

MANUAIS DIDÁTICOS E CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA: UMA ANÁLISE PÓS ESTRUTURALISTA

Textbooks and Sociology Curriculum: a post-structuralism analysis

Jefferson Evanio da **SILVA**
Mestre em Ciências Sociais
Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul
Recife, Brasil
jeffersonevaniosocio@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4528-8285> 

Joanildo Albuquerque **BURITY**
Doutor em Ciência Política
Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil
joanildo.burity@fundaj.gov.br
<https://orcid.org/0000-0002-2963-1979> 

Mais informações da obra no final do artigo 

RESUMO

Este artigo persegue dois objetivos: a) oferecer uma reflexão teórico/metodológica do currículo e dos manuais didáticos a partir de uma perspectiva discursiva; b) realizar um exercício de aplicação desse referencial teórico na análise do discurso de alguns manuais didáticos de Sociologia aprovados pelo PNLD 2018. Analisam-se os livros: Tempos Modernos, Tempos de Sociologia; Sociologia para Jovens do Século XXI; Sociologia Hoje e Sociologia. Numa perspectiva pós-estruturalista, currículo e livros didáticos são concebidos como práticas discursivas, objetos que se entrecruzam num incessante processo de produção de discursos, identidades, sujeitos. O artigo identifica, nos manuais analisados, a presença de uma formação discursiva (imaginação sociológica) que interpela o sujeito no sentido de atribuir a ele um determinado lugar no mundo simbólico, além de identificar as filiações sociais, históricas e políticas dessa formação situando-a num projeto mais geral de produção da subjetividade política dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Pós-estruturalismo. Currículo. Livros didáticos. Sociologia.

ABSTRACT

This article pursues two objectives: a) to offer a theoretical / methodological reflection of the curriculum and textbooks from a discursive perspective; b) to carry out an exercise in the application of this theoretical reference in the discourse analysis of some didactic manuals of Sociology approved by PNLD 2018. The following books are analyzed: Modern Times, Times of Sociology; Sociology for Young People of the 21st Century; Sociology Today and Sociology. From a poststructuralist perspective, curriculum and textbooks are conceived as discursive practices, objects that intersect in an incessant production process of discourses, identities, subjects. The article identifies, in the manuals analyzed, the presence of a discursive formation (sociological imagination) which challenges the subject in the sense of assigning to him a certain place in the symbolic world, besides identifying the social, historical and political affiliations of this formation, situating it in a more general project of production of the subjects' political subjectivity.

KEYWORDS: Post-structuralism. Curriculum. Textbooks. Sociology.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo refletir sobre três questões que, no decorrer das discussões, deverão ser articuladas: a) algumas ideias básicas do pós-estruturalismo; b) o significado do currículo e dos livros didáticos a partir de uma perspectiva discursiva; c) e, finalmente, a aplicação desse referencial teórico (pós-estruturalismo) na análise do discurso de alguns manuais didáticos de Sociologia aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2018.

Em primeiro plano, apresentamos alguns pressupostos básicos daquilo que a partir das décadas de 1960/70 aprendemos a denominar de pós-estruturalismo. Um dos caminhos possíveis de compreender esse projeto intelectual é mediante a oposição que ele estabeleceu com o estruturalismo francês das décadas de 1950/60. Uma oposição parcial, na medida em que o projeto intelectual e/ou movimento que denominamos como pós-estruturalismo não rompe, em definitivo, com alguns princípios do estruturalismo clássico. Passamos em relevo algumas das noções básicas desse movimento intelectual.

No segundo momento, discorreremos acerca da apropriação dessa teoria realizada pelos estudos discursivos no campo da educação e, sobretudo, no universo da teoria de currículo no Brasil a partir das décadas de 1990 e 2000. Tal apropriação de pressupostos teóricos e metodológicos do pós-estruturalismo significou a emergência de uma nova leitura do objeto currículo. Implicou, de forma mais direta, na necessidade de redefini-lo como uma prática discursiva e na emergência de uma agenda de pesquisas de traços foucauldianos que têm investigado o processo educativo e o currículo nos termos de processos de subjetivação e construção de identidades dos sujeitos. Apresentamos uma definição de livro didático que tenta imaginar este bem simbólico para além de sua conceitualização como recurso didático-pedagógico.

Nossa estratégia no presente texto consiste em não apenas apresentar aos leitores algumas das várias possibilidades de leitura do currículo e do livro didático (LD) ofertadas desde uma perspectiva pós-estruturalista, mas realizar, de fato, um exercício de aplicação desse referencial teórico. A última seção do presente trabalho é dedicada justamente a isso. Analisamos enunciados extraídos do próprio texto didático tentando identificar os efeitos de sentido pretendidos pelo discurso e as filiações desses enunciados com outros lugares de fabricação do sentido. A nosso ver, a aplicação da análise do discurso em pesquisas que tomam por objeto o LD pode fornecer aos professores/pesquisadores um



arcabouço de categorias analíticas capazes de fomentar trabalhos que ultrapassem a leitura superficial desses objetos, que, a princípio, o significam apenas como recursos didáticos pedagógicos à serviço da prática docente. O livro didático, não obstante, possui raízes profundas na história, possui uma margem que precisa ser delineada e só pode ser compreendido num conjunto complexo de remissões a outros textos, outros livros, outros lugares de fabricação do sentido, enfim, a outras relações sociais de sentido e de poder.

2 PÓS-ESTRUTURALISMO: ALGUMAS NOÇÕES BÁSICAS DE UM MOVIMENTO INTELECTUAL

O pós-estruturalismo pode ser considerado como um termo genérico que abrange uma plêiade de perspectivas analíticas oriundas de campos diversos do saber¹. Da Filosofia à Psicanálise, da História às Ciências Sociais, passando pelos estudos da Linguística e da Crítica Literária. O contexto de seu aparecimento é a França do pós-guerra e a crise que se seguiu, sobretudo a partir das décadas de 1960 e 70, de algumas ideias centrais do estruturalismo. Em tese, essa crise esteve associada à recusa de alguns intelectuais franceses e norte-americanos em aceitar as pretensões totalizantes, por exemplo, do projeto lévi-straussiano, que nos consignou a ideia de estrutura como sistema autorreferente de diferenças.

Jacques Derrida (1972) descreveu esse momento como um *acontecimento*, ou seja, como emergência de algo não-previsto e não facilmente reconhecível e nomeável, mas *posteriormente* identificável como um “começo” ou um ponto de virada. No caso, Derrida identifica esse acontecimento como o começo de uma reflexão acerca da “estruturalidade da estrutura” que apontava a impossibilidade da existência, como coisa em si, de um centro norteador, de um sentido fixo, de um núcleo duro da estrutura. Um deslocamento se produziu nos termos derridianos, no pensamento estrutural:

Foi então o momento em que a linguagem invadiu o campo problemático universal; foi então o momento em que, na ausência de centro ou de origem,

¹ Segundo Mark Poster (apud PETERS, 2000), a origem do termo ‘pós-estruturalismo’ deve sua gênese ao contexto acadêmico norte americano e inicialmente refere-se a um conjunto de trabalhos de áreas diversas do saber que ofereceram, sobretudo a partir das décadas de 1960 e 70, uma resposta filosófica às pretensões totalizadoras e científicas do estruturalismo. Michael Peters (2000) localiza uma primeira geração de pensadores pós-estruturalistas na França do pós-Segunda Guerra Mundial, que estiveram envolvidos nesse desafio de revisão de alguns pressupostos do estruturalismo, dentre os quais se destacaram Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Jacques Lacan e Michel Foucault. Esses autores raramente se autoidentificaram como pós-estruturalistas, de modo que essa atribuição é, em si, parte do processo de recepção de suas obras para além do contexto imediato de sua produção.

tudo se torna discurso – com a condição de nos entendermos sobre esta palavra-, isto é, sistema no qual o significado central, originário ou transcendental, nunca está absolutamente presente fora de um sistema de diferenças. A ausência de significado transcendental amplia indefinidamente o campo e o jogo da significação (DERRIDA, 1972, p. 232).

A noção de estrutura como coisa em si foi, assim, contestada pelo pós-estruturalismo. “Contraopondo-se ao estruturalismo, o pós-estruturalismo critica o fato de ele não perceber que a própria ideia de estrutura estaria marcada pela linguagem” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 39). Ademais, à ideia de estrutura é posta a noção de discurso, e com ela, nega-se a possibilidade de um fechamento definitivo do campo da significação (LOPES & MACEDO, 2011). A análise das estruturas deixa de ser sincrônica e passa a dar atenção às mutações, rupturas e descontinuidades que se dão no interior de estruturas que se constituem pela força de práticas discursivas (PETERS, 2000; FOUCAULT, 2014a). A noção de discurso passa, desde então, a ocupar um lugar fundamental na representação da discursividade do social.

