

**FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
DIRETORIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E INOVAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL**

VIVIANE DE ALBUQUERQUE SANTOS

**DIREITOS HUMANOS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA: uma análise comparativa dos
livros didáticos aprovados no PNLD 2018**

RECIFE

2020

VIVIANE DE ALBUQUERQUE SANTOS

**DIREITOS HUMANOS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA: uma análise comparativa dos
livros didáticos aprovados no PNLD 2018**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional da Fundação Joaquim Nabuco como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Cibele Barbosa da Silva Andrade

RECIFE

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Fundação Joaquim Nabuco - Biblioteca)

S237d Santos, Viviane de Albuquerque

Direitos humanos no ensino de Sociologia: uma análise comparativa dos livros didáticos aprovados no PNLD 2018/ Viviane de Albuquerque Santos.

Recife: O Autor, 2020.

p. il.: 130

Orientadora: Profa. Dra. Cibele Barbosa da Silva Andrade

Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional de Sociologia Rede Nacional -ProfSocio, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2020.

Inclui bibliografia

1. Educação. 2. Sociologia. 3. Direitos Humanos. 4. Livros Didáticos I. Andrade, Cibele Barbosa da Silva, orient. II. Título

CDU: 37:316:342.7 (075)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Viviane de Albuquerque Santos

DIREITOS HUMANOS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA: uma análise comparativa dos livros didáticos aprovados no PNLD 2018

Trabalho aprovado em 26 de junho de 2020 em banca online.

BANCA EXAMINADORA COM PARTICIPAÇÃO A DISTÂNCIA

Prof^a. Dra. Cibele Barbosa da Silva Andrade
Orientadora/ Examinadora Interna – ProfSocio/ Fundaj

Prof. Msc. Túlio Velho Barreto
Examinador Interno – ProfSocio/Fundaj

Prof. Dr. Humberto Miranda
Examinador Externo - Instituição

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, especialmente, à minha família, minha base. Também dedico a todos aqueles que, por condições distintas, ainda sofrem com as dificuldades de acesso à educação, para quem o ensino superior e um mestrado parecem distantes, e por fim dedico àqueles que lutam contra as desigualdades e as injustiças e por melhores oportunidades de vida.

AGRADECIMENTOS

Em meio a tantos anseios e ambições, o mestrado surgiu aos poucos e foi tomando forma. Esse desejo cresceu, amadureceu, transformou-se em plano e tornou-se uma necessidade de realização pessoal.

Essa trajetória teve grandes incentivadores. Pessoas as que me apoiaram e me deram todo o suporte, apesar das incertezas desse caminho. A essas pessoas que direta ou indiretamente torceram por mim e me prestaram seu apoio, deixo aqui registrado o meu agradecimento. Em especial, gostaria de agradecer:

A Deus, por me dar a oportunidade de chegar até aqui, completando mais uma graduação, bem como mais uma etapa de várias que ainda virão em minha vida.

Sou grata à minha querida família, por incentivarem meus estudos e meus sonhos e estarem sempre ao meu lado, principalmente pela compreensão do tempo que lhes foi subtraído.

Agradeço a todos os professores da Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ, pela dedicação, responsabilidade e compromisso com todo o corpo discente.

Agradeço a minha turma do mestrado, maravilhosa e que se fez presente sempre. Tenho muito orgulho de todos!

À minha orientadora, Prof^a. Dra. Cibele Barbosa da Silva Andrade, por me conduzir ao longo desses dois anos e me permitir essa rica troca de conhecimentos, meus sinceros agradecimentos.

A todos, muito obrigada!

[...] temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza. Temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

Boaventura de Souza Santos

Por um mundo onde sejamos socialmente iguais,
humanamente diferentes e totalmente livres.

Rosa Luxemburgo

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo verificar em que medida os conteúdos de direitos humanos são tratados nos livros didáticos de Sociologia aprovados no Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2018, em atendimento à Resolução CNE nº 1, de 30 de maio de 2012, que propõe a inclusão dos direitos humanos no Ensino Básico como conteúdo misto, transversal ou conteúdo específico das disciplinas. Para alcançar essa pretensão, tendo em vista os instrumentos e diretrizes que orientam o componente curricular de Sociologia no Ensino Médio e uma Educação em Direitos Humanos, será realizada uma análise comparativa entre as obras didáticas a partir de três recortes metodológicos: temas, teorias e conceitos. A base teórica utilizada apoia-se, com destaque, na concepção defendida por Stephen J. Ball sobre a possibilidade de produção de discursos híbridos como uma das principais características da interdisciplinaridade. Para tanto, inicialmente, são contextualizados os Direitos Humanos e sua importância para o pensamento sociológico para, em seguida, ser discutida a intermitência do currículo de Sociologia e seus impactos na definição de conteúdos de Direitos Humanos. Destaca-se, por fim, as diferentes abordagens dadas aos conteúdos de Direitos Humanos nos livros didáticos de Sociologia aprovados no PNLD 2018, evidenciando seus limites e possibilidades no currículo escolar do Ensino Médio.

Palavras-chave: Sociologia. Direitos Humanos. Livro didático. Currículo. PNLD 2018.

ABSTRACT

The present study verify the extent to which human rights contents are treated in the Sociology textbooks approved in the National Textbook Program - PNLD 2018, in compliance with CNE Resolution No. 1, of May 30, 2012, which proposes the inclusion of human rights in Basic Education as mixed, transversal or subject-specific content. In order to achieve this aim, in view of the instruments and guidelines that guide the curricular component of Sociology in Secondary Education and Human Rights Education, a comparative analysis will be carried out between the didactic works based on three methodological cuts: themes, theories and concepts. The theoretical basis used is supported, with emphasis, on the conception defended by Stephen J. Ball about the possibility of producing hybrid speeches as one of the main characteristics of interdisciplinarity. Therefore, initially, Human Rights and their importance for sociological thinking are contextualized, and then the intermittency of the Sociology curriculum and its impacts on the definition of Human Rights content are discussed. Finally, the different approaches given to the contents of Human Rights in the Sociology textbooks approved in the PNLD 2018 stand out, highlighting their limits and possibilities in the high school curriculum.

Key words: Sociology. Human rights. Textbook. Curriculum. PNLD 2018.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CF** – Constituição Federal
- CLT** – Consolidação das Leis do Trabalho
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- DH** – Direitos Humanos
- DUDH** – Declaração Universal dos Direitos Humanos
- EDH** – Educação em Direitos Humanos
- IIDH** – Instituto Interamericano de Direitos Humanos
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- OCEM** – Orientações Curriculares para o Ensino Médio
- OEA** – Organização dos Estados Americanos
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PCN+** – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- Plid** – Plano do Livro Didático
- PMEDH** – Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
- PNDH** – Programa Nacional de Direitos Humanos
- PNEDH** – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
- PNLD** – Plano Nacional do Livro Didático
- PUCPR** – Pontifícia Universidade Católica do Paraná
- UFAL** – Universidade Federal de Alagoas
- UFPR** – Universidade Federal do Paraná
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- USP** – Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Livros didáticos de Sociologia aprovados no PNLD2018.....	65
Quadro 2 – Sumário sintético do livro “Sociologia”	66
Quadro 3 – Sumário sintético do livro “tempos modernos, tempos de Sociologia”	68
Quadro 4 – Sumário sintético do livro “Sociologia em movimento”	70
Quadro 5 – Sumário sintético do livro “Sociologia hoje”	71
Quadro 6 – Sumário sintético do livro “Sociologia para jovens do século xxi”	73
Quadro 7 – Síntese dos conteúdos de direitos humanos no livro “Sociologia”	89
Quadro 8 – Síntese dos conteúdos de direitos humanos no livro “tempos modernos, tempos de Sociologia”	96
Quadro 9 – Síntese dos conteúdos de direitos humanos no livro “Sociologia em movimento”	103
Quadro 10 – Síntese dos conteúdos de direitos humanos no livro “Sociologia hoje”	109
Quadro 11 – Síntese dos conteúdos de direitos humanos no livro “Sociologia para jovens do século XXI”	114
Quadro 12 – Síntese dos conteúdos de direitos humanos nos livros de Sociologia aprovados no PNLD 2018.....	115

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – SOCIOLOGIA E DIREITOS HUMANOS: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO	17
1.1- O CARÁTER INTERDISCIPLINAR DA SOCIOLOGIA.....	17
1.2- CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E SOCIOLÓGICA DOS DIREITOS HUMANOS.....	21
1.2.1- As múltiplas concepções dos Direitos Humanos	26
1.2.2- Educação em Direitos Humanos e suas perspectivas	29
CAPÍTULO 2 – SOCIOLOGIA, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	36
2.1- DIREITOS HUMANOS E O CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA: A RESOLUÇÃO CNE Nº 1 DE 2012.....	37
2.1.1- A intermitência da Sociologia no currículo escolar brasileiro.....	40
2.1.2- A consolidação do currículo de Sociologia e seus impactos na definição de conteúdos de Direitos Humanos.....	43
2.2- POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO ÂMBITO DE UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	47
2.2.1- Os Programas Nacionais de Direitos Humanos	49
2.2.2- O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.....	54
CAPÍTULO 3 – O LIVRO DIDÁTICO DE SOCIOLOGIA	59
3.1- O LIVRO DIDÁTICO ENQUANTO INSTRUMENTO METODOLÓGICO E O PNLD.....	59
3.2- OS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA APROVADOS NO PNLD 2018....	64
3.3- OS CONTEÚDOS PROPOSITIVOS DE DIREITOS HUMANOS PARA OS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA.....	74
CAPÍTULO 4 – A ABORDAGEM DOS DIREITOS HUMANOS NOS MANUAIS DE SOCIOLOGIA APROVADOS NO PNLD 2018: UMA ANÁLISE COMPARATIVA	79
4.1- SOCIOLOGIA.....	80
4.2- TEMPOS MODERNOS, TEMPOS DE SOCIOLOGIA.....	90
4.3- SOCIOLOGIA EM MOVIMENTO.....	96
4.4- SOCIOLOGIA HOJE.....	104
4.5- SOCIOLOGIA PARA JOVENS DO SÉCULO XXI.....	109
4.6- CONCLUSÃO.....	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	123

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa que utilizou a técnica da análise de conteúdo, sob a ótica documental, tendo como *corpus* os livros didáticos de Sociologia aprovados no PNLD 2018, pelo fato deste programa ser a política pública curricular responsável pela avaliação, compra e distribuição dos livros didáticos utilizados pelas escolas públicas do país.

A pesquisa adveio da necessidade de refletir sobre o ensino de Sociologia no Ensino Médio e relacioná-lo à abordagem dos direitos humanos, numa perspectiva interdisciplinar, em atendimento à Resolução CNE nº 01, de 30 de maio de 2012, que propõe a inclusão dos direitos humanos no Ensino Básico como conteúdo misto, transversal ou conteúdo específico das disciplinas, estabelecendo diretrizes nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH). Constata-se, porém, que os alunos não têm conhecimento do seu papel enquanto sujeito de direitos, bem como não sabem como exercê-lo, visto que, muitas vezes, os programas das disciplinas não contemplam conteúdos inerentes aos direitos humanos e a temática só começa a ser abordada no ensino superior, com predominância na área das Ciências Sociais.

Ressalte-se que a ideia inicial que desencadeou o interesse em realizar a pesquisa tem sua origem na Especialização em Educação em Direitos Humanos e Diversidade, ofertada pela Universidade Federal de Alagoas, cujos estudos realizados propiciaram-me uma ampliação do olhar em relação às temáticas dos direitos humanos e da necessidade destes serem abordados de forma dialogada, com abrangência nos currículos dos diversos ramos do saber, o que inclui a disciplina de Sociologia.

Por sua vez, outro ponto que contribuiu para o desenvolvimento da investigação consiste nos estudos realizados ao longo do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO, especialmente na disciplina de Metodologia do Ensino, na medida em que esta possibilitou um aprofundamento de diversas questões inerentes ao ensino da Sociologia, dentre as quais se destaca a utilização do livro didático.

A essas motivações, acrescenta-se o estado da arte realizado indicando que, ao tempo em que houve um aumento no número de pesquisas relacionadas ao ensino de Sociologia no Ensino Médio, quando da sua obrigatoriedade¹, em 2008, existe uma insuficiência na

¹ O processo de elaboração deste trabalho coincidiu com as mudanças da Reforma do Ensino Médio brasileiro, por meio da lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que retirou a Sociologia como disciplina obrigatória do currículo e a transformou em estudo/prática.

produção acadêmica acerca da abordagem dos direitos humanos nos livros didáticos desse componente curricular.

Ademais, não é tarefa fácil abordar os direitos humanos, principalmente na atual conjuntura, na qual presenciamos uma crescente intolerância, desrespeito e violação dos direitos inerentes à pessoa humana. Diante desse fato, nos perguntamos enquanto professores da educação básica: será que os nossos alunos estão preparados para defender as suas prerrogativas individuais e coletivas? Será que os alunos tem consciência do seu papel enquanto sujeito de direitos? Ou seja, um sujeito capaz de influir na tomada de decisão pelo Poder Público. Nesse contexto, emerge a necessidade de se fomentar uma Educação em Direitos Humanos, numa perspectiva interdisciplinar, de modo que a temática sobre tais direitos seja inserida nas diversas áreas do saber, inclusive na disciplina de Sociologia.

É pertinente destacar que educar em direitos humanos significa promover o conhecimento dos direitos humanos de modo que sejam percebidos não só como direito, mas também como dever de promoção de todos para a garantia da paz social no mundo. Trata-se de prevenir o retrocesso àqueles direitos violados quando da Segunda Guerra Mundial, na qual foram cometidas atrocidades contra a humanidade. Tais horrores e barbáries não mais podem ser aceitos na atualidade, pois são distantes dos valores da ética e da justiça (GORCZEWSKI; KONRAD, 2013).

Com essa perspectiva, a EDH trata-se de uma consistente preocupação em assegurar que cada uma das pessoas que passe pelas escolas possa compartilhar, compreender e reconhecer o sentido de uma vida pautada pela convivência pacífica e de respeito mútuo. Assim, por EDH compreende-se, sobretudo, as construções históricas e filosóficas que desembocam no pensamento humanista, na construção da perspectiva dos direitos humanos e na busca por assegurar os fundamentos de uma sociedade democrática e de respeito à cidadania (OLIVEIRA et al, 2010).

Neste aspecto, o caráter interdisciplinar que envolve a Sociologia e as demais Ciências das Humanidades ganha destaque na medida em que normalmente se discute o diálogo existente entre a Sociologia e as demais áreas que compõem as Ciências Sociais, Antropologia e Ciência Política. Essa observação é importante para destacar que o objeto de debate, na pesquisa realizada, é exatamente a relação entre a Sociologia e outro ramo do saber: os direitos humanos.

Ademais, os documentos oficiais que orientam o componente curricular de Sociologia dão abertura para o tratamento interdisciplinar com as demais áreas do conhecimento. Nesse

passo, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, no tocante às disciplinas que compõem o eixo Ciências Humanas e suas Tecnologias (Filosofia, Sociologia, História e Geografia), referem-se aos direitos humanos como uma temática que pode ser inserida no programa de Sociologia:

Outros temas que podem ser incluídos em um programa: questão racial, etnocentrismo, preconceito, violência, sexualidade, gênero, meio ambiente, cidadania, **direitos humanos**, religião e religiosidade, movimentos sociais, meios de comunicação de massa, etc. (BRASIL, 2006, p. 121). *Grifos nossos*.

Partindo deste entendimento, a Resolução CNE nº 1, de 30 de maio de 2012, com vistas a estabelecer diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos, propõe a inclusão dos direitos humanos no Ensino Básico como conteúdo misto, transversal ou conteúdo específico das disciplinas. Com essa pretensão, dá-se relevância aos conhecimentos de direitos humanos no sentido de se construir a área como um saber escolar, conforme preconiza seu artigo 1º: “a presente Resolução estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições” (BRASIL, 2012, p. 01).

Saliente-se que, além das diretrizes preconizadas pela resolução, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)², que teve sua segunda versão editada em 2006, já enfatizava a necessidade da Educação em Direitos Humanos e dos temas correlatos serem de conhecimento de todos os sujeitos que atuam no ambiente escolar, como também esse projeto educacional deveria perpassar as práticas de ensino das diversas disciplinas escolares no intento de constituir, ao longo do tempo, uma “cultura dos direitos humanos” (NUNES, 2016).

Porém, apesar de tais prescrições, passados treze anos da aprovação da política, a Educação em Direitos Humanos não se constituiu efetivamente como um elemento curricular da educação básica. Com esse aspecto, o ensino brasileiro está mais voltado para o mercado de trabalho do que para a formação de cidadãos plenos e comprometidos com a coletividade,

² O PNEDH resulta de uma articulação institucional envolvendo os três poderes da República, especialmente o Poder Executivo (governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal), organismos internacionais, instituições de educação superior e a sociedade civil organizada. A estrutura do documento estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia.

pois os alunos ingressam nas universidades completamente despreparados para lutar por suas prerrogativas individuais e coletivas (SARMENTO, 2017).

Diante desse contexto, o debate está inserido no campo das reflexões sobre a utilização de um importante instrumento metodológico e indutor curricular utilizado por professores e alunos no ensino de Sociologia: o livro didático. De sua parte, os elementos referidos estimularam investigar em que medida a temática dos direitos humanos está presente nos manuais de Sociologia aprovados no PNLD 2018, visto que, no contexto do ensino de Sociologia na educação básica, o livro didático, muitas vezes, é o único instrumento de que dispõe o professor na sua prática docente.

Desse modo, a análise do livro didático enquanto instrumento metodológico é de suma importância para a compreensão da forma como os conhecimentos sociológicos dão vazão aos direitos humanos. Portanto, a pesquisa realizada, de caráter exploratório e abordagem qualitativa, busca responder à seguinte questão: em que medida os livros didáticos de Sociologia aprovados no PNLD 2018 abordam a temática dos direitos humanos, em atendimento às diretrizes preconizadas pela Resolução CNE nº 1, de 30 de maio de 2012?

Destaque-se que, após a instituição da Sociologia como disciplina obrigatória, em 2008, emergiram algumas discussões sobre a definição de um currículo nacional, tendo em vista a ausência de uma sistematização dos conteúdos dessa disciplina. Em relação à temática, Mario Bispo dos Santos observa que “as discussões não evoluíram para um consenso a respeito da proposta de currículo nacional, mas apontaram a necessidade de definição de princípios orientadores de uma concepção curricular que tivesse como referência as Ciências Sociais [...]” (2012, p. 41).

Nessa perspectiva, os documentos oficiais que orientam o componente curricular de Sociologia no Ensino Médio, bem como uma educação em direitos humanos, trazem a possibilidade de mobilizar conceitos e metodologias próprias para o tratamento de temáticas inerentes aos direitos humanos no ensino de Sociologia, pois tais instrumentos organizam, de alguma forma, os conteúdos do componente curricular a nível nacional. Portanto, o estudo dos documentos oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Orientações Curriculares Nacionais, permitiu a escolha de critérios a serem utilizados na análise dos livros didáticos.

De fato, as OCEM, com a proposta de contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente, trazem pressupostos metodológicos consubstanciados em pelo menos três tipos de recortes: conceitos, temas e teorias, que “podem ser tomados como

mutuamente referentes, isto é, rigorosamente seria impossível trabalhar com um recorte sem se referir aos outros” (BRASIL, 2006, p.117). Estes três tipos de recortes são reiterados nas propostas construídas para o ensino de Sociologia no nível médio e encontráveis nos parâmetros curriculares oficiais, nos livros didáticos e mesmo nas escolas, razão pela qual serão utilizados como critérios de análise dos livros didáticos de Sociologia.

Por sua vez, o recorte metodológico realizado, tendo em vista os documentos que perfazem o currículo de Sociologia e uma educação em direitos humanos, possibilitou sistematizar os conteúdos fundamentais que perpassam a abordagem de tais direitos, em consonância com a disciplina de Sociologia. Assim, verifica-se que temáticas como cidadania, democracia e cultura são as mais recorrentes nos instrumentos curriculares referenciados. Ao abordar tais conteúdos, os documentos oficiais visam à superação do racismo, da homofobia, dos preconceitos de gênero, da intolerância religiosa, além da inclusão e do respeito à diferença, razão pela qual a análise comparativa, a ser realizada nos livros didáticos de Sociologia, será pautada naquelas temáticas,

O trabalho está dividido em quatro capítulos. Inicialmente é apresentada a contextualização histórica e sociológica dos direitos humanos, com ênfase no diálogo existente entre estes e a Sociologia. Em um segundo momento, discorreremos acerca do processo de institucionalização da Sociologia no Ensino Médio e seus impactos na definição de conteúdos de Direitos Humanos, tendo em vista as políticas públicas educacionais no âmbito dos Direitos Humanos, notadamente, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e as próprias Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (DNEDH) editadas a partir deste Plano. Em seguida, é dado destaque ao livro didático enquanto instrumento metodológico e o PNLD, bem como aos conteúdos propositivos de Direitos Humanos para os livros didáticos de Sociologia. Por fim, o trabalho focaliza na abordagem dos direitos humanos nos manuais de Sociologia aprovados no PNLD 2018.

Desse modo, buscaremos construir uma reflexão de como a temática dos Direitos Humanos está inserida nos livros didáticos de Sociologia aprovados no PNLD 2018, evidenciando seus limites e possibilidades no currículo escolar do Ensino Médio. Portanto, a metodologia aplicada na elaboração deste trabalho teve como objetivo proporcionar uma melhor apreensão do conteúdo analisado, contribuindo, assim, para o enriquecimento das discussões e temáticas voltadas para a implantação de uma Educação em Direitos Humanos dialogada com os conhecimentos sociológicos.

CAPÍTULO 1 – SOCIOLOGIA E DIREITOS HUMANOS: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

1.1- O CARÁTER INTERDISCIPLINAR DA SOCIOLOGIA

A configuração de um quadro de mudanças profundas nas relações sociais e nos valores que as informam confere à Sociologia um papel analítico importante, tendo em vista que o conhecimento sociológico tem como atribuições básicas investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar/explicar todos os fatos relacionados à vida social. Logo, em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (2010), a Sociologia permite instrumentalizar o aluno para que este possa decodificar a complexidade da realidade social.

A Sociologia é apresentada por Mills (1965) como um conhecimento capaz de levar homens e mulheres a compreenderem os nexos que ligam sua vida individual aos processos sociais mais gerais. Para o sociólogo, como o cidadão comum não tem consciência da complexidade da realidade social, a superação desta condição de alienação se dá com o desenvolvimento do que ele denomina imaginação sociológica, elemento que possibilita homens e mulheres a usarem a informação e desenvolver a razão.

Giddens (2001) fortalece a reflexão de como a Sociologia contribui para a formação de homens e mulheres, pois ele atribui a essa ciência um papel central na compreensão das forças sociais que vêm transformando nossas vidas. Segundo o autor, a vida social tornou-se episódica, fragmentária e marcada por incertezas que exigem, para seu entendimento, a contribuição do pensamento sociológico.

Com efeito, pela via do conhecimento sociológico sistematizado, é possível a construção de uma postura mais reflexiva e crítica, por parte dos indivíduos, diante da complexidade do mundo moderno. Assim, ao compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive, o indivíduo poderá perceber-se como elemento ativo, dotado de força política e capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar, através do exercício pleno de sua cidadania, mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justo e solidário.

De igual modo, enquanto prerrogativas básicas do ser humano, os direitos humanos visam efetivar a dignidade, a liberdade e a igualdade humanas. Diante de tais exigências, uma formação cidadã constitui o ambiente propício para a implementação de avanços democráticos e de respeito aos direitos fundamentais. Para tanto, necessário se faz

desenvolver estratégias educacionais que sejam eficazes para impulsionar a socialização em uma cultura de direitos humanos.

Em decorrência da universalidade dos direitos humanos, os indivíduos devem ser beneficiados independentemente de nacionalidade, idade, raça, convicções religiosas, filosóficas ou políticas. Entretanto, nem todos têm consciência de suas prerrogativas, visto que as desigualdades sociais, a exclusão social e uma educação deficitária impedem o desenvolvimento dos processos de conscientização popular para a formação de cidadãos participativos.

Nesse passo, emerge a função da escola e da Sociologia na formação do sujeito de direitos. Enquanto a escola compreende o espaço de elaboração e socialização do conhecimento, estando apta a conscientizar os indivíduos de seus direitos e deveres, de forma contínua e permanente, a Sociologia, por meio de seu aporte teórico e de suas técnicas de pesquisa social, possibilita a construção de conhecimentos e de valores necessários à conquista do exercício pleno da cidadania.

É nesse aspecto que se vislumbra a interdisciplinaridade existente entre a Sociologia e os direitos humanos, que permite a inclusão deste conteúdo no currículo daquela disciplina, de forma direta ou indireta, conforme dispõe a Resolução CNE nº 1, de 30 de maio de 2012. Dessa forma, ao ser garantido o ensino dos direitos humanos na educação básica, é introduzida a concepção transversal dos direitos humanos em vários documentos de interesse da comunidade escolar, inclusive nos materiais didáticos e pedagógicos.

De acordo com Celma Tavares (2010), a Educação em Direitos Humanos (EDH) é, na atualidade, um dos mais importantes instrumentos dentro das formas de combate às violações de direitos humanos, já que educa na tolerância, na valorização da dignidade e nos princípios democráticos. Mas a sua inserção nos vários âmbitos do saber requer a compreensão do seu significado e da sua práxis. No campo da educação formal, é igualmente necessário estar atento às metodologias que lhe são compatíveis e às possibilidades de que ela possa permear os conteúdos de todas as disciplinas, dentro de uma visão interdisciplinar.

Frise-se, ainda, que, apesar da Educação em Direitos Humanos não ser tarefa exclusiva da escola, ocorrendo nos diversos campos de formação e convivência, no âmbito da educação formal identificam-se um conjunto de oportunidades para a disseminação dos conteúdos relacionados aos direitos humanos, assim como para a socialização dos valores. Desse modo, como busca a formação cidadã, a Educação em Direitos Humanos tem que estar em interação com todas as áreas do conhecimento e a interdisciplinariedade e a

multidimensionalidade são recursos que se completam e que tem a finalidade de ampliar as inúmeras possibilidades de interface do conhecimento, possibilitando, ao mesmo tempo, a autonomia e a interação (TAVARES, 2007).

Alice Casimiro Lopes (2011) associa a interdisciplinaridade ao conhecimento entre disciplinas sem romper suas fronteiras, sugerindo que o caminho à compreensão das disciplinas deve se dar discursivamente, no sentido de que essas relações ajudem a “entender como as disciplinas escolares nos formam, como as inter-relações entre saberes são desenvolvidas nas escolas, quais sentidos as diferentes comunidades disciplinares conferem ao currículo” (LOPES, 2011, p.140).

Sobre essa questão, tem-se como pano de fundo a concepção defendida por Stephen J. Ball (2011) sobre a possibilidade de produção de discursos híbridos como uma das principais características da interdisciplinaridade. Para o sociólogo, o hibridismo é produto das recontextualizações de diferentes políticas educacionais e da articulação de discursos globais, locais e distantes.

Fazenda (1979, p. 39) já destacava, *a priori*, que a interdisciplinaridade “é uma relação de reciprocidade, de mutualidade”. No mesmo sentido, Gadotti (1999) salienta que a metodologia de trabalho interdisciplinar implica em: integração de conteúdos; passar de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento; superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, considerando o estudo e a pesquisa a partir da contribuição das diversas ciências; e realizar o ensino-aprendizagem centrado numa visão de que aprendemos ao longo da vida.

Com base nesse entendimento, Lopes (2011, p. 140) pontua que “as disciplinas nos formam e se reconectam como demandas sociais, estão em constante modificação e, muitas vezes, ao organizarmos o currículo de forma integrada, produzimos novas estruturas disciplinares”. Neste aspecto, o caráter interdisciplinar que envolve a Sociologia e as demais Ciências das Humanidades ganha destaque, na medida em que normalmente se discute o diálogo existente entre a Sociologia e as demais áreas que compõem as Ciências Sociais, Antropologia e Ciência Política. Essa observação é importante para enfatizar que o objeto de debate é exatamente a relação entre a Sociologia e outro ramo do saber: os direitos humanos.

Portanto, tem-se que a interdisciplinaridade, que busca o equilíbrio entre a análise fragmentada e a síntese simplificadora, é essencial nas atividades relacionadas aos direitos humanos, porque a formação, nesse âmbito, necessita articular as várias esferas do

conhecimento de modo a perpassar todos os seus níveis e conteúdos com a finalidade de possibilitar o olhar para o mesmo objeto sob perspectivas diferentes.

É nesse sentido que os documentos oficiais que orientam o componente curricular de Sociologia dão abertura para o tratamento interdisciplinar com as demais áreas do conhecimento. Nesse passo, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, no tocante às disciplinas que compõem o eixo Ciências Humanas e suas Tecnologias (Filosofia, Sociologia, História e Geografia), referem-se aos direitos humanos como uma temática que pode ser inserida no programa de Sociologia:

Outros temas que podem ser incluídos em um programa: questão racial, etnocentrismo, preconceito, violência, sexualidade, gênero, meio ambiente, cidadania, **direitos humanos**, religião e religiosidade, movimentos sociais, meios de comunicação de massa, etc. (BRASIL, 2006, p. 121). *Grifos nossos*.

Neste ponto, destaca-se a prática docente na valorização da multiplicidade de conhecimentos dos sujeitos da aprendizagem. Dessa forma, é importante que o professor de Sociologia propicie um ambiente favorável à contextualização das mais diversas experiências, a fim de que o educando possa construir um saber significativo dentro do processo ensino-aprendizagem, a partir de uma formação constante baseada na experiência de cada um relacionada ao programa prévia e cotidianamente arquitetado (HAERTER, 2003).

Para Tavares (2010), a formação do educador em direitos humanos depende tanto de uma prática pedagógica condizente com o respeito ao ser humano como de uma educação que privilegie a interdisciplinaridade e a multidimensionalidade que envolve a temática. Esses aspectos representam uma nova postura diante do conhecimento, possibilitando uma ação educativa capaz de ampliar as capacidades, desenvolver a consciência crítica diante da informação e priorizar a interação e participação de forma democrática.

Ademais, nas últimas décadas, os documentos oficiais e legais brasileiros, direta ou indiretamente, trazem, em meio às suas premissas, a finalidade de promover e cultivar uma educação voltada para os princípios éticos que convergem com a concepção universal de direitos humanos (LEITE, 2011). Diante desse quadro, emerge um dos grandes desafios da Sociologia em consonância com uma Educação em Direitos Humanos: a formação de sujeitos de direitos capazes não apenas de conhecer os direitos fundamentais contidos na Constituição, mas de promover os direitos humanos em ampla escala social, dispondo de seus conhecimentos para a coletividade a que pertence.

1.2- CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E SOCIOLOGICA DOS DIREITOS HUMANOS

Dentre as características dos direitos humanos, uma de grande importância está no fato de possuir uma história que incorporou diversas orientações em busca de uma sociedade justa. Assim, para que possamos compreender adequadamente os direitos humanos, seus paradoxos e os sentidos sociais que eles assumem em cada contexto, devemos olhar para esse movimento histórico no qual está inserido.

Para Robson dos Santos (2010), os desafios contemporâneos que os direitos humanos colocam ao campo de análise possuem aspectos variados, visto que a reflexão sociológica depara-se com indagações fundamentais. Dentre tais indagações, tem-se a noção de universalidade, que caracteriza os direitos humanos, perante um contexto teórico e metodológico que sugere a fragmentação social e a dissolução de qualquer sujeito ou conceito universal. Ademais, questiona o autor se a diversidade, as diferenças, a alteridade, os regionalismos sociais e culturais dissolvem o fundamento universal dos direitos humanos ou exigem a resignificação do conceito.

Segundo o autor, estas são algumas indagações com as quais se depara a reflexão sociológica sobre os direitos humanos, seja no contexto nacional ou internacional. Enfrentá-las exige que a Sociologia mobilize seus instrumentos analíticos de forma a superar as narrativas essencialistas e naturalizantes com as quais se defrontam a teoria e a prática dos direitos humanos. Para tanto, é preciso localizar os direitos humanos no interior das forças sociais, dos interesses políticos e econômicos que eles confrontam ou reproduzem. Daí a necessidade de se resgatar os processos sociais de formação dos direitos humanos para a compreensão de sua formação histórica, dispondo de um exercício de imaginação sociológica.

Assim, a mobilização de uma imaginação sociológica é central para o entendimento das possibilidades concretas e dos sentidos atribuídos pelos agentes nas esferas de luta e promoção pelos DH. Ou seja, o acúmulo de referenciais teóricos e metodológicos da Sociologia permite o desenvolvimento de novas interpretações, isto é, de uma Sociologia dos direitos humanos. Nesse sentido,

O primeiro fruto dessa imaginação – e a primeira lição da ciência social que a corporifica – é a ideia de que o indivíduo só pode compreender sua própria experiência e avaliar seu próprio destino situando-se dentro de seu período, de que ele só pode conhecer suas próprias chances na vida tornando-se consciente daquelas de todos os indivíduos em suas circunstâncias. Sob

muitos aspectos, é uma lição terrível; mas também, sob muitos aspectos, uma lição magnífica. Não conhecemos os limites das capacidades do homem para esforço supremo ou degradação voluntária, para agonia ou júbilo, para a brutalidade prazerosa ou a doçura da razão. Mas em nosso tempo descobrimos que os limites da “natureza humana” são assustadoramente amplos (Mills, 2009, p.84).

De forma didática, sem a pretensão de desnaturar o seu princípio estrutural de indivisibilidade, os direitos humanos são subdivididos historicamente em gerações, que denotam as etapas histórico-sociais da sua construção, sempre em processo de incorporação de novas dimensões e de complexização. Assim, a primeira geração engloba os direitos civis e políticos e se articula às ideias liberais da democracia consolidadas no século XIX. Nesta geração, fica evidente a marca inicial dos direitos humanos, que surgem em conexão com as instituições políticas da democracia burguesa, que visava, entre outros, superar as heranças do Estado absolutista (SANTOS, 2010).

Com efeito, segundo Sarmiento (2017), os primeiros direitos humanos surgiram da luta contra a opressão e a tirania impostas ao povo pelos governos despóticos de orientação absolutista. A partir da Revolução Francesa passaram a integrar as Constituições republicanas e monarquistas, através de longos catálogos de prerrogativas individuais – as chamadas liberdades públicas e os direitos políticos, sendo a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, proclamada em 1789, o seu marco histórico.

Por sua vez, a segunda geração, destaca Santos (2010), relaciona-se aos direitos econômicos e sociais e se atrela ao mundo do trabalho, caracterizando-se pela existência de um conjunto de direitos fundamentais que conferem aos seus titulares o poder de exigir do Estado prestações positivas. Por isso, se vincula às lutas dos trabalhadores, ressaltando sempre o ideal de igualdade e expressa a defesa de um Estado de bem-estar social que ganha força nas décadas posteriores à Segunda Guerra. Nesse momento, inúmeros conflitos estão em jogo e denotam as necessidades e os engajamentos na construção de uma sociedade mais justa. Com essa configuração, a busca pela igualdade social passa a ter uma centralidade fundamental na definição dos direitos humanos.

