/03/2020

Nesse decreto as comissões de avaliações, antes compostas apenas por pessoas ligadas às unidades universitárias, passam a ser indicadas pelos Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil (Andifes) e Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), entre outros. As unidades escolares poderão escolher as obras literárias inclusas no Guia do PNLD Literário.

Os primeiros manuais a respeito da institucionalização da sociologia como disciplina compreendem um processo que advém de diversas iniciativas. Conforme esclarece Meucci (2000), para a institucionalização de uma disciplina é preciso um conjunto de iniciativas complexas que visem à definição intelectual e institucional para a nova área de conhecimento em construção. Esses primeiros manuais, em forma de compêndios, dicionários, livros introdutórios, etc., eram destinados para o ensino secundário ou cursos superiores.

Antes da década de 1930, utilizavam-se compêndios estrangeiros, depois foram adquiridos manuais escritos por intelectuais brasileiros e, considerando essas iniciativas, dentro de um conjunto de ações, que visaram à “[...] institucionalização das ciências sociais e posteriormente a sociologia [...]” (MEUCCI, 2000, p.8).

Juntamente com a preocupação da nacionalidade do LD, questão relacionada nos discursos e projetos sobre a “[...] nacionalização do ensino que se consolidou na legislação de 1938 [...]” (OLIVEIRA, 1984, p.24), o governo criou o Instituto Nacional do Livro (INL), o qual seria responsável pela distribuição de livros e dicionários para as escolas.

Dois aspectos, de acordo com Meucci (2000), foram proeminentes para o aparecimento dos livros: a concretização da disciplina no ensino regular e aparecimento de um aparato mercadológico editorial para fornecer investimento no campo da sociologia. Nesse contexto histórico de mudanças estruturais como a abolição da escravatura, proclamação da República, industrialização, preocupação com a questão educacional e a formação de uma elite intelectual. Nota-se, porém, que o acesso ao sistema educacional não contemplava a todos os cidadãos brasileiros, restrito a poucos.

De acordo com Meucci (2006), a sociologia foi uma auxiliadora na elaboração de um “projeto de intervenção política”, fortalecimento de “princípios normativos, formação cívica” ou de uma “consciência científica” da sociedade brasileira.

A partir da leitura destes manuais, podemos, com efeito, compreender se a sociologia fora entendida como auxiliar para a elaboração de um projeto de intervenção política, ou para instituição de princípios de normatização da sociedade e formação cívica, ou para a elaboração de uma consciência científica acerca da vida social entre nós. (MEUCCI, 2000, p.13)

As editoras, de acordo com Meucci (2000), começam a perceber esse grande mercado consumidor fomentado pelo Estado com a normatização dos livros didáticos, ocasionado investimentos nas linhas de publicações pedagógicas. Com o aumento de recursos do Estado e o interesse econômico das editoras, os livros didáticos de sociologia começam a ganhar corpo dentro do processo educacional brasileiro.

Desse modo,

[...] formou-se a idéia de que nosso atraso seria superado pela ação educativa. Tratava-se, pois, de uma consciência do atraso amenizada pela ilusão ilustrada, ideologia segundo a qual acreditava-se, a instrução traria todos os benefícios que permitiriam, finalmente, o progresso da sociedade e a constituição da nação [...]. (MEUCCI, 2000, p.32).

Esse é o cenário do programa de distribuição de livros didáticos, como descreve Coan (2006, p. 104):

Em 1938, por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, o Estado institui a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no país. Posteriormente, em 1945, pelo Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, o Estado consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º. Mais tarde, em 1966, foi selado um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) que permite a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTTED), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático.

O panorama, de acordo com Coan (2006) e Oliveira (1984,) sobre o programa de distribuição de livros didáticos, mostra que em 1938, por meio do Decreto-Lei nº 1.006,

de 30/12/38, o Estado organiza a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), com sua primeira regulamentação legislativa sobre a produção e circulação de LD. Em 1945, o Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45 consolida as políticas sobre a produção, importação e utilização do LD.

Em 1930, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, no governo de Getúlio Vargas, hoje conhecido com MEC. O MEC passa a distribuir, nas escolas, 51 milhões de livros; com a portaria nº 35 de 11/3/1970, conforme Coan (2006), que autoriza a compra com a coautoria de editoras nacionais.

Com a publicação no Diário Oficial em 1976, do Decreto nº 77.107, de 04/02/1976, o Estado assume parte da compra desses livros e a distribuição nas escolas e entidades federais. Com a extinção da INL, temos a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) como responsável pelo programa do livro didático. Com recursos escassos, a distribuição dos livros exclui a maioria das escolas municipais, que antes eram contempladas pelo programa, sendo excluídos livros que contêm erros conceituais, indução a erros, desatualizados, preconceitos ou discriminação.

Em 2004, houve a criação do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM). De acordo com Coan (2006), quase sete milhões de alunos do Ensino Médio são contemplados com o livro didático de várias disciplinas. São 15,5 milhões de exemplares e um total de investimentos de R\$135 milhões destinados às empresas editorais, que passam a produzir e distribuir esses livros para 13.253 escolas. Todos esses livros farão parte do lucro das editoras, como demonstra os números que Coan (2006, p. 106) nos apresenta: “[...] cerca de 1,026 bilhões de livros, entre 1994 e 2004, com um investimento de R\$ 3,7 bilhões para mais de 172,8 mil escolas, uma média anual de 30,8 milhões de alunos atendidos pelo programa [...].”

Nesse contexto, os livros didáticos são ajustados e produzidos para acatar um amplo mercado consumidor, não focando apenas nos conteúdos teóricos, mas levando em consideração a aceitação dos professores, que resultará em mais exemplares vendidos. Como resultado desses aspectos mercadológicos, “[...] alguns livros didáticos tornam-se até mesmo matrizes que, ao caducarem com o passar do tempo, são renovados [...].” (SOUZA, 1999, p.30).

Temos que apreender a escola como um aparelho ideológico do Estado, de acordo com Souza (1999), e dentro dessa concepção contextualizar a discussão sobre a questão da autoridade e autoria no livro didático, a hierarquização nessa produção, as

práticas pedagógicas, pois a escola é um lugar de conflitos e o livro didático está inserido nesse contexto:

Na verdade, outros elementos característicos do sistema escolar mereceriam mais destaques, tais como a hierarquia e a autoridade, a crença na total objetividade, a questão da avaliação, o caráter compartimentalizado do conhecimento, a prática pedagógica e o saber enquanto sistema de conhecimento fechado. [...] A percepção do sistema escolar como lugar de conflitos de ordem diversa é indispensável para refletirmos sobre o ensino como um todo e a problemática do material didático. (SOUZA, 1999, p.27)

O LD é um decodificador dos conhecimentos acumulados historicamente pela nossa sociedade⁹, e essa definição lhe garante uma significação de autoridade sobre o saber. De acordo com Souza (1996, p. 56) “[...] o caráter de autoridade do livro encontra-se sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada [...]”.

Devemos elencar dois aspectos na construção do LD: a autonomia dos autores e a autoridade da editora na laboração final. Os aspectos mercadológicos têm influência no processo final da elaboração do livro, cabendo à editora a autoridade de censurar determinados temas e assuntos que consideram polêmicos.

Logo, Souza (1999, p. 28) descreve que há um aparato editorial que mantém certos padrões, sob a égide do mercado, “[...] o aparato editorial funciona, de forma, drástica, para manter determinados padrões em termos de livros didáticos, motivados por uma combinação de razões de ordem ideológica e por razões econômicas - o livro que fará mais sucessos será aquele que venderá mais exemplares [...]”.

De acordo com Coracini (1999), professores e alunos se encontram inseridos num contexto em que valem mais na medida em que proporcionam lucro e colaboram para manter o *status quo*, de forma harmoniosa e pacífica. De acordo com Bittencourt (2004), o livro didático é um disseminador de ideologias, de uma determinada cultura e valores impostos pelo Estado. A escola tem autoridade para definir critérios sobre quais LD serão adotados pela instituição escolar, e quais os que não serão utilizados.

Os autores estão inseridos nessa lógica, pois

⁹ Sendo esse conhecimento selecionado por atores sociais que estão embasado por questões políticas e ideológicas resultante de uma estrutura social.

O autor do livro didático nem sempre tem autonomia para configurar seu material, nem mesmo o professor a escolha do manual de sua preferência. O autor do livro didático [...] é destituído de autonomia, pois, para 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. (SOUZA,199, p.31)

O LD está ligado às condições econômicas, ideológicas e técnicas que limitam e condicionam sua estrutura, afetando sua utilização em sala de aula. Esses materiais didáticos têm uma gama de ferramentas para reforçar e assegurar a compreensão dos conteúdos propostos.

De acordo com Bittencourt (2004):

[...] várias pesquisas demonstram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, crianças, etnia, de acordo com preceitos da sociedade branca burguesa [...].(p. 72)

Diante desses aspectos elencados que a escola tem certa autoridade na definição de critérios que poderão estar presentes no contexto escolar. Essa autoridade define uma relação de poder, de forma hierárquica, que poderá influenciar a escolha dos materiais didáticos.

Da mesma, podemos postular que professores, alunos e livro didático são criação da história e do momento sócio-político em que vivemos. Se a escola e, através dela, o livro didático parecem colaborar para a manutenção de tal ideologia, homogeneizando, disciplinando, uniformizando o que é constitutivamente heterogêneo, complexo, conflituoso, difuso - o discurso, a aprendizagem, o sujeito-, não é culpa de alguém, mas de um momento histórico-social que só pode ser enfrentado com as pequenas revoluções diárias (cf, Foucault, 1979), cuja arma estaria na compreensão de que a realidade é sempre múltipla e deslizante, de que não existem verdades absolutas, apenas inúmeras interpretações, ninguém é detentor da verdade [...]" CORACINI, 1999, p.42)

O livro didático perpassa por vários momentos históricos que influenciam sua estrutura, corroborando para o processo de ensino/aprendizado; e que pode contribuir para uma perpetuação das desigualdades sociais, caso não haja uma criticidade em seus conteúdos.

Desse modo,

[..] nenhuma instituição melhor do que a escola poderia colaborar para isso, questionando o que parece inquestionável, discutindo o que parece natural, problematizando o que parece óbvio, exibindo a heterogeneidade e a complexidade do que parece homogêneo, simples, unívoco. (CORACINI, 1999, p.43).

Este capítulo não tem a intenção de esgotar a discussão sobre a distribuição dos LD na política escolar brasileira, mas apenas descrever, em linhas gerais, num panorama historiográfico, a importância de se problematizar os aspectos que o envolvem, desde sua concepção até sua distribuição nas escolas brasileiras. Importa ressaltar, conforme expõe Coracini (1999), a relevância de reconhecer o que está por trás do óbvio, do homogêneo em uma sociedade marcadamente desigual, diversa e ampla. Onde as múltiplas determinações trazem ao tecido social um pensamento que se interloca com o conteúdo do livro didático e suas políticas públicas de fomento. Tais aspectos elencados nos remetem ao um modelo de pensamento embutido nos corpos textuais dos materiais didáticos com a função de desenvolvimento de um país.

2. SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO BRASILEIRA

*Se a realidade é incompleta sem o
homem, também o homem é
igualmente fragmentário sem a
realidade.*

Karel Kosik (1976)

Neste capítulo vamos abordar algumas considerações sobre a organização e implementação da sociologia no Brasil, para evidenciar possíveis aspectos que podem interferir de forma direta ou indireta na composição do LD, sem nos descuidar das reflexões sobre as desigualdades próprias da sociedade capitalista, e das políticas públicas voltadas para os mais desfavorecidos que são afetados por este modo de produção.

2.1 Sociologia e o ensino

De acordo com Liedke Filho (2005), a constituição da sociologia na América Latina foi desenvolvida por pensadores e pessoas com ação política, sob o prisma dos pensadores europeus ou norte-americanos, com ideias que perpassaram pelo Iluminismo francês, o Positivismo de Auguste Comte, teorias evolucionistas, social-darwinismos, entre outras teorias.

A sociologia no Brasil teve seu início, como aponta Azevedo (1951), em meados do século XIX, com pequenas inserções de diversos autodidatas ou eruditos, sendo dividida em três fases:

a primeira que se estende da 2.^a metade do século XIX até 1928, anterior ao ensino e à pesquisa; a segunda, a da introdução do ensino dessa matéria em escolas do país (1928-1935), e a terceira, em que entramos desde 1936, a da associação e ensino e da pesquisa, nas atividades universitárias. (AZEVEDO, 1951, p.313).

A primeira fase atinge um período mais dilatado, com surgimentos de trabalhos e estudos em longos intervalos, com ideias e tendências sociológicas que englobaram diversas correntes, seja na interpretação da história geral ou literária. Em sua maioria, os escritores daquela época utilizavam-se de pontos de vistas sociológicos sob as influências de correntes teóricas como “o positivismo [...]; o evolucionismo[...], sobre o qual se nortearam Sílvio Romero a princípio, Alberto Sales, e finalmente a escola antropológica italiana [...] e as teorias antropogeográficas” (AZEVEDO, 1951, p. 313).

O segundo período tem como característica o uso de um pensamento racional e coerente para explicar as condições histórico-sociais do Brasil. O terceiro período caracteriza-se pela preocupação em construir uma sociologia científica, fazendo uso da sociologia como disciplina científica.

O Brasil buscava equacionar dois grandes problemas: a formação do Estado Nacional, entre liberais e autoritários, e a questão de uma identidade nacional. De acordo com Fernandes (1976), a sociologia foi recebida com certa euforia, pois fazia parte de um processo da vida literária, um intercâmbio com centros estrangeiros de produção intelectual.

Essas novidades foram rapidamente apreciadas por certos grupos, que usavam esse intercâmbio para vislumbrar notoriedade em círculos letrados. Essa iniciação nos conteúdos sociológicos no Brasil, de acordo com Fernandes (1976), se dividiu em três fases: a primeira está caracterizada no uso da sociologia como um recurso parcial, conforme interpretação da camada intelectual, que fazia uso da sociologia, a disciplina fazia diferentes conexões: direito e sociedade, literatura e contexto social, Estado e organização social.

A segunda ficou nas explicações racionais das condições histórico-sociais da realidade brasileira. Já a terceira se concentra na dedicação do trabalho intelectual sobre os fenômenos sociais, e aos padrões dos trabalhos científicos sistematizados.

Esses aspectos evidenciam o desenvolvimento lento e gradual da sociologia no Brasil, o qual está relacionado com as formas de concepção do mundo, e as técnicas de consciência social¹⁰.

¹⁰ Esse trecho sobre as “técnicas de consciência social”, está pautada na contextualização histórica do desenvolvimento do “saber racional” brasileiro e sua empiricidade. Assim, “em menos de cem anos, a sociedade brasileira passou, precipitadamente, por transformações que se realizaram algures (em países como a França ou a Inglaterra), com relativa lentidão, entre a desintegração da sociedade medieval e a revolução industrial. Em consequência, as condições que favoreceram, dentro dela, o desenvolvimento do saber racional, exerceram influências que são antes estruturais do que culturalmente criadoras. Ou seja, o aumento crescente e contínuo da *Intelligentsia* não se fez acompanhadas de descobertas originais

A sociologia do conhecimento sofreu dois tipos de obstáculos, como observa Fernandes (1976, p. 28):

[...] a) Os que emanavam da incompatibilidade da ordem patrimonial com a livre exploração do pensamento racional; e b) Os que provinham de resistências culturais do meio aos fundamentos da concepção científica do mundo [...].

Essas condições faziam um peneiramento nos intelectuais para garantir a fidelidade manifesta à ordem social vigente: a ordem patrimonial, que resguardava os interesses locais dos grandes latifundiários. As resistências culturais pautadas nas tradições resistiam às explicações científicas por estarem embasadas nos valores e preceitos religiosos.

Desse modo, as explicações científicas ficavam restritas aos círculos de intelectuais que construía explicações racionais da realidade social. Logo, a atividade intelectual ficava limitada, sendo que a investigação científica pressupõe liberdade e autonomia suficiente para a sua realização. Essas explicações racionais encontraram resistências dentro de uma sociedade enraizada pelas tradições culturais, religiosas, e interesses pessoais das elites patriarcais e conservadoras.

[...] os dois tipos de obstáculos culturais operavam de maneira uniforme. As impulsões inconscientes, que resultavam do apego às tradições, produziram efeitos comparáveis à rejeição deliberada dos que defendiam intelectualmente quer a intangibilidade do direito, quer o caráter sagrado da religião ou das instituições de origem divina. [...]” (FERNANDES, 1976, p. 31)

A sociedade se encontrava em processo de desagregação do regime escravocrata e senhorial, sendo esse processo um elemento constitutivo no surgimento e consolidação da sociologia. Juntamente com os ideais abolicionistas e implementação da República, formou-se um horizonte intelectual, não na amplitude do discurso científico, mas nas explicações racionais da realidade. Os ideais conservadores foram sendo diluídos aos poucos dentro dessa nova camada intelectual que se formava.

paralelas, na esfera do saber racional. (FERNANDES, 1976, p. 18). Para mais informações consultar a obra “Os Fundamentos Empíricos da Explicação Sociológica de Florestan Fernandes (1967).

Vários autores, utilizando os recursos disponíveis, elaboraram novos diagnósticos racionais sobre a realidade, sob forma literária, entre outras. “[...] Por isso, um ponto de vista que tendesse a expor o comportamento humano à análise racional chocava a mentalidade dominante e suscitava desconfianças”. (FERNANDES, 1976, p.30).

Dessa forma, a sociologia se encontrava em uma situação marginalizada, tornando-se mais evidente somente após algumas transformações na estrutura social, como a degradação do regime escravocrata e senhorial que desencadeou o processo de transformação societal brasileira para o regime de classes sociais. A influência dos movimentos abolicionistas, a desagregação, aos poucos, da aristocracia rural, e o desenvolvimento social decorrente da industrialização, acarretaram alterações no pensamento da classe dominante.

Esses fatores constituíram a possibilidade do surgimento de uma inteligência crítica da ordem estabelecida, gerando um desenvolvimento econômico, político e social:

[...] a desagregação do regime escravocrata e senhorial possui, para o desenvolvimento da sociologia no Brasil, uma significação similar à da revolução burguesa para sua constituição na Europa. A ela se associam a formação de uma mentalidade nova, na Inteligência brasileira, a criação de um horizonte intelectual médio menos intolerante e conservador e, enfim, a autonomia do pensamento racional no sistema sócio-cultural. (FERNANDES, 1976, p. 36).

Essas transformações na compreensão da importância da sociologia estão inter-relacionadas com a expansão industrial, o que acarretou mudanças na percepção cultural e o aumento das concepções secularizadas e racionais da vida em sociedade. O aumento do número de intelectuais nos mais diversos campos do conhecimento, possibilitou uma ruptura com os interesses da aristocracia. Foram nas camadas mais radicais, no sentido de ruptura, que almejaram a liberdade na aplicação de técnicas racionais nos estudos sociológicos sobre o contexto social brasileiro.

Deste modo, “[...] assume o caráter definido de um recurso de interpretação, que permitia compreender as origens sociais e as vinculações estruturais de segmentos da sociedade brasileira [...] oferecia uma perspectiva para a discussão normativa do progresso humano [...]” (FERNANDES, 1976, p.33).

Dois processos foram de suma importância para o desenvolvimento da sociologia no Brasil, resultante do processo de desagregação da sociedade escravocrata e senhorial. O primeiro diz respeito à influência dos grupos sociais contrários a escravidão, os abolicionistas; e o segundo às consequências intelectuais da própria desagregação da ordem social vigente.

Foi o movimento abolicionista que possibilitou a primeira experiência brasileira na esfera da secularização do pensamento, e o entendimento sobre o funcionamento das instituições. Tendo como foco moral o tema da escravidão, permitiu um gradual aumento nas análises críticas sobre a estrutura social brasileira.

Logo, “[...] 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”. (FERNANDES, 1976, p.34).

O processo de evolução do regime de classes sociais, de acordo com Florestan (1976), teve padrões de desenvolvimentos desiguais, heterogêneo e com ritmo instável. A divisão de classe só foi sentida, de forma intensa, nos grandes centros urbanos, onde haveria forte divisão do trabalho e uma rápida industrialização, o que possibilitou a transformação da sociologia em uma especialidade.

De acordo com Florestan Fernandes,

As concepções secularizadas da existência e do comportamento humano; as explicações racionais da atividade econômica, política e administrativa; a exploração regular, teórica e prática, de técnicas e de conhecimentos científicos [...] os próprios problemas sociais, que se apresentam no presente, não podem mais ser resolvidos pelo arbítrio de uma chefe ou por intermédio de técnicas tradicionais.” (FERNANDES, 1976, p.37).

