



CADERNOS DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

ISSN 2594-3707

Ciências Sociais

ensino ciência política aprendizado
relativismo teoria professores
educação sociologia feminismo
escola antropologia etnocentrismo
grupos sociais ensino superior
antropologia democracia
direitos saberes racismo
reconhecimento legislação
cultura pesquisa
livro didático prática
escola pública
ciência ensino médio

V.5, N.2

Jul./dez.
2021

EXPEDIENTE

EDITOR CHEFE

Dr. Cristiano das Neves Bodart, Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e vice-presidente da ABECS

EDITORES ASSISTENTES

Dr. Fabio Costa Peixoto, Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - Campus Muriaé, Brasil
Dra. Fernanda Feijó, Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e presidente licenciada da ABECS.
Dra. Joana da Costa Macedo, Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro., Brasil
Dra. Julia Polessa Maçaira, Departamento de didática da Faculdade de Educação da UFRJ, Brasil
Dra. Lígia Wilhelms Eras, Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)
Dra. Lívia Bocalon Pires de Moraes, Universidade Federal de São Carlos. E.E. Maria Conceição Rodrigues Silva Magon, Brasil.
Dr. Thiago de Jesus Esteves, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil
Dr. Thiago Ingrassia Pereira, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação e Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Brasil
Ms. Roniel Sampaio da Silva, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), Brasil
Dr. Wallace Ferreira, Professor de Sociologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasi

CONSELHO CIENTÍFICO

Dra. Adelia Miglievich Ribeiro, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Dr. Amaury Moraes, Universidade de São Paulo (USP)
Dr. Amurabi Oliveira, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Dra. Ana Laudelina, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Dr. Bernardo Caprara, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
Dr. Bruno José Rodrigues Durães, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
Dr. Daniel Gustavo Mocelin, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Dra. Danyelle Nilin Gonçalves, Universidade Federal do Ceará (UFC)
Dr. Eleanor Palhano, Universidade Federal do Pará (UFPA)
Dra. Elisabeth da Fonseca Guimarães, Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Dra. Fátima Ivone Oliveira Ferreira, Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II (DS/CP2)
Dr. Fernando Brame, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)
Dra. Geovânia Toscano, Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Dr. Igor Martinache, Universidade de Lille (França)
Dra. Ileizi Luciana Fiorelli Silva, Universidade Estadual de Londrina (UEL)
Dr. Leandro Raizer, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Dr. Lier Pires Ferreira, Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II (DS/CP2)
Dr. Luís Fernando Santos Corrêa da Silva, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
Dr. Luiz Fernandes de Oliveira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Dra. Luiza Helena Pereira, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Dr. Mario Bispo dos Santos, Secretaria de Educação do Distrito Federal
Dr. Mauro Meirelles, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e Editor da CirKula
Dr. Nelson Tomazi, Universidade Estadual de Londrina (UEL), aposentado
Dr. Ricardo Cesar Costa, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)
Dra. Simone Meucci, Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Dra. Sonia Elizabeth Reyes Herrera, Universidad de Valparaíso/Chile
Dra. Tania Magno da Silva, Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Dra. Tatiana Bukowitz, Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II (DS/CP2)
Dra. Thais Joi Martins, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
Dra. Verônica Filardo, Universidad de la República de Uruguay/Uruguai

PARECERISTAS - VOLUME 5, NÚMERO 2 (2021)

Cristiano das Neves Bodart
Diego Cavalcanti de Santana
Fabio Costa Peixoto
Fátima Ivone Oliveira Ferreira
Joana da Costa Macedo
Julia Polessa Maçaira
Lígia Wilhelms Eras
Thiago de Jesus Esteves
Thiago Ingrassia Pereira
Walace Ferreira

AUTORES(AS) - VOLUME 5, NÚMERO 2 (2021)

Amurabi Oliveira
Caio dos Santos Tavares
Cristiano das Neves Bodart
Dariana Maria Silvino
Francisco Evandro Lemos Santos
Gustavo Cravo de Azevedo
Inaê Iabel Barbosa
José Alberto da Silva Silva
Lavoisier Almeida dos Santos
Marcelo Pinheiro Cigales
Marina Isabel Correia da Silva Dantas
Monyque Mary Bezerra de Holanda
Roberto Gerônimo de Farias Lemos
Thiago de Jesus Esteves
Thiago Ingrassia Pereira
Valci Melo

Periodicidade: *semestral*

Idioma: *Português*

Editor responsável: *Cristiano das Neves Bodart*

Capa: *Rebeca Melo*

Diagramação: *Cristiano das Neves Bodart*

Suporte técnico: *Roniel Sampaio da Silva*

Autor corporativo: *Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS)*

Endereço: *Cpo São Cristóvão, 177, UE São Cristóvão CPII, Sala do Departamento de Sociologia, São Cristóvão, Rio de Janeiro, RJ, CEP 20921-440, Brasil*

CNPJ: *19.340.922/0001-76*

Site da ABECS: www.abecs.com.br

Facebook da ABECS: <https://www.facebook.com/abecsnacional/>

Site da CABECS: www.abecs.com.br/revista/

Os conceitos e ideias emitidos nos textos publicados são de exclusiva responsabilidade dos autores, não implicando obrigatoriamente a concordância nem da Comissão Editorial nem do conselho Científico.

Editorial

A Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), dando continuidade em sua atuação no fomento e publicização de pesquisas sobre o ensino das Ciências Sociais, lança mais uma edição (v.5, n.1) dos Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS).

A CABECS é um periódico especializado no ensino de Ciências Sociais (Antropologia, Sociologia e Ciência Política) em todos os níveis. A revista publica trabalhos nos seguintes temas: história do ensino de Ciências Sociais e de seus cursos; a prática de ensino de Ciências Sociais e a formação de professores de Ciências Sociais; as Ciências Sociais no ambiente escolar; legislação, conteúdos e currículos de Ciências Sociais; recursos e materiais didáticos no ensino de Ciências Sociais (inovações metodológicas) e; estudos comparados em experiências internacionais no campo do ensino de Ciências Sociais.

Reiteramos que a CABECS propõe ser um espaço de colaboração ao fomento de debates em torno do ensino das Ciências Sociais, um dos objetivos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. Estamos convictos que o aprimoramento da prática docente depende dos avanços científicos na área, bem como do seu reconhecimento no interior da comunidade científica. Por outro lado, o interesse dos pesquisadores pelo tema está atrelado à presença do ensino das Ciências Sociais nas escolas e nas universidades.

Assim, convidamos professores(as), pesquisadores(as) e alunos(as) à leitura desta edição.

Dr. Cristiano das Neves Bodart (Ufal)
Editor chefe da CABECS
Vice-Presidente da ABECS

SUMÁRIO

EDITORIAL01-05

Cristiano das Neves Bodart

APRESENTAÇÃO

A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA ÁREA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS: resistências em tempos de sofrimento psíquico..... 06-12

Thiago Ingrassia Pereira

RELATO DE EXPERIÊNCIA

ESTÁGIO E PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: pesquisa e prática docente em Sociologia.....13-24

Roberto Gerônimo de Farias Lemos, Francisco Evandro Lemos Santos e Monyque Mary Bezerra de Holanda

ARTIGOS

PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS: construção de uma proposta para o ensino das ciências sociais.....25-40

José Alberto da Silva Silva e Dariana Maria Silvino

INTRODUZINDO QUESTÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO MÉDIO: uma alternativa pedagógica..... 41-64

Inaê Label Barbosa

USOS DO LIVRO DIDÁTICO DE SOCIOLOGIA NO DISTRITO FEDERAL.....65-88

Marina Isabel Correia da Silva Dantas e Marcelo Pinheiro Cigales

OS(AS) AUTORES(AS) DOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS DO PNLD-2021 E SUAS RELAÇÕES COM A SOCIOLOGIA ESCOLAR.....89-162

Cristiano das Neves Bodart, Thiago de Jesus Esteves e Caio dos Santos Tavares

A (IN)ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS AUTORES DAS OBRAS DO OBJETO 1 DO PNLD 2021 AOS COMPONENTES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO.....163-189

Valci Melo e Lavoisier Almeida dos Santos

ENTREVISTA

A SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA EM PORTUGAL: uma entrevista com Maria Isabel Gomes190-213

Gustavo Cravo de Azevedo e Amurabi Oliveira

RESENHA

CONCEITOS E CATEGORIAS FUNDAMENTAIS DO ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS: uma coleção didática de fortalecimento disciplinar da Sociologia escolar.....214-221

Caio dos Santos Tavares

DOCUMENTOS

RELATÓRIO DO I FÓRUM NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – ABECS222-231

Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais- Abecs

PROPOSTA DE CONTEÚDO PROGRAMÁTICO PARA A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA: 2º grau (São Paulo, 1985)232-267

Cristiano das Neves Bodart



APRESENTAÇÃO

A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA ÁREA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS: resistências em tempos de sofrimento psíquico

Thiago Ingrassia Pereira¹

O sentido literal da pandemia do coronavírus é o medo caótico generalizado e a morte sem fronteiras causados por um inimigo invisível. Mas o que ela exprime está muito além disso.

(Boaventura de Sousa Santos, *A cruel pedagogia do vírus*, 2020, p. 10).

O contexto da pandemia do novo coronavírus mudou sociabilidades, aprofundou desigualdades, (re)criou angústias e expôs com brutalidade as fraquezas humanas. Os anos de 2020 e 2021 foram marcantes pela crise sanitária e, sobretudo, no contexto brasileiro, pela crise política que é um projeto de necropolítica deliberado (MBEMBE, 2018). Os números oficiais que se aproximam de 700 mil brasileiros(as) mortos(as) na pandemia de covid-19 são resultados de um projeto de radicalização da extrema-direita, do individualismo exarcebado, no aprofundamento da ideologia neoliberal e da aposta na indiferença como o afeto-chave para os processos de dominação.

¹ Sociólogo, doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com estágio pós-doutoral na Universidade de Lisboa. Professor da área de Fundamentos da Educação e membro permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Erechim. Ex-Presidente Nacional da ABECS (2016-2020). *E-mail*: thiago.ingrassia@uffs.edu.br

Assim, “controlar a gramática do sofrimento é um dos eixos fundamentais do poder” (SAFATLE; SILVA JUNIOR; DUNKER, 2020, p. 13), encontrando amparo nas práticas de gestão do Governo Federal brasileiro. Para Marcos Nobre (2020, p. 11), “Bolsonaro poderia ter tomado a crise sanitária como uma oportunidade para aumentar significativamente sua popularidade, poderia ter se colocado como líder da união nacional em um momento de emergência. É importante entender por que não o fez”.

A falta de atitude é uma atitude política. Nesse sentido, este complexo cenário de gestão da pandemia que, de certa forma, é a gestão do sofrimento, é uma expressão de poder, portanto, uma das facetas da dominação. O projeto necrófilo de governo foi eleito antes da pandemia de Covid-19, portanto, já estava em curso o desmonte das frágeis políticas sociais do Estado nacional, aprofundando a pobreza e a miséria no país.

Na área da educação, a ofensiva conservadora buscou em todo o momento uma guerra ideológica, tendo no “Escola sem Partido” sua expressão mais genuína. Desde o cenário eleitoral de 2018, a pessoa e a obra de Paulo Freire, patrono da educação nacional, foram violentamente atacadas. À dimensão destrutiva, segue a tentativa de implementar um projeto de privatização do sistema escolar, de esvaziamento orçamentário e de patrulha ideológica, jogando a opinião pública contra a universidade e contra os(as) professores(as) e pesquisadores(as).

Partindo do cenário de reformas inauguradas no período de governo de Michel Temer (2016-2018), se reorienta a discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e se instauram as condições políticas para a Reforma do Ensino Médio. Sabemos que uma das primeiras ações do recém-empossado governo, após o polêmico afastamento de Dilma Rousseff, foi a Medida Provisória (MP) nº 746. Essa MP já acena para algo que vinha se desenhando desde o governo Dilma: uma reforma minimalista, alterando a oferta de disciplinas, entre as quais, a Sociologia.

Assim, o texto da MP nº 746/2016 indicava a exclusão da oferta de disciplinas e esboçava, em relação direta com as reformas estatais voltadas à lógica de mercado, um Ensino Médio fragmentado e de caráter tecnicista. A reação de

associações científicas, sindicatos e movimentos estudantis foi imediata. A ABECS² buscou participar deste processo, denunciando a gravidade da proposta de Reforma. Para isso, emitiu notas públicas, realizou abaixo-assinados, dialogou com bancadas de partidos de oposição no Congresso Nacional e, sobretudo, passou a organizar de forma mais sistemática os(as) professores(as) da área.

O cenário político era desfavorável a pautas progressistas, sendo que a Reforma do Ensino Médio desencadeada pela MP acabou virando Lei (13.415/2017), se constituindo em um dos primeiros atos legislativos de 2017. A partir da mudança de legislação, sobretudo da Lei nº 11.684/2008, conhecida como a “Lei da obrigatoriedade”, bem como dos artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a disciplina de Sociologia passava a correr riscos de sua oferta regular nas escolas brasileiras.

Mais uma vez, como em outros períodos históricos, a Sociologia corre o risco de entrar em uma momento de descontinuidades no currículo escolar, indo de encontro com o período de expansão verificado após a Lei da obrigatoriedade de 2008 (OLIVEIRA, 2021). Dessa forma, as comunidades escolar e acadêmica ligadas ao ensino de Sociologia viveriam uma abrupta transição de suas pautas: da afirmação e do desenvolvimento do campo, para a resistência dos espaços conquistados.

A resistência política apresenta um grande desafio organizativo. Sustentada por uma recente e bem-sucedida rearticulação de docentes e pesquisadores(as), a área de ensino de Ciências Sociais mostrou fôlego diante do ataque do contexto reformista. Eventos regionais e nacionais continuaram e foram, em certo sentido, incrementados, associações científicas buscaram intervir no debate da MP e Reforma do Ensino Médio (CRAVO; REIS, 2017), Revistas científicas mantiveram sua periodicidade e escopo sobre ensino de Sociologia – destaque para as duas revistas especializadas da área: *Cadernos da ABECS* e *Perspectiva Sociológica*, do

² As ações da associação podem ser visualizadas no site (<https://abecs.com.br/>) e nos seus demais canais oficiais na internet.

Colégio Pedro II (Rio de Janeiro) –, coletâneas e livros seguiram sendo lançados (com destaque às publicações da Editora Café com Sociologia).

Uma das formas de resistência é continuar a crescer, mesmo reconhecendo limites e constrações. Diante do impasse e das incertezas da Reforma, tivemos, mesmo assim, a realizações de concursos públicos para professores(as) em redes estaduais e Institutos Federais. Os cursos de Licenciatura em Ciências Sociais mantiveram suas atividades acadêmicas, assim como Programas de Pós-Graduação da área de Ciências Sociais e Educação mantiveram abertura para o desenvolvimento de pesquisas sobre ensino de Sociologia.

Nossa comunidade escolar e acadêmica passou a acompanhar com grande expectativa o desenrolar da BNCC do Ensino Médio (abril de 2018) e seus impactos no novo edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Pelo contexto normativo, os estados brasileiros serão decisivos para os rumos da Reforma, cabendo um diálogo próximo e propositivo. O período entre 2008 e 2016 foi profícuo na construção do subcampo do ensino de Sociologia e de inúmeras experiências pedagógicas da disciplina no âmbito escolar, fornecendo as bases para a resistência que deverá se expressar por ações concretas nos âmbitos acadêmico e político.

Vivemos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em todas as suas múltiplas contribuições ao desenvolvimento da Licenciatura e da formação inicial de professores(as), assim como a construção do Mestrado Profissional em Rede, o ProfSocio, responsável por qualificada construção do conhecimento científico a partir da prática pedagógica nas escolas. Todas essas experiências não vão desaparecer sem resistência, ainda que isso tenha grande custo psíquico.

Dessa forma, a publicação de mais uma edição da CABECS é parte das ações de resistência que afirmam nossa existência pessoal e profissional. Esse conjunto de textos chega ao conhecimento público em boa hora, mostrando o vigor das reflexões, experiências e pesquisas na área de ensino de Ciências Sociais no Brasil. Com periodicidade semestral, desde 2017, a CABECS vem se constituindo em espaço privilegiado para a divulgação do conhecimento *sobre e a partir* da

Sociologia escolar, enfatizando as peculiaridades da formação inicial e continuada de professores(as), estratégias metodológicas e debates de cunho teórico-conceitual. Os grandes debates atuais da área passam pelas páginas da CABECS.

Mesmo nesse cenário de incertezas, essa nova edição é constituída de artigos, relato de experiência, entrevista e resenha, que são os gêneros tradicionais que integram os números da Revista. Além disso, esta edição apresenta o Relatório do I Fórum da ABECS, realizado no ano de 2021, e inaugura a seção “Documentos”, buscando contribuir para o registro histórico e ser fonte importante de pesquisa na área. O documento “Proposta de conteúdo programático para a disciplina sociologia – 2º grau” (1986) é apresentado por Cristiano das Neves Bodart, editor-chefe da CABECS.

O relato de experiência trata do Estágio e da Residência Pedagógica, importantes espaços formativos no âmbito da Licenciatura em Ciências Sociais. A edição apresenta cinco artigos que abordam temas pertinentes ao escopo da Revista. Destaque para a discussão sobre livros didáticos presente em três artigos, apresentando diferentes abordagens que enriquecem as possibilidades analíticas acerca de um tema com crescente interesse de pesquisa na área (MAÇAIRA; PEREIRA, 2021). O PNLD 2021 assume relevo interpretativo e torna-se objeto de análise por meio do perfil dos(as) autores(as) e sua relação com a Sociologia escolar. O uso de livros didáticos de Sociologia no Distrito Federal é examinado em artigo que problematiza seu manejo por docentes da rede distrital, explorando pesquisa realizada nos anos de 2020 e 2021.

Os dois artigos que fecham essa seção da CABECS tratam de interessantes temas da agenda educacional: (1) a pedagogia dos multiletramentos e (2) questões de gênero e sexualidade no Ensino Médio. Assim, o panorama de discussões conceituais e empíricas é variado, ofertando ao(à) leitor(a) da CABECS um repertório interessante na interface entre as Ciências Sociais e a Educação.

A entrevista deste número foi com a Professora Maria Isabel Gomes, doutoranda em Ciências da Educação na Universidade de Évora. O diálogo permite conhecermos um pouco mais a realidade do ensino de Sociologia na Escola

Secundária em Portugal, equivalente ao Ensino Médio brasileiro, observando aspectos interessantes acerca dessa oferta formativa nos Países de Língua Portuguesa. Ampliar possibilidades investigativas em contexto internacional é muito relevante para a qualificação dos debates acerca da Sociologia escolar, indo ao encontro de outras iniciativas editoriais recentes (BODART; MARTINACHE; CIGALES; PEREIRA, 2021).

A resenha que integra esta edição trata de projeto editorial da Editora Café com Sociologia publicado em 2021. A coleção “Conceitos e categorias fundamentais do ensino de Ciências Sociais” está organizada em seis títulos que tratam das três áreas das Ciências Sociais, cada qual com dois volumes. No ano de 2021, foram publicados quatro títulos: Sociologia (v. 1 e 2), Antropologia (v. 1) e Ciência Política (v.1), sendo que os dois títulos que se encontram em fase de elaboração são os volumes 2 da Antropologia e Ciência Política.

Estamos diante de um número que consolida a CABECS como periódico de referência na área de ensino de Ciências Sociais, mantendo, desde sua criação, a publicação semestral regular. O esforço pela sua manutenção e desenvolvimento é compromisso fundante da ABECS, repactuado em tempos pandêmicos e reformistas. Vamos resistir para existir, pois, mais do que nunca, a compreensão crítica da sociedade é exigência histórica diante do negacionismo científico, do individualismo exacerbado e da naturalização da miséria humana. As Ciências Sociais têm algo a dizer e o seu ensino tem muito a contribuir com a superação dos dilemas sociais. De certa forma, a CABECS é um instrumento desse processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BODART, Cristiano das Neves; MARTINACHE, Igor; CIGALES, Marcelo Pinheiro; PEREIRA, Thiago Ingrassia. Apresentação: sociologia, currículo e ensino – debates e desafios no Brasil e na França. *Latitude*. Maceió, v. 15, edição especial, p. 04-10, jan. 2021.

CRAVO, Gustavo; REIS, Jayme. A defesa pública da Sociologia por cientistas sociais e da Filosofia por filósofos durante a tramitação da medida provisória 746/2016. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, v.1, n. 2, p. 27-46, 2017.

MAÇAIRA, Julia Polessa; PEREIRA, Thiago Ingrassia. Livros didáticos de Sociologia: pesquisas, balanços e experiências. *In: OLIVEIRA, Amurabi et al (Org). Conquistas e resistências do ensino de sociologia: ENESEB 2019.* Maceió: Editorta Café com Sociologia, 2021, p. 197-205.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte.* São Paulo: n-1 edições, 2018.

NOBRE, Marcos. *Ponto-final: a guerra de Bolsonaro contra a democracia.* São Paulo: Todavia, 2020.

OLIVEIRA, Amurabi. Ensino de sociologia na educação básica: expansão, retrocessos e perspectivas. *Em aberto.* Brasília, v. 34, n. 111, p. 27-40, mai/ago 2021.

SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelsol da; DUNKER, Christian. Apresentação. *In: SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelsol da; DUNKER, Christian (Orgs.). Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico.* Belo Horizonte: Autêntica, 2020, p. 9-13.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus.* Coimbra: Almedina, 2020.

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

PEREIRA, Thiago Ingrassia. A produção científica na área de ensino de Ciências Sociais: resistências em tempos de sofrimento psíquico. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v.5, n. 1, p.01-07, 2021.



RELATO DE EXPERIÊNCIA

ESTÁGIO E PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: pesquisa e prática docente em Sociologia

Roberto Gerônimo de Farias Lemos¹
Francisco Evandro Lemos Santos²
Monyque Mary Bezerra de Holanda³

Resumo

A formação de docentes de Sociologia passou a ter maior atenção nas discussões sobre a educação a partir da Lei nº 11.684/2008, embora hoje tenha sido alterada a reorganização curricular do Ensino Médio com a Lei nº 13.415/2017. Entretanto, os estágios, como instrumentos de formação docente, ainda têm sua importância minimizada ou resumida a uma atividade prática. Dessa forma, propomos desconstruir o estágio como unicamente uma atividade prática e entendê-lo como uma atividade de pesquisa “sociológica” do contexto escolar, tornando-se, assim, uma pedra angular na formação dos docentes em Sociologia. Trabalhamos essa questão a partir das leituras dos textos teóricos que contribuíram para pensar os estágios como práticas de pesquisa e as experiências obtidas no decorrer do programa Residência Pedagógica em Sociologia, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, localizada no Ceará. O intuito deste trabalho é contribuir para as discussões a respeito da formação docente em Sociologia, percebendo o estágio como atividade essencial para a construção identitária do professor de Sociologia na relação com as escolas de Educação Básica.

Palavras-chaves: Formação docente. Residência Pedagógica. Ensino de Sociologia.

¹ Graduado em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). E-mail: robertofarias05@gmail.com

² Graduado em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). E-mail: evandrolemos@aluno.unilab.edu.br

³ Graduado em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). E-mail: monyquemary@hotmail.com

INTERNSHIP AND PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM: research and teaching practice in Sociology

Abstract

Sociology teacher training became more prominent in discussions about education after Law number 11.684/2008, although today the curriculum reorganization of High School has been altered with the Law number 13.415/2017. However, apprenticeships as tools for teacher training still have their importance minimized or reduced to a practical activity. Therefore, we propose to deconstruct apprenticeship as solely a practical activity, approaching it as a “sociological” research activity in the school context, thus, turning it into a milestone in the training of Sociology teachers. We approach the topic relying on the reading of theoretical papers that contributed to understand the apprenticeships as research practices and reflect on the experiences acquired throughout the Pedagogic Internship in Sociology Program at the University for International Integration of the Afro-Brazilian Lusophony, located in Ceará. Our aim in this paper is to contribute to discussions regarding Sociology teacher training, understanding apprenticeship as an essential activity for identity formation of Sociology teachers in the relationship with basic education schools.

Keywords: Teacher training. Pedagogic internship. Sociology teaching.

INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta de atividades realizadas nas escolas públicas do Maciço de Baturité, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), situada no Ceará e na Bahia, com foco no interior do Ceará, por meio do programa Residência Pedagógica em Sociologia. Estamos envolvidos no edital nº 01 de 2020, é a segunda edição, e as novas necessidades provocadas pela atual situação, pelos novos saberes e pelas práticas foram sendo construídos e consolidados nas nossas identidades docentes. O objetivo aqui é deixarmos claro como projetos que visam à formação docente são essenciais nos cursos de licenciatura por possibilitar experimentar, aprender e reaprender questões a respeito do ser e do saber fazer a arte relacionada à prática docente.

Pensar a formação de futuros professores de Sociologia tem sido um processo

desafiante e exaustivo: primeiro pela intermitência da obrigatoriedade da disciplina na Educação Básica; e segundo pelo desinteresse por parte dos alunos que não conseguem enxergar a real relevância da disciplina para as suas vidas, o que gerou no processo de formação de professores de Sociologia um processo histórico de negligência e descaso. Como resultado, os cursos de Sociologia/Ciências Sociais tiveram a sua construção curricular baseada na construção e na realização de pesquisa, gerando uma enorme lacuna na construção docente. Podem-se atribuir duas questões a essa problemática: uma ligada ao próprio poder público, que não considerava a Sociologia como uma ciência a ser aprendida nas escolas (a Sociologia se tornou obrigatória no ensino básico apenas em 1980); outra relacionada à construção da Sociologia nas universidades, com foco apenas na produção das pesquisas, ou seja, a formação de bacharéis. Esse cenário implicou na não existência de um programa específico na formação de professores, de modo que apenas alguns autodidatas que se interessavam pela questão se aventuravam no estudo profundo da ciência em si e no processo de ensinar.

No entanto, essa situação passa a ser diferente a partir de 2008, com a obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia nas escolas e com a inclusão da Sociologia no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em 2007 (OLIVEIRA; BARBOSA, 2013). Dessa maneira, este trabalho busca demonstrar que a Sociologia também é um campo necessário para a docência como forma angular e necessária para a construção de uma educação crítica, construtiva e reflexiva para os alunos da Educação Básica. O programa Residência Pedagógica foi criado pelo Governo Federal, a partir da portaria CAPES nº 38/2018, de 28 de fevereiro de 2018. A sua primeira edição ocorreu a partir do edital CAPES nº 6/2018, com início em agosto de 2018 e término em janeiro de 2020. Atualmente está em regime o edital nº 01/2020, com início em novembro de 2020 e término em abril de 2022. O PRP integra a política nacional de formação de professores, que os objetivos são: aperfeiçoar a formação docente a partir da relação entre prática e teoria; induzir a reformulação do estágio, tendo como norte as experiências e os aprendizados obtidos pela atuação no programa Residência Pedagógica; fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre escolas e universidades;

estimular, promover e fomentar a formação inicial de professores para a Educação Básica. (BRASIL, 2018).

Dentro dessa perspectiva, compreendemos que o programa Residência Pedagógica nos possibilitou experimentar novas experiências e saberes que contribuíram de forma direta para a nossa formação docente e humanista. O contato com a escola, ainda que de forma indireta, as atividades realizadas, as palestras, os eventos, os textos trabalhados, os artigos e os relatos de experiência não só fortaleceram as bases práticas e teóricas da nossa identidade docente, como também nos ajudaram a nos repensarmos como sujeitos que vivem em meio a uma realidade social. Além disso, o programa possibilitou estimular e fomentar os interesses dos alunos pelo ensino de Sociologia, aproximando escolas e universidades, contextos sociais e vivências, alunos e professores, residentes e alunos. Os resultados de todo esse trabalho são produções animadoras sobre o futuro da docência em Sociologia.

ESTÁGIO EM SOCIOLOGIA: a escola como campo de construção identitária.

É nesse contexto, marcado pela realidade social vivida que a docência constrói sua identidade e sua práxis, a partir de condições históricas e dialéticas. Além do que, é diante desse cenário que o licenciado dará início à formação de professor de Sociologia (RIBEIRO, 2019). A escola se assume como campo para a construção dessa identidade docente por se tratar de um ambiente de vivência multicultural e de pontos de encontros das mais diversas trajetórias. Se buscarmos uma melhor compreensão e possíveis encaminhamentos futuros é de suma importância que tenhamos em mente que tipo de docência falamos e queremos construir, que tipo de sociedade queremos viver e que tipo de ensino básico buscamos fazer. “Refletir a respeito do conceito de formação de professores exige que se recorra à pesquisa, à prática de formação e ao próprio significado do papel do professor na sociedade” (SOUZA; MARINHO; GAUDÊNCIO, 2016, p. 3).

O processo da docência é construído sobre uma diversidade que é perpassada por questões políticas, culturais e econômicas. Desse modo, a educação se configura

como uma prática social que está em contato com diferentes projetos de sociedade em que aspectos críticos, emancipatórios, anticoloniais e antirracistas podem ganhar relevância (COSTA, 2020). Portanto, a construção da docência é um processo vivido e contínuo que está envolto em questões complexas e desafiantes, que abarcam diferentes realidades, gostos, percepções e saberes. O estágio assume-se como uma atividade essencial e imprescindível na construção desses futuros docentes, pois não se resume unicamente à prática pela prática sem uma reflexão profunda no contexto escolar, a meros momentos de aprendizagem de técnicas a serem empregadas no cotidiano da sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades do manejo da sala de aula ou ao preenchimento de fichas de observação, diagramas e fluxogramas. Na verdade, “a compreensão da realização do estágio se afasta da ideia de aplicação de uma prática e se percebe como construção conjunta, contextual e temporal” (ROWER; ALVES; GOMES, 2019, p. 169). Logo, a experiência do estágio é uma construção coletiva, construída a partir das trocas das relações entre professores e alunos dentro de um espaço e de um tempo determinados. Portanto, o estágio passa ser uma ferramenta de pesquisa por possibilitar ao licenciado o conhecimento “sociológico” necessário para a sua construção como futuro professor.

“Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação em uma outra coisa, é também transformar a si mesmo em e pelo trabalho” (DUBAR, 1992, 1994 *apud* TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 209). A atividade docente nos proporciona vivenciar novos contextos que acabam nos modelando. As experiências passam a nos possibilitar novos saberes que expressamos em nossas ações ou hábitos. Mais que uma atividade habitual e técnica, o professor exerce uma função que tem como finalidade o trabalho humano em sua real forma e foge à regra de uma mera mercadoria ou ferramenta de reprodução de ações; pelo contrário, seu repertório é sempre inovador, criativo e dotado de afetos. Isso, então, ultrapassa todas as formas mecânicas de ações e pensamentos, e conjectura uma gama de transformações. Ora, o docente não só cria as condições de sua didática, como também passa a ser recriado a partir delas.

Verdadeiramente foram notórias tais experiências como bolsistas do Programa Residência Pedagógica nas escolas públicas do Maciço de Baturité, que nos dotou de novas condutas diante dos novos saberes. Com o decorrer das atividades nas escolas

de forma remota, começamos a perceber que a forma como socializamos o saber sociológico, ouvíamos as experiências empíricas dos alunos e dialogávamos com eles a partir de suas experiências, interligando com os conceitos, permitiam que nossas ações e condutas sofressem mudanças profundas e, assim, a educação e a vida tornavam-se únicas e o saber sociológico ganhava vida nos mais diversos relatos. Aos poucos, a velha relação hierárquica se ruía em prol de uma relação de companheirismo, cooperativismo e mutualismo. Percebíamos aos poucos as mudanças na forma de se comunicar, de se portar, de escrever nossos relatos no portfólio, ao participarmos das atividades propostas e pela vontade de transformarmos a realidade escolar. Nossa identidade docente se consolidava cada vez e extrapolava as paredes escolares. Não só aprendíamos a construir de forma sólida nossas identidades docentes, como também reaprendíamos a sermos seres humanos.

Portanto, a prática docente, com o tempo, modela e enriquece nossa identidade e começamos a carregar as vivências profissionais para as nossas vidas pessoais; além do que, a forma como desenvolvemos nossas atividades passa a sofrer mudanças e a se refazer a cada dia. Tudo isso porque o trabalho do professor traz consigo o “saber-fazer” e o “saber-ser” (TARDIF; RAYMOND, 2000). Não só aprendemos novas técnicas pedagógicas que nos auxiliam na realização de nossa atividade docente, mas aprendemos a ser professor e a entender todas as maravilhas e belezas dessa profissão. O ser professor é poético, é encantador e, mais do que isso, é revolucionário e, certamente, realizador. É poético porque traz com seus saberes questões que se interligam com a vida, que possibilitam reinterpretá-la e reassumi-la como obra artística; é encantador por cativar os olhos e os ouvidos de quem ouve um professor que se assume como um sonhador, mas ainda não deixa de pensar o mundo real e material; é revolucionário porque possibilita a mudança, a transformação e o refazer; por fim, é realizador por possibilitar que as mudanças saiam do papel e tornem-se realidade.

A escola é o campo no qual as nossas identidades passam a se construir e se remodelar a todo o momento. Ela fortalece e exige de nós um comprometimento com a mudança, a renovação e o aprendizado. Nós, professores, não somos físicos ou químicos, nosso trabalho não termina dentro de um laboratório; a sala de aula é a vida

e a escola é o mundo. O professor é professor dentro e fora da escola. Suas ações não se restringem a muros, portões, cadeiras, frequências e notas. Pelo contrário, nossas ações pedagógicas fazem as nossas vidas e se referem a elas; e as experiências pedagógicas se misturam com nossas angústias, dúvidas, felicidades e medos. Tudo isso é vida, tudo isso é ser humano e é ser professor. Diante disso, podemos afirmar que essas experiências nos ajudaram a compreender que a identidade docente não é estática, não tem regras universais e nela não existem formas “corretas” ou “incorretas”, mas que parte de nós para o mundo e do mundo para nós. Nesta direção, Tardif e Raymond afirmam:

O professor que busca definir seu estilo e negociar, em meio a solicitações múltiplas e contraditórias, formas identitárias aceitáveis para si e para os outros utilizará referenciais espaço-temporais que considera válidos para alicerçar a legitimidade das certezas experienciais que reivindica (TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 216).

A identidade docente está ancorada na realidade em que estamos inseridos. A socialização entre os sujeitos passa a orientar nossas condutas e pensamentos como docente. Portanto, compreendemos que a escola passa a ser um lugar importante para a construção de nossa realidade como professor, pois nos garante construir nossa identidade a partir das nossas necessidades e de nossos alunos. Por meio do diálogo e do trabalho coletivo, vamos consolidando nossas identidades e reaprendendo a prática e a essência do magistrado nas escolas públicas.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM SOCIOLOGIA: Crítica e Criatividade

O programa Residência Pedagógica passa a se configurar como uma ação diferenciada, no sentido de que faz uma ponte entre escola e universidade, proporcionando a criação de novas metodologias e epistemologias no ensino de Sociologia na Educação Básica. Com início em 2018, este é o terceiro ano do projeto Residência Pedagógica de Sociologia na UNILAB, com *campus* situados no Ceará e na Bahia. Criada em 20 de julho de 2010, pela Lei nº 12.289 (BRASIL, 2010), a UNILAB encontrou pela frente uma defasagem de professores de Sociologia no interior do Ceará. O desafio tornou-se interligar as necessidades dos jovens daquela região com

os preceitos políticos pedagógicos da universidade e do curso de Sociologia. A intenção era nobre, mas o desafio, árduo.

Como dito, este é o terceiro ano no qual o projeto Residência Pedagógica ocorre na UNILAB e, logo de início, já encontra um dos maiores desafios: buscar novas ferramentas metodológicas de se trabalhar em meio a uma pandemia. O segundo desafio foi articular formas de ensino-aprendizagem que superassem as defasagens tecnológicas sofridas por alguns alunos, especialmente por conta da situação econômica em que estavam inseridos. O terceiro foi repensar o processo de ensino-aprendizagem, porque professores se viram “obrigados” a se relacionar com novas formas tecnológicas – até então, para alguns, algo extremamente novo –, e alunos sentiram a dificuldade de permanecer em um ensino remoto e à distância. Ainda assim, o coletivo responsável pelo desenvolvimento do projeto (escolas, professores e residentes) continuou firme pela educação, se adaptou e transformou o processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, foi nesse ambiente perpetuado de dificuldades que conseguimos buscar possibilidades possíveis de transformação. Se, por um lado, tivemos os problemas estruturais potencializados pela pandemia; por outro, não faltaram esforços para construir e reconstruir o processo educativo e transformador que é a Residência Pedagógica. Segundo Ribeiro (2019), a profissão de professor é algo que deve estar em um constante processo de mudança. Uma construção vívida e ávida que se faz pelo dia a dia, pelas experiências e vivências que temos no nosso cotidiano. Ribeiro (2019) deixa claro que ser professor significa ser atual e reinventor de si mesmo. A realidade não era fácil e, ainda por cima, as dificuldades estruturais se faziam presentes, mas, para além das dificuldades, foram pensadas a inovação e a transformação crítica. Aliás, é sobre as dificuldades que surgem as transformações e as novas realidades.

Diante de tais desafios, foi-nos exigido que usássemos nossos saberes sociológicos para construir, de forma coletiva, ações que possibilitassem ultrapassar as dificuldades existentes, dar continuidade à nossa formação docente a partir do programa Residência Pedagógica e fomentar o ensino de Sociologia na região do Maciço de Baturité. Assim, foram desenvolvidas muitas ações dentro do programa, algumas em parceria com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

– Subprojeto Sociologia, com a própria coordenação do curso de Sociologia, nomeadamente na IV Semana da Sociologia, que ocorreu entre os dias 8 e 10 de dezembro de 2020, com a participação da escola-campo (dos estudantes e professores). Essas reflexões estenderam-se para os minicursos e palestras, que tiveram participação dos estudantes da escola-campo; inclusive, uma das atividades desenvolvidas em uma *live* foi direcionada ao nosso público-alvo sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), sendo ministrada pensando no contexto subsequente. De forma simples, dinâmica e participativa, levamos temas importantes (racismo, imperialismo, produção científica sociológica, gênero, *fake news* etc.) aos alunos das escolas secundaristas, a fim de despertar neles o interesse e a compreensão sobre os assuntos abordados. Portanto, um ensino sociológico pode ser sim um ensino “significativo”, mesmo que de forma remota. Além disso, pode proporcionar mudanças incríveis, desde que dê aos alunos a oportunidade de contar suas histórias, de permitir expressar seus pensamentos, de convidá-los a compreender o mundo a partir de si e dos outros, pautando-se, claro, nos afetos e nas vivências do mundo real, como explanado por Hooks: [...] quando os alunos e professores encaram uns aos outros como seres humanos “integrais”, buscando não somente o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver no mundo (HOOKS, 2013, p. 26).