Já a terceira geração se refere ao direito de autodeterminação dos povos e inclui o direito ao desenvolvimento, à preservação do meio ambiente e ao usufruto dos bens comuns da humanidade, incorporando as preocupações que ganham espaço no conjunto dos movimentos sociais e de muitos Estados nas últimas décadas do século XX e início do XXI. A incorporação de tais dimensões aos direitos humanos, longe de dividi-los, sugere a

amplitude que eles ganham ao longo do processo social, exigindo, a sua realização, cada vez mais transformações globais e estruturais (SARMENTO, 2017).

A concepção moderna dos direitos humanos, a ser detalhada no subtópico seguinte, tem profunda imbricação com as transformações socioculturais e filosóficas advindas do iluminismo europeu, movimento intelectual e cultural que ganha força e projeção, principalmente a partir dos séculos XVII e XVIII. De igual modo, ressalta Fábio Konder Comparato (1997) que a Revolução Francesa de 1789 constitui um acontecimento histórico profundamente simbólico das lutas sociais em prol de uma sociedade menos desigual. Liberdade, igualdade e fraternidade, seus lemas célebres, influenciaram e foram influenciados, em certa medida, pelos fundamentos da noção original dos direitos humanos.

Os direitos humanos não são, porém, apenas um conjunto de princípios morais que devem informar a organização da sociedade e a criação do direito. Enumerados em diversos tratados internacionais e constituições, asseguram direitos aos indivíduos e coletividades e estabelecem obrigações jurídicas concretas aos Estados. Compõem-se de uma série de normas jurídicas claras e precisas, voltadas a proteger os interesses mais fundamentais da pessoa humana. São normas cogentes ou programáticas que obrigam os Estados no plano interno e externo (BRASIL, 1996).

Com o estabelecimento das Nações Unidas, em 1945, e a adoção de diversos tratados internacionais voltados à proteção da pessoa humana, os direitos humanos deixaram de ser uma questão afeta exclusivamente aos Estados nacionais, passando a ser matéria de interesse de toda a comunidade internacional. A criação de mecanismos judiciais internacionais de proteção dos direitos humanos, como a Corte Interamericana e a Corte Européia de Direitos Humanos, ou quase judiciais, como a Comissão Interamericana de Direitos Humanos ou Comitê de Direitos Humanos das Nações Unidas, deixam claro esta mudança na antiga formulação do conceito de soberania. É certo, porém, que a obrigação primária de assegurar os direitos humanos continua a ser responsabilidade interna dos Estados (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, Lynn Hunt (2009, p. 114) destaca a importância das declarações para a abertura de panoramas políticos inteiramente novos. Segundo a historiadora, “[...] as campanhas contra a tortura e o castigo cruel seriam fundidas, a partir de então, com toda uma legião de outras causas de direitos humanos, cuja relevância só se tornou clara depois que as declarações foram feitas”.

Por sua vez, é comum a referência aos direitos humanos a partir de suas violações. A título exemplificativo, as prisões de Guantánamo, Abu Ghraib, os cárceres brasileiros, os

abusos de poder e as violências policiais, as desigualdades sociais e a concentração de renda, preconceitos e agressões de cunho religioso, a ausência de liberdades civis e políticas, entre outros fatos, constituem rotineiramente a forma pela qual o conceito de direitos humanos é evocado pelos meios de comunicação de um modo geral (SANTOS, 2010).

Neste viés, o principal marco internacional contemporâneo dos direitos humanos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, foi tecida justamente após os horrores das duas guerras mundiais, dos regimes totalitários, das tentativas de genocídio, da violência absurda das bombas nucleares lançadas sobre Hiroshima e Nagasaki, em suma, após graves desrespeitos aos direitos humanos.

Diante desses fatos históricos, a Declaração Universal não constitui um documento desprovido de vínculos com as condições sociais que a produziram e com as disputas de poder global de então. Assim, após a Declaração, seguiram-se diversos acordos e tratados internacionais que buscavam englobar os múltiplos conteúdos e formas dos direitos humanos. Tais acordos foram incorporados de maneiras variadas pelos países signatários, pois o grau de promoção e garantia dos direitos humanos nos contextos nacionais depende obviamente do jogo de forças sociais, da capacidade de pressão, mobilização da sociedade e de suas organizações, enfim, da solidez sociocultural e institucional da democracia em cada país (SANTOS, 2010).

No tocante à formação e à situação dos direitos humanos no Brasil, tem-se a necessidade de se pensar as condições periféricas e paradoxais pelas quais a modernidade e suas instituições se disseminaram no país. Conforme Jessé de Souza (2005), a construção da cidadania no Brasil esteve constantemente atrelada aos projetos e interesses das elites socioeconômicas e políticas, raramente vinculando-se a um projeto coletivo com ampla participação social e inclusão, conferindo, assim, um caráter problemático à nossa democracia. Portanto, os direitos, de um modo geral, sempre foram pensados como concessões paternalistas ofertadas pelos grupos dominantes ao restante da população.

Na compreensão de Souza (2010), a cidadania plena é condição indispensável para a realização dos direitos humanos, pois opera como uma espécie de alicerce social no qual se constroem e se reproduzem. Entretanto, tal condição não se constata no Brasil. Os defensores dos direitos humanos deparam-se, nesse cenário, com um árduo caminho para incorporá-los à vida política, cultural e social do país, inclusive enfrentando verdadeiras violências físicas e simbólicas, o que não pode ser ignorado na reflexão sobre os DH.

É relativamente comum pensar a luta por direitos sociais e liberdade no Brasil, sob a ótica dos direitos humanos, como algo recente, visto que eles adquiriram como referência para as mobilizações políticas uma relevância destacada nos últimos quarenta anos. A ditadura militar, que conduziu o país em 1964 ao autoritarismo e à centralização do poder, a partir de um conjunto de práticas repressivas, impôs um retrocesso à construção da democracia e dos direitos humanos, justamente no momento em que os movimentos populares e sindicais, do campo e da cidade, estavam exigindo uma distribuição justa dos bens produzidos pelo trabalho e uma maior participação social na decisão dos rumos adotados pelo país (SANTOS, 2010).

Destarte, Santos (2010) destaca que foi na resistência à ditadura e durante a redemocratização formal do Brasil que diversos grupos religiosos, organizações políticas e movimentos sociais contribuíram com a produção de um conjunto de experiências fundamentais para as lutas subsequentes em prol dos direitos humanos, principalmente no campo educacional e cultural. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 contou com destacada participação social e incorpora diversas bandeiras tradicionais dos direitos humanos, principalmente no campo das liberdades civis e políticas.

Entretanto, no que se refere à dimensão social e econômica, mesmo que significando um avanço em relação ao passado, a Constituição possui muitas limitações que não podem deixar de ser pensadas como uma manutenção do *status quo*, marcando a divisão social que caracteriza o país e a imposição dos interesses dominantes. É justamente nessa dimensão que residem os principais obstáculos à construção e incorporação dos direitos humanos na vida social brasileira, pois o quadro aprofundado de desigualdade opera como um impeditivo estrutural para a consolidação dos direitos humanos, visto que impossibilita para a maioria da população o acesso aos meios e aos conteúdos sociais, culturais e políticos indispensáveis a uma convivência democrática (SOUZA, 2010).

Diante de tal contexto, qualquer luta por direitos humanos parece reduzida e insuficiente, mas abrir mal deles implica o abandono de qualquer pretensão à construção de uma sociedade mais igualitária e democrática, o que constitui um permanente desafio para a reflexão sociológica, sendo fundamental a contribuição da Sociologia para a compreensão histórica dos direitos humanos.

1.2.1- As múltiplas concepções dos direitos humanos

Os direitos humanos constituem uma das utopias mais intensas da modernidade ocidental e caracterizam suas principais instituições políticas e sociais. Tratar de uma definição para os direitos humanos não constitui tarefa simples, pois abrangem uma pluralidade de significados, sentidos e interpretações que são expressivas das posições dos agentes sociais e das mutações políticas sofridas pela ideia de direitos humanos ao longo da história. Assim, o único consenso entre seus defensores e promotores é a noção de universalidade. Por universalidade, entende-se a proposição de que todas as pessoas, independentemente de sua posição etnicorracial, econômica, social, de gênero, criminal, são sujeitas e detentoras dos direitos humanos. Por meio de tal princípio é que se garante a “unidade na diversidade” dos direitos humanos (SANTOS, 2010).

A Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH), documento adotado pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, apresenta como concepção de direitos humanos, além dos direitos considerados universais e inalienáveis³, “um conjunto mínimo de direitos necessários para assegurar uma vida ao ser humano baseada na liberdade e na dignidade” (RAMOS, 2012, p. 19). Assim, a adoção da DUDH, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, constitui o principal marco no desenvolvimento da ideia contemporânea de direitos humanos, cujo principal fundamento é a noção de dignidade humana. Definida por Castilho, a dignidade humana:

Está fundada no conjunto de direitos inerentes à personalidade da pessoa (liberdade e igualdade) e também no conjunto de direitos estabelecidos para a coletividade (sociais, econômicos e culturais). Por isso mesmo, a dignidade da pessoa não admite discriminação, seja de nascimento, sexo, idade, opiniões ou crenças, classe social e outras (2011, p. 137).

Os direitos inscritos nesta Declaração constituem um conjunto indissociável e interdependente de direitos individuais e coletivos, civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, sem os quais a dignidade da pessoa humana não se realiza por completo. A Declaração transformou-se, nesta última metade de século, numa fonte de inspiração para a elaboração de diversas cartas constitucionais e tratados internacionais voltados à proteção dos direitos humanos. Este documento, chave do nosso tempo, tornou-se um autêntico paradigma

³ O artigo 1º da DUDH preconiza que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”.

ético a partir do qual se pode medir e contestar a legitimidade de regimes e Governos. Os direitos ali inscritos constituem hoje um dos mais importantes instrumentos de nossa civilização visando a assegurar um convívio social digno, justo e pacífico (BRASIL, 1996).

Com base nessa concepção, os direitos humanos são fundamentais e inalienáveis por comportarem os pressupostos básicos para que todos possam ter uma vida digna. Assim, nas palavras de Magendzo (2006), tais direitos expressam um marco ético-político que serve de crítica e orientação (real e simbólica) em relação às diferentes práticas sociais (jurídica, econômica, educativa, dentre outras), na luta nunca acabada por uma ordem social mais justa e livre.

Destaque-se que, constantemente, a crítica conservadora aos direitos humanos caracteriza-os como um conjunto de privilégios oferecidos aos criminosos e demais transgressores dos códigos de conduta legitimados. Setores da mídia e agentes políticos encampam e reproduzem o discurso de que os direitos humanos ignoram as vítimas e se abstêm de pensar o conjunto bom da sociedade. Para tal compreensão conservadora, a ordem só é possível a partir da violência ou de práticas antidemocráticas, visto que as leis são consideradas insuficientes, “coniventes” com os atos criminosos.

Por sua vez, tem-se que a caracterização contemporânea dos direitos humanos incorpora uma série de conceitos e de reivindicações, mas mantém, sobretudo, a expectativa e a concepção de que é possível a construção de uma sociedade que defina e garanta condições igualitárias de convivência social e de distribuição dos bens acumulados pelo ser humano a todos os indivíduos, considerando que os sujeitos devem ser universalmente detentores de direitos essenciais, indispensáveis à convivência social (CANDAU, 2008).

Deste modo, a moderna concepção dos direitos humanos não se mantém estática. Conforme destaca Candau (2008), ao contrário, eles são extremamente atrelados às condições históricas, razão por que sua conceituação encontra-se em permanente processo de incorporação de significados, numa complexa dinâmica entre a teoria e a prática.

Destarte, discutir a temática dos direitos humanos no campo educacional também nos obriga trazer à tona questões muito específicas em torno da diversidade que, devido ao preconceito social estruturado ao longo da história da humanidade, foram mantidas bem distantes das discussões centrais, negando à sociedade o direito de refletir sobre elas. Enquadram-se nesses temas a diversidade de identidade, raça e etnia; a diversidade cultural e religiosa; a diversidade de gênero e a diversidade sexual (SANTOS, 2010).

Com efeito, a sociedade na qual vivemos hoje traz novas perspectivas quanto à forma de percebermos e tratarmos as minorias. Uma possibilidade surge com o nascimento da DUDH, bem como com a concepção contemporânea desses mesmos direitos, em que o objetivo maior é estabelecer uma nova forma de os países e as pessoas se relacionarem harmonicamente, tendo como princípios fundamentais a dignidade, a igualdade, a liberdade e a justiça entre todas as pessoas (ALVES *et al*, 2013).

[...] Suas vozes se fazem ouvir, surda, clara ou violentamente. E a sociedade começa a se preocupar pela construção de dinâmicas sociais mais inclusivas e participativas, em muitos casos orientadas exclusivamente para minimizar tensões e conflitos. Certamente o que já não é possível é negar esta problemática (CANDAU, 2008, p. 48).

Se até bem pouco tempo as lutas sociais tinham como principal referência a necessidade de afirmar a igualdade, hoje, ocorre o inverso. A referência principal das lutas travadas pela sociedade é a diferença, que passa também a ser um direito, e não somente do direito à igualdade pelo diferente, mas pela afirmação dessa diferença (ALVES *et al*, 2013).

Sobre essas duas vertentes – igualdade e diferença – Candau (2008) salienta que o fato de uma, num dado momento, estar mais em evidência do que a outra, não deve afastá-las, pois uma não deve negar a outra, pelo contrário, elas devem andar articuladas. Conforme a autora, não se trata de, para afirmar a igualdade, negar a diferença, nem de uma visão diferencialista absoluta, que relativize a igualdade, mas sim de trabalhar a igualdade na diferença.

Nesse sentido, é importante assinalar o que Boaventura de Souza Santos (2009) vai definir como o novo imperativo transcultural que, segundo o autor, prioriza uma articulação pós-moderna e multicultural das políticas de igualdade e diferença. Neste aspecto, ele ressalta que “[...] temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza. Temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (2009, p. 18).

Essa concepção ampliada de direitos humanos é referendada por Bobbio (2004), ao destacar que os direitos humanos são históricos, modificáveis, suscetíveis de constante transformação e alargamento de seus horizontes, não sendo produto da natureza, mas sim da civilização humana.

Sabemos hoje que também os direitos ditos humanos são o produto não da natureza, mas da civilização humana; enquanto direitos históricos, eles são mutáveis, ou seja, suscetíveis de transformação e de ampliação. Basta examinar os escritos dos primeiros jusnaturalistas para ver quanto se ampliou a lista dos direitos: Hobbes conhecia apenas um deles, o direito à

vida. Como todos sabem, o desenvolvimento dos direitos do homem passou por três fases: num primeiro momento, afirmaram-se os direitos de liberdade, [...] num segundo momento, foram promulgados os direitos políticos, [...] finalmente, foram proclamados os direitos sociais, que expressam o amadurecimento de novas exigências – podemos dizer de novos valores [...] (BOBBIO, 2004, p. 32).

Diante dessa perspectiva, uma educação em direitos humanos torna-se indispensável para que se alcance tamanho objetivo, pois, conforme Welter e Turra (2003, p. 181), “o respeito à diferença entre os indivíduos é fundamental no processo de interação social, e a sala de aula é um dos locais ideais para a consolidação desse intercâmbio cultural”. Com base nesse entendimento, passemos à discussão, no subtópico seguinte, da importância de uma educação pautada na perspectiva dos direitos humanos.

1.2.2- Educação em Direitos Humanos e suas perspectivas

Numa sociedade em constante transformação, onde prepondera a incerteza, o transitório e o imprevisto, num país onde a injustiça social é marcante, onde os paradigmas existentes não são satisfatórios, em face à ausência de uma cultura participativa por parte da população, a educação em direitos humanos atua como fator preponderante para garantir a efetividade da participação popular.

O sistema escolar tem sido, e é, um dos elementos-chave da estrutura social de qualquer país, seja ele desenvolvido ou subdesenvolvido (GUTIÉRREZ, 1988). Por isso, educar é socializar, preparar indivíduos para uma sociedade concreta e ideologicamente definida, sendo um importante meio de controle social, viabilizando, desse modo, a participação popular nas atividades do Estado. Portanto,

[...] cabe à educação a tarefa de preparar cada indivíduo para desempenhar seu papel na sociedade a que pertence e assumir suas responsabilidades para com seus semelhantes. Além disso, a educação tem a função de desenvolver as competências do educando para utilizá-las a serviço da sociedade (MARTINS, 2003, p. 67).

Visando à consecução destes objetivos, é de se destacar que a Educação em Direitos Humanos, “como parte do direito à educação e ao mesmo tempo um direito humano de toda pessoa em se informar, saber e conhecer seus direitos e os modos de defendê-los e protegê-los” (ZENAIDE, 2007, p.16), emerge como o instrumento mais importante para a construção

da cidadania e o fortalecimento de uma cultura participativa e de fiscalização por parte dos cidadãos.

Com efeito, uma postura participante, crítica e libertadora torna-se uma das grandes contribuições a ser dada pela educação em direitos humanos no processo de construção do exercício da cidadania plena, “consolidando o foco da ação na pessoa, apontando para ela como sujeito da história” (PEREIRA, 1998, p. 89).

Nessa perspectiva, o acesso à instrução é posto como uma forma de potencialização dos sujeitos para participarem e tomarem decisões na defesa dos seus direitos e dignidade. Desse modo, a educação enquanto bem e direito, assim como a crença na igualdade como conquista e utopia é o que vai dinamizar todo um conjunto de compromissos em relação à educação em e para os direitos humanos (ZENAIDE, 2007).

Contudo, não se poderia deixar de notar, a partir do pensamento de Nilda Teves Pereira (2013), que a educação para a cidadania precisaria empenhar-se em expurgar de cada homem as crenças, as fantasias, as ilusões e, quem sabe, as paixões, que em nada contribuem para o desempenho de uma consciência crítica. Sob esse enfoque, a ingenuidade, para não dizer a ignorância, é profundamente negativa, já que a pessoa ingênua é facilmente enganada pelos detentores do poder. Movendo-se no espaço das crenças e opiniões, ela não consegue discernir o foco de sua dominação e acaba aceitando o discurso hegemônico do interesse geral criado pelo consenso.

Nesse contexto, modernamente tem-se procurado destacar a educação como uma das forças básicas para o alcance do almejado exercício da cidadania. Assim, explica-nos Saviani que “[...] para ser cidadão, isto é, para participar ativamente da vida da cidade, do mesmo modo que para ser trabalhador produtivo, é necessário o ingresso na cultura letrada” (1997, p. 33). Para o mesmo autor, embora seja uma questão clássica, o “educar para a cidadania” nem sempre ocupou lugar de destaque nas discussões sobre os fins da educação brasileira (1986, p. 92).

Em que pese tal consideração, a preocupação com educar os jovens para a cidadania democrática está cada vez mais presente em todos os sistemas educativos, o que, sem dúvida, mantém relação com as conquistas alcançadas pela democracia nas últimas décadas. Neste aspecto, emerge a importância de desenvolver nas pessoas a capacidade de converter-se em cidadãos mediante a participação na vida política e nas instituições públicas, contribuindo ao mesmo tempo para sua redefinição (TIANA, 2002).

A Educação também promove a consciência pelo valor dos direitos individuais. Assim, direitos como de ir e vir, de liberdade de expressão, de religião, de identidade cultural, racial, étnica, enfim, o direito de ser reconhecido como cidadão na sociedade em que vive, tem na educação um momento especial de afirmação. Além dos direitos individuais, a Educação promove a consciência pelos direitos sociais, pois a justiça social também deve estar presente no universo das pessoas (MALISKA, 2010).

Assim, a participação da educação especificada para a cidadania, ou seja, a educação que prepara um cidadão atuante, capaz de identificar as contradições e criticá-las, disposto a participar de ações mediadoras que minimizem essas contradições, em busca da construção de uma nova sociedade, na qual haja espaço para participação democrática, torna-se imprescindível.

Efetivamente, é na escola que se encontram todos os agentes da educação prontos a mostrar os princípios e os valores culturais que formam e sedimentam as bases da comunidade política e social. Portanto, todos os profissionais da educação podem e devem mostrar aos educandos que o exercício consciente da cidadania é um remédio eficaz e permanente contra a imposição cruel da elite dominante sobre o povo em geral (CAFFER, 2003).

Desse modo, uma educação cidadã deve articular os processos pedagógicos democráticos aos processos políticos, gerando expectativas e condições quanto à reversão do quadro de dominação, opressão, exploração e alienação para um novo quadro de libertação, solidariedade e inclusão, em que as condições de existência do homem sejam satisfeitas, tornando-o cidadão verdadeiro (MARTINS, 2003).

Neste sentido, a formação de educadores que estejam aptos a trabalhar a EDH é o primeiro passo para a sua implementação. Ela deve passar pelo aprendizado dos conteúdos específicos de direitos humanos, mas deve especialmente estar relacionada à coerência das ações e atitudes tomadas no dia-a-dia. Sem esta coerência, o discurso fica desarticulado da prática e deslegitima o elemento central da EDH: a ética (TAVARES, 2010).

Com base nesses pressupostos, tem-se que os direitos humanos são elementos condutores da manutenção da paz social e, principalmente, da democracia no Estado Democrático de Direito, uma vez que representam valores sociais reconhecidos historicamente. Entretanto, estes só poderão ser praticados quando verdadeiramente conhecidos e percebidos por toda a humanidade. Nesse sentido, a educação apresenta-se

como uma ferramenta essencial na construção de tal realidade (GORCZEWSKI; KONRAD, 2013).

Com vistas ao fortalecimento da cidadania, a ONU demonstrou interesse no desenvolvimento de ações educativas de grande visibilidade. Como exemplo disso, a Declaração de Viena, instituída pela Conferência Mundial de Direitos Humanos, em 1993, preconizou que “a educação deverá promover a compreensão, a tolerância, a paz e as relações amistosas entre as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, e encorajar o desenvolvimento de atividades das Nações Unidas na prossecução destes objetivos” (1993, p. 09).

Em ato contínuo ao estabelecimento da “Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos”, fixada no período entre 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004, a Assembleia Geral das Nações Unidas lançou o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos⁴, em 10 de dezembro de 2004, composto por duas fases, com o intuito de “fomentar o desenvolvimento de estratégias e programas nacionais sustentáveis de educação em direitos humanos” (2005, p. 04). No tocante aos princípios condutores das atividades de educação em direitos humanos compreendidas no Programa Mundial, destacam-se os seguintes objetivos primordiais:

- a) Promover a interdependência, a indivisibilidade e a universalidade dos direitos humanos, inclusive dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, bem como o direito ao desenvolvimento;
- b) Fomentar o respeito e a valorização das diferenças, bem como a oposição à discriminação por motivos de raça, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra índole, origem nacional, étnica ou social, condição física ou mental, ou por outros motivos;
- c) Encorajar a análise de problemas crônicos e incipientes em matéria de direitos humanos, em particular a pobreza, os conflitos violentos e a discriminação, para encontrar soluções compatíveis com as normas relativas aos direitos humanos;
- d) Dotar as comunidades e as pessoas dos meios necessários para determinar suas necessidades em matéria de direitos humanos e assegurar sua satisfação;

⁴ O Programa Mundial para a educação em direitos humanos tinha por objetivos: a) Contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos; b) Promover o entendimento comum com base em instrumentos internacionais, princípios e metodologias básicas para a educação em direitos humanos; c) Assegurar que a educação em direitos humanos receba a devida atenção nos planos nacional, regional e internacional; d) Proporcionar um marco coletivo comum para a adoção de medidas a cargo de todos os agentes pertinentes; e) Ampliar as oportunidades de cooperação e associação em todos os níveis; f) Aproveitar e apoiar os programas de educação em direitos humanos existentes, ilustrar as práticas satisfatórias e dar incentivos para continuá-las ou ampliá-las e para criar novas práticas.

- e) Inspirar-se nos princípios de direitos humanos consagrados nos distintos contextos culturais e levar em conta os acontecimentos históricos e sociais de cada país;
- f) Fomentar os conhecimentos sobre instrumentos e mecanismos para a proteção dos direitos humanos e a capacidade de aplicá-los em nível mundial, local, nacional e regional;
- g) Utilizar métodos pedagógicos participativos que incluam conhecimentos, análises críticas e técnicas para promover os direitos humanos;
- h) Fomentar ambientes de aprendizado e ensino sem temores nem carências, que estimulem a participação, o gozo dos direitos humanos e o desenvolvimento pleno da personalidade humana (2005, p. 11-12).

A primeira fase do Programa Mundial, definida para o período 2005-2009, reuniu recomendações, referências e metas concretas voltadas ao ensino primário e secundário. Já no ano de 2010, visando à ampliação dos objetivos originais do programa, o Conselho de Direitos Humanos da ONU instituiu um plano de ação para a segunda fase do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (2010-2014), conferindo prioridade ao ensino superior e à formação em direitos humanos para professores, servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares.

Nesse contexto, tendo como pressuposto os instrumentos internacionais que estabelecem as bases para uma educação em direitos humanos⁵, a ONU define a EDH como o conjunto de atividades de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos, mediante a transmissão de conhecimentos, o ensino de técnicas e a formação de atitudes, com a finalidade de: (a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; (b) desenvolver plenamente a personalidade humana e o sentido da dignidade do ser humano; (c) promover a compreensão, a tolerância, a igualdade entre os sexos e a amizade entre todas as nações, os povos indígenas e os grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; (d) facilitar a participação efetiva de todas as pessoas em uma sociedade livre e democrática, na qual impere o Estado de Direito; (e) fomentar e manter a paz; (f) promover um modelo de desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas e na justiça social (ONU – Plano de Ação – 2ª Fase, 2012).

⁵ A Educação em Direitos Humanos foi incorporada em muitos instrumentos internacionais, em particular na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Artigo 26), no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Artigo 13), na Convenção sobre os Direitos da Criança (Artigo 29), na Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (Artigo 10), na Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (Artigo 7) e na Declaração e Programa de Ação de Viena (Parte I, parágrafos 33 e 34, e Parte II, parágrafos 78 a 82), bem como na Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlatas, celebrada em Durban (África do Sul), em 2001 (parágrafos 95 a 97 da Declaração, e parágrafos 129 a 139 do Programa de Ação).

Desse modo, a Educação em Direitos Humanos é definida como a “a prática educativa que se baseia no reconhecimento, defesa, respeito e promoção dos direitos humanos e que tem como objeto desenvolver nos indivíduos e nos povos as suas máximas capacidades como sujeitos de direitos, assegurando-lhes as ferramentas necessárias para fazê-los efetivos” (MAGENDZO, 2006, p. 23).

Portanto, a educação é uma ferramenta de emancipação dos indivíduos, na medida em que proporciona a retomada de valores como ética e justiça, aparentemente tão esquecidos. Desse modo, a educação em direitos humanos surge como ferramenta, não só de entendimento, mas de resistência às tentativas de encobrimento de um passado nefasto e doloroso para os indivíduos, vítimas, em diferentes dimensões, das atrocidades de Estados totalitaristas (GORCZEVSKI; KONRAD, 2013).

Nessa perspectiva, a educação em direitos humanos vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo ensino-aprendizagem (PMEDH, 2005). A educação, nesse sentido, deve ocorrer na comunidade escolar, de modo a incorporar os direitos humanos, seja de forma transversal ou específica, ao conteúdo disciplinar de todos os cursos e atividades de ensino, extensão e pesquisa, além de orientar a atuação profissional do corpo docente e dos servidores públicos em geral.

No Brasil, a Educação em Direitos Humanos teve como marco normativo a Constituição Federal de 1988. Com efeito, após o período ditatorial, foi convocada uma Assembleia Constituinte com vistas a dar uma nova roupagem ao modelo de Estado brasileiro, prescrevendo os direitos sociais, de forma objetiva, como prestações positivas a serem asseguradas universalmente a todos, por intermédio de políticas públicas, programas sociais e ações afirmativas.

Dentre os direitos definidos no art. 6º da Constituição, a educação ocupa o primeiro lugar, seguido da saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados. Além dessa previsão normativa, os artigos 205 a 214 do texto constitucional disciplinam de forma ampla o direito à educação no Brasil, pois estabelecem que ela é um dever do Estado e da família, tendo como fins precípuos o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Sob esse enfoque, a Educação em Direitos Humanos constitui uma ferramenta eficaz para a efetivação da educação enquanto direito social, sobretudo no que tange à formação dos

indivíduos para o exercício da cidadania. Como forma de reafirmar esse direito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB) declara, em seu art. 2º, os mesmos objetivos insculpidos pela Constituição Federal, *in verbis*:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Saliente-se, ainda, a contribuição das organizações não governamentais para o surgimento da EDH, visto que tais instituições desenvolveram um importante trabalho de conscientização junto às camadas populares sobre as liberdades fundamentais previstas nos tratados internacionais. Com efeito, durante o regime ditatorial, as organizações empreenderam esforços na formalização de denúncias sobre violações aos direitos humanos. Já com o processo de democratização, as entidades, com destaque para o Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), em 1980, direcionaram seu trabalho para a educação popular, visando à incorporação de conteúdos de direitos humanos na educação formal e não-formal, numa perspectiva transversal dos direitos humanos nos currículos escolares.

Nesse processo, a educação vem sendo entendida como uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social. Assim sendo, a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos é parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito à educação (BRASIL, 2011).

Desta forma, reconhecer e realizar a educação como direito humano e a Educação em Direitos Humanos como um dos eixos fundamentais do direito à educação exigem posicionamentos claros quanto à promoção de uma cultura de direitos. Essa concepção de Educação em Direitos Humanos é refletida na própria noção de educação expressa na Constituição Federal de 1988 e na LDB, além de estar presente nas políticas públicas educacionais voltadas aos direitos humanos, conforme será explanado no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2 – SOCIOLOGIA, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Em que pese essa posição da Sociologia como instável e incerta⁶, foram perceptíveis algumas mudanças com a publicação da Lei 11.684/2008, que, ao modificar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, determinou a inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória no currículo escolar do Ensino Médio. Com efeito, a partir desse momento, a Sociologia também passou a integrar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), política pública que condiciona a forma e o conteúdo dos livros didáticos.

Apesar desse quadro, os documentos oficiais que orientam o componente curricular de Sociologia no Ensino Médio, bem como uma Educação em Direitos Humanos (EDH), trazem a possibilidade de mobilizar conceitos e metodologias próprias para o tratamento de temáticas inerentes aos direitos humanos no ensino de Sociologia, como é o caso da Resolução CNE nº1, 30 de maio de 2012, que propõe a inclusão dos direitos humanos no Ensino Básico como conteúdo misto, transversal ou conteúdo específico das disciplinas, estabelecendo diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos.

Nessa perspectiva, a política curricular deve ser entendida como expressão de uma política cultural, na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados no interior da instituição escolar. Assim, o currículo é compreendido como a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles, devendo ser objeto de ampla discussão para que suas propostas se aproximem sempre mais do currículo real que se efetiva no interior da escola e de cada sala de aula (BRASIL, 2006).

Entretanto, da prescrição das políticas curriculares à efetividade dos conteúdos de direitos humanos, nos livros didáticos de Sociologia, há um caminho a se trilhar, visto que ainda se está distante de assegurar, na prática, os fundamentos clássicos dos Direitos Humanos - a liberdade, a igualdade e a fraternidade. Observa-se, porém, que a produção do currículo escolar está em constante discussão (LOPES, 2011). E o currículo de Direitos Humanos também faz parte desses debates, uma vez que a obrigatoriedade do ensino de Direitos Humanos na escola decorre de diversas articulações, muitas vezes hegemônicas por imperativos feitos através de documentos oficiais (PEREIRA; SANTOS, 2017).

Para viabilizar essa abordagem, sem a pretensão de exaurir todas as discussões curriculares, será realizada uma incursão na questão do currículo de Sociologia, passando pelas políticas públicas educacionais no âmbito de uma Educação em Direitos Humanos.

⁶ O processo de elaboração da pesquisa coincidiu com as mudanças da Reforma do Ensino Médio brasileiro, por meio da lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que retirou a Sociologia como disciplina obrigatória do currículo e a transformaram em estudo/prática.

Assim, o primeiro tópico, por tratar da incidência da Resolução CNE nº1, de 2012 e seus reflexos no currículo de Sociologia, traz considerações a respeito da intermitência dessa disciplina no currículo escolar brasileiro e dos impactos da consolidação do seu currículo na definição de conteúdos de Direitos Humanos. Por conseguinte, o segundo tópico abordará os elementos que compõem as políticas públicas educacionais orientadoras de uma Educação em Direitos Humanos, os quais podem servir como vetores de elucidação dos conteúdos de Sociologia.

2.1- DIREITOS HUMANOS E O CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA: A RESOLUÇÃO CNE Nº 1 de 2012

A Resolução CNE/CP nº 1⁷, publicada em 30 de maio de 2012, adveio da necessidade de se estabelecer diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos, propondo a sua inclusão no Ensino Básico como conteúdo misto, transversal ou conteúdo específico das disciplinas. Tais diretrizes surgem num momento em que, “apesar da existência de normativas que determinam o caráter geral dessa educação, expressas em documentos nacionais e internacionais dos quais o país é signatário” (BRASIL, 2012, p. 02), sua implementação na educação escolar contribui “para a promoção de uma educação voltada para a democracia e a cidadania” (*Ibid.*, p. 03).

Com essa pretensão, dá-se relevância aos conhecimentos de direitos humanos no sentido de se construir a área como um saber escolar, conforme preconiza seu artigo 2º, § 2º, “Aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos (as) os (as) envolvidos (as) nos processos educacionais.” (BRASIL, 2012, p.1).

O caráter inovador da resolução traça novas metodologias que nortearão as formas de pensar e agir na educação. Impende ressaltar que pensar a educação desprovida de um de seus “eixos fundamentais”: a EDH, é deixá-la incompleta de sentido, é oferecer aos educandos uma formação deficiente, privando-os de um aprendizado que prepara para vida, portanto para as relações sociais de convívio. Assim, a inserção das diretrizes, como parte integrante do

⁷ A resolução foi editada levando-se em consideração o que dispõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011); a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014), o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto nº 7.037/2009); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006); e as diretrizes nacionais emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, bem como outros documentos nacionais e internacionais que visem assegurar o direito à educação a todos (as).

currículo do aluno, tende a criar neste uma visão sobre a importância que os educandos têm na construção social, dando-lhes noção de seus direitos e deveres e conscientizando-os do papel que devem assumir na sociedade, como cidadãos atuantes, críticos e capazes de mudar a realidade vivenciada (MACEDO; SANTOS, 2013).

Ressalte-se que a trajetória de elaboração das Diretrizes assume processos diferenciados na história do Conselho Nacional de Educação/MEC, quando este convoca diversos atores institucionais para participar dessa construção, ampliando com consultas e audiências públicas, de forma a expressar as motivações, necessidades e interesses do conjunto da sociedade nessa área. É, portanto, um instrumento de caráter mandatário para subsidiar os sistemas de ensino, na educação básica e superior em todas as áreas, na implantação de políticas públicas de Estado em EDH (SILVA, 2013).

Dentre os documentos precursores que contribuíram para a instituição das diretrizes, destacam-se o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014), o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto nº 7.037/2009) e o Texto orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos. Com essa base normativa, as diretrizes presentes nos 12 artigos da resolução reafirmam os princípios⁸ previstos em tais documentos norteadores de uma Educação em Direitos Humanos. No tocante às dimensões alcançadas pela Educação em Direitos Humanos, com vistas à formação integral dos sujeitos de direitos, informa-nos o art. 4º do documento que:

Art. 4º A Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões:

[...]

III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;

IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; [...] (BRASIL, 2012, p. 2).