Com relação ao conceito de discurso, cabe considerar que, todo discurso é um produto não-homogêneo de uma disputa que se deve chamar de política, pois em torno dela se define aquilo que é ou deve ser (justo, lícito, nobre, correto, plausível, aceitável, coeso, ordenado, moral) e aquilo que fica de fora, aquilo que se exclui, aqueles objetos marginalizados que constituem, simultaneamente, o seu não-dito e são sua condição de existência, o que Derrida chama de seu exterior constitutivo. Um dos efeitos mais desconcertantes do pós-estruturalismo, neste sentido, é tratar “discurso” para além de referências empíricas à articulação da linguagem – voz, pronunciamentos oficiais, ideias do locutor, encadeamento lógico de uma argumentação. Discurso se torna uma categoria analítica, tomada, obviamente, à linguística (ciência privilegiada na articulação estruturalista), mas que não se exaure numa delimitação linguística. Antes, “discurso” procura dar conta de duas coisas: (a) o sistema de relações que se constitui entre seus elementos (diferenças, não substâncias), e (b) o processo de mão dupla entre a significação e a ação. Assim, o discurso não é bem um objeto empírico, mas uma ferramenta analítica em que se procura capturar a inseparável relação entre a linguagem e o social (um campo de relações que já não coincide com a delimitação objetiva do que se chama “sociedade”).

Derrida situa esse deslocamento analítico como expressão de uma época. Parece mesmo que ele reluta em atribuir (e aqui é possível identificar certa analogia entre esse traço do discurso derridiano e as interpretações acerca da obliteração do sujeito-autor,

presentes em trabalhos de Roland Barthes e Michel Foucault) esse acontecimento/ruptura a um autor e/ou escola de pensamento, embora registre “precursores” que, a seu ver, podem ser considerados pensadores fundamentais na reconceitualização das noções modernas de sujeito, história² e verdade, a saber, Nietzsche, Freud e Heidegger. Isto porque o acontecimento pós-estruturalista põe precisamente em questão a ideia de começos absolutos e de progressão linear da história:

Esta produção [o autor refere-se à produção da crítica antes mencionada] pertence sem dúvida à totalidade de uma época, que é a nossa, mas ela sempre já começou a anunciar-se e a trabalhar. Se quiséssemos, contudo, a título de exemplo, escolher alguns ‘nomes próprios’ e evocar os autores dos discursos nos quais esta produção se manteve mais próxima da sua formulação mais radical, seria sem dúvida necessário citar a crítica nietzschiana da metafísica, dos conceitos de Ser e de verdade, substituídos pelos conceitos de jogo, de interpretação e de signo (de signo sem verdade presente); a crítica freudiana da presença a si, isto é, da consciência, do sujeito, da identidade a si, da proximidade ou da propriedade a si; e, mais radicalmente, a destruição heideggeriana da metafísica, da onto-teologia, da determinação do ser como presença (DERRIDA, 1972, p. 232).

Mas para além de certa clivagem com relação a alguns aspectos do projeto estruturalista, é preciso que se ressalte que esse acontecimento/ruptura não implica uma desvinculação e mesmo uma oposição radical com relação a certas noções clássicas do projeto estruturalista. Existem, na verdade, pontos de convergência importantes entre esse projeto anterior e o pós-estruturalismo, dentre os quais se destaca a função atribuída à linguagem na significação da realidade³ e, sem dúvida, a radicalidade do

² Fazemos referência à noção hegeliana e kantiana da História como a marcha natural do *espírito* ou da *natureza* em direção ao progresso da civilização (Occidental). A metafísica que imprimia à história esse *telos* inato, a noção mesma da história como a marcha em direção ao aperfeiçoamento da cultura, tiveram na obra nietzschiana sua maior crítica. A crítica de Nietzsche à *Razão na História* de Hegel, que pode ser estendida ao projeto kantiano de uma *História como princípio cosmopolita*, pode ser capturada no seguinte fragmento: “Se todo sucedido contém em si uma necessidade racional, se todo acontecimento é o triunfo do lógico ou da ‘Ideia’ - então, depressa, todos de joelhos, e percorrei ajoelhados toda a escada dos ‘sucedidos’! Como, não haveria mais mitologias reinantes? Como, as religiões estariam à morte? Vede simplesmente a religião da potência histórica, prestai atenção nos padres da mitologia das Ideias e em seus joelhos esfolados! Não estão até mesmo todas as virtudes no séquito dessa nova crença?” (NIETZSCHE, 1999, p.284)

³ Não há uma única maneira de entender essa afirmação entre pós-estruturalistas. Desde nossa perspectiva, que é devedora a Laclau, Mouffe e Derrida, não se trata tanto de que a linguagem constitui a realidade em sentido forte (determinante), pois isso seria um lapso ao idealismo. Antes a relação entre linguagem e realidade é sobredeterminada e inseparável. Por um lado, só temos acesso ao mundo por meio da linguagem, pois nos constituímos como sujeitos precisamente ao nos inscrevermos na linguagem – seja no sentido de sermos e expressarmos quem/o que somos (inclusive para nós mesmos) na/pela linguagem, seja no sentido de que a linguagem, assim, é uma das expressões do social, do mundo das relações, práticas e instituições na qual a linguagem mesma faz sentido. Por outro lado, o mundo, para nós humanos, é sempre-já material e simbólico. Ele simplesmente não nos concerne, não é realidade para nós e na qual nos situamos, sem a dupla relação entre sentido, existência e ação. A distinção entre realidade e discurso só se articula na linguagem. E a ideia de que sentido se remete apenas a fenômenos desprovidos de

descentramento da noção de sujeito. Emerge uma noção do sujeito como descentrado, constituído pela linguagem, interpelado por múltiplas formações discursivas que definem o que lhe é permitido falar, onde e como deve agir, mas que são atravessadas o tempo todo por outras – dialogando, disputando ou chocando-se com elas – e, portanto, nunca são puras nem autorreferenciadas. Além disso, essa subjetividade humana envolve inextricavelmente a dimensão do sentido e da ação, escapando, portanto, a uma concepção puramente linguística da linguagem e a uma apreensão da ação como se dando inteiramente no interior da linguagem, como um mero efeito dela.

O pós-estruturalismo, portanto, compartilha com o estruturalismo a negação da noção de sujeito em sua acepção cartesiana-kantiana, assim como representa uma antítese à dialética hegeliana, por recuperar em Nietzsche a noção de *diferença* (PETERS, 2000). É a partir dessa noção que Derrida, por exemplo, vai estabelecer em definitivo o caráter relacional de toda identidade, e cristalizar, por assim dizer, o ponto de partida para os estudos discursivos e culturais no campo da identidade (HALL, 2014; SILVA, 2014; WOODWARD, 2014; BURITY, 2018). A noção de que não “há um sujeito que conhece”⁴ é representativa dessa crítica radical à perspectiva filosófica tradicional (fazemos referência ao racionalismo clássico) que inventou a tese de um sujeito racional.

Em tese, enquanto ferramenta analítica, o pós-estruturalismo parte de alguns pressupostos básicos de interpretação do social: as conexões entre saber e poder (FOUCAULT, 2014a), o caráter simbólico e relativo de toda verdade histórica (na medida em que ela mesma é histórica); a dimensão constitutiva da linguagem como definidora de identidades e o caráter relacional dessas últimas (DERRIDA apud BARRÉT, 1996; SILVA,

materialidade ignora que não há linguagem fora de relações, práticas e instituições, ou seja, fora de um vínculo social concreto e de efeitos concretos de sentido.

⁴ Preferimos pensar essa impossibilidade do “conhecimento sobre o mundo” e de um “sujeito que conhece” em duas direções. Primeiro, numa perspectiva nietzscheana ou na linha da teoria crítica, com efeito, é preciso ponderar que não há nenhum conhecimento sobre o mundo que seja desinteressado, estranho à ideologia, ao simbólico e, acrescentamos, desvinculado dos jogos e das disputas pela formação hegemônica dos consensos formulados por distintas comunidades discursivas. Não há, por outro lado, um objeto pronto, como um corpo inerte, “lá-fora”, a serviço da observação do cientista. Toda descrição e interpretação encerram necessariamente a produção de um sentido que não está, a rigor, no cerne do objeto. Como consequência, a dicotomia sujeito/objeto entra em crise, uma vez que o objeto é, ele mesmo, construído, moldado, idealizado, modificado, a partir de uma multiplicidade de perspectivas dadas em função da inerradicabilidade da significação no discurso científico. Em segundo plano, cabe considerar que o sujeito não conhece, na medida em que é levado a conhecer, uma vez interpelado por uma polifonia de discursos. Não obstante, na medida em que o sujeito é interpelado e produzido na discursividade do social, cabe considerar que “não há discurso sem sujeito”. O sujeito, com efeito, é ao mesmo tempo sujeito ao discurso e sujeito do discurso. Defender o contrário, significaria retirar da História toda a sua dimensão humana, negar aquilo que a experiência comprova: o fato inconteste de que os sujeitos são bastante ativos/criativos na arte da sublevação, no desenvolvimento de táticas e estratégias a partir das quais os discursos, e as ordens que lhe são adjacentes, são ressignificados e transformados.

