



# NOTAS CRÍTICAS

# Cadernos de escola: os livros didáticos de sociologia e o pensamento de Antonio Gramsci

Marcos Vinícius Pansardi\*

## Introdução

Este texto é parte de um projeto mais amplo sobre o uso do pensamento marxista nos livros didáticos no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD para o Ensino Médio)<sup>1</sup>. Este projeto está em sua fase inicial de execução e é fruto das reflexões despertadas com a participação do autor deste texto na equipe que analisou os livros didáticos de sociologia na edição de 2015.

É importante lembrar que a formulação de uma política nacional do livro didático remonta aos últimos dias da República Velha (1929), com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), inicialmente circunscrita ao Distrito Federal (Coan, 2006). No entanto, o PNLD, alvo de nosso estudo, surge apenas em 1985, sendo que é apenas em 2010, no período final da segunda gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que este programa se estende a todo o ensino básico. Em 2012, foi elaborado o primeiro edital para a inscrição e avaliação das obras destinadas aos alunos do Ensino Médio. O PNLD de 2015 é o segundo edital destinado a este nível de ensino e as obras aprovadas no edital anterior foram novamente aprovadas para esta edição<sup>2</sup> (Tourinho Junior, 2015).

Por outro lado, também é relevante informar que o período atual, que se inicia em 2008, é apenas o segundo momento em nossa história que a sociologia faz parte, de maneira obrigatória, da grade de disciplinas do ensino médio. O período anterior se situou entre os anos de 1925 e 1942.

As características da atual política do livro didático chamam atenção, inicialmente, pelo seu gigantismo: nos dados relativos apenas ao ensino médio, são

---

\* Instituto Federal do Paraná – campus Paranaguá. Doutor em Ciências Sociais pela UNICAMP.

<sup>1</sup> Para este artigo serão analisadas todas as 6 obras aprovadas no PNLD de 2015. Os títulos são os seguintes: *Sociologia para o ensino médio*, de Nelson Tomazi; *Tempos Modernos, Tempos de sociologia*, de Helena Bomeny, Bianca Freire Medeiros, Raquel Balmant Emerique e Julia O, Donnell; *Sociologia*, de Silvia Maria de Araújo, Benilde Lenzi Motim e Maria Aparecida Bridi; *Sociologia em Movimento* de vários autores; *Sociologia Hoje*, de Celso Rocha de Barros, Henrique Amorim e Igor José de Renó Machado e, *Sociologia para Jovens do Século XXI*, de Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa.

<sup>2</sup> As obras aprovadas no primeiro PNLD foram: *Sociologia para o ensino médio*, de Nelson Tomazi e *Tempos Modernos, Tempos de sociologia*, de Helena Bomeny e Bianca Freire Medeiros (posteriormente acrescentadas como co-autoras, Raquel Balmant Emerique e Julia O, Donnell), podemos observar que não há diferença significativa destas obras em relação às versões aprovadas na edição de 2015.

mais de 30 mil livros distribuídos, atendendo quase 7 milhões de estudantes<sup>3</sup>. É o segundo maior programa de distribuição de livros didáticos do mundo, atrás apenas da China. Movimenta milhões de reais no mercado editorial de livros, sendo a maior fonte de receita deste mercado. Dados de 1996 apontam para um volume de cerca 61% da produção nacional voltada para a produção do livro didático (Coan, 2006).

Por outro lado, a importância de se estudar o livro didático e o PNLD deve-se à constatação da importância desmedida deste instrumento didático no direcionamento pedagógico do ensino médio brasileiro. Os graves problemas estruturais da educação brasileira, incluindo a inadequada formação docente que, além de precária, permite que professores fora de sua área atuem na disciplina de sociologia (como também das outras disciplinas do ensino médio)<sup>4</sup>, determinam que o livro didático acabe sendo o único livro utilizado pelo docente em suas aulas<sup>5</sup>.