Neste excerto, o inciso III articula-se com o objetivo da Sociologia no Ensino Médio, mediante uma construção de cidadãos conscientes do ponto de vista social, cultural e político. Assim, a escolarização dos educandos, voltada para uma conscientização a respeito da

⁸ O Texto orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos destaca como princípios da EDH o princípio da dignidade; Da democracia e do exercício democrático do poder na educação e no ensino; Do reconhecimento e valorização das diversidades; Da educação para a mudança e a transformação social; Do conhecimento na perspectiva interdisciplinar e transversal e o Da sustentabilidade.

sociedade, resulta na aproximação da educação em Direitos Humanos à Sociologia, contribuindo para a formação de cidadãos críticos-reflexivos (DUARTE, 2016).

Nessa medida, destaca-se, também, o papel da Sociologia na formação de cidadãos conscientes, conforme preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCN +, ao destacar que a Sociologia tem sua base no conceito de formação do sujeito da aprendizagem para a cidadania, bem como no conceito de trabalho e cultura para uma formação crítica da sociedade (PCN +, 2002). Esse aspecto evidencia o caráter interdisciplinar entre a Sociologia e os direitos humanos, pois o que está em foco, em tais documentos, é a promoção de uma formação para a cidadania, que resultará em cidadãos conscientes e críticos de sua realidade.

É de se ressaltar que, com a incidência da resolução, além de ter sido obrigatória a presença dos direitos humanos nos documentos que permeiam e validam a atuação escolar, a abordagem de tais direitos ganhou força e legitimidade para ser inserida nos livros didáticos, visto que os materiais didáticos, implementados para auxiliar aos educandos no processo de ensino/aprendizagem, são uma importante ferramenta para consolidação das diretrizes para EDH:

Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; **dos materiais didáticos e pedagógicos**; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação.

[...] Art. 11. Os sistemas de ensino deverão criar políticas de produção de **materiais didáticos e paradidáticos**, tendo como princípios orientadores os Direitos Humanos e, por extensão, a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012, p. 02-03). *Grifos nossos*.

No que se refere à organização curricular, sob a ótica de subsidiar a implementação de uma Educação em Direitos Humanos nas disciplinas existentes, bem como na organização curricular das instituições educativas, as diretrizes inseridas na resolução norteiam as formas pelas quais ocorrerá essa inclusão na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior:

Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:

I - **pela transversalidade**, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;

II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;

III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional (BRASIL, 2012, p.2). *Grifos nossos.*

É nesse contexto que é destacada a interdisciplinaridade existente entre a Sociologia e os Direitos Humanos, pois estes deverão estar inseridos nos currículos das disciplinas por meio de capítulos, ao abordar temas transversais, ou até mesmo de forma mista. Acrescente-se, ainda, a preocupação deste instrumento normativo com a formação dos profissionais da educação na seara dos direitos humanos. Com efeito, ao declarar expressamente que “a Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos (as) os (as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais” (BRASIL, 2012, p. 02), a resolução eleva o papel dos professores e dos demais agentes da área educacional na inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos no ambiente escolar.

Portanto, é notável a relevância da resolução para a Educação Básica, notadamente o Ensino Médio, não apenas por acrescentar conhecimentos relacionados à temática dos Direitos Humanos no contexto escolar, mas também ao trazer reflexões sobre a importância de se lançar elementos de inclusão dos Direitos Humanos nas aulas de Sociologia, nos materiais didáticos, de forma interdisciplinar, para que se possa problematizar o próprio contexto educacional e o que é vivenciado nele. Para tanto, necessário se faz abordar algumas especificidades inerentes à Sociologia que devem ser consideradas quando da inserção dos direitos humanos no currículo da disciplina, conforme será visto a seguir.

2.1.1- A intermitência da Sociologia no currículo escolar brasileiro

No Brasil, a proposta inicial de inclusão da Sociologia data de 1870, quando Rui Barbosa, sem obter sucesso, propõe em um de seus pareceres a substituição da disciplina Direito Natural pela Sociologia. Com Benjamim Constant, em 1890, no bojo da Reforma da Educação Secundária do primeiro governo republicano, reaparece a Sociologia, agora como disciplina obrigatória nesse nível de ensino. Contudo, a morte precoce do ministro da Instrução Pública pôs fim à Reforma e a possibilidade de a Sociologia integrar desde então o currículo (BRASIL, 2006).

Nesse contexto, de forma gradual, a Sociologia passou a ocupar espaço nos currículos da escola secundária e do ensino superior, bem como passou por vários momentos de intermitência no currículo escolar brasileiro. A primeira interrupção ocorreu com a Reforma Epitácio Pessoa, em 1901. Porém, com o advento da reforma Rocha Vaz, em 1926, a Sociologia foi instituída como disciplina escolar no Colégio D. Pedro II, chamado de Ginásio Nacional à época. Assim, a partir desse marco histórico, a Sociologia passou a estar presente no currículo das demais escolas de nível médio, bem como no chamado Ensino Normal, com formação para a docência, em 1928.

Posteriormente, a reforma de 1931, com a proposta de unificar o nível médio no Brasil, tornou obrigatória a disciplina de Sociologia no currículo escolar brasileiro. Nesse momento, como ainda não havia cursos superiores de Ciências Sociais no país, os primeiros autores de livros didáticos da disciplina possuíam diversas formações, com destaque para Direito, Filosofia e Economia (MEUCCI, 2007). Porém, apesar desse contexto de avanços da Sociologia enquanto ciência, outras reformas, como a Reforma Capanema ocorrida no Estado Novo, em 1942, bem como o regime militar dos anos 60 até o final dos anos 80, influenciaram a descontinuidade do referido componente curricular (GUELFY, 2007).

Após o período ditatorial, já no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, foi vetado integralmente o projeto de lei, aprovado pela Câmara e pelo Senado, que tornava obrigatórias as disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. Destarte, a interrupção da Sociologia no currículo brasileiro cessa apenas em 2008, com o governo do presidente Lula. De fato, por meio da Lei nº 11.684/2008, regulamentada pela Resolução nº 1, de 15 de maio de 2009, a Sociologia foi implementada como disciplina obrigatória ao longo de todos os anos do Ensino Médio.

Diante desse quadro, um ponto importante decorrente da intermitência da Sociologia é o desinteresse dos pesquisadores sobre a temática do ensino da disciplina, pois as pesquisas ainda são incipientes. Sob esse enfoque, boa parte trata do processo de institucionalização da Sociologia no Ensino Médio e algumas poucas tentam discutir mais os conteúdos, as metodologias e os recursos do ensino, aproximando-se um tanto mais de questões educativas e curriculares ou relacionadas à história da disciplina (BRASIL, 2006). Com efeito, Iliezi Fiorelli Silva aponta que

Os surtos de pesquisas sobre a temática acompanharam as conjunturas políticas que indicaram as Ciências Sociais, especialmente, a Sociologia como componente curricular ou como conteúdos necessários para a formação das crianças e dos jovens. Em suma, as pesquisas apareceram e

aparecem mais nos períodos em que as burocracias educacionais e outros espaços que definem os currículos das escolas selecionam esses saberes como dignos de serem ensinados aos jovens e adolescentes (2010, p. 23-24).

Contudo, saliente-se que, a partir dos anos 2000, a produção científica sobre o ensino de Sociologia na educação básica alcançou um patamar considerável de acúmulo de conhecimento, seja por meio de pesquisas, artigos, comunicações em eventos ou organização de dossiês em revistas especializadas. Tal fato justifica-se pela mobilização de setores sociais envolvidos nas lutas pelo retorno da disciplina nos currículos escolares, culminando com a legislação que tornou a disciplina obrigatória em todas as séries do ensino médio de todo o país, a partir de 2008 (HANDFAS; MAÇAIRA, 2014).

O levantamento que Anita Handfas e Julia Polessa Maçaira (2014) fizeram para o artigo “O estado da arte da produção científica sobre o ensino de Sociologia na educação básica”⁹ demonstra esse fato, evidenciando que, apesar da descontinuidade da Sociologia nos currículos do Ensino Médio ter sido acompanhada da intermitência nas reflexões no interior dos cursos de Ciências Sociais, houve um crescente interesse nas pesquisas sobre o ensino de Sociologia quando da sua obrigatoriedade. Assim, a pesquisa desenvolvida pelas autoras indicou que as temáticas predominantes nas investigações sobre o ensino de Sociologia referem-se ao “currículo” e às “práticas pedagógicas e metodologias de ensino”¹⁰, estando as temáticas do “trabalho docente” e “formação do professor” entre as menos abordadas.

Ademais, outro ponto de discussão consiste na justificativa sobre a permanência da Sociologia no currículo escolar. Além do *slogan* de “formar o cidadão crítico”, tem-se, de forma mais objetiva, explicações decorrentes da concretude com que a Sociologia pode contribuir para a formação do jovem brasileiro: quer aproximando esse jovem de uma linguagem especial que a Sociologia oferece, quer sistematizando os debates em torno de temas de importância dados pela tradição ou pela contemporaneidade. Nesse quadro, a Sociologia, como espaço de realização das Ciências Sociais na escola média, pode oferecer ao aluno, além de informações próprias do campo dessas ciências, modos de pensar ou reconstrução e desconstrução de modos de pensar (BRASIL, 2006).

Na esteira dessa reflexão, a Sociologia ainda tem particularidades e desafios a enfrentar: no momento da escrita deste trabalho, a disciplina já não é obrigatória na grade curricular do Ensino Médio, conforme preconiza a Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415,

⁹ O procedimento metodológico adotado pelas autoras para a análise da produção científica deteve-se ao levantamento de trabalhos concluídos e defendidos no período de 1993 a 2012. Nesse período, foram contabilizadas 41 dissertações de mestrado e duas teses de doutorado.

¹⁰ Para as autoras, essa preocupação com a dimensão prática da Sociologia na escola pode estar associada à sua existência ainda recente e, por essa razão, carente de tempo para se consolidar como disciplina escolar.

de 16 de fevereiro de 2017, que estabeleceu para os currículos “estudos e práticas” de Sociologia, dependendo a manutenção da disciplina, como específica e obrigatória, da mobilização de cada estado e município durante o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular, pois cada unidade da federação poderá fazê-lo de forma distinta.

É nesse contexto que a presença da Sociologia nos currículos escolares nos leva a uma problematização acerca das questões didáticas próprias da Sociologia e da construção de um currículo desta ciência, pois o próprio debate acerca da necessidade ou não de se possuir um currículo nacional ainda é incipiente (OLIVEIRA, 2013). Com isso, faz-se necessário tecer considerações a respeito da falta de um consenso em relação aos conteúdos abordados no currículo de Sociologia, fato este que reverbera na presença de temáticas de direitos humanos.

2.1.2- A consolidação do currículo de Sociologia e seus impactos na definição de conteúdos de direitos humanos

Após a instituição da Sociologia como disciplina obrigatória, em 2008, emergiram algumas discussões sobre a definição de um currículo nacional, tendo em vista a ausência de uma sistematização dos conteúdos dessa disciplina. Em relação à temática, Mario Bispo dos Santos observa que “as discussões não evoluíram para um consenso a respeito da proposta de currículo nacional, mas apontaram a necessidade de definição de princípios orientadores de uma concepção curricular que tivesse como referência as Ciências Sociais [...]” (2012, p. 41).

O movimento pelo retorno da Sociologia à educação básica foi constantemente acompanhado pela discussão sobre o delineamento de um currículo mínimo de caráter nacional para a disciplina. Essa discussão, por sua vez, sempre esteve associada à inquietação segundo a qual a Sociologia escolar não possui uma identidade bem constituída ou de que a sua inserção nesse nível de ensino ainda é instável (BEZERRA; MEUCCI, 2014, p. 87).

Assim, diferentemente das outras disciplinas escolares, a Sociologia não chegou a um conjunto mínimo de conteúdos sobre os quais haja unanimidade, pois sequer há consenso sobre alguns tópicos ou perspectivas. Porém, essa aparente desvantagem da Sociologia em relação às outras disciplinas escolares pode revelar uma vantagem: a não existência de conteúdos consagrados favoreceria uma liberdade do professor que não é permitida em outros componentes curriculares (BRASIL, 2006). Nesse ponto, dá-se abertura ao caráter interdisciplinar da Sociologia e, conseqüentemente, destaca-se a possibilidade de serem inseridos conteúdos inerentes aos Direitos Humanos no seu currículo.

Com efeito, tem-se que a Sociologia é uma disciplina bastante recente em relação aos demais componentes curriculares, pois não se tem ainda formada uma comunidade de professores de Sociologia no Ensino Médio, quer em âmbito estadual, regional ou nacional, de modo que o diálogo entre eles tenha produzido consensos a respeito de conteúdos, metodologias, recursos, dentre outros aspectos, o que está bastante avançado nas outras disciplinas. Desse modo, essas questões já poderiam estar superadas se houvesse continuidade nos debates, o que teria acontecido se a disciplina de Sociologia não fosse intermitente (BRASIL, 2006).

Vale antecipar que contexto de produção do livro didático, os autores também participam da tradução e da seleção de conteúdos e da didática ali apresentada, havendo uma série de fatores que interferem nesta seleção de conteúdos: visões de sociedade, de escola, de sujeito e de formação do ser humano, de epistemologia (SAVIANI, 2003), de relevância dos conhecimentos científicos, e sua proximidade com as áreas disciplinares escolares.

José Carlos Libâneo ressalta que quem deve definir os “conteúdos” a serem ensinados é o professor, visto que ele é quem tem à sua frente alunos com suas características e disposições para o estudo (1994). Desse modo, o autor menciona três fontes para a seleção de conteúdos e organização de aulas:

A primeira é a programação oficial na qual são fixados os conteúdos de cada matéria; a segunda são os próprios conteúdos básicos das ciências transformadas em matérias de ensino; a terceira são as exigências teóricas e práticas colocadas pela prática de vida dos alunos, tendo em vista o mundo do trabalho e a participação democrática na sociedade. (LIBÂNEO, 1994, p. 133).

Por sua vez, Bezerra e Meucci (2014) destacam alguns instrumentos de rotinização do conteúdo da disciplina de Sociologia no Ensino Médio: o ENEM, o modelo de formação das licenciaturas e o PNLD. Assim, evidencia-se, além do livro didático, uma multiplicidade de instrumentos de que dispõe o professor para uma atuação autônoma e que contemple uma seleção de conteúdos voltada à realidade e à necessidade de seus alunos.

Nesse contexto, Amurabi Pereira Oliveira (2013) assevera que ainda que não haja atualmente um currículo nacional de Sociologia para o Ensino Médio, isso não quer dizer que não haja referências que possam nortear minimamente a prática dos professores que lecionam esta disciplina. Nesta direção, possuímos dois marcos claramente postos: os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares Nacionais.

Assim, dentre os documentos oficiais que norteiam o currículo de Sociologia no Ensino Médio e que darão luz à análise desenvolvida neste trabalho, destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, do ano 2000; as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN+ (2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (2006). Em tal prisma, saliente-se que tais documentos trazem diferentes enfoques para o componente curricular de Sociologia em relação aos recortes de conhecimentos.

Os PCN têm como proposta tratar das habilidades e competências das disciplinas, com base em uma flexibilidade na realidade social, a ser estimulada, também, na educação (MALANCHEN, 2017). Assim, o documento não tem a função de normatizar ou disciplinar os componentes curriculares, muito menos tornar obrigatórias uma ou outra área ou disciplina:

O fato de estes Parâmetros Curriculares terem sido organizados em cada uma das áreas por disciplinas potenciais não significa que estas são obrigatórias ou mesmo recomendadas. O que é obrigatório pela LDB ou pela Resolução nº 03/98 são os conhecimentos que estas disciplinas recortam e as competências e habilidades a eles referidos e mencionados nos citados documentos (BRASIL, 2000, p. 18).

Neste aspecto, com uma proposta de interdisciplinaridade, os PCN delineiam a sugestão curricular para as disciplinas do Ensino Médio a partir da organização do conhecimento escolar em três áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Nesse contexto, esta divisão abriria possibilidades para a integração entre as áreas e disciplinas, o que possibilitaria uma inclusão, no currículo de Sociologia, de conteúdos inerentes aos direitos humanos.

Como prova disso, os PCN fazem uma ressalva de suma importância para se pensar o currículo de Sociologia no Ensino Médio: os conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política são colocados no mesmo nível que as outras três disciplinas da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (Geografia, História e Filosofia) (BRASIL, 2000). Portanto, mesmo que não torne obrigatória a presença do componente curricular de Sociologia, o documento indica sua presença efetiva em alguns sistemas de ensino, já na época de produção do documento, e a particularidade da disciplina na Educação Básica.

Além de apresentar a divisão do conhecimento em áreas e disciplinas, os PCN trazem exemplos de conceitos, objetos e métodos das Ciências Sociais como possibilidades de

conteúdos no Ensino Médio. Tais caminhos sugeridos para o componente curricular de Sociologia explicitam alguns que são próprios de uma abordagem voltada aos direitos humanos de forma transversal: diversidade cultural, identidades sociais, relações de poder, democracia e movimentos sociais (BRASIL, 2000).

De igual modo, os PCN+ apresentam, de forma mais restrita, uma lista de conceitos básicos norteadores da disciplina de Sociologia, “com o objetivo de direcionar e facilitar o trabalho do professor”, a serem levadas de acordo com as propostas pedagógicas da escola e de seu diagnóstico de turma (BRASIL, 2002, p. 92). Dessa forma, neste documento, destacam-se as seguintes temáticas relacionadas aos direitos humanos: mudança social e cidadania, culturas e sociedade, democracia participativa, as formas de desigualdade, formas de participação e direitos do cidadão.

Consolidando tal entendimento, os PCN+ trazem a mesma indicação dos PCN, qual seja, de trabalhar conceitos e metodologias do Direito, da Economia e da Política, que reforçariam os conhecimentos da Sociologia (BRASIL, 2002, p. 91), fato este que legitima a abordagem de temáticas inerentes aos direitos humanos no currículo de Sociologia. Com efeito,

No conjunto das disciplinas curriculares que formam a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, a Sociologia engloba conhecimentos de Antropologia, Política, **Direito**, Economia e Psicologia (BRASIL, 2002, p. 89). *Grifo nosso.*

Por sua vez, as OCEM dão mais visibilidade à Sociologia como componente curricular do Ensino Médio ao afirmar que “sempre estão presentes nos conteúdos de ensino da Sociologia temas ligados à cidadania, à política em sentido amplo [...] ou ainda preocupações com a participação comunitária” (BRASIL, 2006, p. 104). Nesse diapasão, de modo ainda mais explícito que os documentos anteriores, as OCEM sugerem os direitos humanos como um dos temas a serem tratados no programa da disciplina de Sociologia. Senão vejamos:

Outros temas que podem ser incluídos em um programa: questão racial, etnocentrismo, preconceito, violência, sexualidade, gênero, meio ambiente, cidadania, **direitos humanos**, religião e religiosidade, movimentos sociais, meios de comunicação de massa, etc. (BRASIL, 2006, p. 121). *Grifo nosso.*

Destaque-se que os documentos oficiais abordados, com ênfase nas políticas curriculares, não são os únicos elementos norteadores da seleção de conteúdos, apesar de sua grande contribuição para os avanços na disciplina de Sociologia. Há que se destacar a

capacidade criativa dos professores para a construção do saber escolar, com base no seu domínio sobre os conhecimentos de sua área, como norte na seleção de conteúdos.

Ademais, considerando a inexistência de uma sistematização de conteúdos de Sociologia na Educação Básica, os documentos oficiais que orientam o componente curricular no Ensino Médio, bem como uma educação em direitos humanos, trazem a possibilidade de mobilizar conceitos e metodologias próprias para o tratamento de temáticas inerentes aos direitos humanos no ensino de Sociologia, pois tais instrumentos organizam, de alguma forma, os conteúdos do componente curricular a nível nacional.

No tocante à seleção de conteúdos, já foi destacado o importante papel dos livros didáticos e dos documentos oficiais no agenciamento das seleções de conteúdos na disciplina de Sociologia. Entretanto, as políticas públicas educacionais orientadoras de uma educação em Direitos Humanos podem servir como vetores de elucidação dos conteúdos daquele componente curricular, conforme será abordado no tópico a seguir.

2.2- POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO ÂMBITO DE UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A escola de hoje está sendo desafiada a construir uma nova ponte: a ponte que promove a integração social pelo desenvolvimento de uma cultura centrada no respeito e na vivência dos direitos humanos. Tal desafio encontra-se expresso em diversos documentos e, de forma explícita, na Resolução CNE nº 01, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (MÜHL; MAINARDI, 2012). O documento propõe como principal diretriz o desenvolvimento de “concepções e práticas educativas fundadas nos direitos humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicações na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas” (BRASIL, 2012, art. 2º).

Nesse contexto, a educação em Direitos Humanos trata-se de uma consistente preocupação em assegurar que cada uma das pessoas que passe pelas escolas possa compartilhar, compreender e reconhecer o sentido de uma vida pautada pela convivência pacífica e de respeito mútuo. Assim, por EDH compreendemos, sobretudo, as construções históricas e filosóficas que desembocam no pensamento humanista, na construção da perspectiva dos direitos humanos e na busca por assegurar os fundamentos de uma sociedade democrática e de respeito à cidadania (OLIVEIRA *et al*, 2010).

Na defesa de uma educação libertadora em direitos humanos, Paulo Freire (2001) já alertava para a educação sob um olhar emancipador por meio da participação:

A educação para os direitos humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder. [...] essa educação tem que ver com uma compreensão diferente do desenvolvimento, que implica uma participação, cada vez maior, crescente, crítica, afetiva, dos grupos populares (FREIRE, 2001b, p. 99).

Neste aspecto, a educação é uma ferramenta de emancipação dos indivíduos, na medida em que proporciona a retomada de valores como ética e justiça, aparentemente tão esquecidos. Desse modo, a EDH surge como ferramenta, não só de entendimento, mas de resistência às tentativas de encobrimento de um passado nefasto e doloroso para os indivíduos, vítimas, em diferentes dimensões, das atrocidades de Estados totalitaristas (GORCZEVSKI; KONRAD, 2013).

Destaque-se que a educação em direitos humanos vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo ensino-aprendizagem (Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos - PMEDH/2005). A educação, nesse entendimento, deve ocorrer na comunidade escolar em interação com a comunidade local.

Diante desse contexto, o acesso à instrução é posto como uma forma de potencialização dos sujeitos para participarem e tomarem decisões na defesa dos seus direitos e dignidade. Desse modo, a educação enquanto bem e direito, assim como a crença na igualdade como conquista e utopia, é o que vai dinamizar todo um conjunto de compromissos em relação à educação em e para os direitos humanos (ZENAIDE, 2007).

Visando à consecução destes objetivos, é de se destacar que a Educação em Direitos Humanos, “como parte do direito à educação e ao mesmo tempo um direito humano de toda pessoa em se informar, saber e conhecer seus direitos e os modos de defendê-los e protegê-los” (ZENAIDE, 2007, p.16), emerge como o instrumento que consolida “o foco da ação na pessoa, apontando para ela como sujeito da história” (PEREIRA, 1998, p. 89).

Ademais, a Educação em Direitos Humanos vem se estabelecendo em um movimento de construção e reconstrução, nas últimas décadas, cujas raízes estão fincadas nos movimentos da sociedade civil organizada, e ampliadas nas instituições oficiais, através da

elaboração de políticas públicas, na busca de concretização de políticas de Estado nessa área (SILVA, 2013).

Nessa perspectiva, compreende-se Políticas Públicas como programas e projetos de Estado, elaborados com a participação da sociedade, em função do bem comum, em que se estabelecem princípios, objetivos e metas a serem alcançados, visando à melhoria dos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais da sociedade. E o acompanhamento da sociedade civil no desenvolvimento das políticas públicas é fundamental para a efetivação de tais políticas (*Ibid*, 2013).

Portanto, a educação em direitos humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa (BRASIL, 2006). Partindo desse aspecto, serão destacadas, nos tópicos seguintes, as políticas públicas norteadoras de uma Educação em Direitos Humanos, com ênfase nos Programas Nacionais de Direitos Humanos e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

2.2.1- Os Programas Nacionais de Direitos Humanos

O processo de construção do primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 1 evidenciou a ausência de importantes poderes da república, conflitos entre gestores públicos, descaso de autoridades nos estados e também as graves, históricas e estruturais violações de direitos humanos na sociedade brasileira. Por outro lado, evidenciou também a emergência de diversos sujeitos políticos e movimentos sociais que dão cara e conteúdos novos aos direitos humanos. Estes são, na verdade, os verdadeiros destinatários deste processo, que, com suas lutas e anseios, ressignificam os pactos políticos internacionais e nacionais que reconhecem os direitos humanos, entre eles, o PNDH (CICONELLO; PIVATO; FRIGO, 2009).

Assim, o Brasil, com a participação da sociedade civil organizada, começa então a assumir os direitos humanos como política pública ao elaborar o primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos, a partir de 1992, como uma proposta para orientar a construção de políticas nas diversas áreas setoriais (SILVA, 2013).

De fato, elaborado a partir de uma ampla consulta à sociedade, o PNDH 1 foi instituído no Brasil em maio de 1996, pelo Ministério da Justiça, com o objetivo de eleger prioridades e apresentar propostas concretas de caráter administrativo, legislativo e político-cultural que buscassem equacionar os mais graves problemas que impossibilitavam ou dificultavam a plena realização dos direitos humanos, tendo em vista a identificação dos principais obstáculos à promoção e defesa de desses direitos. Nesse momento, também foi criada a Secretaria Nacional de Direitos Humanos, que marcou a reformulação do Ministério da Justiça, ficando a mesma responsável pela coordenação, gerenciamento e acompanhamento da execução do PNDH 1.

Desse modo, a criação da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, no âmbito do Ministério da Justiça, possibilitou o engajamento efetivo do Governo Federal em ações voltadas para a proteção e promoção de direitos humanos. Entretanto, não havia, no PNDH 1, mecanismos de incorporação das propostas de ação do programa nos instrumentos de planejamento e orçamento do Estado brasileiro. Além disso, a maioria das propostas se colocava de maneira pouco afirmativa, genéricas, no sentido de apoiar, estimular, incentivar (CICONELLO; PIVATO; FRIGO, 2009).

Impende ressaltar que o PNDH 1 foi apresentado e debatido na 1ª Conferência Nacional de Direitos Humanos, após três anos da Conferência de Viena (1993), a qual recomendou, em seu plano de ação, a elaboração de programas nacionais de Direitos Humanos. Com esse intento, o então programa desenvolvido no Brasil sugeriu 228 propostas de ação, com objetivos de curto, médio e longo prazo, que perpassaram as mais diversas temáticas¹¹ voltadas à consecução dos direitos humanos.

Ademais, O PNDH contribuiu ainda para ampliar a participação do Brasil nos sistemas global (da Organização das Nações Unidas – ONU) e regional (da Organização dos Estados Americanos – OEA) de promoção e proteção dos direitos humanos, por meio da continuidade da política de adesão a pactos e convenções internacionais de direitos humanos e de plena inserção do país no sistema interamericano. Nesse aspecto, o aumento da cooperação com órgãos internacionais de salvaguarda se evidenciou no número de relatores especiais das

¹¹ Dentre as temáticas presentes no PNDH 1, destacam-se: Políticas públicas para proteção e promoção dos direitos humanos no Brasil; Trabalho forçado; Penas privativas de liberdade; Proteção do direito a tratamento igualitário perante a lei; Direitos Humanos, Direitos de Todos; Crianças e Adolescentes; Mulheres; População Negra; Sociedades Indígenas; Estrangeiros, Refugiados e Migrantes Brasileiros; Terceira Idade; Pessoas portadoras de deficiência; Produção e Distribuição de Informações e Conhecimento; Conscientização e Mobilização pelos Direitos Humanos; Implementação e divulgação de atos internacionais; Apoio a organizações e operações de defesa dos direitos humanos; Implementação e Monitoramento do Programa Nacional de Direitos Humanos.

Nações Unidas que realizaram visitas ao Brasil nos últimos anos. Essas visitas resultaram na elaboração de relatórios contendo conclusões e recomendações de grande utilidade para o aprimoramento de diagnósticos e a identificação de medidas concretas para a superação de problemas relacionados aos direitos humanos no Brasil (BRASIL, 2002).

Destaque-se, ainda, que o PNDH 1 teve por escopo a abordagem dos direitos civis e políticos. Entretanto, apesar de inserir-se dentro dos princípios definidos pelo Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, o Programa contemplou um largo elenco de medidas na área de direitos civis que visavam a consequências decisivas para a efetiva proteção dos direitos sociais, econômicos e culturais, como, por exemplo, a implementação das convenções internacionais dos direitos das crianças, das mulheres e dos trabalhadores.

Com efeito, sem abdicar de uma compreensão integral e indissociável dos direitos humanos, o Programa atribui maior ênfase aos direitos civis, ou seja, os que ferem mais diretamente a integridade física e o espaço de cidadania de cada um. Conforme o próprio documento, o fato de os direitos humanos em todas as suas três gerações - a dos direitos civis e políticos, a dos direitos sociais, econômicos e culturais, e a dos direitos coletivos - serem indivisíveis não implica que, na definição de políticas específicas - dos direitos civis - o Governo deixe de contemplar de forma específica cada uma dessas outras dimensões (BRASIL, 1996).

Com esse intuito, o Programa buscou abordar, em suas ações, os entraves à cidadania plena, que levam à violação sistemática dos direitos, visando a proteger o direito à vida e à integridade física; o direito à liberdade; o direito à igualdade perante a lei. De igual forma, o Programa pretendeu contemplar iniciativas que fortalecem a atuação das organizações da sociedade civil para a criação e consolidação de uma cultura de direitos humanos. Nesse viés, o Brasil se tornou um dos primeiros países do mundo a cumprir recomendação específica da Conferência Mundial de Direitos Humanos (Viena, 1993), atribuindo ineditamente aos direitos humanos o status de política pública governamental.

No mês de maio de 2002, diante das críticas com relação ao formato do PNDH 1, foi promulgado o Decreto nº 4.229, que instituiu o 2º Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH 2, ampliando as atribuições pensadas no Programa anterior e criando propostas de ações governamentais. Neste programa reformulado, houve a inclusão dos direitos sociais, econômicos e culturais, bem como uma preocupação com as propostas capazes de ter uma concretude com as políticas públicas e a destinação de recursos para sua execução.

Com 518 ações sugeridas¹², o PNDH 2 foi pensado como uma política de Estado e não de um governo, sendo publicado no último ano do governo Fernando Henrique Cardoso e tendo continuidade no governo Lula. Assim, a atualização do Programa Nacional ofereceu ao governo e à sociedade brasileira a oportunidade de fazer um balanço dos progressos alcançados desde 1996, das propostas de ação que se tornaram programas governamentais e dos problemas identificados na implementação do PNDH.

Nesse contexto, atendendo a anseios da sociedade civil, uma importante novidade foi o estabelecimento de novas formas de acompanhamento e monitoramento das ações contempladas no Programa Nacional, baseadas na relação estratégica entre a implementação do programa e a elaboração dos orçamentos em nível federal, estadual e municipal. Portanto, o PNDH 2 deixa de circunscrever as ações propostas a objetivos de curto, médio e longo prazo, e passa a ser implementado por meio de planos de ação anuais, os quais definirão as medidas a serem adotadas, os recursos orçamentários destinados a financiá-las e os órgãos responsáveis por sua execução¹³ (BRASIL, 2002).

Embora o PNDH 2 tenha sido pensado como uma política de Estado e não de um governo, houve dificuldades de prosseguir com o seu monitoramento e de considerá-lo como um instrumento relevante na formulação das políticas públicas no país a partir do governo Lula. Isso tanto por parte do governo, como das organizações da sociedade civil. Ocorre que essa tentativa de criar uma política pública estrutural e articulada sobre os direitos humanos sofreu diversos problemas, tais como cortes em seus programas e falta de atualização face aos novos desafios enfrentados pela sociedade brasileira (CICONELLO; PIVATO; FRIGO, 2009).

Decorridos oito anos do lançamento do segundo Programa Nacional de Direitos Humanos, foi instituído o PNDH 3, que teve como principal desafio apresentar-se como um programa que considerasse a indivisibilidade e a interdependência dos Direitos Humanos em todas as suas dimensões: civis, políticas, econômicas, sociais, culturais, sexuais, reprodutivas e ambientais. O seu debate destacou as dimensões de desigualdade, violência, modelo de desenvolvimento, cultura e educação em Direitos Humanos, democracia, monitoramento e

¹² As ações propostas envolveram as seguintes temáticas: Garantia do Direito à Vida; Garantia do Direito à Justiça; Garantia do Direito à Liberdade; Garantia do Direito à Igualdade; Garantia do Direito à Educação; Garantia do Direito à Saúde, à Previdência e à Assistência Social; Garantia do Direito ao Trabalho; Garantia do Direito à Moradia; Garantia do Direito a um Meio Ambiente Saudável; Garantia do Direito à Alimentação; Garantia do Direito à Cultura e ao Lazer; Educação, Conscientização e Mobilização; Inserção nos Sistemas Internacionais de Proteção; Implementação e Monitoramento.

¹³ Conforme o documento, o PNDH 2 deveria influenciar a discussão no transcurso de 2003, do Plano Plurianual 2004-2007, servindo de parâmetro e orientação para a definição dos programas sociais a serem desenvolvidos no país até 2007, ano em que se procederia a nova revisão do PNDH.

direito à memória e Justiça, apresentando maior destaque para os direitos sociais. (GORCZEWSKI; KONRAD, 2013).

Nesse sentido, diferentemente dos demais programas, o Brasil realizou, ao longo de 2008, um grande debate nacional sobre quais deveriam ser as prioridades que o Estado brasileiro deve assumir ao longo dos próximos anos, a fim de garantir uma vida digna a todos/as os/as brasileiros/as. Esse debate ocorreu em razão da realização da 11ª Conferência Nacional dos Direitos Humanos, que foi um momento no qual representantes do poder público e das organizações da sociedade civil e movimentos sociais avaliaram a situação dos direitos humanos no país e estabeleceram diretrizes e metas para o novo Programa Nacional de Direitos Humanos (CICONELLO; PIVATO; FRIGO, 2009).

De fato, na 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos, abriu-se um espaço mais abrangente para discussão do Programa, em todos os 27 estados da federação, sendo viabilizada a articulação da sociedade civil e dos movimentos sociais para a construção de um acordo político, contando com a participação de mais de quatorze mil pessoas. A retomada do Programa necessitava de um debate maior com o governo sobre quais seriam suas bases, como seria conduzido o processo de mobilização e que garantias seriam apresentadas sobre seu processo de implementação (GORCZEWSKI; KONRAD, 2013).

Desse modo, com o PNDH 3, regulamentado pelo Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, o Estado Brasileiro instituiu os direitos humanos como eixo norteador e transversal de programas e projetos de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos. Nessa esteira, o PNDH 3 referenda, dentre suas linhas de ação, a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, atendendo o compromisso com a Década da Educação em Direitos Humanos (ZENAIDE, 2010).