2014; HALL, 2014); a compreensão da realidade como discursivamente construída e o caráter *político* dos processos de significação (LACLAU & MOUFFE, 2015). Os processos de significação, conforme já ressaltado por Derrida, exprimem, a rigor, o jogo de uma diferença. Por outro lado, do ponto de vista da teoria política formulada por Laclau e Mouffe, cabe considerar que esse processo incessante de produção de sentidos é também um campo de lutas, de tensões, de disputas pela hegemonia e/ou pela *formação hegemônica dos consensos*. “O social”, na perspectiva laclauiana, não é o que se define por oposição ao individual, nem o que define uma ordem objetiva à Durkheim, constituída antes e por fora dos jogos de constituição de sujeitos, de “atores sociais historicamente limitados”. O social é o efeito “cristalizado”, num dado momento, de um campo de relações instáveis, contingentemente estabelecidas e interrompidas pela emergência de antagonismos (cf. LACLAU, 2000: 13-14, 40-41, 51-52, 56).

Esse referencial teórico pode fornecer, então, novas concepções acerca dos objetos de que trata esse artigo. O livro didático, por exemplo, não deve ser pensado apenas como um recurso de mediação didático-pedagógico (conforme veremos nas seções seguintes), mas como um texto complexo de natureza polifônica e interdiscursiva, canal para a circulação de discursos de gêneros variados. O sentido do livro não se encerra em sua própria estrutura. Os sistemas educacionais, num sentido mais amplo, são pensados como sofisticados sistemas em que se definem as políticas de apropriação dos discursos e saberes/poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 2014b).

A partir do exposto, os estudos situados no campo da educação são convidados a dialogar com essas e outras noções críticas que vão surgindo no bojo do pós-estruturalismo. Para nós educadores, as questões mais inquietantes que se vislumbram no conjunto dessas indagações podem ser formuladas, por exemplo, nas seguintes perguntas: em nosso fazer pedagógico, o que realmente estamos produzindo? Por que o fazemos? Em que disputas pelo controle e nomeação do social nos situamos? E o que delas resulta? Mais ainda, temos nós realmente consciência de nosso lugar nessa teia produtiva de sujeitos específicos? Como nossas práticas pedagógicas se inscrevem nesses contextos e que funções os recursos didáticos de que nos utilizamos cumprem nesses processos?

Acreditamos que um dos caminhos possíveis para responder a essas questões é começar por redefinir os conceitos de currículo e manuais didáticos em bases discursivas. Perseguiamos a partir de agora, duas questões: primeiro, o que é o currículo? Em seguida,

como definir os manuais didáticos a partir das contribuições trazidas à luz pelas perspectivas analíticas do pós-estruturalismo?

3 O CURRÍCULO É UMA PRÁTICA DISCURSIVA

O título acima se trata de frase atribuída às teóricas do currículo Alice Lopes e Elizabeth Macedo. Recupera, com louvável capacidade de síntese, uma nova maneira de ler um objeto que, tradicionalmente foi representado como uma espécie de “coisa”, um documento, um conjunto de regras de seleção e transmissão de conhecimentos. Ela também é expressiva da penetração, a partir das décadas de 1990 e 2000, dos Estudos do Discurso no campo da teoria do currículo no Brasil. O que se postula é um deslocamento das pesquisas em currículo, um movimento em direção à noção de discursividade do social. É uma defesa radical da necessidade de ler/interpretar/significar o currículo como expressão de um campo de disputas pela significação, como textos (no sentido amplo desse termo) que não refletem a materialidade de um núcleo, de uma estrutura. O currículo não é uma coisa em si, na verdade não é coisa alguma (LOPES & MACEDO, 2011, p. 40)⁵. Ele é revelado como construção e disputa pelo saber e pelo real.

No plano de suas filiações teóricas, esta (re)significação conceitual do currículo estabelece fortes conexões com o arcabouço teórico-metodológico daquilo que a partir das décadas de 1960 e 70, muito por influência dos estudos de Michel Foucault e Jacques Derrida, ficou conhecido como pós-estruturalismo francês. De Foucault, foram formuladas as conexões entre o currículo e o par saber-poder. De Derrida, emerge no campo dos estudos sobre o currículo, essa preocupação com a linguagem, com a função da linguagem na constituição dos objetos, dos sujeitos, como sistemas de diferenças (discursos).

No campo da teoria do currículo, a influência do pós-estruturalismo vai desembocar numa concepção de currículo como espaço de disputas pela significação e, por

⁵ Da força retórica desta afirmação, com que simpatizamos, não decorre, de nossa parte, uma adesão à perspectiva antirrealista de Lopes e Macedo. Situamo-nos, neste respeito, na posição de Laclau e Mouffe, que se posicionam claramente pelo realismo na oposição entre este e o idealismo (cf. LACLAU 2000: 120). Se o currículo não é uma coisa, isso certamente não significa dizer que não exista ou que seja nada. Currículo é, em cada momento determinado, um projeto ou uma certa configuração de relações de sentido e de poder, uma certa vontade de saber-poder, que retrata lutas e disputas muito reais! Assim, concordamos com a afirmação de Lopes e Macedo, mas resistimos a inscrevê-la como profissão de fé *antirrealista*. Vamos mais além: dar esta conotação é contraditório com a própria análise das autoras sobre o currículo como artefato, projeto e prática, como veremos em seguida.

consequente, pela produção de sentidos. O currículo é um artefato cultural, posto que se produz num contexto social determinado, obedecendo a condições sociais de produção, circulação e recepção das ideias e valores que vincula. Produz identidades. Projeta a construção de um sujeito determinado (trabalhador, cidadão, consumidor, crítico, político, participativo, etc.). Deve ser situado no contexto de disputas pela definição de sentidos que se pretendem hegemônicos num determinado contexto social e histórico.

Desse modo:

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria (LOPES & MACEDO, 2011, p. 41).

Ademais, aquilo que denominamos teoria do currículo emerge como produto histórico e cultural de um movimento que envolve diversos atores na disputa pelo estabelecimento de sentidos com pretensões hegemônicas. Um processo que envolve o Estado, instituições nacionais e estrangeiras, teorias educacionais, pedagogias, escolas e professores, ideologias, projetos políticos e de sociedade. O que está em disputa no plano da teoria do currículo é, pois, uma configuração hegemônica de valores, ideias e projetos a partir dos quais se idealizam a construção de identidades e subjetividades. O currículo é a expressão material, e simbólica, logo, discursiva, da persecução de efeitos formativos particulares. Efeitos que concorrem para a (re)formulação de uma determinada ordem social/política.

O conceito de hegemonia, na leitura laclauiana-mouffeana de Gramsci, é referência obrigatória aqui. Neste sentido, pode-se dizer que cada projeto educacional estabelece uma interpretação sobre aquilo que é (e por extensão, acerca daquilo que não é) o currículo. Essas interpretações, com toda carga valorativa que carregam em si mesmas, não podem se constituir senão mediante a diferença que estabelecem com os projetos e interpretações a que se opõem. A elaboração curricular é um processo que está impregnado de política (inclusive nos sentidos mais cruamente empíricos de “projeto político-pedagógico” e de “política educacional”) e é, de modo definitivo, afetada pelo *político*. O processo de significação do currículo é, portanto, uma via de mão dupla: implica simultaneamente a construção de significados e a exclusão de outros. É, neste sentido, um fenômeno de natureza política. Daí, podemos afirmar que toda elaboração

curricular é um ato político, na medida em que pressupõe a existência de uma relação de antagonismos ou de agonismos entre projetos com pretensões hegemônicas.

Nessa direção, teorias tecnicistas como as que começaram a fazer parte dos projetos de educação no Brasil a partir da década de 1920, teorias críticas ou da reprodução de linha althusserianas, como a de matriz francesa desenvolvida nas décadas de 1960 e 70 por Bourdieu e Passeron, ou até mesmo teorias mais alinhadas a promessas ideológicas de emancipação dos sujeitos como as de Freire, Saviani ou Libâneo, tradicionalmente caracterizadas como interpretações marxistas da educação no Brasil, acabaram, cada uma em seu momento histórico específico, por significar o currículo e, portanto, por defini-lo. Terminaram por construir a própria realidade do currículo enquanto objeto simbólico. Assim, são os discursos (situados histórica e socialmente) que constituem o currículo e não o contrário.