A política nacional do ensino médio deve ser também compreendida dentro de um enfoque mais amplo, para além das políticas públicas nacionais. Pois, estas políticas consolidadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e nas Orientações Curriculares Nacionais (OCN), assim como os Editais para avaliação das obras contidas no PNLD e os guias didáticos apresentados nas escolas para a escolha dos livros a serem adotados, são documentos que desde os anos 90 centram-se em um conjunto de princípios exportados para os países do Terceiro Mundo, fruto da ação de várias instituições internacionais, como a UNESCO, o Banco Mundial, o UNICEF e o PNUD (Tourinho Júnior, 2015). Estudos já apontam, a primazia do livro didático não advém apenas das falhas estruturais da educação brasileira, ou da má formação dos docentes do ensino médio, mas é fruto de uma política deliberada destas instituições, que estabelecem que o livro didático é mais importante no processo educativo do que o próprio professor (Pansardi, 2011).

Mas a abrangência do livro didático é ainda muito maior. Para boa parte das famílias brasileiras, o livro didático é o único tipo livro existente em suas casas. Relatos informam que este livro acaba sendo a referência de leitura para toda a família (Tourinho Júnior, 2015).

<sup>3</sup> Dados do portal FNDE. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>.

<sup>4</sup> No caso do Paraná, a sociologia era a segunda disciplina com mais carência de professores, e, na região do litoral paranaense (área de atuação do nosso curso), dos 72 professores atuantes, apenas 2 eram formados na área (informação do Núcleo de Ensino, dados de 2011). Mas esta é uma constatação nacional.

<sup>5</sup> Várias pesquisas já realizadas apontam que cerca de 80% dos professores entrevistados em várias áreas seguem exclusivamente o livro didático (Mohr, 1995).

### **O livro didático como espaço de luta hegemônica**

Entre várias definições possíveis, podemos definir o livro didático, segundo João Batista Oliveira, como um “um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação” (Oliveira & Freitas, 2013).

Contudo, esta definição mais esconde do que revela seu verdadeiro significado. Pois, o livro didático é uma poderosa ferramenta política que participa vigorosamente no processo de formação de uma concepção de mundo hegemônica.

Em Gramsci, como é sabido, a escola é uma instituição central da sociedade civil para a produção da hegemonia das classes dominantes. O livro didático tem sua origem no século XIX, com a própria expansão do sistema educacional em direção às classes populares. A necessidade das classes dominantes de construir uma identidade nacional centrada em seus valores exige a doutrinação dos jovens, uma construção, ao mesmo tempo cultural e ideológica. A escola, o currículo e o livro didático desempenham a função primordial de divulgar e sedimentar os papéis sociais de cada classe social. Segundo Silva (2010, p. 148), “a formação da consciência, dominante ou dominada é determinada pela gramática social do currículo”.

Para Aranha e Martins (1995), o livro didático é a forma mais acabada para a reprodução das ideias da classe dominante no espaço escolar. Segundo as autoras, o caráter ideológico do livro didático aparece no objetivo de integrar as classes dominadas à ordem estabelecida.

Ainda lido como produto da indústria cultural, o livro didático cumpre estas funções ao:

ocupar espaços, preencher vazios, sugerir lazer e bem-estar, para impedir que os consumidores se deem conta das contradições materiais em que vivem e das relações de produção que prevalecem na sociedade de consumo, e essa também é uma das funções do livro didático (Freitag *et al.*, 1997, pp. 62-63).

A dialética Estado-sociedade civil, se reproduz como metáfora e realidade na produção e concepção do livro didático: gerado no espaço acadêmico, reapropriado pelo Estado e produzido por editoras privadas<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Mercadoria, o livro precisa adaptar-se à demanda. Se a ventura sopra a favor das reivindicações democráticas, progressistas e até mesmo esquerdistas, e se isso se traduz na disciplina de História, na valorização de abordagens que presumivelmente propiciam a “reflexão”, a “crítica”, a “conscientização” e a “promoção da cidadania”, a empresa capitalista que produz livros a esse respeito prefere atender a essa demanda do que permanecer fiel à sua suposta “ideologia”. Ou melhor, o mercado é a própria ideologia dessas empresas (Munakata, 2001, p. 274).