Em relação à sua estrutura, o documento é composto por seis eixos orientadores¹⁴, subdivididos em 25 diretrizes, 82 objetivos estratégicos e 521 ações programáticas, que incorporam ou refletem os 7 eixos, 36 diretrizes e 700 resoluções aprovadas na 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos, realizada em Brasília entre 15 e 18 de dezembro de 2008, como coroamento do processo desenvolvido no âmbito local, regional e estadual. O Programa também inclui, como alicerce de sua construção, propostas aprovadas em cerca de 50 conferências nacionais temáticas realizadas desde 2003 sobre igualdade racial, direitos da

¹⁴ O PNDH-3 é estruturado nos seguintes eixos orientadores: Interação democrática entre Estado e sociedade civil; Desenvolvimento e Direitos Humanos; Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades; Segurança Pública; Acesso à Justiça e Combate à Violência, Educação e Cultura em Direitos Humanos; e Direito à Memória e à Verdade.

mulher, segurança alimentar, cidades, meio ambiente, saúde, educação, juventude, cultura, dentre outros temas (BRASIL, 2009).

Dentre as diretrizes propostas no âmbito do Eixo Orientador V: "Educação e Cultura em Direitos Humanos", destaca-se a que visa ao fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de Educação Básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras. Nessa diretriz, o objetivo Estratégico I dá ênfase às ações de inclusão da temática de Educação e Cultura em Direitos Humanos nas escolas de Educação Básica e em instituições formadoras, como é o caso da ação de "Incluir conteúdos, recursos, metodologias e formas de avaliação da educação em Direitos Humanos nos sistemas de ensino da educação básica" (BRASIL, 2009). Com essa proposição, o PNDH 3 dá abertura a uma abordagem interdisciplinar e transversal dos direitos humanos nos currículos das disciplinas da Educação Básica, fato este que legitima a inclusão de temáticas inerentes aos direitos humanos no currículo de Sociologia.

O PNDH 3 também incorporou diretrizes dirigidas à promoção, defesa e proteção da ação dos defensores de direitos humanos. Os instrumentos anteriores sequer mencionavam a temática dos defensores, cujo papel é essencial à construção de uma cultura de direitos no país e à consolidação da democracia. Nesse sentido, é um avanço que o programa tenha absorvido desafios como a proteção aos defensores de direitos humanos que têm suas vidas ameaçadas em razão de suas atividades, bem como o enfrentamento à criminalização dos movimentos sociais, povos e comunidades tradicionais (CICONELLO; PIVATO; FRIGO, 2009).

2.2.2- O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)¹⁵ é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada. Ao mesmo tempo em que aprofunda questões do Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNEDH incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando

¹⁵ O PNEDH resulta de uma articulação institucional envolvendo os três poderes da República, especialmente o Poder Executivo (governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal), organismos internacionais, instituições de educação superior e a sociedade civil organizada. A estrutura do documento estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia.

demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz (BRASIL, 2006).

Realizado sob a cooperação da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, do Ministério da Educação, do Ministério da Justiça e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o PNEDH tem por princípio dois grandes eixos: consolidar a proposta de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social e reforçar a construção de uma cultura de direitos humanos que possibilite o exercício da cidadania ativa.

Nesse contexto, com o lançamento da primeira versão do PNEDH, em 10 de dezembro de 2003, foi dado um importante passo para a consecução e efetivação do direito à educação. Com efeito, o PNEDH, enquanto política pública, além de estabelecer as diretrizes e ações direcionadas à formação cidadã, apresenta-se como um instrumento de fomento ao exercício efetivo da cidadania e a tomada de decisões coletivas. Nesse sentido, o PNEDH reconhece que

A educação em direitos humanos, ao longo de todo o processo de redemocratização e de fortalecimento do regime democrático, tem buscado contribuir para dar sustentação às ações de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, e de reparação das violações. A consciência sobre os direitos individuais, coletivos e difusos tem sido possível devido ao conjunto de ações de educação desenvolvidas, nessa perspectiva, pelos atores sociais e pelos (as) agentes institucionais que incorporaram a promoção dos direitos humanos como princípio e diretriz (BRASIL, 2006, p. 18).

Assim, o PNEDH entende os Direitos Humanos no seu sentido amplo, decorrentes da dignidade do ser humano, abrangendo, entre outros: os direitos à vida com qualidade, à saúde, à educação, à moradia, ao lazer, ao meio ambiente saudável, ao saneamento básico, à segurança, ao trabalho e à diversidade cultural.

Por conseguinte, no ano de 2006, com a iniciativa da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, é aprovada a segunda versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, de forma conjunta entre o Ministério da Justiça, o Ministério da Educação, a Secretaria Especial de Direitos Humanos, o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Logo, cumprindo as diretrizes internacionais da UNESCO, o Brasil elabora então a última versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), o qual tende a representar o compromisso atual do Estado com a concretização dos direitos.

Esta segunda versão do PNEDH busca, portanto, promover uma cultura de respeito e promoção dos direitos humanos voltando-se ao desenvolvimento social e emocional, ao entendimento e respeito mútuo, à responsabilidade, dignidade e autoestima, sendo necessário que isso ocorra tanto pela socialização de conteúdos como por meio de experiências, utilização de materiais, métodos pedagógicos e processos participativos e democráticos de gestão (MONTEIRO, 2008).

No tocante à Educação Básica, o PNEDH preconiza que “a universalização da educação básica, com indicadores precisos de qualidade e de equidade, é condição essencial para a disseminação do conhecimento socialmente produzido e acumulado e para a democratização da sociedade” (BRASIL, 2006). É com essa perspectiva que o PNEDH introduz os princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica:

- a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais;
- b) a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos;
- c) a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade;
- d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação;
- e) a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação;
- f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais (BRASIL, 2006, p. 23-24).

Dentre os princípios destacados, a “alínea e)” dá abertura a um diálogo interdisciplinar entre os direitos humanos e as disciplinas da Educação Básica por ressaltar a importância de tais direitos perpassarem, dentre outros elementos, o currículo, o projeto político pedagógico da escola e os materiais didático-pedagógicos. Deste modo, pela política, a EDH, na educação básica, além de ser um processo multidimensional, apresenta-se como um componente curricular que deve estar presente na formação dos profissionais da educação e no próprio material didático utilizado na rede de ensino (NUNES, 2016).

Além de conter tais princípios, o documento está estruturado de forma a propor ações programáticas voltadas para os cinco eixos: educação básica; educação superior; educação não-formal; educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança e educação e mídia. Assim, por meio de 27 ações, tem-se a exposição sumária das intenções do PNEDH para a Educação Básica, como é o caso do item 2, que faz referência expressa à inclusão da educação em direitos humanos aos conteúdos, recursos, metodologias e formas de avaliação dos sistemas de ensino.

Por sua vez, destaque-se o item 9, que especifica as temáticas relativas a direitos humanos que devem ser incluídas no currículo escolar:

[...] 9. fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores (as) da educação para lidar criticamente com esses temas [...] (BRASIL, 2006, p. 24).

Nesse aspecto, O PNEDH, ao estabelecer nas ações o desenvolvimento de um currículo escolar que inclua as questões de gênero e orientação sexual; as questões étnicas; diversidade religiosa e as formas de discriminação em relação a tudo isso, está claramente considerando a Educação em Direitos Humanos um processo sistemático e multidimensional, que orienta a formação do sujeito de direitos, visto que a EDH é a ferramenta mais poderosa para fortalecer a cidadania, combater o arbítrio, a intolerância e o preconceito (NUNES, 2016).

Dessa lição, podemos extrair que a segunda versão do PNEDH foi instituída para propor a difusão da cultura dos direitos humanos no Brasil, tornando mais conhecidos valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que a funcionalidade do Estado Democrático de Direito necessita, impreterivelmente, do fortalecimento da sociedade civil para que esta consiga melhor identificar seus anseios e demandas, perquirindo, por suas conquistas, políticas públicas eficientes para todos. É nesse contexto que emerge o papel primordial da educação para os direitos humanos.

Em face dos documentos apresentados, vislumbra-se que a temática dos direitos humanos deve ser inserida de forma interdisciplinar no processo de aquisição do conhecimento e interligado por diferentes campos de saberes e de práticas pedagógicas a serem trabalhadas na escola com o fim de promover a discussão desses direitos (PEREIRA; SANTOS, 2017). Nesse sentido, o livro didático serve como filtro na seleção de conteúdos e

promoção de ressignificações dos temas que são abordados (LOPES, 2011), motivo pelo qual é relevante investigar, no capítulo seguinte, o papel desse importante instrumento metodológico e a política pública que, por meio de seus editais, preconiza um conjunto de propostas curriculares que condicionam os conteúdos a serem ensinados nas escolas públicas brasileiras: o Plano nacional do Livro Didático – PNLD.

CAPÍTULO 3 – O LIVRO DIDÁTICO DE SOCIOLOGIA

3.1- O LIVRO DIDÁTICO ENQUANTO INSTRUMENTO METODOLÓGICO E O PNLD

Enquanto ferramenta de ensino e aprendizagem, o livro didático constitui um artefato intelectual marcado por uma modalidade de escrita bastante singular, figurando, muitas vezes, não apenas como recurso didático, mas também como a única obra de referência para os professores. Assim, no contexto do ensino de Sociologia na educação básica, o livro didático emerge como um dos principais instrumentos metodológicos utilizados pelo professor e pelos alunos (MEUCCI, 2014).

Nesse passo, os livros didáticos são fontes fundamentais de leitura para alunos e professores, seja de forma central ou secundária, influenciando na seleção de conteúdos e métodos de ensino, bem como nos programas das disciplinas escolares (CAVALCANTE, 2015; QUEIROZ, 2016). Conforme Ezequiel Theodoro da Silva,

O livro didático é uma tradição tão forte dentro da educação brasileira que o seu acolhimento independe da vontade e da decisão dos professores. Sustentam essa tradição o olhar saudosista dos pais, a organização escolar como um todo, o marketing das editoras e o próprio imaginário que orienta as decisões pedagógicas do educador. (1996, p. 11).

Segundo Herbrard (2002), o livro didático tem atravessado numerosas evoluções desde que se transformou num dos instrumentos obrigatórios da escolarização de massas. No entendimento do autor, o livro permitiu assegurar uma real eficácia às políticas educativas que, desde o século XIX, têm tentado erradicar o analfabetismo com professores de baixa qualificação.

Abreu, Gomes e Lopes (2005, p. 406) ressaltam que “o livro é apresentado como guia curricular, orientador da prática docente, por vezes com maior influência sobre as ações dos professores do que os próprios referenciais curriculares”, visto que, muitas vezes, ele é o único instrumento metodológico de que dispõe o professor para efetivar suas aulas. Os autores ainda pontuam que o livro didático “trata-se de um currículo escrito que visa a apresentar uma seleção de saberes e uma forma de organização, frequentemente prescritiva” (2005, p. 407).

No mesmo direcionamento, Marinho (2002) chama a atenção para o fato de que no seu sentido mais amplo (o que se produz para a escola), o livro didático também tem, historicamente, se constituído em instrumento para a formação do professor. Na visão do autor, “esses impressos têm papel significativo nessa formação, se considerarmos que é

principalmente por meio deles que o professor exerce e, muitas vezes, aprende a sua profissão. Contudo, nem sempre se pode garantir a qualidade dessa formação” (2002, p. 292).

Entretanto, Garcia (2012), acertadamente, leciona que a formação inicial e continuada de professores, de forma geral, abre pouco ou nenhum espaço ao debate sobre os livros didáticos e seus usos, bem como sobre critérios de avaliação desses materiais. Segundo o autor, o interesse dos professores pelo livro, diferentemente do que circula na cultura escolar e mesmo em publicações sobre o tema, parece ser diretamente proporcional ao grau de formação que possuem, o que reforça a necessidade de uma formação mais consistente e densa.

Destarte, na visão de Davies (1996), o livro didático deve ser compreendido apenas como um dos elementos do processo de ensino-aprendizagem escolar. O seu efeito real, positivo ou negativo, não está apenas no seu conteúdo, mas também no modo de utilizá-lo. Para o autor, as condições de ensino, a formação e remuneração do professor, a integração entre as várias disciplinas, ou seja, todos os elementos do processo de ensino-aprendizagem conjugam-se para dar um ou outro sentido ao livro didático.

Ao tratar dos pontos críticos relacionados aos livros didáticos, Moraes (2017) destaca que o livro didático, muitas vezes, consagra um conteúdo, e se não substitui o professor, o anula quanto à realidade em que trabalha; apresenta uma interpretação tomada como definitiva e válida, enquanto que o discurso do professor passa por parcial, sujeito a interpretação e arbitrário.

Um outro ponto enfatizado pelo autor consiste no problema da extensão do livro didático: para garantir o seu uso por um maior número de alunos, os autores e editoras muitas vezes ultrapassam os limites de uma só série ou mesmo de um ciclo de séries, o que torna difícil sua utilização pelo professor de uma disciplina localizada em uma determinada série e com um escasso número de aulas. Assim, difícil porque impossível de vencer o conteúdo, difícil porque nem sempre adequado às condições de compreensão - pré-requisitos - dos alunos.

Acrescente-se, ainda, que, na visão de Moraes (2017), não podemos esquecer que o professor pode, como parte de seu papel de produtor cultural, oferecer aos seus alunos reflexões e situações mais elaboradas, que demandam mais tempo de atenção e meditação e produza material que valorize sua posição como intelectual perante os alunos. Isto é a aula. Caso contrário, haverá uma disputa entre o livro didático e o professor quanto ao verdadeiro condutor do processo. Ademais, segundo o autor, “o professor será apresentado -

negativamente - como trabalhador manual, a quem cabe, antes de tudo, o papel de reprodutor, sobretudo do mercado do livro didático” (2017, p. 25).

Brito (2002) observa, porém, que não se pode concluir que as produções didáticas sejam todas do mesmo nível ou que uma política de livro didático não seja importante. O que se defende é que qualquer política de livro didático só terá eficiência se houver uma profunda reorganização do sistema educacional, investindo-se maciçamente na autonomia docente. A diferença qualitativa do ensino não estará, então, na melhor qualidade do livro didático, mas nas condições em que se dá o processo pedagógico, pois “o livro didático, muitas vezes, é a única fonte de informação e atualização, impondo-se como necessidade pragmática tanto para as políticas de educação quanto para os próprios agentes pedagógicos” (BRITO, 2002, p. 330).

Um outro problema, ressalta Moraes (2017), consiste no fato de os livros apresentarem, de um modo geral, análises e sínteses de temas, teorias e conceitos do campo das Ciências Sociais de tal modo que tais sínteses ou análises expressam a “voz do autor” que, por uma hierarquia construída ao longo dos tempos, e pela diferença de natureza, acaba por sufocar a “voz do professor”. Esta é entrecortada, cambaleante, sujeita à autocorreção constante, nem sempre elaborada antecipadamente, muita vez improvisada, enquanto que aquela (do livro) “vem em ‘letras de forma’, impressa, meticulosamente elaborada, vista e revista, corrigida, linear, marcada pela autoridade que se confere a um autor e que faltaria ao professor, que nem sempre é capaz de produzir um texto mais consistente sobre o tema do dia” (2017, p. 26).

Como consequência da predominância da voz do autor, no caso dos livros de Sociologia, a maior parte desses livros quase não traz textos originais do campo das Ciências Sociais que poderiam servir de material para leitura e análise. Deste modo, o que ocorre, no mais das vezes, são pequenos trechos, e quando os textos são um tanto maiores, são transcrição de material jornalístico. Muitas vezes, a iconografia (fotos, reproduções de pinturas), gráficos e tabelas que apresentam não são tratados como uma outra forma de “textos” a serem analisados e interpretados pelos alunos, não passando de meras ilustrações de uma ou outra passagem do capítulo (MORAES, 2017).

Com o investimento do mercado editorial nas obras pedagógicas, foi possibilitada a produção de vários manuais que trouxeram as primeiras contribuições à Sociologia no Brasil. Este fato representa um ponto de suma importância para compreender o processo de elaboração dos livros didáticos, na medida em que emerge o papel financiador do Estado

brasileiro no mercado de livros, com destaque mundial. De fato, com a regulação do uso dos livros didáticos pelo governo brasileiro, desde o período autoritário de Vargas, em 1937, houve uma preocupação com o material didático utilizado no ambiente escolar (GALUCHI; TSUKUDA, 2017, p. 2).

Nos dias atuais, a política de governo voltada à distribuição dos livros didáticos consiste no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, que, em 2011, incorporou o PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, abrangendo, dentre os componentes curriculares do Ensino Médio, a disciplina de Sociologia. O livro didático, nesta medida, emerge como um instrumento indutor do currículo escolar, haja vista a sua função orientadora do trabalho docente em sala de aula após ter sua escolha legitimada pelo PNLD.

Instituído inicialmente, em 1985, para fornecer, universal e gratuitamente, livros aos alunos do chamado ensino de 1º grau, o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD é uma política pública que condiciona a forma e o conteúdo curricular do Ensino Médio por meio de uma avaliação, compra e distribuição de livros didáticos. Assim, esse programa traz, em seu edital, critérios que devem ser observados quando da elaboração dos livros didáticos, como, por exemplo, a presença de determinados conteúdos considerados válidos para serem ensinados nas escolas públicas brasileiras.

Com efeito, o PNLD emerge como uma política pública voltada à seleção dos manuais a serem utilizados na rede pública de ensino, dada a sua importância como instrumento da escola básica. Assim, os livros didáticos, por serem distribuídos pelo governo federal às escolas públicas das redes de ensino que optam pelo PNLD, contribuem para a construção do currículo, bem como para a circulação do pensamento científico advindo da Sociologia e das outras áreas do saber. Por esta razão, Philippi (2002, p. 167) destaca que

O Estado é responsável pela qualidade e pela equidade da educação, principalmente em nossos países. Seu dever, então, é velar pela qualidade, pela adequação e pelo uso do que chega às mãos de docentes e estudantes, sobretudo, se o livro em questão for o único material de apoio que o docente, o estudante e as famílias de ambos terão em suas mãos (ainda que por um período de transição).

Nesse direcionamento, os documentos curriculares relacionados ao ensino de Sociologia, a exemplo das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM), têm implicações diretas sobre o modo como os livros didáticos são construídos, pois tais documentos são levados em consideração na produção dos manuais, porém o documento que se propõe a disciplinar a avaliação desses livros é o PNLD. Evidencia-se, nesse contexto, o

caráter padronizador dos critérios de avaliação a serem seguidos pelos livros inscritos no programa, fato este que induz os conteúdos que devem perfazer o currículo de Sociologia. Desse modo, “[...] apesar da boa quantidade de manuais que é aprovada em todas as disciplinas para ser selecionada pelos professores na escola, há critérios a serem seguidos para a inscrição dos livros, além de uma opção curricular instituída legalmente” (CASSIANO, 2013, p.139).

Nesse quadro, conforme destaca Amaury César Moraes (2017), tem-se, ainda, a variedade de propostas curriculares advindas dos governos estaduais, municipais, federal e mesmo de escolas e professores isoladamente. Para o autor, essa variedade é digna de nota e acaba impondo uma produção de material didático que vise a atender a todos os professores e todas as realidades, um conjunto de temas, teorias e conceitos o mais amplo possível, pretensamente exaustivo, de modo a poder ser usado em qualquer situação. Além disso, esses desígnios interferem profundamente na organização interna dos livros, passando-se de um problema quantitativo (enciclopedismo) para outro qualitativo (antididatismo).

Portanto, uma vez que a Sociologia passa a fazer parte do PNLD, as discussões sobre os conteúdos que devem ser ensinados no Ensino Médio são elevadas a um novo patamar, pois além dos critérios gerais, a avaliação desce aos critérios específicos de cada área do conhecimento e de cada disciplina dentro das áreas. Isso, por um lado, pressupõe a própria validade desta forma de integração curricular por áreas do conhecimento. Por outro lado, acelera e condiciona os debates sobre os conteúdos que a Sociologia deve trabalhar no Ensino Médio, bem como sua forma (DESTERRO, 2016).

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

Além disso, no entendimento de Mantovani (2009), é fundamental investir na formação do professor, inicial e continuada, para que ele bem possa utilizar o livro didático. O autor aduz, ainda, que a maior participação do professor no processo de escolha deve produzir critérios para serem considerados pelos avaliadores dos livros didáticos. Propõe que se amplie o quadro de avaliadores para os diferentes segmentos, inclusive de associação de professores e secretarias estaduais e municipais. Ademais, que o processo do PNLD seja ampliado para outros produtos como vídeos, atlas e CD ROM. Por fim, o autor sugere que seja

descentralizado o PNLD para ficarem mais próximas as diretrizes das escolas e dos professores. Adotando-se tal posicionamento, Munakata afirma que

Enquanto o “descompasso entre as expectativas do PNLD e as dos docentes” for entendido como descompasso de mão única, isto é, como incapacidade do professor em relação à sapiência do PNLD, não haverá propostas de formação docente que consigam levar em conta as potencialidades, a criatividade e a autonomia dos professores. Estes continuarão, como sempre, sendo vistos como um “mal necessário”, “coxos por formação”, eternamente deficientes a requerer muletas, ao mesmo tempo que constituem item indispensável para ornar estatísticas eleitoreiras (2002, p. 93).

Assim, os livros didáticos, distribuídos pelo governo federal às escolas públicas das redes de ensino que optam pelo PNLD, interferem na construção do currículo, bem como na circulação do pensamento científico advindo da Sociologia e das outras áreas do saber, tendo em vista a dimensão de sua distribuição aos professores e alunos do Ensino Médio das escolas públicas brasileiras. Diante desse contexto, vejamos, no tópico seguinte, os cinco manuais de Sociologia aprovados no PNLD 2018.

3.2- OS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA APROVADOS NO PNLD 2018

Conforme abordado no capítulo 2, no momento em que a Sociologia tornou-se disciplina escolar no Brasil, como ainda não havia cursos superiores de Ciências Sociais no país, os primeiros autores de livros didáticos dessa disciplina possuíam diversas formações, com destaque para Direito, Filosofia e Economia (MEUCCI, 2007). Contudo, após um período de quase noventa anos, os cursos de graduação e pós-graduação passaram a se consolidar com a atuação de profissionais e docentes na área, com reflexos na produção e autoria dos livros didáticos destinados à Sociologia no Ensino Médio.

Note-se, ainda, que a obrigatoriedade da Sociologia como componente curricular, em 2008, despertou estudos referentes ao ensino e às contribuições dessa disciplina, bem como sobre sua primeira inclusão no edital do PNLD, em 2011, cuja distribuição ocorreu no período de 2012-2014. A partir desse marco temporal, teve-se uma crescente consolidação da Sociologia perante professores e alunos das escolas públicas brasileiras, visto que, além da aprovação de dois livros didáticos neste primeiro edital, foram aprovados seis livros no edital de 2013, com distribuição entre os anos de 2015 e 2017, assim como, mais recentemente, houve a aprovação de cinco livros didáticos, no edital de 2017, para distribuição no interstício de 2018-2020.

Sob esse enfoque, tendo como pressuposto que o objetivo desta pesquisa é investigar a presença dos conteúdos de direitos humanos nas obras de Sociologia aprovadas no PNLD 2018, resta-nos passar à apresentação destes livros. Assim, no edital de 2017, foram aprovados 5 (cinco) livros didáticos de Sociologia para o PNLD 2018, quais sejam, Sociologia; Tempos Modernos, Tempos de Sociologia; Sociologia em Movimento; Sociologia Hoje e Sociologia para Jovens do Século XXI, conforme quadro descrito abaixo:

QUADRO 1- LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA APROVADOS NO PNLD 2018

Título	Autor (es)	Edição	Ano	Editora
Sociologia	Benilde Lenzi Motim, Maria Aparecida Bridi, Silvia Maria de Araújo	2ª	2016	Scipione
Tempos Modernos, Tempos de Sociologia	Bianca Freire Medeiros, Helena Bomeny, Julia O'donnell, Raquel Balmant Emerique	3ª	2016	Editora do Brasil
Sociologia em Movimento	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 Esteves, Vinicius Mayo Pires	2ª	2016	Moderna
Sociologia Hoje	Celso Rocha de Barros, Henrique Amorim, Igor José de Renó Machado	2ª	2016	Ática
Sociologia para Jovens do Século XXI	Luiz Fernandes de Oliveira, Ricardo Cesar Rocha da Costa	4ª	2016	Imperial Novo Milênio

FONTE: AMORIM; BARROS; MACHADO. **Sociologia Hoje**. 2016; BOMENY *et al.* **Tempos Modernos, Tempos de Sociologia**. 2016; COSTA; OLIVEIRA. **Sociologia para Jovens do Século XXI**. 2016; SILVA *et al.* **Sociologia em Movimento**. 2016; MOTIM *et al.* **Sociologia**. 2016. Elaboração própria (2020).

O livro “Sociologia”, com sua segunda edição, em 2016, tem por autoria três pesquisadoras com formação em Ciências Sociais, sendo duas delas pela UFPR e a terceira pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Ademais, as autoras possuem uma diversidade quanto à formação *stricto sensu*: uma delas tem mestrado e doutorado em Sociologia pela UFPR; outra tem mestrado e doutorado em História, também pela UFPR; a

terceira tem mestrado em História, pela UFPR, doutorado em Ciência da Comunicação, pela Universidade de São Paulo (USP), e pós-doutorado em Sociologia do Trabalho. Neste aspecto, além de terem ligações com o campo da Sociologia do trabalho, as autoras possuem, também em conjunto, produção sobre o ensino da Sociologia.

Em relação à divisão estrutural do livro, diferentemente dos demais livros aprovados no PNLD 2018, este se encontra articulado em capítulos, não possuindo unidades. Assim, no total, o livro do aluno possui 12 capítulos distribuídos em 392 páginas, conforme descrição a seguir:

QUADRO 2 – SUMÁRIO SINTÉTICO DO LIVRO “SOCIOLOGIA”

Capítulos do livro
CAPÍTULO 1 – As Ciências Sociais nasceram com a modernidade
CAPÍTULO 2 – Viver em sociedade: desafios e perspectivas das Ciências Sociais
CAPÍTULO 3 – A família no mundo de hoje
CAPÍTULO 4 – O sentido do trabalho
CAPÍTULO 5 – Tecnologia, trabalho e mudanças sociais
CAPÍTULO 6 – A cultura e as suas raízes
CAPÍTULO 7 – Sociedade e religião
CAPÍTULO 8 – Cidadania, política e Estado
CAPÍTULO 9 – Movimentos sociais
CAPÍTULO 10 – Educação, escola e transformação social
CAPÍTULO 11 – Juventude: uma invenção da sociedade
CAPÍTULO 12 – O ambiente como questão global

FONTE: MOTIM *et al.* **Sociologia**. 2016. Elaboração própria (2020).

Cada capítulo do livro possui, como características gerais, seções e subseções que abordam temáticas específicas e conceitos relacionados ao conteúdo central do capítulo, além de boxes que trazem diferentes propostas, como é o caso do boxe “Diálogos interdisciplinares”, que apresenta propostas de atividades que buscam dialogar com outras disciplinas do Ensino Médio, mas não com as demais áreas das Ciências Sociais, Antropologia e Ciência Política. Ademais, com o propósito de complementar a aprendizagem dos conteúdos abordados, o livro possui, ao final de cada capítulo, duas seções: “Descubra

mais”, que traz sugestões de livros, filmes e sites, e “Teste seus conhecimentos e habilidades”, que trata de questões objetivas estilo Enem.

O Manual do Professor, dividido em 6 (seis) partes, apresenta, inicialmente, discussões sobre o ensino de Sociologia, além de sugerir uma metodologia para ensinar e aprender as Ciências Sociais. Em sua sexta parte, denominada “Estratégias de ensino para cada capítulo”, o manual detalha, capítulo por capítulo, como pode se efetivar o processo de aprendizagem e a avaliação em diferentes momentos.

Por sua vez, o livro “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia”, já com sua terceira edição no ano de 2016, aprovado também no PNLD de 2012, tem por autoras Helena Bomeny, Bianca Freire-Medeiros, Raquel Balmant Emerique e Julia O’Donnell. A obra é composta por 22 (vinte e dois) capítulos, inseridos em 3 (três) partes, que totalizam 496 (quatrocentas e noventa e seis) páginas, tendo o Manual do Professor 112 (cento e doze) páginas.

Quanto à formação acadêmica das autoras, duas delas são graduadas em Ciências Sociais (UERJ e UFF – Universidade Federal Fluminense) e as outras duas em História (UFRJ e USP). Em relação às duas primeiras, uma tem mestrado em Ciência Política e doutorado em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), e a outra possui mestrado em Sociologia pelo IUPERJ e doutorado em História e Teoria da Arte e da Arquitetura pela Binghamton University. Entre as duas graduadas em História, uma é mestre e doutora em Ciências Sociais, formada pela UERJ, e a segunda é mestra e doutora em Antropologia Social pela UFRJ.

Destaque-se, ainda, que apenas uma autora (licenciada em História) atuou na Educação Básica, porém todas têm atuação no ensino superior. Ademais, além do currículo do conjunto das autoras ser marcado pela pesquisa em instituições públicas e privadas, a atuação de três delas envolve não apenas os estados de São Paulo e Rio de Janeiro, mas também se deu em outros países (México, Inglaterra e Estados Unidos).

O manual do aluno encontra-se dividido em três partes, sendo a primeira também voltada a apresentar as Ciências Sociais, focalizando em suas três áreas (Sociologia, Antropologia e Ciência Política), e a segunda dedica-se a apresentar autores e suas contribuições na Sociologia (e áreas correlatas), estando combinados a trechos do filme “Tempos Modernos”. Já a terceira parte, que visa ao estudo do Brasil, traz capítulos com temas paralelos aos da segunda parte. Em que pese o livro tenha apresentado as três áreas das Ciências Sociais em um capítulo específico da primeira parte, as duas últimas dedicam-se

apenas à abordagem sociológica, ocupando, assim, uma maior parte do livro. As três partes, com seus respectivos capítulos, estão sistematizadas no quadro abaixo.

QUADRO 3 – SUMÁRIO SINTÉTICO DO LIVRO “TEMPOS MODERNOS, TEMPOS DE SOCIOLOGIA”

Partes do livro	Capítulos do livro
1. Saberes Cruzados	Roteiro de Viagem 1. A chegada dos “tempos modernos” 2. Saber o que está perto 3. Saber o que está distante 4. Saber as manhas e a astúcia da política
2. A Sociologia vai ao cinema	Sociologia e cinema 5. O apito da fábrica 6. Tempo é dinheiro! 7. A metrópole acelerada 8. Trabalhadores, uni-vos! 9. Liberdade ou segurança? 10. As muitas faces do poder 11. Sonhos de civilização 12. Sonhos de consumo 13. Caminhos abertos pela Sociologia
3. A Sociologia vem ao Brasil	Que país é este? 14. Brasil, mostra a tua cara! 15. Quem faz e como se faz o Brasil? 16. O Brasil ainda é um país católico? 17. Qual é sua tribo? 18. Desigualdades de várias ordens 19. Participação política, direitos e democracia 20. Violência, crime e justiça no Brasil 21. O que os brasileiros consomem? 22. Interpretando o Brasil

FONTE: BOMENY *et al.* **Tempos Modernos, Tempos de Sociologia**. 2016. Elaboração própria (2020).

Sobre uma possível inovação metodológica introduzida pela obra, destaca-se a presença da seção “Em cena”, inserida na Parte III do livro, denominada “A Sociologia vem ao Brasil”, na qual é utilizado o filme “Tempos Modernos”, de Charles Chaplin, como operador metodológico e se baseia em grandes pensadores da disciplina para trabalhar com cenas do filme, conduzindo o estudante ao questionamento sociológico da modernidade. Assim, a obra constrói suas reflexões a respeito dos teóricos partindo de problemas postos por cenas do filme, o que se pode considerar uma inovação metodológica em comparação aos demais livros aprovados no PNL D 2018.

O Manual do Professor, com 112 páginas, descreve detalhadamente a organização da obra e explicita seus fundamentos teórico-metodológicos, sugerindo diferentes combinações entre os conteúdos e diversos recursos didáticos. Nessa perspectiva, o manual é dividido em duas partes: a primeira, “Apresentação do livro”, e a segunda, “Utilizando o livro”.

Na primeira parte, explica-se como o filme *Tempos Modernos* serve de “operador metodológico” na construção da “ponte entre o conhecimento da disciplina e dos estudantes” e a estrutura e os objetivos gerais do livro, propondo-se o uso das novas tecnologias, como computadores, tablets, celulares e internet, bem como se enfatiza a importância do professor na orientação sobre onde e o que procurar no mundo virtual, de acordo com os temas trabalhados na sala de aula.

Já na segunda parte, “Utilizando o livro”, são fornecidas orientações gerais quanto aos objetivos de cada capítulo, bem como sobre os recursos e as questões motivadoras, o desenvolvimento das aulas e os recursos complementares para o professor (indicação de leituras, filmes, programas de TV, vídeos e sites), além de serem sugeridas práticas inter e multidisciplinares no ensino. Com base nessas orientações contidas no Manual do Professor, verifica-se, nos capítulos que abordam os grandes teóricos do pensamento sociológico, quais sejam, capítulos 5 a 12, um diálogo entre a mediação didática e o campo da produção teórica, principalmente por focar no cotidiano do estudante.

A obra didática “Sociologia em Movimento”, escrita por 17 professores em sua segunda edição, no ano de 2016, é o livro que possui uma maior diversidade quanto à formação dos autores, visto que alguns são mestres em áreas diversas das Ciências Sociais, a exemplo de cursos de pós-graduação em Filosofia e Planejamento Urbano e Regional. Porém, o que há de comum entre todos, conforme descrito na apresentação do livro, é a atuação docente na Educação Básica (SILVA *et al*, 2016), além de alguns autores atuarem no ensino superior. Ademais, de acordo com informações colhidas nos currículos da plataforma lattes, mais de dois terços dos autores têm produção sobre o ensino da Sociologia.

O livro é dividido em 6 (seis) unidades, cada qual composta por 2 (dois) ou 3 (três) capítulos, totalizando 15 (quinze), que estão distribuídos em 399 (trezentas e noventa e nove) páginas, conforme descrição abaixo.

QUADRO 4 – SUMÁRIO SINTÉTICO DO LIVRO “SOCIOLOGIA EM MOVIMENTO”

Unidades do livro	Capítulos do livro
1. Sociedade e conhecimento: a realidade social como objeto de estudo	1. Produção de conhecimento: uma característica fundamental das sociedades humanas 2. A Sociologia e a relação entre indivíduo e a sociedade
2. Cultura e sociedade: cultura, poder e diversidade nas relações cotidianas	3. Cultura e ideologia 4. Socialização e controle social 5. Raça, etnia e multiculturalismo
3. Relações de poder e movimentos sociais: a luta pelos direitos na sociedade contemporânea	6. Poder, política e Estado 7. Democracia, cidadania e direitos humanos 8. Movimentos sociais
4. Mundo do trabalho e desigualdade social	9. Trabalho e sociedade 10. Estratificação e desigualdades sociais
5. Globalização e sociedade do século XXI: dilemas e perspectivas	11. Sociologia do desenvolvimento 12. Globalização e integração regional
6. A vida nas cidades do século XXI - questões centrais de uma sociedade em construção	13. Sociedade e espaço urbano 14. Gêneros, sexualidades e identidades 15. Sociedade e meio ambiente

FONTE: SILVA *et al.* **Sociologia em Movimento**. 2016. Elaboração própria (2020).

Cada um dos capítulos do livro apresenta, em sua página inicial, informações em destaque: uma questão norteadora e as competências que poderão ser alcançadas pelos estudantes após o estudo do capítulo. Ainda nas primeiras páginas de cada capítulo, o livro apresenta uma linha do tempo, denominada “cronologia”, que expõe os principais marcos importantes relacionados ao tema a ser tratado.