Outro aspecto importante para os estudos no campo da teoria de currículo a partir de uma leitura pós-estrutural diz respeito à compreensão de que o currículo produz identidades. No Brasil, Tomás Tadeu da Silva, já na década de 1980, começa a refletir sobre este caráter produtivo do currículo, partindo do conceito relacional de identidade conforme proposto pelas inflexões de Derrida e Stuart Hall. A construção social da identidade se funda na diferença (SILVA, 2014). “As identidades são marcadas através da marcação da diferença” (WOODWARD, 2014, p. 40). A definição daquilo que sou/somos só se torna possível na negação, naquilo que não sou/somos. O currículo projeta sempre a construção de identidades específicas, na maioria das vezes, essencializando-as. O currículo diz aos sujeitos quem são e quem devem ser. Nesta direção:

Podemos dizer que esses textos curriculares (textos em sentido amplo) buscam regular os sujeitos, definir-lhes um lugar no mundo simbólico. Não importa quão plural sejam essas identidades, elas serão sempre aquelas que podem ser projetadas dos espaços de poder em que nos encontramos. Corresponde à renúncia a outras possibilidades de ser dos sujeitos (LOPES & MACEDO, 2011, p. 231).

No plano da teoria de currículo, tem-se como propósito investigar não apenas os mecanismos a partir dos quais o currículo produz identidades, mas como ele – enquanto expressão simbólica de disputa entre projetos políticos – participa na produção do social (PARÁISO, 2004). Nessa direção, algumas pesquisas têm investigado como dispositivos curriculares produzem o masculino e o feminino (LOURO, 1995); o cidadão (BAMPI, 2000); o trabalhador (KLEIN, 1998); a subjetividade infantil (CORAZZA, 1999). É lícito dizer que todas essas formas de leitura têm em comum a mesma concepção discursiva

básica do sujeito, isto é, como um projeto inacabado e construído por discursos que projetam sua identidade.

Em resumo, os estudos do discurso no campo da educação, amplamente marcados pelas contribuições do pós-estruturalismo, são guiados por questões distintas daquelas que constituíram, durante algum tempo, a nossa maneira convencional de leitura da educação, do currículo e do processo educativo.

As pesquisas pós-críticas em educação no Brasil explicitam aquilo que não constitui objetos de seu interesse: não gostam de explicações universais, nem de totalidades, nem de completudes ou plenitudes. Em vez disso, optam claramente por explicações e narrativas parciais, pelo local e pelo particular. Não se preocupam com comprovações daquilo que já foi sistematizado na educação, nem com 'revelações' ou 'descobertas'. Preferem a invenção, a criação, o artefato, a produção. Não acreditam na 'suposta' autonomia do sujeito ou da subjetividade, à qual nós da educação não cansávamos de nos apegarmos. Consideram o sujeito um efeito da linguagem, dos textos, do discurso, da história, dos processos de subjetivação (PARAÍZO, 2004, p. 286).

Essa rotulação dos estudos do discurso no campo do currículo como "pós-críticas" revela certa necessidade de delimitação de fronteiras, de distâncias. É um ato que implica o delineamento de um espaço que separaria os estudos discursivos das pedagogias críticas, tradicionalmente associadas à teorização marxista. Essa nova forma de interpretação focalizaria, então, não a promessa da emancipação humana (e as condições necessárias para tal efeito), as vicissitudes do antagonismo de classes ou a crítica ao capitalismo, à ideologia, mas as funções de poder que venham a desempenhar as formações discursivas, os discursos, na construção das identidades e nos modos de subjetivação dos *sujeitos da educação*. Um desses elementos – comumente apresentado como um recurso pedagógico, uma espécie de guia à prática dos/das docentes em sala de aula – são os manuais didáticos. No caso da Sociologia, o LD parece assumir uma posição de maior destaque, na medida em que pode ser facilmente convertido no próprio currículo (isto é, se compreendermos a dimensão política e, portanto, normativa deste termo). É fato reconhecido que a maioria dos professores de Sociologia da Educação Básica não possuem formação em Ciências Sociais, o que acaba por converter, em alguns casos, o livro didático desta disciplina no principal recurso para elaboração de seus planos de aula, extraíndo-se dele, os conteúdos, temas e conceitos a serem trabalhados pelo professor em sala de aula.

Mas as ligações entre LD e currículo vão mais além. Em ambos os casos, estamos diante de objetos que se inscrevem no conjunto das disputas políticas em torno da



educação. Ora, estamos certos, por exemplo, de que a dimensão política do currículo, bem como os conteúdos que circulam nos LDs oscilam na mesma direção em que oscilam a ordem política/ideológica tornada hegemônica num determinado contexto social/histórico. Mais ainda, a dimensão normativa do currículo expressa, por exemplo, nos editais do Plano Nacional do Livro Didático, que fixam regras bastante rígidas para a produção dos enunciados das obras didáticas, produz efeitos de regulação e controle do discurso dos manuais escolares, traduzindo a ação de comunidades discursivas (compostas por especialistas e sujeitos ligados ao mundo acadêmico da Sociologia) responsáveis pela gestão do texto didático.

4 OS MANUAIS DIDÁTICOS E A FIXAÇÃO DO SENTIDO

Uma leitura pós-estrutural dos manuais didáticos deve compreendê-los como bens simbólicos produtores de sentido num contexto relacional e contingente. Os textos didáticos recuperam sentidos em movimento em outros textos e obedecem a condições sociais de produção (MEUCCI, 2014; OLIVEIRA, 2013). São instrumentos atravessados por linguagens que constituem identidades (MARTINS, 2006). Significam o leitor para os quais se destina. Estão imersos em um sofisticado sistema de remissões a outros textos e lugares de fabricação do sentido. Estão situados num contexto histórico-social, marcados pela ideologia, por formações discursivas que lhes constituem numa rede discursiva mais ampla da qual eles participam como objetos significantes. Finalmente, os manuais didáticos traduzem, do ponto de vista didático-pedagógico, projetos de construção de formas particulares de subjetividade e identidades específicas.

Mas o livro didático é, antes de tudo, um *livro*. Apresenta-se como uma unidade socialmente determinada de discurso cujos sentidos, a princípio, parecem se esgotar em sua própria estrutura. Não obstante, uma leitura discursiva deste bem simbólico deve permitir, como imaginava Michel Foucault (2014a), ao tratar da construção do significado da *obra* e do *livro*, reconstituir as margens, os pontos de articulação possíveis, as formações discursivas e o complexo discursivo em que a materialidade do objeto *livro* encontra-se interligada. É preciso desconstruir essa falsa sensação que consiste em considerar a estrutura do livro, da obra, como a tradução de um sentido que nunca está presente em si mesmo. É necessário desconstruir, por fim, a noção do livro como uma totalidade orgânica. Em tal empresa, cabe considerar que:



(...) as margens de um livro jamais são nítidas nem rigorosamente determinadas: além do título, das primeiras linhas e do ponto final, além de sua configuração interna e da forma que lhe dá autonomia, ele está preso em um sistema de remissões a outros livros, outros textos, outras frases: nó em uma rede (...) Por mais que o livro se apresente como um objeto que se tem na mão; por mais que ele se reduza ao pequeno paralelepípedo que o encerra: sua unidade é variável e relativa. Assim que a questionarmos, ela perde sua evidência; não se indica a si mesma, só se constrói a partir de um campo complexo de discursos (FOUCAULT, 2014a, p.28).

Foucault se refere à necessidade do genealogista desconstruir a falsa sensação de que o *livro* ou a *obra* carregam *per se*, qualquer unidade de sentido, por exemplo, aquela que derivaria de sua autoria, de uma intencionalidade autônoma, soberana. Se a construção dessa unidade se dá a partir de uma hermenêutica do outro, isto é, mediante atos de interpretação (do livro, da obra, daquilo sobre o que se discorre, das representações socialmente disputadas sobre argumentos e termos específicos que o compõem), que acabam por criar o significado que se imagina estar contido no objeto da leitura, também é lícito compreender que é impossível identificar a polifonia que caracteriza o *livro* sem que se localizem as articulações que ele estabelece com formações discursivas e a relação dessas com o complexo discursivo no qual ele pode estar inserido. Mas o livro é o signo onde circulam enunciados, que constituem o corpo de um texto. É também o lugar simbólico do crepúsculo de um ator: o autor.

Nessa direção, é preciso dizer algo sobre esta personagem que atravessa a constituição desse texto (além do leitor). Perdido no texto, interpelado pelo leitor (e por outros entes), o autor do texto didático não fala sozinho, não possui essa liberdade de movimentos que tradicionalmente nos acostumamos a atribuir à figura do poeta, do filósofo, do cientista. Roland Barthes (1987), ao se referir à erotização e ao *prazer do texto*, assinala, com o relativo exagero, a relatividade desta figura⁶:

⁶ Não se trata de uma ingênua negação da(s) pessoa(s) que assina(m) o texto como autor(as). A agência do autor “de carne e osso” é inegável: há decisão de escrever, há procedimentos de preparação (pesquisa, contatos com editoras, definição de cronogramas, cálculo de recursos, etc.), há avaliações prévias sobre a quem dirigir o texto e por quê. As questões pós-estruturalistas são outras: a medida em que essa liberdade e autonomia do autor está enredada em múltiplas teias que lhe cobram “concessões”, mas que também lhe reconhecem, lhe autorizam; a medida em que, após saído da proximidade física ou intelectual do autor, o texto adentra uma trajetória de sua recepção, que não mais estará sobre o controle da intenção – para bem e para mal; a medida em que os efeitos de sentido e de poder produzidos pelas leituras do texto, pelos leitores (usuários, analistas, críticos, gestores educacionais, etc.) se produzirão em contextos sociais e históricos não previsíveis por qualquer pré-análise ou experiência profissional do autor. Um exemplo sobre o reconhecimento do autor, no caso que nos ocupa, se refere às avaliações das coleções didáticas realizadas pelas equipes do PNLD. Essa comunidade discursiva atua em duas frentes: a) polícia a narrativa didática, exige um determinado tipo de competência discursiva dos autores e b) por outro lado, os reconhece como membros de uma determinada comunidade de especialistas, interligados, por exemplo, em função de sua filiação mútua a uma determinada formação discursiva.