Essa conjectura possibilitou mudanças na ideologia da camada dominante, e produziu novos elementos ao tecido social. A educação assume uma importante função dentro dessa nova estrutura social que emergia. A expansão industrial e urbana trouxe novas preocupações, tendo dois principais objetivos: o primeiro era a preocupação de educar as novas gerações para ocupar funções estratégicas no campo da economia,

administração e funções políticas; e a segunda, pensar na criação de recursos para uma solução racional dos problemas sociais brasileiros.

De acordo com Florestan (1976), ao defender o ensino de Ciências Sociais, expõe que

[...] o sistema educacional brasileiro começou a atender à diferenciação que se está processando na procura da educação escolarizada [...] a sociologia encontrou nessas reformas um reconhecimento de sua utilidade na formação intelectual do professor. (p.38)

Tendo esse cenário como panorama, a sociologia torna-se ferramenta para o estudo e compreensão dos novos conflitos sociais decorrentes das transformações estruturais. Nesse decurso de compreensão da realidade, por parte da camada intelectual, a educação foi caracterizada de suma importância para dar continuidade ao processo. A concepção da função da educação foi elencada a formar as novas gerações para desempenhar seu papel na liderança econômica.

O lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) ilustrou a criação de uma elite técnica e intelectual que orientava a expansão das novas formas sociais da sociedade, e intentava “[...] ao lado de formar quadros técnicos, cultivar um estado de espírito e tentar elaborar uma ideologia racional da transformação capitalista da sociedade brasileira [...]”. (COSTA PINTO, 2002, p. 284).

Dentro do espectro que emergia, a estrutura social perpassou paralelamente três transformações cujas consequências são importantes: a primeira é a transição para o regime de classes sociais em desenvolvimento, o que possibilitou a alteração do antigo sistema institucional, a divisão do trabalho e da especialização que afetam profundamente as formas que vão deste a diferenciação social à organização das atividades humanas.

Essas alterações de percepção sobre a realidade social elencou a importância da sociologia, de acordo com Fernandes (1976, p. 38),

[...] de um lado, a transformação do sistema escolar inseriu a pesquisa e o ensino da sociologia no corpo das atividades institucionalizadas. De outro[...] foi incorporada ao funcionamento regular de vários serviços, departamentos e instituições, oficiais e particulares [...].

O segundo está relacionado ao processo de institucionalização das atividades de ensino, pesquisa ou aplicação que se relacionam com a formação de *status* e papéis sociais que possibilitam um suporte estrutural à transformação da sociologia em especialidades. Mesmo com um mercado de trabalho relativamente fraco, surgem várias alternativas para os sociólogos, sendo papéis sociais dependentes de uma conjectura social, “[...] professores (ensino de sociologia nas escolas normais e superiores); os de assistente e os de auxiliar de ensino (no superior); os de pesquisador e os técnicos (em algumas instituições oficiais e particulares)” [...]. (FERNANDES, 1976, p.39).

A terceira está relacionada ao processo de criação de um mercado consumidor orgânico das atividades sociológicas, o que influenciou a organização de novas bases na produção sociológica. O aumento do ensino universitário possibilitou a constituição de uma carreira profissional aos sociólogos, dentro das academias. O ensino universitário permitiu a associação do ensino à pesquisa, criando padrões nos trabalhos intelectuais e nas investigações científicas.

Esses aspectos contribuíram para uma transformação da sociologia em uma especialidade. Desta forma,

não só a produção sociológica que aumentou em quantidade e melhorou em qualidade, mas ainda se diversificou para atender às necessidades do público orgânico daquela produção, constituído principalmente dos alunos das escolas normais e superiores”. (FERNANDES, 1976, p.40).

Mas esses processos interligados ao ensino e pesquisa sofreram alguns impeditivos, como a falta de profissionais para atuarem em diversas áreas. Com a incorporação da sociologia em diferentes departamentos, serviços institucionais, comerciais, iniciativas privadas e acadêmicas, houve uma abertura para os profissionais estrangeiros. Essa iniciativa contribuiu significativamente para o fortalecimento intelectual da sociologia, atenuando a discrepância entre o ensino superior norte-americano e europeu em relação ao brasileiro. Assim,

em conexão ou sob o influxo da transformação da sociologia em especialidade, surge um novo estilo de aplicação do ponto de vista sociológico. A análise histórico-sociológico da sociedade brasileira se transforma em investigação positiva.” (FERNANDES, 1976, p.41).

Esses aspectos marcam, no plano intelectual, uma nova etapa da investigação sociológica no Brasil, com pesquisas nos padrões europeus de interpretação científica. Esse processo, de acordo com Florestan (1976, p. 41), inicia-se com as obras de “F. J. de Oliveira Viana, com as obras Populações Meridionais do Brasil, 1920; Pequenos Estudos de Psicologia Social, 1920; Evolução do Povo Brasileiro, 1933; Instituições Políticas Brasileiras, 1949; etc”, que permitiram a união de duas orientações histórico-sociológicas da herança político-cultural brasileira.

Outro importante intelectual foi o autor Gilberto Freyre, sendo considerado o primeiro especialista brasileiro com formação científica, com as obras Casa Grande & Senzala, 1933; Sobrados e Mucambos, 1936; Inglês no Brasil, 1948, entre outras.

De acordo com Fernandes (1976) essas produções situam:

[...] bem a nova posição que a sociologia passou a ocupar no cosmos intelectual brasileiro, depois de 1920, pela obra das duas gerações mencionadas e graças à colaboração dos especialistas estrangeiros. Verifica principalmente: [...] 1º) Que ponto de vista sociológico começou a ser entendido com clareza e a ser aplicado com crescente precisão científica. 2º) Que os focos de interesse da análise sociológica se ampliaram, ao ponto de compreender agora, além dos temas referentes à formação étnica, econômica e social da sociedade brasileira, os problemas sociais emergentes nas diversas regiões do país. 3º) Que a sociologia se integra, como disciplina científica e como ramo do saber positivo, no sistema institucional de ensino e pesquisa. Doutro lado, na medida em que as investigações sociológicas empírico-indutivas tomam por objetivo os processos histórico-sociais de formação da sociedade brasileira ou de sua organização e transformação no presente, a sociologia tende a assumir o caráter e as funções de uma técnica racional de consciência e de explicação das condições de existência e do curso dos eventos histórico-sociais. (p.43-44).

Essa nova estrutura social produziu o surgimento de novas especialidades e especializações. Instituições antigas foram substituídas por outras e ocorreu o surgimento de novas manifestações culturais. O país sobrevinha de grandes mudanças, como a organização dos trabalhadores; o sistema político das grandes oligarquias agrárias entrava em crise e se verificava o crescimento exponencial da burguesia.

Com o Golpe de 1937¹¹ o poder foi centralizado. Novas dissidências foram fomentadas e a sociologia sofreu modificações dentro do seu quadro analítico. O “estudo sistemático da sociologia passou a ser perseguido pelos novos intelectuais brasileiros, procurando superar dessa forma, o caráter genérico de humanidades.” (COAN, 2006, p.37).

O período da disciplina de sociologia dentro da Cátedra ocorreu por volta de 1920. De acordo com Liedke (2005), foi impulsionado pelo movimento da Escola Nova. Esse movimento foi uma crítica ao sistema de ensino intitulado Pedagogia Tradicional, na qual concebia o processo de ensino/aprendizagem exterior ao aluno. Visava à transmissão de conhecimento, sendo o professor, o livro e o conhecimento o centro desse processo, cabendo ao aluno apenas a assimilação passiva e heterogênea.

É nesse contexto que se insere a sociologia, dentro de um invólucro de paradigmas educacionais voltados para o desenvolvimento do país. Com o desenvolvimento industrial, novos fatores culturais, políticos e sociais, decorrentes desse acelerado processo, começaram a surgir dentro da sociedade. Conflitos, acomodações de povos e culturas diversas, justaposição de realidades concretas e distintas forneciam um riquíssimo panorama de análises sociológicas.

Essas mudanças estão relacionadas aos fatores internos e externos, correlacionadas ao desenvolvimento industrial, ao Golpe de 1930 e à Primeira Guerra Mundial. Deste modo,

[...] deveriam certamente sacudir a atenção e despertar o interesse pelo estudo científico dessas realidades sociais vivas e atuais, postas sob os olhos de todos e que não escaparam, pela intensidade dos fenômenos, aos observadores menos atentos [...]. (LIEDKE, 2005, p.383-4).

Dentro da concepção do Estado Novo, sendo essa nova conjectura desdobramentos do Golpe de 1930 (que acabou com a República Velha ou aquela política conhecida como dobradinha do Café com Leite, Norte e Sul), um sistema que favorecia velhas oligarquias, centralizando a política em prol de interesses próprios.

Desse modo, a sociologia se encontrava no meio dessas tensões sócio-políticas que esbarrava em suas investigações. Nessa estrutura societária em plena ebulição,

¹¹ Como fonte Angela de Castro Gomes, Estado Novo: ideologia e poder (Rio de Janeiro, Zahar, 1981).

[...] a sociologia e a sociedade, também surgem essas relações e essas razões de mudanças, demoras e hiatos, avanços e recuos, pressões e resistências, que constituem os modos pelos quais a sociedade reage sobre a ciência da sociedade e esta sobre aquela [...]. (COSTA PINTO, 1978, p.27).

Esses aspectos, para a consolidação da disciplina como forma de compreensão da realidade social, não foram suficientes para sua asseveração nos anos seguintes. Desenvolvida a partir de uma perspectiva “revolucionária”, a sociologia teve seu objeto de investigação proibido:

Agora, o que se pretendia era o estudo do social feito através da Filosofia, de uma certa filosofia, ossificada, autoritária, messiânica, irracional, elaborada e imposta por uma ordem social já envelhecida pouco depois de instaurada. Essa espécie de *reação termidoriana* mirim dedicou-se, a partir de 1935, a conter, controlar e até a anular alguns dos impulsos mais audazes da ideologia de 1930, que teve, no plano educacional, como um dos seus característicos essenciais, o fazer das ciências sociais uma ponta de ligação entre a educação e a vida. (COSTA PINTO, 2002, p. 291)

Até a segunda Guerra Mundial, as Ciências Sociais no Brasil foram mantidas na periferia da produção científica em condições precárias¹², mas com o agravamento da crise estrutural social em escala internacional afetando o país, a disciplina volta a ser considerada de grande importância. As alterações produzidas pela Segunda Guerra Mundial e a criação de dois blocos econômicos, liderados um pelos Estados Unidos e o outro pela União Soviética, afetaram o Brasil, que estava em processo de industrialização. Novas manifestações culturais advindas de vários conflitos, como os de raça e etnias, condições do imigrante e migrante no país, precisavam da sociologia para a compreensão dessas questões sociais.

O pensamento sobre o desenvolvimento do capitalismo era precedido com o sentimento de que a burguesia brasileira iria cumprir seu papel histórico, a exemplo do que ocorreu nos países centrais do capitalismo na Europa.

No entanto,

¹² Essas condições precárias estão relacionadas ao autoritarismo do regime que não investe na pesquisa sociológica, que cassa pesquisadores e proíbe investigações que contradiz a ordem social vigente.

[...] as teorias sobre a dependência e o imperialismo possibilitarão perceber que tal similaridade não pode ocorrer, uma vez que o capitalismo no Terceiro Mundo produz efeitos diferentes devido às situações históricas também serem diferentes.” (COAN, 2006, p.38).

Após grandes avanços e com a consolidação da Escola de Sociologia da USP, sob a direção do Florestan Fernandes, em 1954, a sociologia sofre novas contingências com o avanço de regimes autoritários na América Latina, e, conseqüentemente, chegando ao Brasil em 1964, tendo como fator preponderante a implementação do AI-5¹³, em 1968, produzindo um rol de ações autoritárias, como a concessão de poder de exceção aos governantes para punir inimigos do regime.

De acordo com Liedke Filho (2005, p. 394) “[...] este momento foi caracterizado pela crise institucional e profissional da sociologia e das ciências sociais em geral, sob o efeito das medidas repressivas (cassações, prisões, exílios e desaparecimentos) dos regimes autoritários [...].”

Nesse período do regime militar, as atividades de intelectuais foram diversificadas e novos campos de pesquisas surgiram. Com a Reforma Universitária em 1969 houve uma expansão dos cursos de pós-graduação, tendo um aumento significativo, também nesse período, os cursos de graduação em Ciências Sociais, como demonstra Liedke Filho (2005):

Mesmo o período mais “fechado” do regime autoritário (1968-1974) assistiu a um incremento do número de graduações em Sociologia e ciências sociais, o que deve ter estado associado ao impacto da reforma universitária de 1968, e do processo de “expansão” com “privatização” do ensino superior (Cunha, 1979). Esta “privatização” quanto aos cursos de ciências sociais, [...] em 1978, 58,92% dos cursos estavam vinculados a universidades ou a Faculdades de Filosofia privadas. (p.398)

Considerando todo esse contexto social, a disciplina de Sociologia no Ensino Médio passou por várias interfaces e situações correspondentes ao seu espaço-tempo histórico, sendo utilizadas a dar base para um desenvolvimento econômico e social

¹³ O Ato Institucional nº 5, AI-5, instaurado em 13 de dezembro de 1968, no período do governo do general Costa e Silva, foi a demonstração mais clara da ditadura militar brasileira (1964-1985). Vigorou até dezembro de 1978

caracterizado por uma estrutura hierarquizada e vertical, que sofrera sanções quando desviada de seu intuito. Como destaca Sarandy (2011b):

A explicação recorrente para a quase nenhuma tradição das ciências sociais no ensino médio é dada, em geral, estabelecendo-se como “causa” a sua intermitência nas reformas educacionais, que por sua vez teria como “causa” uma orientação política consciente, de recorte ideológico conservador que atenderia aos interesses das elites capitalistas; explica-se tal situação lançando-se mão, ainda que implicitamente, da noção de escola como aparelho ideológico do Estado e de educação como recurso estratégico para a dominação política (p.13-13)

A partir dos anos 80, temos o início de uma década marcada por vários protestos políticos contra a ditadura militar, havendo uma abertura para os profissionais, antes exilado em outros países, voltarem. Nesse período multiplicam-se os campos de pesquisas para os cientistas sociais, como “a questão da mulher, do menor, das favelas, violência, entre outras. A sociologia se aproximou de outras áreas. Isso fez com que ela se tornasse ‘cada vez mais interdisciplinar e plural’.” (COAN, 2006, p.42)

Após anos de marginalidade e mesmo com a eleição de um presidente sociólogo¹⁴, a sociologia não foi reinserida na rede pública de ensino. Constatando que, de acordo com Romano (2009), vários estados já tinham a obrigatoriedade do ensino de sociologia em sua grade curricular escolar. Mas não havendo uma normatização sobre quais séries ela estaria presente e a quantidade de aulas, trazendo prejuízo para a disciplina.

Somente com a Lei nº 11.684/08 de junho de 2008 (BRASIL, 2008), sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, tornou-se obrigatório o ensino de filosofia e sociologia na grade curricular do Ensino Médio, após elas serem substituídas, em 1971, pela educação moral e cívica. Desse modo;

Após cinco anos de batalha e vencidos os tramites legais (aprovação pelas Comissões de Educação e Cultura e pela de Constituição, Justiça e Cidadania) o PL 1641/2003 apenas foi aprovado e enviado ao Senado no dia

¹⁴ Fernando Henrique Cardoso, também conhecido como FHC, é um sociólogo, cientista político, professor universitário, escritor e político brasileiro. Foi o 34º presidente da República Federativa do Brasil entre 1995 e 2003. Mais informações consultar ROMANO, F.G. A luta em defesa da Sociologia no Ensino Médio (1996-2007): um estudo sobre a invenção das tradições. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, 2009.

10 de Janeiro de 2008. Dia 15 de Maio daquele mesmo ano, o Projeto foi aprovado e enviado para sanção presidencial. Assim, finalmente, após décadas desta ‘luta histórica’, o então Vice-Presidente da República José de Alencar, no exercício do cargo de Presidente da República, assinou a Lei Ordinária nº 11.684/2008, tornando obrigatória a oferta das disciplinas Sociologia e Filosofia no currículo do Ensino Médio de todas as escolas brasileiras (ZANARDI, 2013, p.106)

Mesmo com sua obrigatoriedade, conforme a Lei Ordinária nº 11.684/2008, a sociologia passa por momentos conturbados. Com uma crescente onda conservadora sendo espalhada pelos quatro continentes, como descreve Noam Chomsky¹⁵, com eleições de candidatos da extrema direita, crise imigratória, entre outros fatores geopolíticos que impactam diretamente e indiretamente na sociologia.

Considerando os aspectos elencados na historicidade da sociologia, os impactos podem surgir nos mais diversos segmentos da sociedade civil que tentam moldar uma visão pragmática da realidade social.

Com o “golpe-jurídico-Midiático” perpetrado pelo *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (PT), possibilitou a chegada do vice Michel Temer (MDB) a presidência que desencadeou várias reformas que atingiram a sociologia. Pautada em uma agenda neoliberal¹⁶, a reforma do Ensino Médio, com a Medida Provisória 746 (MP 746/2016¹⁷), tornou-se a Lei 13.415/2017¹⁸ após a aprovação no Congresso Nacional, vinculada à Emenda Constitucional 214¹⁹, com o nome de “PEC do teto dos Gastos”, desvinculando a obrigatoriedade de recursos para diversas áreas sociais, inviabilizando o aumento de recursos destinados à Educação por 20 anos. Essa

¹⁵Ver mais informações em: Noam Chomsky comenta onda conservadora global. Disponível em <<https://www.msn.com/pt-br/saude/video/noam-chomsky-comenta-onda-conservadora-global/vp-BBOQGKe>> Acesso em: 15 de agosto 2019

¹⁶ Quando nos referimos sobre uma agenda neoliberal estamos pautados dentro da lógica proposta na obra de Christian Laval e Pierre Dardot “A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal”. De acordo com Laval e Dardot, o Estado passa a ser guiado pela lógica empresarial de concorrências, desse modo é a “análise econômica que se deseja submeter a ação pública para discriminar não apenas agendas e as não agendas, mas a própria maneira de realizar as agendas” (p.273)

¹⁷ A Medida Provisória 746 (MP 746) está disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>>. Acesso em: 16 agosto. 2019.

¹⁸ Lei 13.415/2017 está disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 16 de agosto 2019

¹⁹ A PEC 241/2016 está disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351>>. Acesso em: 16 agosto de 2019. No Senado tramitou como EC 55/2016, podendo ser vista em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>>. : Acesso do em: 16 de agosto 2019.

restrição orçamentária vem representar uma manutenção da precariedade do ensino público ao limitar os investimentos públicos em Educação.

Esse desmonte da educação pública, de acordo com Santana (2018), favorece empresas privadas do setor educacional, criando grandes grupos que monopolizam esse serviço. Essas mudanças estruturais nas políticas públicas, pela aprovação da PEC e da reforma do Ensino Médio, reforçam um autoritarismo ao não debater com a sociedade civil essas reformas.

Desse modo;

[...] a reforma do ensino médio desconsidera os avanços e as orientações do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), aprovado em junho de 2014 após debate público e participação popular, sendo um instrumento de planejamento orientado à execução e ao aprimoramento de políticas públicas do setor entre 2014 e 2024. Segundo o Observatório do PNE²⁰, metas intermediárias já se encontram atrasadas devido à pouca vontade política e à falta de investimentos, sobretudo, do governo federal. (SANTANA, 2018, p.43)

Tal reforma veio, de acordo com Santana (2018), sobre o prisma de caos no Ensino Médio, da melhor autonomia do estudante, do alto índice de evasão e baixo desempenho dos estudantes. Inter-relacionando-se com movimento da escola sem partido²¹, um movimento conservador que rotula os professores como “doutrinadores marxistas” dos alunos.

O movimento tinha a proposta de punir os professores que levantasse questões políticas dentro das salas de aulas, mas o Congresso arquivou esse projeto de Lei. O Supremo Tribunal Federal julgará Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 457²², ADPF 457, encaminhada pela Procuradoria Geral da Republica, PGR, contra a proposta embasada nos princípios do movimento da escola sem partido.

A proposta do “novo Ensino Médio” conta com o aumento progressivo das horas de permanência do aluno na unidade escolar, alçando a meta de sete horas diárias. Tais

²⁰ O Plano Nacional de Educação está disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 30 julho de 2019.