Escola, currículo e livro didático são campos em que a luta pela hegemonia política se desenrola. Frutos de determinada correlação de forças sociais, refletindo uma conjuntura histórica dada. Efeito da vitória de um conjunto de valores sociais e a resistência, aberta ou velada, de forças contra-hegemônicas, o livro didático pode apresentar contradições teóricas e políticas que espelham o jogo político como está sendo jogado. Representa, também, estruturas mais duradouras ancoradas na história educacional nacional.

Por outro lado, as disputas teóricas e metodológicas que envolvem um determinado campo disciplinar, assim como a hegemonia de certas correntes pedagógicas nem sempre se refletem no espaço escolar. Academia e escola desenvolvem relações complexas e muitas vezes conflituosas (Bittencourt, 2008), possibilitando que determinadas tendências acadêmicas dominantes nem sempre se imponham no espaço escolar. As forças sociais e estatais nem sempre incidem com o mesmo peso nestes espaços, as resistências também têm peso variável. A escola, em geral, é um campo onde o controle estatal e de classe se faz sentir com mais profundidade.

A história da sociologia no ensino médio exemplifica bem esta história. Sua origem está ancorada em um projeto de constituição de uma nova elite dirigente: “Por isso, a presença dessa disciplina nos cursos complementares e no curso normal, pois, esses cursos constituíam uma etapa obrigatória para aqueles que almejavam ser advogados, arquitetos, engenheiros, médicos e professores” (Santos, 2002, p. 37).

Para nossa elite dirigente do período tratava-se de buscar ferramentas científicas que pudessem dotá-la de instrumentos para a construção do consenso social e do desenvolvimento econômico (Sarandy, 2004). A legitimação da ordem dominante passava pela racionalização do trabalho e a intervenção nos fatores sociais que levassem à harmonia de classes<sup>7</sup>.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 define o ensino médio, entre outras funções, para a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, fruto do período político posterior ao fim da ditadura militar brasileira e também do aceleramento das transformações econômicas e tecnológicas mundiais em curso naquele momento. Assim, a cada divisão de eixo temático, o Parametros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) agrega a expressão “tecnologias”, unificando todas as áreas do ensino médio, revelando uma concepção de sociedade tecnicista e não humanista, pois para os PCNEM a sociedade atual consiste em uma sociedade tecnológica:

<sup>7</sup> A criação dos cursos de sociologia da USP e da ELSP (Escola Livre de Sociologia e Política) se insere em um movimento de modernização capitaneado pelas elites paulistas, desencadeado a partir da derrota do seu movimento e com a ascensão de Vargas ao poder nacional. Em relação do projeto uspiano para a sociologia, pode-se consultar o livro: *Reinterpretando o Brasil: da revolução burguesa à modernização conservadora* (Pansardi, 2009), particularmente o capítulo 8.

decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresentando características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção (PCNEM, 2000, p. 11).

Por outro lado, no eixo específico da área das “ciências humanas e suas tecnologias” é o conceito de cidadania que unifica o discurso:

tradução do conhecimento das Ciências Humanas em consciências críticas e criativas, capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e a situações novas. Dentre estes, destacam-se a extensão da cidadania, que implica o conhecimento, o uso e a produção histórica dos direitos e deveres do cidadão e o desenvolvimento da consciência cívica e social, que implica a consideração do outro em cada decisão e atitude de natureza pública ou particular (PCNEM, 2000).

A centralidade do conceito de cidadania revela os objetivos políticos explícitos do livro didático: a preparação dos indivíduos para sua participação no novo período democrático que se abre no Brasil. Implícitos ao conceito estão também definidos seus limites utópicos: a busca de um capitalismo sensível socialmente, em que o conceito-chave é a equidade. A própria busca da equidade nos lembra dos limites da crítica e da utopia, pois nos ideais de cidadania e de equidade, não constam a ideia de igualdade (econômica) e estes não transcendem os limites da sociedade capitalista. Falamos de uma igualdade entre indivíduos e não entre classes. Igualdade entre o sadio e o doente, entre o velho e o jovem, entre o empregado e o desempregado, não entre o rico e o pobre<sup>8</sup>.