O texto é um objeto fetiche e esse fetiche me deseja. O texto me escolheu, através de toda uma disposição de telas invisíveis, de chicanas seletivas: o vocabulário, as referências, a legibilidade, etc.; e, perdido no meio do texto (não atrás dele ao modo de um deus de maquinaria) há sempre o outro, o autor. Como instituição, o autor está morto: sua pessoa civil, passional, biográfica, desapareceu; desapossada, já não exerce sobre sua obra a formidável paternidade que a história literária, o ensino e a opinião tinham o encargo de estabelecer e de renovar a narrativa (BARTHES, 1987, p. 37-8).

Na análise propriamente dita dos LDs, é possível interrogar, por exemplo, não apenas como se constrói a polifonia discursiva na construção dos enunciados presentes no texto didático, quais vozes estão ali reunidas – e quais são silenciadas – mas investigar as filiações da narrativa a formações discursivas determinadas. Nessa mesma direção, é possível ainda, investir na direção da leitura dos possíveis constrangimentos aos quais estariam submetidos os autores dos manuais didáticos: impostos pelas editoras, pelos editais do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD, pela dimensão normativa do currículo, por sua própria inserção em formações discursivas teóricas ou disciplinares, por pressões da carreira profissional, pelos leitores e avaliadores imaginários que “dialogaram” com a escrita, etc. É possível, ainda, verificar em que medida a construção dos enunciados pode estar articulada a determinada tradição histórica, que se expressa, por exemplo, na forma das teorias empregadas, das concepções pedagógicas que balizam a escrita, da formação acadêmica dos autores, etc. Nessa direção, não apenas é possível localizar as redes nas quais pode estar situado o manual didático, mas as redes que condicionam a construção dos enunciados, dos textos, dos sentidos, do discurso. As margens superariam não apenas a “estrutura” do livro, esse objeto descentrado, que precisa, tal como o autor, ser “desmontado” em sua unidade para revelar esse caleidoscópio de relacionamentos que estabelece. O autor do LD não está morto, mas ele certamente não fala sozinho uma vez que tem que dialogar com um conjunto de questões que os pressionam de todos os lados e ângulos possíveis.

O texto didático “escolhe” seu destinatário. Trata-se de um destinatário que, a rigor, se corporifica em pelo menos duas personagens: o professor e o aluno. Os “vocabulários”, as “referências”, a “legibilidade”, a que se refere Barthes, todo conjunto de elementos que compõem o corpo dos enunciados que circulam nas páginas dos manuais, são estrategicamente mobilizados. Simetricamente são situados aqui e não ali, dessa e não de outra forma. Esses elementos simbólicos que, por assim dizer, constituem fragmentos importantes do texto, expressam a tentativa de um (ou vários) discursos que devem caminhar nas linhas – entrelinhas – do texto; impressionar, convencer, satisfazer o

desejo, permitir, em termos barthesianos, o “prazer do texto”, isto é, o prazer do destinatário interpelado.

Esses pressupostos de leitura são fundamentais aos Estudos do Discurso que tentam problematizar as funções de poder dos textos didáticos a partir de sua dimensão discursiva. Em tal empresa, as linguagens que atravessam o livro didático devem ser compreendidas em sua dimensão constitutiva de identidades (MARTINS, 2006). Nesta perspectiva discursiva, o texto didático é interpretado à luz de sua articulação com outros lugares de fabricação de sentidos.

O texto do livro didático não é a simples adaptação do texto científico para efeito do ensino escolar, exclusivamente por meio de transposições didáticas de conteúdos de referência. Ele reflete as complexas relações entre ciências, cultura e sociedade no contexto de formação de cidadãos e se constitui a partir de interações situadas em práticas sociais típicas do ensino na escola. Nesse sentido, ele representa uma instância articuladora de diferentes vozes e horizontes sociais e conceituais, constituindo e materializando o discurso científico escolar, ou o discurso sobre ciência na escola (MARTINS, 2006, p. 125).

Essa passagem, embora referida a manuais didáticos de Ciências, pode ser aplicável a qualquer manual didático, independentemente da disciplina escolar à qual se alinhe. Em tese, é o caráter dialógico – numa perspectiva bakhtiniana – do texto didático, seu caráter ideológico (porque social e historicamente *situado*) e a função constitutiva das formas de linguagem que lhe dão contornos específicos, que se pretende recuperar. Aqui, o texto didático é considerado como constituído por uma teia de vozes, em que se articulam lugares, personagens, figuras, símbolos. Por sua vez, essa multiplicidade não se dispõe ou exhibe, simplesmente, sem resto e sem tensão. Uma hipótese das vertentes críticas da análise do discurso é que essa multiplicidade é sempre expressão de disputas sociais e históricas que deixam suas marcas no texto. O texto é água turva em ebulição, não a serenidade de um lago cristalino. Veremos adiante como o discurso dos manuais didáticos de Sociologia parece delimitar inimigos, bem como postular a hegemonia de uma determinada formação discursiva, classificada, via de regra, pelo discurso da Sociologia escolar brasileiro recente, como a *imaginação sociológica*.

Na próxima seção propomos, então, um exercício de aplicação da reflexão teórica/metodológica apresentada até o momento, a partir da análise de um conjunto de enunciados extraídos de quatro manuais didáticos de Sociologia aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático – PNLD - em 2018. Os livros analisados são: *Tempos*

5 OS MANUAIS DIDÁTICOS E A FIXAÇÃO DO SENTIDO

“[...]o que interessa à Sociologia, e se transforma em objeto de pesquisa e análise, são os mecanismos de **desenvolvimento e aprendizado das maneiras de agir a participar nos destinos coletivos**”. “**Tudo isso se aprende. Ninguém nasce sabendo como se comportar**” (BOMENY et al, 2016, p. 305, grifos nossos).

“Ainda que a educação tenha limites, ela permite **encaminhar e direcionar subjetividades para outra perspectiva de sociedade**” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2016, p. 395, grifos nossos).

“[...]colocar-se no mundo, situar-se socialmente e posicionar-se perante a coletividade a que pertence são algumas das tarefas que cabem aos jovens” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2016, p. 339).

Os enunciados acima, tomados em seu conjunto, podem ser lidos como uma expressão dos *efeitos formativos pretendidos* com o ensino da Sociologia na Educação Básica. Tais efeitos representariam, a nosso ver, a ação de um processo de subjetivação política que tem na politização e/ou educação política – em sentido amplo, muito distinto das platitudes e falsidades do movimento “Escola Sem Partido”⁷ – do destinatário (aluno) sua pedra angular. O objetivo do livro didático *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia* (BOMENY et al, 2016), na perspectiva sublinhada por suas autoras, nos fornece, assim, pistas importantes para identificarmos a concepção de política com a qual se opera, bem

⁷ O “Escola Sem Partido” é um movimento político acionado por forças conservadoras do cenário político brasileiro que tem produzido uma série de críticas aquilo que os simpatizantes do movimento costumam chamar de doutrinação ideológica supostamente realizada por professores da educação básica. Os principais alvos dessas críticas têm sido geralmente os professores das disciplinas de História, Sociologia e Filosofia. Mas o livro didático também tem sido objeto de várias dessas críticas. O Movimento Escola Sem Partido tem promovido uma espécie de policiamento do conteúdo dos livros didáticos, acusando-os de serem canais de uma suposta doutrinação ideológica. A esse respeito, no site oficial do movimento é dedicada uma seção específica para acusar o livro didático como instrumento de doutrinação ideológica, bem como é apresentado o *link* de um blog intitulado: “blog do prof Orley” dedicado, exclusivamente, à “crítica” de alguns livros didáticos. O título do blog, bastante sugestivo aos visitantes é “de olho no livro didático”. Na seção sobre livros didáticos, os autores do site informam aos visitantes que: “Não é fácil saber o que acontece dentro de uma sala de aula. A doutrinação, em geral, não deixa rastro, a não ser na cabeça dos alunos. Por isso, é importante conhecer o conteúdo dos livros didáticos, pois eles constituem um forte indício do enfoque adotado pelos professores em suas aulas. Com esse objetivo, divulgaremos neste espaço resenhas, análises críticas e reportagens sobre o viés ideológico e moral dos livros didáticos e paradidáticos do ensino fundamental e do ensino médio”. Disponível em <<http://www.escolasempartido.org/livros-didaticos>> acesso em 18 de março de 2018. Na data desta consulta, o blog: *De olho no livro didático* contabilizava 127.967 visitas. No blog, algumas postagens são ilustrativas da forma e dos objetivos em que seu autor imprime um julgamento (diga-se, político e ideológico) sobre os livros didáticos: “Como os livros didáticos falam do regime militar”, “Como os livros apresentam os movimentos sociais para as crianças”, “Candomblé e Umbanda em livros didáticos para crianças”, “Livros didáticos e Ideologia de gênero para crianças”. Disponível em: <<http://deolhonolivrodidatico.blogspot.com/>> Acesso em 20 de julho de 2018.

como a relação entre o objetivo formativo pretendido atribuído ao ensino de Sociologia e a presença dos conteúdos (discursos didatizados).