²¹ Para mais informações acessar o artigo “*O discurso falacioso do movimento Escola Sem Partido*” de Alexandre Fernando da Silva, José Heleno Ferreira, Carlos Alexandre Vieira. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.22196/rp.v19i42.4011>> Acessado em 06/03/2020

²² Disponível em <<http://www.mpf.mp.br/pgr/documentos/ADPF457.pdf/view>> Acessado em 06/03/2020

medidas, conforme Mocarzel, Rojas e Pimenta (2018), afetam de forma drástica o ensino, sobretudo porque os recursos estão congelados por vinte anos.

Desse modo, “os estados não estão preparados para implementarem a jornada integral em todas as suas escolas de Ensino Médio, sem que haja uma nova política de financiamento.” (MOCARZEL, ROJAS e PIMENTA, 2018, p. 169)

Essa reforma atingiu a sociologia e a filosofia ao diluir essas disciplinas na grade curricular, seguida pela reforma da BNCC²³ (Base Nacional Curricular Comum), que norteia os “currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares.”(BNCC, 2018, p.7). Essa proposta fragmenta de forma radical as disciplinas ao propor que os conteúdos devem ser trabalhados de forma transversal e integradora.

Conforme a Associação Brasileira de ensino de Ciências Sociais (ABECS)²⁴

A fragmentação do currículo em diferentes “itinerários formativos” – com evidente interesse em promover formação profissional aligeirada e tecnicista -, e uma concepção estreita do conhecimento, sinalizada pela diluição dos conteúdos das disciplinas em “áreas de conhecimento”.

Mesmo após anos de intermitências a sociologia continua sendo alvo de ataques, uma disciplina com apenas uma aula semanal, conforme a maioria das grades curriculares brasileiras. Considerando que essa Medida Provisória foi questionada por diversos especialistas da educação, por sua forma impositiva sobre a permanência da sociologia, como demonstra Machala (2019, p. 19):

Convocadas pelo Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar (DIAP), entidades representativas de professores de todo o Brasil reuniram-se em Brasília com o objetivo de consolidarem uma posição a respeito da MP 746/2016. Concluíram por sua rejeição, considerando-a inapropriada para a proposição do tema, que deveria abarcar o parecer de instituições do Estado e da sociedade civil. Atentam, ainda, para o fato de existirem propostas em debate no Congresso e que uma medida provisória invalidaria esse processo em tramitação.

²³ A BNCC está disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 30 julho de 2019.

²⁴ Disponível em <<https://abecs.com.br/nota-bncc/>>. Acesso em 30 julho de 2019

A sociologia sofre com mais uma reforma da Base Nacional Comum Curricular, BNCC, que na sua versão final faz uma diluição de seus componentes curriculares na área de Ciências Humanas, trazendo prejuízo à disciplina.

Estamos atravessando um momento conturbado no âmbito político, que interfere de forma direta e indireta na educação. Todo esse contexto histórico nos remete à importância da disciplina de sociologia na grade curricular brasileira, sobre o fomento de livros didáticos, formação de novos profissionais e a possibilidade de uma educação emancipadora.

2.2 Contextualização histórica do Ensino de Médio

O Ensino Médio e o fundamental nasceram dentro do contexto colonial, de acordo com Oliveira (2007), pois o Brasil era uma colônia portuguesa. Situado historicamente como apenas uma colônia de exploração, o ensino seguia os padrões portugueses, que eram aplicados tanto no reino como na metrópole. O rei entregou o ensino nas mãos dos jesuítas, desobrigando o seu custeamento. Esse modelo de ensino moldou uma estrutura de ensino desigual, que persiste ao longo dos séculos.

Dois elementos foram fundamentais para a formação dessa estrutura:

O primeiro deles, uma base produtiva que excluía a maioria da população (índios, negros e colonos pobres) do acesso ao principal meio de produção (a terra) e que se organizava sob um modelo de produção (trabalho escravo) onde a educação aparecia mais como ilustração para poucos e como mecanismo de reprodução social da rarefeita elite rural e comercial existente do que como meio de formação da pessoa e de acesso ao conhecimento, que moldará a educação na jovem colônia, é o padrão de ensino jesuítico. Nascido no seio do movimento da contra-reforma, os ‘soldados da Companhia de Jesus tinham como meta arrebanhar o maior número de almas para o catolicismo. (OLIVEIRA, 2007, p.47-48)

A formação do ensino era baseada na escolástica, utilizando-se de textos clássicos, de caráter literário, formalista, predominando a repetição e a disciplina rígida no processo de ensino e aprendizagem. Seu currículo, de acordo com Oliveira (2007), era embasado no *Ratio Studiorum*, estruturado em nove anos envolvendo várias disciplinas como: Estudos de Retórica, Humanidades, Gramática Latina, Lógica, Metafísica, Moral, etc.

Desse modo,

o ensino médio no Brasil já nasce com um caráter seletivo, propedêutico, com um currículo centrado nas Humanidades, pouco afeito às ciências experimentais e com uma metodologia que valorizava a disciplina e a memorização, características que, em linhas gerais, estão presentes até hoje.” (OLIVEIRA, 2007, p.48)

Mesmo com a expulsão dos jesuítas em 1749, esse modelo educacional continuou por vários séculos. Com a chegada da família real portuguesa ao Brasil colônia, houve algumas mudanças na concepção do Ensino Médio. Com uma emenda constitucional, de acordo com Oliveira (2007), promulgada em 1834, houve a divisão entre o ensino primário e o secundário, estes ficando sob a responsabilidade das províncias (estados, na atualidade) e o ensino superior sob o poder central (atual Governo Federal).

Esses aspectos só foram reformulados após o golpe de Estado perpetrado por Getúlio Vargas, em 1930.

Pela primeira vez, nos seus 400 anos de história, o país terá de fato, um Ministério da Educação, tendo à sua frente um ministro com grande força política (Francisco Campos). Do ponto de vista do ensino médio, já em 1931, em pleno governo provisório, surge o Decreto nº19.890, que dispõe sobre a organização do ensino médio secundário, complementado pelo Decreto-Lei nº4.244 (gestão de Gustavo Capanema), que se constitui na Lei Orgânica do Ensino Secundário. Este sistema vai sobreviver, em linhas gerais, até 1971. [...] Refletindo a industrialização do país e os novos interesses econômicos em jogo, a era Vargas caracterizou-se também pela implantação do ensino profissionalizante, destinado “as classes menos favorecidas” [...]. (OLIVEIRA, 2007, p.49-50)

Com o golpe militar de 1964, o Ensino Médio foi afetado com a Lei nº 5.692/71, no governo Médici, mudando a organização do sistema educacional. De acordo com Oliveira (2007), a primeira mudança feita pelo governo militar foi a união do ginásio (primeiro ciclo do Ensino Médio) com o ensino primário, sendo obrigatório e gratuito e com duração de 8 anos nas instituições públicas.

A segunda foi a transformação do colegial em segundo grau, com duração de três anos juntamente com a instituição do ensino profissionalizante compulsório. Assim,

“pela Lei, todas as escolas do segundo grau deveriam assegurar uma qualificação profissional, fosse de nível técnico (três anos de duração), fosse de auxiliar técnico (três anos de duração).” (OLIVEIRA, 2007, p.50)

Contudo, essas reformulações do Ensino Médio não atingiram o sucesso prometido, e, conforme Oliveira (2007), a profissionalização compulsória foi revogada pela Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982. Com a criação da Constituição de 1988 a rede pública de ensino foi ampliada, mas com poucos recursos financeiros, tornando-se sucateada e abandonada pela classe média. Esse contexto proporciona um significativo aumento de redes privadas de ensino, “em que o ensino é visto tão somente como mercadoria a ser vendida para um mercado restrito, [...]. Nesta lógica, os professores, assim como os demais trabalhadores do setor de serviços, cumpriam a função de gerar mais-valia para os novos capitalistas da educação.” (OLIVEIRA, 2007, p.51)

Nesse breve espaço temporal, podemos observar que o Ensino Médio público foi seletivo, considerando que parte da população era da zona rural e apenas os grandes centros urbanos tinham amplos centros de educação, com acesso a diversos conteúdos culturais e sociais (teatro, museus, bibliotecas e etc).

Desse modo,

[...] o ensino médio no Brasil foi construído sob a marca da seletividade (um ensino para poucos) e que seu objetivo central sempre foi a preparação para o ingresso no nível superior (caráter propedêutico), objetivo refletido em conteúdos curriculares desvinculados da realidade concreta da população brasileira, na separação entre teoria e prática e em metodologias de ensino que valorizam a memorização e a postura passiva do aluno.” (OLIVEIRA, 2007, p.52)

Mesmo com a Constituição de 1988, o Ensino Médio sofreu algumas reformas, a última e mais “radical” foi feita pela Lei nº13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que flexibiliza o currículo para um melhor atendimento ao aluno da rede pública de ensino. Apoiado em duas justificas: “a baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país e a necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, em face dos índices de abandono.” (FERRETTI, 2018, p.26).

Essa reforma insiste na perspectiva de que esses problemas serão resolvidos com a alteração da grade curricular. Desconsiderando todo um histórico de reformas

que não conseguiram almejar seus resultados, pautados em uma PEC que impossibilita o aumento de investimentos.

Como destaca MORAES *et al*, (2004, p.343-344):

[...] tendo em vista que as reformas educacionais se sucederam no Brasil (1931, 1942, 1961, 1971 e 1996) sempre a partir do “zero” ou “zerando” o passado, ignorando totalmente o que vinha sendo feito anteriormente. Sobretudo por nunca avaliar os avanços e as falhas ou limites da reforma anterior, nem buscar propor correções de percursos, dar garantias de continuidades de pontos positivos, atender a demandas e necessidades surgidas por ocasião da implantação de outras reformas. O que queremos dizer é que as Reformas têm sido propostas fundamentando-se em “modismos”, em interesses imediatistas de governos ou, em uma perspectiva que já é tradição no Brasil, com um discurso escolanovista contra uma abstrata “escola tradicional”, que sempre se evoca com o fim de se autolegitimar como portadoras da inovação, do mais moderno, mais científico etc.. É comum não se fazer qualquer pesquisa ou avaliação do que veio antes. Na verdade, não basta uma opinião genérica sobre a “crise da educação”, pois essa também já é uma tradição no campo educacional, aliás não só no Brasil, posto que é contemporânea da própria idéia de educação.

De acordo com Ferretti (2018), a Lei nº13.415 contradiz a literatura sobre o entendimento do currículo,

ou seja, o conjunto de ações e atividades realizadas pela escola tendo em vista a formação de seus alunos, as quais são, obviamente, afetadas pelo acima indicado, assim como pelo clima das relações existentes interiormente à unidade escolar e desta com seu entorno e com as famílias dos educandos” (FERRETTI, 2018, p.27).

Segundo Sacristán (2008), o currículo é um conjunto de práxis que ajudam a nortear o processo educacional em seus diversos âmbitos e contextos sociais, “é uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupar em torno dele uma série de subsistema ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica.”(p.16) Reformar o currículo não solucionará esses problemas enfrentados pelo sistema educacional, já que o abandono e a reprovação não estão ligados diretamente ao currículo.

De acordo com Ferretti (2018), devemos considerar vários outros fatores relacionados aos altos índices de evasão e reprovação, como: baixa infraestrutura nas

unidades escolares (bibliotecas, espaços corretos para as atividades de educação física e culturais), baixos salários e falta de planos de carreiras dos profissionais da educação, entre outros fatores. Devemos constatar que vários jovens, principalmente no Ensino Médio, precisam trabalhar para contribuir com a renda familiar, aumentando, assim, o índice de evasão.

Tendo em conta que somos um país com um grande percentual de concentração de renda²⁵, de acordo com dados divulgados pelo IBGE, a taxa dos mais ricos e as desigualdades sociais sofreram aumentos significativos. Em conformidade com Ferretti (2018, p. 27), vários outros aspectos contribuem para o abandono escolar, como o fomento da mídia no estímulo ao consumo de necessidades frívolas, “além das questões curriculares, a violência familiar, a gravidez na adolescência, a ausência de diálogo entre docentes, discentes e gestores e a violência na escola.”

A reforma pauta-se na crítica da organização curricular existente, alegando que há uma multiplicidade de disciplinas e uma estrutura rígida. Por isso, as propostas da reforma centram-se na oferta de turmas em tempo integral (sete horas diárias) e na flexibilização curricular. Ademais, propõe itinerários formativos por área (Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Naturais e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e Educação Profissional).

Além de abrir possibilidade para um conhecimento fragmentado, essa reforma desconsidera vários aspectos estruturais das escolas. O que ela visa a oferecer, de acordo com Ferretti (2018, p. 36) “é um processo de semiformação de caráter pragmático que encontra eco e pode se manifestar abertamente sob a forma de política pública em virtude do momento político e econômico que vivemos no país desde 2016.”

Desse modo, ainda consoante o pensamento do autor:

Essa formulação visa, de um lado, a diminuição do número de disciplinas que os alunos cursarão durante o Ensino Médio e, ao mesmo tempo, tornar atrativo cada itinerário formativo, estabelecidos, teoricamente, de acordo com os interesses pessoais de cada aluno, supondo que tais providências tornariam tal etapa da educação básica menos reprovadora. (FERRETI, 2018, p.27-28)

²⁵ Para maiores informações consultar <<https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/10/16/concentracao-de-renda-volta-a-crescer-no-brasil-em-2018-diz-ibge.ghtml>> e <<https://www.ibge.gov.br/pt/inicio.html>>

À época de seu governo, o então presidente Temer e seu Ministro da Educação Mendonça Filho, vincularam diversas propagandas em várias mídias sociais com o slogan “Quem conhece o novo Ensino Médio aprova”, com duração aproximada de um minuto cada propaganda comercial, trazendo no *corpus* da mensagem, professores e alunos empregados com a nova proposta do Ensino Médio.

De acordo com Machala (2019, p. 21) “a ideia transmitida pelas chamadas televisivas é a de que o modelo educacional a ser adotado pelas instituições de ensino brasileiras é inspirado naqueles adotados por países estrangeiros, como Coreia do Sul, França, Inglaterra, Portugal e Austrália”.

Ocorre que no centro da proposta de reforma, aprovada por deputados e senadores, apregoa-se que os alunos poderão escolher as áreas de conhecimentos de acordo com seus projetos de vidas e vocação nas disciplinas ou optar pela formação técnica com a possibilidade de conseguir uma vaga ao mercado de trabalho. Entretanto, observa Ferretti (2018, p. 29), “Os alunos farão, no máximo, escolhas entre os itinerários formativos estipulados pelo sistema público de ensino do referido ente federativo.”

Considerando que algumas disciplinas foram “excluídas” da grade curricular, ficando a cargo de cada ente federativo a estruturação do itinerário formativo, “como indica o artigo 36 da LDB, reformulado pela Lei 13.415.” (FERRETTI, 20108, p.29). As disciplinas de educação física, artes, sociologia e filosofia, poderão ser trabalhadas apenas sob a forma de “estudos e práticas”, diluindo suas fronteiras e especialidades.

A noção de interdisciplinaridade traz à tona diversas discussões, segundo MORALES *et al* (2004, p. 344);

entende-se que a interdisciplinaridade é, antes de tudo, um projeto ideológico e não um programa epistemológico, pois quais seriam as bases de uma pesquisa interdisciplinar em termos objetivos? Não podemos confundir a presença e o concurso de uma diversidade de saberes, que visam ao esclarecimento de um fenômeno, com essa pretensa interdisciplinaridade que prescinde das ciências.

Para Ferretti (2018, p. 29), a expressão “estudos e práticas”, de acordo com a Secretária Executiva do MEC, não se refere “ao componente curricular dessas disciplinas que é obrigatório e, sim, o ensino de Sociologia, Filosofia, Educação Física e

Arte em atividades que podem ser dentro de uma disciplina específica ou em projeto interdisciplinar’(*Revista Nova Escola*, 2017).” Negar as especialidades dessas disciplinas é uma forma de colocá-las na marginalidade.

2.3 Os Parâmetros e as Orientações Curriculares Nacionais

Antes de adentrarmos nas Diretrizes Curriculares Nacionais, vamos elencar alguns aspectos do currículo para uma melhor compreensão. De acordo com Sacristán (2013, p. 17) o termo currículo tem sua derivação da palavra latina *curriculum*, que dentro do sistema escolar “é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade.” Com o aumento de alunos foi necessária uma estruturação do sistema educacional, organizando os conteúdos, as séries por idade, dando origem ao currículo.

O conceito de currículo e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar. [...] O currículo desempenha uma função dupla-organização e ao mesmo tempo unificadora - do ensinar e aprender, por um lado e, por outro, cria um paradoxo, devido ao fato de que nele se reforçam as fronteiras e (muralhas) que delimitam seus componentes [...]. (SACRISTÁN, 2013, p.17)

Ao organizar e delimitar seus conteúdos em diferenciação a outros, temos uma escolha cultural e epistêmica que resulta em uma decisão política e não ocasionalmente “neutra”. Essa seleção está presente nos conteúdos do LD, que se estruturam a partir da BNCC, já que o processo educacional está interrelacionado com as demandas do mercado de trabalho, novos tipos de trabalhadores, gerando modificações e novas prioridades. Sacristán (2013, p. 20) afirma que “a cultura inserida nos conteúdos do currículo é uma construção cultural especial, ‘curricularizada’, pois é selecionada, ordenada, empacotada, lecionada e comprovada de acordo com moldes *sui generis*.”

No Brasil, a educação é centralizada no Estado, que regula todo o processo educacional. No período da industrialização, em 1930, a educação foi reestruturada para atender as novas exigências do mercado, sendo pautada pelas questões: econômicas, políticas e sociais. Nos períodos de 1930 a 1964, o Brasil se desenvolveu e começou a

adotar programas de educação, aderindo ao discurso da universalização do ensino público e gratuito. Com a promulgação da Lei nº 4.024/1961, de 20 de dezembro, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases que teve o intuito de expressar a concepção do Estado sobre a base curricular.

Com a criação da Constituição Federal, de 1988, no Art. 210, são fixados os conteúdos mínimos a serem aplicados no processo ensino/aprendizagem pautados no respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Em 1996, foi aprovada a criação da Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação Nacional²⁶, LDBEN, que regulamenta a base nacional comum para a Educação Básica. De acordo com Coan (2006) esse novo projeto da criação da LDBEN contém dispositivos que deram margem para desresponsabilização do governo de financiar a educação.

Em 1997 foi consolidado, em dez volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com a finalidade de auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos e no desenvolvimento do currículo. Esses parâmetros constituem-se como “diretrizes que nortearão os currículos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum” (MEC/SEMTEC.1999^a *apud* COAN, 2006, p.57)

Conforme propõe a Carta Magna:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. (EC no 14/96, EC no 53/2006 e EC no 59/2009)

§ 1o A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. (CF, 1988, p.124)

A Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação Nacional versa em suas disposições gerais, Seção I, Art. 26

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

²⁶ Para mais informações acesse <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>

Foram organizados três documentos para cada etapa do processo educacional: Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM). Os PCN, de acordo com Coan (2006), não tem valor de lei, pois fica a critério de cada escola escolher e utilizar ou não tais orientações. Para o Ensino Médio são destinados quatro volumes, o conteúdo do primeiro volume está pautado em discussões que possibilitaram o norteamento das bases legais, dando sustentabilidade aos conteúdos destinados a cada disciplina.

Os demais volumes são específicos para cada área de conhecimento trabalhada no processo de ensino/aprendizagem: Livro 2 - Linguagens, códigos e suas tecnologias; Livro 3 - Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias; e Livro 4 - Ciências Humanas e suas tecnologias.

Desse modo, de acordo com Coan (2006), o Estado descreve as justificativas ao introduzir os PCN:

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica -SEMTEC -, apresentou os PCNEM como forma de suplantar a organização do Ensino Médio, apoiados no “acúmulo de informações, descontextualizadas e compartimentalizadas que já não respondem aos tempos atuais” (BRASIL, SEMTEC, 1999 a, p.14). O mundo atual, em especial o mundo do trabalho, “requer um indivíduo ágil, dinâmico, versátil, que saiba trabalhar em equipe e seja criativo” (idem, p.14), entre outros atributos. Isto tudo exige um ensino diferente, que permite um aprendizado constante. O novo Ensino Médio apresenta um caráter de “terminalidade” e deve estar voltado ao domínio de competências básicas, que promova a contextualização, a interdisciplinaridade e a capacidade de aprender. Deve evitar a “compartimentalização” do saber, bem como preparar para a iniciação científica e a utilização das diferentes tecnologias. Enfim, deve estar mais adequado às necessidades atuais dos jovens e da sociedade brasileira. (BRASIL, 1998, p.58).