Ao destruir a “coisificação” dos indivíduos e nos percebermos como seres autônomos dotados de potência para agir e fazer, possibilitamo-nos encarar novas vias e desfazemos velhos caminhos. Pensando assim, abraçávamos o “diferente” a partir da ótica do transformar, e as atividades pensadas baseavam-se no momento atual de forma crítica e reflexiva. Apesar de todas as dificuldades causadas pela nova realidade, ainda assim, o ensino remoto, quando bem trabalhado, pode proporcionar interação mútua, aprendizado cooperativo, colaboração, proatividade e socialização do saber. Segundo Leite e Ramos (2017, p. 90-91), as atividades virtuais proporcionam a interdependência, a interação, o pensamento divergente e uma nova forma de avaliar:

A interdependência do grupo tem relação com o trabalho em conjunto realizado com eficácia para alcançar os objetivos com êxito; a *interação* favorece a aprendizagem colaborativa por meio da cooperação; o *pensamento divergente* implica em colaborar para resolver situações-problema com criatividade e empenho, apesar das diferenças de ideias

e opiniões; e a *avaliação* é o método utilizado para se autoavaliar e avaliar o aprendizado em grupo.

Ainda segundo as autoras, essa nova forma de se trabalhar o conteúdo pode permitir uma maior interação dos alunos, construir um saber vinculado às suas vivências e necessidades – uma vez que serão estimulados a responderem por contas próprias questões-problemas –, aumentar a colaboração entre os sujeitos – quando discutem e ajudam uns aos outros na busca das respostas – e possibilitar um conhecimento dialógico que se fomenta a partir das conversas, consolidando-se, assim, como um “construto social” (LEITE; RAMOS, 2017). Com efeito, a realidade em que este estudo se passou permitiu ver a dificuldade se transformando em possibilidade. Atividades digitais, interativas e colaborativas com novas ferramentas tecnológicas, trouxeram experiências vividas e importantes sobre como o trabalho docente é criador. Nesse sentido, alunos e professores criaram e produziram novas narrativas, pensamentos e ações que tivessem como foco os alunos e suas problemáticas relacionadas com seu cotidiano. Por mais complexa e difícil que venha a ser a realidade atual, tornou-se o cenário ideal para experimentar “novas tecnologias educacionais”. Por meio do programa Residência Pedagógica em Sociologia, tivemos a oportunidade de vivenciarmos as necessidades escolares com um olhar crítico e criativo, o que, decerto, ajudou-nos a repensar novas maneiras de compreender a relação entre professor-aluno e ensino-aprendizagem. A nova realidade nos proporcionou criar e refletir sobre o que tínhamos e refazer, a partir de nós mesmos, novas atividades e eventos em que os alunos pudessem e possam exercer seus saberes por meio do diálogo e da interação, ainda que virtualmente. Neste estudo, buscamos e vivenciamos novas experiências, que nos garantiram vivenciarmos novos saberes e que ajudaram a consolidar e fomentar o ensino de Sociologia nas escolas; lutamos e trabalhamos para que os alunos não desanimassem sem aquela interação social; trouxemos personalidades da própria universidade; construímos espaços em que os alunos ouviram e deram suas visões de mundo, a partir de um diálogo entre professores universitários, bolsistas residentes e professores da Educação Básica; criamos *cards* para as nossas regências virtuais; e, dentro do “novo normal”, criamos e recriamos nossas realidades, vivenciando-as e sonhando com o futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância do programa Residência Pedagógica torna-se explícita neste trabalho pela articulação feita por instituições comprometidas, universidade e escolas, com o processo de ensino-aprendizagem, buscando a valorização da educação. As pessoas envolvidas com suas subjetividades e pluralidade de leituras de mundo enriquecem todo o modo de fazer educação com o pensar e o agir pedagógicos. A práxis torna-se um elemento fundamental para a existência do programa, coroando todas as articulações e as ações realizadas. Mesmo diante das adversidades sofridas no decorrer do programa Residência Pedagógica do subprojeto Sociologia – UNILAB, ainda assim podemos afirmar a importância desse programa para as nossas carreiras docentes: primeiro pelo incentivo e o diálogo direto com a escola e os seus profissionais, o que gerou um aprendizado empírico sobre as reais necessidades dos estudantes; segundo por possibilitar criar e recriar as condições relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. Aprendemos a usar ferramentas tecnológicas para dialogar com os estudantes e, assim, contribuir de forma direta para o seu aprendizado; e terceiro por nos possibilitar reaprendermos e construirmos a nossa identidade docente. Por fim, após esses meses de ações, pudemos ter a certeza de que os primeiros passos para a nossa consolidação docente já foram iniciados, pautados sobre o tripé da liberdade, da cooperatividade e da criticidade.

BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. *Programa de Residência Pedagógica*. Disponível em: [28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf \(www.gov.br\)](https://www.gov.br/educacao/pt-br/assuntos/2018/02/portaria-n-38-institui-rp-pdf). Acesso em: 20 dez. 2021.

COSTA, Elisângela André da Silva. Programa Residência Pedagógica UNILAB: em busca de uma formação de professores pautada pela reflexão crítica sobre a realidade. In: COSTA, Elisângela André da Silva *et al.* (org.) *Programa Residência Pedagógica-UNILAB: os desafios de ensinar e aprender a profissão professor(a) à luz da diversidade*. Porto Alegre: Ed. Fi, 2020, p. 18-32.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LEITE, Lígia; RAMOS, Margareth. A metodologia Ativa no Ambiente Virtual de Aprendizagem. In: SILVA, Andreza; BIEGING, Patrícia; BUSARELLO, Raul (orgs.). *Metodologia Ativa na Educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017, p. 85-101.

OLIVEIRA, A.; BARBOSA, V. S. L. Formação de professores em ciências sociais: desafios e possibilidades a partir do estágio e do PIBID. *Revista Inter-Legere*, v. 1, n. 13, p. 140-162, 2013.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado. Trabalho docente e escola na sociedade mundial. In: RIBEIRO, Luís Távora Furtado. *A interdição do futuro no mundo em pedaços: educação e sociedade*. Curitiba: Appris, 2019, p. 50-77.

ROWER, Joana Elisa; ALVES, Maria Alda de Sousa; GOMES, João Paulo Freitas. Escola e formação docente: narrativas plurais. In: BODART, Cristiano das Neves (org.). *Sociologia e Educação: debates necessários*. Maceió: Café com Sociologia, 2019, p. 151-170.

SOUZA, Jordânia de Araújo; MARINHO, Noélia Nunes; GAUDÊNCIO, Júlio Cezar. Ensino e docência: desafios para a formação e atuação de professores de sociologia/ciências sociais. *Política & Sociedade*, v. 14, n. 31, p. 63, 2016.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

Recebido em: 30 out. 2021.

Aceito em: 27 dez. 2021.

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

LEMOS, Roberto Gerônimo de Farias; SANTOS, Francisco Evandro Lemos; HOLANDA, Monyque Mary Bezerra de. Estágio e programa de residência pedagógica: pesquisa e prática docente em Sociologia. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v. 5, n. 2, p. 13-24, jul./dez., 2022.



PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS: uma proposta para o ensino das Ciências Sociais

José Alberto da Silva Silva¹
Dariana Maria Silvino²

Resumo

Na perspectiva de uma escola pública transformadora mediante a globalização e as tecnologias digitais, promover formas de se comunicar por meio de semioses são ações que precisam ser exploradas em sala de aula de forma ética, crítica e criativa. O objetivo desta proposta de ensino é abordar o conhecimento sobre o Sistema Único de Saúde (SUS) dos alunos do nono ano do ensino fundamental, baseada na pedagogia dos multiletramentos, em uma escola pública, na cidade de Mossoró/RN. Na metodologia utilizou-se o diálogo de acordo com a pedagogia dos multiletramentos e o SUS, desenvolvida por meio da interação em um grupo de WhatsApp, a fim de integrar conhecimentos para fundamentar a articulação teórico-prática ao ensino das Ciências Sociais. Ao tratar do ensino das Ciências Sociais, a Saúde é um tema transversal proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, para ser desenvolvido de forma interdisciplinar, visando contribuir para a formação crítica, consciente e participativa dos alunos, como previsto nos princípios do SUS e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Palavras-chaves: Multiletramentos. Ensino das Ciências Sociais. SUS.

¹ Graduado em Ciências Sociais e mestre em Ciências Sociais e Humanas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). *E-mail:* josebetojs@gmail.com

² Graduada em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e mestranda em Mestrado em andamento em Estudos Interdisciplinares Sobre Mulheres, Gênero e Feminismo pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). *E-mail:* darianasilvino@gmail.com

MULTILITERACIES PEDAGOGY: a proposal for the teaching of Social Sciences

Abstract

From the perspective of a transforming public school through globalization and digital technologies, promoting forms of communication through semiosis are actions that need to be explored in the classroom in an ethical, critical and creative way. The objective of this teaching proposal is to address the knowledge about the Sistema Único de Saúde (SUS), the public health system in Brazil, of students in the non-year of public elementary school, based on the pedagogy of multiliteracies in a school in the city of Mossoró - RN. The methodology used dialogue according to the pedagogy of multiliteracies and the SUS, developed through interaction in a WhatsApp group, in order to integrate knowledge to support a theoretical-practical articulation in the teaching of Social Sciences. When dealing with the teaching of Social Sciences, Health is a cross-cutting theme proposed in the National Curriculum Parameters, to be developed in an interdisciplinary way, it contributes to the critical, conscious and participatory training of students, as provided for in the principles of the SUS and the Law of Guidelines and Bases of Education.

Keywords: Multiliteracies. Teaching of Social Sciences. SUS.

INTRODUÇÃO

Os processos educativos mediados por tecnologias fazem parte do contexto educacional brasileiro de pandemia, ensino remoto emergencial, aulas *online*, elas já são a realidade e nos impulsionam rapidamente a um pensar ativo e inovador para as práticas educativas. A tecnologia avançou e continua trazendo recursos cada vez mais especializados, que potencializam as situações de aprendizagem.

Nesse processo, temos a articulação com diferentes linguagens informacionais na proposta aqui apresentada, em consonância com o letramento das Ciências Sociais na produção de um olhar e da imaginação sociológicos voltados à problematização crítica da realidade, ou seja, um letramento a partir de diversificadas linguagens e um letramento sociológico, em que o tema da Sociologia da Saúde e do SUS é utilizado para operacionalizar a construção de habilidades e processos de aprendizagens.

Nesse sentido e com a intenção de esclarecer e compartilhar situações de aprendizagem em ambientes virtuais, que a presente proposta traz sua contribuição para o avanço e a melhoria das práticas educativas. A pedagogia dos multiletramentos nos permitiu pavimentar um caminho possível pelo qual percorremos, de modo a problematizar o SUS diante da pandemia em nossa sociedade, partindo do conhecimento prévio dos alunos para construir novos conhecimentos. Isso nos aponta como diferencial para o uso da pedagogia dos multiletramentos trabalhados em sala de aula, a expectativa e motivação em estar no local de produção do conhecimento científico, legitimado, e de muita validade para o desenvolvimento de novas práticas do ensino das Ciências Sociais.

Vale salientar que a globalização e os usos das tecnologias digitais têm gerado reflexões quanto às pedagogias adotadas na educação. As práticas de ensino na sala de aula têm sido repensadas devido às formas de se informar e se comunicar em um mundo globalizado e altamente tecnológico (LIMA; MENDES, 2020). Em outras palavras, a globalização e as tecnologias digitais cogitam novas formas de se comunicar por meio de semioses, que precisam ser exploradas em sala de aula de forma ética, crítica e criativa. Logo, estamos buscando o que de melhor cada uma delas poderá oferecer aos nossos alunos/as, de modo que possamos buscar uma formação de qualidade e, principalmente, alinhada com o contexto da contemporaneidade. Neste sentido, a proposta do ensino das Ciências Sociais envolve tais intencionalidades educativas.

No ensino fundamental, em uma proposta interdisciplinar com o ensino das Ciências Sociais, o objetivo do diálogo planejado de acordo com a pedagogia dos multiletramentos e o SUS, foi desenvolvida por meio da interação em um grupo de WhatsApp. Diante da realidade, essas reflexões, inclusive, ganham mais corpo quando se vive em isolamento social, devido à pandemia do novo coronavírus (COVID-19), pois o ensino remoto emergencial demanda que educadores e estudantes utilizem plataformas digitais para a realização de suas atividades,

adotadas como uma opção coerente com a proposta de ensino de uma aula crítica e reflexiva.

Na metodologia utilizou-se o diálogo, de acordo com a pedagogia dos multiletramentos e o Sistema Único de Saúde (SUS), desenvolvida por meio da interação em um grupo de WhatsApp, a fim de integrar conhecimentos para fundamentar a articulação teórico-prática ao ensino das Ciências Sociais. Os dados para a elaboração desta proposta foram coletados a partir da experiência dos estudantes do curso de Especialização em Educação e Contemporaneidade, do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN (Campus Mossoró), da disciplina de Tecnologia da Comunicação e informação – TIC, nos anos 2020/21.

Decerto, as investigações realizadas por meio de intervenção pedagógica vinculam-se à produção do conhecimento de seus integrantes em suas respectivas formações em Ciências Sociais e Serviço Social, por isso a escolha da referida temática. Contudo, é preciso atuar criticamente, sob embasamento da justiça social e de valores democráticos que coadunem para uma efetiva transformação societária e para a verdadeira emancipação do cidadão.

O SUS E O ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Para as Ciências Sociais, o SUS configura um campo de conhecimento, embora referida a ampla e especializada temática da saúde. Cabe reconhecer que os fenômenos relativos ao SUS, engendram reflexões mais amplas sobre os processos sociais, políticos e econômicos, a cultura e a sociedade. Vale observar, contudo, a garantia da preservação, a manutenção e a recuperação da saúde dos cidadãos, que converteu-se, ao longo dos processos históricos das sociedades específicas, em uma questão social e em um objeto de intervenção ou regulação pelo/do Estado, sendo do interesse dos distintos segmentos sociais.

Além disso, as competências gerais, interligando-se na construção de conhecimentos e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo

de aprendizagens essenciais, que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2018). Estes somam-se aos nossos propósitos, que direcionam a educação para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Nesta perspectiva, o ensino das Ciências Sociais³ reforça a importância de buscar alternativas pedagógicas, visando traçar novos caminhos sobre a educação, no sentido de refletir sobre os desafios encontrados nesta seara e superá-los, movimentando as fronteiras científicas e desmistificando noções reificadas e generalizadas, principalmente sobre os direitos sociais. Como pretextos de caminho de fortalecimento e afirmação, multiplicam-se as políticas públicas, tendentes a dinamizar e a potencializar lugares de existência de sujeitos, legitimando a criação de escolas e práticas educativas diferenciadas, construídas sob princípios humanos.

Temas estes recomendados, que deveriam ser abordados nas diversas disciplinas, sem ser uma imposição de conteúdo, mas de forma interdisciplinar. O fato de as Ciências Sociais não serem matérias obrigatórias no ensino fundamental não minimizava sua importância, ao contrário, as potencializava por não serem exclusivas de uma única área do conhecimento, devendo perpassar por todas elas. Ou seja, os conhecimentos científicos deveriam ser trabalhados de maneira alinhada à vida social e cidadã dos estudantes. Essa essência, com a BNCC, ganhou força. Com isto, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CNE aprovou a Resolução nº 7, de 14 de dezembro, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos e orientações sobre a abordagem dos temas nos currículos:

Art. 16: Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual [...] que devem

³Para o ensino das “Ciências Sociais”, faz-se necessário nos apropriar dos direcionamentos dos conteúdos que abrangem três áreas de estudo: a Antropologia, a Sociologia e a Ciência Política.

permeiar o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo. (CNE/CEB, 2010, p. 05).

O tema Sistema Único de Saúde (SUS) evidencia o caráter de atualidade desses temas e sua relevância para a Educação Básica, por meio de uma abordagem que integra e agrega, permanecendo na condição de não serem exclusivos de uma área do conhecimento, mas de serem abordados por todas elas de forma integrada e complementar. Sua compreensão tem sido desafiadora na atualidade, seja pela pressão política e econômica em que o país se encontra atualmente, seja pela interferência da mídia, que, cotidianamente, aponta os pontos negativos e complexos do SUS. Assim, para estudos que se agenciam nesse cenário, torna-se necessário dialogar com diferentes campos do saber. Com isso, as Ciências Sociais têm sido convocadas a romper fronteiras e propor modos de analisar a realidade de forma crítica e interdisciplinar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta seis macroáreas temáticas, entre elas a Saúde. A incorporação de novos temas visa atender às novas demandas sociais e garantir que o espaço escolar seja um espaço cidadão, comprometido “com a construção da cidadania, que pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental” (BRASIL, 1997).

Contudo, formular a política de saúde de modo a promover, nos campos econômicos e sociais, “o dever do Estado de garantir a saúde consiste na formulação e execução de políticas econômicas e sociais que visem à redução de riscos de doenças e de outros agravos e no estabelecimento de condições que assegurem acesso universal e igualitário às ações e serviços para a sua promoção, proteção e recuperação” (Lei nº 8.080/90). Aqui se identifica o poder dos dirigentes do SUS de atuar na política de saúde, interferindo nos campos econômico e social. O SUS é política social pública não contributiva, de acordo com a Constituição Federal (CF/88), universal, gratuita, que atende a todos(as), sem distinção de classe social, raça/étnica, origem ou gênero.

Nesse contexto, o ensino de temas relacionados aos direitos sociais incorpora atividades que prestigiamos: a multimodalidade e a multiculturalidade dos textos, sem discriminação ou marginalização. Lima e Mendes (2020) desenvolveram trabalhos, dentro do que é chamado de pedagogia reflexiva, processos de construção do conhecimento baseados na aprendizagem por *design* da Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2015): o experienciar, o conceituar, o analisar e o aplicar. Segundo os autores, esses processos atuam de forma não linear e auxiliam os educadores a refletir sobre a variedade de atividades que podem complementar sua prática de ensino.

Em síntese, o *experienciar* se relaciona à aprendizagem por meio das experiências pessoais e a exposição aos fatos do mundo. Esse processo acontece quando é explorado o que já é conhecido ou quando é experienciado o novo, de modo que os aprendizes são expostos a novas informações, experiências e textos, respeitando a zona de inteligibilidade e a aproximação das vivências do aprendiz para que este possa usar o que já conhece na obtenção de novos conhecimentos sobre determinado assunto.

O *conceituar* é o processo de desenvolvimento de conceitos mais abstratos, do processo da síntese, relacionado aos conhecimentos que são adquiridos na escolarização, no ensino formal, algo apresentado pelo professor ou por algum especialista na comunidade da prática. No entanto, não é uma simples reprodução do que já foi constituído como verdade (ou desejo dessa), mas um processo de conhecimento em que os aprendizes agem como ativos criadores de conceitos. Nesse processo, o aprendiz se distancia da sua experiência de mundo para aprofundar os seus conhecimentos, examinando as estruturas, as causas e as relações que envolvem o que está sendo aprendido.

O *analisar* pressupõe a construção do conhecimento com base na criticidade. Dentro do contexto pedagógico, essa criticidade implica dois pontos principais: ser funcionalmente analítico e estar atento às relações de poder que a aprendizagem envolve. No primeiro, o aprendiz faz inferências, explora os efeitos de sentido e as

conexões textuais. No segundo, o aprendiz avalia perspectivas, interrogando os interesses por trás de um significado ou de uma ação.

Por fim, o *aplicar* está vinculado à prática dos conhecimentos construídos. Aplicar apropriadamente pressupõe a aplicação do conhecimento em situações mais complexas, considerando a vida cotidiana. Aplicar criativamente envolve um processo que aborda velhos conceitos, por meio de uma percepção inovadora e criativa, dando lugar a novas experiências e diferentes perspectivas.

Nesta perspectiva, o aluno constrói conhecimentos, tendo como ponto de partida o seu conhecimento de mundo, ou seja, os conceitos preestabelecidos e as experiências do seu cotidiano para assimilar novos conceitos, formular definições próprias, desenvolver o pensamento crítico e reflexivo, contudo, fazer uso desses conhecimentos para questionar as necessidades exigidas pelo contexto atual de sociedade (LIMA; MENDES, 2020).

Para Gadotti (2007), a escola pública é um lugar de esperança, intimamente ligada à sociedade, podendo promover interações para a manutenção ou para a transformação social, de modo a se constituir um espaço para discussão e política. Além disso, questiona-se: “Até que ponto o conhecimento e as práticas da escola pública se diferenciam das práticas hegemônicas da sociedade?” (MELO, 2016 *apud* LIMA; MENDES, 2020).

Nesse sentido, Paulo Freire (1996), na obra *Pedagogia da Autonomia*, destaca a importância da posição do educador no processo educativo. Ele precisa ter consciência da posição privilegiada que ocupa. O autor destaca a necessidade da reflexão crítica sobre a relação da teoria e da prática com determinados cuidados para que a teoria não se torne falseta e a prática, ativismo. O professor deve possibilitar a criação do conhecimento e não apenas transferi-lo. Assim:

É preciso, sobretudo, [...] que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 24-25).

Ensinar só é possível quando se aprende e vice-versa. Os sujeitos envolvidos no ato educacional não se reduzem à condição de objeto, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Entretanto, explorar esse diálogo é dar margem à liberdade para que cada sujeito se posicione, desde que seu princípio norteador seja a emancipação. Educar é educar-se na prática da liberdade (FREIRE, 1992). No campo das Ciências Sociais, mais especificamente no qual trata Zygmunt Bauman (2010), a arte de pensar sociologicamente consiste em ampliar o alcance e a efetividade prática da liberdade. Aqui, para além da mera replicação, este mesmo educar aparece, também, como sinônimo de recriar e refazer, um movimento que pode deflagrar, no aprendiz, uma inventividade crescente de liberdade e desenvolver um pensamento que sabe se repensar.

Tais fatores a serem ponderados demonstram a necessidade de praticar uma reflexão crítica. Freire (1996) a propósito da prática educativa para evitar a reprodução, discute sobre a necessidade de se criar as possibilidades para que o educando possa produzir ou adquirir conhecimentos, pois: “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (p. 47). Para Carvalho (2004), pela via do conhecimento sociológico sistematizado, o educando poderá, assim, construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno. Ao compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive, poderá perceber-se como elemento ativo, dotado de força política e capacidade de transformar e, até mesmo, realizar por meio do exercício de sua cidadania, mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justo e solidário (CARVALHO, p. 315, 2004).

PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho não partiu de uma metodologia fixa. Antes, partiu de um método. Como compreende Edgar Morin (2015) em sua obra *Ensinar a Viver*, há uma diferença entre metodologia e método de pesquisa. A metodologia é um roteiro previamente traçado pelo pesquisador para tentar, diante do seu objeto, apreender

as dimensões que atendem aos seus interesses. Em síntese: a metodologia é um programa, um roteiro predeterminado. Assim, Morin defende a noção de método enquanto estratégia (2015). Este, por sua vez, diz respeito a um conjunto de estratégias que o pesquisador elabora para se aproximar e apreender a natureza de seu objeto de estudo. É o objeto que, de certa forma, mostra a melhor maneira de apreendê-lo. Sobretudo, quando esse objeto é um sujeito falante e desejante. Nesse sentido, esse trabalho investiu esforços práticos e cognitivos nessa concepção de método enquanto estratégia de pesquisa e conhecimento.

Com base na reflexão sobre a discussão teórica realizada, optou-se por articular os processos de construção do conhecimento da pedagogia dos multiletramentos em uma intervenção pedagógica para a aprendizagem das Ciências Sociais, em que o tema da Sociologia da Saúde e do SUS é utilizado para operacionalizar a construção de habilidades e processos de aprendizagens, e, posteriormente, avaliá-lo de modo a prestigiar a opinião dos estudantes que participaram do processo de ensino, dessa maneira, foi possível constatar nos quatro processos destacados em uma pedagogia dos multiletramentos.

A prática de ensino foi planejada de acordo com o calendário escolar, utilizamos a pedagogia dos multiletramentos desenvolvida por meio da interação em um grupo do WhatsApp, em quatro atividades que buscam promover o contato com textos que problematizam o que é, como atua, para que/quem serve o SUS e textos que abordam o SUS⁴. A proposta a ser desenvolvida no contexto de uma escola pública na cidade de Mossoró/RN. As quatro atividades foram realizadas em quatro semanas, contando 8 horas, com 32 alunos do 9º ano do ensino fundamental. Para as discussões acerca do tema proposto “SUS” foram priorizados textos da esfera jornalística, circulados nos ambientes digitais por meio de *charges*, vídeos, matérias e anúncios.

⁴Para uma problematização inicial sobre esse fenômeno, compreendemos sobre SUS (Sistema Único de Saúde), textos que fazem uso da narrativa jornalística e/ou componentes noticiários por meio da divulgação de suas informações, sobretudo, de jornais.

O *modus* da proposta foi composto pela interação no WhatsApp, que inclui a resolução das atividades expostas. A investigação teve como premissa a pesquisa de intervenção pedagógica (DAMIANI *et al.*, 2012). Segundo os autores, esse tipo de pesquisa objetiva a mudança de uma determinada realidade por meio da aplicação de uma ação, que resultará em dados que possibilitem a realização de uma avaliação sistemática de tais práticas dos multiletramentos. Em consonância, a pesquisa de intervenção pedagógica se caracteriza por ser uma pesquisa aplicada, ter intenção de mudança, construir seus próprios dados e envolver avaliação (LIMA; MENDES, 2020).

A intervenção pedagógica será realizada semanalmente, desempenhada por meio do WhatsApp. O uso do WhatsApp é motivado, principalmente, por sua popularidade e suas possibilidades de uso cotidiano para o apoio ao ensino-aprendizagem de conhecimento da realidade da saúde pública e gratuita. Além disso, enquanto tecnologia móvel, o WhatsApp pode ser utilizado como apoio às aprendizagens desenvolvidas extraclasse. Porém, permite outras configurações, conforme a estratégia selecionada pelo professor, alinhada aos objetivos de aprendizagem. Vale salientar a criação de um grupo de WhatsApp para funcionar como suporte para as atividades propostas. Devido à realidade do quantitativo de alunos em sala de aula da escola pública, os 32 alunos foram divididos em oito grupos de quatro alunos, desta forma todos de cada grupo terão um representante para facilitar a comunicação entre os pares.

A princípio serão expostos às regras de convivência do grupo em específico para esta atividade. A interação nos possibilita o uso de *hiperlinks* para a navegação em outros ambientes digitais, tais como o Google e o YouTube. Tais atividades priorizarão os componentes da aprendizagem por *design*, envolvendo a colaboração, a pesquisa e a reflexão sobre o processo da aprendizagem (LIMA; MENDES, 2020). Para a proposta no planejamento da prática de ensino para a interação por meio do grupo de *WhatsApp*, consideramos a relação entre as

atividades, os textos, os componentes da aprendizagem e as possibilidades para a promoção da aprendizagem (Quadro 1).

Quadro 1- síntese das atividades.

Atividades	Textos multissemióticos	Componentes da aprendizagem	Possibilidades para a promoção da aprendizagem
Atividade 1	<i>Charge</i>	Experienciar	Questionário sobre o tema SUS e elaboração de um título para uma <i>charge</i> sobre o SUS.
Atividade 2	Vídeo explicativo	Conceituar	Produção de um mapa conceitual do SUS.
Atividade 3	Postagem em matéria jornalística	Analisar	Narrativa de um caso de atendimento no SUS
Atividade 4	<i>Slogan</i>	Aplicar	Produção de um <i>slogan</i> sobre o SUS.

Fonte: elaborada pelo autor (2021).

Na primeira atividade, exploramos o experienciar, o conhecido e o novo, por meio da *charge*, levando em consideração a multissemiose (elementos visuais, verbais, sonoros) para promover as intercompreensões com os alunos. No grupo do WhatsApp foi compartilhado um questionário que buscou identificar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema SUS. Também foi pedido aos alunos que eles elaborassem um título para uma *charge* (Figura 1).

Figura 1 - *Charge* sobre o SUS.



Fonte: Disponível em: <http://pioneiro.clicrbs.com.br/rs/geral/noticia/2018/05/charge-do-iotti-desta-terca-feira-10327258.html>. Acesso em: 07 nov. 2021.

Na segunda atividade, foi realizada a publicação de um vídeo explicativo, objetivando-se analisar o processo de produção e a circulação da realidade do SUS. Nessa atividade, os alunos elaboraram um mapa conceitual caracterizando o SUS a partir do fenômeno/problema e construíram um conceito para ele. Foi analisado o desenvolvimento da metalinguagem, associado aos recursos visuais, verbais, sonoros e gestuais.

A terceira atividade abordou o impacto do uso das tecnologias em diferentes realidades, promovendo a análise funcional e a crítica dos alunos. Para isso, utilizamos uma postagem de uma matéria jornalística sobre o SUS. As narrativas de casos de atendimento no SUS propõem uma reflexão sobre a realidade, apontando os envolvidos no atendimento do SUS. Nessa atividade, observamos como os alunos avaliaram o SUS por meio de diferentes pontos de vista.

Na última e quarta atividade foi proposta a produção de um *slogan* para explorar a aplicação das aprendizagens de forma criativa. O objetivo dessa atividade foi incentivar a produção ética, criativa e responsável em um contexto diferente da realidade dos alunos, porém, com base no que já tinha sido abordado nas atividades anteriores. Com isso, observar os usos de expressões apresentadas nas atividades anteriores, bem como aspectos éticos e conscientes de seus direitos sociais.

No tratamento dos dados, como afirmam os autores, é importante salientar que, para fins didáticos e de sistematização, vinculamos um aspecto da aprendizagem por *design* para cada atividade. Acrescenta, no entanto, compreendermos que, durante o processo de resolução das atividades, todos esses aspectos estarão envolvidos, em maior ou menor escala, pois, como salientamos anteriormente, o experienciar, o analisar, o conceituar e o aplicar não seguem uma ordem lógica, mas atuam concomitantemente no desenvolvimento da aprendizagem (LIMA; MENDES, 2020).

Nessa proposta, os educadores evidenciam seus planos de trabalho a serem desenvolvidos, com relatos de experiências dos alunos sobre o que eles aprenderam

acerca do tema, questões sobre a parte teórica ou a parte prática, uso das tecnologias e dificuldades que encontraram no aspecto pedagógico do uso das novas tecnologias com seus alunos. Os resultados a serem adquiridos, mediante a avaliação dos alunos sobre a aprendizagem e conhecimento da Sociologia da Saúde nas atividades desenvolvidas por meio do WhatsApp sobre o tema SUS oportunizou a construção de dados nos processos de construção de conhecimentos.

Esses processos foram divididos em cinco categorias: fontes consultadas, interações cognitivas, avaliação da tecnologia, aprendizagem sociológica e sugestões de outros materiais. Com base na análise das respostas dos alunos, argumentou-se a favor de planejamentos de aula que integrem a pedagogia dos multiletramentos, as redes sociais e temas atuais e polêmicos, pois essa integração pode trazer contribuições para a aprendizagem e a compreensão de seus direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas experiências podem ser vistas como uma ótima oportunidade de ensino-aprendizagem para todos/as os/as envolvidos/as. Do ponto de vista das escolas, tem permitido a criação de novas metodologias de formação, usando os recursos da rede *internet*, o desenvolvimento de ferramentas tecnológicas para facilitar a interação entre os participantes do processo de formação e a elaboração de material de suporte às atividades de formação que são realizadas. Nossa proposta, pressupôs a reflexão sobre o SUS como direito social situado, que se imbrica a uma ideologia nos diversos campos da atividade humana. Em nossa proposta de ensino, os textos semióticos foram abordados, levando em consideração os participantes da comunicação, de modo a problematizar o SUS. Além disso, pretendemos dar visibilidade às vozes dos alunos da escola pública que fazem parte da população recorrente, que é usuária do SUS.

A pedagogia dos multiletramentos nos permitiu pavimentar um caminho possível, pelo qual percorremos de modo a problematizar o SUS diante da pandemia em nossa sociedade, partindo do conhecimento prévio dos alunos para

construir novos conhecimentos, por meio do experimentar, do conceituar, do analisar e do aplicar (COPE; KALANTZIS, 2015 *apud* LIMA; MENDES, 2020). Tendo em vista que as interações no grupo de WhatsApp oportunizarão a realização das atividades é possível concluir que os letramentos escolares podem ser promovidos no ensino interdisciplinar, que integre as redes sociais e os temas polêmicos em práticas de produção de sentido com alunos da escola pública.

Na avaliação dos resultados *a posteriori* em trabalho, espera-se concluir por meio das respostas dos alunos a reflexão sobre suas experiências, visando contribuir para a compreensão significativa e a construção do conhecimento, tendo em vista que integrem a pedagogia dos multiletramentos, as redes sociais e temas atuais que articulem a teoria científica e a vivência dos participantes. Assim, o ensino passa a se comprometer com a promoção de experiências textuais que constroem relações sociais, por meio de signos, discursos, textos e se afasta do ensino de um código linguístico distante de contextos comunicativos experienciados pelos alunos.

Nos anos (2020/21), em que sofremos com a pandemia do novo coronavírus, as desigualdades sociais e tecnológicas ficaram muito mais evidentes, portanto, destacou-se a importância de um sistema de saúde público, gratuito e de qualidade para todos/as. O Brasil é o único país que conta com serviços gratuitos de forma universal, ficando mais evidente a necessidade de se problematizar os direitos sociais, e a importância social, econômica e cultural do SUS, e sua real efetivação aponta o reconhecimento da amplitude do sistema perante à sociedade. Se tivéssemos conhecimentos reais dos serviços prestados pelo SUS, da importância do controle social e da participação da população, certamente de forma mais positiva, teríamos mais participação na luta pelo fortalecimento e efetivação da saúde pública enquanto nosso direito e dever de prover do Estado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Zygmunt; MAY Tim. *Aprendendo a pensar com a sociologia*. Rio de Janeiro, Zahar, 2010.
- BRASIL. *Base Nacional Curricular Comum*: versão final. Brasília, 2017: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 out. 2021.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos Temas Contemporâneos Transversais, ética*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. *Legislação*: CF; Leis 8.080/90 e 8.142/90; LC 141. Disponível em: <http://www.senado.gov.br> [[Links](#)]. Acesso em: 08 out. 2021.
- BRASIL. Disponível em: <http://www.datasus.gov.br> [[Links](#)]. Acesso em: 07 out. 2021.
- CARVALHO, Lejeune Mato Grosso (Org.) *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica). Parecer nº 11, de 7 de outubro de 2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, seção 1, p. 28.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GADOTTI, Moacir. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. 1 ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.
- LIMA, Samuel de Carvalho; MENDES, Eliziene de Sousa Sampaio. *Whatsapp e fake news no ensino de língua inglesa em uma escola pública do interior do estado do Ceará*. Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, v. 13, n. 2, p. 182-200, 22 ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/24889>. Acesso em: 09 out. 2021.
- MENDES, Eliziane de Sousa Sampaio; LIMA, Samuel de Carvalho. *Pedagogia dos multiletramentos para a aprendizagem de inglês: avaliação de uma proposta de ensino na escola pública*. Revista Linguagem em Foco, v. 12, n. 2, p. 72-89, 21 set. 2020.
- MORIN, Edgar. *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Tradução: Edgard de Assis Carvalho, Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

Recebido em: 01 de dez. 2021

Aceito em: 29 de dez. 2021

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

SILVA, José Alberto; SILVINO, Dariana Maria. Pedagogia dos multiletramentos: construção de uma proposta para o ensino das ciências sociais. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. CABECS, v. 6, n. 1, p. 25-40, jul./dez. 2021.



INTRODUZINDO QUESTÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO MÉDIO: uma alternativa pedagógica

Inaê Label Barbosa¹

Resumo.

Neste artigo socializo uma alternativa pedagógica criada para introduzir questões relacionadas ao gênero e à sexualidade em uma aula de Sociologia. Portanto, a intenção principal aqui é disponibilizar instrumentos didáticos e metodológicos que possam ser apropriados e transformados por docentes. Para tanto, me apoio no Plano de Aula e no relato de experiência que produzi durante o estágio. Ao refletir sobre as possibilidades de aprendizagem da alternativa pedagógica socializada, observam-se três movimentos que podem potencializar o processo de aprendizagem: a descentralização da figura do/a professor/a, a construção coletiva do conhecimento e a desnaturalização da cisheteronormatividade. Com isso, almeja-se colaborar com a ampliação dos estudos sobre Metodologias de Ensino em Ciências Sociais, mais especificamente na abordagem de questões relacionadas a gênero e sexualidade, e problematizar afirmações feitas para o combate da chamada “ideologia de gênero”.

Palavras-chaves: Ensino de Sociologia. Gênero. Sexualidade.

¹Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) *E-mail:* inaeib@outlook.com

INTRODUCING QUESTIONS ABOUT GENDER AND SEXUALITY IN HIGH SCHOOL: a pedagogical alternative

Abstract

In this article, I present a pedagogical alternative created to introduce issues related to gender and sexuality in a Sociology class. Therefore, the main intention here is to provide didactic and methodological instruments that can be appropriated and transformed by teachers. For that, I support myself in the Lesson Plan and in the experience report I produced during the internship. When reflecting on the learning possibilities of the socialized pedagogical alternative, three movements can be observed that can enhance the learning process: the decentralization of the figure of the teacher, the collective construction of knowledge and the denaturalization of cisheteronormativity. With this, the aim is to collaborate with the expansion of studies on Teaching Methodologies in Social Sciences, more specifically in addressing issues related to gender and sexuality, and problematize statements made to combat the “gender ideology”.

Keywords: Sociology teaching. Gender. Sexuality.

INTRODUÇÃO.

O presente artigo é uma síntese de discussões articuladas em meu Trabalho de Conclusão de Licenciatura (TCL) em Ciências Sociais, aprovado em julho de 2019, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Intitulado “Gênero e Sexualidade no Ensino de Sociologia: uma alternativa pedagógica” (LABEL BARBOSA, 2019), tal trabalho tem por objetivo a socialização de instrumentos didáticos e metodológicos, que possam ser apropriados e transformados por docentes que pretendem introduzir questões relacionadas ao gênero e à sexualidade em aulas de Sociologia.