No manual do professor do referido livro se lê:

O objetivo desse livro é contribuir para que os estudantes desenvolvam a imaginação sociológica – habilidade de conectar experiências pessoais com a história e as estruturas sociais – e, com isso **sejam capazes de se orientar e fazer propostas de intervenção na realidade como cidadãos conscientes, críticos e participantes da vida social e política brasileira** (BOMENY et al, 2016, p. 388, grifos nossos).

O objetivo formativo pretendido encontra-se articulado concretamente ao projeto de construção da identidade e da subjetividade política dos sujeitos da educação. A construção do cidadão – consciente, crítico, participante da vida social e política – é o objetivo formativo atribuído ao ensino de Sociologia. Há ainda uma questão que se relaciona com a origem dessa enunciação. Acreditamos que ela não se encerra na pessoa do enunciatário (autoras dos manuais), mas sua origem remonta a outros lugares de fabricação do sentido. Neste caso, é lícito dizer que a própria democracia e a cidadania se apresentam como enunciadores genéricos do discurso do LD, uma vez que, no dizer das próprias autoras “em termos teóricos é importante levar os alunos a refletir sobre quais seriam as condições favoráveis para a consolidação da democracia e, em termos práticos, de que modo eles podem, como agentes, atuar para o aperfeiçoamento desse regime no Brasil” (BOMENY et al, 2016, p. 439). Aqui, devemos considerar que os conteúdos distribuídos ao longo dos capítulos funcionariam como uma espécie de base concreta para um processo de *letramento político* a ser conduzido pelo professor e que o livro didático aqui cumpriria a função de uma ferramenta/meio/instrumento. Com efeito, às margens do LD de Sociologia devemos identificar a própria República, como requerente de um tipo particular de cidadão que deverá ser produzido na escola.

Em outro ponto é possível ler:

O livro tem como **objetivo contribuir para que os estudantes desenvolvam uma visão crítica da sociedade contemporânea. Ao compreender melhor a dinâmica da sociedade, eles poderão perceber que são agentes, que têm força política e capacidade para construir uma sociedade mais justa.** Por isso, são estimulados a mostrar suas interpretações pessoais do mundo e elaborar propostas de intervenção na realidade (BOMENY et al, 2016, p. 390, grifos nossos).

Nesta passagem, o pronome “eles” evoca o sujeito interpelado por um discurso que pretende incorporá-lo, como o “agente” da mudança social, num lugar simbólico (a sociedade contemporânea). Trata-se de uma incorporação à sociedade contemporânea

e/ou um mundo ético dotado de lógica própria, um mundo que fixa para os sujeitos uma forma particular de pensar e habitar o espaço. Daí a *imaginação sociológica* (como formação discursiva) assumir uma função central neste processo, enquanto “sistema de pensamento” significado como superior ao senso comum. A politização desse destinatário – espécie de ritual pedagógico a partir do qual será produzido – se assenta numa crença de que a consciência da força política e da capacidade para construir uma sociedade mais justa será despertada/potencializada a partir de um exercício de elaboração intelectual.

Em tal contexto, o ato de compreender *antecede* o ato de construir. Trata-se aqui, de um primeiro traço do gênero do discurso que atravessa o livro didático de Sociologia. Um certo *pedagogismo* fixa, de antemão, esta necessidade de uma espécie de alfabetização científica como condição *sine qua non* da eficácia discursiva. Tornar-se um sujeito crítico/reflexivo exigiria do sujeito a adesão a um conjunto de procedimentos, dentre os quais destacaríamos: a) a leitura do manual didático; b) o exercício da abstração ou elaboração intelectual, mediante a apreensão de conceitos, temas e teorias sociológicas; c) a relação com o professor; d) a inscrição de seu corpo em um lugar simbólico – a escola e a posição de sujeito “aluno/a”. Nessa direção, é ilustrativo o que dizem as autoras em outro fragmento: “o que interessa à Sociologia, e se transforma em objeto de pesquisa e análise, são os mecanismos de desenvolvimento e aprendizado das maneiras de agir a participar nos destinos coletivos” (BOMENY et al, 2016, p. 305). O fragmento a seguir reforça e sintetiza essa vontade em incorporar o outro em um mundo ético particular: “Tudo isso se aprende. Ninguém nasce sabendo como se comportar” (Idem, 2016, p. 305).

Mas esse processo de alfabetização científica, a partir do qual se espera capacitar os sujeitos para uma intervenção crítica e reflexiva sobre/na realidade não se faz sem a delimitação de *um inimigo*: o “senso comum”. Embora seja possível identificar nos livros analisados uma preocupação em tomar o senso comum como ponto de partida para a produção do conhecimento sociológico, as representações dessa forma de conhecimento sugerem que a imaginação sociológica é significada como uma forma de compreensão mais sofisticada, uma chave de acesso a outra dimensão de realidade, não percebida ou não assumida pelos leitores-estudantes, uma formação discursiva que persegue a hegemonia na formação dos jovens estudantes do ensino médio. Analisemos, por exemplo, a representação do senso comum presente em outro manual didático.

Figura 1 - Representação do senso comum.



Fonte: Araújo, Bridi & Motin (2016, p. 24).

A mensagem inscrita na charge, a fala das personagens que estão na boca do monstro: “pra que ficar aí fora? Aqui dentro é tão mais quentinho”, parece fazer referência à resistência dos sujeitos em rever a sua forma de pensar a realidade, parece sugerir que o senso comum é um lugar agradável, cômodo e seguro na perspectiva daqueles que lá estão em relação àquilo que está fora dele. O fato de o senso comum ser aqui representado na forma de um monstro confirma, pelo menos parcialmente, nossa hipótese de que a imaginação sociológica, embora partindo deste lugar de origem para tornar-se possível, é significada pelos enunciatários dos manuais didáticos de Sociologia como uma forma de pensar, por assim dizer, mais sofisticada. Ora, ela é, ao menos, não-monstruosa. O projeto de hegemonização da Sociologia como discurso apto à formação política e/ou alfabetização científica dos sujeitos da educação comunica-se, pois, com a existência desse conhecimento do senso comum como o Outro a ser desconstruído/problematizado.

A construção do ator político é acompanhada, ainda, por uma vontade mais geral de reforçar a ideia de que à biografia do sujeito impõe-se a presença objetiva da história social, política e de uma cultura que deve ser compartilhada⁸. Daí a presença irremovível da narrativa histórica no tratamento conferido aos temas, em especial ao tema da política. Daí também a descrição de fatos históricos, personagens da história política, processos,

⁸ Essa necessidade de imersão dos sujeitos na história é reforçada pelas autoras do manual *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*, na medida em que significam os conhecimentos produzidos pelas Ciências Sociais como “patrimônio cultural” que deve ser compreendido pelos estudantes. Essa noção, que na verdade revela uma tendência mais geral presente em todos os manuais didáticos analisados neste artigo, traduz a concepção pedagógica predominante de onde partem os autores para a construção de suas narrativas, uma concepção que alguns teóricos da educação denominam como *pedagogia (histórico-)crítica*. Em tal perspectiva, o ensino de Sociologia é considerado como uma condição imprescindível à emancipação política dos sujeitos, na medida em que deve ensinar a construção do cidadão-crítico, cidadão-reflexivo, e, como veremos adiante, cidadão-ator-coletivo.

movimentos, toda uma plêiade de conteúdos concretos, que são mobilizados com o intuito de oferecer as bases de uma incorporação do sujeito à uma comunidade política imaginada – a sociedade, a Nação. O ator político deve ser imerso na história política. Sua historicização é condição para sua politização. A presença da narrativa histórica no gênero didático é um traço fundamental⁹.