Outro ponto de destaque consiste na página de apresentação do livro, que aborda a Sociologia sem enfatizar as outras duas áreas das Ciências Sociais, demarcando a área como um todo. Neste aspecto, segundo os autores, o campo científico das Ciências Sociais permite construir instrumentos para formular as questões da sociedade e pensar respostas a elas. Segundo esta apresentação, a Sociologia oferece ferramentas importantes para entender que a maior parte daquilo que fazemos e dos problemas com os quais lidamos não são determinados pela natureza, mas são hábitos, costumes e crenças histórica e socialmente construídos.

O Manual do Professor, denominado “Suplemento do professor”, de forma semelhante ao do livro “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia”, está dividido em duas partes, quais sejam, orientações pedagógicas e metodológicas e encaminhamentos didáticos e pedagógicos, compreendendo ao todo 110 páginas. A primeira parte é subdividida em cinco itens: 1) A Sociologia na escola ontem e hoje; 2) Componentes didáticos pedagógicos; 3) Organização e

articulação dos conteúdos; 4) Práticas de sala de aula; e 5) A Sociologia em diálogo com as Ciências Humanas.

A segunda parte do manual do professor, estruturada com base no livro do estudante, possui 6 unidades que contém, ao todo, 15 capítulos. Cada um dos capítulos é construído com 7 itens: 1) Apresentação do capítulo; 2) Sugestão de encaminhamento das aulas; 3) Orientações para o trabalho com as seções; 4) Respostas e comentários das atividades; 5) Atividade complementar; 6) Leituras complementares de autores apresentados no capítulo; e 7) Sugestão de bibliografia para o docente. Com base em tais itens, o manual traz indicações para o encaminhamento das aulas e orientações para trabalhar as diferentes seções do livro do estudante.

Já a obra “Sociologia Hoje”, em sua segunda edição, no ano de 2016, trata-se de um livro com 384 páginas, contendo três unidades, totalizando 15 capítulos. O livro foi escrito por três autores que passaram pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) em determinado momento de sua formação acadêmica. Assim, a graduação dos autores foi em Ciências Sociais e seus mestrados (dois deles em Sociologia e um deles em Antropologia Social) também foram nesta universidade. Entretanto, segundo informações colhidas na plataforma Lattes, nenhum dos três autores passou pela docência na Educação Básica, tampouco possuem produção bibliográfica na área do Ensino de Sociologia.

O livro em referência, diferentemente dos demais manuais focalizados, retrata, com maior ênfase, as áreas que compõem as Ciências Sociais, quais sejam, Antropologia, Sociologia e Ciência Política, apresentando, também, em cada uma das três unidades, um capítulo dedicado à produção brasileira. Com efeito, cada unidade do livro (Cultura; Sociedade; Política e Cidadania) possui um total de cinco capítulos distribuídos de forma semelhante: o quarto capítulo trata de cada área disciplinar no Brasil, ou de seus temas, e o quinto capítulo traz o tratamento contemporâneo de cada disciplina, apresentando, assim, uma área das Ciências Sociais por unidade, conforme sistematização a seguir.

QUADRO 5 – SUMÁRIO SINTÉTICO DO LIVRO “SOCIOLOGIA HOJE”

Unidades do livro	Capítulos do livro
1. Cultura	1. Evolucionismo e diferença 2. Padrões e normas da cultura 3. Outras formas de pensar a diferença 4. Antropologia brasileira 5. Temas contemporâneos da antropologia
2. Sociedade	6. Pensando a sociedade

	7. Mundos do trabalho 8. Classe e estratificação social 9. Sociologia brasileira 10. Temas contemporâneos da Sociologia
3. Poder e Cidadania	11. Política, poder e Estado 12. Globalização e política 13. A sociedade diante do Estado 14. A política no Brasil 15. Temas contemporâneos da ciência política

FONTE: AMORIM; BARROS; MACHADO. **Sociologia Hoje**. 2016. Elaboração própria (2020).

Ressalte-se que, já na sua folha de rosto, o livro destaca a inclusão da Antropologia e da Ciência Política no exemplar. Este fato é reiterado na apresentação, cuja proposta destaca os conteúdos fundamentais de Sociologia, Antropologia e Ciência Política, assim como o pensamento dos estudiosos mais relevantes nessas áreas, tanto no Brasil como no cenário internacional, além de fundamentar um aprendizado crítico e participativo em Ciências Sociais¹⁶.

A parte do livro dedicada ao Manual do Professor, com 118 páginas, apresenta e justifica as divisões dos capítulos e suas disposições internas, além de detalhar e justificar as escolhas dos conteúdos do livro do estudante, orientando o trabalho do professor com as unidades em sala de aula. O manual também traz informações complementares para o professor, apresentando sugestões de aprofundamento do conteúdo e possibilidades de novas atividades de ensino e aprendizagem.

Por último, a obra “Sociologia para Jovens do Século XXI”, com 400 páginas e quarta edição, no ano de 2016, é o livro didático aprovado no PNLD 2018 com o maior número de edições. Seus dois autores são professores que possuem produções na área de educação, história e cultura afro-brasileiras e movimentos sociais negros, além de publicações sobre o ensino de Sociologia, segundo dados consultados na plataforma Lattes.

Ademais, os autores possuem formação acadêmica em áreas abrangidas pelas Ciências Sociais e a Educação, com destaque para um mestrado em Ciência Política. Enquanto professores, já atuaram na educação básica e no ensino superior, predominantemente em instituições do Rio de Janeiro.

Os 24 (vinte e quatro) capítulos do livro, distribuídos em 3 (três) unidades, possuem a seguinte conformação:

¹⁶ Cf. AMORIM; BARROS; MACHADO. **Sociologia Hoje**. 2016.

QUADRO 6 – SUMÁRIO SINTÉTICO DO LIVRO “SOCIOLOGIA PARA JOVENS DO SÉCULO XXI”

Unidades do livro	Capítulos do livro
1. Sociologia e Conhecimento Sociológico	1. Sociologia: dialogando com você 2. “Quem sabe faz a hora e não espera acontecer?” A socialização dos indivíduos 3. “O que se vê mais, o jogo ou o jogador?” Indivíduos e Instituições Sociais; 4. “Torre de Babel”: culturas e sociedades 5. “Sejam realistas: exijam o impossível!” Identidades sociais e culturais 6. “Ser diferente é normal”: as diferenças sociais e culturais 7. “A matrix está em toda parte...”: ideologia e visões de mundo 8. “Ganhava a vida com muito suor e mesmo assim não podia ser pior”. O trabalho e as desigualdades sociais na História das sociedades
2. Trabalho, Política e Sociedade	9. “Tudo que é sólido se desmancha no ar”: capitalismo e barbárie 10. “Todo mundo come no McDonald’s e compartilha no Facebook?” Globalização e neoliberalismo 11. “Um novo fast food para você”: o mundo do trabalho e a educação 12. “O mercado exclui como o gás carbônico polui”: capital, desenvolvimento econômico e a questão ambiental 13. “É de papel ou é pra valer?” Cidadania e direitos no mundo e no Brasil contemporâneo 14. “O Estado sou eu”. Estado e Democracia 15. “Não é só pelos R\$ 0,20 centavos?” Movimentos sociais ontem e hoje 16. “Na telinha da sua casa, você é cidadão?” O papel da mídia no capitalismo globalizado
3. Relações Sociais Contemporâneas	17. “Espaços de dor e de esperança.” A questão urbana 18. “Ocupar, resistir, produzir.” A questão da terra no Brasil 19. “Chegou o caveirão!” E agora? Violência e desigualdades sociais 20. “A gente não quer só comida...” Religiosidade e juventude no século XXI 21. “Onde você esconde seu racismo?” Desnaturalizando as desigualdades raciais 22. “Lugar de mulher é onde ela quiser” Relações de gênero e dominação masculina no mundo de hoje 23. “Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é.” Debatendo a diversidade sexual e de gênero 24. “Tudo se chama nuvem, Tudo se chama rio”: nossos ancestrais, primeiros habitantes do Brasil

FONTE: COSTA; OLIVEIRA. **Sociologia para Jovens do Século XXI**. 2016. Elaboração própria (2020).

Dentre as seções presentes no livro¹⁷, destaca-se a “Interdisciplinaridade”, que tem o objetivo de apresentar as contribuições de pesquisadores vinculados a outras áreas de conhecimento, tendo em vista sua articulação com as Ciências Sociais. Cada uma das três unidades do livro é iniciada com um título e uma breve descrição dos conteúdos a serem tratados, porém não estão associadas às três áreas das Ciências Sociais, diferentemente do que se verificou no livro “Sociologia Hoje”.

O Manual do Professor possui 111 páginas e apresenta, inicialmente, uma discussão sobre a trajetória da Sociologia como disciplina escolar no Ensino Médio e a repercussão de sua intermitência no currículo e nas condições de trabalho dos professores, além de uma reflexão sobre materiais e livros didáticos. Ademais, o manual apresenta indicações detalhadas de trabalho com os conteúdos de cada capítulo.

3.3- OS CONTEÚDOS PROPOSITIVOS DE DIREITOS HUMANOS PARA OS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA

Conforme visto no capítulo anterior, a inserção da Sociologia enquanto disciplina obrigatória no currículo escolar da educação básica é marcada por períodos de descontinuidade. Com efeito, desde a sua inserção como disciplina obrigatória, no bojo da Reforma da Educação Secundária do primeiro governo republicano, proposta por Benjamin Constant, em 1890, a Sociologia passou a ocupar espaço no currículo escolar brasileiro de forma lenta e descontínua.

A partir desse quadro, têm-se pontos importantes para reflexão. Primeiramente, além de possuir uma existência bem recente e uma presença efetiva reduzida, a Sociologia tem uma historicidade bastante diversa de outras disciplinas do currículo, tanto em relação àquelas do campo das linguagens, como em relação às das Ciências Humanas.

Outro ponto importante relacionado à descontinuidade da Sociologia no currículo do ensino médio consiste nas expectativas e avaliações que se fazem de seus conteúdos em relação à formação dos jovens. Como exemplo disso, tem-se a associação dos conhecimentos de Sociologia ao exercício da cidadania, segundo preconiza a LDB (Art. 36, §1o, III), uma vez que não é papel exclusivo da Sociologia vislumbrar uma formação política.

Ademais, o movimento pelo retorno da Sociologia à educação básica foi constantemente acompanhado pela discussão sobre o delineamento de um currículo mínimo

¹⁷ O livro didático possui seções e subseções que se articulam com o texto principal de cada capítulo.

de caráter nacional para a disciplina. Essa discussão, por sua vez, sempre esteve associada à inquietação segundo a qual a Sociologia escolar não possui uma identidade bem constituída ou de que a sua inserção nesse nível de ensino ainda é instável (MEUCCI & BEZERRA, 2014).

Por sua vez, um fator de destaque consiste nos temas curriculares dessa disciplina, visto que, com a entrada da Sociologia como disciplina obrigatória, observou-se uma carência de material que subsidiasse os profissionais da educação básica. Como consequência, Amurabi Oliveira (2010) enfatiza que muitos profissionais levaram para as salas de aula textos dos autores clássicos e contemporâneos, pois acreditavam que a simples transposição dos textos utilizados no ensino superior seria suficiente para dar um salto de qualidade sobre a reflexão.

É nesse contexto que a reintrodução da Sociologia nos currículos escolares nos leva a uma problematização em torno dos modelos formativos de professores existentes, bem como acerca das questões didáticas próprias da Sociologia, e da construção de um currículo desta ciência, pois o próprio debate acerca da necessidade ou não de se possuir um currículo nacional ainda é incipiente (OLIVEIRA, 2013). Com isso, faz-se necessário tecer considerações a respeito da falta de um consenso em relação aos conteúdos abordados no currículo de Sociologia.

Nesta medida, a política curricular deve ser entendida como expressão de uma política cultural, na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados no interior da instituição escolar. Além disso, Moraes (2017, p. 22) esclarece que “selecionar conteúdos deixou de ser algo apenas prosaico e assume uma seriedade maior ao pensar-se que estamos não somente selecionando conteúdos, mas uma identidade ou uma vida”.

Por outro lado, ao tratar das relações de poder existentes na escolha dos conteúdos dos livros didáticos, Davies (1997) observa que o livro didático (LD) não pode ser compreendido isoladamente, fora do contexto escolar e social. É um produto cultural - com suas especificidades, portanto, conformado segundo a lógica da escola e da sociedade onde está inserido. Assim, numa sociedade de classes, capitalista, como a brasileira, o LD não poderia fugir à lógica que rege esta sociedade, em que as classes dominantes procuram não só garantir e ampliar a acumulação de capital, razão pela qual o LD deve ser visto como atividade econômica que possibilita isso, além de veicular as visões que lhes interessam e neutralizar possíveis oposições.

Sobre isto, é de se destacar que Soares (1996) nos chama a atenção para o fato de que a política do livro didático é fundamentalmente uma política da cultura, da ciência e das práticas sociais e que é resultado de lutas e compromissos sociais e econômicos, portanto, ideológicos. Percebe-se, deste modo, que, em sociedades como a brasileira, livros didáticos e não didáticos são centrais na produção, circulação e apropriação de conhecimentos, sobretudo dos conhecimentos cuja difusão a escola é responsável (LAJOLO, 1996). Nessa compreensão,

O manual escolar constitui, assim, um precioso indicador das relações de força que estabelecem, em um dado momento e em uma determinada sociedade, os diversos atores do sistema educativo, pois o grau de liberdade que gozam seus redatores e quem os utiliza pode variar consideravelmente (CHOPPIN, 2008, p. 13).

Neste aspecto, Amaury César Moraes, ao tratar do currículo enquanto “conhecimentos adquiridos/competências desenvolvidas a partir de um ‘curso percorrido’, de modo que ao fim assumimos uma identidade” (2017, p. 22), entende que os critérios utilizados para a seleção de conteúdos decorrem de uma concepção de mundo; então, de antemão, quem define os currículos define as identidades, as vidas, pois já tem uma concepção de mundo – escolhe um mundo para si e para os outros. Assim, “essa ação de definir critérios e selecionar conteúdos implica um poder – delegado ou usurpado.” (MORAES, 2017, p. 23).

Segundo Amurabi Oliveira (2013), ainda que não haja atualmente um currículo nacional de Sociologia para o Ensino Médio, isso não quer dizer que não haja referências que possam nortear minimamente a prática dos professores que lecionam esta disciplina. Assim, considerando a inexistência de uma sistematização de conteúdos de Sociologia na Educação Básica, os documentos oficiais que orientam o componente curricular no Ensino Médio, bem como uma educação em direitos humanos, trazem, de forma sugestiva, os conteúdos que podem ser trabalhados na disciplina a nível nacional. Nesta direção, dentre os documentos consolidados nacionalmente, tem-se: as Orientações Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais, além das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

De acordo com as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - OCEM (2006), currículo é a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles. Portanto, qualquer orientação que se apresente não pode chegar à equipe docente como prescrição quanto ao trabalho a ser feito.

O mesmo instrumento orientador preceitua, ainda, que os conhecimentos de Sociologia, diferentemente das outras disciplinas escolares, não chegaram a um conjunto

mínimo de conteúdos sobre os quais haja unanimidade, pois sequer há consenso sobre alguns tópicos ou perspectivas. Se forem considerados uns dez casos de propostas programáticas de professores, certamente se encontrarão uns dois tópicos comuns, ainda assim não idênticos.

No tocante aos conteúdos a serem trabalhados na disciplina de Sociologia no ensino médio, as OCEM (2006) destacam que “sempre estão presentes nos conteúdos de ensino da Sociologia temas ligados à cidadania, à política em sentido amplo [...] ou ainda preocupações com a participação comunitária” (BRASIL, 2006a, p. 104). Entretanto, o mesmo instrumento curricular sugere outros temas que podem ser incluídos em um programa: questão racial, etnocentrismo, preconceito, violência, sexualidade, gênero, meio ambiente, cidadania, direitos humanos, religião e religiosidade, movimentos sociais, meios de comunicação de massa, etc. (BRASIL, 2006a, p. 121).

Já os PCN, conforme visto no capítulo anterior, além de apresentar a divisão do conhecimento em áreas e disciplinas, trazem exemplos de conceitos, objetos e métodos das Ciências Sociais como possibilidades de conteúdos no Ensino Médio. Assim, como forma de delinear um arcabouço mínimo de conteúdos a serem trabalhados no currículo de Sociologia, o documento em referência traça possibilidades de conteúdos que são voltados a uma abordagem transversal dos direitos humanos, destacando-se: diversidade cultural, identidades sociais, relações de poder, democracia e movimentos sociais (BRASIL, 2000b).

Seguindo tal entendimento, os PCN+ apresentam, especificamente, uma lista de conceitos básicos norteadores da disciplina de Sociologia, “com o objetivo de direcionar e facilitar o trabalho do professor”, a serem levadas de acordo com as propostas pedagógicas da escola e de seu diagnóstico de turma (BRASIL, 2002, p. 92). Destacam-se, neste documento, as seguintes temáticas relacionadas aos direitos humanos: mudança social e cidadania, culturas e sociedade, democracia participativa, as formas de desigualdade, formas de participação e direitos do cidadão.

Por sua vez, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, consubstanciadas na Resolução CNE/CP nº1 de 2012, surgem num momento em que, “apesar da existência de normativas que determinam o caráter geral dessa educação, expressas em documentos nacionais e internacionais dos quais o país é signatário” (BRASIL, 2012, p. 02), sua implementação na educação escolar contribui “para a promoção de uma educação voltada para a democracia e a cidadania” (*Ibid.*, p. 03).

Com efeito, no que se refere às dimensões alcançadas pela Educação em Direitos Humanos, com vistas à formação integral dos indivíduos, informa-nos o art. 4º do documento que:

Art. 4º A Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões:

[...]

III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político.

Neste excerto, o inciso III articula-se com um dos objetivos da Sociologia no Ensino Médio, pois visa à construção de cidadãos conscientes do ponto de vista social, cultural e político. Assim, a escolarização dos educandos, voltada para uma conscientização a respeito da sociedade, resulta na aproximação da educação em Direitos Humanos à Sociologia, contribuindo para a formação de cidadãos críticos-reflexivos (DUARTE, 2016).

Com esse direcionamento, ao ser destacado o papel da Sociologia na formação de cidadãos conscientes, tem-se o que preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCN +, ao destacar que a Sociologia tem sua base no conceito de formação do sujeito da aprendizagem para a cidadania, bem como no conceito de trabalho e cultura para uma formação crítica da sociedade (PCN +, 2002).

Portanto, em face às discussões realizadas sobre os documentos que perfazem o currículo de Sociologia e uma educação em direitos humanos, é possível sistematizar os conteúdos fundamentais que perpassam a abordagem de tais direitos, em consonância com a disciplina de Sociologia. Assim, verifica-se que temáticas como cidadania, democracia e cultura são as mais recorrentes nos instrumentos curriculares referenciados. Ao abordar tais conteúdos, os documentos oficiais visam à superação do racismo, da homofobia, dos preconceitos de gênero, da intolerância religiosa, além da inclusão e do respeito à diferença, razão pela qual a análise comparativa, a ser realizada nos livros didáticos de Sociologia, será pautada naquelas temáticas, conforme capítulo a seguir.

CAPÍTULO 4 – A ABORDAGEM DOS DIREITOS HUMANOS NOS MANUAIS DE SOCIOLOGIA APROVADOS NO PNLD 2018: UMA ANÁLISE COMPARATIVA

O ensino voltado para os Direitos Humanos é uma área de estudos em ascensão, tendo em vista sua recente inserção no currículo (SILVEIRA, 2014). Neste aspecto, os documentos oficiais informam que seus conteúdos devem perpassar todas as disciplinas do Ensino Médio transversalmente, pois, diferentemente das disciplinas do Ensino Médio, compostas por currículos específicos, os conteúdos de direitos humanos não estão expressamente listados em um único documento¹⁸.

As Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (DNEDH), em seu art. 7º, ao abordar a inserção de conteúdos de Direitos Humanos no currículo escolar, preconizam que a transversalidade deve ocorrer por meio de temas relacionados aos direitos humanos, sendo estes tratados interdisciplinarmente. Com esse objetivo, tais diretrizes dão destaque à utilização de materiais didáticos contextualizados, com vistas ao desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, senão vejamos:

Art. 4º A Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões:

[...]

IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e **materiais didáticos contextualizados**; [...] (BRASIL, 2012, p. 2). *Grifos nossos*.

Sob esse enfoque, emerge o papel de destaque do livro didático, enquanto instrumento metodológico, por ser um recurso valioso para a compreensão da dinâmica de constituição de um repertório estável de conceitos, autores, temas e problemas de determinada disciplina entre os membros da sociedade em geral. Nesse sentido, ao contrário do que comumente se pensa, a função escolar do livro didático faz dele um bem cultural bastante complexo e um ‘lugar’ privilegiado para compreender mecanismos e estratégias de produção e circulação do conhecimento na sociedade (MEUCCI, 2014).

Nessa perspectiva, os documentos oficiais que orientam o componente curricular de Sociologia no Ensino Médio trazem a possibilidade de mobilizar conceitos e metodologias próprias para o tratamento de temáticas inerentes aos direitos humanos no ensino de

¹⁸ Os documentos que destacam o ensino de Direitos Humanos transversalmente são: 1) Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH); 2) Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e; 3) Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (DNEDH).

Sociologia, pois tais instrumentos organizam, de alguma forma, os conteúdos do componente curricular a nível nacional. Com efeito, o estudo dos documentos oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Orientações Curriculares Nacionais, permitiu a escolha de critérios a serem utilizados na análise da abordagem transversal dos direitos humanos nos livros didáticos de Sociologia, quais sejam, *conceitos, temas e teorias*, verdadeiros princípios metodológicos que orientam o ensino da disciplina.

De fato, as OCEM, com a proposta de contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente, trazem pressupostos metodológicos consubstanciados em pelo menos três tipos de recortes: conceitos, temas e teorias, que “podem ser tomados como mutuamente referentes, isto é, rigorosamente seria impossível trabalhar com um recorte sem se referir aos outros” (BRASIL, 2006a, p.117). Estes três tipos de recortes são reiterados nas propostas construídas para o ensino de Sociologia no nível médio e encontráveis nos parâmetros curriculares oficiais, nos livros didáticos e mesmo nas escolas, permitindo, assim, que os alunos problematizem os fenômenos sociais e compreendam sua realidade social. Partindo deste entendimento, Moraes e Guimarães (2010) destacam que

[...] cada um dos três primeiros pressupostos indica um caminho para o professor desenvolver o conteúdo programático. No entanto, é impossível trabalhar exclusivamente com um desses recortes sem que sejam feitas referências aos demais. Ainda que tenham características que os distingam, cada recorte, ao ser escolhido pelos professores para desenvolver determinada unidade do programa de Sociologia, atua como condutor central do trabalho docente; porém, depende da presença dos outros para que a análise seja mais completa.

Diante desse contexto, a análise dos manuais é de suma importância para a compreensão da forma como os conhecimentos sociológicos, por meio dos vetores de análise, dão vazão aos direitos humanos. Vejamos, portanto, como se dá o tratamento dos conteúdos de direitos humanos, destacados no capítulo anterior, em cada um dos livros didáticos de Sociologia aprovados no PNL 2018.

4.1- SOCIOLOGIA

O livro “Sociologia”, em sua apresentação inicial, informa que o tratamento de temas como ciência, trabalho, cultura, política, movimentos sociais e instituições em geral, ao longo da obra, possui, dentre seus objetivos, o de conduzir a processos de cidadania, vislumbrando

nossos direitos e deveres¹⁹. Na perspectiva de Leite (2011), ao destacar que os livros didáticos acabam por ter uma acepção independente, de modo a nem sempre estarem de acordo com as recomendações nacionais, as obras não contemplam, por vezes, o tema dos direitos humanos em sua estrutura teórica.

Com base nessa acepção, ao realizar o cotejo com o sumário do livro, verifica-se que a expressão “direitos humanos” está ausente na divisão estrutural da obra didática. No entanto, os 12 (doze) capítulos que compõem o livro, apesar de não abordarem os direitos humanos de forma específica, tratam, transversalmente, de conteúdos inerentes a tais direitos e que serão objeto de nossa análise: cidadania, democracia e cultura. Desse modo, passemos à análise de cada um desses conteúdos com base nos princípios metodológicos aplicados à Sociologia, quais sejam, temas, teorias e conceitos.

A cidadania, abordada no livro em seu capítulo 8, intitulado “Cidadania, política e Estado”, constitui o objeto central de estudo e perpassa um maior quantitativo de seções do capítulo²⁰, uma vez que este também abrange discussões referentes à política e à democracia, inclusive em seções específicas, conforme será visto adiante. Na primeira seção, “Cidadania é uma conquista”, são trazidas as noções introdutórias e históricas à compreensão da cidadania, com destaque para o contexto brasileiro e internacional, bem como as origens dos conceitos de cidadão e cidadania.

Neste ponto, visando a abordar este primeiro tema, as ações desenvolvidas pelo sociólogo brasileiro Herbert de Souza, o Betinho, são enfatizadas no livro para demonstrar que “a cidadania é fruto da conquista de direitos e um mecanismo para tornar as sociedades mais igualitárias” (ARAÚJO *et al*, 2016, p. 230). No plano internacional, é dado destaque a três importantes documentos de reconhecimento dos direitos humanos: a Declaração de Independência dos Estados Unidos da América, a Declaração dos Direitos dos Homens e do Cidadão e a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Ao mencionar tais documentos, as autoras enfatizam a busca pela garantia da existência dos direitos humanos, pois ressaltam que, “em todos esses casos, a reivindicação dos direitos humanos como princípios não tornou sua implementação e prática automaticamente perfeitas”. A título de exemplo, o livro faz referência ao sufrágio universal, que só se consolidou em muitos países mais de um século depois das primeiras declarações

¹⁹ Cf. ARAÚJO; BRIDI; MOTIM. **Sociologia**. 2016.

²⁰ O capítulo 8 possui as seguintes seções: Cidadania é uma conquista; Políticas públicas: dilemas da cidadania; Condições da cidadania no Brasil; Poder e política: exercício e participação; Cidadania: entre o público e o privado; Estado e sociedade; Estado e governos.

citadas, o que significa que nem todos os seres humanos eram de fato tratados como iguais (ARAÚJO *et al*, 2016, p. 231)).

De todas as declarações referenciadas, as autoras citam apenas um curto trecho da Declaração dos Direitos dos Homens e do Cidadão²¹, não dando destaque a nenhuma parte dos demais documentos, principalmente da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que atualizou o conteúdo das declarações anteriores e enfatiza aos direitos individuais. Assim, o tratamento de conceitos e temas específicos de direitos humanos é relegado a menções dos documentos históricos, não sendo parte fundamental de discussão ao longo do capítulo.

Ademais, as origens dos conceitos de cidadão e cidadania são trazidas, por meio de uma contextualização histórica, ao abordar o cidadão na Roma antiga, na Grécia antiga e na Europa sob as monarquias absolutistas. Neste último viés, as autoras enfatizam que, por meio de lutas da burguesia por mais influência política, exigência de autonomia para as cidades e rebeliões pelos direitos da população que não fazia parte da nobreza, emergiu a ideia da força da cidadania, principalmente por meio da associação de indivíduos.

Ao destacar essa nova configuração da cidadania, as autoras introduzem o pensamento do sociólogo britânico Thomas Humphrey Marshall²². Porém, verifica-se que tal referência não traz excertos da obra do sociólogo, limitando-se apenas a uma simples remissão de seu livro “Cidadania, classe social e status”, publicado em 1950, além de informar que, tomando por base o desenvolvimento da sociedade inglesa, Marshall concebeu três tipos de direitos conquistados ao longo dos séculos: civis, políticos e sociais. Neste aspecto, impende salientar que ainda restou ausente uma possível correlação do pensamento de Marshall com o contexto brasileiro, no qual os direitos sociais não vieram acompanhados dos direitos civis e políticos²³.

Ao discutir a temática das políticas públicas como dilemas da cidadania, as autoras levantam alguns questionamentos: é possível separar o que é público da esfera privada? Como são formuladas as políticas públicas? Para tanto, é feita a distinção da atuação do estado em sociedades socialistas e capitalistas. Segundo as autoras, nas sociedades socialistas, o Estado assume as necessidades da população integralmente; nas capitalistas, onde prevalece a

²¹ Dentre os direitos previstos no documento, pontuam as autoras o seguinte trecho: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”.

²² Segundo as autoras, Marshall afirma que a cidadania não nasce acabada: ela é construída pouco a pouco pela adição de novos direitos, conquistados por diferentes atores sociais, em lutas e reivindicações organizadas ao longo da formação da sociedade capitalista. Cf. ARAÚJO; BRIDI; MOTIM. **Sociologia**. 2016, p. 232.

²³ Cf. CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 25ª ed., 2019.

propriedade privada, o Estado procura atender às necessidades sociais básicas, como educação, segurança e saúde (ARAÚJO *et al*, 2016, p. 235).

Partindo deste entendimento, tendo em vista que a esfera do trabalho é primordial para o exercício da cidadania no capitalismo, as autoras trazem a contribuição do sociólogo francês Robert Castel para tratar da noção de subcidadania, pois, nos séculos XVIII e XIX, receber salário era garantia de reconhecimento no conjunto social, mas não evitava que o trabalhador vivesse em uma situação de pobreza e dependência. Após esse período, apenas no século XX, o fato de “ter salário” passou a ser uma espécie de requisito para exercer a cidadania (ARAÚJO *et al*, 2016, p. 235).

Por conseguinte, são trazidos alguns conceitos inerentes aos dilemas enfrentados pela cidadania e que demonstram a dificuldade de se estabelecer um limite de atuação entre o poder político e o poder econômico. Desse modo, segundo as autoras, o poder político diz respeito à distribuição coletiva dos recursos e seu sujeito máximo é o Estado, que opera por meio de um aparato jurídico-administrativo. Já o poder econômico tem por base a propriedade, a posse e a gestão dos recursos econômicos, e o seu sujeito típico é a empresa (ARAÚJO *et al*, 2016, p. 236).

Nesse sentido, são frisadas as noções gerais de políticas sociais, que são estabelecidas para garantir um mínimo de bem-estar e consumo para todos os indivíduos, seja pela provisão de serviços, seja por transferências diretas de renda. Ademais, ao ressaltar que há sempre chances de as políticas sociais assumirem um caráter assistencialista, é trazido, pelas autoras, o conceito de clientelismo, prática que ocorre quando há uma relação de submissão, em que o lado menos favorecido apoia o mais favorecido em troca de algum tipo de proteção ou serviço de caráter imediato (ARAÚJO *et al*, 2016, p. 237).

Outro tema referente à cidadania abrangido pelo capítulo são as condições da cidadania no Brasil. Nele, são tratadas as origens da cidadania brasileira e suas várias etapas. Inicialmente, é dado destaque à “cidadania concedida”, segundo a qual, no século XIX, mesmo após a independência do Brasil, só era considerado “senhor-cidadão” aquele que possuía e controlava terras, tinha escravos e detinha o poder político local, sendo esses proprietários que cediam aos indivíduos pobres a condição de cidadão. Posteriormente, as autoras pontuam a “cidadania regulada”, trazendo a visão do cientista político Wanderley Guilherme dos Santos de que são cidadãos apenas aqueles que têm ocupações reconhecidas e definidas em lei. Por último, é caracterizada a Constituição cidadã de 1988, na qual foram

ampliados os direitos àqueles que estão fora da contratação formal (ARAÚJO *et al*, 2016, p. 239 e 240).

Por sua vez, ao tratar do tema “Cidadania: entre o público e o privado”, as autoras focalizam na contribuição do pensador francês Alexis de Tocqueville para a discussão da cidadania sob a ótica do espaço urbano, introduzindo a temática da cidadania entre duas esferas: a pública e a privada. Para tanto, o conceito de esfera pública é trazido na visão da filósofa política alemã Hannah Arendt, que, segundo as autoras, “definiu a esfera pública como o ‘mundo comum’, aquilo que é de todos e, ao mesmo tempo, aparentemente não é de ninguém. Já a esfera privada corresponde aos interesses particulares, que, segundo a filósofa, ter uma vida inteiramente privada significa ser destituído de ser visto e ouvido pelos outros (ARAÚJO *et al*, 2016, p. 245 e 246). Arrematando os conceitos levantados, a noção de dignidade é acrescentada para pontuar a concepção universalista dos direitos do indivíduo, que se baseia, segundo as autoras, no reconhecido direito do ser humano à dignidade e articula esses direitos individuais aos sociais e coletivos.

Quanto à presença dos conteúdos de democracia no livro didático em análise, é importante pontuar o seu aparecimento, de forma simplória, em um capítulo que não a tem como tema central. Com efeito, juntamente com os conteúdos destinados à cidadania e à política, a democracia é abordada no capítulo 8, basicamente em duas seções. Inicialmente, na seção “Poder e política: exercício e participação”, antes mesmo de se apresentar um conceito de democracia, as autoras trabalham a noção de democracia representativa ao tratar do exercício da política. Neste contexto, segundo as autoras, “por meio das eleições escolhemos aqueles que, em tese, nos representam, tomam decisões e agem por nós em determinadas esferas do poder, sendo remunerados para exercer essa função: isso é o que define uma democracia participativa” (ARAÚJO *et al*, 2016, p. 241).

Já na seção “Estado e governos”, a democracia é tratada como um dos aspectos do Estado moderno, sendo conceituada como “um regime político em que o poder é legítimo por se originar do povo e se apoiar nele” (ARAÚJO *et al*, 2016, p. 251). Posteriormente, na mesma seção, também de forma discreta, as autoras fazem outra remissão à democracia, quando da abordagem das ameaças à cidadania, ao afirmarem que “Os Estados em que a Democracia não vigora são geralmente denominados autoritários” (ARAÚJO *et al*, 2016, p. 256). Portanto, o tratamento dispensado à democracia, ao longo do capítulo, é sintetizado a algumas menções que não são parte fundamental de discussão, além de não ter sido referenciado nenhum teórico voltado a sua abordagem.

A cultura ganha espaço no livro “Sociologia” na medida em que lhe é dedicado um capítulo exclusivo, denominado “A cultura e as suas raízes”. Em que pese os direitos humanos não tenham sido abordados de forma específica no capítulo, a cultura, enquanto conteúdo transversal inerente a tais direitos, é tratada por meio de temáticas que perpassam os direitos fundamentais preconizados pela Constituição Federal de 1988, como é o caso dos direitos concedidos aos grupos indígenas e a criminalização do racismo. Deste modo, verifica-se, no decorrer do capítulo, uma multiplicidade de temas e conceitos referentes à cultura, de sorte que as teorias relacionadas são tratadas de forma conjunta²⁴.

Inicialmente, no capítulo 6 (“A cultura e suas raízes”), o conteúdo sobre cultura é introduzido a partir da temática “Comunicação e cultura”, que, além de tratar dos novos sistemas de comunicação na cultura moderna, abrangendo o conceito de tecnologias da informação e da comunicação (TICs), enfatiza que “tudo o que pode ser aprendido e ensinado faz parte da cultura” (ARAÚJO *et al*, 2016, p. 169).

Por sua vez, o conceito de cultura é trabalhado a partir da visão de vários teóricos das Ciências Sociais, com destaque para a área da Antropologia²⁵. Assim, para tratar de outros conceitos fundamentais, as autoras partem do pensamento do antropólogo britânico Edward Tylor, que concebeu a cultura “como a totalidade de conhecimento, crença e expressão emocional, à qual se somam as regras estabelecidas, os hábitos, os comportamentos e habilidades adquiridas no convívio dos membros de uma sociedade” (ARAÚJO *et al*, 2016, p. 170).