Os principais destaques presentes nos parâmetros é a elaboração metodológica a serem seguidas pela sociologia e filosofia. A meta é a formação de uma “consciência crítica”, pelos alunos, ao atingirem o processo final do Ensino Médio, com o pressuposto de uma construção cidadã, almejando os direitos e deveres que deverão ser seguidos em sociedade.

De acordo com Coan (2006, p. 60), as bases teóricas dos PCN, estão inter-relacionadas com princípios indicados pela “Comissão Internacional” sobre a educação

proposta pela UNESCO dentro da perspectiva do “aprender a conhecer, no aprender a fazer, no aprender a conviver e no aprender a ser.”

A proposta do Ensino Médio, de acordo com o texto da LDB 9394/96, Seção IV, art. 35 e 36, tem em suas características a seguridade ao aluno o direito à consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos na etapa anterior. Situando que essas orientações curriculares, Casão e Quinteiro (2007, p. 226), representam visões de poder de diversos grupos presentes na estrutura societária. Desse modo, “currículo é fruto da interação entre o campo da contextualização (academia, universidade, intelectuais, consultores) de onde são recrutados pelo campo recontextualizador oficial (Estado, governos, secretarias de educação) para elaborarem tais documentos.”

Os PCN estão pautados, de acordo com Casão e Quinteiro (2007), Sarandy (2011^a) e MORAES *et al*, (2004), no conceito de competências. Como descreve Sarandy (2011^a, p. 62); “fundamentação na ‘pedagogia das competências’, sua adequação acrítica à visão de educação orientada à qualificação profissional e à preparação para o ingresso no mercado de trabalho.” Essa noção de flexibilidade está endossada em uma ideologia neoliberal²⁷, servindo de base para a diluição da sociologia em outras áreas, com o intuito de atender as novas demandas do mercado de trabalho.

De acordo com Martins (2010, p. 64), o fato de os alunos não terem seus interesses intelectuais levados em consideração, causaria uma “[...] anomalia [...] que resultava invariavelmente na morte do ardor pelo conhecimento [...]” Muitos alunos, dentro desse sistema de ensino, não conseguiram ter um desempenho satisfatório

Como não é o nosso foco central, vamos apenas apresentar alguns elementos sobre o conceito de competências. O conceito tem suas origens, de acordo com Casão e Quinteiro (2007, p. 226-7), no campo da produção de discursos em meados dos anos 1960. A primeira recontextualização do conceito de competências, de acordo com os autores feita pela pedagogia por uma “política escolar de um governo socialista, na França, a fim de acabar com a seletividade no ensino com base na origem de classe.” Dentro desse conceito, o aluno passa a ser visto como um sujeito e não mais

²⁷ Quando nos referimos a “ideologia neoliberal” estamos enfatizando que a educação passa a ser moldada pelas políticas públicas sugeridas pelo Banco Mundial com o viés econômico. Para mais informações acessar o artigo “*NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: Uma década de intervenções do Banco Mundial nas Políticas Públicas do Brasil (2000 – 2010)*” de RONALDO SÁVIO PAES ALVES disponível em http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300894657_ARQUIVO_artigoNEOLIBERALISMOEEDUCACAO.pdf> Acessado em 06/03/2020

com apenas um objeto dentro do processo de ensino/aprendizado, abrindo espaços para os mais diversos tipos de educação informal.

Embasado nessa perspectiva pragmática, sob viés do discurso de “formação para o mercado de trabalho”, a sociologia tem uma perda significativa na sua capacidade de compreensão crítica da realidade social. Como pondera Sarandy (2011a, p. 63) “os PCN para a disciplina Sociologia não propõem o debate, não estabelecem nenhum ponto de crítica sobre as concepções que lhes servem de fundamento”.

Essas informações sobre habilidades e competências trazem inseguranças, confusões, distorções e desinformação para os profissionais da educação, pois “são agora obrigados a ensinar tendo em vista uma nomenclatura totalmente estranha à sua formação que, por mais que se baseie em fundamentos científicos (questionáveis em si mesmos), não são de domínio geral.” (MORALES et al., 2004, p.345).

A função do ensino de Sociologia, dentro dos PCNs, é “construção da cidadania do educando [...] como atribuições básicas investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar/explicar todos os fatos relacionados à vida social” (PCN, 1999, p.37), na qual permitiria uma instrumentalização do educando para uma decodificação da estrutura social. As “competências e habilidades” estão endossadas em torno da “representação e comunicação”, “investigação e compreensão”, “contextualização sócio-cultural”, sendo estruturado por uma linguagem teórica; que acaba inibindo uma melhor compreensão, por parte de alguns professores da área, cuja formação foi precária ou outros profissionais que são habilitados em outras disciplinas, mas ministram aulas de sociologia.

Desse modo, “[...] para o professor bem formado, autônomo, reflexivo, responsável, ético, que se assume como trabalhador intelectual, produtor de conhecimentos, os PCN são prescindíveis; para o professor mal formado, [...] os PCN não orientam nem ajudam, pois precisam ser decodificados, o que demanda um preparo do leitor. ” (MORALES et al.,2004, p.356-7). Pensar as práticas pedagógicas do professor é repensar políticas públicas que interferem de modo direto e indireto na compreensão do processo de ensino/aprendizado. Situado dentro de uma estrutura societária centralizadora o processo educacional nacional perpassa por vários aspectos como: político, social e econômico. A formulação de um currículo nacional esbarra-nos mais diversos contextos históricos que permeiam as localidades brasileiras, engessando práticas pedagógicas que não atendem as demandas locais. Uma vez que os processos avaliativos são homogêneos, como o ENEM, cabe ao professor trazer elementos da

realidade histórica circundante do aluno pra uma melhor compreensão do conteúdo proposto pelo Estado.

2.4 Ensino de Sociologia e suas vicissitudes

Um das primeiras tentativas de alocação da disciplina de sociologia no Brasil foi uma proposta, de acordo com Sarandy (2011b), feita em 1882 por Rui Barbosa; outra tentativa foi em 1891 por Benjamin Constant, tendo como resultado a criação da cátedra “Sociologia e Moral” no ensino secundário. Nesse período houve, de acordo com Sarandy (2011b), grandes debates sobre a legitimidade da sociologia como ciência, defendida por Silvio Romero; do outro lado temos Tobias Barreto que não acreditava na capacidade sociológica. Em 1901, com a reforma de Epiácio Pessoa, deixou de ser obrigatória no currículo do ensino secundário.

A inclusão obrigatória da sociologia no Ensino Médio ocorre na década de 1920 (SARANDY, 2011b, p.15), com a reforma Rocha Vaz, e nos Magistérios em 1925. De acordo com Coan (2006), com a reforma a sociologia passa a ser disciplina obrigatória, e, em 1931, a Reforma Francisco Campos reforça sua inserção. No entanto, com a reforma Capanema, de 1942, a disciplina foi retirada da grade como disciplina obrigatória, e com o Golpe de 1964 fica em condições esporádicas nos cursos de Magistérios.

Como demonstra Sarandy (2011b, p. 15):

[...] houve intermitência no plano das políticas governamentais, ou seja, em diferentes reformas educacionais, ora a disciplina encontrou acolhida, ora foi excluída – e nem sempre sob a nomenclatura de “sociologia”. Relembremos: em 1882 a disciplina foi proposta num projeto de reforma, por Rui Barbosa; em 1891, ela foi apresentada no projeto de Benjamin Constant, tendo sido criada a cátedra “Sociologia e Moral”, no ensino secundário; na Reforma Epiácio Pessoa, de 1901, deixou de ser obrigatória no currículo da escola média, mas até este momento não chegou a ser efetivamente oferecida em todo o sistema; em 1925, com a reforma do ministro Rocha Vaz, ela retornou ao ensino secundário e foi ratificada pela Reforma Francisco Campos, de 1931; em 1942, com a Reforma Capanema, ela deixou de ser obrigatória novamente e deste período até a Lei 11.684, de 2 de junho de 2008, que a tornou obrigatória, parece ter ocorrido algum movimento em torno dela nas décadas de 1940 e 1950 e, principalmente, com os movimentos pela (re) inclusão da disciplina, a partir de 1982, notadamente em São Paulo e no Rio de Janeiro. Vemos, portanto, que no plano legal a disciplina de fato foi intermitente, apesar de sempre ter existido timidamente e de modo acentuadamente dispersivo nos sistemas de ensino, seja como disciplina da

formação em nível médio para o magistério, seja no ensino superior, notadamente nos bacharelados em direito.

Entre 1920 a 1950, houve várias transformações sócio-políticas, a educação passa a ocupar lugar central nos debates de grandes intelectuais, como “Emílio Willems, Fernando de Azevedo, Luiz de Aguiar Costa Pinto, Florestan Fernandes, Antônio Cândido e Anísio Teixeira.” (SARANDY, 2011b, p.4).

Com o lançamento do “Manifesto dos Pioneiros”, em 1932, a educação desempenha um papel transformador da estrutura societária. O movimento da Escola Nova é base teórica para diversas reformas na educação em diversas regiões do Brasil. Esse movimento traz ao tecido social novas concepções sobre a função da educação, e defende a escola pública leiga para a formação do cidadão que possibilitará sua participação nas atividades políticas e econômicas, sendo considerada a educação um fator de desenvolvimento.

A reforma Francisco Campos insere o conhecimento da disciplina como objeto de valor na admissão em cursos superiores, e “[...] Os reformadores tinham em mente a substituição de uma educação de cunho clássico por uma mais moderna, na qual os conhecimentos científicos pudessem estar disponíveis ao alcance dos jovens da elite brasileira e não apenas de alguns especialistas [...]” (COAN, 2006).

Ressaltando que dentre as décadas de 1930 e 1940 o sistema educacional não abrangia toda a população, pois não havia grandes centros urbanos e parte da população habitava nas zonas rurais, somente uma pequena parcela da sociedade brasileira tinha acesso à educação. Em 1942, como descreve Coan (2006, p. 44), “[...] começa um longo período em que a sociologia ficará ausente da escola secundária, a partir das reformas implantadas por Gustavo Capanema [...]”.

A reforma implantada por Capanema despertou o interesse de vários setores sociais, um deles foi a Igreja, que tentava elencar alguns pontos no Plano Nacional de Educação.

Um dos pontos centrais do Plano Nacional de Educação foi a reforma do ensino secundário, iniciada em 40, indo até 42. No ensino secundário é que fica a marca mais profunda e duradoura de Capanema. Foi proposto e desenvolvido um conjunto de atribuições para o ensino secundário no país. Deveria ser humanístico e preparar para a universidade. O acesso dar-se-ia pelo exame de classificação, sendo que poucos tinham acesso a essa modalidade de ensino, quem não conseguia, restava-lhes o ensino industrial, agrícola ou comercial. A escola secundária seria a principal instituição

educacional e, por meio dela, formar-se-iam novas mentalidades, criar-se-ia uma cultura nacional comum e produzir-se-ia uma nova elite para o país. (COAN, 2006, p.45).

Uma das importantes conquistas dessa reforma foi a ampliação do Ensino Médio, aumento de escolas e uma centralização do processo educacional. “[...] Estas e outras ações fizeram de Capanema uma pessoa de visão, de futuro, de um mundo que desejava construir” (SCHWARTZMAN, *apud* COAN, 2006, p.46), constatando que o grande desenvolvimento econômico proporcionou essas mudanças que afetaram a desobrigação da sociologia no ensino secundário, pois a “educação era vista como um recurso de poder, portanto muito disputada, era preciso saber trabalhar com a questão.” (COAN, 2006, p.45).

Com o fim da Segunda Guerra e o Estado Novo foi possível a discussão sobre a volta da obrigatoriedade da disciplina de sociologia no Ensino Médio, com o argumento de que a disciplina poderia ajudar na preparação de novas gerações no processo de compreensão da realidade social. A inserção da sociologia dentro do Ensino Médio “[...] poderá contribuir para preparar as gerações novas para manipular técnicas racionais de tratamento dos problemas econômicos, políticos, administrativos e sociais [...]” (FERNANDES, 1980, *apud* COAN, 2006, p.49).

Mas isso não foi suficiente, pois com o Golpe Militar de 1964 a política que norteará o sistema educacional terá em seu cerne a finalidade de formar profissionais técnicos para atuar no mercado de trabalho, sendo esse período denominado como “milagre brasileiro” e dispensando a obrigatoriedade da disciplina.

Mesmo com a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 4.024/61), a disciplina de sociologia permanece como optativa ou facultativa dentro dos currículos; na LDB lei nº 5.692/71 continua sendo optativa. Com a implementação dessa lei, criou-se o 1º e 2º graus, os primeiros oito anos ficaram obrigatórios dentro da faixa etária de sete aos quatorze anos, especificado como “ginasial”.

Os outros três anos de segundo grau seriam destinados à formação profissional dos jovens. A sociologia foi prejudicada com essa retirada, e foi minimizada a discussão sobre o seu sentido na educação e no processo de construção do material didático a ser utilizada pelos alunos.

Mais de dez anos depois, “[...] a Lei 5692/71 foi alterada pela Lei nº 7.044/82, que retirou a obrigatoriedade de profissionalização do segundo grau e a substituiu por

um conceito genérico: “preparação para o trabalho”. Essa mudança na lei vai abrir possibilidades para a introdução de disciplinas optativas [...]” (COAN, 2006, p.50-51).

Após o chamado “milagre econômico brasileiro” no regime autoritário entre 1970 a 1980, há uma flexibilização com a implantação, em 1982, da Lei nº 7.044/82, que retirou a obrigatoriedade do ensino profissionalizante e abriu a diversificação dos currículos. Mas depois de várias intermitências vieram as dificuldades, falta de profissionais, criação de cursos de graduação em Ciências Sociais, livros e materiais didáticos, entre outros.

Numa primeira aproximação, o quadro que este levantamento preliminar revelou sobre a situação da disciplina sociologia na escola secundária brasileira é mais ou menos o seguinte: 1882: proposta parlamentar de inclusão (não chegou a ser discutida); 1890-1897: disciplina legalmente obrigatória (legislação não posta em prática); 1925-1942: disciplina obrigatória; 1961-1971: em alguns Estados, disciplina pela qual a escola pode optar; 1971-1982: ao menos no estado de São Paulo, disciplina pela qual a escola podia optar; 1982...: de 1984 a 1986, aproximadamente entre 10 a 29% das escolas da rede estadual de São Paulo que mantinham 2º grau optaram pela inclusão da disciplina nesse grau de ensino.(MACHADO, 1987. p.117)

Com a chamada “redemocratização” e a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, houve algumas mudanças no setor educacional. Com a criação da LDBEN e mais autonomia às universidades. Nesse período, de acordo com Coan (2006, p. 51), vários fatores marcaram a história da humanidade: “a derrubada do muro de Berlim foi traduzida pelo ideário conservador dominante por um conjunto de teses marcado pela síndrome do fim - fim do socialismo, fim da história, fim das classes sociais, fim das ideologias, fim das metateorias e das utopias”

Esses fatos marcam, dentro do quadro analítico da sociologia, um rompimento com várias teorias, com intensos debates, no plano político, entre conservadores *versus* progressistas. No plano político, na década de 90, temos o *impeachment* do Presidente Fernando Collor de Mello, que deixou grandes marcas na organização política brasileira, com grandes efervescências nos debates teóricos, políticos e sindical, que tiveram suas ideias respaldadas na LDBEN.

Como demonstra Coan (2006, p. 52),

A evidência mais cadente desta influência é que o primeiro projeto de LDBEN, apresentado na Câmara Federal pelo então deputado por Minas Gerais Otávio Elísio, teve como base um texto de Demerval Saviani escrito para a reunião da ANPED (realizada em Porto Alegre em 1988) no qual apresenta subsídios para o debate para a nova LDBEN tomando como eixo de análise a concepção de educação politécnica em contraposição à tradição tecnicista e fragmentária de educação. Porém, após longo período de discussões em torno das proposições para a redação do texto da nova LDBEN, o governo Fernando Henrique Cardoso, utilizando-se de uma manobra regimental, introduziu os princípios educacionais que defendia, através de um substituto encaminhado pelo então senador Darcy Ribeiro (PDT - RJ). Desconsiderando todo o processo de discussão construído para a elaboração da nova lei. Promulgada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em 20 de dezembro de 1996, a nova L.D.B.E.N continha dispositivos classificadores da perspectiva de desresponsabilização do governo com o financiamento da educação. Após a promulgação da nova Lei da Educação Nacional, sucederam-se as orientações para pô-la em prática.

Dentro da LDBEN, no Art.36, parágrafo 1º, inciso III da Lei n. 9394/96, encontra-se previsto o ensino de sociologia, tendo a prerrogativa de que os educandos, ao final do Ensino Médio, deveriam demonstrar “domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania²⁸”. De acordo com Coan (2006), mesmo com essa afirmação genérica não há garantias legais da obrigatoriedade do ensino da sociologia e filosofia no Ensino Médio. Diante desses aspectos elencados, a intermitência da sociologia perpassa por questões ideológicas que variam de acordo com cada projeto político. A sociologia está dentro desse preâmbulo que cerca a realidade brasileira. Essas reflexões nos remete sobre a importância das pesquisas relacionadas ao ensino de sociologia, abordando aspectos que vão além do currículo.

²⁸ Lei de Diretrizes Básicas disponível em <
http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acessado em 15 de Agosto de 2019

3. O LIVRO DIDÁTICO & PROFESSOR

Nessa pesquisa, propomos conhecer a prática docente e construir reflexões acerca do uso do livro didático pelo professor. Visamos compreender o todo, ou partes, do processo de apropriação e utilização desse material, e buscamos desenvolver reflexões sobre as seguintes questões: Qual a relação do docente com o material didático? Há participação democrática no processo de escolha do LD? Esse material auxilia na preparação das aulas? Qual a relação dos alunos com o LD? Qual a periodicidade do uso do LD? Houve contato com conteúdos teóricos, sobre LD, na graduação?

Antes de adentrar a esses temas, buscamos levantar alguns aspectos sobre o perfil do docente que atua em Paranaíba-MS, perguntado sobre gênero, escolaridade, tempo de docência, jornada de trabalho, faixa salarial, entre outros componentes.

Considerando que, para responder a essas perguntas, precisa conhecer a prática do professor, os componentes envolvidos na elaboração do LD e os seus aspectos jurídicos e pedagógicos, na qual se articulam, pois esses processos estão interligados. Para podermos desenvolver tal estudo, privilegamos a aplicação de um questionário, com perguntas fechadas.

Tais questionários serão aplicados por uma ferramenta: *Google Forms*²⁹, disponibilizada pelo Google, para uma maior fluidez e dinamismo para a aplicação, frisando que vários professores não possuem uma flexibilização de horários para a aplicação manual. Por tais questões acima elencados, utilizamos outras ferramentas para a obtenção dos dados, como o aplicativo Whatsapp e o Messenger, para a conclusão da pesquisa.

3.1 Metodologia e Estrutura dos questionários

Os questionários possuem dezessete perguntas que nos possibilitaram almejar as análises pretendidas. São elas: sexo; escolaridade; a área de formação e as disciplinas ministradas; regime de trabalho; tempo de profissão; faixa salarial; ensino em outras escola; turno de trabalho (pode marcar várias opções); participação do processo de

²⁹ Para mais informações sobre a ferramenta de coleta de dados. Acessar < <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2018/07/google-forms-o-que-e-e-como-usar-o-app-de-formularios-online.ghtml>> acessado 01 de novembro de 2019

escolha do livro didático; participação em debates democráticos nesse processo de escolha; o livro didático como auxílio na preparação e aplicação das aulas; formação recebida, na graduação, sobre o livro didático e sua utilização; se já encontrou erros conceituais no livro didático; se já encontrou preconceitos e racismo no livro didático; a receptividade dos alunos em relação ao livro: há reclamação relativa à linguagem do livro didático; reclamação de outros aspectos do livro didático; periodicidade do uso do livro didático em sala de aula; a porcentagem de alunos que levam o livro didático.

Acrescentamos três perguntas abertas que serão respondidas via redes sociais: Como você avalia, e como se dá esse processo de escolha do livro didático; Quais as principais reclamações dos alunos em relação ao livro didático; Como você utiliza o livro didático em sala, ele auxilia nas aulas. Todas as perguntas estão disponíveis nos **ANEXOS - A e B**.