### **Gramsci nos livros didáticos do PNLD de 2015**

Passaremos agora a analisar as obras do PNLD de 2015 para compreender o espaço e a utilização das ideias de Gramsci nos livros didáticos do ensino médio brasileiro. O objetivo desta análise, então, é identificar o uso dos conceitos de Gramsci em cada uma das obras do PNLD 2015.

<sup>8</sup> Invariavelmente citado nos livros didáticos quando o assunto é a cidadania, T. H. Marshall (1967) nunca é lembrado pela sua explicação das origens da cidadania contemporânea: o objetivo das classes dominantes, ao incorporar os conceitos de cidadania e direitos humanos, foi conter nos limites do razoável a revolta social que ameaçava com a destruição do capitalismo. O objetivo nunca foi a distribuição da riqueza ou o partilhamento do poder, mas uma política que legitimasse a desigualdade inerente ao capitalismo, que legitimasse seu poder, que afastasse os oprimidos da luta pelo socialismo.

A análise dos livros didáticos nos revela que o tema em que a perspectiva gramsciana é mais utilizada é o conceito de ideologia, aparecendo em três dos seis livros didáticos aprovados pelo último PNLD. Em dois livros didáticos, Gramsci aparece no uso dos conceitos de hegemonia e de intelectuais. E, finalmente, Gramsci aparece na discussão dos temas da religião e do Estado. Também é utilizado o conceito de revolução passiva quando da discussão sobre o Fordismo e o Taylorismo.

No livro *Sociologia para Jovens do século XXI*, o conceito de ideologia aparece no capítulo sobre ideologia e visões de mundo. Aqui, vemos aparecer duas definições: na primeira, ideologia é uma forma de organizar os grupos humanos, é o espaço da construção da consciência política. Para os autores Gramsci: “tinha uma concepção bastante interessante quando dizia que as ideologias ‘organizam as massas humanas, formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam etc.’” (Oliveira & Costa, 2015. p. 103).

Na segunda, aparece na aceção de uma concepção de mundo: “manifestando-se implicitamente na Arte, no Direito, na atividade econômica, em todas as manifestações da vida. E, de acordo com o pensador italiano, tal conceito tem por função conservar a unidade de toda sociedade e dos grupos” (Oliveira & Costa, 2015. p. 103).

No livro *Sociologia para o ensino médio*, o conceito de ideologia aparece junto com o conceito de cultura, pois o autor defende que os dois conceitos devem ser entendidos como indissociáveis, já que haveria uma profunda identidade entre eles no que se refere aos processos de dominação estabelecidos na sociedade capitalista (Tomazi, 2015. p. 259). Aqui vemos uma definição mais complexa do conceito, pois, ideologia aparece agregado ao conceito de hegemonia, ao conceito de Estado, e relacionado com o papel dos intelectuais. Assim, a relação mais forte que o autor estabelece é entre ideologia e hegemonia, pois, sem definir efetivamente o significado do conceito de ideologia, passa imediatamente para a definição de hegemonia (sem que haja uma clara diferenciação entre estes dois conceitos), que seria: “o processo pelo qual uma classe dominante consegue fazer que o seu projeto seja aceito pelos dominados, desarticulando a visão de mundo autônoma de cada grupo potencialmente adversário” (Tomazi, 2015. p. 259). Este processo de dominação seria realizado pelos aparelhos de hegemonia, situados no Estado ou fora dele (não se cita a sociedade civil, como local privilegiado de produção de ideologias). A ação destes é essencialmente pedagógica, buscando fundamentalmente estabelecer o consenso, processo esse de essencial importância para estabelecer a hegemonia da classe dominante. Entraria aqui a função dos intelectuais, responsáveis por transformar as ideias da classe dominante nas ideias dominantes de toda a sociedade. Assim, além do uso “legítimo” da força, as classes dominantes exerceriam uma dominação cultural, uma direção moral e intelectual, vista como legítima pelas

classes dominadas. Contudo, há um contraponto à dominação exercida pelas classes dominantes, este aparece sob o conceito de contra-hegemonia, fruto da ação de intelectuais orgânicos vinculados às classes trabalhadoras. Aqui entra o exemplo da indústria cultural. Para Tomazi, esta não se resume ao controle estabelecido pelas classes dominantes, mas também é um espaço de construção da contra-hegemonia. Assim:

Nas empresas de telecomunicação há trabalhadores que procuraram apresentar críticas ao que nelas se produz, propiciando, assim, elementos para o desenvolvimento de um pensamento divergente. Fora dessas empresas há indivíduos que criticam o que se faz na televisão, no cinema e em todas as áreas culturais. Outros procuram criar canais alternativos de informação sobre o que acontece no mundo, desenvolver produções culturais não massificadas ou manter canais de informação e crítica constantes em sites e blogs na internet. Não se pode esquecer também dos movimentos culturais de milhares de pequenos grupos no mundo que desenvolvem produções culturais específicas de seus povos e grupos de origem (Tomazi, 2015. p. 264).

No livro *Sociologia em Movimento*, o conceito de ideologia é definido como uma concepção de mundo, “formas culturais compartilhadas por grupos sociais que atribuem sentido às suas experiências de vida” (VVAA, 2015, p. 69). Nessa leitura, novamente o conceito de ideologia aparece ligado diretamente ao de hegemonia, pois compreende-se ideologia dentro dos processos de dominação cultural. Para os autores, hegemonia é definida como: “direção moral e política de uma classe sobre as concorrentes e aliadas, quer tome o poder, quer não” (VVAA, 2015, p. 69). Não há aqui a diferenciação entre dominação (sobre as classes adversárias, o que pressupõe também o uso da coerção) e propriamente hegemonia (sobre as classes aliadas).

Estas classes ao centrarem sua luta “pelos corações e as mentes” representariam a disputa pela hegemonia, pois os dominados também constroem sua visão de mundo, ou ideologia, através de seus próprios intelectuais, resistindo à imposição dos valores da classe dominante. Aqui aparece a oposição entre a dominação cultural e a dominação pela força, como uma oposição radical, não se compreendendo a relação força-consentimento como dialética e, portanto, como duas partes constituintes do mesmo processo.

O que salta aos olhos nesses textos é a quase total ausência de referência ao papel da sociedade civil como principal agente produtor da ideologia. Há esparsas e pouco explicativas afirmações sobre o papel da escola, da família e dos meios de comunicação (sem falar das igrejas) na construção dos processos hegemônicos.



Há também uma forte tendência em separar formalmente os pares consenso-força e cultura-economia, sem realizar a necessária relação complexa e dialética entre os conceitos. É sempre importante lembrar que a ideologia é também “um fato histórico real”, refletindo as práticas, as realizações artísticas, científicas e econômicas, enfim, o mundo material, e não apenas o mundo das ideias.

Isso reflete a leitura do livro *Sociologia em Movimento*, em que Gramsci é colocado em oposição a Marx em vários momentos. Aparece aqui a concepção da contraposição entre um Gramsci voltado para os aspectos culturais e políticos da luta de classes e as análises voltadas ao campo econômico, realizadas por Marx. A ideologia, então, não é apenas um fenômeno da superestrutura, mas o elo de ligação entre esta e a estrutura da sociedade.

Também aparece essa contraposição no uso do conceito de ideologia dominante, pois para os autores, ao contrário de Marx, que veria a ideologia como refletindo o conformismo dos oprimidos, Gramsci entenderia o conceito como também caracterizando uma contraposição ativa dos subalternos ao buscar a produção da sua própria leitura de mundo.

Por outro lado, os conceitos de cultura, ideologia, hegemonia, dominação aparecem praticamente como sinônimos, quando em realidade representam significados diferentes. Enquanto a ideologia pode ser vista como uma concepção de mundo, a hegemonia se caracterizaria como as lutas pela sua construção, domínio e legitimação.