Segundo Meucci (2014), nos livros de Sociologia, à história caberia duas funções: a) desnaturalizar os fenômenos sociais; b) estabelecer uma relação de continuidade entre presente/passado. Mas gostaríamos de sugerir que a presença deste gênero discursivo cumpre, na cena enunciativa à qual aludimos, funções que dizem mais respeito à construção da *identidade política do sujeito*, isto é, à incorporação de um destinatário (aluno) à trama de um processo histórico no qual ele/a pode tornar-se sujeito¹⁰. Aqui cabe o que defendia Foucault (2014a), em *Arqueologia do Saber*, acerca da função da narrativa histórica na construção do próprio sujeito. É mediante a imersão do sujeito na história política do mundo, da nação e da sociedade que ele pode encontrar, por assim dizer, um lugar com o qual possa se identificar. Com efeito, “como a história é nossa história, o sentido da história é nosso sentido” (RICOEUR, apud DOSSE, 2001, p. 80). A narrativa histórica cumpre a função de integrar o sujeito em um mundo ético particular, um mundo histórico. Ela acaba por incorporar o destinatário no interior de totalidades orgânicas (a sociedade, a cultura, a nação, o Estado), mediante a sua inscrição na própria história desses objetos. Raramente nos enganamos, por outro lado, quando lemos neste processo uma vontade política de construção da memória que se comunica, pelo menos em parte, com a produção da própria subjetividade dos destinatários prescritos e diretos desses discursos em movimento.

⁹ A narrativa histórica dispersa nos manuais didáticos de Sociologia analisados parece se guiar por uma leitura positivista do tempo histórico. A tendência mais geral dos autores ao tratar, por exemplo, da história política do Brasil, é mobilizar toda a análise do passado a partir de três ídolos: a) o ídolo político – que se expressa na medida em que a narrativa privilegia a descrição de personagens inscritas na história política brasileira, em especial, políticos ligados a movimentos sociais, partidos políticos e correlatos; b) o ídolo factual – que se expressa na tendência das autoras em levar o leitor a pensar a história política como um conjunto de fatos históricos, que não são, no corpo geral da análise, problematizados na perspectiva da sua construção; c) o ídolo cronológico – que se expressa na medida em que as autoras privilegiam as datas consideradas importantes, marcos da história política, bem como é comum identificar cronologias.

¹⁰ Tradicionalmente, a incorporação da biografia dos sujeitos à história tem sido significada como uma etapa imprescindível da construção da *imaginação sociológica* dos alunos. A imaginação sociológica, concebida como forma de pensar mais sofisticada – quando comparada aos juízos proferidos pelo senso comum – encontraria nesta operação que consiste em situar as biografias individuais no corpo de um processo histórico mais amplo, um forte elemento de legitimação.

No manual do professor do LD *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*, há mais algumas orientações que nos dizem algo importante acerca deste projeto mais geral de construção da subjetividade política dos sujeitos.

Como reverter o quadro de baixa participação dos brasileiros na vida política? Um dos caminhos é **estimular as novas gerações a conhecer os meios de atuação e a se envolver**. Programe um fórum de debates e convide políticos, militantes e dirigentes de organizações sociais para dividir suas experiências com os alunos. Muitos deles começaram a se interessar pela política quando ainda eram estudantes. Além de palestras, programe algumas oficinas com convidados especiais que ajudem os alunos a conhecer o campo político e a criar uma cultura de participação cidadão (BOMENY et al, 2016, p.481, grifos nossos).

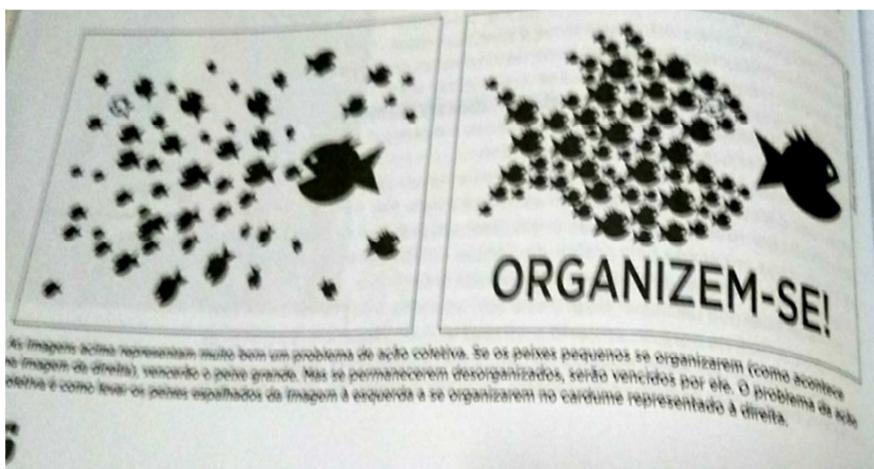
A concepção de política adotada pelas autoras encontra-se imbricada a esse projeto mais amplo de formação da identidade política dos sujeitos. É ele o correlato da eficácia discursiva. Dito de outro modo, a seleção das referências analíticas, dos temas, teorias e acima de tudo dos conceitos utilizados no estudo do fenômeno político, encontrar-se-á vinculada, tal como o currículo de modo mais amplo, ao projeto de invenção de um sujeito histórico específico – o ator político – à construção de uma determinada identidade política – o cidadão/a cidadã – e, por isso mesmo, ao delineamento da construção de um modo de ser, de comportar-se, de estar no mundo, de relacionar-se com a história, com o outro, com a comunidade política e consigo mesmo/a. Trata-se de um processo de incorporação do sujeito a um lugar textual e social, aspectos da cena enunciativa que, segundo Maingueneau, são indissociáveis, fixando, em termos foucauldianos, uma posição de sujeito. Trata-se, finalmente, da “incorporação de esquemas que definem uma maneira específica de habitar o mundo, a sociedade” (MAINGUENEAU, 1997, p. 48).

A sentença primeira do enunciado anterior “como reverter o quadro de baixa participação dos brasileiros na vida política”, coloca um problema ao professor de Sociologia. Ao mesmo tempo, esta sentença (a) supõe que o destinatário do discurso (o aluno) não participa da “vida política” e (b) admite, pelo menos em tese, que o professor (destinatário que ocupa um lugar bem específico na cena), enquanto membro de uma geração distinta daquela do/a aluno/a, é politizado. O estatuto atribuído aos destinatários A e B difere radicalmente um do outro. Às sombras de um pedagogismo crítico que, tradicionalmente, tem defendido a necessidade da horizontalidade da relação entre professor/aluno, subjaz uma distância ontológica dada em função do lugar que lhes é atribuído pelo discurso.

A necessidade atribuída às “novas gerações” de “conhecer os meios de atuação e a se envolver” não é atribuída ao professor. Não o é, porque esse destinatário é alguém que supostamente já conhece, se envolve, participa da “vida política” brasileira. Pertence, afinal, a outra geração, já trabalhada pelo discurso da crítica, da politização. Há aqui uma espécie de potencial dualismo entre novo/velho, passado/presente, acompanhado por uma espécie de reificação de um “passado social formalizado”¹¹. A delimitação desses lugares, reservados ao professor e ao aluno, nesta enunciação pedagógica, não deve ser desconsiderada pela análise, na medida em que ela é a um só tempo traço fundamental que atravessa o gênero do discurso do qual nos ocupamos e pedra angular de sua eficácia discursiva.

A construção da identidade política dos sujeitos da educação, como efeito formativo pretendido pelo discurso dos manuais didáticos, também pode ser identificada no manual didático *Sociologia Hoje* (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2016). Neste caso, a subjetivação política se inscreve numa problemática geral da *ação coletiva*. Vejamos, por exemplo, o enunciado abaixo:

Figura 2 - Problemas da ação coletiva.



Fonte: Machado, Amorim & Barros (2016, p. 296).

Reproduzimos, a seguir, o texto que acompanha as imagens:

As imagens acima representam muito bem um problema da ação coletiva. Se os peixes pequenos se organizarem (como acontece na imagem da

¹¹ O termo é do historiador britânico Eric Hobsbawm (2013) e se refere a uma tendência mais geral que consiste em representar o passado como o padrão, o modelo, para o presente. Na perspectiva de um passado social formalizado, as velhas gerações tendem a representar o presente como caótico, problemático, confuso, diferentemente do passado, idealizado como um campo de experiências positivas que poderiam ensinar aos homens do presente como deveriam pensar, ser, agir e estar no mundo.

direita), vencerão o peixe grande. Mas se permanecerem desorganizados, serão vencidos por ele. O problema da ação coletiva é como levar os peixes espalhados da imagem à esquerda a se organizarem no cardume representado à direita (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2016, p. 296).