Essas questões foram respondidas por três profissionais da educação que atuam nas escolas estaduais de Paranaíba-MS. O questionário foi aprovado pelo Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP, pelo CAAE: 01605118.9.0000.8030

3.2 Análise dos dados

Na pergunta **sobre sexo** temos um percentual que condiz com o Censo Escolar realizado em 2018³⁰, por meio do qual quase 80% dos profissionais da educação são do gênero feminino. Temos atualmente no Brasil cerca de 2.192.224 profissionais de educação, atuando na Educação Básica, e 349.776 atuando na Educação Superior, de acordo com o censo divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Cerca de 1,9 milhões situados na zona urbana e 345 mil nas zonas rurais, aproximadamente 1,7 milhões são mulheres, desse percentual 594 mil estão na faixa dos 30 a 39 anos. Os homens totalizam um total de 439 mil, os que estão na faixa dos 30 a 39 anos são quase 161 mil profissionais, temos 1,6 milhões de profissionais com a graduação em licenciatura.

Sobre essa questão, temos outro panorama na Educação Superior, dos 349 mil docentes, 189 mil são homens contra 157 do sexo feminino. Temos dentro do quadro de professores em exercícios, dez não possuem graduação, cerca de 4.328 têm graduação,

³⁰ Para mais informações acessar <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censos-educacionais-do-inep-revelam-mais-de-2-5-milhoes-de-professores-no-brasil/21206> Acessado em 19 de outubro de 2019.

65.431 possuem especialização, 128.450 têm mestrado e 143.477 são doutores. Tais dados trazem à tona um debate sobre a “feminilização³¹” da docência, como as construções sociais sobre gêneros se inter-relaciona com a docência e outras profissões.

De acordo com Vianna (2002, p. 89) esses constructos sociais estão entrelaçados com as mais diversas profissões, pois “o saber que se produz sobre as diferenças sexuais e corporais, bem como sobre o lugar das mulheres na divisão sexual do trabalho, caracteriza-se pela sua variabilidade e natureza política.”

Essa relação está pautada sobre a égide de preconceitos e práticas sexistas que se reproduzem na sociedade. De acordo com Ferreira (1998), a feminilização do trabalho docente acompanhou o desenvolvimento do capitalismo e expansão do sistema educacional. Essa expansão industrial e educacional proporcionou uma feminilização, de acordo com Ferreira (1998), decorrido do abandono dos homens que buscaram outras atividades mais rentáveis e a baixa oportunidade de empregos para as mulheres.

De acordo com Ataíde e Nunes (2016, p. 169), “compreende-se que mulheres e homens estão envolvidos em relações socioculturais, que transcendem as questões biológicas, o que remete à adoção da categoria gênero em detrimento de sexo.”

Tais aspectos tem influência diretamente na construção das identidades destinadas a homens e mulheres, que são reproduzidas nas mais diversas esferas sociais. Desse modo, de acordo com Ataíde e Nunes (2016):

Mulheres e homens têm passado por um processo de construção que impõe estereótipos e padrões de comportamento que são utilizados como justificativa para o exercício de determinadas profissões, como é o caso da docência, que reflete o ranço patriarcal capaz de definir atribuições femininas e masculinas na educação, cuja tendência é destinar aos homens os cargos de comando ou a docência em níveis de ensino mais elevados, e às mulheres, os níveis considerados mais elementares, como a educação infantil e o ensino fundamental. (p.169)

Tais aspectos evidenciados acima se concretizam quando olhamos para o Censo Escolar (2018) onde temos um índice baixo, mas relevante levado em seu contexto histórico, que deixa claro o percentual maior de docentes do gênero masculino na educação superior. Outro fator que destacamos é a diferença salarial entre mulheres e homens no setor educacional, que é nosso foco, mas se estende às demais profissões.

³¹ Quando nos referimos a “feminilização” da docência, estamos adentrando ao debate para evidenciar e romper com estereótipos sexistas e preconceituosos, sendo tais práticas reproduzidas cotidianamente no âmbito escolar.

Sobre a questão faixa salarial, e demonstrado pelo IBGE no estudo Estatísticas de Gênero: Indicadores Sociais das Mulheres no Brasil³², as mulheres ganham, em média, 75% do que os homens ganham nas mesmas funções.

Como demonstra Ferreira (1998, p. 51):

O fato de as professoras receberem salários baixos é visto pela sociedade como "natural", já que não dependem diretamente da sua renda para sobreviver. A remuneração serve apenas como um complemento da renda familiar, pois, por trás, está amparando-a sempre o "provedor", o homem, que será o responsável financeiramente pela família, mantendo o equilíbrio hierárquico das relações entre os sexos, bem de acordo com a herança patriarcal.

Com relação a pergunta sobre o tempo de profissão, identificamos dados que demonstram a necessidade de melhorias no setor educacional, pois a educação não pode ser vista sob a ótica mercadológica. Como evidencia Vianna (2013) “o rebaixamento salarial e o desprestígio social presentes nas profissões femininas também marcam as distintas etapas da Educação Básica, nas diferentes regiões do Brasil.” (p.168).

Independente da faixa etária, escolaridade ou, como indagamos na pergunta sobre escolaridade, o tempo de profissão, essas diferenças salariais estão ligadas às manutenções de estereótipos sobre gênero na nossa sociedade. As mulheres desempenham papéis sociais de acordo com os interesses patriarcais, considerando que:

as percepções do social não são discursos neutros, mas produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.” (ATAIDE *and* NUNES, 2016, p.174).

Desse modo, “o processo de feminização do magistério associa-se às péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e à estratificação sexual da carreira docente, assim como à reprodução de estereótipos por parte da escola” (VIANNA, 2002, p.91).

Outro fator que contribuiu para a “feminilização” está ligada à reprodução de práticas discriminatórias em relação à mulher no âmbito escolar ao longo da história da

³²Disponível em <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html?&t=o-que-e>> Acessado em 19 de novembro de 2019

humanidade. Estando dentro de uma estrutura societária patriarcal que perpetuam os papéis sociais destinados às mulheres e homens.

Em relação à questão salarial, temos em Mato Grosso do Sul (MS) o cumprimento da Lei 11.738 (Lei do Piso Salarial Nacional), sendo considerados uns dos poucos Estados nacionais a cumprirem o piso salarial dos profissionais da educação. Mas o governador Reinaldo Azambuja (PSDB), reeleito no MS, propôs o projeto de Lei Complementar 266/2019, aprovada por quatorze deputados estaduais, que reduz em 32,5% os salários dos professores temporários. Isso impactou cerca de 50% dos docentes em atuação no Estado³³. Esse projeto está sendo contestado no Supremo Tribunal Federal (STF), na forma de ADI 6196³⁴ (Ação Direta de Inconstitucionalidade), tendo como relator o Ministro Alexandre de Moraes. Ainda não saiu as conclusões finais.

Constatando que o atual governador reajustou em 16,37%³⁵ o próprio salário e dos seus secretariados, fechou duas escolas estaduais, em Campo Grande³⁶, em Paranaíba-MS fechou a Escola Estadual Gustavo Rodrigues da Silva, que atuava há 49 anos no município. Dentro do setor público, ancorado pela LDB e pela Lei n. 9.394/96, temos um conjunto de instrumentos de gestão denominado: plano de carreira, que tem por objetivos assegurar o desenvolvimento profissional e pessoal do servidor de educação, favorecendo a ascensão na carreira.

No Estado de Mato Grosso do Sul, temos homologado pela primeira vez o plano de carreira pela:

“Lei Complementar n. 4, de 12 de janeiro de 1981, o segundo pela Lei Complementar n. 35, de 12 de janeiro de 1988 e o terceiro instituído pela Lei Complementar n. 87, de 31 de janeiro de 2000. Este último foi modificado pela Lei Complementar n. 109 de 23 de dezembro de 2004.” (RODRIGUEZ, FERNANDES *and* SIMÕES, 2012, p.34).

Temos um novo plano de carreira, aprovado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, dentro do Plano Nacional de Educação 2014-2024³⁷, o plano de carreira

³³ Para mais informações acessar < <https://www.ojcare.com.br/2019/11/21/lei-de-reinaldo-que-reduziu-salario-de-professor-e-inconstitucional-afirma-augusto-aras/>> acessado em 21 de novembro de 2019

³⁴ Disponível em < <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5736977>>

³⁵ Para mais informações acessar < <https://www.ojcare.com.br/2018/12/19/salario-de-reinaldo-vice-e-secretarios-tera-alta-de-33-contra-607-dos-servidores-em-4-anos/>> acessado em 10 de novembro de 2019

³⁶ Para mais informações acessar <<https://www.capitalnews.com.br/cotidiano/com-queda-de-matriculas-governo-estadual-fecha-quatro-escolas-em-ms/325036>>

³⁷ Disponível em <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/pee-ms-2014.pdf> > Acessado em 11 de novembro de 2019

proporciona um gradativo aumento nos vencimentos salariais com o decorrer do tempo de serviço e habilitação (especialização, mestrado ou doutorado) do servidor efetivo³⁸ na rede estadual de educação básica.

De acordo com informações contidas no Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, PEE-MS, para a construção desse plano houve a elaboração de dez seminários regionais, envolvendo mais de 22 mil participantes, que ajudaram a construir as propostas. Sendo dividido em metas o documento, onde cada meta almeja um objetivo.

Temos nas metas 15, 16, 17 e 18 a valorização dos profissionais do magistério:

“Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PEE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos(as) os(as) professores(as) da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 60% dos(as) professores(as) da educação básica, até o último ano de vigência deste PEE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PEE.

Meta 18: assegurar, no prazo de dois anos, a existência de Planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública e, para o Plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em Lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.”(PEE-MS, 2014-2024, p.92)

Com as respostas dessas questões³⁹, destacamos o fator tempo de profissão e a escolaridade dos entrevistados, e o plano de carreira que possibilita ao servidor uma diferença nos vencimentos. Como demonstra o PEE-MS, “organização de carreira com níveis de progressão e promoção por tempo de serviço e formação continuada, com reconhecimento salarial.” (p.91). Essas políticas públicas educacionais estão voltadas

³⁸ Para mais informações acessar

<http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_15.09.2015/art_41_.asp>

³⁹ Sobre tempo de profissão e faixa salarial.

para uma melhoria na educação, mesmo com essas políticas temos um grande grau de descontentamento sobre a docência⁴⁰.

Após alguns anos de baixas procuras houve um tímido aumento, de acordo com o livro *Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação*⁴¹ (2018). Esse estudo trouxe alguns aspectos relevantes para analisar o panorama da educação no Brasil.

Na questão relacionada a escolaridade dos docentes, o estudo evidenciou um perfil dos jovens ingressantes no campo das licenciaturas. Cerca de 61,2% dos estudantes, no período de 2014, ganham até três salários mínimos. Apenas 9% tinham pais formados com ensino superior, muito diferente com relação a outros cursos no ensino superior, como demonstra GATTI *et al.* (2019, p. 148):

“no segundo ciclo do Enade, o percentual de estudantes de Medicina que tinham pais com instrução superior era de 67%; de Odontologia, 45%; de Medicina Veterinária 42%, de Arquitetura e Urbanismo 45%; de Engenharia (grupo V), 45%. Não por coincidência, era nesses cursos que se encontravam os estudantes da faixa de renda mais alta, na respectiva proporção de 70%, 50%, 42%, 42% e 31%; eles eram também os alunos mais brancos e provinham em maiores proporções do ensino médio privado.

Outro aspecto importante é o aumento significativo de estudantes negros, nos cursos de licenciatura que passou de 35,9% para 51,3%, em 2014, um ótimo resultado advindo da Lei 12.711 de 2012, chamada Lei das Cotas⁴². Temos outro dado relevante a partir das respostas da questão E, no quesito graduação, onde perguntamos “qual sua área de formação e quais disciplina lecionam”.

Temos 2/3 formado em Ciências Sociais e 1/3 em História, Paranaíba-MS consta com uma unidade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Nessa unidade são ofertados três cursos de graduação: Direito, Pedagogia e Ciências Sociais, trazendo benefícios aos cidadãos paranaibenses.

Com relação a questão da área de formação (área de formação e quais as disciplinas você ministra?), mostra que isso corrobora com os dados levantados pelo

⁴⁰ Para mais informações <<https://www.leiaja.com/carreiras/2018/06/29/baixa-procura-por-licenciaturas-exige-serias-medidas/>>

⁴¹ Esse livro é resultado de estudos feitos pelas pesquisadoras Bernardete A. Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Patrícia Albieri de Almeida, da Fundação Carlos Chagas; e Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). Disponível em <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf> Acesso em 15 de novembro de 2019

⁴² Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>

INEP⁴³, divulgado pelo censo 2018⁴⁴, que uma em cada três disciplinas são ministrados por professores sem formação específica. No caso da disciplina de sociologia, apenas 28,4% são formados na área específica, comparada com outras disciplinas, como Biologia, Língua Portuguesa, Educação física, Matemática, Geografia e História, que chegam acima dos 70%.

Apenas alguns Estados tem fator positivo quando se refere a formação adequada para ministrar as disciplinas, pois “parte da Região Centro-oeste e da Região Nordeste apresentam um desempenho ruim neste indicador. Os menores percentuais foram observados para os Estados do Mato Grosso e Bahia, enquanto que Paraná, Amapá e Distrito federal se destacam positivamente.” (INEP-Censo Escolar, 2018, p.44)

Isso demonstra uma certa “ineficiência” dos programas educacionais desenvolvidos pelos agentes públicos, um baixo investimento no setor educacional, e alocando para a atualidade temos em vigência a “PEC do teto de gastos⁴⁵”. Onde a previsão de investimento para o setor educacional⁴⁶, em 2020, é 17% menor que do ano de 2019. Esses aspectos afetam diretamente no processo educacional, pois conhecer as especificidades de cada disciplina ajuda antecipar as dúvidas e dificuldades dos alunos. Mas para um aluno, em certas regiões do Brasil, ter um professor é um privilégio⁴⁷.

Outro aspecto importante é o aumento significativo de estudantes negros, nos cursos de licenciatura que passou de 35,9% para 51,3%, em 2014, um ótimo resultado advindo da Lei 12.711 de 2012, chamada Lei das Cotas⁴⁸. Outro dado relevante, apresentado nas respostas das questões F e G é a necessidade de vários professores atuarem em outras unidades escolares para complementar a carga horária. Como um pequeno demonstrativo da precarização do trabalho docente, temos uma propaganda, do grupo Anhanguera⁴⁹, com o *slogan*: “torna-se professor e aumente sua renda” que

⁴³ Para conferir os dados, acessar <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/6386080> Acessado em 20 de novembro de 2019

⁴⁴ Para mais informações <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-01/uma-em-cada-3-disciplinas-e-dada-por-professor-sem-formacao-especifica>> acesso dia 19 de novembro de 2019

⁴⁵ Para mais informações <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/15/promulgada-emenda-constitucional-do-teto-de-gastos>> acesso em 19 de novembro de 2019

⁴⁶ Para mais informações acessar< <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/09/13/orcamento-do-governo-federal-preve-cortes-para-educacao-basica-em-2020.ghtml>> acessado em 17 de novembro de 2019

⁴⁷ Para mais informações acessar <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/06/25/anuario-da-educacao-basica-mostra-falta-de-professores-bem-preparados.ghtml>>

⁴⁸ Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>

⁴⁹ Disponível em <<https://catracalivre.com.br/educacao/huck-pede-desculpasp-por-campanha-que-menos-prezava-professores/>> Acessado em 15 de novembro de 2019

vincula a profissão docente a um “bico”. Como demonstra Silva *and* Motta (2019, p. 8):

“A precarização perpassa o setor estável do professorado nas redes públicas de educação básica sob as mais diferentes nuances e perspectivas, no entanto, ela é ainda mais intensa nos estratos de trabalhadores docentes que vivenciam as condições mais desprovidas de direitos e em condições de instabilidade cotidiana, dada pelo trabalho temporário, contratos de tempo parcial, por hora, entre outros. Sob essa condição da precarização, o estranhamento assume a forma ainda mais intensificada e mesmo brutalizada, pautada pela perda (quase) completa da dimensão de como se constitui o trabalho docente.”

Sobre o regime de trabalho⁵⁰, o processo de precarização perpassa por toda uma estrutura societária desigual e hierarquizada, em que, tudo se transforma em mercadoria, de acordo com Karl Marx (1985, p. 45), sendo que “a riqueza das sociedades em que domina o modo de produção capitalista aparece como uma ‘imensa coleção de mercadorias’, e a mercadoria individual como sua forma elementar”.

Tais aspectos estão relacionados com a precarização docente, onde a educação deveria ter em seu cerne a emancipação humana, “a educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista.” (MESZAROS, 2008, p.16).

Quanto à questão sobre regime de trabalho (Ensina em outra escola?), uma das consequências desse processo de precarização é a necessidade do professor ter de trabalhar em várias escolas e em turnos variados, o que demonstra uma realidade concreta dos profissionais da educação. O setor educacional precisa ser visto com mais atenção pelas autoridades públicas, pois nenhum país se desenvolve plenamente sem a criação de tecnologia, visto que isso perpassa pela educação. A situação de precarização dos docentes é intensificada pela falta de concursos públicos⁵¹ voltados para a área da educação. Em razão disso, professores não efetivos se submetem à contratação em regime temporários e em condições precárias, com carga horária elevada e sem direitos a planos de carreiras.

Ao tratar da questão referente aos turnos que os professores atuam, as respostas nos possibilita pensar a seguinte reflexão sobre uma das falas do ministro da educação

⁵⁰ Questão relacionada ao regime de trabalho.

⁵¹ Para mais informações acessar <<https://www.esmaelmorais.com.br/2019/09/ministro-da-falta-de-educacao-quer-o-fim-dos-concursos-para-professores-universitarios/>> acessado em 16 de novembro de 2019

Abraham Weintraub, no governo Bolsonaro (sem partido⁵²), deixa claro que o governo federal deveria contratar professores universitários por meio do regime trabalhista CLT, Consolidação das Leis Trabalhistas⁵³, e não por meio de concursos públicos. Caso isso se concretize, haverá de acontecer reflexos na educação básica, e a intensificação da precarização⁵⁴ docente.

Um fato que fortalece a precarização dos docentes está no surgimento de uma plataforma digital⁵⁵, aplicativo de celular, que cadastra professores para suprir a demanda de substituição de aulas. Chama-se: Prof-e⁵⁶, uma *Startup*⁵⁷ educacional, onde o docente se inscreve para substituir, de forma presencial ou via Educação a Distância (EAD)⁵⁸, as aulas vagas nas unidades escolares públicas e privadas que adotarem esse sistema.

Após a aprovação da Lei Nº 13.467/17⁵⁹ (Reforma Trabalhista), pelo governo interino Michel Temer (MDB), na qual possibilitou a terceirização de serviços *fiis*, que prejudicou ainda mais a profissão docente. Quando o professor efetivar o cadastro e for aprovado, receberá via aplicativo uma chamada de reposição com o valor da aula e a opção aceitar ou não, como no aplicativo Uber⁶⁰. Tais aspectos confirmam que a educação está pautada nas regras do mercado, trazendo prejuízos ao ensino/aprendizagem.

Desse modo, de acordo com Silva (2019), “a uberização do trabalho docente mostra-se como um futuro possível para as redes públicas em geral, utilizando-se do trabalho intermitente de seus professores de acordo com sua necessidade”. (p.20)

Como demonstra Silva *and* Motta (2019):

⁵² Atualmente sem partido mas foi eleito para a presidência pelo Partido Social Liberal (PSL).

⁵³ Para mais informações sobre o regime trabalhista CLT < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm> acessado em 16 de novembro de 2019

⁵⁴ Para mais informações acessar <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/professor-uber-a-precariozacao-do-trabalho-invade-as-salas-de-aula/>> acessado 27 de novembro de 2019

⁵⁵ Para mais informações acessar <<https://www.extraclasse.org.br/educacao/2020/01/contratacao-uberizada-de-professores-por-aplicativo-ja-e-realidade/>> acessado em 07 de janeiro de 2020

⁵⁶ Para mais informações acessar <<https://prof-e.net.br/>> acessado em 07 de janeiro de 2020

⁵⁷ Startup é uma empresa, criadas por grupos de pessoas, que propõe inovações nas mais diversas áreas do mercado. Para mais informações: BRUNO, Luciana. Empreendedores de startups e trabalho imaterial no capitalismo cognitivo. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação), Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia / Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011

⁵⁸ Para saber mais sobre EAD, acessar <http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/marcio_lemgruber.pdf> acessado em 27 de novembro de 2019

⁵⁹ Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13467.htm> acessado em 07 de janeiro de 2020

⁶⁰ Uber é um aplicativo que oferece serviços de “taxi” por preços menores. Para mais informações acessar <<https://www.uber.com/br/pt-br/>> acessado 07 de janeiro de 2020

As formas existentes de precarização do trabalho docente, junto às tendências que têm surgido nos últimos anos, nos levaram a identificar esses professores como o precariado professoral, pois são profissionais que vivem sob condições degradantes e aliam sobrecarga profissional, falta de perspectiva de uma carreira com acréscimos salariais ou licenças especiais decorrentes do tempo de serviço, baixa remuneração, insegurança, desamparo, ausência de salário no período de férias, em que não vigora o contrato, falta de reconhecimento e valorização social. Contudo, o medo do desemprego e a necessidade de assegurar a sobrevivência faz com que esses profissionais acabem por aceitar as situações mencionadas. (p.16)

Com as respostas das perguntas sobre o processo de escolha do livro didático, refletimos sobre a escolha do livro e de como se dá esse processo. De acordo com o PNLD, os professores juntamente com a equipe pedagógica analisam as resenhas contidas no guia, fornecido pela MEC, orientado pelo projeto político-pedagógico da escola.