O contexto político – educacional – acadêmico da produção desse TCL é amplo, mas três aspectos se destacam: primeiramente, (1) o fato de que, embora tenha havido certo deslocamento temático das pesquisas sobre o ensino de Sociologia, a partir dos anos 2000, dos processos históricos da disciplina na Educação Básica para o cotidiano da sala de aula (BODART; CIGALES, 2017;

HANDFAS; MAÇAIRA, 2014; OLIVEIRA, 2015b), são ainda escassas as pesquisas que tratam de aspectos especificamente didáticos e pedagógicos (OLIVEIRA; COSTA, 2013). Além disso, (2) ainda que questões relacionadas ao gênero e à sexualidade venham sendo incorporadas aos livros didáticos de Sociologia (ENGERROFF, 2016; WELTER; SANTOS, 2016), essas temáticas se encontram às margens dos documentos oficiais que estabelecem normativas e orientações para o ensino de Sociologia (ENGERROFF, 2016). Por último, mas não menos importante, (3) desde o início dos anos 2000 vem se fortalecendo o combate à chamada “ideologia de gênero”, especialmente por meio de (tentativas de) reformas educacionais (MISKOLCI; CAMPANA, 2017) – com destaque ao Programa Escola sem Partido, criado em 2004, que insiste na ilusão de que basta proibir discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas para que qualquer questão relacionada a tais temáticas deixe de atravessar o cotidiano escolar.

Tendo como ponto de partida esses três fatos, socializo uma alternativa pedagógica criada e experimentada por mim durante a disciplina de Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II, do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFSC, a fim de colaborar com o campo de estudos sobre Metodologias de Ensino em Ciências Sociais (aproximando-o das discussões sobre gênero e sexualidade), e de problematizar os discursos do combate à chamada “ideologia de gênero”.

Para tanto, primeiramente apresento algumas reflexões analíticas sobre as relações entre gênero, sexualidade e educação escolar no Brasil, tendo como ponto de partida o papel da escola na produção e reprodução de concepções sociais de gênero e sexualidade, bem como o lugar das temáticas gênero e sexualidade na Educação Básica. Na sequência, compartilho um breve panorama sobre o lugar dessas temáticas no ensino de Sociologia, mais especificamente, a partir dos documentos oficiais que estabelecem normativas e orientações para o ensino da disciplina, dos livros didáticos de Sociologia aprovados pelo Programa Nacional do

Livro Didático (PNLD) e da formação docente nas licenciaturas em Ciências Sociais/Sociologia.

PRECEITOS EPISTEMOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Antes de seguir às discussões que levam à socialização da alternativa pedagógica, cabem algumas notas sobre os preceitos epistemológicos e os procedimentos metodológicos do trabalho.

A nível epistemológico, partilho da crítica que Louro (2014) faz à ciência, que concebe a si mesma e aos seus processos investigativos enquanto “neutros” e “desinteressados”, pois toda e qualquer pesquisa possui interesses e comprometimentos específicos. Haraway (1995) chama de “truque de deus” a defesa dos princípios da neutralidade e de desinteresse no fazer científico, já que promete uma observação de um “não lugar”, distante o suficiente do objeto de pesquisa para garantir onisciência e neutralidade.

Este trabalho cultiva um fazer científico que, inserido no campo dos Estudos Feministas brasileiros, busca “uma nova disposição epistemológica e política, *um novo modo de ser pesquisadora/pesquisador*” (LOURO, 2014, p. 150, grifos da autora), sendo assumidamente interessado e comprometido (*Ibdem*), posicionando-se “a favor do conhecimento situado e corporificado” (HARAWAY, 1995, p. 22).

Já em Weber (2003, p. 87), um dos expoentes da teoria sociológica clássica, encontramos a seguinte assertiva:

Não existe qualquer análise científica puramente “objetiva” da vida cultural, ou [...] dos “fenômenos sociais”, que seja independente de determinadas perspectivas especiais e parciais, graças as quais estas manifestações possam ser, explícita ou implicitamente, consciente ou inconscientemente, selecionadas, analisadas e organizadas na exposição, enquanto objeto de pesquisa.

Com isso nos interessa reforçar que “um problema [de pesquisa] é sempre um problema para alguém” (HARDING 1987, p. 7 *apud* LOURO, 2014, p. 156). Ou, ainda, que “os comportamentos, as crenças, as representações dos/as pesquisadores/as feministas interferem nos resultados de suas pesquisas – da mesma forma que interferem as de qualquer pesquisador ou pesquisadora” (LOURO, 2014, p. 158).

No plano metodológico, o trabalho se configura como um estudo de cunho descritivo – analítico – propositivo, de forma que quatro procedimentos podem ser destacados: (1) o desenvolvimento de um estudo bibliográfico sobre as relações entre gênero, sexualidade e educação escolar no Brasil (BRITZMAN, 1996; CÉSAR; DUARTE, 2017; DINIS, 2008; LOURO, 2014; MISKOLCI; CAMPANA, 2017; OLIVEIRA, 2015a; WELTER; SANTOS, 2016); (2) o desenvolvimento de um estudo bibliográfico sobre o lugar das temáticas gênero e sexualidade no ensino de Sociologia, especificamente (ADELMAN, 2003; ENGERROFF, 2016; SILVA *et al.*, 2019; WELTER; SANTOS, 2016); (3) a apresentação do Plano de Aula produzido durante a disciplina de Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II, do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFSC; e (4) a reflexão analítica sobre as possibilidades de aprendizagem da alternativa pedagógica socializada, em diálogo com teorias da docência, da aprendizagem, da realidade escolar, do ensino de Sociologia e dos Estudos Feministas (BOURDIEU *et al.*, 1999; BUTLER, 2015; FOUCAULT, 2014; GALLO, 2012; HICKMANN; MORITZ, 2013; LOURO, 2014; PETRY; MEYER, 2011).

GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL

Um primeiro aspecto que pode analisar, a partir do estudo bibliográfico sobre as relações entre gênero, sexualidade e educação escolar, é o papel da escola na produção e reprodução de concepções sociais de gênero e sexualidade. Dentro desse grande debate, duas perspectivas se destacam: para Welter e Santos (2016) a escola investe na homogeneização e na desconsideração da diversidade e não em

seu reconhecimento, ainda que seja ela um espaço da diversidade (sexual, religiosa, etária, étnico-racial, de gênero, de classe etc.), devido à circulação e a convivência de múltiplos sujeitos com múltiplas especificidades. Já para Louro (2014), a escola exerce uma ação distintiva, separando os sujeitos por meio de mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização.

Independentemente das diferenças epistêmico-analíticas dessas duas perspectivas, é consenso, entre elas, que a educação escolar produz e reproduz certas relações de poder e hierarquias que não só refletem, mas constituem concepções sociais de gênero e sexualidade (LOURO, 2014; WELTER; SANTOS, 2016).

Louro (2014) demonstra que são tão discretos os múltiplos mecanismos de produção e manutenção das diferenças, que acabam adquirindo uma aparência de “naturais”. São gestos, movimentos, símbolos, códigos, sentidos, que vão sendo incorporados por estudantes e determinando o que cada sujeito pode ou não fazer. A própria linguagem é um ótimo exemplo: parece completamente espontânea e orgânica, mas:

[...] institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e os gêneros (do mesmo modo como utiliza esses mecanismos em relação às raças, etnias, classes, sexualidades etc.) (LOURO, 2014, p. 71).

Welter e Santos (2016) conceituam como “currículo sexual oculto” esses múltiplos e discretos mecanismos de produção e reprodução da cisheteronormatividade² na escola, estimulando a aversão às identidades não hegemônicas e compactuando com violências sexistas, misóginas e LGBTTFóbicas.

²Segundo Petry e Meyer (2011, p. 195), “a heteronormatividade visa regular e normatizar modos de ser e de viver os desejos corporais e a sexualidade” por meio de uma lógica biologicista e determinista, que defende uma coerência “natural” e “inerente” entre sexo, gênero e sexualidade.

Entre outras coisas, pode-se destacar nesse currículo sexual oculto, entre esses mecanismos de produção e manutenção das diferenças sexuais e de gênero, os jogos de linguagem (o que é dito e o que não é dito sobre os sujeitos, e como é dito), os livros didáticos e paradidáticos (com suas representações sociais sobre papéis de gênero, família, grupos étnicos etc., as “verdades” veiculadas por esses materiais) e a organização das disciplinas e as metodologias de ensino utilizadas em cada uma delas (como quando meninas e meninos fazem atividades diferentes em uma mesma aula, por exemplo) (LOURO, 2014).

Mudando o foco de análise do cotidiano escolar para normativas e orientações nacionais para a Educação Básica no Brasil, podemos perceber que: (1) ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ressaltem a necessidade de trabalhar a “orientação sexual” como Tema Transversal, não há nenhuma “referência explícita ao tema da discriminação contra homossexuais e outras diversidades sexuais (como travestis, transexuais, bissexuais etc.) no espaço escolar” (DINIS, 2008, p. 480); (2) as temáticas “gênero” e “sexualidade” foram retiradas do Plano Nacional de Educação (PNE), que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024 - repercutindo na retirada dessas temáticas de diversos planos estaduais e municipais (WELTER; SANTOS, 2016); (3) em 2019, o então Ministro da Educação Ricardo Vélez Rodrigues extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do organograma do Ministério da Educação (MEC), que investia em cursos e projetos que tinham por objetivo “estreitar as relações entre escola e universidade na busca pela promoção da igualdade de gênero” (OLIVEIRA, 2015, p. 139).

Com isso, fica evidente o “não lugar” das temáticas gênero e sexualidade no campo educacional brasileiro e torna-se possível compreender, então, as tensões

Dito de outra forma, nessa lógica, a anatomia sexual humana (fêmea/macho) define o gênero das pessoas (mulher/homem) e o desejo pelo sexo-gênero “oposto” é obrigatório (heterossexualidade). Alargo a expressão para cisheteronormatividade porque essa lógica produz corpos não apenas heterossexuais, mas também, e antes disso, cisgêneros (que devem se identificar com o gênero designado ao nascer, tendo a anatomia sexual como determinante).

sociais que o envolvem. Nesse contexto de retirada dessas temáticas do PNE e da extinção da SECADI, o argumento de que uma “ideologia de gênero” estaria sendo imposta nas escolas ganhou forças no debate público. Segundo os defensores desse argumento, tal ideologia estaria incentivando estudantes à homossexualidade e à transgeneridade, destruindo a família tradicional (WELTER; SANTOS, 2016).

Miskolci e Campana (2017) definem a chamada “ideologia de gênero” como um campo discursivo de ação, que articula e aciona uma “gramática político-moral” em diversos contextos contra “as ideias e os ideais em que se baseiam os defensores dos direitos humanos, em especial os sexuais e reprodutivos” (*Ibidem*, p. 742), qualificando tais ideias e ideais como ameaças à sociedade. Tal campo discursivo de ação emergiu na virada do milênio e se impulsionou principalmente através de reformas educacionais e legais em diversos países da América Latina, que passaram a ter governos de esquerda. Nesse contexto, diversos grupos conservadores têm desempenhado o papel de “empreendedores morais” ao disseminar a gramática político-moral contra a chamada “ideologia de gênero”, instaurando “um pânico moral contemporâneo” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017).

No Brasil, o Programa Escola sem Partido, criado em 2004, se apresenta notavelmente como um desses empreendedores morais do campo discursivo de ação contra a chamada “ideologia de gênero”. Em seu site oficial³, o programa afirma ser nacionalmente reconhecido como “a mais importante e consistente iniciativa contra o uso das escolas e universidades para fins de propaganda ideológica, política e partidária”. Essa pauta ampla engloba o combate à chamada “ideologia de gênero”, que pode ser exemplificada pelo conteúdo do Artigo 2º do Projeto de Lei Federal, produzido pelo programa e disponibilizado em seu site oficial: “o Poder Público não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero”.

³Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/>. Acesso em: 18 dez. 2021.

Britzman (1996, p. 79-80) analisa um dos mitos da cultura escolar, que parece estar profundamente ligado à instauração do pânico moral frente à chamada “ideologia de gênero”, a saber: o mito de que a heterossexualidade é “normal” e “natural” e que:

[...] a mera menção da homossexualidade vá encorajar práticas homossexuais e vá fazer com que os/as jovens se juntem às comunidades gays e lésbicas. A ideia é que as informações e as pessoas que as transmitem agem com a finalidade de “recrutar” jovens inocentes [...]. Também faz parte desse complexo mito a ansiedade de que qualquer pessoa que ofereça representações gays e lésbicas em termos simpáticos será provavelmente acusada ou de ser gay ou de promover uma sexualidade fora da lei. Em ambos os casos, o conhecimento e as pessoas são considerados perigosos, predatórios e contagiosos.

Concomitantemente, um conjunto heterogêneo de atores sociais vem produzindo diferentes narrativas em defesa da inserção e da importância da discussão sobre gênero e sexualidade no currículo escolar, partindo de múltiplas correntes teórico-epistemológicas (CÉSAR; DUARTE, 2017).

É possível, então, observar a instauração de uma batalha narrativa no Brasil a respeito da inserção das temáticas gênero e sexualidade na educação escolar brasileira, na qual vemos em suma,

[...] de um lado, a instalação do pânico moral traduzida pela “ideologia de gênero”, isto é, a afirmação do modelo heteronormativo, machista, misógino e LGBTTfóbico, promovendo uma narrativa que visa preservar um ideal fantasmático de família contra a sua suposta destruição. Do outro lado, um conjunto heterogêneo de narrativas progressistas, liberais, humanistas, libertárias, pós-humanistas, feministas, queer, informadas pelos saberes das ciências sociais e humanas, além de um conjunto de conhecimentos produzidos no âmbito dos movimentos sociais, das mídias sociais e das práticas sociais (CÉSAR; DUARTE, 2017, p. 151-152).

Além do campo educacional, essa batalha narrativa atravessa a sociedade brasileira contemporânea em geral. No campo político, por exemplo, a promessa do

combate a tal “ideologia de gênero” pode ser considerada um dos fatores que alavancou a eleição de Bolsonaro que, inclusive, em seu discurso de posse, em 2019, afirmou: “[...] vamos unir o povo, valorizar a família, respeitar as religiões e nossa tradição judaico-cristã, combater a ideologia de gênero, conservando nossos valores. O Brasil voltará a ser um país livre de amarras ideológicas”⁴. No campo religioso, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), no contexto dos debates políticos sobre a elaboração dos planos de educação (antes da retirada das temáticas gênero e sexualidade do PNE e de planos estaduais e municipais), se manifestou contra a chamada “ideologia de gênero” pois, segundo a entidade, ela “desconstrói o conceito de família, que tem seu fundamento na união estável entre homem e mulher”⁵.

Dentro dessa ampla batalha narrativa me parece imprescindível lembrar e reafirmar uma passagem de Louro (2014, p. 135):

As questões referentes à [gênero e] sexualidade estão, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula – assumidamente ou não –, nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes.

É imprescindível porque evidencia que se trata de uma ilusão o discurso do Programa Escola sem Partido (assim como o de outros empreendedores morais contra a chamada “ideologia de gênero”), que defende que questões relacionadas ao gênero e à sexualidade ficarão fora da escola se essas temáticas não forem tratadas intencionalmente em sala de aula. Gênero e sexualidade – além de categorias analíticas potentes e bem mais que temáticas de algum campo disciplinar – são marcadores sociais da diferença e, enquanto tais, constituem os sujeitos. Portanto,

⁴Para ler o discurso do Presidente na íntegra: “Leia a íntegra do discurso de Bolsonaro na cerimônia de posse no Congresso”, Folha de São Paulo, disponível em <https://folha.com/zwyqa2x7>. Acesso em: 18 dez 2021.

⁵Leia mais em: “Ideologia de gênero” será desastrosa para crianças, diz CNBB”, Gazeta do Povo, disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/ideologia-de-genero-sera-desastrosa-para-criancas-diz-cnbb-ey0ocayl0775c85653bazar9w/>. Acesso em: 18 dez 2021.

estão e estarão presentes na escola independentemente de intenções manifestas, de discursos explícitos, de aulas sobre “educação sexual” e da inclusão dessas temáticas nos conteúdos programáticos (LOURO, 2014).

A insistência na ilusão de que seria possível manter questões de gênero e sexualidade fora da escola é a insistência na ocultação e na naturalização de uma ideologia cisheteronormativa que é, ao mesmo tempo, a motivação e a finalidade de todos os empreendimentos contra a chamada “ideologia de gênero”. É uma dissimulação do objetivo e do papel histórico da escola: a produção de sujeitos masculinos e femininos cisgêneros e heterossexuais (LOURO, 2014).

Assim, encontramos pistas para responder à pergunta lançada por Welter e Santos (2016, p. 104): “por que é tão ameaçador tratar de temas como gênero e sexualidade na escola?” O fato é que “[...] a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, [...] ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe” (LOURO, 2014, p. 89). Ou seja, os discursos sobre gênero e sexualidade entram em disputa no campo educacional porque interessa o modo como essa fabricação de sujeitos se dará.

O presente artigo (assim como o trabalho que o originou) é, portanto, um convite à construção coletiva de um campo discursivo de ação outro, que articule uma gramática político-moral que possibilite a desnaturalização da cisheteronormatividade e que reconheça e respeite a diversidade no espaço escolar.

GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Com o desenvolvimento de um estudo bibliográfico sobre o lugar das temáticas gênero e sexualidade no ensino de Sociologia pude reconstruir um breve panorama das relações entre tais temáticas e tal disciplina escolar, tendo como ponto de partida três eixos de reflexão: os documentos oficiais que estabelecem normativas e orientações para o ensino de Sociologia, os livros didáticos da disciplina aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a formação docente nas licenciaturas em Ciências Sociais/Sociologia.

No que se refere aos documentos oficiais, segundo Engerhoff (2016), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1999 afirmam a Sociologia como conhecimento necessário para a cidadania (devido à instrumentalização para a compreensão da realidade social, desenvolvendo a reflexividade e a criticidade), mas não mencionam as temáticas gênero e sexualidade em nenhum momento. Os PCN do ano de 2000 reconhecem na Sociologia possibilidades de transformação social para uma sociedade mais justa e solidária, e mencionam “gênero” apenas ao exemplificar movimentos sociais que provocam mudanças históricas. As Orientações Curriculares Nacionais (OCN) de 2006, por sua vez, ainda que afirmem que o aporte teórico e empírico da Sociologia podem oferecer meios para compreender a realidade social, não mencionam as temáticas gênero e sexualidade (até mesmo porque este documento não define um currículo mínimo, mas sim orientações gerais sobre como abordar conhecimentos sociológicos em sala de aula). Engerhoff (2016, p. 11) conclui, então, que gênero e sexualidade “passam à margem dos documentos oficiais que direcionam a disciplina de Sociologia no Ensino Médio”.

Quanto aos livros didáticos aprovados pelo PNLD, no grupo de trabalho “Gênero e sexualidade – o que o ensino de Sociologia/Ciências Sociais na Educação Básica tem a ver com isso?” do IV Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB) “foram identificados avanços significativos a partir da incorporação das discussões de gênero, feminismos e movimento de mulheres” (WELTER; SANTOS, 2016, p. 105). Segundo Engerhoff (2016), os quatro livros didáticos mais adquiridos no PNLD 2015 contemplam a temática gênero, como capítulos específicos ou subtemas. Porém, nesse mesmo grupo de trabalho do IV ENESEB, foram feitas as seguintes observações: não há como afirmar que esses conteúdos são de fato abordados em sala de aula; é recorrente o uso de uma linguagem não inclusiva, de exemplos masculinos em detrimento de femininos, do masculino como neutro, do vocábulo “homem” como sinônimo de “humanidade”

nesses livros; e é notável a ausência de estudos feministas nas referências bibliográficas deles.

Por fim, no tocante à formação docente nas licenciaturas em Ciências Sociais/Sociologia, merece destaque o artigo de Silva, Almeida, Gomes e Kruczeveski (2019), intitulado “Reflexões sobre a importância das discussões sobre direitos humanos e diversidade de gênero na formação inicial e continuada de professores/as de Sociologia”, em que justificam porque as temáticas da diversidade, especialmente de gênero, devem ser contempladas pelos currículos de licenciatura em Ciências Sociais, reforçando o que Adelman (2003, p. 284) havia concluído dezesseis anos antes ao analisar os programas das disciplinas oferecidas no curso de Ciências Sociais da UFPR (Universidade Federal do Paraná): são notáveis “as enormes dificuldades que a contribuição feminista tem para ser realmente incorporada ao currículo básico das Ciências Sociais”.

Com esse breve panorama é possível concluir que ainda que haja certo avanço na incorporação de questões relacionadas ao gênero e à sexualidade nos livros didáticos para o ensino de Sociologia, os documentos oficiais marginalizam essas temáticas e ainda é escassa a produção científica nacional sobre a inserção de discussões sobre gênero e sexualidade nos currículos e programas de cursos de licenciatura em Sociologia e Ciências Sociais.

UMA ALTERNATIVA PEDAGÓGICA

Como mencionado anteriormente, o principal objetivo do trabalho de conclusão de licenciatura que deu origem ao presente artigo é a socialização de instrumentos didáticos e metodológicos, que possam ser apropriados e transformados por docentes que pretendem introduzir questões relacionadas ao gênero e à sexualidade em aulas de Sociologia. Para tanto, apresentarei aqui o Plano de Aula produzido durante a disciplina de Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II, do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFSC. A partir

disso, apresento uma reflexão analítica sobre as possibilidades de aprendizagem da alternativa pedagógica socializada.

Antes de seguir, é importante uma breve contextualização espaço-temporal das condições de produção e experimentação dessa alternativa pedagógica, a fim de situar as escolhas didático-metodológicas dela. A experiência docente se deu durante o segundo semestre de 2018, junto ao Colégio de Aplicação (CA) da UFSC, com uma turma de 2º ano do Ensino Médio. O CA está ligado ao Centro de Ciências da Educação (CED) da UFSC e é campo de estágio supervisionado dos cursos de Licenciatura e do curso de Pedagogia da UFSC, em turmas de todos os anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A disciplina de Sociologia está presente em todos os anos do Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos) e no último ano do Ensino Fundamental (9º ano), para a qual são destinadas duas horas/aula (80 minutos) semanais.

A alternativa pedagógica aqui socializada fez parte de um bloco de cinco encontros com temáticas e metodologias distintas, de duas horas/aula cada, em que foram abordadas problemáticas antropológicas relativas à construção social da masculinidade e da feminilidade; aos papéis de gênero; à diferença conceitual entre sexo, gênero e sexualidade; aos feminismos; ao movimento LGBTQTT+; e ao Programa Escola sem Partido. A justificação da abordagem de tais temáticas se deu pelo fato de que o conteúdo “pensando e discutindo gênero na escola” compunha a unidade “debates contemporâneos em antropologia” do Plano de Ensino elaborado previamente pela professora supervisora do CA, e pelo fato de que, por meio da realização de pesquisas sobre o perfil da turma em questão, foi constatado que os temas sociológicos que mais despertavam interesse entre estudantes eram: “desigualdade social e violência” e “preconceito e discriminação”.

A aula escolhida⁶ para desenvolver este estudo de cunho descritivo – analítico – propositivo foi a que produzimos “mapas conceituais” dos conceitos

⁶Essa “mesma” aula – entre aspas porque nunca é realmente a mesma, não é mesmo? – foi experimentada também em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, junto a qual duas colegas realizaram o estágio. Nesse sentido, apesar de partirem principalmente da experimentação com a

“sexo”, “gênero” e “sexualidade”, a partir de uma espécie de *brainstorming* em grupo. Essa escolha se deu principalmente por dois motivos:

primeiramente, porque essa aula foi planejada e executada com o objetivo de compreender as diferenças e as relações existentes entre três conceitos básicos do campo de Estudos Feministas: sexo, gênero e sexualidade. Portanto, trata-se de uma aula de caráter introdutório, que oferece um aporte conceitual inicial a partir do qual é possível abordar diversas outras temáticas posteriormente. Além disso, essa foi - a meu ver - uma das aulas mais produtivas entre as cinco que ministrei, pois o envolvimento da turma na dinâmica da aula foi intenso, de modo que foi possível não apenas executar o Plano de Aula que foi produzido para estruturar a aula, como ir além dele. (LABEL BARBOSA, 2019, p. 41).

É importante, ainda, explicitar que parto da perspectiva da docência como “espaço de labor coletivo” (HICKMANN; MORITZ, 2013, p. 5), por isso a intenção de que essa alternativa pedagógica possa ser apropriada e transformada por docentes: a intenção não é oferecer um roteiro de aula a ser simplesmente repetido em qualquer contexto escolar. A ideia é, portanto, que docentes possam ter mais instrumentos em suas “caixas de ferramentas” (FOUCAULT, 2014, p. 132)⁷ para que possam criar novas práticas didático-metodológicas adequadas ao contexto sociocultural da realidade em que atuam. Sendo a realidade escolar complexa, dinâmica e contraditória, é indispensável que “novos arranjos e possibilidades mais desafiadoras, criativas e lúdicas de docência aconteçam” (HICKMANN; MORITZ, 2013, p. 11).

Quadro 1 – Plano de Aula.

Temática: Sexo, gênero e sexualidade.

Objetivo: Compreender os conceitos de “sexo”, (identidade e expressão de) “gênero” e “sexualidade”, percebendo suas diferenças e relações.

turma de 2º ano do Ensino Médio, as reflexões sobre as possibilidades de aprendizagem da alternativa pedagógica apresentadas nesta seção também se baseiam na experiência com o 9º ano.
⁷Em uma conversa com Michel Foucault, Gilles Deleuze comenta o que entende por teoria: “[...] é como uma caixa de ferramentas. [...] É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou” (FOUCAULT, 2014, p. 132).

Objetivos específicos:

- Definir “sexo” como a anatomia sexual humana;
- Associar “identidade de gênero” à autoidentificação das pessoas como meninas e/ou meninos, mulheres e/ou homens, não binárias, entre outras;
- Entender que a “expressão de gênero” das pessoas é como elas mobilizam elementos ditos “masculinos” e “femininos” para constituir sua estética própria;
- Abordar “sexualidade” sobre os modos como as pessoas vivem seus desejos e prazeres corporais;
- Perceber os três conceitos (sexo, gênero e sexualidade) como aspectos distintos e constituintes das identidades dos sujeitos;
- Produzir “mapas conceituais” dos três conceitos, a partir de uma espécie de *brainstorming* em grupo.

Metodologia:

A aula iniciará com a solicitação para que a turma forme um círculo apenas com as cadeiras, em frente às mesas. Nesse momento também será feita a chamada para registrar quais estudantes estão e quais não estão presentes e será ligado o computador e o projetor para a exibição de vídeos. (15 minutos)

Em seguida, será exibido o primeiro vídeo (6 minutos) da websérie “Gradient” (2018), dirigida por Carolina del Bue, que funcionará como elemento disparador do debate da aula.

Ao término, os/as estudantes serão convidados/as a compartilhar suas primeiras impressões sobre o vídeo e será colocado no chão, no centro do círculo, um cartaz com a palavra “gênero”. Então será solicitado que cada estudante escreva (em um pedaço de papel que será entregue a eles/elas) alguma palavra que venha à mente ao pensar sobre “gênero”, e que a coloque no chão, próxima ao cartaz. A partir das palavras pensadas e escritas pelos/as estudantes, algumas perguntas serão feitas à turma, convidando os/as estudantes a comentar a escolha de certas palavras e a possível recorrência de outras. Também se buscará diferenciar “*identidade* de gênero” de “*expressão* de gênero”.

Em seguida, será exibido o segundo vídeo da websérie (6 minutos) e serão colocados no chão outros dois cartazes (um com a palavra “sexo” e outro com a palavra “sexualidade”) e ao término da exibição será solicitado que cada estudante escreva (em outros dois pedaços de papel que serão entregues a eles/elas) alguma palavra que venha à mente ao pensar sobre “sexo” e outra que venha à mente ao pensar sobre “sexualidade”, colocando no chão, próximos aos respectivos cartazes, como feito anteriormente.

Novamente, a partir das palavras pensadas e escritas pelos/as estudantes, serão feitas algumas perguntas, convidando a turma a comentar a escolha de certas palavras e a possível recorrência de outras. Também será oferecida a possibilidade de realocar palavras que pareçam fazer mais sentido em relação a outro conceito, que não seja aquele em que elas foram alocadas em um primeiro momento.

Durante e após o processo de montar os mapas conceituais serão feitas falas que busquem fixar a definição dos três conceitos e destacar a importância de sabermos a diferença entre eles, principalmente por dois motivos:

- Primeiro, porque são diferentes aspectos que vêm a constituir a identidade global de uma pessoa, já que nos constituímos como um indivíduo em particular por meio de nosso sexo, de nossa identidade de gênero, de nossa expressão de gênero e de nossa sexualidade, junto de outros como idade, raça, classe econômica, cidade, estado em que nascemos etc.;
- O segundo motivo da importância dessa diferenciação entre os três conceitos é a necessidade de estarmos instruídos/as para não confundi-los/as, pois, às vezes, por exemplo, julgamos que um menino que gosta de outros meninos deseja ser uma menina (confundindo a sexualidade dele com sua identidade de gênero); ou quando pensamos que uma menina que não é tão feminina quanto a maioria das meninas é lésbica, mesmo que ela goste só de meninos (confundindo sua expressão de gênero

com sua sexualidade); ou quando não aceitamos que uma pessoa que nasceu com pênis se identifique como mulher (confundindo seu sexo com sua identidade de gênero); etc. Serão dados exemplos de situações como essas para ajudar os/as estudantes a entenderem como se dá na prática essa distinção entre os três conceitos.

Almeja-se concluir a atividade nos 65 minutos reservados ao desenvolvimento dela.

Avaliação: A avaliação será qualitativa. Durante a aula, a estagiária observará a atenção e a participação dos/as estudantes. Além disso, a aula seguinte a esta será iniciada retomando o que foi discutido, para verificar se o sentido de cada conceito foi compreendido pela turma.

Recursos: computador; projetor; vídeos do YouTube; *brainstorming*; mapa conceitual; conversação.

Referências:

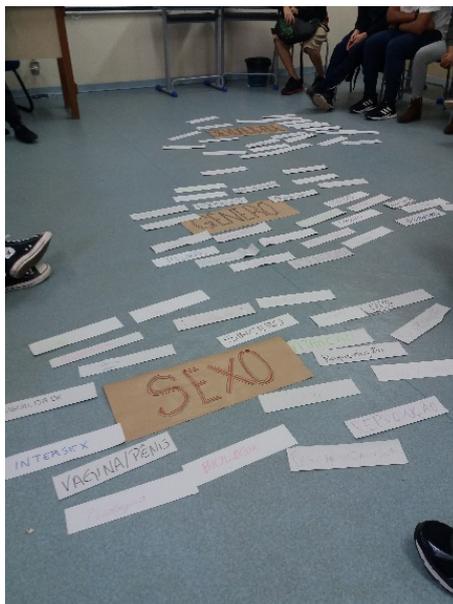
LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2014.

MACHADO, Igor J. de Renó; AMORIM, Henrique; BARROS, Celso R. *Sociologia hoje*. São Paulo: Ática, 2013.

SILVA, Afrânio et al. *Sociologia em movimento*. São Paulo: Moderna, 2013.

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 1 – Foto dos três mapas conceituais no chão da sala de aula.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Considerando que a alternativa pedagógica aqui socializada foi criada e experimentada antes do contexto pandêmico de ensino remoto emergencial, uma primeira transformação necessária e interessante é sua adaptação às salas de aula virtuais. Acredito que a experiência de docentes com essa nova e complexa

realidade poderá apontar caminhos interessantes para essa adaptação, mas deixo aqui sugestões de algumas ferramentas *online* de produção de “mapas mentais”, que podem ser interessantes para substituir os cartazes e as folhas: MindMeister, GoConqr e Lucidchart.

Apresentado o Plano de Aula, passamos à reflexão analítica sobre as possibilidades de aprendizagem da alternativa pedagógica socializada. Quando me refiro à “aprendizagem”, o faço em diálogo com a “quase-teoria do aprender” de Gilles Deleuze (GALLO, 2012). Portanto, diferente da noção de “ensino-aprendizagem”, da tradição ocidental que se centra na teoria da recongnição platônica, segunda a qual só se aprende o que é ensinado e, portanto, há como controlar o que, como e o quanto alguém aprende, na perspectiva dessa “quase-teoria” de Deleuze, o aprender é compreendido como um “encontro com signos”.

Desta forma, é central o reconhecimento e a valorização da singularidade do modo como cada pessoa se encontra com os signos e reage a eles. As pessoas produzem algo diferente na relação com os mesmos signos, portanto, cada pessoa aprende de um modo singular. Além disso, considerando que é necessário pensar para aprender e que o pensamento é instigado por um problema encontrado, “qualquer relação, com pessoas ou com coisas, possui o potencial de mobilizar em nós um aprendizado, ainda que ele seja obscuro, isso é, algo de que não temos consciência durante o processo” (GALLO, 2012, p. 3). Aprendemos quando encontramos com algo que nos faça pensar. Aprender é, nesse sentido, “encontrar-se com o outro, com o diferente, a invenção de novas possibilidades” (*Ibidem*, p. 8).

O desafio da prática docente, então, pode ser concebido nos seguintes termos:

[...] ensinar como quem lança sementes ao vento, com a esperança dos encontros que possam produzir, das diferenças que possam fazer vingar, nos encantando com as múltiplas criações que podem ser produzidas a partir delas, não desejando que todos façam da mesma maneira, sejam da mesma maneira (GALLO, 2012, p. 9).

Isto posto, é possível entender porquê falar em “possibilidades de aprendizagem”: elas estão contidas nos signos e podem emergir durante o encontro,

mas não há garantia nenhuma de que isso realmente aconteça. Com a análise da experimentação da alternativa pedagógica, foi possível observar três movimentos que podem potencializar o processo de aprendizagem: a descentralização da figura docente, a construção coletiva do conhecimento e a desnaturalização da cisheteronormatividade.

Os dois primeiros movimentos são interdependentes e parecem estar ligados ao fato de que, na medida em que a conceituação dos termos depende daquilo que cada estudante pensa e/ou sabe sobre eles, todas as pessoas envolvidas tornam-se sujeitos do processo de aprendizagem. A figura docente deixa de ser o motor do desenvolvimento da aula e a fonte do conhecimento a ser “transmitido” durante essa mesma aula. Assim, uma primeira conceituação (ampla, complexa e contraditória) é coletivamente produzida e torna-se possível uma “lapidação” (também coletiva) dos conceitos, a partir de perguntas e afirmações que vão sendo feitas, tanto pela figura docente quanto por estudantes. Pode-se afirmar, então, que essa alternativa pedagógica permite “transformar a sala de aula [...] em um espaço e um tempo de encontro, mediação, articulação e ressignificação de diferentes saberes” (HICKMANN; MORITZ, 2013, p. 9).

De toda forma, reconhecer esses movimentos de descentralização da figura docente e de construção coletiva do conhecimento e suas potencialidades não significa cair na ingenuidade de acreditar que:

[...] a situação ensino/aprendizagem se transforma em uma relação em que todos os personagens podem alternar, constantemente, suas posições, sem que nenhum sujeito (ou, mais especialmente, sem que o/a professor/a) detenha, *a priori*, uma experiência, um saber ou uma autoridade maior que os demais. (LOURO, 2014, p. 118).

É certo que a autoridade docente está sempre, ao menos institucionalmente, colocada e que não existem espaços e relações sociais livres do exercício de poder (LOURO, 2014). E o terceiro movimento observado (a desnaturalização da cisheteronormatividade) está diretamente relacionado a esses fatos.

Entre as diversas atribuições que carrega a autoridade da figura docente, está a manutenção de certo rigor político-epistemológico. Ou seja, a figura docente está implicada na demarcação e na afirmação da cientificidade da disciplina pela qual é responsável, bem como na defesa da diversidade e no combate às discriminações. De forma mais específica, quem ministra aulas de Sociologia carrega a responsabilidade de trabalhar na ruptura de pré-noções, a partir de instrumentos de conhecimento e de compreensão da sociedade (BOURDIEU *et al.*, 1999).

Portanto, a partir daquela primeira conceituação e da lapidação desses conceitos, que estão facilmente ligadas a pré-noções do senso comum, a figura docente faz intervenções cientificamente embasadas nas produções do campo de estudos de gênero e sexualidade. Assim é que o olhar sociológico sobre os conceitos vai sendo construído, oferecendo instrumentos de conhecimento e compreensão da sociedade, que possibilitem que estudantes possam desnaturalizar o cotidiano, bem como estranhar os inúmeros fenômenos sociais que costumeiramente nos parecem familiares, banais e naturais (HICKMANN; MORITZ, 2013, p. 11).

Essa alternativa pedagógica possibilita, então, o tensionamento da lógica biologicista e determinista, frequentemente reproduzida pelo senso comum, que visa naturalizar uma norma que é socialmente instituída e mantida, que limita e define de antemão as possibilidades de configurações imagináveis, realizáveis, inteligíveis de gênero e sexualidade, por meio da insistência na necessidade de uma coerência entre sexo, gênero e sexualidade (BUTLER, 2015; PETRY; MEYER, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como explicitado anteriormente, a intenção principal deste artigo, que se originou de um trabalho de conclusão de licenciatura de cunho descritivo – analítico – propositivo, é disponibilizar instrumentos didáticos e metodológicos que possam vir a ser apropriados e transformados, já que a docência é um “espaço de

labor coletivo” (HICKMANN; MORITZ, 2013) e que a complexidade da realidade escolar coloca o desafio de que arranjos e possibilidades mais criativas e lúdicas aconteçam (*Ibidem*). Com a socialização da alternativa pedagógica em questão, almeja-se colaborar com a ampliação dos estudos sobre Metodologias de Ensino em Ciências Sociais, mais especificamente na abordagem de questões relacionadas ao gênero e à sexualidade no Ensino Médio.

É importante reforçar que não se trata de inserir essas temáticas no cotidiano escolar, mas sim reconhecer que elas já estão presentes na escola, independentemente de qualquer intencionalidade, de discursos explícitos, de aulas sobre “educação sexual” e da presença delas nos conteúdos programáticos (LOURO, 2014). Trata-se de oferecer a merecida atenção a esses complexos marcadores sociais da diferença e aproveitar a potência que carregam enquanto categorias analíticas da realidade social.