No texto, o enunciado que chama atenção é “organizem-se!”. Ele interpela o sujeito de forma direta. O ato ilocutório que o enunciado expressa é o de uma ordem. Indica um caminho. Incita à ação. Valora positivamente a articulação dos indivíduos e condiciona o sucesso da ação coletiva à organização em torno de um objetivo comum: a proteção contra o peixe grande (um adversário político não identificado) ou, ainda, a derrota desse inimigo comum. A prática política parece ser significada como uma atividade eminentemente coletiva. O tema de um Eu ideal surge aqui sob o prisma de um projeto político/social: o projeto da constituição de um ator coletivo, de uma composição de “Eus” unidos em torno de um determinado projeto (a luta contra o peixe grande). O enunciatário faz referência à necessidade de uma identificação, no sentido psicanalítico do termo, do Eu = peixe isolado com uma massa, uma nova subjetividade propriamente política = peixes unidos.

Esse adversário político não nomeado, espécie de diferença não classificada pelo discurso, poderia muito bem ser identificado (embora não circunscrito a ele totalmente) em um enunciado presente em outro texto didático. Referimo-nos ao livro *Sociologia para Jovens do Século XXI* (OLIVEIRA & COSTA, 2016). O enunciado abaixo nos fornece uma pista valiosa para compreendermos uma possível materialização/identificação desse adversário político.

Figura 3 - O paciente, o médico e um diagnóstico político/científico.



Fonte: Oliveira & Costa (2016, p. 146).

O planeta é representado como o paciente enfermo. O diagnóstico do médico é de que o problema do planeta é o capitalismo. Esse modo de produção parece ser classificado, num primeiro registro, como o adversário político (a causa do adoecimento do paciente). Classificação que é acompanhada, no referido texto, por uma crítica às contradições do neoliberalismo no século XXI. A figura do médico, metaforicamente, poderia ser associada à imagem do cientista social (ou do professor), como o indivíduo qualificado para oferecer tais diagnósticos. Esse mesmo cientista, a nosso ver, não apenas pretende oferecer um diagnóstico acerca dos problemas da sociedade contemporânea (relacionada, em nosso enunciado, a questões ecológicas e do meio ambiente), mas é aquele que também interpela o destinatário do(s) discursos(s) que circulam nas páginas dos manuais escolares no sentido de que este último seja capaz, por assim dizer, de identificar esses problemas sociais e localizar seus responsáveis.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta breve análise, tentamos apresentar contribuições pós-estruturalistas para uma leitura discursiva do currículo e dos manuais didáticos. Nessa direção, a releitura da cultura como sistema produtor de significados, a noção de linguagem em sua dimensão constitutiva de identidades e sujeitos, as críticas à noção do sujeito do iluminismo, que refletiram, de modos diversos nas obras de Nietzsche, Foucault e Derrida nova ênfase no estudo das relações entre poder e saber, o problema da diferença, o questionamento dos regimes de verdade, o caráter político da constituição de toda ordem social, ensejaram a produção de novas formas de interpretação do processo educativo e dos objetos a ele relacionados, dentre os quais destacamos neste artigo, o currículo e os livros didáticos.

O currículo, a partir de então, pode ser definido como uma prática discursiva, como expressão de disputas pela significação, num processo incessante de produção e reprodução de discursos, identidades e sujeitos. O currículo, por assim dizer, resulta de um processo político que envolve diversos atores e instituições na luta pela hegemonia das ideias, valores e projetos que defendem no plano ideológico. As contribuições abertas por esta forma de leitura do social para o universo da educação são ricas e férteis, e embora já possamos identificar um esforço acadêmico em problematizar questões que envolvem o processo educativo e a formação de sujeitos a partir das contribuições



teóricas e metodológicas suscitadas pelo pós-estruturalismo, ainda não esgotamos todas essas possibilidades.

Uma delas se refere à possibilidade de desenvolvimento de estudos desta natureza que tomem como objetos de investigação os textos didáticos. De modo preliminar, o manual didático, deve ser concebido como um bem simbólico produtor de significados. Os manuais didáticos se relacionam com outros textos, lugares, possuem uma margem que precisa ser delimitada pelo analista, e se inscrevem em projetos políticos mais amplos, em que um dos propósitos é a construção de formas particulares de subjetividade. Os manuais didáticos acabam, pois, por reproduzir esses projetos no plano didático - pedagógico, e, portanto, terminam por se constituir em parte importante da prática curricular.

Nossa análise dos manuais didáticos de Sociologia demonstrou como a formação discursiva da imaginação sociológica (termo que propomos para designar o entendimento dominante do lugar e contribuição da Sociologia na educação básica) almeja a hegemonia na formação dos jovens estudantes do ensino médio. Não usamos essa expressão com qualquer sentido condenatório ou de denúncia. Nenhuma educação é neutra. Nenhuma pedagogia está desconectada de um desiderato hegemônico: construir um sujeito, questionar saberes estabelecidos, e definir um caminho alternativo. Os efeitos de sentido pretendidos com o ensino da Sociologia na Educação Básica caminham na direção da produção de uma determinada forma de subjetividade política, definindo um determinado lugar para os sujeitos no mundo simbólico, e, por extensão, fixando determinadas formas de comportamento político como adequadas e imprescindíveis à consolidação da própria democracia como regime político, à compreensão e transformação da sociedade. E, embora esse, ou qualquer outro projeto pedagógico deva ser submetido ao escrutínio da análise e da crítica, revelar seu projeto não significa denunciá-lo. Significa nomeá-lo e continuar esforços para torná-lo mais consistente e eficaz.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Sílvia Maria de; BRIDI, Maria Aparecida; MOTIM, Benilde Lenzi. **Sociologia**. 2.ed. São Paulo: Editora Scipione, 2016.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BAMPI, L.R. "Currículo como tecnologia de governo de cidadãos e cidadãs". Trabalho



aprovado com resumo publicado na programação. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23**. Programa e resumos. p. 85. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. p.87, 2000.

BARRETT, Michèle. “Ideologia, Política e Hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe”. In: ŽIŽEK, Slavoj (Org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, p. 235-264, 1996.

BOMENY, Helena *et al.* **Tempos modernos, tempos de Sociologia**. 3ª ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2016.

BURITY, Joanildo. In LOPES, A.C.; SISCAR, M. (orgs.) **Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir**. São Paulo: Cortez, pp. 117-152, 2018.

CORAZZA, S.M. “Currículo como modo de subjetivação do infantil”. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21**. Programa e resumos. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. p.143, 1999.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a Diferença**. São Paulo: Perspectiva, 1972

DOSSE, François. **Da história em migalhas ao resgate do sentido**. São Paulo: Unesp, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.

_____. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014b.

HALL, Stuart. “Quem precisa de identidade”. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org) **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 9. ed. Petrópolis: Vozes. p.103 – 133, 2014.

KLEIN, M. “Surdez, educação e trabalho: discursos constituindo o surdo trabalhador”. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21**. Programa e resumos. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. p.147-148, 1998.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. 2ª ed. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo, Brasília: Intermeios, (Coleção Contrassensos), 2015.

LOURO, G. L. Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. (orgs.) **Reestruturação curricular**. Petrópolis: Vozes.p.172-182, 1995.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.



MARTINS, Isabel. Analisando livros didáticos na perspectiva dos estudos do discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. **Proposições**, v.17, n. 1 (49), p.117-136, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 3ª ed. Campinas- São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MACHADO, Igor José de Renó; AMORIM, Henrique; BARROS Celso Rocha de. **Sociologia Hoje**. 2.ed. São Paulo: Editora Ática, 2016.

MEUCCI, Simoni. Notas sobre o pensamento social brasileiro nos livros didáticos de Sociologia'. **Revista brasileira de Sociologia**, v. 02, n. 03, p. 209-232, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich. Considerações Extemporâneas. In: **Obras incompletas**. Coleção os Pensadores – São Paulo: Nova Cultural, p. 267 – 298, 1999.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; Costa, Ricardo Cesar Rocha da. **Sociologia para Jovens do Século XXI**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo milênio, 2016.

OLIVEIRA, Amurabi. O currículo de Sociologia na escola: um campo em construção e disputa. **Espaço currículo**, v.6, n.2, p.355-366, 2013.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004.

PETERS, Michel. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da (ORG). **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2014.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual'. IN: Tomaz Tadeu da Silva (ORG). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2014.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

Manuais didáticos e currículo de sociologia: uma análise pós-estruturalista

Jefferson Evanio da Silva

Mestre em Ciências Sociais
Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul, Brasil
jeffersonevaniosocio@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4528-8285>

Joanildo Albuquerque Burity

Doutor em Ciência Política
Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política, Recife, Brasil
joanildo.burity@fundaj.gov.br

 <https://orcid.org/0000-0002-2963-1979>

Endereço de correspondência do principal autor



Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul, Autarquia educacional da Palmares.
Engenho São Manuel, BR 101 - km 186, s/n
Campus universitário
55540000 - Palmares, PE - Brasil
Telefone: (81) 36621118
URL da Homepage: www.famasul.edu.br

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Em Tese** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution 4.0 Internacional \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política. Publicado no [Portal de Periódicos UFSC](http://portal.deperiodicos.ufsc.br/). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

HISTÓRICO

Recebido em: 26 de novembro de 2018

Aprovado em: 08 de abril de 2019