Esse projeto pedagógico⁶¹ é um documento que consta a proposta educacional da instituição, contendo seus objetivos, as diretrizes e práticas pedagógicas que nortearam os trabalhos na unidade escolar, respeitando as particularidades sociais pertencentes ao seu público-alvo. O documento serve como um guia para nortear a sua gestão e o ensino-aprendizagem dos alunos, previsto na LDB. De acordo com Malheiros (2015), o artigo 15 da LDB, “dispõe sobre os níveis de autonomia que a escola pública pode e deve conquistar, sendo eles: administrativos e pedagógicos e de gestão financeira, sempre observando o disposto nas normas gerais de direito financeiro público.” (p.80)

Sobre essa questão (Você participa do processo de escolha do material didático?), há poucas pesquisas sobre o processo de escolha do LD, de acordo com Zambon *and* Terrazzan (2013), em seus estudos ficou constado que os processos de escolha se realizam por meio de, ao menos, uma reunião entre os professores, e fica restringido a escolha por área disciplinar, onde há vários professores que montam equipes para fazer as escolhas. Neste processo é comum não ter debates sobre a importância que o livro didático desempenha na alocação do conhecimento dentro do processo ensino/aprendizagem.

Dentro desse processo de escolha é normal “a realização de encontros breves na sala de professores, durante o intervalo das aulas, onde os professores trocam

⁶¹ Para mais informações ver VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves (Orgs.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papyrus, 1998

informações e tomam decisões acerca dos livros didáticos”. (ZOMBON *and* TERRAZZAN, 2013, p.11). Evidencia a falta de diálogos nesses processos, uma percepção da baixa importância em relação à matéria didática.

Deste modo, sobre participação e debates democráticos nesse processo de escolha, as respostas dos professores ponderaram que nesse processo de escolha dos LD pesa muito a relação com as editoras. De acordo com ZOMBON *and* TERRAZZAN (2013), algumas chegam a enviar nominalmente os livros para os professores, dependendo do tamanho da unidade escolar. Mesmo sendo proibida essa prática de acordo com a Portaria Normativa nº 7, de 2007⁶², art. 3º, item VIII, § 3º que dispõe sobre a condutas das editoras e sobre a realização da divulgação das obras.

Considerando que esse processo de escolha perpassa por várias questões, como conflitos de horários para reuniões em equipes, falta de espaços organizados pela escola para discutir e analisar os materiais, falta ou pouco acesso ao Guia de Livros Didáticos. Nesse momento importante, os professores devem dispor de horário, orientações pedagógicas, juntamente com as condições necessárias para conseguir fazer a escolha, sempre levando em considerações as necessidades dos alunos dentro do processo ensino/aprendizado. Salientando que, de acordo com Rojo (2006), o processo de escolha do LD “faz parte de um cenário de arrumação da sala de aula e da escola para receber seus protagonistas mais importantes: seus alunos”. (p.51).

Sobre a questão referente ao material didático e o seu auxílio na preparação e aplicação das aulas, temos 2/3 dos professores que responderam as vezes e 1/3 confirmou que sim. Essas respostas nos mostram que a utilização do livro na elaboração da aula, pode ser um recurso facilitador ou não para conduzir o processo de ensino/aprendizado. Considerando que as novas tecnologias e um aumento gradativo do uso da internet⁶³ trazem novas ferramentas mais rápidas e eficazes para as pesquisas escolares.

Mas o LD pode ser o único recurso para os alunos em situação de vulnerabilidade social, onde a estratificação socioeconômica traz em seu bojo situações degradantes tanto para alunos, familiares, professores e comunidade escolar. De acordo

⁶² Disponível em < [⁶³ Para mais informações acessar <<https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2019/08/28/uso-da-internet-no-brasil-cresce-e-70percent-da-populacao-esta-conectada.ghtml>> Acessado em 20 de novembro de 2019](http://www.fn.de.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3542-portaria-normativa-n%C2%BA-7-de-5-de-abril-de-2007?highlight=WyJlIiwuYSIsIidhIiwuZXNjb2xoYSIsImUgXHUwMGUwIiwuZSBhIGVzY29saGEiLCJhIGVzY29saGEiXQ==></p></div><div data-bbox=)

com Frison *e tals* (2009), mesmo com as melhorias feitas nos LD, cabe ao professor “desenvolver saberes e ter competências para superar as limitações que ainda existem nos livros didáticos, tendo a responsabilidade de complementar, adaptar e dar maior sentido aos livros recomendados pelo MEC.” (p.11)

A construção do conhecimento está mediada pela compreensão dos conteúdos teóricos expostos em sala de aula e não na simples memorização. De acordo com Santos (2016), é na formação e interação dos processos de ensino/aprendizagem que poderá ter um estímulo ao raciocínio formando opiniões, cabendo ao professor a escolha e utilização desse material. Nesse sentido “a construção do conhecimento depende do acesso às informações, pelo qual o discente deve estar preparado para adquirir novos conceitos e informações” (SANTOS, 2016, p.4)

Desse modo, de acordo com Santos (2016):

o processo de construção do conhecimento que acontece na interação dos sujeitos com o meio social, mediado pelos conceitos, é um processo de mudanças de qualidade na compreensão do mundo. Estes conceitos estão presentes no dia-a-dia de nossas vidas, pelo qual o aluno passa a produzir suas próprias concepções e adquirir o senso crítico sobre determinados assuntos. A organização do livro didático reflete sobremaneira uma intencional seleção do conhecimento que se quer difundir. (p.14)

Por tais aspectos elencados o professor deve compreender o material didático não como apenas um simples manual ou ferramenta do saber, mas como um instrumento ideológico⁶⁴ que está incutido na seleção do conhecimento trazido em seu corpus teórico. Cabe ao professor selecionar e organizar os conteúdos teóricos, utilizando-se das mais diversas fontes disponíveis, para um planejamento que emancipe⁶⁵ os alunos para uma compreensão além das aparências, trazendo-o para uma realidade concreta⁶⁶, dando-lhe um senso crítico diante da realidade social.

⁶⁴ Referimos ao conceito teórico proposto pelo Althusser no livro *Aparelhos Ideológico do Estado* (Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985)

⁶⁵ Quando falamos em emancipação estamos utilizando como aporte teórico o livro de István Mészáros (2005) “A educação para além do capital” onde a educação é entendida num sentido mais amplo, além das instituições, como um processo vital do ser humano que possibilita sua existência. Caracterizando o *ser social*, a sua capacidade de conhecer, de transformar a realidade de forma crítica e consciente.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005

⁶⁶ Quando nos referimos a uma realidade concreta estamos usando o aporte teórico de Karel Kosik (1976), “Dialética do Concreto”. Pois o fenômeno da coisa em si não aparece de imediato, pois o “mundo da pseudconcreticidade é um claro-escuro verdade e engano” (p.15). Para conseguir almejar a essência da realidade é preciso ir além das aparências (enganosa em si), é fazer-se compreender as dinâmicas sociais. Um exemplo: mostrar aos alunos a compreensão do “dinheiro”, sua essência e desenvolvimento histórico

Desse modo, “à medida que o aluno é inserido no contexto transformador da sociedade, ele transforma-se num agente capaz de compreender e posicionar-se diante das contradições existentes no modo de produção vigente.” (SANTOS, 2016, p.14).

Sobre a formação dos docentes relacionado a utilização do livro didático na Educação Básica, perguntamos se alguém recebeu formação teórica sobre o LD, e as entrevistadas responderam que não. Tratando que apenas duas tinham formação em Ciências Sociais, procuramos no Projeto Político Pedagógico⁶⁷ do curso de licenciatura e achamos uma ementa⁶⁸ com a inclusão do tema LD. Como não foram aferidas, no questionário, perguntas sobre o ano de ingresso na faculdade não iremos questionar⁶⁹ tais respostas. Considerando que, de acordo com informações contidas no projeto, está datada no ano de 2013, “a comissão responsável pela reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais, Bacharelado, da Unidade Universitária de Paranaíba foi constituída pela Portaria UEMS N°. 069/2013, publicada no Diário Oficial N°. 8.559, p.39-40, em 18 de novembro de 2013”(p.3)

Mas essa discussão é de extrema importância os futuros profissionais da educação devem discutir sobre o papel atribuído ao LD, como as políticas públicas voltadas para materiais didáticos impactam no processo de ensino\aprendizagem. Pesquisar, analisar e compreender a importância do LD deve ser feita na graduação e posteriormente nos cursos de pós-graduação de todas as licenciaturas. Assim, “com está ou aquela característica, com um ou outro formato, com tais ou quais conteúdos, os livros didáticos tem se convertido em instrumento central nos processos de ensino e aprendizagem que têm lugar no âmbito educativo.” (FERRER, 2017, p. 24).

Com relação a questão relacionado a erros conceituais no material didático, temos a questão sobre erros conceituais e preconceito/racismo nos materiais didáticos. De acordo com Bittencourt (2004), Carvalho (1994), Rosemberg e Tals (2013) e Santos (2018), há evidências em seus estudos de casos de racismo e preconceitos nos LD. Nas respostas destacamos que as três entrevistadas afirmam não encontrar casos ou erros

dentro da humanidade, trazer a cognoscibilidade da coisa em si. KAREL, Kosik. *Dialética do Concreto*. 2º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

⁶⁷ Retirado da página da UEMS, disponível em < http://www.uems.br/graduacao/curso/ciencias-sociais-licenciatura-paranaiba/projeto_pedagogico > acessado em 20 de novembro de 2019

⁶⁸ Constatamos a presença do estudo dos livros didáticos na disciplina: “Disciplina: METODOLOGIA DE ENSINO EM CIÊNCIAS SOCIAIS - 04/136 (p.44)

⁶⁹ Não é a intenção dessa pesquisa de questionar os profissionais entrevistado, mas de ajudar a entender, compreender e corroborar para um processo educacional emancipador. Uma contribuição para futuras pesquisas, um olhar, micro, sobre o social para podermos compreender as vicissitudes da realidade concreta.

conceituais, resultado das medidas aprovadas pelo PNLD, que fiscalizam os livros de acordo com critérios pré-estabelecidos.

Mesmo com tais medidas, em 2016⁷⁰ alguns livros retirados do programa por conter machismo e racismo em suas páginas. Precisamos de livros didáticos que fortalecem as raízes africanas no Brasil, onde a população majoritariamente⁷¹ é negra. Materiais didáticos que respeitem as identidades de gêneros e a diversidade cultural existente na estrutura societária brasileira.

Considerando o viés ideológico conservador⁷² do atual governo, Bolsonaro (sem partido), e antigas declarações do Ministro da Educação Dr. Ricardo Vélez⁷³, trazem em seu bojo intenções de interferir no conteúdo dos LD. Em sua declaração Vélez⁷⁴ propôs uma revisão, dos livros didáticos de história, sobre o golpe militar de 1964, contrariando diversas literaturas⁷⁵ que condenam o golpe militar no Brasil. Em um dos seus devaneios Vélez chegou a autorizar a publicação de um edital do PNLD⁷⁶, que permitia que livros didáticos para Fundamental II (6º ao 9º ano), poderiam ser adquiridos pelas unidades escolares contendo erros de revisão e sem referências bibliográficas. Após grande repercussão nos círculos educacionais o mesmo foi anulado.

Com relação à interação dos alunos com a linguagem do material didático, temos como base as perguntas sobre reclamações dos alunos sobre a linguagem do livro e propriamente do livro didático. Na primeira pergunta temos o resultado que os alunos não reclamam da linguagem, mas em relação a segunda questão, eles reclamam do LD. Os próprios alunos não reclamaram da linguagem, mas o atual presidente, em uma

⁷⁰ Disponível em <<https://veja.abril.com.br/blog/cacador-de-mitos/mec-reprova-livros-didaticos-por-ver-racismo-e-machismo-em-imagens-cotidianas/>> Acessado em 22 de novembro de 2019

⁷¹ Para mais informações acessar <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/05/22/ibge-em-todas-as-regioes-mais-brasileiros-se-declaram-pretos.htm>> acessado em 23 de novembro de 2019

⁷² Para mais informações: ALMEIDA, RONALDO DE. BOLSONARO PRESIDENTE: CONSERVADORISMO, EVANGELISMO E A CRISE BRASILEIRA. Novos estud. CEBRAP [online]. 2019, vol.38, n.1, pp.185-213. Epub May 06, 2019. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.25091/s01013300201900010010>> Acessado em 24 de novembro de 2019

⁷³ Para mais informações acessar <<http://lattes.cnpq.br/1381097733139496>>

⁷⁴ Disponível em <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/ministro-da-educacao-quer-revisao-dos-livros-didaticos-de-historia-sobre-golpe-a-ditadura-militar-23571864>> acessado dia 24 de novembro de 2019

⁷⁵ CARVALHO, José Murilo de. Fortuna e virtù no golpe de 1964. Estud. av. [online]. 2014, vol.28, n.80 [citado 2014-04-30], pp. 07-16. Temos no site Estadão diversas recomendações sobre o Golpe de 1964, disponível em <<https://cultura.estadao.com.br/noticias/literatura,36-livros-sobre-o-golpe-de-1964-e-a-ditadura-militar-brasileira,70002769822>> Acessado dia 25 de novembro de 2019

⁷⁶ Para mais informações acessar <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/01/09/ministro-anula-alteracao-em-edital-que-retirava-exigencia-de-livro-escolar-sem-erro-de-revisao.ghtml>> acessado em 25 de novembro de 2019

entrevista⁷⁷, criticou os conteúdos: “os livros hoje em dia, como regra, são um montão de amontoado de muita coisa escrita. Tem que suavizar aquilo”.

Crítico da teoria do Paulo Freire, um grande teórico, sendo o terceiro mais citados mundialmente em trabalhos acadêmicos⁷⁸ relacionados a humanidades⁷⁹, estudado nas maiores e mais conceituadas universidades.

Isso demonstra a importância dos livros didáticos no âmbito escolar, e tal fato se concretiza quando o atual ministro da educação Abraham Weintraub⁸⁰ confirmou que o governo federal, em suas palavras, fez “uma limpa boa” e que “saiu muita porcaria”. Sustentando que os livros que “a gente não gosta” perderão os contratos, isso demonstra desrespeito à Constituição de 1988 e suas leis. Isso demonstra a importância desse material, pois “mesmo diante das transformações metodológicas implantadas a partir dos avanços tecnológicos vivenciados na atualidade, o livro escolar continua a ser o material didático mais utilizado nas salas de aula do Brasil.” (OLIVEIRA, 2014, p.2)

No quesito “os alunos reclamam do LD” temos duas respostas que afirmam que os alunos reclamam, em si, do livro didático e não sua linguagem. Uma das prováveis hipóteses dessa reclamação podem estar relacionadas com o formato e peso do livro didático de sociologia e filosofia, por ser um material complementar, volume único, para as três series do Ensino Médio.

As escolas públicas estaduais de Paranaíba-MS não possuem armários disponíveis para os estudantes. Imaginem o aluno com cinco aulas diferentes no mesmo dia (Filosofia; Sociologia; Artes; Geografia e História) trazendo em sua mochila cinco livros didáticos, diferentes em seus pesos, e juntamente com o material de uso diário. Não encontrei no site do PNLD⁸¹ e no edital de publicação tais informações sobre o peso dos materiais didáticos.

Sobre a periodicidade do uso do livro didático em sala de aula, nos referimos ao uso do livro didático e sobre a porcentagem que trazem o material para a aula. O

⁷⁷ Para mais informações < <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/01/bolsonaro-chama-livros-didaticos-de-lixo-e-propoe-que-material-seja-suavizado-em-2021.shtml>> acessado em 3 de janeiro de 2020

⁷⁸ Para mais informações < <https://educacao.uol.com.br/noticias/bbc/2019/01/12/paulo-freire-como-e-visto-no-externo-o-legado-do-educador-brasileiro.htm>> acessado em 25 de novembro de 2019

⁷⁹ Para mais informações < <https://revistaforum.com.br/brasil/sete-pontos-para-entender-o-porque-paulo-freire-e-o-maior-intelectual-brasileiro-no-mundo/>> acessado em 26 de novembro de 2019

⁸⁰ Para mais informações < https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/estudante/ensino_educacaobasica/2020/01/07/interna-educacaobasica-2019,818832/ja-saiu-muita-porcaria-diz-weintraub-sobre-limpa-feito-em-livros.shtml> Acessado em 07 de janeiro de 2020

⁸¹ Disponível em <<https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018>> acessado em 10 de dezembro de 2019

resultado evidencia que o uso pelo professor e aluno pode variar de acordo com a realidade escolar de cada profissional.

Uma pesquisa feita pelo Heber Ferreira de Souza⁸² (2015), chegou à conclusão de que “o livro representa, para os alunos, um complemento a pesquisas com o fito de preparação para ingresso em cursos superiores” (p.131). Em outra pesquisa feita pela Ana Lidia Ossak (2006), constatou que “os alunos, por sua vez, de acordo com a entrevista, parecem encarar o livro didático como suporte para as avaliações”.

São resultados obtidos sobre diferentes óticas metodológicas e teóricas, mas que nos ajuda a compreender sobre a dinâmica das percepções sociais dos alunos em relação ao livro didático. Tais percepções estão atreladas aos diversos contextos históricos, mesmo dentro de uma cultura globalizante que tende a homogeneizar as relações e percepções culturais.

Desse modo, de acordo com Brandão (2001):

Os significados que os atores atribuem as suas ações não são autocriados; além de operarem na complexa malha das representações de sua cultura, estão articulados às conjunturas específicas, às configurações espaço-temporais que localizam nas estruturas sociais, aspectos esses nem sempre imediatamente percebidos pelos atores sociais ou pelos pesquisadores” (p.164).

Desse modo, as percepções sociais, dos alunos, estão interrelacionados dentro de uma trama de ligações sociais que alicercem suas condutas e compreensão da realidade, interligadas a uma estrutura societária hierarquizada e desigual. Um exemplo são as possíveis interpretações da realidade, de alunos de uma determinada camada social privilegiada em detrimento de outra desprivilegiada; pois “o mundo da experiência tem uma capacidade inesgotável de recriar e construir novas formas de interações e padrões coletivos de valores que se desdobram em ações significativas complexas no plano individual (interações face a face) e no plano macrossocial” (p.164).

⁸² *Apropriações do livro didático de literatura: um diálogo com professores e alunos*: Dissertação de mestrado apresentada na UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS MESTRADO EM LETRAS. Disponível em <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/3301>> acessado em 12 de dezembro de 2019

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consciência humana é 'reflexo' e ao mesmo tempo 'projeção', registra, constrói, toma nota e planeja, reflete e antecipa; é ao mesmo tempo receptiva e ativa.

Karel Kosik (1976, p.32)

Fazer ciência não implica fixar os olhos para uma pequena parcela da realidade, descontextualizando uma totalidade societária circundante. Fazer ciência extrapola mesmo a adoção de uma ou outra perspectiva: é nos proporcionar a capacidade de chegar as múltiplas interpretações de uma realidade em continuo processo de transformação; uma dinâmica transformadora feita pelos atores sociais, como um emaranhado de fios, que ao mesmo tempo, se tecem, se costuram e se remendam em um processo dialético.

Os resultados da pesquisa nos mostraram a importância de estudos sobre os livros didáticos, pois o LD é um portador de simbologia, significações e ideologias de uma determinada cultura (BITTERN COURT, 2004), podendo incorporar significados aos educandos. Usar, deixar de usar ou selecionar conteúdos no livro didático pode ser uma alternativa ao professor para quebrar uma corrente hegemônica de valores, que são agregadas ao corpus teórico do material; lembrando que vários aspectos elencados na pesquisa estão interligados na elaboração e na forma que se estruturam os livros didáticos, passando por valores mercadológicos, culturais e ideológicos.

Encontramos, a partir das análises das respostas dadas ao questionário, elementos que nos ajudam a perceber uma realidade dentro da perspectiva do gênero, pois constatamos que boa parte dos docentes, no Brasil, são mulheres e ocupam boa parte das profissões precarizadas e desprestigiadas.