Fica ainda mais evidente que não se trata de inserir uma “ideologia de gênero” na escola quando observamos o pânico moral que vem se instaurando na América Latina, que concebe enquanto uma ameaça a abordagem de temas como gênero e sexualidade na escola. Os empreendedores morais que articulam e disseminam uma gramática político-moral contra essa chamada “ideologia de gênero” só sustentam a batalha narrativa que está posta em torno da inserção das temáticas gênero e sexualidade na educação escolar brasileira, porque reconhecem que é necessário fabricar corpos femininos e masculinos cisgêneros e heterossexuais. Reconhecem também que, na medida em que uma análise científica da realidade social é apresentada, o mito da “naturalidade” e da “normalidade” da cisgeneridade e da heterossexualidade se desfaz, e se evidencia a existência de uma norma socialmente instituída e mantida. Assim, é o papel histórico da escola na (re)produção dessa norma que se vê ameaçado, porque deixa de estar dissimulado e ocultado nas práticas do cotidiano escolar devido à problematização sociológica de seus efeitos (BRITZMAN, 1996; BUTLER, 2015;

CÉSAR; DUARTE, 2017; LOURO, 2014; MISKOLCI; CAMPANA, 2017; PETRY; MEYER, 2011; WELTER; SANTOS, 2016).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): Um Estado da Arte na Pós-graduação. *Revista de Ciências Sociais - UFC*, v. 48, p. 256-281, 2017.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean Claude; PASSERON, Jean-Claude. *A profissão sociólogo*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, v. 21, n. 1, p. 71-96, 1996.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CÉSAR, Maria Rita A.; DUARTE, André de M. Governo e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. *Educar em Revista*, v. 33, p. 141-155, 2017.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. *Educação & Sociedade*, v. 29, n. 103, p. 477-492, 2008.

ENGERROFF, Ana Martina Baron. Quando a sociologia é cidadã: as temáticas de religião e gênero nos livros didáticos para a disciplina. *Anais do II Simpósio Internacional da ABHR, XV Simpósio Nacional da ABHR e II Simpósio Sul da ABHR*, Florianópolis, 2016.

FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In:_____: *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GALLO, Sílvio. As múltiplas dimensões do aprender. *Anais do COEB 2012, Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo*, Florianópolis, 2012.

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia P. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. *BIB*, São Paulo, n. 74, p. 43-59, 2014.

HARAWAY, Donna. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, n. 5, p. 07-41, 1995.

HICKMANN, Roseli Inês; MORITZ, Maria Lúcia R. F. (Orgs.). *A Sociologia no cotidiano escolar: um caleidoscópio de experiências de aprendizagens*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

IABEL BARBOSA, Inaê. *Gênero e sexualidade no ensino de Sociologia: uma alternativa pedagógica*. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Florianópolis, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2014.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Revista Sociedade e Estado*, v. 32, n. 3, p. 725-747, 2017.

OLIVEIRA, Amurabi. Gênero, sexualidade e diversidade no currículo escolar: a experiência do papo sério em Santa Catarina. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 11, n. 18, p. 131-151, 2015a.

OLIVEIRA, Amurabi. Um balanço sobre o campo do ensino de sociologia no Brasil. *Em Tese*, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 6-16, 2015b.

OLIVEIRA, Luiz F.; COSTA, Ricardo C. R. Didática e ensino de sociologia: questões didático-metodológicas contemporâneas. In: OLIVEIRA, Luiz F. (Org.). *Ensino de sociologia: desafios teóricos e pedagógicos para as ciências sociais*. Seropédica: Editora da UFRRJ, p. 110-126, 2013.

PETRY, Analídia Rodolpho; MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. *Textos & Contextos*, Porto Alegre, v. 10, p. 193-198, 2011.

SILVA, Aline Oliveira G.; ALMEIDA, Aline Maria S.; GOMES, Daiane Aparecida A.; KRUCZEVESKI, Laís R. Reflexões sobre a importância das discussões sobre Direitos Humanos e diversidade de gênero na formação inicial e continuada de professores/as de Sociologia. In: BODART, Cristiano Neves.; LIMA, Wenderson Luan S. (Orgs.). *O ensino de sociologia no Brasil*. Maceió: Editora Café com Sociologia, p. 215-236, 2019.

WEBER, Max. A “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais. In: Cohn, Gabriel (Org.). *Max Weber: sociologia*. São Paulo: Ática, p. 79-127, 2003.

WELTER, Tânia; SANTOS, Regina J. Gênero e sexualidade: o que o ensino de sociologia/ciências sociais na educação básica tem a ver com isso? In: GONÇALVES, Danyelle N.; MOCELIN, Daniel G.; MEIRELLES, Mauro (Orgs.). *Rumos da sociologia no ensino médio: ENESEB 2015, formação de professores, PIBID e experiências de ensino*. Porto Alegre: CirKula, p. 101-114, 2016.

Recebido em: 15 dez. 2021.

Aceito em: 29 dez. 2021.

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

BARBOSA, Inaê Label. Introduzindo questões sobre gênero e sexualidade no ensino médio: uma alternativa pedagógica. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v. 5, n. 2, p. 41-64, jul./dez. 2021.



USOS DO LIVRO DIDÁTICO DE SOCIOLOGIA NO DISTRITO FEDERAL

Marina Isabel Correia da Silva Dantas¹

Marcelo Cigales²

Resumo

Em cenário mais recente, a Sociologia esteve presente nas três edições do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2012, 2015 e 2018, sendo seus livros distribuídos em milhares de escolas públicas no país. Diversas análises estão sendo produzidas e socializadas em eventos da área, quase sempre atreladas aos aspectos do conteúdo, imagens e categorias sociais, porém estão em menor número aqueles trabalhos que visam compreender os aspectos da recepção do livro na escola pelos alunos e professores. Neste sentido, este trabalho visa analisar como os professores do Distrito Federal (DF) vêm utilizando os livros didáticos de Sociologia. Os dados foram coletados a partir de um questionário *online* enviado para as escolas entre novembro de 2020 e março de 2021, onde foram recebidas 27 respostas. O referencial teórico está embasado em Pierre Bourdieu e no seu conceito de *habitus*, para compreender a relação entre a formação docente e o uso do livro didático em sala de aula. Dentre os resultados da pesquisa temos que a maior parte dos respondentes sente um déficit em sua formação pedagógica, agora agravada pela situação da pandemia de Covid-19; o livro didático costuma dividir espaço com outros materiais de apoio, como *blogs*, *sites* e a produção didática dos próprios professores, todos estes que têm apresentado mudança na dinâmica pelo formato de ensino remoto e misto que as escolas do DF passam durante a pandemia; e, por último, temos que há uma preferência por certos livros de Sociologia do PNLD em detrimento de outros.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia; Livro didático; Formação docente; Covid-19.

¹ Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: marina.iisabel@gmail.com

² Doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente da Universidade de Brasília (UnB). E-mail: marcelo.cigales@gmail.com

USES OF SOCIOLOGY TEXTBOOK IN THE DISTRITO FEDERAL

Abstract

In a more recent scenario, Sociology was present in three editions of the National Textbook Program (PNLD) in 2012, 2015 and 2018, and its books were distributed in thousands of public schools in the country. Several analyzes are being produced and socialized at events in the area, almost always linked to aspects of content, images and social categories, but fewer are those works that aim to understand the aspects of reception of books at school by students and teachers. In this sense, this work aims to analyze how teachers in the Distrito Federal (DF) have been using sociology textbooks. Data were collected from an online questionnaire sent to schools between November 2020 and March 2021, where 27 responses were received. The theoretical framework is based on Pierre Bourdieu and his concept of habitus, to understand the relationship between teacher education and the use of textbooks in the classroom. Among the survey results we have that most respondents feel a deficit in their pedagogical training, now aggravated by the situation of the Covid-19 pandemic; the textbook usually shares space with other support materials such as blogs, websites and the didactic production of the teachers themselves, all of which have changed dynamics due to the remote and mixed teaching format that schools in the DF undergo during the pandemic; and finally, there is a preference for certain PNLD Sociology books over others.

Keywords: Sociology Teaching; Textbook; Teacher training; Covid-19.

INTRODUÇÃO

A história do livro didático de Sociologia no Brasil remonta aos anos 1920, quando foi publicado o livro intitulado “Sociologia” de A. Lorton em 1926, autor francês traduzido e adaptado ao uso escolar (OLIVEIRA, 2013)³. Percebe-se que os livros didáticos se regulam por uma outra dinâmica, da qual o ensino da Sociologia se atrela no caso brasileiro, pois compreender a produção, circulação e uso desse material entre nós, vai além dos marcos institucionais que inseriram ou retiraram a disciplina do ensino secundário.

³Estudo mais recente demonstrou que o livro didático de Sociologia (manual escolar) foi publicado em 1917 (BODART, MARCHIORI, 2021). Destaca-se que os manuais escolares da primeira metade do século XX eram obras de uso dos professores, diferente dos livros didáticos atuais que são de posse dos estudantes.

De acordo com Meucci (2001), a Sociologia esteve presente no ensino secundário em 1890, com a Reforma de Ensino de Benjamin Constant, que visava ampliar essa etapa de ensino, incluindo a Sociologia em seu currículo, mas a qual não chegou a ser implementada, ressurgindo somente na segunda década do século XX⁴. Para evidenciar esse período histórico de obrigatoriedade é importante salientar as reformas educacionais de Luiz Alves Rocha Vaz, de 1925, e Francisco Campos, de 1931, que (re)inseriram a disciplina na escola secundária e a Reforma de Gustavo Capanema, de 1942, que retirou a disciplina desse nível de ensino, ainda que tenhamos que considerar que os processos de institucionalização da Sociologia ocorreram paralelamente por outras vias, através da criação das universidades e escolas normais nesse período (MEUCCI, 2011; MICELI, 1989, 1995).

Destaca-se que a educação no Brasil até o final do século XX era destinada à elite, sendo o conhecimento das Ciências Humanas voltado à formação de uma parcela letrada de grupos sociais dominantes no cenário econômico e cultural. Apesar de compreendermos a Sociologia com seu potencial crítico e contestador, estudos como os de Bodart e Cigales (2021) e Oliveira (2021) demonstram que não há relação direta entre a presença da Sociologia na Educação Básica com governos democráticos, hipótese reafirmada por Meucci (2020), que percebe uma relação histórica entre a presença do ensino de Sociologia no Brasil, nos períodos em que os governos utilizaram do conhecimento científico como forma de resolver os problemas sociais. Analogia interessante para pensarmos a gestão governamental de Jair Bolsonaro (2018-) em que a ciência perde a legitimidade para dar resposta às crises de saúde pública, sociais e econômicas, ao mesmo tempo em que uma reforma educacional retira a obrigatoriedade nominal da disciplina de Sociologia da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, indicando apenas a obrigatoriedade de saberes e práticas de Sociologia no Ensino Médio.

Apesar de idas e vindas do currículo escolar, a Sociologia na Educação Básica, mais especificamente no Ensino Médio, retorna gradativamente a partir

⁴ Estudos mais recentes abordam que a Sociologia era uma disciplina presente em algumas instituições escolares no século XIX, tal como no estado do Amazonas (BODART, CIGALES, 2021).

da redemocratização do país nos anos 1980. Sendo que a nível federal, impulsionada pelos movimentos sociais, políticos e acadêmicos, se aprovou a Lei nº 11.684/08, que institucionalizou o ensino de Sociologia nos currículos escolares do Ensino Médio, tornando seu ensino obrigatório em todas as redes e instituições, possibilitando que caminhos fossem abertos para se incluir a Sociologia em políticas públicas educacionais, tais como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), assim como a criação de uma gramática comum ao redor de um subcampo de pesquisa no interior da Sociologia (BRUNETTA, CIGALES, 2018).

Evidencia-se, por meio da trajetória da Sociologia enquanto disciplina escolar, que há uma inquietação em compreender o papel do livro didático e seu uso no cenário recente da educação brasileira. Com as recentes transformações no edital do PNLD, surge uma nova geração de livros didáticos interdisciplinares, sendo que a Sociologia passa a compor a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Além de livros por área de conhecimento, também foram produzidos livros destinados ao Projeto de Vida, aos Projetos Integradores, às Áreas Interdisciplinares e materiais de apoio pedagógico, com o objetivo de responder às demandas impostas pela Lei nº 13.415 de 2017 e BNCC de 2018, organizadas a partir de objetivos de aprendizagem (SILVA, ALVES NETO, 2020).

Dado esse contexto de mudanças curriculares e que impactam o livro didático de Sociologia no Brasil, buscamos compreender as relações intrínsecas ao ensino de Sociologia, as quais envolvem diversos atores, que vão desde as entidades federais, estaduais e municipais até os indivíduos que participam diretamente da rotina escolar, como professores e estudantes. Assim, buscamos a relação entre o *habitus* em Bourdieu (1996) com o uso do livro didático de Sociologia entre professores do Distrito Federal. Partimos do pressuposto que existe um conjunto de práticas pedagógicas que orientam o trabalho com a disciplina de Sociologia na escola. Assim, evidenciar o uso do livro didático pode nos trazer pistas relevantes sobre o papel que esses objetos culturais desempenham na estruturação de um *habitus* docente em Sociologia. Portanto, compreender o uso do livro didático de Sociologia no Distrito Federal é sinônimo de conhecer as práticas dos professores

que lecionam esta disciplina, compartilhando a importância do entendimento e a relação entre estes dois atores na educação.

Apontamentos metodológicos.

A metodologia usada no desenvolvimento desta pesquisa partiu de uma revisão bibliográfica do tema sobre artigos que discutiam as práticas e os desafios docentes em Sociologia no Brasil (OLIVEIRA, 2019; BODART, 2018; BODART, CIGALES, 2017), desenvolvida no âmbito do Laboratório de Ensino Lélia Gonzalez, vinculado ao Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília (UnB), durante o período de 2020 e 2021. Também utilizamos as análises quantitativa e qualitativa de dados obtidos a partir de um questionário do tipo *survey*, elaborado na plataforma Google Forms®. Foi uma iniciativa do Projeto de Pesquisa “Práticas e desafios docentes em Sociologia no Distrito Federal⁵”, tendo sido elaborado e enviado pelos orientandos e orientador desta pesquisa às escolas da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEE-DF). O envio se deu via *e-mail*, disponível no site da SEE-DF, e também no grupo de WhatsApp “Fórum Permanente do Ensino de Sociologia na Educação Básica”. A coleta ocorreu entre os meses de novembro de 2020 e março de 2021, período que caracteriza a modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ARRUDA, 2020).

O formulário da pesquisa conteve 9 seções, enumeradas em: a) Termo de Consentimento livre e esclarecido, contendo as informações sobre a pesquisa, riscos e benefícios; b) dados gerais com perguntas sobre idade, raça/etnia e estado civil; c) dados educacionais, contendo questões sobre trajetória da formação básica e superior; d) dados profissionais com informações sobre anos de trabalho, número de turmas e disciplinas que leciona; e) dados sobre formação pedagógica, contendo perguntas sobre o grau de satisfação em relação à formação pedagógica recebida no curso de graduação; f) dados sobre as dificuldades relacionadas ao trabalho pedagógico com a disciplina de Sociologia; g) dados sobre as dificuldades internas

⁵O relatório resumido e completo da pesquisa pode ser acessado no site do Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez, através do endereço eletrônico www.lesia.unb.br.

ao trabalho pedagógico, relacionando atividades anteriores e durante o ensino remoto; h) dados sobre participação política e curricular; e i) questões finais.

Durante os cinco meses em que esteve aberto, o questionário foi respondido por 27 professores, dos 431 professores de Sociologia atuantes na rede da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) apontados pelos dados do Censo Escolar de 2020 (INEP, 2020). As hipóteses destacadas para essa baixa resolução podem estar no esgotamento do trabalho remoto, assim como na precarização do trabalho docente, refletido na baixa carga horária da disciplina de Sociologia na Educação Básica, entre outros.

Sobre a revisão bibliográfica do tema da pesquisa, focamos em três eixos: a) O que vem sendo pesquisado sobre o livro didático de Sociologia no Brasil, após a implementação da Lei nº 11.684; b) Qual é o foco de pesquisa sobre a recepção e o uso dos livros didáticos de Sociologia nesse período?; c) Que orientações os Guias do Programa Nacional do Livro Didático indicam sobre o uso dos materiais em sala de aula? Além da bibliografia, este trabalho voltou seu olhar para a realidade dos docentes do Distrito Federal para compreender sua relação com o ensino de Sociologia e os usos feitos por estes, do livro didático. Destaca-se que a presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa na área de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, sob o parecer nº 4.335.343.

Usos e limites do livro didático na prática docente em Sociologia.

O livro didático pode apresentar ao menos duas características relacionadas ao trabalho pedagógico: a) suporte pedagógico no desenvolvimento das aulas e, conseqüentemente, um facilitador no processo de ensino-aprendizagem da matéria, visto que as Ciências Sociais apresentam uma forte característica de densidade teórica, a qual pode acabar se tornando uma barreira didática no processo de ensino e aprendizagem da disciplina no Ensino Médio; b) suplemento de formação inicial ou continuada dos professores, dado que no país temos um alto índice de professores de Sociologia não formados em Ciências Sociais (BODART, SILVA, 2019). Além disso, os estágios supervisionados nos cursos de licenciatura nem

sempre ocorrem de maneira satisfatória, atendendo aos critérios mínimos exigidos pelas diretrizes educacionais (TABAKI, 2021), os quais por diferentes motivações podem se utilizar do livro para guiar a si e aos alunos sobre o conteúdo e as melhores ações didático-pedagógicas.

Sobre o público-alvo dos respondentes da pesquisa que, ao todo, somava-se 27, se obteve por meio do formulário que a maioria, 14 (51,9 %), era composta por homens cisgêneros, seguido por mulheres cis, com um total de 12 respostas (44,4%), e um (3,7%) não binário, a maioria destes se autodeclarou como brancos/as, com 13 respostas (50%), 7 (26,9%) parda, 4 (15,4%) preta, 1 indígena (3,8%) e 1 (3,85) não informado.

Em grande parte, o público pesquisado nasceu no Distrito Federal, sendo um quantitativo de 16 (59,3%) do total, que se divide entre outras cidades do país, sendo todos(as) de nacionalidade brasileira. No mais, doze (44,4%) pessoas do total responderam ter nascido durante a década de 1980, estimando uma idade de cerca de 30 anos dentre os docentes da área. Por fim, sobre seu tempo lecionando a disciplina, 11 (40,7%) possuem entre 1 a 5 anos de experiência com a disciplina, seguidos de outros 11 (40,7%) que possuem entre 6 a 10 anos de experiência com a disciplina, como pode ser visto na Tabela 01 representada.

Tabela 01 - Há quantos anos você tem lecionado a disciplina de Sociologia?

Ano de nascimento	Entre 1 a 5 anos	Entre 6 a 10 anos	Há mais de 11 anos	Há mais de 20 anos	Menos de 1 ano	Total geral
1963					1	1
1965				1		1
1971		1				1
1973				1		1
1977		1				1
1980				1	1	2
1984				1		1
1985				1		1
1986	1			1		2
1987	2			2		4
1988				1		1

1989			1			1
1990	2					2
1992	1		1			2
1993	1					1
1994	1					1
1995	1				1	2
1996	1					1
1997	1					1
Total geral	11	2	11	1	2	27

Fonte: Elaboração própria.

Conforme a Tabela 01, percebe-se que um percentual significativo dos professores de Sociologia está na Educação Básica após a implementação da Lei nº 11.684, que tornou obrigatório o ensino da disciplina no Ensino Médio. Tais dados informam a relevância da referida Lei para que se pudesse fazer, em um primeiro momento, com que os professores desta disciplina estabelecessem seu espaço na Educação Básica e que, em seguida, refletiu nas políticas públicas e na inclusão em programas educacionais como o PNLD, ainda que tenhamos que considerar que parte significativa das vagas ocupadas são de contrato temporário, como demonstra a Tabela 02.

Tabela 02 - Vínculo de trabalho dos professores de Sociologia do Distrito Federal (2021)

Identidade de gênero	Carteira assinada	Concursado/a	Contrato temporário de trabalho	Total geral	
Homem cis		1	9	4	14
Mulher cis			5	7	12
Não binário			1		1
Total geral		1	15	11	27

Fonte: elaboração própria (2021).

Partimos da análise do PNLD de 2012, a fim de auxiliar na compreensão sobre o uso do livro didático no contexto prático em sala de aula. Analisar, por meio desse documento, como se desenvolveu a escolha dos livros didáticos que figuraram

o ensino nos anos seguintes ao PNLD e sua relação nas escolas é relevante, pois traz desdobramentos para evidenciarmos a institucionalização da Sociologia a partir do material escolar, bem como do impacto dessa política no âmbito educacional. O PNLD conta com um Guia de Livros Didáticos, que traz uma resenha sobre os livros avaliados e aprovados por uma equipe de especialistas. Essas resenhas auxiliam a equipe pedagógica das escolas na seleção dos livros que melhor respondem às suas demandas. Segundo o Guia do ano de 2012: “O livro didático de Sociologia pode atuar em três dimensões na escola pública: didático-pedagógica, social e política” (BRASIL, 2011, p. 7). Isso faz relação direta com uma das características mais comumente associadas com o ensino de Sociologia nas escolas: a dimensão cidadã.

De acordo com os dados do questionário desta pesquisa, os professores de Sociologia do Distrito Federal relacionam o ensino de Sociologia com termos voltados a “desnaturalizar”, “estranhar”, “despertar o senso crítico” e “formar para a cidadania”. Essas mesmas palavras-chave também são recorrentes em documentos e diretrizes da educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), da área de Sociologia. Além disso, 8 (29,63%) dos professores afirmaram o caráter de intervenção no mundo social, como finalidade de ensinar e aprender a Sociologia na Educação Básica.

Em concordância com a pesquisa, Bodart e Silva (2016) contribuem para pensarmos sobre os diversos papéis que têm o professor de Sociologia, na medida em que este pode propor a reflexividade para que os estudantes revejam preconceitos e concepções, desnaturalizando a realidade social. Deste modo, muitas vezes na docência, os professores e as professoras se veem como a luz que guiará para fora, para todo um universo que é desconhecido e diverso, assim se pode interpretar que a dimensão cidadã presenteia-se. Nessa concepção, ensinar Sociologia é conseguir desenvolver nos jovens a “imaginação sociológica⁶”, assim como trabalhar a dimensão cidadã, é ter a dimensão de todo o conjunto social que

⁶Termo cunhado por C.W. Mills na década de 1950 para ressaltar uma qualidade intrínseca ao desenvolvimento do trabalho sociológico. Para Mills (2009), a imaginação sociológica é a capacidade de relacionar história e biografia, e compreender a relação entre ambas na sociedade.

se encontra, pensando sobre as estruturas sociais e também sobre a possibilidade de agenciamento desses problemas de forma coletiva.

Na edição do PNL D de 2012, dentre os 14 livros submetidos para a área de Sociologia, 2 foram aprovados, cumprindo os critérios de avaliação que perpassam aspectos de legislação; teórico-conceituais; didático-pedagógicos, divididos em conteúdos, atividades e exercícios presentes no livro; de avaliação de imagens; de editoração e aspectos visuais; e, por fim, o Manual do Professor, que tem o objetivo de auxiliar o professor no uso do livro didático, contendo sugestões e orientações didático-pedagógicas.

Buscando ainda compreender como se sucederam as demais edições PNL D de Sociologia, o Guia de 2015 teve como critérios específicos de avaliação 1. A interdisciplinaridade das Ciências Sociais; 2. O rigor teórico e conceitual; 3. A mediação didática; 4. A apreensão do conhecimento sociológico pelo aluno e; 5. A autonomia do trabalho pedagógico do professor (BRASIL, 2014, p. 8). A edição do ano de 2015 traz a inclusão do livro didático digital, versão idêntica ao livro físico, acrescida de materiais como imagens, vídeos, mapas e *links* para páginas na internet, representando um importante passo para a inclusão digital de alunos e novas interações didático-pedagógicas, segundo o próprio Guia.

No ano de 2015, foram aprovados no edital seis livros didáticos de Sociologia, todos contendo um Manual do Professor, mas somente quatro deles apresentaram sua versão digital. Os livros aprovados foram: Sociologia para o Ensino Médio (TOMAZI, 2013), que tem autores clássicos da Sociologia; Tempos Modernos, Tempos de Sociologia (BOMENY, FREIRE-MEDEIROS, EMERIQUE, O'DONNELL, 2013), que utiliza-se do filme Tempos Modernos, de Charles Chaplin, para aplicar os conceitos sociológicos de maneira transversal; Sociologia (ARAÚJO, BRIDI, MOTIM, 2013), que organiza-se por temas centrais para a sociedade contemporânea, em temas como Meio Ambiente, Juventude e Religião para trabalhar os autores das Ciências Sociais; Sociologia em Movimento (SILVA, *et al.*, 2013) que trabalha os temas e autores clássicos da área, dialogando com temas mais atuais como gênero e sexualidade; o penúltimo é o Sociologia Hoje (MACHADO, AMORIM, BARROS, 2013), que se fundamenta na divisão das três

áreas das Ciências Sociais para trabalhar ao longo do Ensino Médio; por fim, Sociologia para Jovens do Século XXI (OLIVEIRA, COSTA, 2013), que busca uma linguagem próxima aos jovens e aborda os temas em blocos como trabalho, política e economia, introduzindo ou trabalhando autores clássicos e contemporâneos do pensamento sociológico.

No que tange ao Guia do Livro Didático de 2018 (BRASIL, 2017), este teve como critérios específicos de avaliação: 1. Assegurar a presença dos conteúdos das três áreas que compõem as Ciências Sociais: Antropologia, Sociologia e Ciência Política; 2. Respeitar o rigor teórico e conceitual; 3. Realizar a mediação didática; 4. Contribuir para a apreensão do conhecimento sociológico pelo estudante; e 5. Garantir a autonomia do trabalho pedagógico do professor. Esta edição contou com 6 livros aprovados, sem especificar ao longo do texto quais deles têm sua versão digital. Os livros aprovados foram: Sociologia (MOTIM, BRIDI, ARAÚJO, 2016); Sociologia Hoje (MACHADO, AMORIM, BARROS, 2016); Tempos Modernos, Tempos de Sociologia (BOMENY, FREIRE-MEDEIROS, EMERIQUE, O'DONNELL, 2016); Sociologia em Movimento (SILVA, *et al.*, 2016); Sociologia para Jovens do Século XXI (OLIVEIRA, COSTA, 2016), todos estes em sua segunda edição no PNLD e que passaram por modificações pontuais, como adição e/ou exclusão de temas/conteúdos, *layout* do texto e mudança nas capas.

Outro dado significativo obtido por meio da literatura dos Guias do PNLD foi a percepção da importância em se colocar autores brasileiros e da Sociologia brasileira dentro do conteúdo dos livros didáticos, tais como: Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda, ainda que esses autores estejam sendo cada vez mais criticados no interior do pensamento Sociológico no Brasil, dado tanto a uma revisitação dos seus trabalhos, como também da emergência de um pensamento crítico contra-colonial para pensar o país. Torna-se necessário perceber como os professores problematizam este conteúdo e apresentam a gama desses(as) autores(as) sociológicos mais estabelecidos dentro do que se constituiria a Teoria Sociológica, ou o Pensamento Sociológico Brasileiro, assim como a geração de intelectuais negras, como Lélia Gonzalez e Virgínia Bicudo.

O trabalho de Junqueira e Pimenta (2019) ajuda a compreender como a chegada da Lei nº 11.684/2008 na Educação Básica fez com que se passasse a ter uma valorização no currículo da licenciatura dentro da graduação, que até o momento era unanimemente focada no bacharelado. As autoras colocam como programas que se voltam para uma graduação em licenciatura, agora tendo o amparo de uma legislatura, ou seja, uma formação que irá gerar possibilidade de emprego estável, como concursos para secretarias de educação de estados e municípios, focando-se em um preparo para estes professores estarem em sala de aula. Dentre estes programas de incentivo, esteve o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e mais recentemente o Programa de Residência Pedagógica (PRP), o que traz uma possibilidade de valorização do livro didático enquanto material pedagógico.

A relação do uso do livro didático pelos professores.

Apesar de iniciativas como PIBID e mais recentemente a PRP, que visam aproximar as experiências teórico-práticas dos(as) licenciandos(as) nas escolas, destaca-se que a estrutura do curso de Ciências Sociais, de modo geral, ainda não alcançou a valorização necessária, o que pode ser confirmado pela percepção dos(as) professores(as) de Sociologia do Distrito Federal sobre o quanto se sentem preparados(as) para lecionar a disciplina no Ensino Médio.

Tabela 03 - A preparação pedagógica foi suficiente para a inserção em sala de aula.

Percepção	Número
Discorda	16
Discorda totalmente	4
Nem discorda nem concorda	7
Total geral	27

Fonte: Elaboração própria (2021).

Apesar de todos os respondentes terem afirmado que se sentem preparados para lecionar a disciplina, parte significativa não atribuiu esse sentimento à

preparação pedagógica da licenciatura ou aos estágios supervisionados realizados durante a licenciatura. Podemos observar na Tabela 03 que parte significativa dos professores discorda (59,3%) ou discorda totalmente (14,8%), sendo que reunidos representam 20 (74,1%), isso quer dizer que temos uma maioria de respostas negativas sobre a preparação pedagógica recebida no curso de graduação.

Tabela 04 - Os estágios da licenciatura foram suficientes para a preparação pedagógica.

Percepção	Número
Discorda	17
Discorda totalmente	8
Nem discorda nem concorda	2
Total geral	27

Fonte: Elaboração própria (2021).

Reunidos, as respostas “discorda” e “discorda totalmente” acumulam 25 (92,6%) do número de professores que se sentem insatisfeitos em relação à forma como os estágios obrigatórios supervisionados foram realizados, gerando uma percepção de que disciplinas que caracterizam os cursos de licenciatura não foram suficientes para prepará-los para atuarem com a disciplina de Sociologia na Educação Básica. Percebe-se que o grau de insatisfação com a preparação pedagógica do curso é altíssimo, porém a percepção sobre o quanto se sentem preparados para lecionar a disciplina de Sociologia também é alto, o que indica uma preparação pedagógica recebida através da prática profissional, confirmando a tese de Tardif (2000) sobre os saberes docentes experienciais, ainda que não desconsideramos a importância dos conhecimentos epistemológicos da formação acadêmica (CORDEIRO, 2017), no qual os estágios supervisionados, entendidos como um momento teórico instrumentalizado da práxis docente (LIMA, PIMENTA, 2012), são essenciais para a formação e qualificação profissional dos(as) professores(as) de Sociologia.

Destaca-se que a percepção negativa sobre a formação docente em Sociologia é um fenômeno observado em diversos trabalhos da área de ensino de Sociologia, em diferentes contextos nacionais (CIGALES, 2013; CIGALES, SILVEIRA, 2015;

COSTA, 2016), em que se destaca uma certa “violência simbólica” do bacharelado em relação à licenciatura. O conjunto desses trabalhos retrata que por muitas décadas a licenciatura foi organizada pelo modelo de formação conhecido como 3 + 1, em que a estrutura das disciplinas do bacharelado era predominante no decorrer do curso, sendo que ao final da trajetória formativa, para se tornar professor, bastava cursar algumas disciplinas pedagógicas, geralmente alocadas nas faculdades de educação. O fato é que historicamente houve um certo afastamento da agenda de pesquisa da Sociologia com a temática educacional, mais especificamente dos fenômenos educacionais da escola básica, questão que vem se alterando mais recentemente, conforme indicam o levantamento realizado por Almeida e Hey (2018).

De certo modo, se em termos estruturais historicamente a licenciatura não ocupou um lugar de prestígio, talvez seja pelo fato de que se reproduzem em termos acadêmicos certas dicotomias, que atrelam a pesquisa e o fazer científico à estrutura do bacharelado, mas que na realidade esconde um dilema ainda pouco estudado no subcampo de pesquisa do ensino de Sociologia: o fato de que o exercício da profissão docente também exige pesquisa. Se entendermos que a institucionalização de uma área envolve ao menos três características, sendo elas, agências de financiamento, criação de postos de trabalho e profissionalização (BOMENY, BIRMAN, 1991), então podemos considerar que o ensino de Sociologia e as licenciaturas reuniram recentemente essas três características. A CAPES voltou-se para o financiamento da formação inicial de professores através do PIBID e do Programa de Residência Pedagógica (PRP); a Lei nº 11.684 proporcionou a criação de vagas para professores de Sociologia no Ensino Médio, assim como as Diretrizes de Formação de Professores (BRASIL, 2015; 2019) ao reconhecerem a obrigatoriedade das 400 horas de estágio a serem realizadas nas escolas, possibilitaram a criação de uma identidade para as licenciaturas. No entanto, podemos nos questionar até que ponto na prática essas ações não esbarraram nas estruturas simbólicas e na prática dos agentes de formação de professores(as) nas universidades, uma vez que há nos dados apresentados uma alta taxa de

reprovação sobre a preparação pedagógica e os estágios para a formação profissional dos(as) professores(as) de Sociologia do Distrito Federal.

Também temos que considerar que um estudo teórico que buscasse evidenciar o *habitus* docente em Sociologia seria muito interessante para desvelar as estruturas simbólicas de dominação que estruturam o campo das Ciências Sociais no Brasil. Falar em campo acadêmico é reconhecer a *doxa* e a *ilusio* que estruturam as regras e disputas de um determinado espaço social capaz de refratar imposições externas a ele (BOURDIEU, 1996). Assim, nos questionamos da capacidade que cursos de licenciatura teriam de criar suas próprias regras em um espaço acadêmico tão dominado por estruturas do bacharelado. Essa é uma hipótese que merece ser perseguida, já que traria uma chave de leitura sobre o próprio funcionamento da escola pública no país, mas para além disso, gostaríamos de perceber como o livro didático ganha significado e é usado pelos(as) professores(as) que participaram desta pesquisa.

A Tabela 05 demonstra que o livro didático de Sociologia costumava ser utilizado pelos docentes para organizar as aulas antes da pandemia, pois 12 (44,4%) responderam utilizar o livro frequentemente, seguidos de 4 (14,8%) sempre e 8 (29,6%), que afirmaram utilizar o livro às vezes. Percebe-se o número baixo de respondentes que afirmaram nunca, 1 (3,7%), ou raramente 2 (7,4%), utilizar o livro no planejamento das aulas. Esse dado indica que o livro didático tem uma boa recepção entre o público que respondeu à pesquisa.

Tabela 05 - Uso do livro didático antes da pandemia.

Frequência	Número
Às vezes	8
Frequentemente	12
Nunca	1
Raramente	2
Sempre	4
Total geral	27

Fonte: Elaboração própria (2021).

Buscando compreender o uso do livro didático durante o ensino remoto, observa-se a partir da Tabela 6, que houve uma significativa diminuição do uso desse material no período da pesquisa. Os que afirmaram nunca, raramente e às vezes utilizarem o livro, correspondem a 6 (23,1%), 2 (7,7%) e 4 (15,4%), respectivamente. Isso demonstra que houve uma diminuição do uso do livro didático de Sociologia durante o ensino remoto, principalmente se considerarmos o percentual de respondentes que afirmaram nunca terem utilizado o livro durante esse período.

Tabela 06 - Uso do livro didático durante a pandemia.

Frequência	Número
Às vezes	4
Frequentemente	11
Nunca	6
Raramente	2
Sempre	3
Total geral	26

Fonte: Elaboração própria (2021).

Entre os livros didáticos mais utilizados para organizar as aulas, destacam-se os seguintes títulos: Sociologia em Movimento (07), Sociologia da editora Scipione (04), seguido dos livros Sociologia Hoje (03) e Sociologia para os Jovens do Século XXI (03). O livro didático também costuma dividir espaço com outros materiais de apoio, como *blogs*, *sites* e a produção didática dos próprios professores. Tivemos um aumento do número de professores/as que responderam utilizar *sites* e *blogs* para organizar as aulas de Sociologia. Esse aumento representa 80% das respostas no que se refere a “frequentemente” ou “sempre” utilizarem esse suporte de ensino, passando de 12 respondentes para 20, o número de professores que passaram a utilizar esse recurso para organizar suas aulas. Isso demonstra que cada vez mais as ferramentas digitais de ensino são utilizadas pelos docentes para organizarem as aulas da disciplina.

Refletindo a partir dos dados apresentados na pesquisa é possível perceber que, apesar da tendência relatada pela pesquisa, no Distrito Federal ainda se busca

manter uma relação de ensino que faz uso do livro didático de uma maneira mais abrangente. Ainda sobre o número de professores formados na área é possível perceber que a trajetória pedagógica tem papel importante no uso do livro didático em sala de aula, ainda que muitas vezes não tão perceptível (OLIVEIRA, 2019). Observar a relação que se criou entre essas trajetórias está presente desde o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu (1996) para compreender a relação entre formação acadêmica e o uso do livro didático, perpassando pela escolha de determinados livros do PNLD, como o Sociologia em Movimento (livro majoritariamente respondido em utilização na pesquisa), conhecido pela forma transversal de tratar os temas das Ciências Sociais e mesmo a realidade que o ensino remoto proporciona.

Considerações finais.

O livro didático apresenta-se como um produto cultural que reflete projetos de sociedade atrelados a desejos políticos, sociais e pedagógicos. No caso desta pesquisa, compreendemos que o livro didático de Sociologia vai ao encontro do que tem sido produzido no campo acadêmico-científico das Ciências Sociais, adaptando-se pedagogicamente às questões teóricas, conceituais e temáticas da área educacional em que a Sociologia vem se inserindo de forma mais ampla desde 2008. Os dados da pesquisa evidenciam que o livro didático de Sociologia tem sido utilizado pelos professores do Distrito Federal, uma vez que é um instrumento pedagógico que auxilia docentes e estudantes diante do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a pandemia de Covid-19 tem afetado seu uso, o que pode estar atrelado a uma série de motivos, como evidenciado pelo estudo de Cigales *et al.* (2020) ao analisarem o contexto da Reforma do Ensino Médio e da Educação Remota entre estudantes do Ensino Médio no Distrito Federal.

Com relação ao ensino remoto, uma parcela de 38 respondentes (48,1%) rejeita por completo o formato, alegando como pontos negativos as dificuldades de aprendizagem e concentração, os problemas com o domínio das plataformas e as condições de acesso à *internet*. Nesse eixo, vale frisar os seguintes relatos: “Horrrível, muitas vezes é difícil acessar a *internet*, só quando eu coloco crédito

porque na minha casa não tem Wi-Fi” (R05, estudante branca, 15 anos); “Bom acho que tem mais dificuldades, pois tem alunos ou até mesmo professores que não sabem utilizar muito bem a tecnologia” (R11, estudante parda, 15 anos) (CIGALES, ASSIS, FIGUEREDO, QUEVEDO, 2020, p. 77).