Dentre tais conceitos, tem-se o de civilização, que, apesar de ser tratada como sinônimo de cultura para alguns cientistas sociais, é discutida, no capítulo, a partir da definição de Norbert Elias, que a distingue de cultura e a conceitua, segundo as autoras, como “a consciência que as sociedades ocidentais têm em relação a si próprias, ou seja, um termo que designa as alterações especificamente ocidentais em dimensões de relacionamento e criatividade, como os costumes, a tecnologia e o conhecimento científico”. Neste mesmo ponto, é trabalhado o conceito de imperialismo enquanto “a supremacia de caráter territorial, cultural e financeiro exercida por uma nação sobre outra” (ARAÚJO *et al*, 2016, p. 172).

Ademais, tendo em vista o discurso de superioridade que predominou nas práticas imperialistas, é trazido, por conseguinte, o conceito de etnocentrismo como uma tendência

²⁴ Cf. ARAÚJO; BRIDI; MOTIM. **Sociologia**. 2016, p. 167.

²⁵ As autoras sintetizam algumas teorias referentes à cultura e seus respectivos representantes, a saber: Funcionalismo (Bronislaw Malinowski e Radcliffe-Brown), Estruturalismo (Claude Lévi-Strauss), Estrutural-funcionalismo (Talcott Parsons e Robert Merton) e outras perspectivas (Alfred Kroeber, Edward Thompson e Anthony Giddens).

comum em nossa sociedade de naturalizar nosso modo de vida como se fosse o único correto, tomando-o como padrão de análise na comparação com outras culturas. Note-se, ainda, que a antropologia ganha espaço de discussão na medida em que, ao ser abordado o conceito de relativismo cultural, são levantadas reflexões sobre outras sociedades ou grupos sociais que têm concepções e valores diferentes dos nossos.

Nesse sentido, o antropólogo franco-belga Lévi-Strauss é referenciado ao ser destacada a sua contribuição para a compreensão da diversidade cultural e dos problemas decorrentes de uma visão parcial e etnocêntrica das culturas. Em que pese as autoras não tenham citado excertos da obra do antropólogo, é feita uma breve remissão ao seu texto “Raça e História” (1952) para, em seguida, ser apresentado o conceito de alteridade e sua importância para desnaturalizar e ver com outros olhos aspectos da nossa cultura (ARAÚJO *et al*, 2016, p. 175).

A diversidade cultural tem assento nesse conjunto de definições trazidas pelo livro, na medida em que é conceituada, pelas autoras, como “as distintas maneiras segundo as quais sociedades e grupos sociais se organizam e se relacionam entre si e com a natureza”. Por esta razão, o conceito de interação cultural é mencionado por ser um fenômeno que “implica difusão e reconfiguração da cultura, traços ou manifestações culturais específicos”. Nesse contexto, ainda são feitas reflexões sobre a identidade cultural enquanto marca característica de um grupo social que partilha um ideal, valores, costumes e comportamentos formados ao longo da sua história, com foco, também, nas diversas “teorias” racistas²⁶ que tomaram a forma de “teorias sociais”, pois, conforme as autoras, além de serem uma manifestação extrema de incompreensão do outro, procuravam justificações imediatas sobre a realidade social e política (ARAÚJO *et al*, 2016, p. 176 e 177).

A par disto, as autoras explanam o papel da ideologia como expressões das manifestações culturais. Para tanto, além da origem da palavra²⁷, é evidenciada a concepção política dada ao termo com base no pensamento de Marx e Engels, mas sem maiores explicações quanto a essa perspectiva, tampouco a abordagem da obra dos pensadores. Portanto, o conceito de ideologia, na visão das autoras, perpassa um fenômeno que ocorre no plano das ideias e pensamentos sobre a realidade material, com efeito sobre as ações sociais.

Por outro lado, a temática da diversidade cultural também é abordada no livro com um viés na sociedade brasileira, tendo em vista que “o Brasil é uma nação pluriétnica e

²⁶ Como exemplos de “teorias” racistas difundidas no século XIX, as autoras citam: arianismo, darwinismo social, evolucionismo social e eugenia.

²⁷ A criação da palavra ideologia é atribuída, pelas autoras, ao filósofo francês Destutt de Tracy, em 1801.

multicultural, composta por diversas formas de organização social e diferentes grupos”. Nesse quadro, o caso das comunidades indígenas é enfatizado, inicialmente, para suscitar reflexões sobre a marginalização de grupos sociais, visto que, segundo as autoras, os indígenas não foram respeitados em seus costumes e no seu direito ao uso da terra durante muitos séculos (ARAÚJO *et al*, 2016, p. 182).

Como marco normativo, a Constituição brasileira de 1988 é referenciada pelas autoras por ter garantido a demarcação das terras indígenas com o objetivo de reverter algumas injustiças e proporcionar condições para a subsistência e o modo de vida de suas populações, embora o conflito com os fazendeiros e representantes do agronegócio seja constante. Ademais, destaca-se que processo semelhante ocorreu com os negros que foram escravizados e deportados da África para a América. Neste ponto, as autoras enfatizam que tanto a participação dos povos indígenas como dos africanos para a história do Brasil precisa ser reconhecida e valorizada (ARAÚJO *et al*, 2016, p. 183).

Partindo dessa abordagem, as autoras salientam os sociólogos brasileiros que se dedicaram ao tema e expuseram o preconceito que ainda resiste em uma parcela da nossa sociedade, como foi o caso de Florestan Fernandes, na obra “A integração do negro na sociedade de classes” (1964), e de Octavio Ianni, com “As metamorfoses do escravo” (1962) e “Raças e classes sociais no Brasil” (1966). Ressalte-se que, assim como se deu com o tratamento de alguns teóricos do pensamento sociológico, a abordagem dos sociólogos em destaque, pelas autoras, não teve maiores aprofundamentos, não sendo trazidos excertos de suas obras para a discussão de questionamentos.

O tema “Mudanças culturais na sociedade global” é desenvolvido a partir da distinção dos conceitos de comunidade e sociedade. Para tanto, o pensamento do sociólogo alemão Ferdinand Tönnies é utilizado para demonstrar as diferenças entre tais conceitos. Segundo o sociólogo, comunidade refere-se a uma coletividade na qual é alto o grau de coesão com base em valores, interesses, normas e costumes partilhados pelos indivíduos e grupos que a integram. Já sociedade, para o sociólogo, é um fenômeno em que há relações contratuais, regidas por interesses econômicos, culturais, políticos. As autoras, por sua vez, fazem uma crítica a tais conceitos por ser uma análise considerada eurocêntrica e que exclui outros modelos de sociedade, sendo útil para compreender o contexto resultante da modernidade, e não para generalizações (ARAÚJO *et al*, 2016, p. 188).

Neste aspecto, outros conceitos são desenvolvidos pelas autoras ao tratar da mesma temática, como “minorias sociais” e “hegemonia cultural”. As minorias sociais são retratadas

por estarem na contramão das mudanças acarretadas pela expansão de costumes que a globalização traz e, segundo as autoras, não são definidas pela questão pela questão numérica, mas pela situação social de difícil acesso às instâncias de poder e pela situação discriminatória e excludente em que, geralmente, se encontram. Sob esse enfoque, o conceito de hegemonia cultural abordado foi o utilizado pelo cientista político italiano Antonio Gramsci, que a designa como a dominação de uma classe social sobre outra com base na ideologia e, portanto, no convencimento (e não na coerção) (ARAÚJO *et al*, 2016, p. 189).

A temática da indústria cultural e práticas sociais é exposta a partir da noção de que “as culturas são influenciadas tanto pelos costumes locais como por dinâmicas que, em certa medida, tendem a uniformizar as expressões culturais pelo mundo” (ARAÚJO *et al*, 2016, p. 190). Com esse quadro, as autoras apresentam o conceito de consumo, que, na atualidade, é proporcionado por um sistema flexível de produção e de ampla circulação de mercadorias, que tem provocado mudanças nos hábitos culturais e nos espaços de comercialização. Por conseguinte, as autoras utilizam o pensamento do sociólogo francês Pierre Bourdieu para expor o conceito de distinção social, pois, para este, a posição econômica não necessariamente garante a distinção social em nossos tempos, uma vez que o gosto está associado à classe socioeconômica como forma de distinguir e identificar os grupos sociais.

Partindo deste entendimento, outros dois conceitos relacionados aos hábitos culturais são retratados: massa e indústria cultural. A massa, tendo em vista a ampla difusão dos meios de comunicação, é compreendida pelas autoras como uma quantidade indeterminada de indivíduos que, de maneira anônima e difusa no espaço-tempo, congrega-se numa mesma atividade e/ou interesse. Já para conceituar indústria cultural, as autoras recorrem aos ensinamentos dos sociólogos alemães Max Horkheimer e Theodor Adorno, representantes da Escola de Frankfurt, segundo os quais a produção artística e cultural veiculada pelos meios de comunicação de massa insufla o consumo por ser transformada em mercadoria (ARAÚJO *et al*, 2016, p. 191).

No tocante à mundialização da cultura, marcada pelas transformações que envolveram os processos de automação e inovações na organização do trabalho, destacam as autoras o conceito de desenraizamento cultural, no qual algumas referências socioculturais são retiradas dos indivíduos. Ademais, é explanado pelas autoras que o processo de transculturação – pelo qual as diferentes culturas transitam entre as nações – tem criado novas configurações com elementos de várias culturas, mantendo aspectos locais, regionais e nacionais. Por último, tem-se o conceito de solidariedade social, desenvolvido pelas autoras por intermédio do

pensamento do sociólogo francês Émile Durkheim, que o designa como os laços de coesão social, conforme o tipo de sociedade, que garantem sua integração.

Em face do exposto, como forma de sistematizar as informações presentes na abordagem dos conteúdos de cidadania, democracia e cultura, com ênfase nos três recortes de análise, temas, teóricos e conceitos, segue o quadro síntese abaixo.

QUADRO 7 – SÍNTESE DOS CONTEÚDOS DE DIREITOS HUMANOS NO LIVRO “SOCIOLOGIA”

Livro didático	Conteúdos de direitos humanos	Recortes de análise		
		Temas	Teorias	Conceitos
SOCIOLOGIA	Cidadania	Políticas públicas, condições da cidadania no Brasil, cidadania: entre o público e o privado.	Herbert de Souza, Thomas Humphrey Marshall, Robert Castel, Wanderley Guilherme dos Santos, Alexis de Tocqueville e Hannah Arendt.	Cidadão, cidadania, subcidadania, poder político, poder econômico, políticas sociais, clientelismo, cidadania concedida, cidadania regulada, esfera pública, esfera privada e dignidade
	Democracia	–	–	Democracia, democracia representativa e autoritarismo.
	Cultura	Comunicação e cultura, diversidade cultural, mudanças culturais na sociedade global, indústria cultural e práticas sociais, mundialização da cultura.	Edward Tylor, Norbert Elias, Lévi-Strauss, Marx e Engels, Florestan Fernandes, Octavio Ianni, Ferdinand Tönnies, Antonio Gramsci.	Tecnologias da informação e da comunicação (TICs), cultura, civilização, imperialismo, etnocentrismo, relativismo cultural, alteridade, diversidade cultural, interação cultural, identidade cultural, ideologia, comunidade, sociedade, minorias sociais, hegemonia cultural, consumo, distinção social,

				massa, indústria cultural, desenraizamento cultural, transculturação e solidariedade social.
--	--	--	--	--

FONTE: elaboração própria (2020).

4.2- TEMPOS MODERNOS, TEMPOS DE SOCIOLOGIA

Conforme exposto no capítulo anterior, o livro “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia” não possui uma divisão interna em unidades, estando, assim, estruturado em capítulos. Tais capítulos encontram-se distribuídos em três partes, sendo a primeira voltada à apresentação das Ciências Sociais, focalizando em suas três áreas (Sociologia, Antropologia e Ciência Política), a segunda trata dos autores do pensamento sociológico e suas contribuições para a Sociologia (e áreas correlatas), estando combinados a trechos do filme “Tempos Modernos”. Já a terceira parte, que visa ao estudo do Brasil, é composta por capítulos com temas paralelos aos da segunda parte.

De forma análoga à obra “Sociologia”, o livro “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia” não trata, de forma específica, do tema “direitos humanos” em seus capítulos. Ademais, verifica-se que os conteúdos transversais de direitos humanos, que compõem o nosso objeto de estudo, também não possuem capítulos destinados a uma abordagem específica, sendo tratados esparsamente em capítulos que discutem outras temáticas.

Em que pese a ausência de um tratamento específico quanto à temática dos direitos humanos, o Capítulo 1, intitulado “A chegada dos tempos modernos”, apresenta, como leitura complementar, um importante documento que inaugurou a defesa dos direitos inerentes à humanidade: a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789. De igual modo, o documento é referenciado no capítulo 4 do livro, que vem acompanhado de comentários e observações quanto ao seu significado na definição dos direitos individuais²⁸.

De sua parte, no Manual do Professor, as autoras tecem comentários a respeito do texto em referência, informando que a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 é um documento histórico que comporta os ideais da modernidade: a ruptura com uma sociedade centrada no indivíduo, em seus direitos e deveres, no mérito, na liberdade e responsabilidade, enfim na cidadania (BOMENY *et al*, 2016, p. 405). Ademais, o Manual do Professor sugere, como forma de utilização do documento nas aulas de Sociologia, que sejam

²⁸ Cf. BOMENY *et al*. **Tempos Modernos, Tempos de Sociologia**. 2016.

discutidos os processos históricos abordados no capítulo e relacionados aos artigos da declaração, porém não faz menção à sua relação com os direitos humanos. De posse de tais informações, vejamos como se dá o tratamento dos conteúdos transversais de direitos humanos no livro didático em questão.

A abordagem da cidadania encontra-se diluída em um capítulo que não a possui como tema central. De fato, o capítulo 19 do livro, denominado “Participação política, direitos e democracia”, dedica apenas duas de suas seções para fazer remissões à cidadania. Inicialmente, as autoras destacam que a consolidação do sentido de cidadania é decorrente dos direitos garantidos pela Constituição de 1988 como conquistas da sociedade organizada. A par disto, as autoras trabalham o conceito de cidadania com base nos ensinamentos da socióloga Elisa Reis de que cidadania nos remete à ideia de inclusão, por oposição a exclusão. Sob esse enfoque, é apresentada uma definição geral de cidadania: conjunto de direitos e deveres ao qual um indivíduo está sujeito no ambiente social em que vive (BOMENY *et al*, 2016, p. 306).

Por conseguinte, tendo em vista que o conceito de cidadania sempre esteve associado à ideia de direitos, as autoras referenciam os três conjuntos de características da cidadania que foram estabelecidos pelo teórico inglês T. H. Marshall. O primeiro deles diz respeito aos direitos políticos, conceituado como o direito de escolher os governantes, bem como como o direito de participar da formação do governo e de sua administração, votando ou sendo votado. Já o segundo conjunto corresponde aos direitos sociais, definidos como o direito ao trabalho, o direito à remuneração pelo trabalho, à remuneração pelo descanso, ao atendimento médico e à educação. Por último, salientam as autoras que o conjunto de direitos chamados por Marshall de direitos civis refere-se aos direitos dos cidadãos de expressar suas opiniões livremente, de ser respeitados fisicamente, de não ser torturados nem molestados, de ser tratados de forma igual diante da lei (BOMENY *et al*, 2016, p. 306).

Além do conceito de cidadania plena, na qual a participação dos cidadãos nos direitos e deveres civis, políticos e sociais é garantida pela Constituição, outro aspecto de destaque é quando esses direitos são limitados por condições específicas. Neste sentido, as autoras utilizam a noção de cidadania regulada, a partir do pensamento do cientista político Wanderley Guilherme dos Santos, que a define como uma cidadania seletiva, só aplicável aos que têm um contrato de trabalho formalizado.

No tocante aos conteúdos de democracia, verifica-se que estes estão inseridos, assim como no livro “Sociologia”, em capítulos relacionados à política. De início, o conceito de

democracia é abordado no capítulo 4, intitulado “Saber as manhas e a astúcia da política”, que também dá destaque à ciência política enquanto área das ciências sociais que procura compreender os regimes políticos. Portanto, por intermédio da obra do cientista político norte-americano Robert Dahl, “Sobre a democracia”, são trazidas considerações a respeito de como sabemos se estamos diante de um regime democrático.

Por sua vez, a temática “Democracia e Ciência Política no Brasil” é desenvolvida a partir do contexto histórico pelo qual passou o Brasil em suas experiências democráticas, tendo em vista que, dentre os direitos, está aquele que concede aos cidadãos a liberdade de escolha de seus representantes. Deste modo, as autoras destacam que o voto é o mecanismo que efetiva a participação dos cidadãos, por meio das eleições, porém seu exercício nem sempre pôde ser praticado de maneira tranquila (BOMENY *et al*, 2016, p. 59).

É nesse contexto que o conceito de coronelismo é evidenciado a partir da obra que foi um dos marcos inaugurais da Ciência Política brasileira: “Coronelismo, enxada e voto”, de autoria de Victor Nunes Leal. Com base na obra, o coronelismo é conceituado no livro como um estado de compromisso caracterizado pela troca de favores entre o Estado, os chefes locais (os coronéis) e os trabalhadores rurais. Dessa forma, segundo as autoras, a obra identificou questões que ainda hoje, num Brasil majoritariamente urbano, são válidas para pensar os problemas de nossa democracia (BOMENY *et al*, 2016, p. 59 e 60).

Já a temática “De volta à democracia”, inserida no capítulo 19 (Participação política, direitos e democracia), focaliza na Constituição Federal de 1988 por ter sido o coroamento do processo de transição para a democracia e do fim do regime autoritário, conhecido como Regime Militar. Nesse período autoritário, as autoras destacam que não se pode falar em democracia, pois o Regime Militar pôde cassar direitos políticos, instituir a eleição indireta para Presidente da República, governadores de estados e de territórios, prefeitos de municípios considerados de interesse estratégico para a segurança nacional e ainda, em algumas ocasiões, fechar o Congresso (BOMENY *et al*, 2016, p. 303).

A democracia liberal é tratada, no capítulo, a partir do pensamento do filósofo, cientista político e historiador Norberto Bobbio, com ênfase em sua obra “Democracia e liberalismo”. Com base nesse livro, por ter surgido da necessidade, por um lado, de limitar o poder e, por outro, de distribuí-lo, o Estado combinou uma forma de governo – a democracia – com uma teoria do Estado – o liberalismo – na chamada democracia liberal, que atende a essas duas necessidades. Entretanto, conforme as autoras, Norberto Bobbio demonstra que a democracia no Estado contemporâneo se encontra restrita a seu aspecto formal, ao método

democrático. Assim, igualdade e liberdade tornam-se compatíveis porque, na democracia liberal, todos são igualmente livres; a igualdade que existe é a igualdade perante a lei e a igualdade de direitos (BOMENY *et al*, 2016, p. 305).

Os conteúdos relativos à cultura encontram-se distribuídos em seis capítulos do livro didático e são introduzidos a partir da discussão de alguns de seus conceitos essenciais, com foco numa abordagem antropológica. O capítulo 3 dedica-se, inicialmente, à apresentação dos conceitos de alteridade e etnocentrismo. Segundo as autoras, a Antropologia, desde a sua origem, caracterizou-se por um princípio básico: a ideia de alteridade, que consiste no exercício de reconhecer o outro em sua diferença, sem que isso implique qualquer julgamento de valor.

Caracterizado, segundo as autoras, como uma das maiores contribuições da Antropologia às Ciências Sociais, o etnocentrismo é conceituado a partir da visão do antropólogo brasileiro Roque de Barros Laraia, por meio de um excerto de sua obra “Cultura: um conceito antropológico”. Para o antropólogo, o fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural. Tal tendência, denominada etnocentrismo, é responsável em seus casos extremos pela ocorrência de numerosos conflitos sociais (BOMENY *et al*, 2016, p. 41).

Na abordagem da temática “Superando o etnocentrismo científico”, as autoras referenciam o prussiano Franz Boas como um dos nomes mais importantes no processo de superação do evolucionismo. Para tanto, é utilizado o pensamento do teórico para ser abordado o conceito de relativismo cultural, pois se, para os evolucionistas, o objeto de estudo era a sociedade humana, no singular, vista em suas diferentes etapas de desenvolvimento, para os adeptos do relativismo cultural o que estava em evidência eram as particularidades das culturas humanas, sempre no plural. Com base nessa lógica, segundo as autoras, Boas defendia a substituição da ideia de “raça” pelo conceito de “cultura” e fundava, assim, o culturalismo, conceituado, no livro didático, como uma forma de pensar a diversidade humana na qual as normas de bem e mal, certo e errado, bem como como outros juízos de valores, são relativas a cada cultura sociais (BOMENY *et al*, 2016, p. 42).

Destaca-se, também, um dos principais desdobramentos da obra de Franz Boas: o estudo da relação entre o comportamento individual e os padrões culturais. Nessa perspectiva, é enfatizado o trabalho da antropóloga Ruth Benedict, aluna de Boas, cuja maior contribuição à Antropologia foi enfatizar a importância da cultura sobre a biologia. Desse modo, para a

antropóloga, cada cultura molda o caráter dos indivíduos que dela fazem parte, influenciando a forma com que os membros de uma sociedade se comportam (BOMENY *et al*, 2016, p. 42).

Por sua vez, o antropólogo Claude Lévi-Strauss é referenciado na medida em que os trabalhos de Franz Boas e Ruth Benedict não foram suficientes para que o etnocentrismo de base racialista fosse totalmente superado. Com base na obra “Raça e história”, destacam as autoras que o antropólogo posicionou-se contra o argumento racialista, pois, para ele, nesse argumento não haveria base biológica para as explicar as diferenças entre as sociedades – discurso que havia ganhado força no contexto do nazismo.

Tendo em vista que os capítulos presentes na segunda parte do livro “Tempos modernos, tempos de Sociologia” são dedicados à abordagem dos teóricos do pensamento sociológico, verifica-se que os temas e conceitos inerentes à cultura, nesse bloco, estão interligados aos trabalhos desses estudiosos. De início, as autoras do livro utilizam, no capítulo 7 (A metrópole acelerada), numa perspectiva voltada à vida nas metrópoles modernas, o sociólogo Georg Simmel para trabalhar a temática da cultura subjetiva e a cultura objetiva.

Segundo as autoras, Simmel nos aponta um paradoxo fundamental da vida moderna: partindo do princípio de que a capacidade dos indivíduos de absorver informações tem um limite, à medida que aumenta a oferta de informações disponíveis, reduz-se proporcionalmente a parcela desse acervo que cada indivíduo pode reter. Isso mostra, segundo Simmel, que na vida moderna há um fosso intransponível entre o que ele chama de cultura subjetiva e cultura objetiva (BOMENY *et al*, 2016, p. 109).

O capítulo 11, intitulado “Sonhos da civilização”, tem por referência o sociólogo Norbert Elias para tratar das emoções e dos comportamentos humanos como dimensões moldadas pela cultura, apesar de não ser trazido, nessa abordagem do capítulo, nenhum conceito referente à cultura. Com base no pensamento do sociólogo, em síntese, as autoras informam que a cultura nos possibilita ir além da natureza; ela é capaz de nos modelar para controlar nossos instintos mais básicos, existindo, assim, padrões culturais para as emoções (BOMENY *et al*, 2016, p. 164).

Destarte, os conceitos de cultura de massa e indústria cultural são desenvolvidos, no capítulo 12 (Sonhos de consumo), a partir da obra de Walter Benjamin, crítico literário e sociólogo da cultura. Tendo como pressuposto as ideias desse pensador, as autoras pontuam que a cultura de massa é um tipo de configuração cultural que abrange grandes populações e difere das culturas particulares dos grupos sociais ou da cultura nacional e sua difusão ocorre

por meio dos veículos de comunicação de massa – as mídias. Já a indústria cultural é conceituada como uma rede de mídias que produzem, distribuíam e transmitiam o conteúdo artístico-cultural visando ao lucro (BOMENY *et al*, 2016, p. 186).

O tratamento da cultura, na terceira parte do livro, ocorre por meio de capítulos com temas paralelos aos da segunda parte, mas cuja abordagem se dá no contexto brasileiro. O capítulo 17, intitulado “Qual é a sua tribo”, focaliza em conceitos relacionados à cultura a partir do pensamento do sociólogo francês Michel Maffesoli, autor do livro “O tempo das tribos”. Na discussão da expressão “tribos urbanas”, deixa-se claro que não se trata de grupos étnicos unidos por culturas comuns, mas sim de grupos urbanos unidos pela afinidade de interesses e gostos.

Partindo dessa compreensão, a visão do sociólogo é trazida a partir da proposta de substituição da noção de identidade pela de identificação. Neste aspecto, as autoras ressaltam que a diferença entre essas duas noções consiste no fato de que a noção de identidade esteve historicamente ligada ao pertencimento a dado território, já a noção de identificação possibilita entender justamente como há tantas tribos que se identificam, apesar dos milhares de quilômetros que muitas vezes as separam. A título exemplificativo de que, nas Ciências Sociais, as novas tribos são analisadas em sua relação com o contexto mais amplo no qual estão inseridas, as autoras pontuam o trabalho de campo feito pela antropóloga brasileira Janice Caiafa no Rio de Janeiro, denominado “Movimento punk na cidade: a invasão dos bandos sub”²⁹ (BOMENY *et al*, 2016, p. 266 e 267).

Ainda na perspectiva do tratamento da cultura no contexto brasileiro, é discutida, no capítulo 21, intitulado “O que os brasileiros consomem?”, a temática do consumo de bens culturais. Para tanto, as autoras utilizam as conclusões do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), com base nos dados levantados pela Pesquisa de Orçamento Familiar (POF), de que os bens culturais estão relacionados a necessidades materiais e culturais; são quaisquer bens úteis para proporcionar informações e entretenimento³⁰. Ademais, ressaltam as autoras que a pesquisa mostra, por um lado, que essa “cesta de bens culturais” é valorizada por todos os segmentos sociais, independentemente da renda, do gênero e da cor. A partir das informações presentes, no livro didático em análise, sobre os conteúdos transversais de direitos humanos, podemos sistematizá-los no quadro abaixo.

²⁹ Por intermédio da pesquisa, a antropóloga oferece um mapa da experiência punk com base em sua música, estética e comportamento, bem como em sua interação com o restante da cidade.

³⁰ Conforme a pesquisa, os bens culturais podem referir-se a leitura, fonografia, espetáculos ao vivo e artes, audiovisual, microinformática e outras atividades fora do domicílio.

QUADRO 8 – SÍNTESE DOS CONTEÚDOS DE DIREITOS HUMANOS NO LIVRO
“TEMPOS MODERNOS, TEMPOS DE SOCIOLOGIA”

Livro didático	Conteúdos de direitos humanos	Recortes de análise		
		Temas	Teorias	Conceitos
TEMPOS MODERNOS, TEMPOS DE SOCIOLOGIA	Cidadania	–	Elisa Reis, T. H. Marshall, Wanderley Guilherme dos Santos.	Cidadania, direitos políticos, direitos sociais, direitos civis, cidadania plena, cidadania regulada.
	Democracia	Democracia e Ciência Política no Brasil, de volta à Democracia.	Robert Dahl, Victor Nunes Leal e Norberto Bobbio.	Democracia, voto, coronelismo, regime militar e democracia liberal.
	Cultura	Superando o etnocentrismo científico, a cultura subjetiva e a cultura objetiva, o consumo de bens culturais.	Roque de Barros Laraia, Franz Boas, Ruth Benedict, Claude Lévi-Strauss, Georg Simmel, Norbert Elias, Walter Benjamin e Michel Maffesoli.	Alteridade, etnocentrismo, relativismo cultural, culturalismo, cultura de massa, indústria cultural, tribos urbanas, identidade, identificação e bens culturais.

FONTE: elaboração própria (2020).

4.3- SOCIOLOGIA EM MOVIMENTO

Dos cinco livros de Sociologia aprovados no PNLD 2018, “Sociologia em movimento” é a única obra didática que possui um capítulo que aborda de forma específica os direitos humanos. Trata-se do capítulo 7, intitulado “Democracia, cidadania e direitos humanos”, que, além de tais direitos, focaliza transversalmente os conteúdos de cidadania e democracia. Cumpre ressaltar que, assim como a obra didática “Sociologia”, o livro em epígrafe apresenta os dois documentos que são verdadeiros marcos da busca pelo respeito aos direitos humanos: a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e a Declaração Universal dos Direitos Humanos³¹.

³¹ A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi aprovada em 10 de dezembro de 1948 pela ONU, criada em 1945 com o objetivo de proporcionar o diálogo e impedir conflitos entre os países por questões políticas, econômicas ou culturais.

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão é retratada como o primeiro momento em que a noção de individualidade é mencionada. Já a Declaração Universal dos Direitos Humanos é referenciada em dois capítulos do livro³², sendo destacada como uma legislação mais específica quanto ao reconhecimento da individualidade, que busca tutelar o indivíduo diante das diferentes formas de opressão, apesar do respeito efetivo à individualidade humana ainda enfrentar muitos obstáculos (SILVA *et al*, 2016, p. 55).

No âmbito desse tratamento específico dispensado aos direitos humanos, os autores pontuam, no capítulo 7, que a ideia de direitos humanos como algo extensivo a todos os indivíduos surgiu após a Segunda Guerra Mundial, diante das barbaridades e dos efeitos destrutivos produzidos pelo conflito. Deste modo, os direitos humanos são conceituados, no livro, como valores que visam ao respeito mútuo em detrimento dos privilégios restritos a determinados grupos, por isso não devem ser pensados como benefícios particulares ou privilégios de grupos elitizados. Nesse sentido, é salientado que todas as conquistas relacionadas aos direitos humanos são resultados de processos históricos, das mobilizações e de demandas da população (SILVA *et al*, 2016, p. 186).

Partindo deste entendimento, verifica-se que o livro adota uma concepção ampliada de direitos humanos, tendo em vista as novas perspectivas quanto à forma de percebermos e tratarmos as minorias sociais. Com esse ponto de vista, afirmam os autores que as lutas por igualdade e liberdade ampliaram os direitos políticos e espaços de reivindicação para a criação dos direitos sociais, dos direitos das chamadas “minorias” – mulheres, idosos, negros, homossexuais, jovens, crianças, indígenas – e do direito à segurança planetária, simbolizado pelas lutas ecológicas e contra as armas nucleares, além das lutas por participação política que ampliaram os direitos civis (SILVA *et al*, 2016, p. 187)

Enquanto política pública brasileira voltada à implementação dos direitos humanos, o Programa Nacional de Direitos Humanos é referenciado, no capítulo 7, em suas três versões³³. Neste aspecto, ressaltam os autores que, tendo como elemento norteador a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Brasileira prevê a garantia dos três tipos de direitos de cidadania com o objetivo de estender a cidadania e os direitos humanos a todos.

³² Além de ser focalizada no capítulo 2 (A Sociologia e a relação entre o indivíduo e a sociedade), na seção direito e sociedade, a Declaração Universal dos Direitos Humanos possui parte de seus artigos transcritos no capítulo 7 do livro, que trata dos direitos humanos de forma específica.

³³ O livro especifica que, em maio de 1996, o governo brasileiro lançou a primeira versão do programa nacional de Direitos Humanos (PNDH-I), que tratava apenas de direitos civis e políticos; o PNDH-II foi editado em maio de 2002, incorporando, ao primeiro, direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais; e o PNDH-III, de dezembro de 2009, tratou de direitos universais, como saúde, educação, desenvolvimento social, agricultura, meio ambiente, segurança pública, acesso à justiça e à informação, entre outros.

Entretanto, ressalta-se que pesquisas realizadas por diversos órgãos e pelo Programa Nacional dos Direitos Humanos têm indicado que a realidade ainda está bem distante do ideal promulgado na Carta Magna (SILVA *et al*, 2016, p. 191).

Os temas transversais de direitos humanos ganham escopo, ainda no capítulo 7, ao serem retratados os conteúdos de cidadania e democracia de forma vinculada aos direitos humanos. Nesse quadro, a partir da temática “Cidadania e direitos humanos”, a cidadania é introduzida no capítulo, com base na trajetória histórica inglesa, por intermédio da teoria desenvolvida pelo sociólogo T. H. Marshall, que estabeleceu uma divisão dos direitos de cidadania em três estágios.

Tendo em vista o pensamento do sociólogo, os autores informam que o primeiro estágio ocorre com a conquista dos direitos civis, da garantia de ir e vir e do acesso à propriedade privada. Já o segundo, refere-se aos direitos políticos, entendidos como a possibilidade de participação da sociedade civil nas diversas relações de poder presentes em uma sociedade. Por fim, é descrito que o terceiro estágio corresponde aos direitos sociais, vistos como essenciais para a construção de uma vida digna, tendo por base padrões de bem-estar socialmente estabelecidos, como educação, saúde, lazer e moradia (SILVA *et al*, 2016, p. 184).

O conceito de cidadão também é pontuado com base na teoria de Marshall. Para este, segundo os autores, cidadão é aquele que exerce seus direitos civis, políticos e sociais de maneira efetiva. Ademais, destaca-se que o conceito de cidadania está em permanente construção, pois a humanidade se encontra sempre em luta por mais direitos, maior liberdade e melhores garantias individuais e coletivas. Nessa perspectiva, em um diálogo expresso com os direitos humanos, os autores frisam que a divisão entre direitos civis, políticos e sociais não deve nos levar a perder de vista uma característica intrínseca aos direitos humanos: a sua indivisibilidade, sendo dever do Estado promover e proteger todos os direitos humanos de maneira integral, independentemente de qual seja seu sistema político, econômico e cultural (SILVA *et al*, 2016, p. 185 e 187).

De forma diversa às obras analisadas, os autores do livro em análise fazem uma correlação da teoria de Marshall com o desenvolvimento da cidadania no Brasil. Desse modo, é frisado que a construção da cidadania no país inverteu a ordem cronológica apontada por T. H. Marshall, uma vez que primeiro foram estabelecidos os direitos sociais e ampliados os direitos políticos, durante o período ditatorial do Estado Novo, para depois serem

implementados os direitos civis, o que gerou uma pirâmide invertida de direitos (SILVA *et al*, 2016, p. 188).

Por sua vez, o conceito de cidadania regulada é focalizado, pelos autores, a partir do pensamento do cientista político Wanderley Guilherme dos Santos, que o utiliza para identificar a concessão dos direitos por parte do Estado como maneira de mediar possíveis conflitos entre classes. Nesse caso, é destacado, no livro, que o Estado controlaria os grupos sociais por meio de práticas regulatórias, que variam entre o aumento da participação (proporção de indivíduos que possuem acesso aos direitos) e a redução da liberalização (capacidade das instituições sociais de garantir a consolidação dos direitos) (SILVA *et al*, 2016, p. 188).

Outro ponto de destaque sobre a cidadania, no capítulo, consiste na diferenciação entre a cidadania formal e a cidadania informal. Neste aspecto, os autores informam que a cidadania formal é a que está presente nas leis, imprescindível para a liberdade e para as garantias individuais. Já a cidadania real, aquela do dia a dia, mostra justamente o contrário, isto é, que não existe igualdade entre os seres humanos e que prevalece a desigualdade em todas as dimensões da sociedade (SILVA *et al*, 2016, p. 189).