A precarização do trabalho afeta todos os trabalhadores, independente da questão de gênero. No entanto, é preciso ressaltar em relação à docência a existência de Planos de Carreiras defasados que não contribuem para um fomento na carreira docente, como um piso salarial nacional que também foi legalizado, mas que não é respeitado, as condições de trabalho, em muitos casos, até insalubres, de trabalho docente.

Temos vários profissionais que ministram outras disciplinas, diferentes da sua graduação original. Tais necessidades são oriundas da falta de professores e cursos de

graduação, pois várias universidades estão concentradas nos grandes centros urbanos e industriais. Não obstante, temos a aprovação da “PEC do Teto de Gasto” que impede um aumento no investimento no setor educacional, aumentando a defasagem de professores.

Esses aspectos elencados criam bases para a precarização do trabalho docente, se materializando na criação de Apps, Prof-e, para contratação de mão de obra barata; desacreditando futuros profissionais da educação, tirando a possibilidade de uma educação emancipadora. Poucos debates, Zambon *and* Terrazzan (2013), entre professores e pesquisadores, sobre os processos de escolha do livro didático, um elemento inculcido de valores e significados, que pode conter um “verde-escuro de engano”.

Temos falas de autoridades públicas condenando certos conteúdos presentes no LD, trazendo a discussão para uma atualidade dinâmica. Novas formas de apreensão da realidade são postas e reconfiguradas nos conteúdos pertencentes aos livros. Essas apreensões estão sob as égides ideológicas⁸³ presentes nas estruturas societárias.

Por isso a importância das pesquisas relacionadas ao livro didático. Esse fato se concretiza na fala do secretário-executivo do MEC, Antonio Paulo Vogel, ao enfatizar que o governo está fazendo um “novo” edital do PNLD para livrar as escolas da “doutrinação, seja de um lado, seja de outro”.

Há, notadamente, um empenho por parte do governo federal em barrar temas importantes de nossa sociedade nos livros didáticos, como a questão de gênero, colocando-a à marginalidade esse debate acadêmico de grande relevância para os jovens; desconsiderando todo um conhecimento científico que abarca esse tema no âmbito acadêmico, podendo salvar vidas de jovens como demonstram diversas leituras científicas⁸⁴. Encontramos, nos resultados, a desvalorização profissional da carreira docente ao verificar que 2/3 dos docentes de Sociologia em Paranaíba precisam trabalhar em várias escolas para completar a sua carga horária e, por conseguinte, a sua renda.

⁸³ Para mais informações acessar < <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2020/01/09/mec-vai-elaborar-edital-para-livrar-escolas-de-doutrinação.ghtml?fbclid=IwARIL-kg6cFgKCq5HTvIGDFWRLH-P3UDiRz9XPjemf8cUN1RFdT0F7WNmFpQ>> acessado 09 de janeiro de 2020

⁸⁴ Para mais informações ler: MOREIRA, Lenice Carrilho de Oliveira; BASTOS, Paulo Roberto Haidamus de Oliveira. Prevalência e fatores associados à ideação suicida na adolescência: revisão de literatura. *Psicol. Esc. Educ.* vol.19 no.3 Maringá set./dez. 2015. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193857>> Acessado em 27 de dezembro de 2019

No processo de escolha dos livros didáticos constatamos que há participação e debates nesse processo, trazendo contribuições importantes para a compreensão desse material, que poderá auxiliar ou não na preparação das aulas, variando de acordo com a realidade escolar de cada profissional, pois 2/3 responderam que “as vezes” o material didático ajuda na preparação das aulas. Constatamos que nenhuma das entrevistadas considerou ter recebido formação teórica sobre o livro didático, evidenciando uma lacuna nas grades curriculares dos cursos de licenciatura, especialmente se considerarmos que temos o maior programa⁸⁵ de distribuição gratuita de livros didáticos de todos os países.

Sobre esse aspecto, é importante, no entanto, ressaltar que a formação em licenciatura, nas mais diversas áreas, não é uma formação que se conclua com a conclusão da graduação. Na verdade, justamente por isso, a formação continuada é tão importante na carreira docente. Por outro lado, muitas vezes, a percepção em relação à formação inicial não condiz, efetivamente, com o que efetivamente ocorre, ou seja, talvez tenha havido formação inicial para se trabalhar com o livro didático.

No entanto, as pessoas podem não ter tal percepção. De qualquer maneira, o que se evidencia é a necessidade de que haja esse tipo de formação, que considere a importância do livro didático para a formação e atuação docente.

Ficou evidenciado que nenhuma das entrevistadas encontrou erros conceituais nos livros didáticos de Sociologia. Isso demonstra a importância dos aprimoramentos feitos nos filtros encontrados nos editais do PNLD. Descobrimos que os alunos não reclamam da linguagem simplificada do livro didático, a contragosto do presidente da república Bolsonaro em suas infelizes declarações, concretizando a importância dos debates acadêmicos em torno dos materiais didáticos e trazendo à superfície outras questões, como evidenciado na questão “os alunos reclamam do livro didático”.

Nesse requisito encontramos uma emblemática questão, os alunos não reclamam da linguagem, mas do livro em si, caracterizado pela sua estrutura física. Dados que refletem na porcentagem dos alunos que levam o material para as aulas: apenas 50%. Temos nos livros didáticos de Sociologia e Filosofia conteúdos que serão trabalhados nas três séries do Ensino Médio, influenciando o seu volume e peso.

Uma possível tratativa para essa questão poderia ser realocar os conteúdos de acordo com as séries escolares, separando-os em livros por séries, que poderiam ter,

⁸⁵ Acessar <<https://www.bndes.gov.br/wps/portal/site/home/conhecimento/noticias/noticia/livro-didatico>> acessado em 28 de dezembro de 2019

inclusive, seus conteúdos ainda mais explorados ou elaborados, mas que configurem livros (em seu aspecto físico) mais fáceis de serem manuseados e/ou levados às escolas.

Encontramos, nos resultados sobre a periodicidade do uso do livro didático, dados que nos ajudam a compreender sua importância: 2/3 usam semanalmente o material. A contextualização escolar traz em seu bojo situações que defrontarão aos professores uma solução no uso ou não do livro didático, pois não são todos os alunos que terão acesso à internet para fazer suas pesquisas, ou mesmo que terão conhecimento prévio para manipular um computador.

Mesmo com os dados do Censo Escolar⁸⁶ (2018) indicando que 95% das escolas de Ensino Médio possuem acesso à internet, é importante ressaltar que possuir internet não significa que estará à disposição. Há fatores que comprometem a utilização da internet nas escolas brasileiras, como a falta de computadores para todos os alunos da turma, equipamentos com defeitos, falta de laboratórios ou profissionais preparados para manejar/orientar os alunos na utilização de tais equipamentos, entre outros aspectos que impactam no seu uso.

Cabe ao professor trazer novas formas de conhecer o empírico para os alunos, podendo se tornar uma solução para a compreensão crítica da realidade, almejando a sua modificação. O uso do livro didático pelos professores e alunos podem variar de acordo com contextos locais, mas os mesmos estão inseridos dentro de um invólucro de significados pautados por uma sociedade na qual seu modo de produção é excludente e tenta determinar uma significação geral do social.

Pois, “a dialética trata da ‘coisa em si’. Mas a ‘coisa em si’ não é uma coisa qualquer e, na verdade, não é nem mesmo uma coisa: a ‘coisa em si’, de que trata a filosofia, é o homem e o seu lugar no universo [...]: a totalidade do mundo revelada pelo homem na história e o homem que existe na totalidade do mundo.”(KOSIK, 1976, p.248).

⁸⁶ Disponível em < http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-noventa-e-cinco-por-cento-das-escolas-de-ensino-medio-tem-acesso-a-internet-mas- apenas-44-tem-laboratorio-de-ciencias/21206> Acessado em 03 de janeiro de 2020

REFERÊNCIAS:

ATAIDE, Patrícia Costa e NUNES, Iran de Maria Leitão. *Feminização da Profissão Docente: as representações das professoras sobre a relação entre ser mulher e ser professora do ensino fundamental*. Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 9, n. 1, jan./jun. 2016.

AZEVEDO, Fernando. *Princípios de sociologia: pequena introdução ao estudo de sociologia geral*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1951.

BITTENCOURT Circe. *O saber Histórico na Sala de Aula*. Contexto. 9ª edição São Paulo. 2004.

BRANDÃO, Zia. A Dialética Micro/Macro na Sociologia da Educação. Cadernos de Pesquisas [online], n. 113, p. 153-165, julho/2001 Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000200008> > Acessado em 02 de janeiro de 2020

BRASIL. Lei 11.684, de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br>. >. Acesso em: 10 ago. 2013.

BRASIL Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação*

BRASIL. *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com_content&view=article>. Acesso em: 23 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares Nacionais*. Brasília, 2006.

CASÃO, C. D. ; QUINTEIRO, C. D. *Pensando a Sociologia no Ensino. Médio Através dos PCNEM e das OCNEM*. In: Mediações, LONDRINA, V. 12, N. 1, P. 225-238, JAN/JUN. 2007

CARVALHO, Anelise Maria Muller. Livros diáticos dos anos 30/40 e o ensino de historia. Cad. História, Uberlândia,5(5):41-50, jan/dez.1994.

COAN, Marival. *A sociologia no ensino médio, o material didático e a categoria trabalho*. (tese de doutorado). UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Florianópolis, 2006.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. 1ª ed., campinas, SP: Pontes, 1999.

COSTA PINTO, L. A. *Os estudos sociais e a mudança social no Brasil*. Sociologia & Antropologia. v.02.03: 279 –305, 2002.

COSTA PINTO, L. A. *Sociologia & Desenvolvimento: temas e problemas de nosso tempo*. 7ª ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira: 1978.

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

CHOPPIN, Alain. *Os livros Didáticos de Ontem a Hoje: o exemplo da França*. In: MOREIRA, Kênia Hilda./Dias. José María Hernández (Orgs.) *História da Educação e Livros Didáticos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017

Di Giorgi, Cristiano Amaral Garboggini et al. *Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Fundação CESGRANRIO, v. 22, n. 85, p. 1027-1056, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/180464>>.

ESCARPIT, Robert. *A revolução do livro*. Ed. Fundação Getúlio Vargas Rio de Janeiro, RJ,1976

FERNANDES, Florestan. *A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1976.

_____ Os Fundamento Empíricos da Explicação Sociológica. São Paulo, Editora Nacional, 1967.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. *A MULHER E O MAGISTERIO: Razões da Supremacia Feminina (A profissão docente em uma perspectiva histórica)*. Top.Educ. Recife. V16.n. 1-3, p.43-61.1988

FERRER, Alejandro Tiana. *O projeto MANES e a investigação hisotica sobre os livros didáticos (séculos XIX e XX)*. In: MOREIRA, Kênia Hilda/ DÍAZ. José Maria Hernández (Orgs.) *Historia da Educação e Livros Didáticos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

FERRETTI, Celso João. *A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação*. Estud. av. vol.32 no.93 São Paulo May/Aug. 2018. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025>

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, *Livro didático, 2015*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-funcionamento>> Acesso em 10 de julho de 2016.

FRISON, Marli et al. *Livro didático como instrumento de apoio para construção de propostas de ensino de ciências naturais*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009, Florianópolis, SC. Disponível

em: <<http://www.foco.fae.ufmg.br/pdfs/1608.pdf>> Acessado em 17 de novembro de 2019

GATTI, Bernardete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de Almeida. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Educ. Soc.* [online]. 2000, vol.21, n.70, pp.159-170. ISSN 1678-4626.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-7330200000100009>

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da Leitura no Brasil*. 4ª ed. São Paulo, 2016.

Disponível em:

<[http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil - 2015.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf)>. Acesso em: 15 setembro 2019.

JINKINGS, Nise. *Ensino de sociologia: Particularidades e Desafios Contemporâneos* Mediações, Londrina, PR, v.12, n.1, p.113-130, jan/jun. 2007.

KAREL, Kosik. *Dialética do Concreto*. 2º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

MALHEIROS, João. *Projeto político-pedagógico: utopia ou realidade?*. Ensaio: aval.pol públ.Educ. vol.13 no.46 Rio de Janeiro Jan./Mar. 2005

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. 2 ed. São Paulo. Nova Cultural. 1985

LIEDKE FILHO, E. D. *A Sociologia no Brasil: história, teorias e desafios*. Sociologias, Porto Alegre, ano 7, nº 14, jul/dez 2005, p. 376-437.

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Livro didático. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-funcionamento>> Acesso em 10 de julho de 2016

MACHADO, Celso de Souza. *O ensino da sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar*. R. Fac. Educ., 13(1):115-142, jan./jun. São Paulo. 1987.

MACHADO, Igor José de Renó; AMORIM, Henrique; BARROS, Celso Rocha. *Sociologia hoje: volume único: ensino médio*. 1. ed. São Paulo : Ática, 2013.

MACHALA, Bárbara Nassif. *A reforma do Ensino Médio no Brasil e seu impacto no ensino da sociologia*. Revista Três Pontos: Revista do Centro Acadêmico de Ciências Sociais. Ano 14, n. 2 (julho/dezembro de 2017) – Dossiê “Ensino de Sociologia: docência e experiências na educação básica” - Belo Horizonte, 2019.

Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959. Fernando de Azevedo... [et al.]. – Recife:Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010

MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

MESZAROS, Istávan. *A educação para além do capital*. 2 ed. São Paulo: Boitempo. 2008.

MEUCCI, Simone. *Institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp. Campinas. 2000.

MOCARZEL, M.S.M; ROJAS., A.A.; PIMENTA, M.F.B. “A reforma do ensino médio: novos desafios para a gestão escolar”. In: RPGE – Revista on-line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, vol. 22, n. esp.1, pp. 159-176, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/download/10788/7196>>. Acesso em: 14 agosto de 2019.

MOREIRA, KÊNia Hilda./Dias. José María Hernández (Orgs.) *História da Educação e Livros Didáticos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017

MORAES, Amaury C., TOMAZI, Nelson D., GUIMARÃES, Elisabeth F. “Análise críticas das DCN e PCN”. In *Seminário Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília: MEC –SEB, v. 1, 2004, p. 343-372.

OLIVEIRA, João Batista Araujo. *A política do livro didático*. São Paulo. Ed. Da Universidade Estadual de Campinas, 1984

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO Thereza (orgs.). *Organização do ensino no Brasil: Níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2007.

OLIVEIRA, J. P. T. ; A eficiência e/ou ineficiência do livro didático no processo de ensino-aprendizagem. 2014. ANPAE/IV Congresso Ibero-Americano.< Disponível em < http://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/JoaoPauloTeixeiradeOliveira_GT4_integral.pdf> Acessado em 29 de novembro de 2019

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. 13ª. ed. Cortez/Autores Associados, 1986.

PEE-MS. Plano de Educação Estadual de Mato Grosso do Sul. 2014-2024. Disponível em < <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/pee-ms-2014.pdf> >

PEREIRA, Gislaine dos Santos. *BNCC e o futuro da sociologia no ensino médio – uma análise comparativa*. VI Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica, 2019. Disponível em < <http://www.eneseb2019.sinteseeventos.com.br/>>

Portal Brasil, Mais de 18 mil escolas públicas fazem a escolha do livro didático. Disponível em:<:<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/09/mais-de-18-mil-escolas-publicas-fazem-a-escolha-do-livro-didatico>> Acesso em 10 de julho de 2016.

RODRÍGUEZ, M.V.; FERNANDES, M.D.; SIMÕES, C.H. *Planos de cargos, carreira e renumeração do magistério sul mato-grossense (1979-2010): primeiras aproximações*. Educação em foco, n.19, p.33-55, junh. 2012.

ROJO, Roxane. *O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: Modos de usar, modos de escolher (PNLD/2007)*. In: *O livro didático em questão*. MEC. boletim 05 de 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley and SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. *Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura*. Educ. Pesqui. [online]. 2003, vol.29, n.1, pp.125-146. ISSN 1517-9702. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022003000100010>>

ROSSI, Laura de Almeida Braga. *A presença da Sociologia no Ensino Médio: letramento cívico e democracia*. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Ciências Sociais, 2015.

ROMANO, F.G. *A luta em defesa da Sociologia no Ensino Médio (1996-2007): um estudo sobre a invenção das tradições*. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a pratica*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática* 3º ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008

_____. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTANA, Walace Ferreira e Diego Cavalcanti de. *A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O ENSINO DE SOCIOLOGIA*. Revista *Perspectiva Sociológica*, n.º 21, 1º sem. 2018, pp. 41-53.

SANTOS, Bruno Nascimento dos. *Raça, racismo e questão racial no ensino de história: uma análise a partir dos livros didáticos*. Dissertação de mestrado Programa de Pós Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Amambai. 2018 Disponível em <<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/430485/2/Ra%C3%A7a%20e%20racismo%20e%20quest%C3%A3o%20racial%20no%20ensino%20de%20hist%C3%B3ria%20uma%20an%C3%A1lise%20a%20partir%20dos%20livros%20did%C3%A1ticos..pdf>>

SANTOS, F. F. *O Professor E Livro Didático: Implicações Metodológicas na Prática de Ensino em Geografia*. Universidade Federal da Paraíba. PROGEO. 2016. Disponível em:< <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/viewFile/2363/1300>>. Acesso em 18 de novembro de 2019.

SARANDY, Flávio. *O Ensino de Sociologia na Escola Média Brasileira: as lutas políticas em torno de sua obrigatoriedade e as apropriações simbólicas da disciplina*. In:

IV Seminário de Pesquisa do ser. Rio de Janeiro, 2011b. Disponível em: <http://www.uff.br/ivspesr/images/Artigos/ST12/ST12.5%20Flavio%20Marcos%20Silva%20Sarandy.pdf>. Acesso em: 03 de junho de 2018.

SARANDY, Flávio. *Propostas Curriculares em Sociologia*. Inter-legere, s/v, n. 9, p. 61-84, 2011a.

SILVA, A. M. DA; DA MOTTA, V. C. *O precariado professoral e as tendências de precarização que atingem os docentes do setor público*. *Roteiro*, v. 44, n. 3, p. 1-20, 4 out. 2019

SILVA, Amanda Moreira da. *A UBERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL: uma tendência de precarização no século XXI*. Revista Trabalho Necessário. v. 17, n. 34 (2019): Trabalho, movimentos sociais e educação – II. 2019 Disponível em <<http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/38053>>

SOUZA, Deusa Maria de. *Autoridade, autoria e o livro didático*. Contexturas : Ensino Crítico de Língua Inglesa, São Paulo, n. 3, p. 55-60, 1996.

SOUZA, Deusa Maria de. “*Autoridade, Autoria e Livro Didático*”. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. 1ª ed., campinas, SP: Pontes, 1999

VIANNA, Cláudia Pereira. *O sexo e o gênero da docência*. Cad. Pagu [online]. 2002, n.17-18, pp.81-103.

VIANNA, Claudia Pereira. *A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade e coletiva docente*. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.
n. 2, ago. 2013 – ARTIGOS

ZANARDI, G. S. *De Benjamin Constant à lei 11.684/08: uma breve trajetória das tentativas de inclusão da disciplina sociologia no currículo da escola brasileira*. Sociologias Plurais – Revista discente do Programa de Pós-graduação em sociologia/UFPR. ISSN: 2316-9248. v.1, n.2, ago. 2013. disponível em <<http://dx.doi.org/10.5380/sclplr.v1i2.64736> >

ZAMBON, L. B. & TERRAZZAN, E. A. *Políticas de material didático no Brasil: organização dos processos de escolha de livros didáticos em escolas públicas de educação básica*. Rev. Bras. Estud. Pedagog. vol.94 no.237 Brasília May/Aug. 2013. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812013000200012> >

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **LIVRO DIDÁTICO & PROFESSOR:** reflexões sobre o ensino de sociologia

Pesquisador: Renato Amorim

Natureza da pesquisa: a Sra. (Sr.) está sendo convidada(o) a participar desta pesquisa que tem como objetivos: 1. Qual a relação do professor com o livro didático; 2. Qual é o papel do professor na participação no processo de escolha do livro didático; 3. Qual a importância do livro didático na aula; 4. Qual a formação do professor; 5. Como os alunos se relacionam com o conteúdo do livro didático.

Participantes da pesquisa:

Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo a Sra. (Sr.) permitirá que a pesquisadora aplique o questionário. Por esse instrumento serão explorados os seguintes itens: questões de perfil e formação profissional; relação entre professor e o livro didático, questões sobre o processo de escolha do livro didático; questões relacionadas ao seu uso; questões relacionadas ao conteúdo do livro didático; questões relacionadas as contribuições ou não do livro didático. A Sra. (Sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a Sra. (Sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa com os pesquisadores do projeto.