Por meio do Guia do livro didático de Sociologia, evidenciamos que a reflexão sobre o conteúdo vem se modificando, comparativamente entre a sua primeira e a última edição analisadas, o que compreende respectivamente o período entre 2012 e 2018. Evidenciamos transformações em relação ao modo como os livros didáticos vem trabalhando determinados autores e perspectivas teóricas, assim como a percepção sobre como trazê-los para o debate pedagogicamente adaptado à Sociologia escolar. Com o passar das edições, os livros didáticos tornaram-se mais acessíveis e integrados às demandas juvenis, criando versões *online* e uma linguagem mais próxima dos contextos sociais e culturais dos estudantes do Ensino Médio, como destaca Pires e Arimax (2020) ao analisarem os livros didáticos de Sociologia que participaram do PNL D.

A pesquisa realizada com os professores do Distrito Federal apresenta a percepção sobre quem são os respondentes da pesquisa e, conseqüentemente, aqueles que estão atuando na Educação Básica. Em sua maioria, os respondentes da pesquisa são professores cisgêneros, atuantes nas escolas públicas por contrato temporário. Esse dado é relevante para pensarmos os efeitos da Reforma do Ensino Médio no Distrito Federal, o que pode aprofundar ainda mais a precarização do trabalho docente em Sociologia. Apesar das incertezas da Reforma do Ensino Médio e da Pandemia de Covid-19 é importante destacar que o curso de licenciatura em Ciências Sociais no Distrito Federal, com destaque para a Universidade de Brasília, passou por uma recente reforma curricular e contratação de professores para atuarem na área de estágio obrigatório supervisionado, em busca de cumprir as 400 horas de estágio de acordo com a legislação (BRASIL, 2002, 2015). No entanto, essas transformações ainda não surtiram efeito no público pesquisado, uma vez que grande parte sente que o curso de licenciatura não os preparou para o trabalho docente com a disciplina de Sociologia no Ensino Médio.

Nossa hipótese é que as próximas gerações de professores, apesar de encontrarem um mercado de trabalho fragmentado em relação a uma identidade

disciplinar para a Sociologia no Ensino Médio, seguido de livros didáticos interdisciplinares na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, poderá ter uma melhor capacidade de responder tais desafios, uma vez que se formará sob os efeitos de uma maior profissionalização da área do Ensino de Sociologia, seja através de políticas públicas educacionais como o PIBID e a PRP, ou ainda da reforma curricular da licenciatura, a partir do cumprimento da carga horária dos estágios obrigatórios.

Ao resgatarmos a trajetória da Sociologia no Brasil, podemos perceber a relevância dos livros didáticos para a disciplina, a partir de uma perspectiva de construção do currículo da Sociologia escolar ao longo dos séculos XX e XXI, bem como a projeção de uma sociedade democrática atendida com as demandas de compreensão mais ampla dos processos políticos, culturais e sociais, no qual o ensino de Sociologia, enquanto conhecimento escolarmente adaptado, pode contribuir. Ainda que no período mais recente, com a Reforma do Ensino Médio e o PNLD de forma interdisciplinar possa trazer empecilhos ao fortalecimento disciplinar da Sociologia, percebemos que o livro didático possui uma capilaridade em adaptar-se a essas mudanças, uma vez que ele é artefato cultural intrínseco à escolarização nas sociedades modernas.

Referências bibliográficas.

ALMEIDA, Ana Maria F.; HEY, Ana Paula. Sociologia da Educação: Olhares sobre um Campo em Ascensão. *In*: MICELI, Sergio; MARTINS, Carlos Benedito (Orgs.). **Sociologia brasileira hoje II**. Cotia: SP: Ateliê Editorial, 2018, p. 253-310.

ARAÚJO, Silvia de; BRIDI, Maria; MOTIM, Benilde. **Sociologia: Livro do professor**. São Paulo, Editora Scipione, p. 304, 2013.

BARROS, Cesar, AMORIM, Henrique; MACHADO, Igor. **Sociologia hoje: Livro do professor**. São Paulo: Editora Ática, p. 384, 2016.

BODART, Cristiano; CIGALES, Marcelo, P. O ensino de sociologia no século XIX: experiências no estado do Amazonas, 1890-1900. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 28, p. 123-145, 2021.

BODART, Cristiano; SILVA, Roniel Sampaio. Quem leciona Sociologia após 10 anos de presença no Ensino Médio brasileiro? *In*: Cristiano das Neves Bodart; Wenderson Luan dos Santos Lima (Orgs.). **O ensino de Sociologia no Brasil**. 1 ed. Maceió-AL: Editora Café com Sociologia, 2019, v. 1, p. 35-62.

BODART, Cristiano; CIGALES, M. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): Um Estado da Arte na Pós-graduação. **Revista de Ciências Sociais (UFC)**, v. 48, p. 256-281, 2017.

BODART, Cristiano. Prática de ensino de Sociologia: as dificuldades dos professores alagoanos. **Mediações, Revista de Ciências Sociais**, v. 23, p. 455-491, 2018.

BODART, Cristiano das Neves; SILVA, Roniel Sampaio. Um “Raio X” do professor de Sociologia: Condições e Percepções. **Estudos de Sociologia**, v. 2. n. 22, Recife, 2016.

BODART, Cristiano; MARCHIORI, Cassiane. Fragmentos da história do ensino de sociologia no Brasil: Figueiredo e seu manual escolar de Sociologia de 1917. **Revista Brasileira de História da Educação** [online]. 2021, v. 21, ed. 181. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/10.4025/rbhe.v21.2021.e181>. Acesso em: 27 dez. 2021.

BOMENY, Helena; BIRMAN, Patrícia. **As assim chamadas Ciências Sociais no Brasil: formação do cientista social no Brasil**. Rio de Janeiro: Relume, 1991.

BOMENY, Helena; FREIRE-MEDEIROS, Bianca; EMERIQUE, Raquel; O'DONNELL, Julia. **Tempos modernos, tempos de sociologia: Livro do professor**. 2ª ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2013, p. 383.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução Mariza Corrêa. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena e de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2012. **Guia de livros didáticos: Sociologia**. Brasília, DF: MEC, 2011.

BRASIL, Resolução N. 2 de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior** (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda

licenciatura) e para a formação continuada. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2015: Sociologia: Ensino Médio. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2014, p. 56

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2018: **Guia de livros didáticos**: Sociologia. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, Brasília, 2017, p. 39

BRASIL, Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica** (BNC-Formação). Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 2019.

BRUNETTA, Antonio; CIGALES, Marcelo. Dossiês sobre ensino de sociologia no Brasil (2007-2015): Temáticas e autores. **Latitude** (UFAL), v. 12, p. 148-171, 2018.

CARUSO, Haydée; SANTOS Mário Bispo dos. **Rumos da Sociologia na Educação Básica**: ENESEB 2017, Reformas, Resistências e Experiências de Ensino. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: CirKula, 2019.

CIGALES, Marcelo. Quem forma os professores de sociologia da educação básica? Uma análise sobre a formação e atuação do corpo docente no curso de Ciências Sociais/UFPEL. **Revista Inter-Legere**, v. 1, n. 13, p. 179-201, 5 set. 2013.

CIGALES, Marcelo; SILVEIRA, Treicy. Formação de professores em Ciências Sociais na UFSC/Brasil: análise sobre o perfil do egresso. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015.

CIGALES, Marcelo; ASSIS, Doralice; FIGUEREDO, Lucas; QUEVEDO, Guilherme. Reforma do ensino médio e educação remota: o que pensam os(as) estudantes do Distrito Federal? **Revista Norus**, vol. 8, nº 14, p. 65-89, ago/dez/2020.

CENSO ESCOLAR, INEP. **Resultados**. Ministério da Educação, Brasília, DF. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: mai. 2021.

CORDEIRO, Kátia Augusta Curado Pinheiro. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico emancipadora. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Wesphalen, v. 18, n. 2, p. 121-135, 2017.

COSTA, Leomir Souza. **As Ciências Sociais na UFMA e formação de professores de Sociologia**. 232 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

ENGERROFF, Ana Martina; OLIVEIRA, Amurabi. Os sentidos da Sociologia escolar nos livros didáticos no Brasil. **Revista Pós-Ciências Sociais**, v. 15, p. 215-240, 2018.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

FREIRE-MEDEIROS, Bianca; BOMENY, Helena; EMERIQUE, Raquel; O'DONNELL, Julia. **Tempos modernos, tempos de sociologia**. 2ª ed. São Paulo: Editora do Brasil. p. 384, 2016.

GALDINO, Marcelo. A autonomia na mediação didática de professores de Sociologia do Ensino Médio diante dos livros didáticos. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, v. 3, p. 26-44, 2019.

MACHADO, Igor; AMORIM, Henrique; BARROS, Cesar. **Sociologia hoje: Livro do professor**. São Paulo: Editora Ática, 2013, p. 328.

MEUCCI, Simone. Os primeiros manuais de sociologia do Brasil. **Revista Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 10, n. 1, p. 121-158, 2001.

MEUCCI, Simone. **Institucionalização da sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos**. 1. ed. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2011.

MEUCCI, Simone. Verbete: História do ensino da sociologia na Educação Básica no Brasil. *In*: Antonio Carlos Brunetta; Cristiano das Neves Bodart; Marcelo Pinheiro Cigales (Orgs.). **Dicionário do Ensino da Sociologia**. 1 ed. Maceió: Café com Sociologia, 2020, p. 163-168.

MICELI, Sergio (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**, v. 1. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1989.

MICELI, Sergio (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**, v. 2. São Paulo: Editora Sumaré, 1995.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 35, n. 102, 2020.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Seleção e introdução Celso Castro. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MOTIM, Benilde; BRIDI, Maria; ARAÚJO, Silvia de. **Sociologia**: Livro do professor. São Paulo, Editora Scipione, p. 392, 2016.

OLIVEIRA, Amurabi. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum. Education** (Online), v. 35, p. 179-189, 2013.

OLIVEIRA, Amurabi. Trajetória e práticas pedagógicas entre professores de Sociologia. **Rev. Diálogo Educ., Curitiba**, v. 19, n. 60, p. 308-327, jan./mar. 2019.

OLIVEIRA, Amurabi. En busca de una didáctica de la sociología: aportes desde la educación secundaria brasileña. **Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales**, v. xx, n. xx, p. 21-34, 2021.

OLIVEIRA, Luiz; COSTA, Ricardo. **Sociologia para jovens do século XXI**: Livro do professor. 3ª ed. Rio de Janeiro, Imperial Novo Milênio. p. 494, 2013.

OLIVEIRA, Luiz; COSTA, Ricardo. **Sociologia para jovens do século XXI**: Livro do professor. 4ª ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio. p. 400, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio: diferentes concepções: *In*: PIMENTA, S; LIMA, M. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIRES, Welkson; ARIMAX, Marques. Avaliação das aprendizagens no ensino da sociologia escolar: uma análise a partir dos livros didáticos de sociologia do Ensino Médio. **Revista Educação e linguagens**, v. 9, p. 369-402, 2020.

SILVA, Afranio. *et al.* **Sociologia em movimento**: Livro do professor. São Paulo, Moderna, p. 512, 2013.

SILVA, Afranio. *et al.* **Sociologia em movimento**. São Paulo, Moderna. p. 399, 2016.

SILVA, Ileizi; ALVES NETO, Manoel. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018). **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 262–283, 2020.

TABAC, Sara Esther Dias Zarucki. **O sentido do diploma**: escolha, formação e destino profissional dos egressos das licenciaturas em ciências sociais da UERJ e da UFRJ. 2021. 190 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. n. 13, p. 5-24, 2000.

Recebido em: 15 de dez. de 2021.

Aceito em: 29 de dez. 2021.

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

DANTAS, Marina; CIGALES, Marcelo. Usos do livro didático no Distrito Federal. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v. 5, n. 2, p. 65-88, jul./dez., 2021.



OS(AS) AUTORES(AS) DOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS DO PNLD-2021 E SUAS RELAÇÕES COM A SOCIOLOGIA ESCOLAR

Cristiano das Neves Bodart¹

Thiago de Jesus Esteves²

Caio dos Santos Tavares³

Resumo

No contexto das alterações curriculares estabelecidas pela Lei nº 13.415/2017, que reformula o ensino médio, e das mudanças no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), este artigo, de cunho exploratório, apresentou e discutiu os perfis do conjunto de autores(as) das obras de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) aprovadas no PNLD-2021. Observou-se, de forma mais detida, a formação e a atuação acadêmica e docente dos(as) autores(as) graduados(as) em Ciências Sociais, sobretudo suas relações com o ensino de Sociologia. Foi constatado que as obras apresentam conformações diversificadas dos perfis autorais, expondo problemas de “equidade representativa” de profissionais das áreas de conhecimento que compõem a área de ensino de CHSA. Por outro lado, há uma forte relação entre autoria e docência, ainda que não seja no nível para o qual a obra se destina. Os livros didáticos, ao serem considerados como currículos editados, revelam diversos polos de disputas por definição de seus conteúdos, envolvendo agentes como o Estado, as editoras e os(as) autores(as) – foco de atenção deste artigo.

Palavras-chaves: Reforma do Ensino Médio. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Sociologia Escolar.

¹ Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo. Docente do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Coordenador do grupo ConsCiências-Sociais (Pós-Graduação em Sociologia da UFAL). E-mail: cristianobodart@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Docente do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro. Líder do Grupo de Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas. E-mail: thiagoesteves@yahoo.com.br

³ Discente da Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Alagoas (PPGS/UFAL). Integrante do grupo ConsCiências-Sociais (PPGS/UFAL). E-mail: caiotavares_@hotmail.com

THE AUTHORS OF THE APPLIED HUMAN AND SOCIAL SCIENCE TEXTBOOKS OF PNLD-2021 AND THEIR RELATIONS AS SCHOOL SOCIOLOGY

Abstract

In the context of the curricular changes established by Law No. 13,415/2017, which reformulates high school, and the changes in the National Book and Educational Material Program (PNLD), this article, of exploratory nature, presents and discusses the profile of the set of authors of the works of Applied Human and Social Sciences (CHSA) approved in the PNLD-2021. It is observed, in a more detained way, the training, academic and teaching practice of authors graduated in Social Sciences, especially their relations with the teaching of Sociology. It was found that the works present diversified conformations of the copyright profiles, presenting problems of "representative equity" of professionals from the areas of knowledge that make up the CHSA teaching area. On the other hand, there is a strong relationship between authorship and teaching, even if it is not at the level for which the work is intended. On the other hand, there is a strong relationship between authorship and teaching, even if it is not at the level for which the work is intended. Textbooks, when considered as edited curricula, reveal several poles of disputes by definition of their contents, involving agents such as the State, publishers and authors, these article focus of attention.

Keywords: High School reform. Common National Curriculum Base (BNCC). National Book and Educational Material Program (PNLD). School Sociology.

INTRODUÇÃO

A Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), em curso de implementação, é constituída e acompanhada por um conjunto de transformações que envolvem mudanças curriculares (Base Nacional Comum Curricular e currículos estaduais), novas orientações para a formação docente (Resolução do CNE nº 2019/2) e a reconfiguração do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O PNLD, criado em 1985, sofreu mudanças drásticas em sua edição de 2021, passando, inclusive, a ser denominado “Programa Nacional do Livro e do Material Didático”, mantendo a sigla PNLD. O programa, que a partir de 2012 havia incluído a Sociologia – o que foi motivo de entusiasmo entre docentes e pesquisadores(as) –, não mais contempla obras disciplinares de Ciências Humanas, e sim obras por “áreas

de conhecimento”, passando a selecionar outras obras – sem tradição disciplinar e científica⁴ – e materiais didáticos.

Docentes de Sociologia das redes públicas de ensino, que antes contavam com estudantes com acesso a um livro de Sociologia em volume único, deverão, a partir do ano letivo de 2022, considerar que eles terão em mãos uma obra de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), constituída por seis volumes. Tal obra, alinhando-se à proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), anuncia uma abordagem interdisciplinar, o que pode ter provocado mudanças substantivas na composição dos livros e dos(as) autores(as). Vale lembrar que a Sociologia esteve presente em três edições do PNLD: em 2012, quando duas obras foram escolhidas; em 2015, quando seis obras foram selecionadas e; na edição de 2018, ocasião em que cinco obras foram aprovadas.

O entusiasmo desencadeado a partir de 2012, com a presença da Sociologia no PNLD, estava também relacionado ao fato de os(as) autores(as) das obras serem, em sua quase totalidade, graduados(as) em Ciências Sociais; indicativo de qualidade da produção. Com as mudanças no PNLD, os livros, por serem voltados às áreas de ensino⁵, podem ter passado por reconfiguração na composição autoral. Essa provável reconfiguração nos coloca diante de algumas questões: a) quais os perfis profissional e acadêmico dos(as) autores(as)?; b) as obras que deveriam abordar os conteúdos de Sociologia são produzidas também por autores(as) graduados(as) em Ciências Sociais? c) qual o envolvimento dos(as) autores(as) graduados(as) em Ciências Sociais com o ensino de Sociologia e a pesquisa sobre o tema?

A relevância desta pesquisa exploratória e descritiva está em evidenciar a composição autoral das obras de CHSA aprovadas no PNLD-2021 que chegam à rede pública de ensino e que, conseqüentemente, apresentarão impactos sobre o currículo escolar e a prática docente, já que os livros didáticos têm, em muitos casos, centralidade nos direcionamentos dados aos currículos reais (LIBÂNEO, 2004; BENITO, 2016).

⁴ Projeto de Vida e Projetos Integradores (PNLD-2021).

⁵ Optamos por usar “área de ensino” em detrimento de “área de conhecimento” – termo usado pelo PNLD-2021 – por não compreendermos que “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” seja uma área de conhecimento, e sim um agregado de áreas do conhecimento que compõem a proposta curricular da BNCC.

Partimos de uma perspectiva de pós-crítica do currículo⁶, conforme foi destacado por Silva (2005), considerando o livro didático como um “currículo editado” (BENITO, 2016) e marcado por relações de poder, ideologias, mas também resultado de subjetividades discursivas dos(as) autores(as), sendo as relações de poder constituídas por vários polos de tensões. Trata-se de um currículo editado por se materializar como um esforço de sistematização e desdobramento de currículos oficiais (BENITO, 2016).

Este artigo está estruturado em duas seções, além desta apresentação e das considerações finais. Na primeira seção, apresentamos os procedimentos metodológicos e o *corpus* da pesquisa. Na segunda, analisamos os perfis profissional e acadêmico dos(as) autores(as) dos livros de CHSA aprovados no PNLD-2021, estando a seção organizada também em duas partes: uma centrada em analisar os perfis de todos(as) os(as) autores(as) das obras e outra dedicada aos perfis profissional e acadêmico dos(as) autores(as) graduados(as) em Ciências Sociais.

1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O *corpus* desta pesquisa é composto pelos perfis profissionais e acadêmicos dos(as) autores(as) dos livros didáticos de CHSA aprovados no PNLD-2021, o que envolve o total de 14 obras e 97 autores(as)⁷. Para a produção desse *corpus*, recorreremos, inicialmente, ao Guia do Livro Didático (2021)⁸ das obras de CHSA para identificar aquelas aprovadas e as suas respectivas autorias (ver Apêndice 1). A partir de seus nomes, realizamos o levantamento de seus currículos que estão

⁶ Trata-se de uma diversidade de pressupostos conceituais com o denominador comum da valorização da subjetividade, considerando aspectos de agenciamento dos agentes sociais, visando fazer um contraponto às metanarrativas e à visão limitada à interpretação bipolar do poder (Estado *versus* sociedade), valorizando, por exemplo, aspectos identitários, da diferença e da emancipação dos agentes sociais. Sobre isso, ver Silva (2005) e Pinar (2010; 2011).

⁷ Identificamos uma discrepância no quantitativo de autores(as) dos livros didáticos de CHSA quando comparamos os dados disponibilizados no *site* do PNLD-2021 (https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/componente-curricular/pnld-2021-obj2-ciencias-humanas-sociais-aplicadas) com as informações publicadas pelas editoras em seus *sites*. No primeiro caso, são elencados um total de 97 autores(as) e, no segundo, 91 autores(as). Neste artigo, optamos por utilizar os dados sobre autores(as) de CHSA disponibilizados no *site* do PNLD-2021.

⁸ Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_proj_int_vida/componente-curricular/pnld2021-didatico-ciencias-humanas-e-sociais-aplicadas. Acesso em: 17 out. 2021.

disponibilizados na Plataforma Lattes⁹, mantida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)¹⁰. De cada um deles extraímos um conjunto de variáveis, as quais apresentamos no Quadro 1. Outras variáveis complementares, ligadas especificamente ao ensino de Sociologia, foram extraídas do perfil profissional e acadêmico dos(as) graduados(as) em Ciências Sociais, como apresentado no Quadro 2. A opção pelo currículo Lattes se deu por ser o currículo profissional oficial de pesquisadores brasileiros e por ser uma exigência do edital do PNLD-2021 que os(as) autores(as) disponibilizassem seus respectivos currículos nessa plataforma.

Quadro 1 – Variáveis extraídas do currículo Lattes dos(as) autores(as) dos livros didáticos de CHSA aprovados no PNLD-2021

Sexo	Graduação	Pós-graduação (<i>stricto sensu</i>)	Experiência com o ensino básico
Autoria de livro didático contemplado em outras edições do PNLD			Vínculo com o ensino básico

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 2 – Variáveis complementares extraídas dos(as) graduados(as) em Ciências Sociais, autores(as) dos livros didáticos de CHSA aprovados no PNLD-2021

Pós-graduação <i>stricto sensu</i>	Indicação do ensino de Sociologia como tema de pesquisa	Entrevistas sobre o ensino de Sociologia publicadas em revista científica
Publicação de artigos sobre o ensino de Sociologia	Participação nos principais eventos de ensino de Sociologia	Apresentação de trabalhos sobre o ensino de Sociologia
Vínculo com grupos de pesquisa sobre o ensino de Sociologia	Atuação como docente de Sociologia no ensino básico	Atuação na formação de professores(as) de Sociologia
Experiência como docente de Sociologia no ensino básico	Experiências com o Pibid ou RP como docente/coordenador(a)	Experiência como avaliador(a) do PNLD

Fonte: Elaboração própria.

O levantamento das variáveis representadas no Quadro 1 objetiva a identificação dos perfis dos(as) 97 autores(as) dos livros didáticos de CHSA aprovados no PNLD-2021. A partir das variáveis destacadas no Quadro 2, buscamos identificar o perfil dos(as) autores(as) dos livros didáticos com formação em nível de graduação (grau bacharelado e/ou licenciatura) em Ciências Sociais/Sociologia. Partimos do pressuposto de que, sendo as obras constituídas de

⁹ Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>. Acesso em: 17 out. 2021.

¹⁰ Destacamos que os dados publicizados pela Plataforma Lattes devem ser inseridos, com a utilização de *login* e senha, pelos(as) próprios(as) autores(as), sendo, portanto, de sua inteira responsabilidade a veracidade e a correção dessas informações.

conteúdos de Filosofia, Geografia, História e Sociologia, esperamos encontrar uma “equidade representativa” em se tratando de autoria. Denominamos “equidade representativa” a composição de autoria com formação nas quatro disciplinas que compõem a área de CHSA.

Ao observar os registros do International Standard Book Number (ISBN) das obras, notamos que das 13 obras identificadas¹¹ na busca do *site* da Câmara Brasileira do Livro¹², quatro foram registradas como sendo de “Geografia e História” apenas. São elas: *Contexto e ação*, da editora Scipione; *Diálogos em Ciências Humanas*, da editora Ática; *Humanitas.doc*, da editora Saraiva; e *Palavras*, da editora Palavras Projetos Editoriais. As demais registraram as obras como “Ciências Sociais” ou “Educação”. Esses dados podem ser, em alguma medida, indicadores de que nas obras das referidas editoras haja maior centralidade das disciplinas de Geografia e História, o que iremos posteriormente relacionar com a análise da “equidade representativa” nas obras.

As variáveis destacadas no Quadro 2 visam fornecer elementos para observarmos as relações dos(as) autores(as) graduados(as) em Ciências Sociais com o ensino de Sociologia enquanto docentes e/ou pesquisadores(as), já que ambas as atuações são importantes na qualificação profissional, o que, em geral, reverbera na qualidade da produção autoral de livros didáticos.

2 **PERFIS DOS(A)S AUTORES(A)S DAS OBRAS DE CHSA**

Os livros didáticos de CHSA selecionados pelo PNLD-2021 foram distribuídos nas escolas. Analisá-los auxilia na compreensão dos possíveis impactos sobre a educação básica. Contudo, para que o livro apresente seu resultado final, ele “[...] passou por uma série de acordos, negociações e disputas para que se materializasse” (RALEJO, 2014, p. 26), inclusive pela definição da

¹¹ Não conseguimos identificar a obra *InterAção humanas*, da Editora do Brasil, mesmo utilizando o nome da obra e o ISBN indicado na ficha catalográfica.

¹² *Site* disponível em: <https://www.cblservicos.org.br/isbn/pesquisa>. Acesso em: 17 out. 2021.

composição da equipe que iria elaborá-lo. São os perfis dessas equipes que exploramos aqui.

O primeiro elemento analisado foi a divisão por sexo. Notamos que 58,7% das autorias são de homens, enquanto que 41,2% são de mulheres, indicativo de reprodução da divisão sexual do trabalho semelhante à observada na docência da educação superior, onde 53,23% são homens, enquanto 46,77% são mulheres (INEP, 2020).

Observar a formação superior dos(as) autores(as) dos livros didáticos de CHSA aprovados no PNLD-2021 nos possibilita examinar se houve, por parte das editoras, uma preocupação com a equidade representativa; ainda que a formação na área não seja uma garantia de qualificação autoral.

Identificamos que a “equidade representativa” aparece em apenas parte das obras. A Tabela 1 apresenta os dados referentes à graduação dos(as) autores(as), coletados nos seus currículos Lattes.

Tabela 1 – Graduação dos(as) autores(as) dos livros didáticos de CHSA aprovados no PNLD (2021-2023)

Obra	Graduação					Obra	Graduação				
	CS	Fi l	Geo	Hist	Out		CS	Fil	Geo	Hist	Out
Conexão mundo	1	1	1	2	2	InterAção humanas	1	1	3	6	1
Conexões	3	0	0	3	2	Moderna Plus*	16	1	3	4	2
Contexto e ação	4	1	0	1	0	Módulos para o novo EM	1	2	2	1	0
Diálogo	1	0	1	1	2	Multiversos**	0	0	2	0	0
Diálogos em Ciências Humanas	1	0	2	0	0	Palavras	1	0	2	2	1
Humanitas.doc*	1	0	0	3	2	Prisma	0	0	2	2	4
Identidade em ação	1	2	3	7	1	Ser protagonista	0	0	1	3	1

Notas: Consideramos os casos em que os(as) autores(as) possuem mais de uma graduação;

* Dois autores não encontrados; ** A formação de um autor não consta no currículo Lattes.

Legendas: CS = Ciências Sociais; Fil = Filosofia; Geo = Geografia; Hist = História; Out = Outros cursos.

Fonte: Elaboração própria.

Observando os dados da Tabela 1, notamos uma maior “equidade representativa” dos campos disciplinares nas obras *Conexão mundo*, *Módulos para o Novo Ensino Médio* e *InterAção humanas*. A menor “equidade representativa” está na obra *Multiverso*, cujas duas autorias são de graduados(as) em Geografia. Notamos que das 14 obras, apenas três apresentam autores(as) formados(as) nas

quatro áreas, o que abre espaço para questionamentos quanto à atenção dada ao conjunto das disciplinas das CHSA e à proposta de interdisciplinaridade presente no edital.

No conjunto das autorias das 14 obras, há maior presença de graduados(as) em História, seguidos(as) por formados(as) em Ciências Sociais. Vale destacar que a obra *Moderna Plus* concentra 16 graduados(as) em Ciências Sociais, o que representa mais da metade (51,%) dos(as) autores(as) com essa graduação.

Considerando a formação superior, vamos observar que as obras com as maiores representações das Ciências Sociais em seu conjunto de autores(as) são, respectivamente, *Moderna Plus* e *Contexto e ação*. As maiores representações da História estão, respectivamente, nas obras *InterAção humanas*, *Humanistas doc.*, *Ser protagonista* e *Identidade em ação*. A Geografia aparece melhor representada em *Diálogos em Ciências Humanas*. Mesmo a editora tendo registrado o ISBN da obra *Contexto e ação* como “Geografia e História”, encontramos uma presença de graduados(as) de Ciências Sociais, o que se repete nas obras *Diálogos em Ciências Humanas*, *Humanistas.doc* e *Palavras*, que também fizeram o mesmo registro. Considerando o papel das subjetividades dos(as) autores(as), a falta de equidade representativa pode ter impactado na forma e no conteúdo dos livros didáticos; hipótese que demanda análises futuras.

A Filosofia é a área menos representada quanto à formação inicial dos(as) autores(as), com oito (6,8%) autores(as). Das 14 obras, nove não possuem autores(as) graduados(as) em Filosofia. Ainda, duas obras não têm autoria de graduados(as) em História e três obras não têm graduados(as) em Geografia. No caso da Sociologia, são quatro obras sem a participação de autoria de cientistas sociais. Considerando o conjunto das autorias, as disciplinas de Filosofia e de Sociologia são as menos representadas por profissionais formados(as) nas respectivas áreas, o que pode estar relacionado à histórica instabilidade dessas disciplinas no currículo do ensino médio (MORAES, 2011).

Considerando ser a proposta do PNL D que as obras contemplem as quatro disciplinas que constituem a área das CHSA, os dados encontrados permitem inferir que as editoras, em sua maioria, não estiveram preocupadas em buscar uma

“equidade representativa” na composição das autorias das obras. Esses dados abrem uma questão: os conhecimentos das quatro áreas são abordados de forma equânime nas obras? Esse é outro ponto que merece ser explorado em pesquisas futuras. Passamos a examinar a qualificação profissional e a área de formação dos(as) autores(as) das obras. Os dados são apresentados nas Tabelas 2 e 3.

Tabela 2 – Formação em nível de pós-graduação (*stricto sensu*) dos(as) autores(as) por obras de CHSA aprovadas no PNLD (2021)

Livro	Total de autores	Mestres(as) em qualquer área (%)	Doutores(as) em qualquer área (%)
Conexão mundo	5	20	20
Conexões	6	33,3	16,6
Contexto e ação	6	66,6	66,6
Diálogo	4	25	25
Diálogos em C.H	3	0	0
Humanitas.doc	5	0	0
Identidade em ação	12	8,3	8,3
InterAção humanas	11	9,0	0
Moderna Plus	23	86,9	65,2
Módulos	6	16,6	16,6
Multiversos	3	0	0
Palavras	4	25	25
Prisma	5	0	0
Ser protagonista	4	0	0

Fonte: Elaboração própria.

Quanto à formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, as obras *Moderna Plus* e *Contexto e ação* têm o maior quantitativo de autores(as) com o título de mestrado em qualquer área do conhecimento, respectivamente, com 86,9% e 66,6%. Já com o título de doutorado a situação se inverte, sendo os livros *Contexto e ação* e *Moderna Plus* os que têm, respectivamente, 66,6% e 65,2% de autores(as) com título de doutorado em qualquer área do conhecimento. Por outro lado, das 14 obras aprovadas no PNLD-2021, cinco delas não possuem, entre seus(suas) autores(as), profissionais que disponham de título de mestrado ou doutorado em qualquer área do conhecimento. Cabe destacar que não se pode relacionar diretamente a titulação dos(as) autores(as) à qualidade das obras didáticas.

Tabela 3 – Formação em nível de graduação e pós-graduação *stricto sensu* dos(as) autores(as) dos livros didáticos de CHSA no PNLD-2021

Graduação	Quant.	%	Mestrado	Quant.	%	Doutorado	Quant.	%
Ciências Sociais	31	26,5	História	18	18,5	História	10	10,3
História	35	29,9	Geografia	11	11,3	Educação	9	9,2
Geografia	22	18,8	Filosofia	8	8,2	Ciências Sociais	6	6,1
Filosofia	8	6,8	Ciências Sociais	6	6,1	Filosofia	6	6,1
Outros	18	15,3	Não tem	20	20,6	Não tem	42	43,2
Não enc.*	3	2,5	Outros	31	31,9	Outros	20	20,6
			Não enc.	3	3,0	Não enc.	2	2,0
Total	117	100		97	100		97	100

Nota: Consideramos os casos em que os(as) autores(as) possuem mais de uma graduação. *Não encontrado.

Fonte: Elaboração própria.

Com relação à pós-graduação *stricto sensu*, vamos encontrar uma predominância de mestres(as) em outras áreas, seguida de mestres(as) e doutores(as) em História e doutores(as) em Educação. O percentual de autores(as) com titulação de mestre(a) é de 76,3% e de doutor(a) é de 52,5%. Esses dados revelam que as editoras estiveram preocupadas com a titulação dos(as) autores(as), o que é colaborativo – ao menos em tese – para a produção de obras qualificadas. Contudo, chamou-nos a atenção o fato de não haver, entre os(as) autores(as), nenhum(a) doutor(a) em Geografia.

Olhando para a história dos livros didáticos no Brasil, vamos observar que eles foram inicialmente produzidos por um perfil variado de autores(as), sendo cientistas, intelectuais, professores(as) catedráticos(as) de universidades e do Colégio Pedro II (SOARES, 1996). Considerando que o Brasil está em sua quarta fase, iniciada em 1996 com as reformulações das políticas governamentais para a educação (BITENCOURT, 2007), identificamos mudanças substantivas desse perfil? Mais especificamente, os autores(as) estão ainda mais próximos do ensino básico? A Tabela 4 apresenta os dados encontrados quanto à experiência dos(as) autores(as) com a docência no ensino básico.

Tabela 4 – Autores(as) de livros didáticos aprovados no PNLD (2021) com experiência na docência no ensino básico

Obra	Total de autores(as)	Possui experiência na docência no ensino básico
Conexão mundo	5	3 (60%)
Conexões	6	1 (16,6%)
Contexto e ação	6	2 (33,3%)
Diálogo	4	3 (75%)
Diálogos em Ciências Humanas	3	1 (33,3%)
Humanitas.doc	5	2 (40%)
Identidade em ação	12	5 (41,6%)
InterAção humanas	11	6 (54,5%)
Moderna Plus	23	20 (86,9)
Módulos	6	4 (66,6%)
Multiversos	3	2 (66,6%)
Palavras	4	3 (75%)
Prisma	5	3 (60%)
Ser protagonista	4	2 (50%)
Total	97	57 (58,7%)

Fonte: Elaboração própria.

Pouco mais da metade dos autores indica ter experiência no ensino básico. Levando em consideração que o PNLD é voltado para a escolha de livros didáticos para a educação básica, cabe destacar que 41,2% dos(as) autores(as) não tem ou omitiu nos seus currículos Lattes a experiência na docência nessa etapa do ensino. Apesar desse fato, todos os livros aprovados para o PNLD-2021 apresentam em suas autorias profissionais experiência na docência no ensino básico. Proporcionalmente ao número de autores das obras, destacam-se *Moderna Plus* e *Diálogos*, com 86,9% e 75%, respectivamente.

Como destacou Ralejo (2014, p. 28), “[...] muitos autores de livro didático se utilizam de experiências que tiveram em sala de aula para pensar no tipo de escrita que irão produzir em suas obras, preocupados em traçar um diálogo com o universo do ensino-aprendizagem”. Observar que mais da metade dos(as) autores(as) teve experiência docente no nível de ensino para o qual a obra se destina é um indicativo de que as práticas docentes podem ter orientado as escolhas na produção das obras, o que amplia a possibilidade de haver um maior diálogo com os(as) estudantes.

Tabela 5 – Autores(as) de livros didáticos de CHSA aprovados no PNLD (2021) com autoria de obras aprovadas em edições anteriores do PNLD (2012, 2015 e/ou 2018)

Obra	Nº de autores(as) da obra	Autores(as) com obras aprovadas em edições anteriores do PNLD	
		Quantitativo	Percentual (%)
Conexão mundo	5	2	40,0
Conexões	6	1	16,6
Contexto e ação	6	2	33,3
Diálogo	4	2	50,0
Diálogos em Ciências	3	2	66,6
Humanitas.doc	5	3	60,0
Identidade em ação	12	4	33,3
InterAção Humanas	11	4	36,3
Moderna Plus	23	16	69,5
Módulos	6	2	33,3
Multiversos	3	2	66,6
Palavras	4	3	75,0
Prisma	5	3	60,0
Ser protagonista	4	1	25,0
Média	6,9	47	48,4

Fonte: Elaboração própria.

Os dados da Tabela 5 evidenciam que 48,4% dos autores(as) das obras de CHSA já publicou livros didáticos selecionados em edições anteriores do PNLD; destacando-se a obra *Moderna Plus*, com maior número absoluto (16) e percentual (69,5%) de autores(as) experientes. Notamos que em todas as obras há ao menos um(a) autor(a) experiente. O menor percentual de autores(as) experientes está nas obras *Conexões* (16,6%) e *Ser protagonista* (25%). Se excluirmos da análise a obra *Moderna Plus*, vamos chegar a uma média de 41,8% de autores(as) com publicações contempladas nas edições anteriores do PNLD. Se o PNLD modifica substancialmente o formato dos livros didáticos, há uma relativa manutenção das autorias; fato que pode nos levar a apresentar a hipótese de que há um considerável reaproveitamento dos conteúdos de obras anteriores. Os dados suscitam a necessidade de pesquisas posteriores que venham testar essa hipótese.

3 OS PERFIS DOS AUTORES GRADUADOS EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Nesta seção nos voltamos a um recorte mais específico: os(as) autores(as) graduados(as) em Ciências Sociais. Considerando a presença de conteúdos e abordagens das Ciências Sociais/Sociologia nas obras de CHSA, exigida pelo Estado (por meio do edital do PNLD-2021), foi esperado que profissionais das Ciências Sociais estivessem presentes na autoria dessas obras, assim como comprometidos com o subcampo de pesquisa do ensino de Sociologia (BODART, 2019) e/ou de atuação docente. Visamos compreender os perfis desses(as) profissionais, sendo explorado um conjunto de variáveis que nos possibilite observar esse envolvimento.