O tema da religião na leitura de Gramsci é tratado no livro *Sociologia para Jovens do século XXI*. Nessa leitura, Oliveira e Costa procuram fugir da leitura tradicional que imputaria ao marxismo a máxima da religião como “ópio do povo”, buscando afirmar que Gramsci a via como uma força transformadora, como uma ferramenta poderosa para mobilizar os homens para a luta por uma sociedade mais justa. Contudo, a citação usada não permite uma leitura tão positiva, já que Gramsci em realidade mostra como o discurso religioso é subvertido pelos oprimidos, relido por eles para servir como crítica à ideologia dominante, que tem como um dos seus próprios componentes o discurso religioso.

A religião [...] afirma na verdade, que o homem em geral, enquanto criado por Deus, filho de Deus, sendo por isso irmão dos outros homens, igual aos outros homens, livre entre outros e da mesma maneira que os outros, e ele pode se conceber desta forma, espelhando-se em Deus, autoconsciência da humanidade; [...] Desta maneira, as ideias de igualdade, liberdade e fraternidade fermentam entre os homens, entre os homens que não se veem nem iguais, nem irmãos de outros homens, nem livres em face deles. Ocorreu assim que, em toda sublevação radical das multidões, de um modo ou de outro, sob for-

mas ideológicas determinadas, foram colocadas estas reivindicações (Gramsci *apud* Oliveira & Costa, 2015, p. 304).

Falta, então, explicitar as críticas de Gramsci à religião, pois para ele a religião é uma forma de ideologia e a Igreja como aparelho ideológico das classes dominantes, agindo como administradora dos bens da salvação. Seu papel é fundamental para legitimar e justificar as desigualdades sociais, estabelecendo o conformismo e resignação social<sup>9</sup>.

A temática da Revolução Passiva aparece no livro *Sociologia Hoje*, tendo seu uso ligado às discussões sobre o mundo do trabalho especialmente sobre o tema do Fordismo e Taylorismo. Não só o uso do conceito é limitado em sua riqueza teórica (o tema do desenvolvimentismo, do reformismo social e particularmente o processo de modernização dos países periféricos poderiam ser explorados de maneira muito proveitosa) como a apropriação deste como revolução tecnológica, sem nenhuma explicação das ligações entre os dois fenômenos, parece não ser sustentável. A citação tirada do *Americanismo e Fordismo* amplia a confusão sem permitir uma explicação adequada.

Na América, a racionalização do trabalho e o proibicionismo estão indubitavelmente ligados: as investigações dos industriais sobre a vida íntima dos operários, os serviços de inspeção criados por algumas empresas para controlar a 'moralidade' dos operários são necessidades do método de trabalho. [...] Taylor exprime com brutal cinismo o objetivo da sociedade americana: desenvolver em um grau máximo, no trabalhador, os comportamentos maquinais e automáticos, quebrar a velha conexão psicofísica do trabalho profissional qualificado, que exigia uma certa participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal (Barros, Amorim, 2015, 144).

A temática dos intelectuais aparece no livro *Sociologia*, no capítulo relacionado à metodologia das ciências sociais, com a seguinte citação: "Gramsci, dizia que todo ser humano é um intelectual, pois participa do mundo em que vive e pensa sobre ele. Assim, podemos afirmar que aquele que desenvolve consciência do espaço social que ocupa pode ser considerado um crítico da sociedade, e não apenas os cientistas" (Araújo *et al.*, 2015, p. 59). Uma definição que além de ser discutível, não explora a riqueza da concepção epistemológica de Gramsci.

Está riqueza é mais bem trabalhada no livro *Sociologia em Movimento*, no seguinte trecho:

<sup>9</sup> Ver, sobre este aspecto: Ortiz (1980) e Portelli (1984).