1. **Sobre o instrumento de coleta de dados:** a aplicação do questionário será realizada em horário e local de escolha do professor(a), garantindo-se tempo adequado para ser respondido.
2. **Riscos e desconforto:** Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, como aponta tal resolução toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados, pois não há pesquisa com seres humanos sem risco a integridade física ou mental de seus participantes, o participante da pesquisa pode se sentir constrangido em expor informações pessoais e sobre sua rotina de trabalho, para minimizar estas possibilidades iremos assegurar espaço para que o participante possa expressar seus receios ou dúvidas durante o processo de pesquisa, evitando qualquer forma de imposição ou constrangimento, respeitando sua cultura.
3. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente os pesquisadores envolvidos terão conhecimento dos dados que depois de analisados serão divulgados em seu conjunto, sem identificação dos participantes.
4. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a Sra. (Sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo leve a uma melhor compreensão sobre a função que o professor exerce sobre a utilização e concepção do uso do livro didático, contribuindo assim para a superação dos problemas identificados. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos aos participantes.
5. **Pagamento:** a Sra. (Sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Preencha, por favor, os itens que se seguem. Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento e autorizo a execução do trabalho de pesquisa bem como a divulgação dos dados obtidos neste estudo. Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Dados do participante:

Nome:

Telefone:

E-mail:

Paranaíba-MS, _____ de _____ de 2018

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Orientadora da Pesquisa: Prof Dr Carlos Eduardo França

Telefone: 67 98163 5369

E-mail: carlostrolls@yahoo.com.br

Pesquisador: Renato Amorim

Telefone: 67 98131 9437

E-mail: renato.c.s.uems@live.com

Perguntas:

1- Sexo:

masc. fem.

2- *Escolaridade:*

curso médio

superior

especialização

Qual? _____

3- *Qual área de formação e quais disciplinas você ministra?*

4- *Regime de trabalho:*

20 horas 40 horas Outro _____

5- *Quanto tempo de profissão?*

6- *Faixa salarial:*

1 salário 2 salários 3 salários outros

7- *Ensina em outra escola?* Sim Não

8- *Em que turno? (pode marcar várias opções)*

Mat. Vesp. Not.

9- *Você participa do processo de escolha do material didático?*

Sim Não Talvez

10- *Há participação e debates democráticos nesse processo de escolha?*

Sim Não Outros: _____

11- *O material didático auxilia na preparação e aplicação das aulas?*

Sim Não As vezes Outros: _____

12- *Você recebeu formação, na graduação, sobre o Livro Didático e sua utilização?*

Sim Não Outro _____

13- *Já encontrou erros conceituais no material didático?*

Sim Não

14- Já encontrou preconceitos e racismo no material didático?

Sim Não

15- Os alunos reclamam da linguagem do material didático?

Sim Não

16- Os alunos reclamam do Livro didático?

Sim Não

17- Qual a periodicidade do uso do livro didático em sala de aula?

diariamente mensalmente semanalmente não utilizável

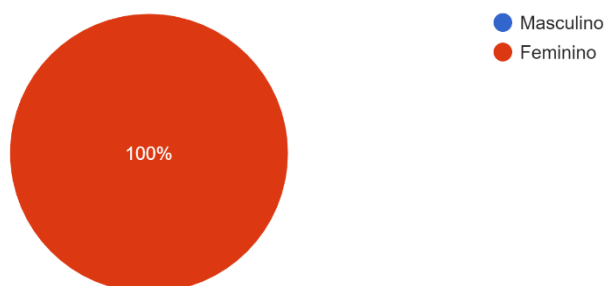
18- Qual a porcentagem de alunos que levam o material didático.

100% 75% 50% 25% outro valor: ____

ANEXO B

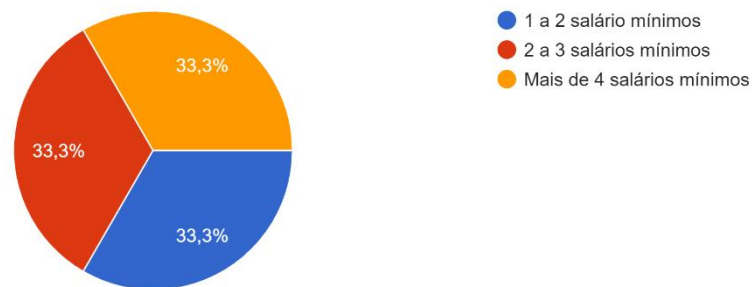
Pergunta: B- Sexo

Sexo:
3 respostas

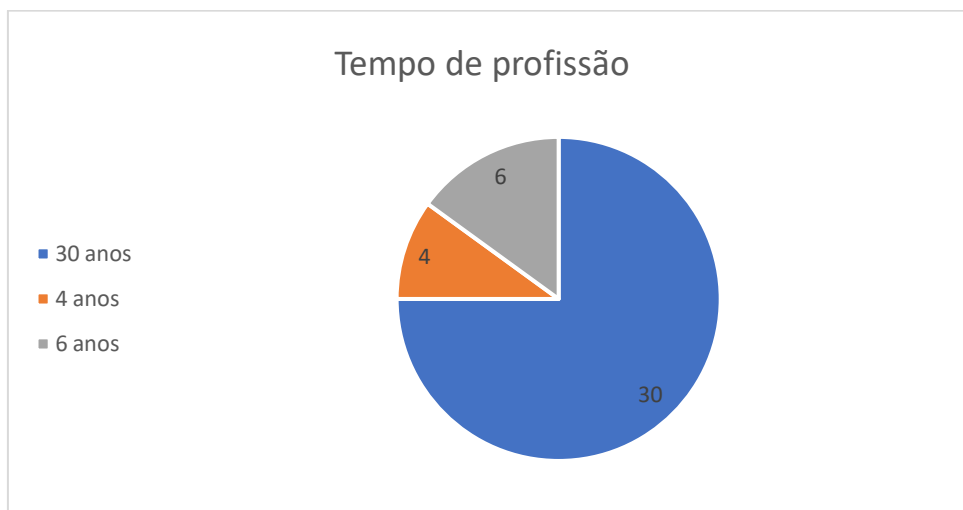


Pergunta: B- Faixa Salarial

Faixa salarial:
3 respostas

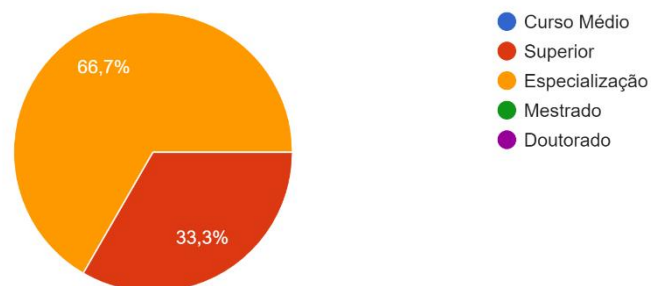


Pergunta: C- Tempo de profissão



Pergunta: D- Escolaridade

Escolaridade:
3 respostas



Pergunta: E- Área de formação e quais disciplinas você ministra?

Qual a sua área de formação e quais disciplinas você ministra?

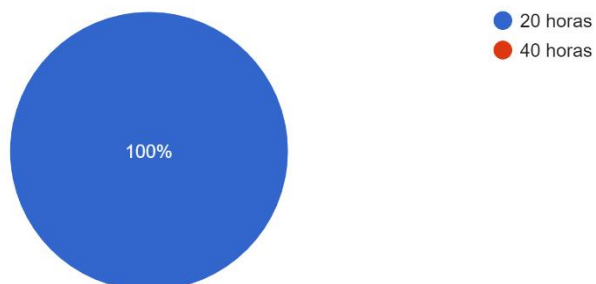
- História
- Ciências Sociais , Sociologia e Filosofia
- Ciências Sociais, sociologia



]

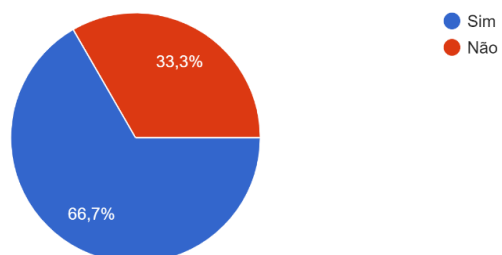
Pergunta: F- Regime de trabalho

Regime de trabalho
3 respostas



Pergunta: G- Ensina em outra escola?

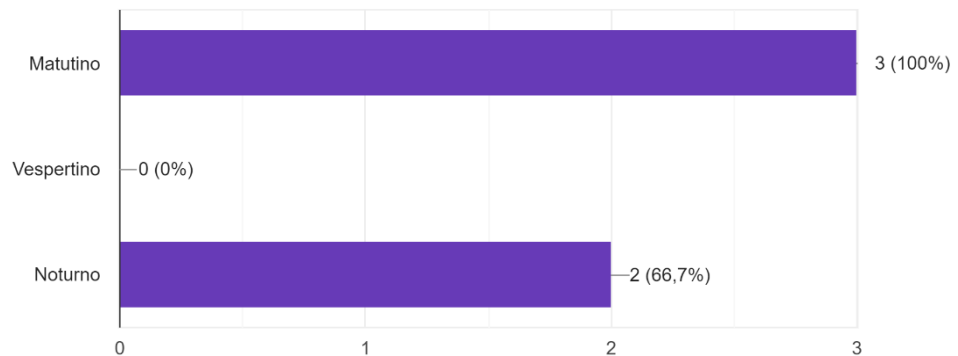
Ensina em outra escola?
3 respostas



Pergunta: H- Quais turnos?

Em que turno? (pode marcar várias opções)

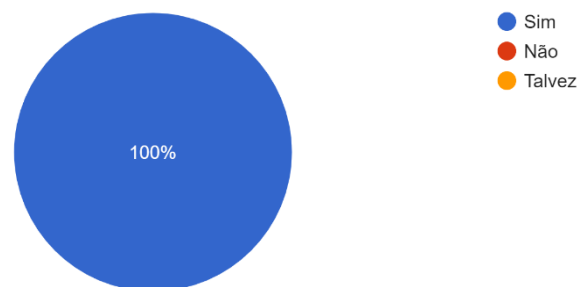
3 respostas



Pergunta: I- Você participa do processo de escolha do material didático?

Você participa do processo de escolha do livro didático?

3 respostas



Pergunta: J- Participação e debates democráticos nesse processo de escolha

Há participação e debates democráticos nesse processo de escolha?

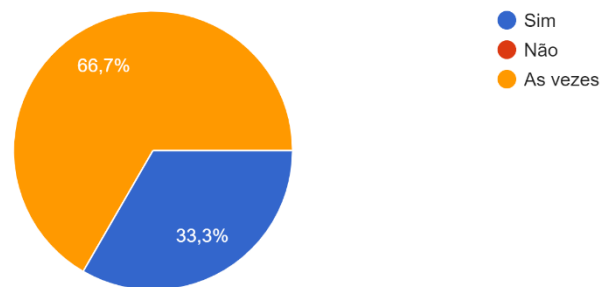
3 respostas



Pergunta: K- Material didático auxilia na preparação e aplicação das aulas?

O livro didático auxilia na preparação e aplicação das aulas?

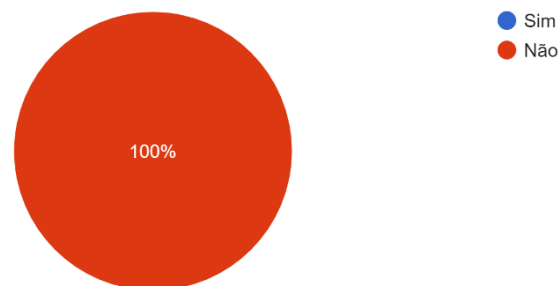
3 respostas



Pergunta: L - Você recebeu formação, na graduação, sobre o Livro Didático e sua utilização?

Você recebeu formação, na graduação, sobre o Livro didático e sua utilização?

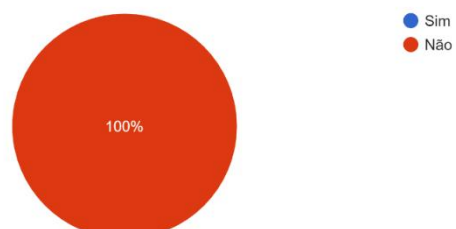
2 respostas



Pergunta: M - Já encontrou erros conceituais no material didático

Já encontrou erros conceituais no livro didático?

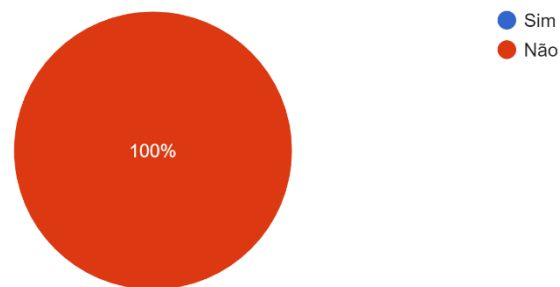
3 respostas



Pergunta: N- Já encontrou preconceitos e racismo no material didático?

Já encontrou preconceitos e racismo no livro didático?

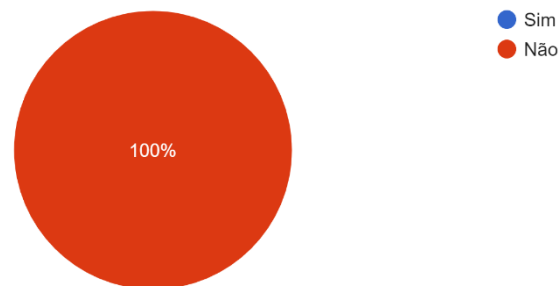
3 respostas



Pergunta: O- Os alunos reclamam da linguagem do material didático?

Os alunos reclamam da linguagem do livro didático?

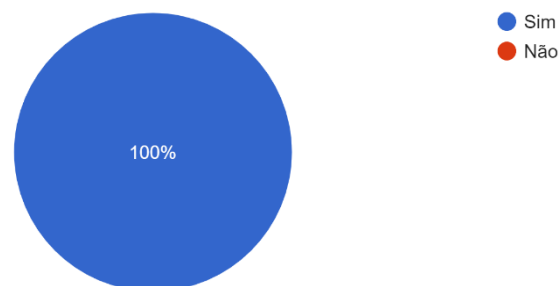
3 respostas



Pergunta: P- Alunos reclamam do Livro didático?

Os alunos reclamam do livro didático?

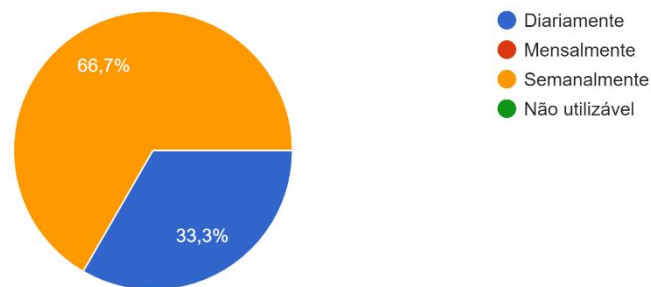
2 respostas



Pergunta: Q- A periodicidade do uso do livro didático em sala de aula?

Qual a periodicidade do uso do livro didático em sala de aula?

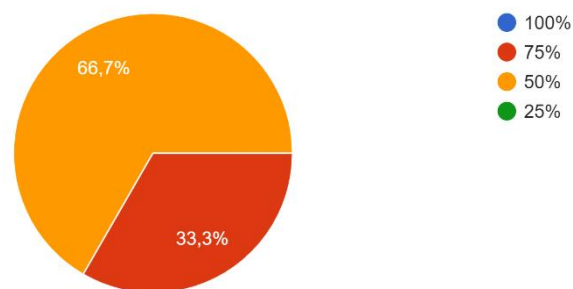
3 respostas



Pergunta: R- Qual a porcentagem de alunos que levam o material didático.

Qual a porcentagem de alunos que levam o livro didático?

3 respostas



RESPOSTA 01

Perguntas:

1- Sexo:

() masc. (**X**) fem.

2- *Escolaridade:*

() curso médio

() superior

(**X**) especialização

Qual? _____

3- Qual área de formação e quais disciplinas você ministra?

Historia_____

4- Regime de trabalho:

20 horas 40 horas Outro_____

5- Quanto tempo de profissão?

30 anos_____

6- Faixa salarial:

1 a 2 salários 2 a 3 salários Mais de 4 salários outros

7- Ensina em outra escola?

Sim Não

8- Em que turno? (pode marcar várias opções)

Mat. Vesp. Not.

9- Você participa do processo de escolha do material didático?

Sim Não Talvez

10- Há participação e debates democráticos nesse processo de escolha?

Sim Não Outros: Os professores se reúnem por área e faz a escolha

11- O material didático auxilia na preparação e aplicação das aulas?

Sim Não As vezes Outros: _____

12- Você recebeu formação, na graduação, sobre o Livro Didático e sua utilização?

Sim Não Outro_____

13- Já encontrou erros conceituais no material didático?

Sim Não

14- Já encontrou preconceitos e racismo no material didático?

Sim Não

15- Os alunos reclamam da linguagem do material didático?

Sim Não

16- Os alunos reclamam do Livro didático?

Sim Não

17- Qual a periodicidade do uso do livro didático em sala de aula?

diariamente mensalmente semanalmente não utilizável

18- *Qual a porcentagem de alunos que levam o material didático.*

100% 75% 50% 25% outro valor: ____

RESPOSTA 02

Perguntas:

1- Sexo:

masc. fem.

2- *Escolaridade:*

curso médio

superior

especialização

Qual? _____

3- *Qual área de formação e quais disciplinas você ministra?*

Ciências Sociais. Sociologia e Filosofia _____

4- *Regime de trabalho:*

20 horas 40 horas Outro _____

5- *Quanto tempo de profissão?*

4 anos _____

6- *Faixa salarial:*

1 a 2 salários 2 a 3 salários Mais de 4 salários outros

7- *Ensina em outra escola?* Sim Não

8- *Em que turno? (pode marcar várias opções)*

Mat. Vesp. Not.

9- *Você participa do processo de escolha do material didático?*

Sim Não Talvez

10- *Há participação e debates democráticos nesse processo de escolha?*

Sim Não Outros: _____

11- O material didático auxilia na preparação e aplicação das aulas?

() Sim () Não (X) As vezes () Outros: _____

12- Você recebeu formação, na graduação, sobre o Livro Didático e sua utilização?

() Sim (X) Não () Outro _____

13- Já encontrou erros conceituais no material didático?

() Sim (X) Não

14- Já encontrou preconceitos e racismo no material didático?

() Sim (X) Não

15- Os alunos reclamam da linguagem do material didático?

() Sim (X) Não

16- Os alunos reclamam do Livro didático?

(X) Sim () Não

17- Qual a periodicidade do uso do livro didático em sala de aula?

() diariamente () mensalmente (X) semanalmente () não utilizável

18- Qual a porcentagem de alunos que levam o material didático.

() 100% () 75% (X) 50% () 25% () outro valor: ____

RESPOSTA 03

Perguntas:

1- Sexo:

() masc. (X) fem.

2- Escolaridade:

() curso médio

(X) superior

() especialização

Qual? _____

3- Qual área de formação e quais disciplinas você ministra?

Ciencias Sociais, Sociologia _____

4- Regime de trabalho:

(X)20 horas ()40 horas () Outro _____

5- Quanto tempo de profissão?

6 anos _____

6- *Faixa salarial:*

1 a 2 salários () 2 a 3 salários () Mais de 4 salários () outros

7- *Ensina em outra escola?*

Sim () Não

8- *Em que turno? (pode marcar várias opções)*

Mat. () Vesp. Not.

9- *Você participa do processo de escolha do material didático?*

Sim () Não () Talvez

10- *Há participação e debates democráticos nesse processo de escolha?*

Sim () Não () Outros: _____

11- *O material didático auxilia na preparação e aplicação das aulas?*

Sim () Não () As vezes () Outros: _____

12- *Você recebeu formação, na graduação, sobre o Livro Didático e sua utilização?*

() Sim Não () Outro _____

13- *Já encontrou erros conceituais no material didático?*

() Sim Não

14- *Já encontrou preconceitos e racismo no material didático?*

() Sim Não

15- *Os alunos reclamam da linguagem do material didático?*

() Sim Não

16- *Os alunos reclamam do Livro didático?*

Sim () Não

17- *Qual a periodicidade do uso do livro didático em sala de aula?*

diariamente () mensalmente () semanalmente () não utilizável

18- *Qual a porcentagem de alunos que levam o material didático.*

() 100% () 75% 50% () 25% () outro valor: ____