Partimos do pressuposto apresentado por Ralejo (2014, p. 20) de que “[...] o livro didático [...] não pode ser considerado somente como um produto das influências políticas, ou resumir-se a elas”, sendo também resultado das subjetividades dos agentes sociais que o produzem. Por isso, compreender os perfis dos(as) autores(as) nos possibilita desvelar alguns aspectos das conformações das obras. Nossa primeira análise volta-se à formação inicial e continuada, mais especificamente à graduação e à pós-graduação *stricto sensu*. A Tabela 6 apresenta os dados encontrados.

Tabela 6 – Formação em nível de pós-graduação (*stricto sensu*) dos(as) autores(as) dos livros de CHSA aprovados no PNLD (2021) com graduação em Ciências Sociais

Livro	Total de autores(as)	Graduação em CS	Mestrado em qualquer área	Doutorado em qualquer área
Conexão mundo	5	1	1	1
Conexões	6	3	2	1
Contexto e ação	6	4	4	4
Diálogo	4	1	1	1
Diálogos em Ciências	3	1	0	0
Humanitas.doc	5	1	0	0
Identidade em ação	12	1	1	1
InterAção humanas	11	1	1	0
Moderna Plus	23	16	15	12
Módulos	6	1	1	1
Multiversos	3	0	0	0
Palavras	4	1	1	1
Prisma	5	0	0	0
Ser protagonista	4	0	0	0
Total	97	31	27	22

Fonte: Elaboração própria.

Dos(as) 97 autores(as), dois não são graduados na área das Ciências Humanas, além de um não apresentar no Lattes sua formação inicial. Os currículos de dois autores não foram encontrados. A formação formal pode ocorrer também em nível de pós-graduação *stricto sensu*, o que nos fez observar as áreas dos mestrados e doutorados cursados pelos(as) autores(as). Além dos(as) licenciados(as) em Ciências Sociais, apenas uma autora tem pós-graduação na área das Ciências Sociais (em Antropologia); referimo-nos a uma autora da obra *InterAção humanas*.

A participação de graduados(as) em Ciências Sociais corresponde a 31,9% do total das autorias. A maior participação, em termos absolutos, está na obra *Moderna Plus*, com 16 autores(as). Considerando a proporcionalidade dos(as) autores(as), destacam-se as obras *Moderna Plus* (69,5%) e *Contexto e ação* (66,6%). Por outro lado, as obras *Identidade em ação* e *InterAção humanas* apresentam baixa proporcionalidade de autores(as) graduados(as) em Ciências Sociais, com apenas 8,3% e 9%, respectivamente, além do fato de as obras *Multiversos*, *Prisma* e *Ser protagonista* não terem, entre seus(suas) autores(as), graduados em Ciências Sociais. Os dados possibilitam levantarmos a hipótese de que essa ausência é reflexo da reduzida valorização da Sociologia por parte de muitas dessas editoras, podendo gerar deficiências de abordagens dos conteúdos desse componente curricular ou mesmo sua ausência.

Os dados aqui revelados, referentes à baixa presença de graduados(as) em Ciências Sociais em algumas das obras selecionadas, podem refletir negativamente nas disputas curriculares pela manutenção da Sociologia no currículo do ensino médio. Por outro lado, a obra *Moderna Plus*, por ter 69,5% dos(as) autores(as) graduados(as) em Ciências Sociais, pode apresentar características mais próxima da obra disciplinar de Sociologia publicada pela editora Moderna e aprovada no PNLD (2018), sobretudo por observarmos que todos(as) eles(as) figuravam na autoria da obra *Sociologia em movimento* (2018).

Considerando a formação em nível de pós-graduação, notamos que os(as) autores(as) graduados(as) em Ciências Sociais apresentam, em média, maior qualificação em cursos de mestrado e doutorado do que o conjunto médio dos(as) autores(as) dos livros de CHSA. O maior número de doutores está na obra *Moderna*

Plus. Proporcionalmente, destacam-se as obras *Conexão mundo*, *Contexto e ação* e *Diálogo e identidade em ação*, todas com a totalidade dos(as) autores(as) graduados(as) em Ciências Sociais sendo portadores(as) do título de doutor(a).

Tabela 7 – Obras aprovadas no PNL D (2021) segundo número de autores(as) que apresentaram trabalhos nos principais eventos com espaço para o ensino de Sociologia

Obra	ENESEB	ENSOC	ABECS	SBS	RBA
Conexão mundo	0	0	0	0	0
Conexões	0	0	0	0	0
Contexto e ação	0	0	0	0	0
Diálogo	0	0	0	0	0
Diálogos em Ciências	0	0	0	0	0
Humanitas.doc	0	0	0	0	0
Identidade em ação	0	0	0	0	0
InterAção Humanas	0	0	0	0	0
Moderna Plus	5	7	3	1	0
Módulos	1	0	0	0	0
Multiversos	0	0	0	0	0
Palavras	0	0	0	0	0
Prisma	0	0	0	0	0
Ser protagonista	0	0	0	0	0

Fonte: Elaboração própria.

Dos(as) 97 autores(as) de livros didáticos da área de ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, apenas nove participaram dos principais eventos da área de ensino de Sociologia. Desses(as), oito autores(as) envolvidos(as) nos eventos da área de ensino de Sociologia são da obra *Moderna Plus*. Com relação aos eventos, destacamos a participação de seis autores(as) no Encontro Estadual de Ensino de Sociologia (Ensoc), o que possivelmente está relacionado ao fato de a totalidade desses(as) autores(as) residir e atuar profissionalmente no estado do Rio de Janeiro. Excetuando a obra *Moderna Plus*, notamos que os(as) autores(as) de livros didáticos não vêm participando de espaços acadêmicos de divulgação de pesquisas voltadas ao ensino de Sociologia como apresentadores de trabalhos, ainda que temos notado um avanço no volume de pesquisadores e espaços voltados ao tema (BODART; PEREIRA, 2017).

Tabela 8 – Obras aprovadas no PNLD-2021 segundo autores(as) graduados(as) em Ciências Sociais por atividades ligadas ao ensino de Sociologia

Obra	Indica no Lattes ser tema pesquisa	Artigo científico	Livros* e/ou cap. de livros	Entrevista concedida ou realizada – em periódicos científicos	Organização de dossiê	Vínculo com grupo de pesquisa
Conexão mundo	2	1	0	0	0	0
Conexões	0	0	0	0	0	0
Contexto e ação	1	0	0	0	0	0
Diálogo	0	0	1	0	0	0
Diálogos em Ciências	0	1	0	0	0	0
Humanitas.doc	0	0	0	0	0	0
Identidade em ação	0	0	0	0	0	0
InterAção humanas	0	0	0	0	0	0
Moderna Plus	5	7	40	1	2	4
Módulos	0	0	0	0	0	0
Multiversos	0	0	0	0	0	0
Palavras	0	0	0	0	0	0
Prisma	0	0	0	0	0	0
Ser protagonista	0	0	0	0	0	0

Nota: *Livros (autorais ou organizados) e/ou capítulos de livros acadêmicos sobre o ensino de Sociologia. Não foram considerados livros didáticos contemplados nas edições do PNLD.

Fonte: Elaboração própria.

De todos os 97 autores(as), apenas quatro (4,1%) estão cadastrados no CNPq como integrantes de grupos de pesquisas sobre o ensino de Sociologia, ainda que não atestando em seus currículos que esse seja um tema de interesse. Dentre todos(as) os(as) autores(as) dos livros de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, apenas sete (7,2%) apontam em seus currículos Lattes que o tema ensino de Sociologia é de seu interesse ou que se dedicam a ele. Desses(as) sete autores(as), apenas um está cadastrado no CNPq como integrante de grupo de pesquisa sobre o ensino de Sociologia. Em se tratando desses grupos, notamos um baixo envolvimento dos(as) autores(as), o que também é observado em relação à produção de livros ou capítulos de livros sobre o tema; nesse quesito, apenas os(as) autores(as) da obra *Moderna Plus* publicaram um volume considerável de trabalhos.

Dos(as) sete autores(as) que afirmam ter o ensino de Sociologia como tema de pesquisa, dois nunca publicaram artigo científico sobre o tema nem concederam ou realizaram entrevistas tratando do ensino de Sociologia. Dentre

todos os autores, apenas um (1,3%) realizou entrevista para revistas científicas sobre o tema. Nenhum concedeu entrevistas que foram publicadas em revista científica. Apenas dois autores, ambos da obra *Moderna Plus*, organizaram dossiês sobre o ensino de Sociologia. Somente dois autores(as) graduados(as) em Ciências Sociais apresentaram no currículo ter tido experiência como supervisores(as)¹³ do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) ou do Programa de Residência Pedagógica (PRP), ambos(as) os(as) autores(as) da obra *Moderna Plus*.

Além da atuação como pesquisador(a), buscamos observar a experiência como docente por julgarmos ser essa experiência uma contribuidora para pensar os aspectos didáticos da obra e a transposição didática dos conteúdos. A Tabela 9 apresenta os dados encontrados.

Tabela 9 – Autores(as) de livros didáticos aprovados no PNLD-2021, com graduação em Ciências Sociais, que têm experiência no ensino básico

Livro	Autores(as) com graduação em CS	Experiência no ensino básico
Conexão mundo	1	1 (100%)
Conexões	3	1 (33,3%)
Contexto e ação	4	1 (100%)
Diálogo	1	1 (100%)
Diálogos em Ciências Humanas	1	0 (0%)
Humanitas.doc	1	0 (0%)
Identidade em ação	1	1 (100%)
InterAção humanas	1	1 (100%)
Moderna Plus	16	16 (100%)
Módulos	1	0(0%)
Multiversos	0	0(0%)
Palavras	1	1 (100%)
Prisma	0	0 (0%)
Ser protagonista	0	0 (0%)
Total	31	23 (75%)

Fonte: Elaboração própria.

Considerando apenas os(as) autores(as) graduados(as) em Ciências Sociais, vamos observar que 75% deles(as) têm experiência docente no ensino básico, percentual acima da média geral de todos(as) os(as) autores(as) dos livros de CHSA aprovados no PNLD-2021, que é de 58,7%. Quanto às obras com

¹³ Para atuar como coordenador(a) do PRP e do Pibid nos cursos de licenciatura em Ciências Sociais, é necessário ser licenciado(a) na área.

presença de graduados(as) em Ciências Sociais, notamos que apenas os livros didáticos *Conexão e diálogos em Ciências Humanas* não apresentam a totalidade de autores(as) com experiência docente no ensino básico.

Vale ressaltar que alguns dos livros didáticos de Sociologia de edições do PNLD, assim como anteriores ao programa, foram produzidos por professores(as) universitários(as) que não atuaram como docentes no ensino básico, o que não impediu que suas obras obtivessem boa recepção entre os(as) docentes, bem como tivessem influenciado a produção posterior de livros didáticos e a produção de currículos estaduais, como o caso da obra *Iniciação à Sociologia* (1993), cujos(as) seis autores(as) eram professores(as) universitários(as) que não tiveram experiências anteriores como docentes do ensino básico (TOMAZI, 2019).

Tabela 10 – Autores(as) de livros didáticos aprovados no PNLD-2021, com graduação em Ciências Sociais, que atuavam no ensino básico no momento da coleta dos dados

Livro	Atuação no ensino básico
Conexão mundo	1 (100%)
Conexões	0 (0%)
Contexto e ação	0 (0%)
Diálogo	1 (100%)
Diálogos em Ciências Humanas	0 (0%)
Humanitas.doc	0 (0%)
Identidade em ação	0 (0%)
InterAção humanas	1 (100%)
Moderna Plus	16 (94,1%)
Módulos para o Novo Ensino Médio	0(0%)
Multiversos	0(0%)
Palavras	1 (100%)
Prisma	1 (0%)
Ser protagonista	1 (0%)
Total	22 (68,7%)

Fonte: Elaboração própria.

Quanto à lecionar no ensino básico, 68,7% dos(as) autores(as) graduados(as) em Ciências Sociais atuam profissionalmente nessa etapa do ensino. Ainda que isso não nos permita aferir a qualidade dos livros didáticos, o fato de a maioria atuar no “chão da sala de aula” amplia a possibilidade de os conteúdos dos livros estarem em diálogo com a realidade dos(as) estudantes. Parece ser consenso que a experiência como autor(a) de livros didáticos pode ser um aspecto colaborativo para uma produção mais qualificada, ainda que não determinante.

A Tabela 11 apresenta dados referentes às experiências dos(as) autores(as) com a produção de livros didáticos aprovados em edições anteriores do PNLD.

Tabela 11 – Autores(as) de livros didáticos aprovados no PNLD-2021 com autoria em edições anteriores do PNLD e com graduação em Ciências Sociais

Obra	Nº de autores(as) com formação Ciências Sociais	Autores(as) com obras aprovadas em edições anteriores do PNLD
Contexto e ação	4	1
Identidade em ação	1	1
Moderna Plus	16	16
*Demais obras	10	0
Total	31	18

Nota: *Conjunto de obras que não apresentaram autores(as) com experiência anterior de autoria de obras aprovadas no PNLD.

Fonte: Elaboração própria.

Apenas três obras foram produzidas por autores(as) que tiveram livros aprovados em outras edições do PNLD, destacando-se a obra *Moderna Plus*. Nossa hipótese é que o sucesso alcançado pela obra *Sociologia em movimento* (com quase 3 milhões de exemplares adquiridos pelo Ministério da Educação em 2018¹⁴) tenha influenciado para que a editora Moderna não rompesse com seus(suas) autores(as); o que explica a grande quantidade de graduados em Ciências Sociais na obra *Moderna Plus*. Considerando o conjunto de autores(as) graduados(as) em Ciências Sociais, identificamos que 58% possui experiência como autores(as) de livros didáticos aprovados em outras edições do PNLD. Buscando também observar se os(as) autores(as) graduados(as) em Ciências Sociais tiveram em algum momento experiência como avaliador(a) em edições anteriores do PNLD, foi identificada a presença de apenas uma autora, sendo esta da obra *Moderna Plus*.

Considerando que os livros didáticos não são limitados à reprodução de ideologia, entendemo-os “[...] também como objeto[s] que expressa[m] negociações de diversos e diferentes lugares de enunciação” (RALEJO, 2014, p. 20). Observamos que na totalidade das autorias das obras didáticas selecionadas no PNLD-2021 há uma significativa presença de graduados(as) em Ciências Sociais

¹⁴ Dados disponíveis no *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE): <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 17 nov. 2021.

que atuam como docentes de Sociologia no ensino básico, o que é um indicativo importante para nos fazer crer – sob a perspectiva pós-crítica do currículo – que há um polo de resistência aos ataques que a Sociologia vem sofrendo nos últimos anos, ameaçando sua manutenção no currículo do ensino médio. Por outro lado, a presença não equilibrada no conjunto das obras é um problema que pode afetar a médio prazo a manutenção da Sociologia nesse nível de ensino. Para além dos polos observados neste artigo – editoras e autores(as) –, chamamos atenção para o papel do Estado que, por intervenção direta ao produzir os editais do PNLD e as diretrizes curriculares, tem grande capacidade de interferir nas conformações das obras. Contudo, a capacidade de agenciamento dos indivíduos produtores dos livros didáticos não pode ser ignorada. Quando o Estado não se mostra favorável à qualificação de uma disciplina, os(as) autores(as) podem ser importantes contraposições e resistências; daí uma segunda importância de, no conjunto das autorias, haver graduados(as) em Ciências Sociais para fortalecer a manutenção da Sociologia no ensino médio.

Bittencourt (2004) apontou a existência de uma primeira geração de autores(as) de livros didáticos brasileiros (1827 a 1869), sendo essa homogênea de “sábios” cujas obras baseavam-se em adaptações de compêndios estrangeiros. Já na segunda geração (após 1870), há uma predominância de professores(as) autores(as). O PNLD-2021 evidencia que embora haja uma predominância de autores(as) professores(as), esses(as), em sua totalidade, ainda não atuam ou atuaram no nível de ensino para o qual as obras se destinam. Essa inferência vale também para as autorias compostas por graduados(as) em Ciências Sociais. Há um aspecto que difere da segunda geração caracterizada por Bittencourt (2004): nas últimas décadas, as obras didáticas vêm sendo produzidas por autores(as) com formação específica nas respectivas áreas das obras. Contudo, o novo PNLD pode descaracterizar, no caso das disciplinas de Ciências Humanas (Sociologia, Filosofia, História e Geografia), esse aspecto que vem sendo apontado como um importante avanço qualitativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as autorias das obras de CHSA aprovadas no PNLD-2021, predominam autores do sexo masculino, reproduzindo as desigualdades de gênero observadas nos espaços acadêmicos. Embora as obras proponham abordar os quatro campos disciplinares (Geografia, Filosofia, História e Sociologia), apenas três obras, das 14 aprovadas, têm na composição autoral representantes de cada um desses campos, havendo uma presença maior de graduados(as) em História e em Ciências Sociais, respectivamente. A Filosofia é o campo disciplinar menos representado, com apenas oito autores(as) – seguida da Sociologia – fato que pode proporcionar fragilidade à sua manutenção no currículo do ensino médio. Quanto à pós-graduação *stricto sensu*, cinco obras não possuem autoria de nenhum(a) mestre(a) ou doutor(a). Chamou a atenção o fato de predominar a presença de mestres(as) e doutores(as) titulados(as) em outras áreas não ligadas diretamente às disciplinas de ensino de CHSA. Pouco mais da metade (58,7%) dos(as) autores(as) já atuaram nesse nível de ensino. Em se tratando de experiência anterior com a produção de livros didáticos contemplados no PNLD, todas as obras possuem, ao menos, um(a) autor(a) experiente, representando 48,4% do total dos(as) autores(as).

Os graduados em Ciências Sociais representam 31,9% dos(as) autores(as), percentual aparentemente representativo considerando que a área de ensino de CHSA envolve quatro disciplinas. Contudo, três obras não possuem nenhum(a) autor(a) graduado(a) em Ciências Sociais e duas outras apresentam baixa representatividade, o que gera dúvidas quanto à qualidade da presença da Sociologia nessas obras, questão a ser explorada em pesquisas futuras de seus conteúdos. Em se tratando de atuação acadêmica, há uma distância dos(as) autores(as) com o subcampo de pesquisa do ensino de Sociologia. Em suma, podemos inferir, com exceção de uma das obras, que os agentes que vêm produzindo conteúdos de Sociologia para os livros de CHSA não estão envolvidos com o tema nos espaços acadêmicos.

Os dados sistematizados e apresentados corroboram para compreendermos a representatividade das Ciências Sociais no conjunto dos(as) autores(as) e a relação com o ensino de Sociologia enquanto tema de pesquisa e de atuação profissional. Há aspectos com boas impressões, especialmente quanto à relação com a docência, experiência importante para a realização da transposição didática. Por outro lado, há outros que nos trazem preocupação, sobretudo a falta de equidade representativa dos campos disciplinares. Contudo, as obras são diversas quanto ao perfil da autoria, o que torna o processo de escolha por parte dos(as) docentes uma atividade importante. Filosofia e Sociologia apresentam a menor representatividade de profissionais formados(as) nas respectivas áreas, fato preocupante por se tratarem de disciplinas sob constantes ameaças de exclusão do currículo.

Podemos inferir que a obra *Moderna Plus* é a que mais tem representação dos(as) graduados(as) em Ciências Sociais, docentes de Sociologia e pesquisadores(as) com alguma publicação científica em torno do tema ensino de Sociologia. Acreditamos que essa presença marcante ocorre por ter sido opção da editora apostar na continuidade do coletivo de autores(as) do livro *Sociologia em movimento*, sucesso entre os(as) professores(as) da rede pública. A editora é, no processo de disputa pela produção de um “currículo editado”, um dos polos de tensão a ser considerado nas relações de poder. No caso das editoras Moderna e Scipione, essa tensão parece ser favorável ao ensino de Sociologia. Vale destacar que ambas tiveram livros didáticos de Sociologia aprovados em edições anteriores do PNLD.

Importa destacar que esta pesquisa possuiu um caráter exploratório e com preocupação predominantemente descritiva, voltando-se para obras ainda pouco conhecidas e controversas, assim como são a BNCC e a Reforma do Ensino Médio. Não exaurimos as possibilidades de análise dos perfis dos(as) autores(as) e chamamos a atenção para a necessidade de pesquisas complementares, sobretudo que se voltem à análise qualitativa dos conteúdos das obras em questão. Igualmente, importa realçar que este artigo não visou realizar uma avaliação

qualitativa das obras, bem como se apresentar como um instrumento norteador para a escolha das obras por professores(as) do ensino médio.

Consideramos, sob a perspectiva de currículo pós-crítico, que o livro didático é um “currículo editado”, resultado de subjetividades discursivas dos(as) autores(as), sendo as relações de poder marcadas por vários polos de tensões. Dentre esses polos de tensão estão os(as) autores(as) e, por isso, merecem atenção ao buscarem compreender as conformações dos livros didáticos. Acreditamos que as editoras, o Estado (por meio no edital do PNLD e da BNCC) e os(as) autores(as) precisam ser considerados pelas pesquisas que visam compreender as questões que envolvem o novo PNLD, sobretudo por ainda ser escassos os esforços que se voltam aos(às) autores(as); o que justifica a existência deste artigo. A materialização das obras precisam ser compreendidas, ao menos, a partir das disputas por definições curriculares envolvendo o Estado, a comunidade acadêmica, os(as) autores(as) e as editoras. Trata-se de uma complexa rede de relações de poder que este artigo não dá conta de explicar em sua completude.

REFERÊNCIAS

BENITO, Agustin Escolano. **El manual como texto**. Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 3, p. 33-50, 2016.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **História das edições escolares**: momentos significativos dos livros didáticos brasileiros. Comunicação apresentada na mesa-redonda: história das edições e circulação de livros didáticos. Simpósio Internacional do Livro Didático: educação e história. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 471-473, 2004.

BODART, Cristiano das Neves. A construção conceitual e empírica do subcampo ensino de Sociologia. *In*: BODART, Cristiano das Neves; SAMPAIO-SILVA, Roniel. **O ensino de Sociologia no Brasil**. v. 2. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019. p. 11-38.

BODART, Cristiano das Neves; PEREIRA, Thiago Ingrassia. Breve balanço do subcampo ensino de Ciências Sociais no Brasil e o papel da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais - ABECS. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais – CABECS**, v. 1, n. 1. Jan./jul. 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MEC. **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. Guia Digital PNLD 2021. Brasília (DF): Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2021. p. 115.

MEC. **PNLD**. Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília (DF). Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2020.

MORAES, Amaury. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, set./dez. 2011.

PINAR, William F. **The character of curriculum studies**. Bildung, currere, and the recurring of the subject. New York: Palgrave Macmillan, 2011.

PINAR, William F. The primacy of the particular. *In*: MALEWSKI, E. (Org.), **Curriculum Studies Handbook: The Next Moment**. New York: Routledge, 2010, p. 143-152.

RALEJO, Adriana Soares. **Autoria de livros didáticos: desafios e possibilidades da produção do conhecimento histórico escolar**. 2014. 166f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. Um olhar sobre o livro didático. **Presença pedagógica**, v. 2, n. 12, nov. dez, 1996.

TOMAZI, Nelson Dacio. Diálogos com Nelson Dacio Tomazi. *In*: BODART, Cristiano das Neves (Org.). **Diálogos sobre o ensino de Sociologia**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019. p. 107-116.

Apêndice 1 – Obras de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas aprovadas no PNLD-2021 segundo a editora e a composição da autoria

Editoras	Título	Total de autores(as)	Autores(as)
Editora do Brasil	Conexão mundo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ¹⁵	5	Angelica Natalia Pizzutto Pozzani; Leandro Gomes; Natália Salan Marpica; Priscila Manfrinati; Sabina Maura Silva.
Moderna	Conexões	6	Alexandre Alves; Ângela Correa da Silva; Gilberto Cotrim; Letícia Fagundes de Oliveira; Marília Moschkovich; Ruy Lozano.
Scipione	Contexto e ação	6	Henrique Amorim; Leandro Galastri; Cassiano Terra Rodrigues; Glaydson José da Silva; Igor José de Renó Machado; Fabiana Sanches Grecco.
Moderna	Diálogo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	4	Julieta Romeiro; Maria Raquel Apolinário; Ricardo Melani; Silas Martins Junqueira.
Ática	Diálogos em Ciências	3	Cláudio Vicentino; Eduardo Campos; Eustáquio de Sene.
Saraiva	Humanitas.doc ¹⁶	5	Andre Albert; Felipe Vinicius dos Santos; Jorge Ferreira; Sheila de Castro Faria; Ronaldo Vainfas.
Moderna	Identidade em ação: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ¹⁷	12	Alice de Martini; Ana Claudia Fernandes; Cristina Costa; Eliano Freitas; Felipe de Paula Góis Vieira; Isabela Backx; Leandro Karnal; Lucas Nascimento Machado; Lucila Lang Patriani de Carvalho; Luiz Estevam de Oliveira Fernandes; Marcelo Abreu; Rogata Soares Del Gaudio.
Editora do Brasil	InterAção humanas	11	Adhemar Marques; Amarildo Diniz; Flávio Berutti; Judite Nuria Maida; Julia O'Donnell; Maurício Parada; Paulo Crispim Alves de Souza; Paulo Edison de Oliveira; Pedro M. C. Ferreira; Silvia Panazzo; Vitor H. Schvartz.
Moderna	Moderna Plus	23	Afrânio Silva; Bruno Loureiro; Cassia Miranda; Fátima Ferreira; Lier Pires Ferreira; Lygia Terra; Marcela M. Serrano; Marcelo Araújo; Marcelo Costa; Maria Lúcia de Arruda Aranha; Martha Nogueira; Myriam Becho Mota; Otair Fernandes de Oliveira; Patrícia Ramos Braick; Paula Menezes; Raphael M. C. Corrêa; Raul Borges Guimarães; Regina Araujo; Rodrigo Pain; Rogério Lima; Tatiana Bukowitz; Thiago Esteves; Vinicius Mayo Pires.
AJS	Módulos	6	Roberto Catelli Jr.; André La Salvia; Ana Paula Gomes Seferian; Michele Escoura; Paulo Tadeu da Silva; Robson Rocha.
FTD	Multiversos	3	Alfredo Boulos Júnior; Edilson Adão; Laercio Furquim Jr.
Palavras Projetos Editoriais	Palavras	4	Arno Aloísio Goettems; Cândido Grangeiro; Antonio Luís Joia; Cosme Freire Marins.
FTD	Prisma	5	Angela Rama; Gislane Azevedo; Isabela Gorgatti; Leandro Calbente; Reinaldo Seriacopi.
SM	Ser protagonista	4	Janaina Tiosse de Oliveira Correa Cilli; Bianca Barbagallo Zucchi; Valeria Aparecida Vaz da Silva; Flavio Manzatto de Souza.

15 No site da obra (<https://pnldensinomedio.editoradobrasil.com.br/2021/04/08/conexao-mundo-ciencias-humanas-e-sociais/>) constam os(as) seguintes autores(as): Leandro Gomes, Natália Salan Marpica, Priscila Manfrinati e Sabina Maura Silva.

16 No site da obra (<https://www.edocente.com.br/pnld/2021-objeto-2/obra/humaitas.doc-3-saraiva-20212/>) constam os(as) seguintes autores(as): Jorge Ferreira, Sheila de Castro Faria e Ronaldo Vainfas.

17 No site da obra (<https://pnld.moderna.com.br/ensino-medio/obras-didaticas/area-de-conhecimento/ciencias-humanas-e-sociais/identidade-em-acao>) constam os(as) seguintes autores(as): Alice de Martini, Ana Claudia Fernandes, Cristina Costa, Eliano Freitas, Felipe de Paula Góis Vieira, Isabela Backx, Leandro Karnal, Lucas Nascimento Machado, Lucila Lang Patriani de Carvalho, Luiz Estevam de Oliveira Fernandes, Marcelo Abreu e Rogata Soares Del Gaudio.

Fonte: Elaboração própria com base no Guia do Livro Didático do PNLD-2021.

Recebido em: 17 de novembro de 2021.

Aceito em: 18 de dezembro de 2021.

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

BODART, Cristiano das Neves; ESTEVES, Thiago de Jesus; TAVARES, Caio dos Santos. Os(as) autores(as) dos livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do PNLD-2021 e suas relações com a Sociologia Escolar. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v.5, n. 2, p.89-114, jul./dez., 2021.



A (IN)ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS AUTORES DAS OBRAS DO OBJETO 1 DO PNLD 2021 AOS COMPONENTES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO

Valci Melo¹

Lavoisier Almeida dos Santos²

Resumo

O presente trabalho explora a (in)adequação da formação acadêmica dos autores das obras de projetos integradores e projeto de vida aos componentes curriculares que integram as áreas de conhecimento do Ensino Médio. A pesquisa, de finalidade exploratória e descritiva, deu-se à luz do materialismo histórico-dialético, especialmente, das contribuições teóricas de Marx e Engels (1998), Marx (2013) e Saviani (2011; 2013). Ao longo do texto, apresenta-se o perfil acadêmico da autoria das 64 obras de projetos integradores e das 24 obras de projeto de vida, inscritas como objeto 1 no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2021. Como resultado, evidencia-se a sintonia do PNLD com a reforma do Ensino Médio e as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no tocante à dispensa de conhecimento específico para lidar com a formação escolar da juventude brasileira e na correspondente redução da dimensão formativa ao desenvolvimento de competências e habilidades. Por fim, conclui-se que, embora as obras em tela sejam apresentadas como material complementar e preparatório para a transição do Novo Ensino Médio, sua formatação dá indícios de um esvaziamento da formação específica desde a autoria dos livros didáticos, o que coloca sob suspeição a qualidade e o direcionamento da educação escolar em curso.

Palavras-chaves: Novo Ensino Médio; PNLD 2021; Adequação da formação docente.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). *E-mail:* melovalci@gmail.com

² Doutor em Letras e Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL-UFAL). *E-mail:* lavoisierdealmeida@hotmail.com

THE ADEQUACY OR INADEQUACY OF THE AUTHORS ACADEMIC KNOWLEDGE ABOUT WORKS OF OBJECT 1 OF THE PNLD 2021 TO THE CURRICULAR COMPONENTS OF HIGH SCHOOL

Abstract

This paper explores the adequacy or inadequacy of the academic knowledge of the authors of the textbooks integrative projects and life project to the curricular components that integrate the knowledge areas of High School. The research, with an exploratory and descriptive purpose, was carried out in the light of historical dialectical materialism, especially the theoretical contributions of Marx and Engels (1998), Marx (2013) and Saviani (2011; 2013). Throughout the text is presented the academic profile of the authorship of the 64 books of integrative projects and the 24 books of life project, both enrolled as object 1 in the National Program of Book and Didactic Material (PNLD) 2021. As a result is evidenced the harmony of the PNLD with the High School Reform and the guidelines of the Common National Curriculum Base (BNCC), especially with regard to not requiring specific knowledge to deal with the education of Brazilian youth and the corresponding reduction of the formative dimension to the development of competences and abilities. Finally, it is concluded that, although the books on screen are presented as complementary and preparatory material for the transition from the confusing New High School, their formatting gives evidence of an emptying of specific training since the authorship of textbooks, which puts under suspicion the quality and direction of current school education.

Keywords: New High School; PNLD 2021; Adequacy of teacher education.

INTRODUÇÃO

O livro didático é um recurso pedagógico oficial destinado a auxiliar o trabalho docente e discente em uma determinada fase do processo de escolarização. Seu caráter oficial consiste na necessidade de prévia autorização para que possa ser utilizado. A sua dimensão didático-pedagógica, por sua vez, se dá por ele ser um instrumento auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de um determinado conhecimento escolar.

No caso do Ensino Médio brasileiro, antes da Lei nº 13.415/2017 (conhecida como Reforma do Ensino Médio) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as obras didáticas ofereciam a estudantes e professores, o contato com a didatização do conhecimento sistematizado em um campo disciplinar. No entanto, buscando materializar a proposta de reestruturação curricular imposta pelos documentos acima referidos, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD³) de 2021 passou a disponibilizar obras escolares por áreas de conhecimento, a saber: 1) Linguagens e suas tecnologias; 2) Matemática e suas tecnologias; 3) Ciências da Natureza e suas tecnologias; 4) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Além disso, passou a fazer parte do acervo de materiais didáticos do PNLD obras denominadas projetos integradores e projeto de vida (objeto 1); manuais específicos de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em diálogo com a Matemática (objeto 2); obras de formação continuada para professores e gestores (objeto 3); recursos digitais (objeto 4); e obras literárias (objeto 5).

Dessa diversidade de material voltado ao atendimento das 1.800 horas da formação geral do confuso Novo Ensino Médio, apenas o objeto 3 do PNLD 2021 é organizado por componente curricular. Os demais objetos são focados em áreas de conhecimento e/ou temas específicos.

Inscritas e avaliadas no processo seletivo do PNLD 2021 ao longo do ano de 2020, as obras do objeto 1 estiveram disponíveis oficialmente para escolha pelo professorado das escolas públicas de Ensino Médio durante os primeiros 19 dias

³Essa nomenclatura passou a ser utilizada em 2017, quando o Governo Temer, mediante o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017 (BRASIL, 2017a), unificou o então Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), criando o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Além da unificação dos programas do livro e da mudança de nomenclatura, o referido decreto trouxe como novidades: 1) a distribuição de obras didáticas também para a Educação Infantil, universalizando o atendimento para toda a Educação Básica; 2) a inclusão, no PNLD, das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, que mantenham convênio com o Poder Público; e 3) a garantia de participação das instituições privadas no processo de avaliação pedagógica das obras didáticas a serem adquiridas pelo governo.

do mês de março de 2021. Elas são voltadas ao atendimento das 10 competências gerais da BNCC, sendo a competência 7 (argumentação) o carro-chefe dos projetos integradores e a competência 6 (trabalho e projeto de vida), o enfoque prioritário das obras de projeto de vida.

Durante o período de escolha das obras, muitas instituições educacionais emitiram notas críticas acerca do objeto 1 do PNLD e posicionaram-se contrárias à adoção delas. Também foi criado um movimento de educadores denominado Frente Nacional em Defesa do PNLD 2021 Democrático, o qual, entre outras ações, publicou uma carta-manifesto defendendo a não adesão ao objeto 1 por considerá-lo, enquanto instrumento de materialização e implementação inicial do Novo Ensino Médio e da BNCC, um retrocesso no tocante ao direito à formação geral na Educação Básica. Em todos os casos de resistência, destaca-se a preocupação dos educadores com o esvaziamento da contribuição dos componentes curriculares na formação escolar da juventude brasileira e o alinhamento do PNLD 2021, com o enfoque mercadológico da reforma do Ensino Médio e da BNCC.

O livro didático proporciona não somente o acesso aos estudantes, ao conhecimento socialmente construído, historicamente validado e escolarmente sistematizado por campo disciplinar, mas também destaca-se como mecanismo de indução de políticas curriculares (CHOPPIN, 2004)⁴. Por isso, faz-se importante analisar, mesmo que de forma exploratória, que obras são essas que compõem o objeto 1 do PNLD 2021 (projetos integradores e projeto de vida). Entre os vários caminhos possíveis, optamos por mapear a (in)adequação da formação acadêmica dos autores das referidas obras aos componentes curriculares que compõem as áreas de conhecimento do Ensino Médio, explorando a relação entre a dispensa de formação específica dos autores incentivada pelo edital, a noção de “notório saber” incorporada pela reforma do Ensino Médio (como algo excepcional e exclusivo ao

⁴No caso do ensino de Sociologia no Brasil, os livros didáticos em circulação até a BNCC cumpriam também a função de indutor curricular, tendo em vista a inexistência de um currículo mínimo nacionalmente posto para a disciplina.

itinerário formação técnica e profissional) e a perspectiva utilitarista do conhecimento escolar imposta pela BNCC, orientada pela Pedagogia das Competências.⁵

Para além da importância do PNLD, acima indicada, a escolha por esse tema justifica-se porque as obras do objeto 1 constituem a primeira iniciativa de implementação do Novo Ensino Médio e da BNCC no chão das escolas em uma perspectiva na qual a contribuição da maioria dos componentes curriculares, como a Sociologia, é dissolvida nas áreas de conhecimento e confundida com a abordagem de temas contemporâneos. Já a não limitação aos livros da área de conhecimento na qual o ensino de Sociologia estaria diretamente relacionado se explica face à necessidade de compreendermos, em perspectiva comparada, se os problemas identificados nos projetos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas também se fazem presentes nas demais áreas de conhecimento.

O resultado da investigação está organizado em três partes, além dessas notas introdutórias e das considerações finais. Na primeira parte, traçamos considerações sobre a Lei nº 13.415/2017, a Base Nacional Comum Curricular e seus efeitos nocivos à educação dos filhos das classes trabalhadoras brasileiras (MELO, 2016). Na segunda parte, apresentamos o percurso metodológico seguido pela pesquisa. Já na terceira parte, descrevemos e analisamos o perfil acadêmico dos autores dos livros didáticos do objeto 1 do PNLD 2021, explorando as conexões entre os dados apresentados e as diretrizes individualistas, mercadológicas e utilitaristas do Novo Ensino Médio e da BNCC.

⁵É interessante destacar que, em meio ao centenário de Paulo Freire, A BNCC, documento legal que orienta a organização curricular da Educação Básica no Brasil, ignora a Pedagogia da Autonomia e reforça a vinculação da formação escolar brasileira à Pedagogia das Competências, corrente pedagógica alicerçada, conforme Saviani (2013), no treinamento e no ajuste dos estudantes à ordem social vigente.

O “NOVO” ENSINO MÉDIO, A BNCC E O Esvaziamento da Formação Escolar da Juventude Brasileira.

Em um momento de intensa crise econômica, social e política, que se agravou no Brasil após o golpe jurídico-parlamentar de 31 de agosto de 2016, materializado pela derrubada da presidenta Dilma Rousseff do governo brasileiro, Michel Temer, seu vice, em menos de um mês após assumir definitivamente a Presidência da República, assinou a Medida Provisória (MP) 746, de 23 de setembro de 2016 (posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017), que anunciava a aprovação do projeto do Novo Ensino Médio sob o discurso de modernizar essa etapa de ensino, resolver os problemas educacionais do Brasil e preparar os jovens mais rapidamente para o mercado de trabalho.