Gramsci desenvolveu uma longa reflexão a respeito do papel dos intelectuais na sociedade. Acreditava que todas as pessoas elaboram uma visão de mundo, mesmo que de forma fragmentada e contraditória, fundamentada no senso comum, o qual não é visto como um conhecimento inferior, mas como a base a partir da qual todo conhecimento se desenvolve. Gramsci afirmou que todos são filósofos, uma vez que por meio da religião popular, do folclore e da própria linguagem alguma visão de mundo é construída, mesmo que de forma espontânea ou até inconsciente. A questão que se coloca para Gramsci é a necessidade de tornar coerente essa visão de mundo, para que possa se tornar um projeto de transformação social. As discussões propostas por Gramsci tornam possível compreender as distinções entre cultura popular, cultura erudita e cultura de massa (VVAA, 2015).

Caberia aqui certamente uma boa reflexão sobre o papel dos intelectuais na construção desta visão coerente de mundo que é a própria filosofia ou a ciência. A articulação entre o pensamento do homem comum, o processo de produção material da vida e a criação de novas formas de compreender o mundo, ou reforma intelectual-moral. Assim, mais importante do que a criação de novas ideias é difundi-las entre o povo (a educação). É importante o aprofundamento da crítica gramsciana sobre a visão do senso comum sobre a excepcionalidade dos gênios e da criação científica, em realidade da separação formal entre trabalho intelectual e trabalho manual. Gramsci sempre alertou que a diferença entre o operário e o intelectual não se deve às características do trabalho de cada um (manual x intelectual) e sim ao tipo de sistema social-produtivo em que ambos estão inseridos.

Por fim, o conceito de Estado aparece em um pequeno quadro, onde entre outros pensadores, a interpretação gramsciana aparece assim resumida: “O Estado tem papel importante nos campos cultural e ideológico, bem como na organização do consentimento – ou seja, busca legitimar-se perante a sociedade civil não apenas pela coerção, mas, sobretudo, pela aceitação da autoridade” (Araújo *et al.* 2015, p. 189).

Toda revolução gramsciana sobre a concepção do Estado contemporâneo não aparece nos livros didáticos. Não é por acaso que a concepção de “Estado ampliado” é, segundo Liguori (2003), o conceito central dos *Cadernos*.

A partir desse conceito compreendemos que a separação entre sociedade civil e Estado (central para uma ciência política nascida do pensamento liberal) poderia ter sentido na fase áurea do domínio estatal e, por conseguinte, na fase áurea da economia de mercado competitiva, que entra em crise nas primeiras décadas do século XX. Com o surgimento de uma nova fase do capitalismo, a partir do surgimento das grandes corporações privadas multinacionais e da fu-

são do capital financeiro com o capital produtivo (o chamado capitalismo monopolista) e posteriormente com a intervenção estatal que age como complemento à atividade privada, tornando cada vez mais íntima a relação entre empresa privada e Estado, devido ao papel fundamental deste para alavancar a acumulação privada, fica cada vez menos evidente que esta separação rígida devesse ser mantida. Por outro lado, o surgimento dos meios de comunicação de massa, das eleições com voto universal e da opinião pública como entidade no capitalismo contemporâneo, fica cada vez mais difícil esquecer o papel fundamental da sociedade civil na política moderna.

### Conclusão

Certamente, Gramsci não é um autor central nos livros didáticos de sociologia. Vimos que, com exceção do conceito de ideologia, Gramsci aparece marginalmente nestes livros<sup>10</sup>. Os conceitos de Gramsci estão confinados aos capítulos referentes à política e, mesmo nesses, como vimos, contribuições fundamentais para o conhecimento da política destas últimas décadas estão subutilizadas, como na má (ou insuficiente) utilização do conceito de Estado e de sociedade civil.

É importante lembrar a importância da discussão gramsciana no campo da educação e dos estudos sobre a escola. Contudo, nenhuma reflexão deste autor aparece nas poucas linhas dedicadas à educação nos livros didáticos de sociologia.