Como foi dito, há uma vinculação direta da abordagem entre democracia, cidadania e direitos humanos no capítulo 7. Nesse quadro, o tratamento da democracia é introduzido a partir de seu conceito, que, segundo os autores, é um regime político que pressupõe a existência de um governo direto ou indireto da população mediante eleições regulares para os cargos administrativos do país, do estado ou do município. Além disso, é explanada a temática “Expressões históricas da democracia”, que, além de tratar de duas expressões da democracia que tiveram lugar na história ocidental: a direta e a representativa, discorre sobre uma terceira classificação da democracia, a participativa.

Sob esse enfoque, a democracia direta é associada à democracia clássica, desenvolvida em Atenas, na qual todos aqueles que fossem considerados cidadãos podiam e deviam participar da criação e da manutenção de uma vida em comum. Já a democracia representativa, segundo os autores, consiste em um modelo que se caracteriza pela representação política, no qual as deliberações coletivas não são tomadas diretamente pelos cidadãos, mas por pessoas eleitas para tal finalidade. Por último, a democracia participativa é enfatizada como o modelo que visa propiciar uma ação política mais igualitária, baseada em grande número de grupos sociais, que, articulados em rede, contribuem para orientar as ações

governamentais no sentido de atender às necessidades da maioria dos cidadãos (SILVA *et al*, 2016, p. 176).

A temática da teoria democrática moderna é retratada, no capítulo, com base no surgimento da ideia de autonomia do indivíduo, que deu origem ao individualismo e ao liberalismo político, estando a democracia ligada diretamente à ideia de liberdade. Sob esse aspecto, os autores desenvolvem a temática a partir do pensamento dos filósofos Thomas Hobbes, John Locke, Jean-Jacques Rousseau e Montesquieu. Ademais, a perspectiva de Karl Marx e Friedrich Engels sobre democracia é abordada, na medida em que, segundo os autores, estes teóricos acreditavam que um governo democrático seria inviável numa sociedade capitalista, pois a regulação democrática da vida não poderia se realizar com as limitações impostas pelas relações capitalistas de produção (SILVA *et al*, 2016, p. 179).

Note-se, ainda, que a temática “Teoria democrática contemporânea”, desenvolvida com base no confronto entre duas doutrinas: o liberalismo e o socialismo, é apresentada a partir dos pensadores Alexis de Tocqueville e John Stuart Mill. Conforme os autores, estes teóricos defenderam a ideia de que a única estrutura democrática compatível com o Estado liberal seria a democracia representativa. Ademais, outros teóricos, como Robert Dahl, Joseph Schumpeter, C. B. Macpherson, Vilfredo Pareto, Gaetano Mosca e Robert Michels são referenciados nas diversas interpretações e teorias acerca dos objetivos e conteúdos da democracia (SILVA *et al*, 2016, p. 182 e 183).

A cultura, enquanto tema transversal de direitos humanos, possui seus conteúdos abordados no livro de forma dialogada com a Antropologia, assim como ocorreu nas obras “Sociologia” e “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia”, sendo-lhe dedicado um capítulo exclusivo, além de temas inseridos em um capítulo à parte. O capítulo 3, denominado “Cultura e ideologia”, apresenta, inicialmente, o conceito de cultura e seus múltiplos significados. A par disto, numa definição sociológica básica, os autores conceituam cultura como o conjunto de práticas, saberes, normas e valores de uma coletividade, servindo de fundamento para as relações sociais nela estabelecidas (SILVA *et al*, 2016, p. 66).

Na temática “Cultura como juízo de valor e como produção social”, os autores atentam para algumas formas de utilização do termo cultura presentes em nossa sociedade. A primeira delas é a relação entre cultura e educação, na qual a cultura é relacionada a uma hierarquização dos indivíduos e grupos. Nesse sentido, os autores destacam que as Ciências Sociais compreendem diferentes formas de inserção da cultura, tendendo a descartar qualquer hierarquização que resulte na discriminação de pessoas ou grupos sociais. Por outro lado,

também é dado destaque à forma da cultura enquanto práticas e valores de um grupo social, na sua dimensão material e imaterial, como patrimônio a ser preservado e transmitido. Nessa perspectiva, os autores ressaltam que não há atribuição de superioridade de uma expressão cultural sobre outra.

Por conseguinte, com a temática “Relativismo cultural: Antropologia e diversidade cultural”, os autores visam abordar as diferentes correntes da teoria social que têm em comum o reconhecimento da diversidade cultural e que são as múltiplas faces da construção do pensamento antropológico até os nossos dias. A primeira delas é o Difusionismo, caracterizado pela rejeição da unilinearidade, ou seja, não admitia a ideia de um desenvolvimento constante e ascendente das culturas defendidas pelos evolucionistas.

Já para abordar o culturalismo, os autores destacam como principal teórico Franz Boas. Para esse pensador, segundo os autores, as diferenças culturais seriam resultado das trajetórias independentes dos grupos humanos e não indicariam uma hierarquia, mas as escolhas e experiências de cada sociedade. Por sua vez, o funcionalismo é focalizado a partir da sua definição de cultura, que é sintetizada como um todo integrado, uma síntese de instituições responsáveis pela perpetuação da dinâmica social entre seus membros, tendo como um dos seus fundadores Bronislaw Malinowski (SILVA *et al*, 2016, p. 70).

A Antropologia Estrutural, como mais uma corrente da teoria social, é referenciada por meio de seu principal representante, o antropólogo franco-belga Claude Lévi-Strauss. Para este, conforme os autores, existem elementos universais nas diferentes culturas – as estruturas – que devem ser estudados pela Antropologia por meio da explicação dos modelos inconscientes que servem de referência para que indivíduos e coletividades organizem o mundo e deem sentido a ele. Como última corrente, a Antropologia Interpretativa tem a sua noção de cultura exposta pelos autores como um sistema simbólico, uma complexa “teia de significados” tecida pelos próprios seres humanos e da qual estes não podem se libertar. Assim, conforme os ensinamentos do antropólogo estadunidense Clifford Geertz, seu principal representante, os autores frisam que o comportamento humano é sempre simbólico, dependente de como os indivíduos percebem a si próprios e das ações que resultam dessa percepção (SILVA *et al*, 2016, p. 72).

Cabe frisar que vários conceitos interligados à Antropologia são desenvolvidos pelos autores. O primeiro deles é a noção de etnocentrismo, conceituado como a visão de mundo característica de quem considera sua cultura e seu grupo étnico mais importantes que os demais. Com base nessa perspectiva, em oposição às ações e aos valores que rejeitam a

diversidade cultural, os autores conceituam o relativismo cultural como a forma de pensar segundo a qual cada manifestação cultural é legítima quando avaliada de acordo com seus próprios critérios (SILVA *et al*, 2016, p. 73 e 74).

Por intermédio da temática “As diversas faces da cultura”, os autores expressam a possibilidade de relacionar as produções culturais com os grupos que as geraram. Sobre este aspecto, são apresentados dois conceitos: cultura erudita e cultura popular. O primeiro refere-se às práticas, aos costumes e aos saberes produzidos pelas elites ou para elas. Já o segundo é compreendido, pelos autores, como as práticas, os costumes e os saberes que têm sua origem nas classes dominadas ou populares (SILVA *et al*, 2016, p. 79).

Outros conceitos inerentes à cultura e que são abordados no capítulo são os de cultura de massa, indústria cultural e meios de comunicação de massa. Segundo os autores, a cultura de massa caracteriza-se por transformar as práticas, os saberes e os costumes das diferentes classes em mercadorias, sendo gerada no interior da indústria cultural, conjunto de empresas vinculadas à classe dominante que tem como função “produzir” cultura. É nesse contexto que os meios de comunicação de massa são referenciados como os principais veículos de divulgação da cultura de massa, exercendo um papel essencial (SILVA *et al*, 2016, p. 81 e 82).

Os autores recorrem à teoria do sociólogo espanhol Manuel Castells para tratar da sociedade da informação, conceituada como a transformação no modo como circulam as informações, permitindo uma comunicação multidirecional, tendo em vista a fusão das telecomunicações analógicas com a informática. Ademais, é feita uma remissão ao filósofo francês Pierre Lévy quando da abordagem da expressão cibercultura, gerada a partir dos novos modelos de exercício da cidadania e da democracia, considerando que a propagação das redes sociais on-line pode transformar as relações culturais e políticas (SILVA *et al*, 2016, p. 83 e 84).

O multiculturalismo, conteúdo até então não abordado nos livros didáticos já enfocados, ganha espaço no livro “Sociologia em movimento” em seu capítulo 5, intitulado “Raça, etnia e multiculturalismo”. De início, os autores atentam para o fato de que a expressão “multiculturalismo” possui muitas definições, possuindo um conceito que não é único nem homogêneo e que varia conforme o contexto socio-histórico, compreendendo diferentes pontos de vista.

Conforme os autores, o termo pode designar o fato de determinadas sociedades serem formadas por culturas distintas, além de ser utilizado, por outros estudiosos, para descrever

uma política que visa à coexistência pacífica entre grupos étnica e culturalmente diferentes. É destacado, ainda, o conceito de multiculturalismo como um movimento teórico e político em defesa da pluralidade e da diversidade cultural que reivindica o reconhecimento e a valorização da cultura das chamadas minorias (SILVA *et al*, 2016, p. 125).

Numa visão antropológica, os autores destacam que a perspectiva multicultural compreende a sociedade como uma convergência de diferentes culturas que, em vez de se submeterem a um padrão único, se misturam de modo original, formando diversos mosaicos culturais. Nesse contexto, acrescenta-se a noção de interculturalidade, conceituada como a comunicação e a interação entre as culturas como meio de produzir novos conhecimentos e outras interpretações simbólicas do mundo. Diante disso, os autores concluem que a síntese dos aspectos positivos da valorização da diferença e da resistência ao colonialismo cultural constitui uma nova maneira de ver o mundo, reconhecida como multiculturalidade/interculturalidade (SILVA *et al*, 2016, p. 127).

No tocante ao contexto brasileiro, os autores recorrem aos ensinamentos do sociólogo Ahyas Siss para descrever que, no campo da educação, o multiculturalismo vem se configurando desde o final do século passado como um novo olhar analítico sobre as múltiplas relações que permeiam os processos de discriminação racial como forma de exclusão, a construção da cidadania, a formação de subjetividade e o papel que a educação desempenha nesses processos. Com base nesses pressupostos, as ações afirmativas são conceituadas pelos autores como maneiras de intervenção política que visam coibir quaisquer discriminações ou implementar mecanismos de compensação com o propósito de combater as diversas desigualdades no mercado de trabalho, na política, na economia e na cultura, entre outras áreas (SILVA *et al*, 2016, p. 127).

Tendo em vista as informações descritas sobre os conteúdos específicos e transversais de direitos humanos no livro “Sociologia em movimento”, vejamos a sistematização de tais conteúdos no quadro abaixo.

QUADRO 9 – SÍNTESE DOS CONTEÚDOS DE DIREITOS HUMANOS NO LIVRO “SOCIOLOGIA EM MOVIMENTO”

Livro didático	Conteúdos de direitos humanos	Recortes de análise		
		Temas	Teorias	Conceitos
		Cidadania e direitos humanos.	T. H. Marshall e Wanderley Guilherme dos	Direitos civis, direitos políticos e direitos sociais,

SOCIOLOGIA EM MOVIMENTO	Cidadania		Santos.	cidadão, cidadania, cidadania regulada, cidadania formal, cidadania material.
	Democracia	Expressões históricas da democracia, teoria democrática moderna e teoria democrática contemporânea.	Thomas Hobbes, John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Montesquieu, Karl Marx e Friedrich Engels, Alexis de Tocqueville, John Stuart Mill, Robert Dahl, Joseph Schumpeter, C. B. Macpherson, Vilfredo Pareto, Gaetano Mosca e Robert Michels.	Democracia, democracia direta, democracia representativa e democracia participativa.
	Cultura	Cultura como juízo de valor e como produção social, relativismo cultural: antropologia e diversidade cultural, as diversas faces da cultura.	Difusionismo, culturalismo (Franz Boas), funcionalismo (Bronislaw Malinowski), antropologia estrutural (Claude Lévi-Strauss), antropologia interpretativa (Clifford Geertz), Manuel Castells, Pierre Lévy, Ahyas Siss.	Cultura, etnocentrismo, relativismo cultural, cultura erudita, cultura popular, cultura de massa, indústria cultural, meios de comunicação em massa, sociedade da informação, cibercultura, multiculturalismo, interculturalidade, ações afirmativas.

FONTE: elaboração própria (2020).

4.4 – SOCIOLOGIA HOJE

O livro “Sociologia Hoje”, de forma oposta à obra didática anterior, não destina um capítulo para a abordagem específica dos direitos humanos. Ademais, em relação aos documentos históricos que dizem respeito à implementação de tais direitos, o manual traz apenas uma referência à Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão para tratar de sua influência na Constituição brasileira quanto à ideia de igualdade perante a lei³⁴. Entretanto, o presente livro, além de tratar dos conteúdos transversais de direitos humanos, possui uma estrutura diferenciada: cada uma de suas três unidades comporta uma área das Ciências

³⁴ Cf. AMORIM *et al*, 2016, p. 195.

Sociais. E este fato é um reflexo direto da formação de seus três autores, pois cada um possui formação em uma área específica das Ciências Sociais.

A cidadania, enquanto conteúdo transversal de direitos humanos, encontra-se inserida na terceira unidade, que trata da Ciência Política, tendo seus conteúdos distribuídos em dois capítulos. De início, o capítulo 13, denominado “A sociedade diante do Estado”, apresenta o conceito de cidadania como condição de ser reconhecido como membro de um grupo político e de ter os direitos e deveres associados a essa condição. Ademais, os autores utilizam a definição da filósofa Hannah Arendt de que cidadania é “o direito de ter direitos”.

Por sua vez, é suscitada a análise clássica sobre a evolução da cidadania e dos direitos que a compõem realizada pelo sociólogo inglês T. H. Marshall, que identificou três tipos de direitos que formaram a cidadania moderna na Inglaterra. Neste aspecto, os autores informam que os direitos civis são aqueles que permitem ao cidadão exercer sua liberdade individual. Os direitos políticos são definidos como aqueles que permitem ao cidadão participar do exercício do poder político. Já os direitos sociais são conceituados como os que garantem ao cidadão um mínimo de bem-estar econômico e uma vida digna, de acordo com o padrão do país e da época (AMORIM *et al*, 2016, p. 291 e 292).

Quanto à consolidação de tais direitos no contexto brasileiro, assim como foi ressaltado no livro “Sociologia em movimento”, os autores frisam que, no Brasil, a sua implementação foi significativamente tardia em relação ao país de T. H. Marshall. Além disso, salientam os autores que eles teriam sido obtidos em uma ordem diferente do que aconteceu nos países europeus e nos Estados Unidos. Assim, muitas características da sociedade brasileira atual são consequências desse processo.

No capítulo 14, intitulado “A política no Brasil”, o tratamento da cidadania é focado com base no pensamento do cientista político brasileiro José Murilo de Carvalho. Nesse viés, a temática “Estado e cidadania no Brasil” aborda, de início, que, como no período colonial não havia um poder público no Brasil, isto é, um Estado que garantisse a mesma lei para todos, foram deixadas diversas heranças que prejudicaram a construção da cidadania após a independência. Dentre tais heranças, os autores destacam a escravidão, o poder absoluto dos grandes proprietários dentro de suas fazendas, onde a lei não entrava, e um Estado (herdado dos portugueses) marcado por grande confusão entre o público e o privado (AMORIM *et al*, 2016, p. 309).

Partindo deste entendimento, os autores frisam que, na luta pela cidadania, a mais notável transformação política no Brasil no século XIX foi a abolição da escravatura, em

1888. Por outro lado, enfatiza-se que a proclamação da República não trouxe mudanças significativas para a cidadania brasileira. Já o grande progresso da cidadania entre 1930 e 1945, ressaltam os autores, aconteceu no âmbito dos direitos sociais: o Brasil passou a ter uma legislação trabalhista, salário mínimo, regulamentação das horas de trabalho, do trabalho feminino, do trabalho infantil e da previdência social. Em que pese tais avanços, os autores pontuam, na visão de José Murilo de Carvalho, que a conquista dos direitos sociais antes dos direitos políticos e dos direitos civis teria causado consequências importantes: o reforço da ideia de que a população poderia no máximo esperar que o Poder Executivo lhe “desse” direitos (AMORIM *et al*, 2016, p. 311).

Com assento na unidade 3 do livro, os conteúdos de democracia não possuem um capítulo específico, sendo-lhe destinado algumas seções de dois capítulos que tratam predominantemente de política. O capítulo 11, intitulado “Política, poder e Estado”, aborda a democracia por intermédio da temática dos regimes políticos. Nesta, os autores recorrem aos ensinamentos de Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino para definir um regime político como o conjunto de instituições, leis e valores que regulam a luta pelo poder em determinada sociedade (AMORIM *et al*, 2016, p. 259).

Por conseguinte, a conceituação de democracia é realizada a partir da visão dos cientistas políticos Mike Alvarez, José Antonio Cheibub, Fernando Limongi e Adam Przeworski. Para estes, segundo os autores, o regime político em um país é democrático quando ele tem três características principais: o chefe de governo do Poder Executivo é eleito pelo voto, os membros do Poder Legislativo são eleitos pelo povo e há mais de um partido (AMORIM *et al*, 2016, p. 259 e 260).

Com a temática “A origem da moderna democracia brasileira”, inserida no capítulo 14 (A política no Brasil), os autores retratam o processo de renascimento da democracia nos anos 1980, com vistas a entender o Brasil e o funcionamento da atual democracia. Com esse intuito, salienta-se que a democracia moderna brasileira nasceu dos escombros do regime militar que se estabeleceu em 1964, após a crise da primeira experiência democrática (1945-1964) do país.

Diante desse contexto, os autores fazem uso das ideias da cientista política Maria D’Alva Kinzo, informando que seria possível dividir a transição para a democracia em três fases. A primeira fase (1974-1982) ocorreu quando a transição esteve sob inteiro controle dos militares. Já a segunda (1982-1985), apesar de o governo ainda estar sob o comando militar, novas forças passaram a influenciar a transição, como foi o caso do movimento Diretas Já.

Por último, a terceira fase consiste no período do governo de transição do presidente José Sarney, que assumiu a Presidência porque Tancredo Neves morreu antes de tomar posse. Nesse último período, conforme os autores, a democracia se restabeleceu plenamente, tendo a Constituição de 1988 consolidado as conquistas da democracia e estabelecido direitos civis e sociais importantes, que o país ainda hoje luta para tornar realidade (AMORIM *et al*, 2016, p. 312 e 313).

Diferente dos conteúdos transversais de direitos humanos até então abordados, a cultura possui um tratamento específico no capítulo 2, denominado “Padrões, normas e cultura”, pertencente à unidade 1, que é inteiramente dedicada à abordagem antropológica. Nesse capítulo, a primeira temática a ser discutida, “Civilização x cultura”, tem por base a teoria do antropólogo Franz Boas. Antes deste, segundo os autores, cultura era sinônimo de “civilização” e um atributo dos países tidos como civilizados. Já com o antropólogo, destaca-se que é inaugurada a utilização do conceito em uma perspectiva pluralista: ele fala em “culturas”, e não em “cultura”, tornando-se possível desconstruir as hierarquias, tão importantes para o pensamento colonial e racista em geral (AMORIM *et al*, 2016, p. 49).

Os conceitos inerentes à cultura também são discutidos com base no pensamento de Franz Boas. Nesse viés, a cultura é compreendida, conforme os autores do livro, como um todo integrado, e não apenas um conjunto desagregado de práticas, hábitos, técnicas, relações e pensamentos. Ademais, ressalta-se que o antropólogo também inaugurou o que mais tarde ficaria conhecido como relativismo cultural: uma tomada de posição perante a diferença cultural, segundo a qual cada cultura deve ser avaliada apenas em seus próprios termos. Já o etnocentrismo, identificado como uma tendência inversa ao relativismo cultural, é conceituado como a ação de julgar outras culturas segundo nossos próprios parâmetros culturais (AMORIM *et al*, 2016, p. 50 e 51).

Para o tratamento da temática “Padrões culturais”, são exaltados os trabalhos de duas alunas de Franz Boas, as antropólogas Margaret Mead e Ruth Benedict. Ambas observaram, segundo os autores, que os padrões culturais, conceituados como comportamentos e práticas regulares que se repetiam no tempo e no espaço, produziam indivíduos com inclinações semelhantes. Ademais, destaca-se que a força da cultura, ao integrar um conjunto de pessoas produzindo padrões de comportamento, levaria à produção de um “modo de ser” característico de uma sociedade (AMORIM *et al*, 2016, p. 53).

Outro tema de relevância abordado no capítulo trata-se do conceito de cultura no século XX. Para tanto, são destacados os trabalhos dos antropólogos David Schneider,

Clifford Geertz e Marshall Sahlins, que criticaram o conceito de cultura como um todo integrado e estático, tendo em vista as grandes transformações ocorridas no mundo após a Segunda Guerra Mundial. Na visão dos antropólogos, informam os autores, a cultura continuava a ser um todo integrado, mas era eminentemente dinâmica, sujeita a mudanças, deixando de ser um conjunto de práticas observáveis e passando a configurar um conjunto um conjunto de códigos simbólicos (AMORIM *et al*, 2016, p. 55 e 56).

Por sua vez, o tema referente ao conceito de cultura no século XXI é apresentado como forma de contestar as críticas recebidas pela cultura desde o fim do século XX. Entretanto, os autores pontuam que muitos defensores do conceito de cultura alegam que tais críticas se referem a um conceito de cultura estático (como o do começo do século XX), que de fato produziria uma imagem imutável do descrito, ou então indicam um mau uso do conceito, não levando em conta o dinamismo dos sistemas culturais. Nessa perspectiva, destaca-se que, para esses antropólogos, o conceito de cultura, quando bem compreendido e empregado, ainda é um poderoso instrumento de luta contra os estereótipos, pois procura justamente dar sentido a tudo aquilo que gera estranheza e preconceito (AMORIM *et al*, 2016, p. 59).

Na discussão de temas contemporâneos da Sociologia, o capítulo 10 do livro trata da temática da indústria cultural por intermédio dos teóricos Theodor Adorno e Max Horkheimer. Com base na obra “Dialética do esclarecimento”, os autores destacam que os pensadores observaram como os processos de industrialização atingem também a produção artística. Neste aspecto, é retratado como a produção cultural estaria articulada aos objetivos estruturais do capital, isto é, os objetivos da produção cultural seriam determinados, em grande medida, pela troca mercantil. Por último, os autores enfocam no conceito de cultura em massa, sendo percebida como manifestação de uma indústria que não desenvolve nenhuma forma de expressão intelectual livre, mas, ao contrário, está submetida aos anseios do mercado e do lucro capitalista (AMORIM *et al*, 2016, p. 208). Com base nas informações referenciadas, segue o quadro síntese abaixo.

QUADRO 10 – SÍNTESE DOS CONTEÚDOS DE DIREITOS HUMANOS NO LIVRO
“SOCIOLOGIA HOJE”

Livro didático	Conteúdos de direitos humanos	Recortes de análise		
		Temas	Teorias	Conceitos
SOCIOLOGIA EM MOVIMENTO	Cidadania	Estado e cidadania no Brasil.	T. H. Marshall e José Murilo de Carvalho.	Cidadania, direitos civis, direitos políticos e direitos sociais.
	Democracia	Regimes políticos, a origem da moderna democracia brasileira.	Norberto Bobbio, Nicola Matteucci, Gianfranco Pasquino Mike Alvarez, José Antonio Cheibub, Fernando Limongi, Adam Przeworski e Maria D’Alva Kinzo.	Regime político e democracia.
	Cultura	Civilização x cultura, padrões culturais, cultura no século XX, conceito de cultura no século XXI, indústria cultural.	Franz Boas, Margaret Mead, Ruth Benedict, David Schneider, Clifford Geertz, Marshall Sahlins, Theodor Adorno e Max Horkheimer.	Cultura, relativismo cultural, etnocentrismo, padrões culturais e cultura em massa.

FONTE: elaboração própria (2020).

4.5- SOCIOLOGIA PARA JOVENS DO SÉCULO XXI

Quinto e último livro aprovado no PNLD 2018, a obra didática “Sociologia para jovens do século XXI” possui como proposta apresentar aos jovens conteúdos que construam um saber crítico, dinâmico e problematizador das noções do senso comum. Em que pese sua estrutura não destine capítulos ou unidades às diferentes áreas das Ciências Sociais, tampouco a um tratamento específico dos direitos humanos, os autores do livro atribuem um olhar especial aos conteúdos transversais de direitos humanos, sendo estes desenvolvidos em capítulos específicos que não enfocam primordialmente a política.

A cidadania é retratada no capítulo 13, denominado “‘É de papel ou é pra valer?’ Cidadania e direitos no mundo e no Brasil contemporâneo”. Inicialmente, os autores destacam a origem das palavras cidadania e cidadão, remetendo à Grécia Antiga, na qual “cidadão” era o nome dado ao membro da “cidade” que cuidava da administração da cidade-estado grega, a *pólis*. Com base nesse aspecto, os autores, além de informar que cidadão é aquele que possui e goza de determinados direitos, conceituam cidadania plena como a capacidade legal de responder pelos seus próprios atos diante das autoridades públicas.

Ademais, a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão³⁵ é referenciada como um marco para a história dos direitos e da cidadania. Sob esse enfoque, a Revolução Francesa, bem como as revoluções inglesas são enfatizadas por terem fornecido os alicerces da cidadania das sociedades contemporâneas. Assim, salienta-se que ideias tais como o respeito ao direito dos indivíduos, de liberdade e de igualdade entre todos puderam ser perseguidas com maior profundidade a partir dessas experiências concretas desenvolvidas pelo homem (COSTA; OLIVEIRA, 2016, p. 182).

O pensador inglês T. H. Marshall, assim como nos demais livros de Sociologia já analisados, é tomado como referência no estudo da formação do Estado de Bem-estar social – o *Welfare State*. Nesse viés, os autores recorrem ao pensamento do teórico para tratar da “ampliação progressiva” da cidadania, descrevendo que, primeiro, no século XVIII, teriam se constituído os direitos civis, relacionados à liberdade individual e às relações de trabalho. Depois, no século XIX, a cidadania passou a compreender os direitos políticos, ou seja, os trabalhadores passaram a ter o direito de participar no exercício do poder político. Por fim, é ressaltado que, já no século XX, o Estado de Bem-estar inglês significou a conquista dos direitos sociais, com os quais todos passaram a ter acesso à distribuição da riqueza produzida no país, através da elaboração de políticas sociais universais.

A temática “Cidadania, socialismo e minorias” é explanada tendo como pressuposto os trabalhos de Karl Marx e Friedrich Engels, que mostraram que o capitalismo era baseado numa injustiça estrutural, já que ele era movido por uma brutal exploração da mão de obra dos trabalhadores. Portanto, com base nos pensamentos dos teóricos, ressalta-se que uma verdadeira cidadania somente seria possível se o proletariado superasse o capitalismo, através da revolução socialista. Já com a temática “Cidadania, capitalismo e desigualdades sociais”, destaca-se que o capitalismo sempre foi um sistema global caracterizado pela exclusão e, com

³⁵ Os autores não expõem o texto da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão na íntegra, mas apenas um excerto do documento. Cf. COSTA; OLIVEIRA, 2016, p. 182.

a hegemonia do neoliberalismo, a luta pela cidadania sofreu um duro golpe, do qual até hoje ainda não se recuperou (COSTA; OLIVEIRA, 2016, p. 186).

Na temática “A cidadania no Brasil: uma ‘corrida de obstáculos’...”, os estudos realizados por Marshall sobre os direitos inerentes à cidadania são relacionados ao contexto brasileiro, na medida em que, segundo os autores, diferentemente da Inglaterra, no Brasil os direitos sociais foram implementados antes dos direitos civis, que continuavam totalmente precários, e dos direitos políticos que praticamente deixaram de existir durante o regime autoritário de 1937 a 1945. Por fim, os últimos dois temas voltados à cidadania no Brasil, “Direitos e cidadania sob ‘fogo cerrado’” e “Direitos e cidadania no Brasil de hoje” tratam, respectivamente, da situação da cidadania brasileira durante e após o mandato do sociólogo e ex-presidente do Brasil Fernando Henrique Cardoso (COSTA; OLIVEIRA, 2016, p. 187).

O capítulo 14, denominado “‘O Estado sou eu.’ Estado e Democracia”, é destinado à abordagem dos conteúdos de democracia, muitos dos quais estão associados a temas de política. A par disto, os autores pontuam, de início, o conceito de Estado para definir a forma como as sociedades se organizam no aspecto jurídico, econômico e político. Por conseguinte, o governo é compreendido como a direção e a administração do poder público, sendo uma ação política e administrativa vinculada principalmente ao Poder Executivo. Ademais, o conceito de democracia é desenvolvido a partir do contexto histórico da democracia grega, caracterizada por ser direta. Entretanto, segundo os autores, com a eclosão das revoluções liberais, a democracia assumiu um caráter mais amplo, representando o regime que garantiria os direitos políticos de todos os cidadãos, no qual “todos os homens são iguais perante a lei” (COSTA; OLIVEIRA, 2016, p. 202 e 204).

Com a temática “A ascensão da democracia liberal”, os autores informam que a democracia liberal representou a tentativa de consolidação do poder e da dominação de classe da burguesia, significando a interseção entre as ideias políticas defendidas pelo Iluminismo, com as mudanças sociais e econômicas desencadeadas pela Revolução Industrial. No entanto, salienta-se que a grave crise econômica que afetou o capitalismo a partir dos anos 1970 provocou a crise também desse modelo político liberal tradicional, trazendo mudanças que ainda se encontram em curso neste século XXI (COSTA; OLIVEIRA, 2016, p. 204).

Já com a temática “Mas, o que significa a democracia participativa?”, os autores recorrem aos ensinamentos do sociólogo português Boaventura de Souza Santos para tratar da ideia de democracia participativa, enfatizando-se que esta possui a intenção de resgatar o caráter revolucionário que a democracia tinha por ocasião da Revolução Francesa,

contribuindo para que o povo perceba que ele próprio é o verdadeiro sujeito e a razão de ser do poder político. Neste aspecto, ressalta-se que a democracia participativa seria caracterizada pela constituição de mecanismos baseados na ideia de democracia direta, recuperada do pensamento de Jean-Jacques Rousseau, mas adaptada à realidade das sociedades atuais (COSTA; OLIVEIRA, 2016, p. 205).

Por sua vez, na temática “O que é a democracia representativa num mundo neoliberal? A história política recente do Brasil como exemplo”, os autores procuram traçar o contexto histórico do Brasil nos últimos 30 anos, focalizando na série de movimentos sociais, manifestações e eventos históricos, que refletem o grau de participação e mobilização do povo brasileiro. Diante desse contexto, os partidos políticos são retratados com base no pensamento do sociólogo Robert Michels, segundo o qual os partidos políticos em geral, independentemente da ideologia que defendem, tendem à burocratização e à elitização, transformando-se num instrumento de poder de um pequeno grupo (oligarquia), que o controla totalmente, impedindo a formação de novas lideranças – a não ser que essas sejam subordinadas ao grupo que controla a “máquina partidária” (COSTA; OLIVEIRA, 2016, p. 208).

Por meio de uma visão antropológica, os conteúdos relacionados à cultura são tratados em três capítulos do livro. No capítulo 4, denominado “‘Torre de Babel’: culturas e sociedades”, são retratados os diferentes conceitos de cultura. O primeiro deles é explanado com base no senso comum, referindo-se a pessoas que não tiveram acesso a determinadas informações e saberes durante a sua vida. Já o segundo conceito compreende a cultura como representação da realidade, que, diferentemente do senso comum, existe em todos os lugares e indivíduos, não havendo, portanto, pessoas que têm e pessoas que não têm cultura. Por último, a terceira forma de definir cultura consiste no seu sentido antropológico, sendo conceituada como um conjunto de regras que nos diz como o mundo pode e deve ser classificado. Neste último sentido, os autores destacam que a Antropologia é o estudo das culturas humanas em suas diversidades históricas e geográficas (COSTA; OLIVEIRA, 2016, p. 57).

No capítulo 5, intitulado “‘Sejam realistas: exijam o impossível!’ Identidades sociais e culturais”, a temática da identidade é introduzida pela abordagem da identidade formal, a qual, segundo os autores, é aquela anunciada pelos dados, sendo apenas a nossa estampa, uma “casca” que esconde as nossas ideias, as nossas emoções, os nossos gostos, as nossas crenças, as motivações que temos e as aspirações que buscamos na vida. Assim, para os autores, estes

e outros elementos é que formam de fato a nossa identidade, que nos transformam em sujeitos, pertencentes a uma determinada época e lugar, inseridos em um tipo específico de sociedade, construída a partir de uma determinada História (COSTA; OLIVEIRA, 2016, p. 66).

No tocante ao debate sociológico sobre a temática da identidade, os autores utilizam o pensamento de dois teóricos que se dedicaram a esse tema: George Herbert Mead e Erving Goffman. Nesse viés, os autores afirmam que a ideia de identidade de Goffman é muito parecida com a de George Mead, pois, em ambas, os indivíduos assumem diversas identidades, dependendo de uma determinada situação social em que estes mesmos indivíduos se encontram. Outro teórico referenciado no estudo da identidade é Stuart Hall, o qual, segundo os autores, apresenta três ideias muito diferentes sobre as identidades que se constituíram historicamente no Ocidente (COSTA; OLIVEIRA, 2016, p. 69).

Quanto à existência de uma identidade brasileira, os autores consideram que esta pode existir até determinado ponto, caso sejam consideradas uma série de características culturais que se fazem presentes nas manifestações da maioria da população como, por exemplo, nas suas tradições religiosas ou nas suas opções esportivas. Entretanto, ressalta-se que pelo fato de o Brasil apresentar extremos de desigualdade social e de concentração de renda, não se pode falar na existência de uma determinada identidade cultural que “unifique” a maioria dos indivíduos, seus habitantes, mas sim pode-se dizer que existem identidades de classe social ou de grupos sociais específicos (COSTA; OLIVEIRA, 2016, p. 73).

O terceiro capítulo que trata dos conteúdos de cultura trata-se do capítulo 6, denominado ““ser diferente é normal”: as diferenças sociais e culturais”. Inicialmente, é apresentada a temática “Ser diferente é normal”, na qual os autores chamam a atenção para a diferença entre desigualdade social e diferenças sociais e culturais dos indivíduos. Com isso, as desigualdades sociais são definidas a partir das condições sociais e econômicas de determinados grupos. Já a diferença social e cultural, conforme os autores, significa que os indivíduos ou grupos são apenas diferentes e não superiores e inferiores (COSTA; OLIVEIRA, 2016, p. 80).

O etnocentrismo, expressão criada, segundo os autores, pelo sociólogo americano William Graham Summer, é conceituado como uma tendência a considerar apenas os valores da própria cultura ao analisar as demais. Sob esse enfoque, é inserida a temática “As trocas e os diálogos culturais” para tratar da relação intercultural como a valorização, a interação e a

comunicação recíprocas entre os diferentes sujeitos e grupos culturais (COSTA; OLIVEIRA, 2016, p. 82).