O dito discurso de modernização não se restringiu à reforma educacional, pois o Governo Temer propôs também a modernização das leis trabalhistas e previdenciárias por meio de reformas na CLT e no sistema previdenciário, cujas propostas podiam ser sintetizadas da seguinte forma: flexibilização das leis trabalhistas, dando ao patrão, por meio do princípio da livre negociação entre empregador e empregado, mais possibilidades de explorar e coagir seus funcionários, tendo como resultado a crescente precarização das relações trabalhistas, prejudicando cada vez mais o trabalhador que, por meio da reforma da previdência, terá que trabalhar e contribuir ainda por mais tempo para em um futuro distante e incerto receber sua aposentadoria.

Nosso interesse, aqui, é discutir alguns limites/pontos críticos dessa política educacional do Novo Ensino Médio, aprovada por meio da Lei nº 13.415/2017 e de sua Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Ensino Médio). Inicialmente, queremos destacar um elemento incorporado pela Lei do Novo Ensino Médio considerado bastante polêmico: o princípio do “notório saber” como critério de provimento de docentes para atuar no itinerário formação técnica e profissional. A referida Lei, alterando o art. 61 da LDB 9.394/96, abre brecha

para serem considerados como profissionais da educação básica professores não portadores de diploma de curso superior em licenciatura ou qualquer outro tipo de formação nesse nível de educação.

Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada, ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (BRASIL, 2017b, Art. 6º, IV).

Mesmo sob a ressalva de que tal permissibilidade aplica-se exclusivamente ao itinerário formação técnica e profissional, trata-se de uma mudança que impacta negativamente as condições de formação, trabalho e carreira docente, na medida em que abre brecha para a contratação de professores sem licenciatura. Além disso, como adverte Melo (2017, p. 134), tal medida:

[...] desconsidera e segue na contramão da luta histórica e dos debates contemporâneos que apontam a necessidade urgente de se investir na formação didático-pedagógica, em nível inicial e continuado, dos professores que atuam com a educação profissional e tecnológica no Brasil, tendo em vista as debilidades que comprometem a qualidade dos serviços educacionais prestados pelos docentes sem a devida formação pedagógica.

Enquanto o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 buscava resolver o problema da falta de profissionais graduados nas áreas específicas de ensino, por meio de programas especiais/emergenciais de educação para formação de professores nas áreas com maiores carências, o projeto do Novo Ensino Médio, em um caminho mais curto, mais econômico e potencialmente desastroso para a educação, passa a assumir como profissional do magistério no itinerário formação técnica e profissional, pessoas não formadas nas licenciaturas específicas, deixando, então, a escola como espaço de trabalho para profissionais que não tiveram uma formação acadêmica voltada às questões específicas que envolvem os processos de ensino-aprendizagem.

Não queremos aqui defender o PNE como uma política educacional revolucionária. Pelo contrário, entendemos que o PNE é uma política que colabora para a educação funcionar como instrumento de reprodução do modelo de sociabilidade do Capital. Entretanto, a política educacional, posta pelo projeto do Novo Ensino Médio, é ainda mais perniciosa e agressiva para a educação pública e constitui-se em sagaz defensora da divisão social da educação por classes econômicas, preservando a todo instante o *status quo* social da sociabilidade burguesa no Brasil.

Nesse sentido, diferentemente do PNE, o projeto Novo Ensino Médio, não faz uma avaliação diagnóstica da educação formal no cenário nacional, admite apenas, como posto em uma de suas propagandas audiovisuais⁶, o cenário caótico desta, afirmando que no Brasil quase dois milhões de jovens estão fora da escola e do mercado de trabalho. Todavia, a solução encontrada pelo projeto em questão para a resolução dessa problemática foi a alteração da LDB nº 9.394/96 por meio da instituição de um reordenamento curricular flexível:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017, art. 4).

Com esse reordenamento curricular, o aluno poderá “escolher” um determinado itinerário formativo para realizar seus estudos no Ensino Médio, tornando, assim, segundo o projeto, a escola mais atrativa para o jovem que está fora dessa realidade educacional. Com isso, supõe-se resolver o problema da evasão, do abandono escolar e da realidade do desemprego, pois o jovem que optar pelo itinerário formativo técnico e profissional terminará, na ótica do projeto

⁶Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bIFgyTLIv4Q>. Acesso em: 26 dez. 2021.

educacional do Novo Ensino Médio, apto para ingressar no competitivo e restritivo mercado de trabalho da sociedade contemporânea do Brasil.

Há várias questões pertinentes à inconsistência desses argumentos postos pelo projeto do Novo Ensino Médio para resolver as problemáticas que envolvem a oferta dessa etapa educacional por instituições públicas, bem como a questão de a quem se dirige essa formação técnica-profissional aligeirada. Essas questões apontam para o quanto a proposta político-pedagógica do Novo Ensino Médio tende a acentuar o caráter classista/dual/antagônico da educação formal no Brasil, tendo consequências desastrosas para os filhos da classe trabalhadora.

Nesta discussão, interessa-nos apresentar ao leitor as principais mudanças propostas pelo referido projeto, como passa a funcionar o Ensino Médio a partir desse novo marco legal e, em uma perspectiva de classes (MARX; ENGELS, 1998), problematizar os impactos, gerados por essa política educacional, nas juventudes brasileiras.

O Ensino Médio, a partir da Lei nº 13.415/2017, que altera a LDB nº 9.394/96, passa a ser sistematizado em dois momentos: um fixo e outro flexível. O momento fixo deve ser destinado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) cuja função é sistematizar os conhecimentos pertinentes a essa etapa educacional:

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - Linguagens e suas tecnologias; II - Matemática e suas tecnologias; III - Ciências da natureza e suas tecnologias; IV - Ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2017, art. 3).

Esse momento sistematizado pela BNCC deverá ter, no máximo, segundo o texto da referida Lei, 1.800 horas, sendo o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática obrigatório nos três anos que compõem o Ensino Médio. A referida Lei não fala em carga horária mínima, apenas máxima. Sobre a carga horária do Ensino Médio, a LDB nº 9.394/96 propunha para essa etapa educacional 800

horas por ano, divididas em 200 dias letivos. A Lei nº 13.415/2017, que orienta o Novo Ensino Médio, por sua vez, altera o texto da LDB até então vigente, determinando uma ampliação da extensão do ano letivo:

A carga horária mínima anual [...] deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, 2017, art. 1º).

Sendo assim, a partir de 2022, o Ensino Médio brasileiro, que até então acontecia em 2.400 horas letivas, deverá ser formado por uma carga horária de 3.000 a 4.200 horas letivas, somados os três anos de sua duração. Dessa nova carga horária letiva, 1.800 horas deverão, como posto anteriormente, serem destinadas à BNCC, restando, no mínimo, 1.200 e, no máximo, 2.400 horas para o momento flexível do Novo Ensino Médio, no qual o aluno deverá “optar” pelo itinerário formativo que deseja cursar.

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - Linguagens e suas tecnologias; II - Matemática e suas tecnologias; III - Ciências da natureza e suas tecnologias; IV - Ciências humanas e sociais aplicadas; V - Formação técnica e profissional (BRASIL, 2017, art. 4º).

Essa organização do Ensino Médio, flexibilizada em itinerários formativos, que se mostra como nova, é apresentada como a solução de todos os problemas educacionais relacionados a essa etapa de ensino. A carga horária mínima destinada a esse momento pedagógico flexível, no qual o aluno escolhe se deseja estudar linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e sociais aplicadas ou até mesmo fazer um dito curso técnico é de 1.200 horas, o que corresponde a 50% da carga horária total do “antigo” Ensino Médio.

Rapidamente podemos perceber o que essa porcentagem sinaliza/significa em relação ao *déficit* formativo no tocante ao conhecimento da literatura, da arte,

da filosofia, da sociologia, da história, da química, da física, da matemática, enfim, à restrição/limitação do conhecimento historicamente construído e socialmente referenciado que o Novo Ensino Médio deixará para o aluno pobre da escola pública que, por necessidade de terminar a educação básica e começar a trabalhar ou pela operacionalidade do discurso de empregabilidade presente na propaganda desse projeto, se decidir pelo itinerário da formação técnica e profissional.

Sendo assim, entendemos que o projeto do Novo Ensino Médio, apesar de se pretender novo, já nasce velho, pois é a materialização e a renovação do antigo projeto da educação dualista, que endossa o projeto burguês da manutenção da sociedade de classes no Brasil, estando, pois a educação formal a serviço da manutenção e preservação do *status quo* do projeto societário burguês do Estado brasileiro a serviço do Capital, como corroborado por Cavalcante (2007, p. 12), na citação que segue:

Se fizermos uma incursão pela história da educação brasileira – da chegada dos jesuítas ao momento atual – constataremos que ela sempre esteve direcionada para atender aos interesses da classe dominante. [...] as diversas reformas no sistema educacional brasileiro acabam sempre direcionadas para contemplar os interesses das elites, no poder.

Nessa perspectiva, o projeto pedagógico do Novo Ensino Médio constitui-se essencialmente como um projeto político que, se inscrevendo ideologicamente no modo de produção capitalista, tenta silenciar e harmonizar a luta de classes para a manutenção do *status quo* do Capital no Brasil, funcionando, dessa forma, como uma estratégia política das elites econômicas brasileiras para a preservação do modelo de sociabilidade burguesa com a crescente exploração do trabalho pelo Capital, do proletariado pela burguesia industrial/empresarial.

Nessa perspectiva, o projeto educacional do Novo Ensino Médio, enquanto projeto político, é um componente do projeto societário do Capital, entendido aqui, na esteira do materialismo histórico-dialético (MARX; ENGELS, 1998; MARX,

2013), como forma de organização da vida social em seus aspectos socioeconômicos, políticos e culturais, alicerçada na compra e venda da força de trabalho e na transformação de tudo e de todos em mercadoria. Ou seja, como destaca Marx (2013, p. 392): “[...] O capital é trabalho morto, que, como um vampiro, vive apenas da sucção de trabalho vivo, e vive tanto mais quanto mais trabalho vivo suga”.

Em suas considerações sobre o desenvolvimento histórico da burguesia como classe social que, ao monopolizar os meios de produção, caracteriza-se como a representante direta do Capital, Marx e Engels (1998, p. 42) destacam que ela, para erguer-se como tal,

[...] Afogou os fervores sagrados da exaltação religiosa, do entusiasmo cavalheiresco, do sentimentalismo pequeno-burguês nas águas geladas do cálculo egoísta. Fez da dignidade pessoal um simples valor de troca; substituiu as numerosas liberdades, conquistadas duramente, por uma única liberdade sem escrúpulos: a do comércio. Em uma palavra, em lugar da exploração dissimulada por ilusões religiosas e políticas, a burguesia colocou uma exploração aberta, direta e brutal.

É, portanto, à luz da teoria social marx-engelsiana que procuraremos entender como o PNL 2021, ao materializar a reforma do Ensino Médio, alinha-se a esse caráter despudorado da burguesia em sua ânsia de transformar tudo em valor de troca. Pois, na medida em que o Novo Ensino Médio, sob a falácia de liberdade de escolha por parte dos estudantes, fragmenta a formação educacional na última etapa da Educação Básica, escancara e legitima o dualismo educacional predominante na formação secundária brasileira (MELO, 2017), o que pode garantir às elites, em suas escolas particulares, uma educação plena com fins à educação superior, em suas carreiras de maior rentabilidade e prestígio social, em detrimento de uma formação aligeirada voltada ao mercado de trabalho em seus setores de maior precariedade das relações trabalhistas, para os filhos da classe trabalhadora, que majoritariamente (84,1%) frequentam as escolas públicas estaduais (BRASIL, 2021a).

METODOLOGIA.

Conforme já indicado em outros momentos deste trabalho, antes da Lei nº 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as obras didáticas ofereciam a estudantes e professores o contato com a didatização do conhecimento sistematizado em um campo disciplinar.

No entanto, buscando materializar a proposta de reestruturação curricular imposta pelos documentos acima referidos, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2021 passou a disponibilizar obras escolares por áreas de conhecimento e distribuídas em cinco etapas: projetos integradores e projeto de vida (objeto 1); manuais específicos de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em diálogo com a Matemática (objeto 2); obras de formação continuada para professores e gestores (objeto 3); recursos digitais (objeto 4); e obras literárias (objeto 5).

Nossa investigação não é voltada para toda a produção didática do PNLD 2021. Limitamo-nos às obras do objeto 1: projetos integradores e projetos de vida. O estudo foi realizado a partir do mapeamento da formação acadêmica dos autores de cada obra didática do objeto 1, com o intuito de analisar os riscos e/ou possibilidades desta para a garantia do acesso irrestrito ao conhecimento científico, filosófico e artístico por parte dos jovens estudantes.

Para tal, recorreu-se às informações sobre os autores presentes em cada obra, utilizando-se também, nos casos de informações incompletas nos livros, do acesso ao Currículo Lattes da autoria.

O acesso às obras se deu, inicialmente, a partir do Guia Digital (BRASIL, 2021b) de cada área de conhecimento e de Projeto de Vida, disponível no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). De posse dele, procedeu-se com uma consulta direta às obras no site de cada editora. Nos casos em que era permitido o *download* das obras, foi realizada a aquisição delas no

formato PDF. Nos casos em que não era permitido baixar a obra, foram acessadas as versões digitais (somente leitura) delas, disponíveis na plataforma Issuu.

A partir do acesso aos livros, construiu-se uma planilha no Microsoft Excel, na qual foram registrados, para cada obra, os seguintes dados sobre a autoria: nome, sexo, curso de graduação, instituição onde fez o curso, modalidade do curso (licenciatura ou bacharelado), mestrado, doutorado, vínculo com a Educação Básica e editora envolvida.

Os dados tabulados foram analisados, recorrendo-se à função de filtragem do Microsoft Excel e analisados à luz das contribuições teóricas do materialismo histórico-dialético acerca do papel exercido pelos conflitos de classes na dinâmica da vida social, bem como as características exploradoras da ordem social capitalista (MARX; ENGELS, 1998; MARX, 2013). Na seção seguinte, apresentamos os resultados de nossa investigação e traçamos alguns apontamentos acerca do objeto em análise.

PROJETOS INTEGRADORES E PROJETO DE VIDA: EXPANSÃO DO CRITÉRIO DE “NOTÓRIO SABER”?

A escrita das obras do objeto 1 envolveu 296 pessoas, sendo 186 autoras e 110 autores. Vinte e duas pessoas participaram de mais de uma obra com a seguinte distribuição: um homem participou ao mesmo tempo de 4 obras; um homem e três mulheres repetiram-se em 3 obras, cada; e 4 homens e 13 mulheres escreveram duas obras, cada.

Neste sentido, se contarmos cada autoria desconsiderando a sua participação repetida, teríamos 324 autores, sendo 205 mulheres e 119 homens. Contudo, contabilizando cada autoria apenas uma vez, o total de envolvidos seria o acima indicado, o que representa um percentual de 63% de participação feminina na autoria das obras em análise.

A primeira etapa do PNL D 2021 avaliou 110 obras, das quais 88 foram aprovadas e recomendadas pelo Programa.

Quadro 1 – Obras aprovadas por área de conhecimento.

Área de conhecimento	Aprovadas	Reprovadas
Linguagens e suas Tecnologias	18	1
Matemática e suas Tecnologias	14	2
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	19	1
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	13	4
Projeto de Vida	24	14
TOTAL	88	22

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).⁷

Conforme é possível ver no quadro 1, além das quatro áreas de conhecimento, já presentes nos debates e documentos curriculares desde o final dos anos 1990, há obras de um campo transversal⁸: Projeto de Vida. Essa demanda foi inserida na LDB nº 9.394/1996, pela já referida Lei nº 13.415/2017, a qual assim destaca:

Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 1996, art. 35-A, § 7º).

Na esteira da Lei nº 13.415/2017, a BNCC definiu o projeto de vida como a sexta competência geral da Educação Básica, a qual deve receber atenção desde os anos finais do Ensino Fundamental e ser consolidada no Ensino Médio:

[...] no Ensino Fundamental – anos finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses

⁷Dados extraídos dos *slides* da coordenadora geral de materiais didáticos do MEC, Samara Zacarias, aos 29 minutos e 01 segundo de sua apresentação no Encontro Técnico – Escolha PNL D 2021 – Projetos Integradores e Projeto de Vida. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=V_vUjH60-LY. Acesso em: 22 mai. 2021.

⁸Estamos chamando Projeto de Vida aqui de campo transversal, porque ele não está ligado diretamente a nenhuma das áreas de conhecimento, o que pressupõe tratar-se de um trabalho a ser desenvolvido por qualquer uma das quatro áreas (ou por todas elas).

jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social (BRASIL, 2018, p. 62).

Aqui é importante destacar que não vemos problema na justa e necessária discussão com os adolescentes e com os jovens estudantes sobre seus anseios e suas perspectivas de futuro. Pelo contrário, entendemos que a atividade educativa, ao desenvolver-se orientada sempre por um determinado projeto de ser humano e de sociedade (SAVIANI, 2011), não pode fugir do debate franco sobre as perspectivas e possibilidades individuais e coletivas daqueles com os quais lida. No entanto, orientado pelas diretrizes da reforma do Ensino Médio e da BNCC, esse debate corre o risco de reduzir-se à lógica individualista e utilitarista dos referidos documentos.

Esse risco torna-se ainda mais real quando se observam as orientações oficiais como aquelas dadas pelo consultor da Diretoria de Articulação e Apoio às Redes de Educação Básica (DARE), do Ministério da Educação (MEC), o senhor João Rodrigues Quaresma Neto, em audiência pública sobre o PNLD 2021, com os representantes do mercado editorial:

[...] Por que que essa obra ela é tão... é... extraordinária? Ela pode ser muito extraordinária? Porque ela me ensina duas coisas. Isso eu queria que vocês... é... tivessem muito atentos nisso. Ela me ensina a tal da resiliência, que a Base preconiza, no sentido de: eu preciso sonhar, mas eu preciso também ter pé no chão. E eu... Caso o meu projeto de vida não dê certo eu preciso ter um plano B: tentar outra coisa. E não me desesperar, porque a vida é assim: a vida é movimento, a vida é inconstância. Existem os imponderáveis da vida cotidiana. E isso tem que tá (sic) nesse livro. De: não, beleza, eu queria isso, mas eu não consigo, eu vou fazer outra coisa. Ou, não sei... é... Eu queria fazer um curso superior, mas eu não tenho dinheiro para pagar. Então, eu vou fazer outro curso que me... Isso tudo é a construção de um... de um... de um jovem resiliente, ou seja, que é aquele que é capaz de sofrer um baque e levantar. Então, esses projetos, eles têm que ter planos B, planos C... E que tudo bem: tudo bem falhar, tudo bem mudar de rota... Mas a ideia de que você tenha entendimento de

que a frustração faz parte da vida (QUARESMA NETO, 2019, online, 1h01min46seg a 1h02min27seg)⁹.

Conforme orientação de Quaresma Neto às editoras, as obras do campo transversal Projeto de Vida devem auxiliar na construção de uma juventude que consiga adaptar-se às mazelas da ordem social vigente, como se elas fossem naturais e insuperáveis no plano social. Ao invés de problematizarem as desigualdades de oportunidades e analisarem criticamente os limites e as possibilidades individuais e coletivas no interior da sociedade capitalista, os livros de Projeto de Vida são orientados oficialmente a apresentá-la como a única alternativa societária possível, cabendo aos jovens estudantes entenderem que sucesso e fracasso não apenas fazem parte da vida, como dependem apenas das escolhas individuais.

Foge do escopo de nossa investigação, neste trabalho, analisar o conteúdo das obras didáticas e o seu nível de adequação ou não às orientações e normatizações oficiais. No entanto, consideramos que essa tarefa consiste em um importante e necessário objeto de pesquisas futuras, sobretudo, quando observamos orientações oficiais, como as de Quaresma Neto (2019), e os dados relacionados à autoria dos livros didáticos do objeto 1 do referido PNLD.

Quadro 2 – Perfil acadêmico e profissional dos autores.

Área de conhecimento/ campo transversal	Autores com Licenciatura	Autores com Mestrado	Autores com Doutorado	Vínculo profissional com a Educação Básica
Linguagens e suas Tecnologias	67%	66%	41%	42%
Matemática e suas Tecnologias	82%	51%	20%	47%
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	63%	64%	29%	33%
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	84%	63%	46%	48%
Projeto de Vida	55%	55%	22%	29%

Fonte: Elaboração dos autores.

⁹Audiência pública com as editoras. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=SriWT2O3s3Q>. Acesso em: 26 mai. 2021.

Olhando para o quadro 2, constata-se que o percentual de autores licenciados e, conseqüentemente, com vínculo profissional com a Educação Básica é menor no campo transversal Projeto de Vida, sendo também a taxa de mestres e doutores desse campo sutilmente maior apenas que a área de conhecimento Matemática e suas Tecnologias.

Esses dados apontam para um problema comum no Ensino Médio, que é a distorção entre a formação acadêmica do docente e os componentes curriculares que ele leciona. No entanto, com a aprovação da Lei nº 13.415/2017, esse problema ganha outra dimensão, tendo em vista o reconhecimento do suposto “notório saber” como atestado de competência para o exercício da profissão docente. Ou seja, embora, na letra da lei, o “notório saber” devesse ser uma exceção permitida apenas para o itinerário formação técnica e profissional, nos livros didáticos voltados à transição para o Novo Ensino Médio isso parece ser a regra.

Machado (2021), analisando o critério do “notório saber” na legislação educacional brasileira, destaca que antes da Lei nº 13.415/2017, esse mecanismo era legalmente permitido pela LDB nº 9.394/96 (art. 66, § único) apenas para casos excepcionais de provimento de docentes para o Ensino Superior, recurso presente em alguns estatutos universitários antes mesmo de constar na LDB. No entanto, segundo a autora, no caso da Reforma do Ensino Médio, a situação está para além do reconhecimento de “[...] formas de aprendizagem alternativas às propiciadas pelas instituições formais de escolarização” (MACHADO, 2021, p. 58), manifestando-se como:

[...] um jeito arrivista de possibilitar a adequação das instituições e sistemas de ensino, e a baixo custo, à oferta do quinto itinerário formativo do Ensino Médio, instituído por essa lei, a formação técnica e profissional. Uma autorização que pode representar um passaporte ou preâmbulo à extensão dessa medida para além desse segmento (MACHADO, 2021, p. 59).

Ora, a dispensa explícita de formação específica pelo edital do PNLD 2021 para os autores das obras projetos integradores e projeto de vida não seria uma espécie de alargamento da noção de “notório saber”? Vejamos, portanto, se não é justamente nessa direção que apontam os dados abaixo:

Quadro 3 – Adequação da formação docente aos componentes curriculares das áreas de conhecimento.

Área de conhecimento	Componentes curriculares da área				Percentual de adequação
Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa	Língua Inglesa	Arte	Educação Física	81%
	54%	5%	18%	4%	
Matemática e suas tecnologias	Matemática				63%
	63%				
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	História	Sociologia	Filosofia	79%
	31%	29%	13%	6%	
Ciências da Natureza e suas tecnologias	Biologia		Física	Química	90%
	63%		11%	16%	

Fonte: Elaboração dos autores.

O edital do PNLD 2021, nos itens 2.2.20 e 2.2.21 orienta expressamente a dispensa de formação específica para ser autor das obras didáticas do objeto 1:

2.2.20. Os autores das obras didáticas dos Projetos Integradores poderão ter qualquer formação em nível superior, com devida atestação em Currículo Lattes atualizado em até 6 meses anteriores à data da inscrição das obras.

2.2.21. No caso das obras de Projeto de Vida, não há necessidade de formação específica, apenas nível superior com devida atestação em Currículo Lattes atualizado até 6 meses anteriores à data da inscrição das obras (BRASIL, 2019, p. 4).

Embora o item 2.2.21., se for lido separadamente, dá a impressão de que a dispensa de formação específica é válida apenas para as obras de Projeto de Vida, a leitura do item anterior não deixa qualquer dúvida sobre a dispensa de formação específica e de licenciatura também para os autores das obras Projetos Integradores, na medida em que destaca expressamente que eles “poderão ter

qualquer formação em nível superior”, desde que atestada em Currículo Lattes, o que corresponde à mesma exigência do item seguinte.

Essa banalização da formação específica e da licenciatura pelo edital do PNLD 2021 ajuda a explicar o considerável percentual de autores sem licenciatura e/ou com graduação em campos científicos alheios às disciplinas de cada área de conhecimento e ao próprio Ensino Médio.

Uma comparação total entre o edital do PNLD 2021 e os editais anteriores não é possível porque trata-se de documentos orientados por diretrizes legais e educacionais diferentes. Acerca disso, basta ressaltar que, enquanto o edital em discussão, no espírito do Decreto nº 9.099/2017, agrupa em um único programa as iniciativas outrora voltadas à aquisição e distribuição gratuita de livros didáticos e aquela dedicada à aquisição e distribuição de obras literárias, pedagógicas e de outros recursos de ensino, os editais anteriores do PNLD eram focados em obras por componente curricular.

No entanto, se considerarmos que, sobretudo, as obras de Projetos Integradores, mesmo orientadas pela lógica não disciplinar da Reforma do Ensino Médio, procuram contemplar diretamente as áreas de conhecimento, no interior das quais estão as contribuições teórico-metodológicas de diferentes disciplinas escolares, mostra-se descabida a dispensa explícita de formação acadêmica compatível com a tarefa exigida.

Neste aspecto (exigência de formação específica dos autores), considerando as ressalvas e os elementos acima indicados, é possível traçar um paralelo entre o edital do PNLD 2021 e os editais de anos anteriores voltados à seleção de obras didáticas para o Ensino Médio, a saber: enquanto nas edições de 2012 a 2018, por exemplo, a necessidade de formação escolar específica ficava subentendida às exigências teórico-metodológicas de cada componente curricular¹⁰, no edital do

¹⁰No caso da Sociologia, por exemplo, mesmo sem a exigência explícita de formação específica, a edição do PNLD de 2015 (que teve a maior quantidade de obras aprovadas), contou com 93,75% dos autores graduados em Ciências Sociais (metade com licenciatura e bacharelado ao mesmo tempo). Outro dado importante é que 96,87% dos autores tinham curso de mestrado e 75% também já tinham concluído o doutorado (MELO, 2017, p. 115).

PNLD 2021 há uma explicitação da dispensa de tal requisito, exceto no caso das obras de formação continuada destinadas aos professores (objeto 3).

Essa situação é embaraçosa, pois como já dissemos, a exigência de interdisciplinariedade envolvida nas obras do objeto 1 pressupõe a contribuição dos saberes específicos das disciplinas que compõem cada área de conhecimento. Portanto, não faz sentido a dispensa de formação específica e a não exigência de paridade entre os componentes na composição de cada obra.

No caso das obras do campo transversal (Projeto de Vida), como não há vinculação direta às áreas de conhecimento, observa-se um maior percentual de autores com formação acadêmica sem correspondência com as disciplinas que compõem o Ensino Médio.

Quadro 4 – Perfil acadêmico dos autores das obras Projeto de Vida.

Disciplina	Quantidade de autores	Percentual
Administração	2	4%
Ciências Biológicas	7	13%
Ciências Contábeis	1	2%
Ciências Sociais	6	11%
Comunicação Social	4	7%
Dança	1	2%
Direito	1	2%
Filosofia	1	2%
Geografia	1	2%
História	8	15%
Letras	11	20%
Pedagogia	2	4%
Psicologia	7	13%
Psiquiatria	2	4%
Serviço Social	1	2%
Total	55	100%

Fonte: Elaboração dos autores.

Se somarmos o percentual de formação acadêmica dos autores nos campos científicos sem correspondência com os componentes curriculares do Ensino Médio veremos que chega a 38%, percentual liderado por Psicologia (13%) e seguido por Comunicação Social (7%). Já entre os componentes presentes no

Ensino Médio destacam-se os formados em Letras (20%), História (15%) e Ciências Biológicas (13%), ligeiramente à frente de Ciências Sociais, que representa 11% da autoria das obras Projeto de Vida.

Essa entrada em cena de campos disciplinares, até então, sem lugar no Ensino Médio, não é um privilégio das obras Projeto de Vida, conforme é possível ver no quadro 3. No caso da área de conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em que está formalmente contemplada a contribuição da História, da Geografia, da Sociologia e da Filosofia, conta-se também com a presença de autores com formação em Administração, Comunicação Social, Jornalismo e Direito – para citar apenas algumas disciplinas alheias à área no âmbito escolar. Isso é justificado por Quaresma Neto (2019), no evento já referido, nos seguintes termos:

[...] O que isso quer dizer na prática? Eu estou abrindo um precedente muito forte. Eu estou abrindo precedente para discussões que envolvam Economia, que envolvam Administração, que envolvam Contabilidade... E até então isso não era..., não tinha uma tradição dessa na escola [...] Agora tá chegando porque eu estou pensando (olha a palavra que eu falei no início) nesse jovem empreendedor” (QUARESMA NETO, 2019, online, 1h10min25seg a 1h10min48seg).

Mais uma vez, temos reforçada a hipótese da expansão do “notório saber” como carro-chefe da implementação da reforma do Ensino Médio via obras do objeto 1 do PNL 2021, seja por meio da dispensa de licenciatura (como se a produção do livro didático não constituísse uma atividade docente), seja pela não exigência de que os componentes curriculares de cada área estejam contemplados na formação acadêmica dos autores. Isso criou situações como obras de Linguagens sem qualquer representação dos profissionais das Artes ou da Educação Física; obras de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com um maior percentual de profissionais da Comunicação Social do que da Filosofia; obra de Matemática com autores formados apenas em Letras, Jornalismo, Ciências Sociais, Administração, Direito e Engenharia da Computação. E mesmo a área

com o maior nível de adequação geral entre a formação docente e as disciplinas que a compõe, que é Ciências da Natureza e suas Tecnologias, apenas 23% dos livros envolvem, na mesma obra, profissionais da Biologia, da Física e da Química.

Esse fenômeno, permitido e incentivado pelo edital de convocação, ao destacar textualmente a não exigência de formação acadêmica específica para a autoria das obras de Projetos Integradores e Projeto de Vida, tem inúmeras implicações, entre as quais, cabe destacar:

1. A predominância dos campos formativos Letras, Ciências Biológicas, Geografia e História em suas respectivas áreas de conhecimento em detrimento dos demais componentes curriculares da área;
2. Uma ampliação, sobretudo na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e em Projeto de Vida, de campos disciplinares presentes na formação de nível médio sem a correspondente presença destes como componentes curriculares dessa etapa educacional, o que pode resultar em uma formação escolar superficial, pautada pela expansão do “notório saber” e por uma perspectiva de redução do conhecimento escolar à abordagem genérica de temas contemporâneos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Conforme apontado ao longo do texto, nossa pesquisa teve como objetivo explorar a (in)adequação da formação acadêmica dos autores das obras do objeto 1 do PNL 2021 aos componentes curriculares que integram as áreas de conhecimento do Ensino Médio, explorando a relação entre o desprezo do edital pela necessidade de formação específica dos autores, a noção de “notório saber” presente na reforma do Ensino Médio e a perspectiva utilitarista do conhecimento escolar imposta pela BNCC.

Nossa investigação demonstrou que a participação feminina representa 63% da autoria das obras analisadas. A distribuição das mulheres por área de conhecimento é a seguinte: 72% em Linguagens e suas Tecnologias; 67% em Matemática e suas Tecnologias; 54% em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e 63% em Ciências da Natureza e suas Tecnologias e em Projeto de Vida.

A produção das obras contou com 70% de autores com licenciatura, sendo esse dado mais expressivo em áreas como Ciências da Natureza e suas Tecnologias (84%) e Matemática e suas Tecnologias (82%) e menos expressivo no campo transversal Projeto de Vida (55%). Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas encontram-se em uma situação intermediária, com 67% e 63%, respectivamente.

Isso quer dizer que, no geral, 30% dos autores que pensaram os recursos didático-pedagógicos a serem trabalhados em sala de aula no Ensino Médio não têm a formação didática referente às disciplinas pedagógicas, pois são bacharéis. Isso contribui para a naturalização da ideia de que qualquer profissional pode ser professor, como se não existissem saberes específicos para o exercício da profissão docente ou como se a preparação de material didático não fosse uma atividade que exigisse conhecimento pedagógico.

Nessa mesma direção segue a inadequação da formação dos autores aos componentes curriculares que compõem cada área de conhecimento. Conforme demonstrado ao longo do texto, apenas 24% das obras contam com a representação de profissionais de todos os componentes curriculares que as compõem. No entanto, visto separadamente, observamos que a situação é ainda pior, tendo em vista que em Linguagens e suas Tecnologias essa representação chega apenas a 11%; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas têm 16%; Ciências da Natureza e suas Tecnologias têm 23%. Já Matemática e suas Tecnologias, área que é composta apenas pelo componente curricular Matemática, a adequação chega a 93%.

Esses dados nos levam à seguinte problematização: quais são os limites e as possibilidades existentes na operacionalização de um material produzido por autores não licenciados e/ou não vinculados, em sua formação acadêmica ou prática profissional, aos componentes da área de conhecimento do Ensino Médio?

Tudo isso, a nosso ver, indica que o critério do “notório saber”, ainda que na letra da Lei nº 13.415/2017 seja posto como exclusivo ao atendimento do itinerário formação técnica e profissional (BRASIL, 2017, Art. 6º, IV), parece ser generalizado pelo edital de convocação do PNLD 2021 para as obras do objeto 1, ao dispensar explicitamente a necessidade de formação acadêmica específica para a autoria das obras didáticas. E, embora estejamos nos referindo aqui somente às obras do objeto 1, é importante lembrar que esse mesmo edital orienta a produção das obras dos demais objetos do PNLD 2021, ficando o quesito formação sem qualquer exigência expressa por parte do documento orientador, a não ser para as obras de formação continuada para professores (objeto 3). Isso é preocupante, pois pode resultar em uma formação escolar superficial, pautada pela expansão do “notório saber” e por uma perspectiva de redução do conhecimento escolar à abordagem genérica de temas contemporâneos.

Por fim, conforme já dissemos em outro momento deste trabalho, foge do escopo de nossa investigação atual analisar o conteúdo das obras didáticas em questão e o nível de adequação ou não deste às orientações curriculares oficiais. No entanto, acreditamos que os dados aqui apresentados abrem caminhos para novos estudos nessa e em outras perspectivas, e reforçam a necessidade de maior atenção ao material didático destinado à implementação do Novo Ensino Médio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017.** Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de julho de 2017a. Seção 1, p. 7.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de fevereiro de 2017b.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de Convocação 3/2019-CGPLI.** Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2021. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020:** resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília : Inep, 2021a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Digital PNLD 2021:** Projetos Integradores e Projeto de Vida. Brasília: MEC, 2021b.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira:** o simulacro de um discurso modernizador. Maceió: Edufal, 2007.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa**, São Paulo, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27957>. Acesso em: 12 mai. 2018.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Políticas de formação de professores: notório saber e possibilidades emancipatórias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 31, p. 51-64, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 25 dez. 2021.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto do partido comunista.** São Paulo: Boitempo, 1998.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. Livro 1: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELO, Valci. A escolarização média da classe trabalhadora no Brasil: desafios contemporâneos e suas raízes históricas. **Trabalho Necessário**, Niterói – RJ, n. 26, ano 15, p. 115-141, jan. - jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/9629>. Acesso em: 25 dez. 2021.

MELO, Valci. Os livros didáticos de Sociologia e os sentidos do ensino de Ciências Sociais na Educação Básica. **Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS**, v.1, n.1, p. 109-130, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/20>. Acesso em: 25 dez. 2021.

QUARESMA NETO, João Rodrigues. **Audiência Pública PNLD 2021**. Brasília, 03 de outubro de 2019. Publicado pelo canal FNDE. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SriWT2O3s3Q>. Acesso em: 26 mai. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. *In*: SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 11-20.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

Recebido em: 30 nov. 2021.

Aceito em: 27 dez. 2021.

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

MELO, Valci; SANTOS, Lavoisier Almeida dos. A (in)adequação da formação acadêmica dos autores das obras do objeto 1 do PNLD 2021 aos componentes curriculares do Ensino Médio. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v. 5, n. 2, p. 163-189, 2022.



ENTREVISTA

A SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA EM PORTUGAL: uma entrevista com Maria Isabel Gomes

SOCIOLOGY IN SECONDARY EDUCATION IN PORTUGAL: an interview with Maria Isabel Gomes

Gustavo Cravo de Azevedo¹
Amurabi Oliveira²

Resumo: Entrevista com a professora Maria Isabel Gomes, estudante de doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Évora. Maria Isabel exerce a docência há 32 anos, é professora de Sociologia na educação secundária na Vila de Grândola, região do Alentejo, em Portugal. Já lecionou, aproximadamente, 52 disciplinas em sua trajetória profissional. A entrevista tem como objetivo explorar a situação da Sociologia no currículo português, bem como os desafios da formação de professores, a recente reforma administrativa do país e também mudanças que ocorreram na educação secundária portuguesa sob o olhar de uma socióloga.

Palavras-Chave: Ensino de Sociologia. Educação Secundária. Formação de Professores. Portugal.

¹Doutorando em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). E-mail: gustavo_cravo@hotmail.com

²Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco, com estágio pós-doutoral em Didática das Ciências Sociais pela Universidade Autônoma de Barcelona, professor da Universidade Federal de Santa Catarina e pesquisador do CNPq. E-mail: amurabi1986@gmail.com

APRESENTAÇÃO

Apesar da expansão significativa das pesquisas sobre o ensino de Sociologia no Brasil, com a consolidação de uma comunidade de pesquisadores localizados nas diferentes regiões, ainda há lacunas relevantes a serem preenchidas no que diz respeito à análise internacional do ensino desta ciência, assim como ao desenvolvimento de estudos comparados, algo ainda incipiente na literatura disponível em português (Oliveira, 2014, 2020). No caso da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), em que pese a circulação de pesquisadores, principalmente através do financiamento público de bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES)³ - hoje bastante ameaçadas - ainda conhecemos muito pouco sobre a realidade do ensino de Sociologia nestes distintos países.

Analisando a realidade de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, Mmende e Röwer (2019) indicam que ora a Sociologia surge como disciplina optativa, ora como disciplina presente exclusivamente na área de Humanas nestes países, demonstrando assim um cenário substancialmente distinto daquele que encontramos no Brasil, ao menos desde 2008.

No caso português o cenário é ainda mais idiossincrático, uma vez que as primeiras experiências de ensino de Sociologia em Portugal surgem ainda no começo do século XX na Universidade de Coimbra, porém, apenas a partir da década de 1970, com o processo de redemocratização da sociedade portuguesa⁴ é que ocorreu um processo de consolidação da Sociologia como ciência, tanto no que se refere ao ensino superior, quanto com relação à educação secundária (Neuhold, 2013).