Em realidade, a conclusão é que os livros didáticos de sociologia têm pouco interesse em tocar em campos delicados do conhecimento. Assim, as críticas de Gramsci à própria sociologia e às ciências humanas não aparecem aqui. Como não aparecem as críticas à escola e à religião. Gramsci é um autor que se acomoda mal a um projeto educacional que tem como princípio formar cidadãos. A proposta de reforma intelectual-moral, da formação de intelectuais orgânicos, da ruptura radical com o mundo burguês não cabe no uniforme da cidadania.

### Referências bibliográficas

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando, introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 1995.
- ARAÚJO, Silvia Maria de; MOTIM, Benilde Lenzi & BRIDI, Maria Aparecida. *Sociologia*, São Paulo: Scipione, 2015.
- BARROS, Celso Rocha de; AMORIM, Henrique & MACHADO, Igor José de Renó. *Sociologia Hoje*. São Paulo: Ática, 2015.

<sup>10</sup> No livro didático *Tempos Modernos, Tempos de sociologia*, Gramsci sequer é citado.

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro Didático e Saber Escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BOMENY, Helena; MEDEIROS, Bianca Freire; EMERIQUE, Raquel Balmant & O'DONNELL, Julia. *Tempos Modernos, Tempos de sociologia*. São Paulo: Ed. do Brasil, 2015.
- COAN, Marival. *A sociologia no ensino médio, o material didático e a categoria trabalho*. Dissertação de mestrado. Florianópolis: UFSC, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/88263>>.
- FERREIRA, Rita de Cássia Cunha. *A Comissão Nacional do Livro Didático durante o Estado Novo (1937- 1945)*. Dissertação de mestrado. Assis: UNESP, 2008. Disponível em: <[repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93413/ferreira\\_rcc\\_me\\_assis.pdf?...1](http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93413/ferreira_rcc_me_assis.pdf?...1)>.
- FREITAG, Bárbara. *Política educacional e indústria cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.
- LIGUORI, G. “Estado e sociedade civil: entender Gramsci para entender a realidade.” In: COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. de P. (Org.). *Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MOHR, Adriana. “A saúde na escola: análise de livros didáticos de 1ª a 4ª séries.”, *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, n. 94, pp. 50-57, ago 1995.
- MUNAKATA, Kazumi. “Livro didático e formação do professor são incompatíveis?”. In: MARFAN, M. A. (Org.). *Congresso brasileiro de qualidade na educação. Formação de professores*. Volume 1. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. *Sociologia para Jovens do Século XXI*, Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2015.
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. “Historiografia didática e prescrições estatais sobre conteúdos históricos em nível nacional (1938 – 2012).”, *Revista Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, v. 6, n. 3, 2013 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>.
- ORTIZ, Renato. *A consciência fragmentada*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- PANSARDI, Marcos Vinícius. *Reinterpretando o Brasil: da revolução burguesa à modernização conservadora*. Curitiba: Juruá, 2009.
- PANSARDI, Marcos Vinícius (2011). “A formação de professores e o Banco Mundial.”, *EccoS*. São Paulo, n. 25, pp. 127-142, jan./jun 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/715/71521708008.pdf>>.
- PORTELLI, Hugues, *Gramsci e a questão religiosa*. São Paulo: Paulinas, 1984.
- SANTOS, Mario Bispo. “A sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal”. Dissertação de mestrado. Brasília: UnB, 2002.
- SARANDY, Flávio Marcos Silva. *A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia>

pr.gov.br/arquivos/File/maio2012/sociologia\_artigos/flaviosarandy\_manuais.pdf>.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TOMAZI, Nelson. *Sociologia para o ensino médio*. São Paulo: Saraiva, 2015.

TOURINHO JÚNIOR, Washington. Imposições negociadas: poder, saber e inculcação de valores do livro didático de história: uma análise dos livros adotados pelo PNLD para o Ensino Médio no biênio 2010/2012. Tese de doutorado. Assis: UNESP, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/132202>>.

VVAA. *Sociologia em Movimento*, São Paulo: Moderna, 2015.

### Portais

PCENEM (2000), <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>. Acesso em 15/06/2017.

FNDE (2012), <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em 12/06/2017.

Recebido em 26 de novembro de 2017

Aprovado em 28 de maio de 2018