Com base nas informações extraídas do livro em apreço, podemos sistematizar o quadro 11, além do quadro 12, que reúne, de forma comparativa, os conteúdos de direitos humanos presentes nos cinco livros de Sociologia aprovados no PNLD 2018. Vejamos:

QUADRO 11 – SÍNTESE DOS CONTEÚDOS DE DIREITOS HUMANOS NO LIVRO “SOCIOLOGIA PARA JOVENS DO SÉCULO XXI”

Livro didático	Conteúdos de direitos humanos	Recortes de análise		
		Temas	Teorias	Conceitos
SOCIOLOGIA PARA JOVENS DO SÉCULO XXI	Cidadania	Cidadania, socialismo e minorias; cidadania, capitalismo e desigualdades sociais; a cidadania no Brasil: uma “corrida de obstáculos”.	T. H. Marshall, Karl Marx e Friedrich Engels.	Cidadão, cidadania e cidadania plena.
	Democracia	A ascensão da democracia liberal, democracia participativa, democracia representativa.	Boaventura de Souza Santos e Robert Michels.	Estado, governo, democracia, democracia participativa e democracia representativa.
	Cultura	Identidade, a existência de uma identidade brasileira, as trocas e os diálogos culturais.	George Herbert Mead, Erving Goffman, Stuart Hall e William Graham Summer.	Cultura, identidade formal, identidade, desigualdades sociais, diferenças sociais e culturais, etnocentrismo, relação intercultural.

FONTE: elaboração própria (2020).

QUADRO 12 – SÍNTESE DOS CONTEÚDOS DE DIREITOS HUMANOS NOS LIVROS DE SOCIOLOGIA APROVADOS NO PNLD 2018

Livro didático	Conteúdos de direitos humanos	Recortes de análise		
		Temas	Teorias	Conceitos
SOCIOLOGIA	Cidadania	Políticas públicas, condições da cidadania no Brasil, cidadania: entre o público e o privado.	Herbert de Souza, Thomas Humphrey Marshall, Robert Castel, Wanderley Guilherme dos Santos, Alexis de Tocqueville e Hannah Arendt.	Cidadão, cidadania, subcidadania, poder político, poder econômico, políticas sociais, clientelismo, cidadania concedida, cidadania regulada, esfera pública, esfera privada e dignidade.
	Democracia	–	–	Democracia, democracia representativa e autoritarismo.
	Cultura	Comunicação e cultura, diversidade cultural, mudanças culturais na sociedade global, indústria cultural e práticas sociais, mundialização da cultura.	Edward Tylor, Norbert Elias, Lévi-Strauss, Marx e Engels, Florestan Fernandes, Octavio Ianni, Ferdinand Tönnies, Antonio Gramsci.	Tecnologias da informação e da comunicação (TICs), cultura, civilização, imperialismo, etnocentrismo, relativismo cultural, alteridade, diversidade cultural, interação cultural, identidade cultural, ideologia, comunidade, sociedade, minorias sociais, hegemonia cultural, consumo, distinção social, massa, indústria cultural, desenraizamento cultural, transculturação e solidariedade social.
TEMPOS MODERNOS, TEMPOS DE SOCIOLOGIA	Cidadania	–	Elisa Reis, T. H. Marshall, Wanderley Guilherme dos Santos.	Cidadania, direitos políticos, direitos sociais, direitos civis, cidadania plena, cidadania regulada.
	Democracia	Democracia e Ciência Política no Brasil, de volta à Democracia.	Robert Dahl, Victor Nunes Leal e Norberto Bobbio.	Democracia, voto, coronelismo, regime militar e democracia liberal.
	Cultura	Superando o etnocentrismo científico, a cultura subjetiva e a cultura objetiva, o consumo de bens culturais.	Roque de Barros Laraia, Franz Boas, Ruth Benedict, Claude Lévi-Strauss, Georg Simmel, Norbert Elias, Walter Benjamin e Michel Maffesoli.	Alteridade, etnocentrismo, relativismo cultural, culturalismo, cultura de massa, indústria cultural, tribos urbanas, identidade, identificação e bens culturais.
SOCIOLOGIA EM MOVIMENTO	Cidadania	Cidadania e direitos humanos.	T. H. Marshall e Wanderley Guilherme dos Santos.	Direitos civis, direitos políticos e direitos sociais, cidadão, cidadania, cidadania regulada, cidadania formal, cidadania material.
	Democracia	Expressões históricas da democracia, teoria democrática moderna e teoria democrática contemporânea.	Thomas Hobbes, John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Montesquieu, Karl Marx e Friedrich Engels, Alexis de Tocqueville, John Stuart Mill, Robert Dahl, Joseph Schumpeter, C. B. Macpherson, Vilfredo Pareto, Gaetano Mosca e Robert Michels.	Democracia, democracia direta, democracia representativa e democracia participativa.
	Cultura	Cultura como juízo de valor e como produção social, relativismo cultural: antropologia e diversidade cultural, as diversas faces da cultura.	Difusionismo, culturalismo (Franz Boas), funcionalismo (Bronislaw Malinowski), antropologia estrutural (Claude Lévi-Strauss), antropologia interpretativa (Clifford Geertz), Manuel Castells, Pierre Lévy, Ahyas Siss.	Cultura, etnocentrismo, relativismo cultural, cultura erudita, cultura popular, cultura de massa, indústria cultural, meios de comunicação em massa, sociedade da informação, cibercultura, multiculturalismo, interculturalidade, ações afirmativas.
SOCIOLOGIA HOJE	Cidadania	Estado e cidadania no Brasil.	T. H. Marshall e José Murilo de Carvalho.	Cidadania, direitos civis, direitos políticos e direitos sociais.
	Democracia	Regimes políticos, a origem da moderna democracia brasileira.	Norberto Bobbio, Nicola Matteucci, Gianfranco Pasquino, Mike Alvarez, José Antonio Cheibub, Fernando Limongi, Adam Przeworski e Maria D'Alva Kinzo.	Regime político e democracia.
	Cultura	Civilização x cultura, padrões culturais, cultura no século XX, conceito de cultura no século XXI, indústria cultural.	Franz Boas, Margaret Mead, Ruth Benedict, David Schneider, Clifford Geertz, Marshall Sahlins, Theodor Adorno e Max Horkheimer.	Cultura, relativismo cultural, etnocentrismo, padrões culturais e cultura em massa.
SOCIOLOGIA PARA JOVENS DO SÉCULO XXI	Cidadania	Cidadania, socialismo e minorias; cidadania, capitalismo e desigualdades sociais; a cidadania no Brasil: uma “corrida de obstáculos”.	T. H. Marshall, Karl Marx e Friedrich Engels.	Cidadão, cidadania e cidadania plena.
	Democracia	A ascensão da democracia liberal, democracia participativa, democracia representativa.	Boaventura de Souza Santos e Robert Michels.	Estado, governo, democracia, democracia participativa e democracia representativa.
	Cultura	Identidade, a existência de uma identidade brasileira, as trocas e os diálogos culturais.	George Herbert Mead, Erving Goffman, Stuart Hall e William Graham Summer.	Cultura, identidade formal, identidade, desigualdades sociais, diferenças sociais e culturais, etnocentrismo, relação intercultural.

FONTE: elaboração própria (2020).

4.6 – CONCLUSÃO

Os materiais didáticos implementados para auxiliar os educandos no processo de ensino/aprendizagem são uma importante ferramenta para a consolidação das diretrizes para a EDH, devendo seus conteúdos ser inseridos de forma a privilegiar as temáticas de direitos humanos. Deste modo, a partir do comparativo estabelecido no quadro 12, podemos tecer algumas considerações a respeito dos conteúdos específicos e transversais de direitos humanos constantes nos livros de Sociologia aprovados no PNLD 2018, conforme preceitua a Resolução CNE nº1 de 2012.

Quanto à abordagem dos direitos humanos de forma específica, verifica-se, de início, que apenas uma obra didática cumpriu esse critério presente nas diretrizes da resolução. De fato, o livro “Sociologia em movimento” dedicou o capítulo 7, intitulado “Democracia, cidadania e direitos humanos”, para, de forma específica, apresentar os direitos humanos, além de interligá-los aos conteúdos transversais referentes à democracia e cidadania. Observa-se que a obra didática, além de conceituar os direitos humanos e tratar de seus vários aspectos, discorre sobre os dois documentos que são verdadeiros marcos da busca pelo respeito aos direitos humanos: a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Deste modo, os direitos humanos são conceituados, no livro, como valores que visam ao respeito mútuo em detrimento dos privilégios restritos a determinados grupos, por isso não devem ser pensados como benefícios particulares ou privilégios de grupos elitizados (SILVA *et al*, 2016, p. 186). Nesse sentido, cabe frisar que a obra adota uma concepção ampliada de direitos humanos, tendo em vista as novas perspectivas quanto à forma de percebermos e tratarmos as minorias sociais, compreensão esta defendida por Candau (2008) e referendada por Bobbio (2004), ao destacar que os direitos humanos são históricos, modificáveis, suscetíveis de constante transformação e alargamento de seus horizontes, não sendo produto da natureza, mas sim da civilização humana.

No tocante à apresentação dos documentos históricos que visaram à implementação dos direitos humanos, tem-se que todos os livros didáticos, seja de forma pontual ou mais aprofundada, destacaram a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Tal fato demonstra um olhar criterioso, por parte dos autores, em abordar, pelo menos, o documento inaugural de reconhecimento dos direitos humanos, bem como expressa que o núcleo básico dos direitos humanos vem sendo preservado nos livros de Sociologia. Por sua vez, a

Declaração Universal dos Direitos Humanos é pontuada em apenas dois livros e, com menor incidência, em apenas um manual, tem-se a remissão à Declaração de Independência dos Estados Unidos da América.

Numa abordagem transversal dos direitos humanos, verifica-se que os três conteúdos que estão inseridos no campo de análise deste trabalho, cidadania, democracia e cultura, são tratados nos cinco livros didáticos, seja de forma articulada aos conteúdos de política, no caso dos temas de cidadania e democracia, ou em capítulos específicos. Nesta vertente de abordagem, foram tomados como pressupostos metodológicos os três tipos de recortes que circundam as propostas construídas para o ensino de Sociologia no nível médio: temas, teorias e conceitos.

Neste aspecto, tem-se que tais recortes de análise devem ser tomados mutuamente pelas propostas didáticas, haja vista que rigorosamente seria impossível trabalhar com um recorte sem se referir aos outros. O que é possível fazer é tomar um deles como “centro” e os outros como referenciais. Assim, “ao se tomar um conceito – recorte conceitual –, este tanto faz parte da aplicação de um tema quanto tem uma significação específica de acordo com uma teoria, do contrário os conceitos sociológicos seriam apenas um glossário sem sentido, pelo menos para alunos do ensino médio” (MORAES *et al*, 2006, p. 117).

No contexto deste trabalho, observa-se que, dentre tais recortes, os temas referentes à cidadania, democracia e cultura possuem uma variação significativa, comparando-se os cinco livros abordados, fato este que pode representar um possível reflexo da ausência de um currículo de Sociologia cujos conteúdos sejam unificados. Entretanto, constata-se que as teorias e os conceitos dos conteúdos analisados possuem um núcleo base que se repete em todos os livros, como é o caso do teórico T. H. Marshal, cujo pensamento sobre a consolidação da cidadania é abordado pelos autores dos cinco manuais.

Partindo deste entendimento, Amaury Cesar Moraes (2017) sustenta que um problema sério decorre de os livros apresentarem, de um modo geral, análises e sínteses de temas, teorias e conceitos do campo das Ciências Sociais, de tal modo que tais sínteses ou análises expressam a “voz do autor”. No caso dos livros de Sociologia em apreço, observa-se uma predominância da voz do autor sobre a dos teóricos, que, na maioria das remissões, possui o seu pensamento parafraseado. Como consequência, verifica-se que as obras didáticas trazem uma quantidade mínima de textos originais do campo das Ciências Sociais que poderiam servir de material para leitura e análise pelos alunos.

Diante dessa questão, impende ressaltar o papel do professor na utilização crítica dos livros didáticos, não consagrando a interpretação do livro como definitiva, mas sim devendo adequar os conteúdos à realidade em que trabalha. Assim, o professor pode, como parte de seu papel de produtor cultural, oferecer aos seus alunos reflexões e situações mais elaboradas, que demandam mais tempo de atenção e meditação e produza material que valorize sua posição como intelectual perante os alunos (MORAES, 2017).

Outro ponto de destaque nos livros consiste na abordagem dos conteúdos transversais de direitos humanos por intermédio das demais áreas das Ciências Sociais para além da Sociologia. Sob esse aspecto, verifica-se que os conteúdos de cidadania e democracia são focalizados, predominantemente, nos capítulos destinados aos temas de política, possuindo, assim, um tratamento dialogado com a Ciência Política. Tal fato evidencia a metodologia preceituada pelas Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos, segundo a qual as temáticas relacionadas aos direitos humanos não devem estar somente atreladas a uma determinada área, devendo permear todo o conteúdo discutido e as atividades realizadas nos ambientes de ensino.

Sobre isto, é de se destacar que, dentre as discussões sobre o que se ensina na disciplina de Sociologia no nível médio, destaca-se o debate sobre a presença das três Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia – nos conteúdos ensinados como Sociologia. Nessa direção, explica-nos Moraes (2010) que isso se deve à formação dos licenciados em Ciências Sociais, mas também à variedade de temas que se inscrevem muitas vezes em uma ou outra dessas ciências e ainda a uma certa continuidade que autores, temas ou conceitos descrevem.

No caso dos livros enfocados neste trabalho, verifica-se que a Antropologia possui um lugar de destaque, quando da abordagem dos conteúdos de cultura, mesmo nos manuais que não dedicam um capítulo ou unidade específica para aquela área das Ciências Sociais. Percebe-se, deste modo, assim como se deu no tratamento dos conteúdos de cidadania e democracia, que a cultura é abordada numa perspectiva que se coaduna com as diretrizes preconizadas pela Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, não estando atrelada apenas à Sociologia, mas também à Antropologia, fato este que contribui positivamente para a formação de uma cultura em direitos humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de verificar a abordagem dos direitos humanos nos livros didáticos de Sociologia aprovados no PNLD 2018, a pesquisa teve como pressuposto a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – DNEDH a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições. De forma sucinta, tal abordagem seguiu uma linha de pensamento que perpassa primeiro pela necessidade de apreensão do diálogo existente entre a Sociologia e os direitos humanos, depois disso, pela importância de refletir sobre a consolidação do currículo de Sociologia e seus impactos na definição de conteúdos de direitos humanos e, concomitantemente a isso, tratou da inserção das DNEDH na educação escolar como proposta pedagógica para a transformação social.

Desta feita, os subsídios utilizados para o desenvolvimento e a fundamentação do trabalho teve por base, primordialmente, o texto da resolução que trata das DNEDH, sendo este o principal documento de estudo de onde partiram os principais argumentos e entendimentos feitos ao longo da discussão teórica. Cabe destacar, também, a relevância da Declaração Universal dos Direitos Humanos e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos na afirmação das ações preceituadas pelas DNEDH, já que estas é resultado de um processo cuja evolução adveio das conquistas possibilitadas por esses documentos, dentre outros. Ademais, a pesquisa contou com o suporte dos documentos que informam o ensino de Sociologia, como é o caso das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM, que, também, deram respaldo ao entendimento do assunto tratado.

Com base nesses pressupostos, a investigação desenvolvida trata-se de um trabalho cuja relevância consistiu em analisar os cinco livros didáticos de Sociologia aprovados no PNLD 2018, tendo em vista que tais livros foram pouco explorados como fonte de abordagem dos direitos humanos nas pesquisas realizadas sobre essa temática, conforme verificado no estado da arte. Portanto, a investigação teve o intuito de contribuir para a tomada de consciência sobre a relevância do fortalecimento de uma educação em direitos humanos, com ênfase em sua presença no currículo de Sociologia.

Enquanto prerrogativas básicas do ser humano, os direitos humanos visam efetivar a dignidade, a liberdade e a igualdade humanas. Diante de tais exigências, uma formação cidadã constitui o ambiente propício para a implementação de avanços democráticos e de respeito

aos direitos fundamentais. Para tanto, necessário se faz desenvolver estratégias educacionais que sejam eficazes para impulsionar a socialização em uma cultura de direitos humanos.

Nesse passo, emerge a função da escola e da Sociologia na formação do sujeito de direitos. Enquanto a escola compreende o espaço de elaboração e socialização do conhecimento, estando apta a conscientizar os indivíduos de seus direitos e deveres, de forma contínua e permanente, a Sociologia, por meio de seu aporte teórico e de suas técnicas de pesquisa social, possibilita a construção de conhecimentos e de valores necessários à conquista do exercício pleno da cidadania.

Conforme assinalado no art. 11 das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos - DNEDH, “os sistemas de ensino deverão criar políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos, tendo como princípios norteadores os direitos humanos, e por extensão, a educação em direitos humanos”. No bojo de tais princípios, tem-se que a inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização do currículo escolar pode se dá pela transversalidade, como um conteúdo específico das disciplinas ou de maneira mista.

Instituído inicialmente, em 1985, para fornecer, universal e gratuitamente, livros aos alunos do chamado ensino de 1º grau, o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD é uma política pública que condiciona a forma e o conteúdo curricular do Ensino Médio por meio de uma avaliação, compra e distribuição de livros didáticos. Assim, esse programa traz, em seu edital, critérios que devem ser observados quando da elaboração dos livros didáticos, como, por exemplo, a presença de determinados conteúdos considerados válidos para serem ensinados nas escolas públicas brasileiras, fato este que corroborou para que tais livros fossem o *corpus* da pesquisa a ser desenvolvida.

Nessa perspectiva de construção curricular, resultante de uma preocupação estatal com a utilização dos livros didáticos em sala de aula, o PNLD emerge como uma política pública voltada à seleção dos manuais a serem utilizados na rede pública de ensino, dada a sua importância como instrumento da escola básica. Assim, os livros didáticos, por serem distribuídos pelo governo federal às escolas públicas das redes de ensino que optam pelo PNLD, contribuem para a construção do currículo, bem como para a circulação do pensamento científico advindo da Sociologia e das outras áreas do saber.

Enquanto ferramenta de ensino e aprendizagem, o livro didático de Sociologia constitui um artefato intelectual marcado por uma modalidade de escrita bastante singular, figurando, muitas vezes, não apenas como recurso didático, mas também como a única obra

de referência para os professores. Como instrumento metodológico, o papel do livro é de destaque por ser um recurso valioso para a compreensão da dinâmica de constituição de um repertório estável de conceitos, autores, temas e problemas de determinada disciplina entre membros da sociedade em geral. Nesse sentido, ao contrário do que comumente se pensa, a função escolar do livro didático faz dele um bem cultural bastante complexo e um ‘lugar’ privilegiado para compreender mecanismos e estratégias de produção e circulação do conhecimento na sociedade (MEUCCI, 2014).

Partindo deste entendimento, é pertinente destacar que se faz presente, neste trabalho, a concepção de Leite (2011), segundo a qual as obras didáticas acabam por ter uma acepção diferente de tal modo a nem sempre estarem de acordo com as recomendações nacionais, não contemplando, por vezes, o tema dos direitos humanos em sua estrutura teórica. De fato, conforme apontado neste trabalho, as obras de Sociologia implementadas não atendem, em sua totalidade, às prescrições dos documentos oficiais, uma vez que, dos cinco manuais aprovados no PNLD 2018, apenas um aborda os conteúdos de direitos humanos de forma específica e transversal. Entretanto, o fato de todos os manuais tratarem os conteúdos relacionados à cidadania, democracia e cultura transversalmente representa um certo avanço da implementação das políticas públicas de direitos humanos.

Em decorrência disso, resta latente que a implementação de materiais didáticos que auxiliem os alunos no processo de ensino/aprendizagem são uma importante ferramenta para a consolidação das diretrizes que embasam uma Educação em Direitos Humanos. Nessa perspectiva, o desafio que se faz presente consiste na inserção da temática de direitos humanos, em caráter permanente, nos conteúdos curriculares e demais atividades desempenhadas pela escola, haja vista a falta de um consenso em relação à definição de conteúdos adequados ao ensino de Sociologia. Desse modo, emerge a necessidade de que a temática dos direitos humanos seja objeto de ampla discussão para que suas propostas fortaleçam o ensino da Sociologia, com o objetivo de quebrar paradigmas e proporcionar a produção de um conhecimento crítico na escola.

Por esta razão, com destaque para o Projeto Político Pedagógico, faz-se necessário a formulação de metodologias, atividades e conteúdos, a serem assumidos pela escola e pelos professores, que sejam voltados para a Educação em Direitos Humanos. Assim, nas palavras de Adelaide Alves Dias, “a consecução da Educação em Direitos Humanos na escola só será possível mediante esforço de articulação entre gestores, professores, alunos e comunidade, em

torno de uma ação integradora que vise a efetivar/consolidar mecanismos de promoção e proteção dos direitos humanos” (2008, p. 158).

Percebe-se, deste modo, que, no processo de ensino/aprendizagem, conforme preceituado pelas DNEDH, os conteúdos que perfazem a grade curricular de Sociologia devem ser inseridos de modo a privilegiar as temáticas relacionadas aos direitos humanos. Nessa compreensão, tais conteúdos podem ser inseridos de forma transversal, específica, ou mista, como preconiza as diretrizes nacionais. Contudo, defendemos que uma aplicação conjunta contribui positivamente para a formação de uma educação em direitos humanos, tendo em vista que essa temática pode permear os conteúdos a serem discutidos, bem como as atividades realizadas no ambiente escolar.

Diante dos pontos discutidos ao longo do trabalho, coloca-se em evidência a importância de um ensino de Sociologia voltado a uma nova concepção de educação, que reconheça as particularidades dos alunos e as diferentes dinâmicas presentes na sociedade. Nesta seara, uma releitura das práticas pedagógicas, principalmente quando pensamos numa perspectiva interdisciplinar, é condição indispensável para o acesso a uma educação em direitos humanos que permita o respeito à diversidade. Portanto, espera-se que este trabalho tenha servido como ponto de reflexão para que professores e demais profissionais da educação vislumbrem novos caminhos para a implementação de um ensino de Sociologia que considere e propicie o reconhecimento dos direitos humanos, visando à preparação do educando para a vida e para as relações sociais.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Juliana. *et al.* Direitos humanos e diversidade: novos caminhos. *In:* ALVES, Juliana; RIBEIRO, Mara Rejane (orgs.). **A encruzilhada da diversidade no âmbito da EDH**. Maceió: Edufal, 2013, p. 187-192.
- AMORIM, Henrique; BARROS, Celso Rocha de; MACHADO, Igor José de Renó. **Sociologia hoje**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2016.
- ARAÚJO, Silvia Maria; BRIDI, Maria Aparecida; MOTIM, Benilde Lenzi. **Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2016.
- BALL, Stephen J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo. Cortez. 2011.
- BAUER, M., & Gaskell G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Apresentação de Celso Lafer. Nova Edição. 10 impressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOMENY, Helena. *et al.* **Tempos modernos, Tempos de Sociologia**. 3. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2016.
- BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2008.
- _____. Resolução CNE/CP nº1 de 30 de maio de 2012. **Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos**. Disponível em: http://www.udesc.br/arquivos/id_submenu/83/rcp001_12.pdf. Acesso em: 03 Dez. 2018.
- _____. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, 2006. Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3).
- _____. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, 2002. 101p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019. Brasil.
- _____. **Texto orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2011. 36 p.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – Parte IV – Ciências Humanas e Suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2000b. 75p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em 14 jan. 2019.

_____. Decreto n. 7037 de 21 de dezembro de 2009. **Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH3 – e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm. Acesso em: 11 dez. 2018.

BRITO, Luiz Percival Leme. Livro didático e autonomia docente. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). **SIMPÓSIOS [DO] CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: formação de professores**, 1., 2001. Anais eletrônicos... Brasília, DF: MEC; Brasília, DF: SEF, 2002. v.1e, il. p. 334-338. Simpósio 23- Concepção dos livros didáticos: modelo atual e novas perspectivas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1e.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

CAFFER, Maria Aparecida Menezes. Legislação de ensino e cidadania. In: José do Prado Martins; Elisabete Gabriela Castellano (org.). **Educação para a cidadania**. São Carlos: EdUFSCar, 2003, p. 86-103.

CANDAU, Vera Maria. Direitos, humanos, educação e interculturalidade – as tensões entre igualdade e diferença. In: **Revista Brasileira de Educação**, PUC – Rj, Departamento de Educação, v. 13, n. 37, p. 45-56, na./abr. 2008.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 25ª ed., 2019.

CASSIANO, C. C. F. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional**. 1.ed. São Paulo: EdUNESP, 2013.

CASTILHO, Ricardo. **Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2011.

CAVALCANTE, Thayene Gomes. **Adoção do Livro Didático de Sociologia na Educação Básica: estudo com docentes da rede pública da Primeira Gerência Regional de Ensino da Paraíba**. 2015. 120f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio) – Diretoria de Formação e Desenvolvimento Profissional, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2015.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 30, n. 3, set./dez. 2004.

CICONELO, Alexandre; PIVATO, Luciana; FRIGO, Darci. Programa Nacional de Direitos Humanos: efetivar direitos e combater desigualdades. In: **Revista Direitos Humanos**. Vol.4, Dez/2009. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009.

COSTA, Ricardo César Rocha da; OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **Sociologia para Jovens do Século XXI**. 4. ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAVIES, Nicholas. **Livro didático: apoio ao professor ou vilão no ensino de História?** In: Anais do 2º encontro Perspectivas do ensino de História. São Paulo: FE-USP, 1996. p. 1-4.

Disponível em: www.uff.br/feuff/departamentos/docs_politica.../livro_didatico.doc. Acesso em: 12 jan. 2020.

DESTERRO, Fabio Braga do. **Sobre livros didáticos de Sociologia para o ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRJ, Rio de Janeiro (RJ), 2016.

DIAS, Adelaide Alves. **A Escola como Espaço de Socialização da Cultura em Direitos Humanos**. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; NÁDER, Alexandre Antônio Gili. (Org). Direitos Humanos: capacitação de educadores. Fundamentos culturais e educacionais da Educação em Direitos Humanos. João Pessoa: editora universitária da UFPB, vol. II, 2008.

FERREIRA, Vanessa do Rêgo; OLIVEIRA, Amurabi, O Ensino de Sociologia como um campo (ou subcampo) científico. **Revista Acta Scientiarum**, v. 37, n. 1, p. 31-39, jan./jun. 2015.

FREIRE, Paulo. Direitos Humanos e Educação Libertadora. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

GALUCHI, Maria Teresinha Bellanda; TSUKUDA, Julie Akemi Tobias. Análise do Programa Nacional do Livro Didático: implicações para a formação. In: **ANAIS DA XIV JORNADA DO HISTEDBR: Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa**, 2017. FOZ DO IGUAÇU-PR: UNIOESTE, 2017. ISSN: 2177-8892. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/eventos/histedbr/>>. Acesso em 24 maio 2017.

GARCIA, W. **Administração educacional em crise**. São Paulo: Cortez, 2001.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIDDENS, Anthony. **Em defesa da Sociologia: ensaios, interpretações e trélicas**. Trad. Oneide Venâncio Majer, Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29. Mai./Jun. 1995.

GORCZEVSKI, Clovis; KONRAD Letícia Regina. A educação e o plano nacional de educação em direitos humanos: efetivando os direitos fundamentais no Brasil. In: **Revista do Direito Unisc**. Santa Cruz Do Sul, nº 3, jan./jul. 2013, p. 18-42.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. São Paulo: Summus, 1988.

HANDFAS, A. & MAÇAIRA, J. P. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de Sociologia na educação básica. BIB. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, São Paulo, v.2, n.74, p.45-61, 2014.

HERBRARD, Jean. O livro didático no contexto da política educacional. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). PAINÉIS [DO] CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: formação de professores. **Anais eletrônicos**. Brasília, DF: MEC, 2002.

HUNT, Lynn. **A Invenção dos Direitos Humanos**: Uma História. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LAJOLO, M. (Org). **Livro didático**: um (quase) manual de usuário. Em Aberto, Brasília, v. 16, n. 69, p. 2-9, jan./mar. 1996.

LEITE, Talita Soares. **Direitos humanos e educação pública**: uma leitura crítica acerca da educação em direitos humanos. Londrina: UEL, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo. *In*: **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGENDZO, A. **Educación en derechos humanos**: apuntes para una nueva práctica. Chile: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación y PIIE, 2006.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, Conhecimento e Currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea).

MALISKA, Marcos Augusto. Educação, Constituição e Democracia. *In*: NETO, Cláudio Pereira de Souza *et al* (org.). **Direitos Sociais Fundamentos, Judicialização e Direitos Sociais em espécie**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, p. 789-800, 2010.

MANTOVANI, Katia. **O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD**: impactos na qualidade do ensino público. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MARINHO, Marildes. Livro didático: uma possibilidade de formação de professor? *In*: MARFAN, Marilda Ameida (Org.). SIMPÓSIOS [DO] CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: formação de professores, 2001. **Anais eletrônicos**. Brasília, DF: MEC, Brasília, DF: SEF, 2002. v.1d, il. p. 288-292. Simpósio 19- Escolha e uso do livro didático: implicações para a formação do professor. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1d.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2020.

MARTINS, José do Prado. Educação Cidadã e Pós-Modernidade. *In*. José do Prado Martins; Elisabete Gabriela Castellano (org.). **Educação para a cidadania**. São Carlos: EdUFSCar, 2003, p. 85-98.

MARTINS; Elisabete Gabriela Castellano (org.). **Educação para a cidadania**. São Carlos: EdUFSCar, 2003, p. 85-98.

MEUCCI, Simone. Notas sobre o pensamento social brasileiro nos livros didáticos de Sociologia. *In*: **Revista Brasileira de Sociologia**, vol. 02, nº 03, jan./jun. 2014.

MEUCCI, Simone. Sobre a Rotinização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais didáticos, seus autores, suas expectativas. **Mediações**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 31-66, jan/jun. 2007.

MEUCCI, Simone; BEZERRA, Rafael Ginane. Sociologia e educação básica: hipóteses sobre a dinâmica de produção de currículo. *In: Revista de Ciências Sociais*, v. 45, nº1, p. 87-101, 2014.

MILLS, Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

MORAES, Amaury Cesar; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia. *In: Moraes, Amaury César (org.) Sociologia: ensino médio* (Coleção Explorando o Ensino, v. 15). Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, p. 45-62, 2010.

MORAES, Amaury César. O ensino de Sociologia: mediação entre o que se aprende na universidade e o que se ensina na escola. *In: Teoria e Cultura*, v. 12, nº 1, p. 21-33, 2017.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático e formação são incompatíveis? *In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). SIMPÓSIOS [DO] CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: formação de professores*, 1.,2001. **Anais eletrônicos**. Brasília: MEC, SEF, 2002. v.1b, il. p. 89-94. Simpósio 6- O livro didático e a formação de professores. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2020.

NUNES, Marcela de Oliveira. O ensino de Sociologia e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: os desdobramentos de uma política educacional. *In: Revista Urutágua - Revista Acadêmica Multidisciplinar*. Universidade Estadual de Maringá (UEM). Nº 35, dez./mai., 2016.

OLIVEIRA, Dijaci David de. *et al.* **Sociologia e educação em direitos humanos**. Goiânia: UFG/FUNAPE, 2010.

OLIVEIRA, Amurabi. O Currículo de Sociologia na Escola: Um Campo em Construção (e Disputa). *In: Espaço do Currículo*, v. 6, nº 2, p. 355-366, Mai/Ago., 2013.

ONU. Conselho de Direitos Humanos. **Projeto de Plano de Ação para a segunda etapa (2010-2014) do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos**. Disponível em: <<http://www.unesco.org>>. Acesso em 12 já. 2020.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**: 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 08 jan. 2020.

PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. A educação básica redimensionada. *In: Iria Brzezinski et al (org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1998, p. 87-104.

PEREIRA, Suzana Paula de Oliveira; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares dos. SENTIDOS DE DIREITOS HUMANOS: (re)contextualizações nos livros didáticos do ensino médio. *In: Revista Espaço do Currículo*. João Pessoa, v.10, n.3, p. 456-473, set./dez. 2017.

PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. A educação básica redimensionada. *In: Iria Brzezinski et al (org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1998, p. 87-104.

PHILIPPI, LUZ. O livro didático no contexto da política educacional. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). PAINÉIS [DO] CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: formação de professores, 1.,2001. **Anais eletrônicos**. Brasília, DF: MEC; Brasília, DF: SEF, 2002. v.2b, il. p. 94-102. Paineis 13 - O que é um Livro Didático hoje? Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000495.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. Direitos humanos: o desafio da interculturalidade. In: **Revista Direitos Humanos**, SEDH-Brasília, n. 02, p. 10-18, 2009.

_____. **Reconhecer para libertar: os caminhos para o cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Mário Bispo dos. Diretrizes curriculares estaduais para o ensino de Sociologia: em busca de um mapa comum. **Percursos**, v. 13, n. 1, p.40-59, jan./jun. 2012.

SANTOS, Robson dos. Por uma sociologia histórica dos direitos humanos. In: Oliveira, Dijaci David de (coord.). **Sociologia e educação em direitos humanos**. Goiânia: UFG/FUNAPE, 2010.

SARMENTO, George Lins Júnior. A educação em direitos humanos e a promoção da cidadania brasileira. In: **Revista Eletrônica Direito e Conhecimento**, Arapiraca/AL, v. 1, n. 1, 2017, Jan./Jun./2017.

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, Currículo e Didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 4. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção educação contemporânea).

SILVA, Afrânio. *et al.* **Sociologia em movimento**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: Moraes, Amaury César (coord.). **Sociologia: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 15-44.

SILVA, Aida Maria Monteiro. **Educar em Direitos Humanos no Brasil: O processo de implantação de políticas públicas**, 2013. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT3/GT3_Coimunicacao/AidaMariaMonteiroSilva_GT3_integral.pdf>. Acesso em: 18/07/2017.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em Direitos Humanos & Educação para os Direitos Humanos. In: **Educação em Direitos Humanos e Currículo**. Editora Universitária da UFPB, João Pessoa - PB, 2014. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wpcontent/uploads/2015/08/EDUCA%C3%87%C3%83O-EM-DIREITOS-HUMANOS-EEDUCA%C3%87%C3%83O-PARA-OS-DIREITOS-HUMANOS.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o livro didático. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2, n. 12, nov./dez. 1996. Disponível em: <<http://www.presencapedagogica.com.br/site/sistema/as/enviados/PP12.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

SOUZA, Ana Aparecida Arguelho de. Manuais didáticos: formas históricas e alternativas de superação. *In*: BRITO, Silvia Helena Andrade de (Org.) **A Organização do Trabalho Didático na História da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010. (Coleção memória da educação).

SOUZA, Jessé de. **(Sub) cidadania e naturalização da desigualdade**: um estudo sobre o imaginário social na modernidade periférica. *Política & trabalho, Revista de Ciências Sociais*, João Pessoa, nº 22, abr. 2005.

TAVARES, Celma. **Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar**. Rosa Maria Godoy Silveira *et al* (org.). João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 487-503.

TIANA, Alejandro. Aprender a viver juntos: nossos jovens estão preparados?. *In*: Cecília Braslavsky (org.). **Aprender a viver juntos: educação para a integração na diversidade**. Brasília: UNESCO, IBE, SESI, UNB, 2002, p. 121-38.

TURRA, Neide C.; WELTER, Tânia. Espaços multiculturais nas escolas públicas negados ou silenciados? Uma abordagem à diversidade. *In*. **Ponto de visto**, Petrópolis, n. 05, p. 179-189, 2003.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. Rosa Maria Godoy Silveira (org.). João Pessoa: Editora Universitária, 2007.