³Destaca-se nesta seara o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-graduação (PEC-PG) criado em 1981, que possibilitou que inúmeros estudantes de países da CPLP realizassem seus estudos pós-graduados no Brasil, assim como os programas da CAPES de “doutorado sanduíche”, pós-doutorado e professor visitante no exterior, que tornaram possível a realização de pesquisas de estudantes e professores brasileiros em universidades estrangeiras, sendo Portugal um dos principais destinos.

⁴A ditadura do Estado Novo - também conhecida como Salazarismo - perdurou entre 1933 e 1974 em Portugal, tendo sido finalizada com a chamada Revolução dos Cravos.

Buscando analisar de forma comparativa o ensino de Sociologia em Portugal, na França e no Brasil, Martins e Fraga (2021) apontam que no caso português, apesar de ser indicada uma ampla gama de disciplinas optativas, na prática essa oferta é mais restrita, dificultando assim o acesso dos estudantes ao ensino de Sociologia.

Considerando tais aspectos, assim como a necessidade de conhecermos mais profundamente a experiência do ensino de Sociologia em outros países, especialmente na CPLP, apresentamos aqui uma entrevista realizada com a professora Maria Isabel Gomes, que atua na educação secundária portuguesa.

O contato inicial com a professora Maria Isabel Gomes foi realizado durante o XI Congresso Português de Sociologia, promovido pela Associação Portuguesa de Sociologia (APS). Durante esse evento, o pesquisador Gustavo Cravo contactou a professora que acompanhava um debate neste evento e, posteriormente, a entrevista foi realizada por meio da plataforma Zoom.

Como poderá ser melhor observado na entrevista, o sistema de ensino português é diferente do Brasil não apenas na organização curricular, como também na formação de professores. Questões como o trabalho docente e a especialização por áreas de conhecimento se colocam em outro nível, em alguns pontos aparentemente de forma mais precarizada do que ocorre no Brasil, demandando que os professores assumam uma ampla gama de disciplinas escolares.

Considerando o atual contexto de implementação da chamada Reforma do Ensino Médio - supostamente inspirada em modelos existentes em outros países, como Portugal - conhecer a experiência do ensino de Sociologia em Portugal se faz mais que necessário, na medida em que nos ajuda a compreender melhor os desafios existentes no ensino desta ciência, na educação secundária organizada por áreas.

GUSTAVO CRAVO: Estamos passando por um momento de mudanças no ensino médio aqui no Brasil e estamos tentando entender isso, para onde vai, quais são os exemplos, então esperamos que essa experiência de Portugal seja uma entrevista muito bem recebida aqui, professora. Gostaríamos que você falasse um pouco, por gentileza, da sua trajetória e como você chegou a ser professora de Sociologia na secundária.

MARIA ISABEL: Minha trajetória começou há 32 anos atrás, há muito tempo. Minha licenciatura⁵ é em Sociologia e que por motivos pessoais mesmo, teve a ver com o casamento, decidi vir pra Grândola⁶ e ser professora. Me formei em 1987 em Lisboa, na Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH). E comecei como professora contratada da disciplina de Geografia, em 1988. Foi minha primeira disciplina. Depois, fui para uma escola profissional e nessa escola profissional, dava uma disciplina que era Área de Integração, que tinha já a ver com a Sociologia, na medida em que era muito integradora dos diversos saberes das Ciências Sociais⁷. Depois fui continuando, entretanto, fiz a profissionalização mesmo, enquanto professora e concluí ao ensino regular, portanto ao ensino das escolas secundárias. Porque a escola profissional era uma escola na altura privada. Então, quando concluí, regresssei ao ensino regular e fiquei colocada, como contratada (não efetiva) em Grândola, no primeiro ano, que é onde vivo.

Pertenço a um grupo, que é o grupo de Economia e Contabilidade e onde está a Sociologia, a disciplina de Sociologia integrada⁸. Nem sempre dei Sociologia. Já estive em escolas onde a Sociologia era lecionada por professores de Filosofia. Portanto, pessoas que vinham da área da Filosofia e eu estava a dar

⁵Em Portugal, chama-se licenciatura o curso de bacharelado em nível superior.

⁶Grândola é uma vila portuguesa no distrito de Setúbal, região do Alentejo. No mapa português, fica ao sul da capital, Lisboa.

⁷É importante mencionar que Ciências Sociais assume aqui uma conotação mais ampla que aquela que recorrentemente utilizamos no Brasil, incluindo-se disciplinas como Economia, História, Geografia etc.

⁸A Sociologia é lecionada no ensino secundário português, no último ano (12º), apenas em alguns percursos formativos.

Contabilidade, que é uma coisa que eu não faço ideia o que é. Nem tinha que saber, visto que minha licenciatura é em Sociologia. Foi assim que cheguei como já professora do quadro de escola, aqui em Grândola, depois de ter passeado por Portugal inteiro, consegui chegar à escola secundária de Grândola, que é minha residência. Então, estou com essa disciplina de Sociologia há pelo menos uns 6 anos. Portanto, todos os anos tenho tido a mesma disciplina. Para além disso, também tenho a educação de adultos, onde há uma área que é Cultura, Língua e Comunicação, em que as pessoas de Sociologia não têm habilitação para dar essa área, portanto só podem dar Cidadania e Profissionalidade e Sociedade, Tecnologia e Ciência. Parece estranho não poder trabalhar com a cultura, língua e comunicação. Não faz sentido uma pessoa licenciada em Sociologia não poder trabalhar essa área de Cultura, Língua e Comunicação, digo eu. Por fim, a educação de adultos também está em nível secundário. Portanto, há 3 modalidades. E já é nessa educação de adultos que estou a trabalhar no Pinheiro da Cruz, que é a tal prisão.

Peço desculpas, mas ainda não sabem as disciplinas que eu leciono. Eu estou em três áreas distintas, distribuídas pela Sociologia do ensino regular, depois, a educação de adultos, que também faz parte da oferta formativa do agrupamento de escolas de Grândola. E nessa educação de adultos, nós temos 2 formas: o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), que é através da história de vida do adulto. Nós certificamos uma série de competências em três áreas distintas, de acordo com um referencial emanado do Ministério da Educação. Nessa modalidade sou formadora de Cidadania e Profissionalidade. A terceira parte onde eu estou dentro do agrupamento, também dentro da área de educação de adultos é no Núcleo Escolar do Estabelecimento Prisional de Pinheiro da Cruz e sou formadora de Cidadania e Profissionalidade e Sociedade, Tecnologia e Ciência. E, então, estou dentro do nível secundário, sempre. Sou professora de Sociologia e sou formadora na

educação de adultos de Cidadania e Profissionalidade e Sociedade, Tecnologia e Ciência.

AMURABI OLIVEIRA: Você fez mestrado em Ensino?

MARIA ISABEL: Não, eu não fiz mestrado em Ensino. Nós chamamos aqui de Profissionalização em Serviço. São 2 anos, e é profissionalização em serviço, não tem nada a ver com os níveis de ensino. O mestrado fiz em Relações Interculturais, na Universidade Aberta de Portugal.

GUSTAVO CRAVO: E a profissionalização em serviço é em que área? Em Sociologia ou mais geral?

MARIA ISABEL: Não, é mais geral, refere-se ao grupo disciplinar, no caso Economia e Contabilidade, mas na altura estava na escola profissional. Portanto, foi com a Área de Integração, que obviamente é uma das disciplinas integradas no grupo disciplinar de Economia e Contabilidade.

AMURABI OLIVEIRA: Era essa nossa dúvida, porque funciona um pouquinho diferente do que é no Brasil. Ou mesmo na Espanha. Estivemos na Espanha há pouco tempo, voltamos no final de setembro para o Brasil, e lá você tem que fazer um mestrado em Ensino para poder ensinar na área de qualquer disciplina que seja.

MARIA ISABEL: Em Portugal, não tem uma correspondência com os níveis, com os diversos ciclos de ensino. É uma profissionalização em serviço, é em um grupo disciplinar. Eu depois fiz um mestrado na área científica, mas porque quis. Como disse, em Portugal não é necessário que os professores do ensino secundário tenham outro nível para além da licenciatura e a profissionalização. No meu caso,

em serviço, porque eu já estava a trabalhar. Por isso, se chama “profissionalização em serviço”. Há licenciaturas que são em ensino mesmo, por exemplo, Português ou Matemática. E tem estágios integrados. Portanto é a diferença entre uma coisa e outra. Somos ambos profissionalizados. Eles na licenciatura, fazem o estágio. Nossa licenciatura não é em educação, então temos que fazer a tal profissionalização em serviço. Não sei se me expliquei bem.

GUSTAVO CRAVO: Agora ficou um pouco mais claro. A licenciatura é geral e a profissionalização é mais específica.

MARIA ISABEL: Ela me torna professora.

AMURABI OLIVEIRA: É que no Brasil, licenciatura não equivale a isso. É um falso cognato. Porque licenciatura em Portugal equivale ao bacharelado para nós, na verdade. Licenciatura é especificamente os cursos superiores de formação de professores. Se você faz um curso superior de Sociologia, História, Direito etc., são bacharelados. A gente usa outra palavra.

MARIA ISABEL: Não conheço vosso sistema. Por exemplo, a minha licenciatura é de 5 anos. Mas há licenciaturas que são de 3 anos. Então, pensei que tivesse alguma coisa a ver com isso. Porque na minha altura, bacharelado em Portugal eram apenas pessoas que faziam 3 anos de curso. Posso só acrescentar uma coisa? Eu já dei 52 disciplinas de frente, ao longo destes 32 anos. Pronto. Esse é um vasto conhecimento, não é? (risos)

GUSTAVO CRAVO: A próxima pergunta é sobre o funcionamento do ensino secundário em Portugal. Acreditamos que Portugal é um pouco

similar à Espanha, tendo um ensino secundário obrigatório e pós-obrigatório, ou estamos equivocados?

MARIA ISABEL: No ensino secundário nós temos 2 modalidades. Temos uma que é o ensino regular, e depois temos também o ensino profissional. O ensino regular dá acesso, depois dos exames finais nacionais do ensino secundário, a diversas disciplinas, consoante ao curso de ensino superior que se pretende frequentar, à universidade. É universal, porque a escolaridade obrigatória em legislação em Portugal é até o 12º ano. Depois tinha a ver com a idade dos alunos e foi gradualmente sendo implementada. Portanto, essa escolaridade obrigatória, sendo até o 12º ano ou 18 anos de idade, vai levar a maior parte das pessoas a chegar nesse momento, ao final desta etapa. E muitos chegam à universidade, outros não. Mas quase todos tentam fazer o tal exame. Acho que esse exame do Brasil se chama vestibular, certo?

O exame aqui chama-se “prova específica”. E o que é prova específica? A prova que dá ingresso à universidade. Por exemplo, se alguém quiser ir para a Sociologia, tem que fazer obrigatoriamente o exame de Português. Se quiser ir para Biologia, tem que fazer Matemática e Biologia. Sua prova específica varia conforme o curso superior que a pessoa quer seguir. O ensino profissional também faz parte do ensino secundário e é mais voltado para a formação profissional, como diz o nome. No entanto, as pessoas também podem continuar seus estudos na universidade fazendo o tal exame, que se chama prova específica. Portanto, é mais ou menos isso. E essa prova específica é igual para todos. Portanto, se a pessoa vier do ensino profissional, se quiser ir para a Sociologia, por exemplo, tem que fazer um exame de Português, que é igual ao que os alunos do ensino regular também fazem. Portanto, na minha opinião, é desvantajoso, porque os programas lecionados nos cursos profissionais são diferentes. Então, o nível de exigência vai ser diferente no ensino regular e no ensino profissional. Mas é assim que funciona, pelo menos por enquanto. Nesse momento, ainda é assim.

O ensino secundário tem 3 anos. Tem o 10º, o 11º e o 12º. O ensino profissional também tem 3 anos, que é o 1º, o 2º e o 3º. Disciplinas obrigatórias são sempre o Português, a Filosofia, a Educação Física e uma língua estrangeira. Portanto, são estas disciplinas obrigatórias, quer se esteja em uma área de ciências, socioeconômicas ou de humanidades, ou outra. Depois tem o sistema de opções, que varia no 10º, 11º e 12º. A Sociologia é do 12º ano, do último ano. E só existe mesmo neste ano e não há nada para trás. A única disciplina que existe realmente é a Sociologia, e em vez de Sociologia, os alunos podem ter Antropologia, ou Direito, ou outra opção dentro das Ciências Sociais. Só existe mesmo no 12º ano.

AMURABI OLIVEIRA: Você poderia comentar, por gentileza, o espaço que a Sociologia possui na secundária?

MARIA ISABEL: É optativa, está no 12º ano e são 3 tempos semanais. Até mais ou menos 2008, a Sociologia tinha 6 tempos semanais, diminuiu depois. Mas o programa é o mesmo, portanto nós temos uma grande flexibilidade no programa, na gestão do programa.

GUSTAVO CRAVO: O currículo científico-humanístico é organizado por áreas, não é isso? Você pode ir para a área de Humanidades, de Artes, Ciências Socioeconômicas, ou a parte de Ciência e Tecnologia?

MARIA ISABEL: Sim, Ciências e Tecnologia nós vulgarmente chamamos de “Ciências”. Tem Biologia, Física, Química etc. Portanto, os alunos também têm Matemática, a Física e a Química como obrigatórias no 10º e 11º anos. Depois dentro do científico-humanístico, se for Ciências e Tecnologia, tem como obrigatórias Matemática, Biologia, Física e Química. Os de Humanidades humanidades têm a História e outra língua estrangeira. E tem ainda Literatura

Portuguesa ou Matemática para as Ciências Sociais. Portanto, uma coisa ou outra. Normalmente na escola onde eu estou tem a Literatura Portuguesa. Porque os alunos vão para Humanidades, não são os que têm grandes aptidões para as Humanidades, mas é para fugir da Matemática. Logo, não escolhem Matemática para as Ciências Sociais.

AMURABI OLIVEIRA: É um cenário parecido com outros países também. Na Argentina, acabava que os alunos escolhiam muito ir para o percurso de Humanidades para fugir das Exatas. No geral, pela sua percepção, há uma escolha mais recorrente para essas outras áreas, Humanidades, Socioeconômicos? E são nesses cenários, justamente, que existe a Sociologia como um conteúdo opcional?

MARIA ISABEL: É. Eu também queria dizer que neste momento acontece muito um fenômeno interessante, que é os alunos acabam no 9º ano e quando vão para o secundário, mesmo não gostando de Matemática, mesmo não gostando de Física ou Química, vão para Ciências e Tecnologia porque essa área em termos de senso comum, é dos alunos “inteligentes”. É a área que é bem-vista, que é do agrado da própria sociedade. O que acontece é que depois acabam por voltar atrás e fazem Humanidades. Em relação às Socioeconômicas, não se nota muito isso de escolherem por acharem que é uma área mais fácil, porque tem Matemática também, e tem Matemática A, que é igual à Matemática dos cursos de Ciências e Tecnologia. Não há fuga para essa área. Nas Humanidades é que há essa escapatória das pessoas escolherem a área porque não tem Matemática.

GUSTAVO CRAVO: Aqui no Brasil, o Ensino Médio secundário é obrigatório, mas não é universalizado. A gente tem dados do nosso Censo Escolar e estamos chegando a 80% no índice de matrícula, que

não é igual ao índice de conclusão. Você tem jovens que vão saindo durante o percurso. Em Portugal também é assim?

MARIA ISABEL: Foi o que eu já disse. Até 2009, a escolaridade obrigatória era até o 9º ano, o que equivale mais ou menos aos 16 anos. No entanto, a partir dessa data, tentou-se a universalização através da obrigação de estudar. As pessoas não podem abandonar por isso. As famílias são fiscalizadas. Há uma instituição em Portugal, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, que intervém com a Guarda Nacional Republicana (GNR), força policial, no sentido de fazer as crianças irem para a escola, crianças e jovens até os 18 anos, por aí.

AMURABI OLIVEIRA: Como o Ensino Médio é muito estratificado em Portugal, em comparação com o nosso, porque você tem as opções por áreas, as disciplinas optativas (que no Brasil não tem)... você já indicou que muitos alunos vão para as Humanidades justamente pelas escolhas, e dentro dessas escolhas é recorrente os alunos escolherem Sociologia como disciplina a ser cursada? Ou eles preferem outras disciplinas quando se tem um rol de disciplinas optativas?

MARIA ISABEL: Da experiência que conheço aqui na escola, nesta escola de Grândola, a Sociologia é a disciplina que tem mais alunos. É assim: o inglês também pode ser uma opção do 12º, tem mais alunos. Mas também porque os de Ciências podem ter inglês. Por exemplo, eu tenho 17 alunos, mas os meus alunos vêm majoritariamente das Humanidades (14), depois tem 2 de Artes, que é outra opção do secundário, e tenho uma aluna de Economia. Por quê? Porque a turma de Economia tem também uma opção (todas as turmas têm), que é Economia C, então os alunos de Economia, muitos deles, continuam com essa opção. Porque é mais fácil para eles, na opinião deles. Já têm os conhecimentos todos, logo não têm que fazer um grande esforço para aprender algo novo.

Voltando à questão dos números, eu tenho 17 alunos, que na verdade correspondem a 3 cursos. Por exemplo, o inglês tem 26, mas também tem uma grande parte de alunos que vem das Ciências e Tecnologia. Digamos que dentro do limite que nós temos em Sociologia, isto é; das áreas que podem escolher esta disciplina, a Sociologia é na verdade a que tem mais alunos. Não sei se consegui explicar bem. Em proporção é isso. E é tradição, o número de alunos tem sido mais ou menos crescente. A Economia C, que também é do meu grupo disciplinar, vai diminuir o número de alunos em Sociologia. Porque aqueles que estão em Economia C estariam em Sociologia. Mas é uma das opções que tem continuidade (quase todos os cursos no ensino superior têm Sociologia ou Ciências Sociais) e também por fazermos um trabalho diferente, mas isso não tem a ver com organização do curso, tem a ver comigo, com a maneira que eu encaro a disciplina de Sociologia.

AMURABI OLIVEIRA: O que seriam Matemática A e Economia C?

MARIA ISABEL: As letras (A, B ou C) dizem respeito a programas com conteúdos diferentes e que se aplicam em cursos diferentes, ou, no caso da C, tem também um programa distinto e surge como disciplina optativa no 12º ano, como acontece com Geografia (C) e Economia (C).

No caso de Matemática só existe a A e a B, que são então programas diferentes, lecionados também como cursos diferentes, por exemplo, o Curso de Ciências e Tecnologias, ou o curso de Ciências Socioeconômicas tem a disciplina de Matemática A e o curso de Artes tem Matemática B, porque os conteúdos que fazem parte dos programas são diferentes e essa designação foi a forma encontrada pelo Ministério da Educação para diferenciar esses programas.

GUSTAVO CRAVO: No 11º Congresso Português de Sociologia, ocorrido em 2021, houve um debate sobre a Sociologia no ensino secundário. Os

comentários foram que tanto a Associação Portuguesa de Sociologia (APS) quanto a Associação Portuguesa de Antropologia tentaram maiores inserções das disciplinas no Ensino Médio, mas não tiveram êxito. Você pode nos contar um pouco dessa história?

MARIA ISABEL: Eu penso que é muito difícil fazer alguma alteração. Primeiro porque os grupos disciplinares do ensino secundário estão já predefinidos há muitos anos. Por exemplo, primeiro que é muito difícil uma pessoa licenciada em Sociologia chegar a ser professor efetivo de uma escola. É preciso ter uma resiliência muito grande. Neste momento, então, é completamente impossível. Na minha altura já foi difícil. É essa questão da resiliência: tem que insistir, insistir, insistir e não desistir. A Sociologia pode ser lecionada, como disse no início, pelos grupos da Filosofia e também pelo grupo de Economia e Contabilidade. O grupo de Economia e Contabilidade é o grupo no qual os licenciados em Sociologia se integram. Isso quer dizer que, por exemplo, uma escola mesmo não optando pelo grupo de Filosofia para lecionar a Sociologia pode colocar uma pessoa de Gestão de Empresas para lecionar Sociologia. Pode colocar uma pessoa de Economia para lecionar Sociologia. Como também já disse, não há muitas pessoas licenciadas em Sociologia no ensino de um modo geral, em Portugal. Deve ser muito difícil encontrar muitos professores. Acho que não há muitos. Certamente não sou caso único, mas devo ser caso raro em Portugal.

GUSTAVO CRAVO: Ficamos curiosos que você falou que ao longo de 30 anos de docência, lecionou mais de 50 disciplinas. Imaginamos que algumas muito próximas do campo da Sociologia e outras nem tanto, outras mais distantes. Você poderia dar exemplo de alguma disciplina, das disciplinas mais correlatas que você ensinou e também das que são mais distantes?

MARIA ISABEL: Tem a ver com a lecionação nos cursos profissionais. E nos cursos profissionais há muitas disciplinas. Por exemplo, eu falei da Área de Integração na primeira resposta, mas também Técnicas de Turismo, Técnicas de Animação e Acolhimento. Houve uma série de disciplinas. Por exemplo, Marketing e Direito. Há uma série de disciplinas que eu acabei por dar. São as tais 52 que eu não consigo numerar. Tem também a ver com a Sociologia de alguma forma. Também dei algumas que não tem nada a ver com a Sociologia, mas que tem a ver com meu grupo disciplinar. Foi a questão da Contabilidade, que já falei. Eu já estive em uma escola a lecionar Contabilidade e foi uma experiência muito má para mim, porque passava dias inteiros a estudar Contabilidade e não conseguia perceber nada daquilo, porque não é minha área de formação, não é aquilo que eu gosto, sequer. E minha sorte é que eram alunos da noite, portanto, adultos, e como estava em uma terra que chovia muito e que fazia muito frio, eles faltavam muito também. Portanto, consegui mudar de escola antes do final do ano, porque estava à espera de um destacamento. Foi a minha sorte, porque realmente foi uma experiência muito má. Isso pode acontecer, porque meu grupo disciplinar tem essa diversidade toda de disciplinas. Além disso, também a Contabilidade, não é? Eu que não percebo nada de empresas. Eu sabia a parte teórica, mas fazer a prática da contabilidade, nem pensar nisso, não era mesmo capaz. Foi uma experiência muito má, mas que felizmente consegui arranjar um caminho, que foi sem querer, não foi propositadamente, mas aconteceu e foi excelente ter saído dessa escola no meio do ano.

AMURABI OLIVEIRA: A maior parte dos docentes que lecionam Sociologia são formados na área ou vêm de outras formações?

MARIA ISABEL: A maior parte não é formada na área, eles vêm de outras formações.

GUSTAVO CRAVO: Como é o recrutamento dos professores de Sociologia para trabalharem em escolas públicas? Há um contrato temporário ou há estabilidade?

MARIA ISABEL: Eu penso que nesse momento as pessoas que estão a lecionar Sociologia já têm um contrato definitivo, portanto já fazem parte dos quadros das escolas, que é o meu caso. E como é que nós entramos no ensino? Através de concurso. Um concurso geral de professores. Geralmente acontece um grande concurso, mais ou menos de dois em dois anos. Chamo esse de “grande concurso” porque pode ser para as pessoas que estão descontentes com o local onde estão alocadas, pertencendo a um agrupamento de escolas, sendo efetivas em uma escola, e tentam ir para um outro local.

Anualmente também há concurso de professores para vagas temporárias, portanto é mais ou menos isso que se passa. Temos duas situações dentro da escola: tanto professores com estabilidade quanto professores com contrato temporário. Embora, dos contratos temporários seja em menor número neste momento. Não foi sempre assim. Nesse momento, o número de alunos decresceu muito em termos globais, porque a taxa de natalidade está a cair. Os professores também estão quase na idade da reforma, mas ainda não estão na reforma, então pertencemos quase todos aos quadros de escola. Porque o envelhecimento dos professores também é um problema português. Há pouca gente jovem nas escolas de um modo geral. Estamos quase todos na idade da reforma, ou perto⁹. Sinto que a reforma ainda nesse momento está em 66 anos. Daqui uns tempos é capaz de aumentar mais 1 ou 2 anos.

AMURABI OLIVEIRA: Quais são os requisitos para ser professor de Sociologia em Portugal?

⁹A idade da reforma em Portugal equivale a idade de se aposentar no Brasil.

MARIA ISABEL: Tem que ter uma licenciatura em Economia, Gestão de Empresas, Direito, pronto. Qualquer coisa assim, pelo menos essas 4 áreas, com certeza. Nesse momento, para ser temporário, já tem que ter feito a tal profissionalização. Não há formação de professores nos cursos de Direito, Economia, Gestão de Empresas, nessas licenciaturas. Então, já teriam que ter lecionado anteriormente e já teriam que ter feito a profissionalização em serviço. Pois já não é possível nesse momento, em Portugal, concorrer sem essa habilitação da profissionalização em serviço. Ou seja, já tem que ser professor mesmo.

GUSTAVO CRAVO: Como essa pessoa da empresa, da Economia, consegue entrar na escola?

MARIA ISABEL: Através da tal licenciatura e, depois, da profissionalização.

AMURABI OLIVEIRA: É comum os licenciados em Sociologia se tornarem professores de Sociologia? Ou é a minoria que termina a licenciatura, que vai seguir para a educação secundária?

MARIA ISABEL: É mesmo uma minoria, muito minoria. Acho que eu devo ser um caso raro. Eu entrei na educação por uma questão pessoal, foi na altura do casamento, quis ficar em Grândola e recorri a essa saída profissional. Mas nem a Sociologia tem essa saída profissional, portanto as pessoas fazem outras coisas, tentam fazer outras coisas. Em outras áreas diferentes da educação não conheço muita gente, nem da minha geração, nem de gerações anteriores na educação. Dentro da Sociologia, claro.

GUSTAVO CRAVO: Os professores que lecionam no ensino secundário em Portugal recebem remuneração compatível e comparável com outras formações de nível superior no país?

MARIA ISABEL: Eu não sei muito bem responder a essa pergunta, porque isso tem duas perspectivas. Há uma, que é aquela que é clara, pois tem a ver com pretensões salariais, e as nossas, por pertencemos ao Estado, são um bocadinho mais baixas. Mas não é uma diferença tão gritante, tão significativa. Portanto, eu acho que mais ou menos recebemos o mesmo. Só que lá está. Nós recebemos progressão da carreira, tivemos muitos cortes nessa progressão. Por exemplo, eu tenho 32 anos de serviço e já não consigo chegar ao final da carreira. Eu estou nesse momento no sétimo escalão. A carreira tem 10 escalões. Mas como tive cortes, não conseguirei chegar nunca ao décimo escalão.

AMURABI OLIVEIRA: Você pode explicar o que são esses cortes?

MARIA ISABEL: Os cortes são em termos económicos e tiveram a ver com a recessão económica. São cortes na carreira e também no salário, mas no salário tem a ver com o Imposto sobre o Rendimento das Pessoas Singulares (IRS) e que tem escalões, tem níveis. Portanto, eles aumentaram o nível. Mas isso fica à parte. O que eu acho mais importante são os cortes que aconteceram na carreira. Por exemplo, isto em 2009, eu estava no sétimo escalão e houve uma reorganização da carreira e eu passei para o 4º escalão. Eu e todas as pessoas que estavam nesse escalão. Tivemos novenos completamente parados. E agora? Aí recomeçamos. Mas para mim já não dá tempo de chegar ao último escalão.

Antes de 2009, os professores do ensino secundário também tinham uma carga horária menor dentro das escolas. Por exemplo, o horário letivo é de 22 tempos, e nós do secundário tínhamos 20 tempos porque se considerava que 2 seriam importantes para inovarmos, nos prepararmos cientificamente para as

disciplinas que lecionávamos. Agora não. Aumentaram a carga horária. Ou seja, eu tenho que estar na escola obrigatoriamente 26 tempos letivos (26 tempos correspondem a 22 horas, porque as aulas têm uma duração de 50 minutos). Presencialmente. Muitas delas a fazer sei lá o quê, coisas para a escola. Trabalhos mesmo da escola, que não têm nada a ver com o que eu leciono. Penso que isso vai diminuir um “bocadinho” a qualidade do ensino. Mas tem a ver com questões econômicas, está tudo ligado.

GUSTAVO CRAVO: Neste momento de mudança de carga horária de 22 para 26 horas, os docentes foram consultados sobre eventual interesse em migrar de carga horária ou foi algo obrigatório? Houve aumento salarial para acompanhar o aumento de carga horária?

MARIA ISABEL: Não fomos consultados. Foi apenas um novo entendimento da carga horária dos professores, só é considerado o tempo que estamos dentro da sala de aula, como as aulas têm a duração de 50 minutos, logo fazendo a conversão em horas resulta nos 26 tempos semanais. Não houve aumento salarial, podemos até dizer que houve uma descida no salário real (diferente do salário nominativo, ou seja, o valor que auferimos antes dos descontos), porque simultaneamente houve um agravamento dos escalões do IRS (como já referi) e passaram a descontar muito mais. Claro que isto aconteceu com toda a sociedade e não só com os professores.

O horário do professor em Portugal é de 35 horas, distribuídas por 22 tempos letivos, mais 4 tempos para outras atividades, por exemplo, coordenações, apoios em determinadas disciplinas fora da sala de aula ou em conjunto dentro da sala de aula, parte do trabalho de diretor de turma, ou até mesmo, as deslocações entre escolas (os agrupamentos de escolas quando situados em áreas geográficas muito grandes - o caso de Grândola - por vezes leva a que o professor se desloque e, às vezes, por vários quilómetros) e, por fim, o trabalho autónomo não

presencial (aquele que é dedicado à preparação das aulas, à construção de recursos didáticos, à construção de instrumentos de avaliação e à correção das atividades de avaliação).

AMURABI OLIVEIRA: Você usa livro didático de sala de aula? Se sim, qual livro? Há uma diversidade de livros para que o docente possa ter acesso?

MARIA ISABEL: Sim. As editoras criam muitos livros, há muitas editoras, portanto nós temos talvez seis livros para podermos escolher. Como todos nós sabemos, há uma mudança da sociedade muito rápida e do conhecimento, e nós só escolhemos livros de seis em seis anos também. Por exemplo, este livro que estou a usar tem seis anos. Para mim está desatualizado já. Eu não usaria livro. Por que eu uso livro? Porque sou obrigada a adotar um manual. Os alunos são obrigados a comprar esse manual (agora podem requisitá-los na biblioteca, porque os manuais escolares são gratuitos para os alunos até ao 12º ano) e por respeito aos alunos e aos pais dos alunos, eu mais ou menos sigo o manual, mas a maior parte das minhas aulas tem outra base, outras pesquisas, outros documentos que eu construo para além do manual. O meu é o da Texto Editora, é o único que existe dessa editora, dos autores Belmiro Gil Cabrito e Maria Luiza.

GUSTAVO CRAVO: Quais outros recursos didáticos você utiliza nas aulas de Sociologia?

MARIA ISABEL: Recursos audiovisuais, tais como filmes, documentários, jornais, programas televisivos, entrevistas etc. Também textos, produzidos por mim com base em pesquisas, ou excertos de obras/estudos científicos sobre as temáticas/conceitos abordados nas aulas. É também comum convidar pessoas

para conversarem conosco sobre determinados assuntos em que são especialistas (conversas temáticas). Saídas de campo, visitas de estudo...

GUSTAVO CRAVO: Em Portugal, no caso das escolas públicas, são as famílias que compram os livros didáticos a serem utilizados? Poderia por favor comentar também por gentileza como funciona a alimentação escolar. As famílias também são convocadas a colaborar financeiramente neste caso?

MARIA ISABEL: Desde o ano letivo de 2019-2020, todos os alunos do ensino obrigatório (do 1º ano ao 12º ano) de escolas públicas e privadas com contratos de associação (quando em uma determinada área geográfica o Estado não consegue ter uma oferta pública para a população dessa área) vão voltar a receber manuais escolares gratuitos. De fora do programa de gratuidade e reutilização de manuais escolares continuam os alunos de escolas privadas, sem contrato de associação.

A atribuição gratuita de manuais escolares é efetuada pela plataforma MEGA, através de um sistema de *vouchers* (vales). Cada *voucher* inclui um código único e tem indicado o manual correspondente. Após o registro na plataforma MEGA, são emitidos *vouchers* associados ao Número de Identificação Fiscal (NIF) do encarregado de educação do aluno. Se forem atribuídos *vouchers* para levantamento de manuais escolares gratuitos novos, devem ser apresentados em uma das livrarias participantes. Se forem atribuídos *vouchers* para levantamento de manuais escolares gratuitos usados, têm que ser entregues na escola.

Os manuais escolares distribuídos gratuitamente devem ser devolvidos à escola pelo encarregado de educação, em bom estado, para voltarem a ser reutilizados no ano letivo seguinte.

Se o encarregado de educação devolver os manuais escolares em mau estado, que não seja decorrente da utilização normal, fica obrigado a pagá-los ou, se não o fizer, perde o direito a eles no ano letivo seguinte. Note-se que cada manual é considerado individualmente, ou seja, se não for entregue em bom estado o

manual de apenas uma disciplina, só se perde o direito a receber o manual dessa disciplina no ano letivo seguinte. Em caso de retenção (reprovação), o aluno pode conservar na sua posse os manuais relativos ao ciclo ou às disciplinas em causa até a sua conclusão.

Os alunos do 1º ciclo do ensino básico não têm que devolver os manuais escolares gratuitos. Neste nível de ensino são distribuídos manuais escolares gratuitos novos.

Apenas são emitidos *vouchers* para os manuais escolares. Os cadernos de atividades e de fichas, bem como os restantes componentes dos chamados *packs* pedagógicos, têm que ser adquiridos pelas famílias.

AMURABI OLIVEIRA: Isso que você falou sobre mais ou menos seguir livro etc., isso acontece só na disciplina de Sociologia ou nas outras disciplinas que você leciona também?

MARIA ISABEL: Nas outras não têm manual, educação de adultos não tem manual. Na educação de adultos somos nós que construímos nossos materiais, a partir do referencial. Há um referencial que nos indica mais ou menos os caminhos que devemos seguir, que devemos dar importância, e a partir daí nós construímos os materiais. No ensino profissional já não havia manuais, então há muito tempo estou habituada a construir materiais, e mesmo na Sociologia faço com minha boa vontade e gosto de fazer.

GUSTAVO CRAVO: Há algum currículo que deve ser seguido ou geralmente professores seguem o livro? É uma determinação nacional, das províncias, sobre quais conteúdos são lecionados na Sociologia?

MARIA ISABEL: Sim, há um programa e esse programa hoje em dia tem dentro dele uma coisa que são as aprendizagens essenciais. Portanto, essas

aprendizagens essenciais são obrigatórias para todos os alunos do ensino secundário. Portanto, há aprendizagens essenciais para todas as disciplinas do ensino secundário e isso vem do Ministério. São obrigações, digamos assim, que vêm do próprio Ministério da Educação. Vem de cima. Que é outro problema que existe. Toda organização do ensino conta muito pouco com a colaboração de quem está no terreno. São as pessoas do Ministério que decidem o que nós fazemos.

As Aprendizagens Essenciais (AE) identificam os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que se pretendem que os alunos atinjam com a aprendizagem da Sociologia no ensino secundário, e tendo em atenção os seguintes objetivos: identificar as aprendizagens essenciais no domínio da Sociologia face às áreas de competência previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA); proporcionar aos alunos instrumentos que lhes permitam compreender e refletir sobre a complexidade das sociedades contemporâneas, em especial, da sociedade portuguesa.

AMURABI OLIVEIRA: No Brasil, nós temos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Em resumo, há uma parceria entre a universidade e a escola, com o objetivo de que a etapa universitária de formação de professores em nível de graduação conte com a experiência dos discentes, universitários dentro da escola. Então, a pergunta é se há algo nesse sentido em Portugal.

MARIA ISABEL: Eu percebi, eu percebi. Em Portugal, só a nível da tal profissionalização em serviço, sim, havia. Quando eu fiz a minha profissionalização em serviço, tinha aulas no Instituto Politécnico de Setúbal, na Escola Superior de Educação. E sim, havia essa. Mas mais do que isso não há. Só mesmo para a profissionalização, para sermos professores.

GUSTAVO CRAVO: Nós estamos bastante satisfeitos, porque nos dá um panorama bem interessante, porque realmente são realidades muito distintas no Brasil e em Portugal, desde como se organiza a escola, como se forma e se recruta professores. Eu acho que é um cenário bem interessante de se explorar e de se conhecer mais, porque conhecemos muito pouco ainda.

MARIA ISABEL: Agora em um nível mais geral, nós não temos incentivo nenhum, mesmo que particularmente (individualmente) para conseguirmos a nossa formação e a nossa qualificação. Por exemplo, não temos licenças sabáticas. Eu estou a fazer o doutoramento. Eu não tenho nada, não tenho uma redução do horário, não tenho nada de diferente em relação aos meus colegas que não estão a fazer nada, que só dão aulas. Não há incentivo. Nós fazemos o mestrado, o doutoramento, por gosto. Porque não vamos ter nenhuma ajuda do próprio Estado para melhorarmos as nossas capacitações, as nossas competências. Acho que isso é importante referir, e que se há professores que o fazem, é de fato porque querem melhorar.

AMURABI OLIVEIRA: Queremos te agradecer, Maria, porque a gente aprendeu muito aqui. Agradecemos sua disponibilidade e achamos que a entrevista vai trazer uma boa discussão pública aqui no Brasil. Quem sabe no próximo Congresso Português de Sociologia, da APS, a gente vá presencialmente e proponha alguma coisa.

MARIA ISABEL: Também quero agradecer e dizer que se houver alguma dúvida, alguma questão que queira colocar, vocês têm o meu *e-mail*, e que estão completamente à vontade para me contatar que estarei ao vosso dispor. Obrigada, também!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

MARTINS, Rogéria da S., & FRAGA, Paulo C. P. Ensino de Sociologia na França, Portugal e Brasil – uma perspectiva comparada diante das idiossincrasias da reforma do Ensino Médio brasileiro. *Latitude*, 14 (Esp.), 161–188, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/11387>. Acesso em: 18 out. 2021.

MMENDE, Celeste Silva V. & RÖWER, Joana. Ensino de Sociologia nos países da CPLP. *Revista Café com Sociologia*, v. 8, n. 1, p. 48-65, 2019. Disponível em: <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/1126/pdf>. Acesso em: 18 out. 2021.

NEUHOLD, Roberta R. Notas sobre a história da sociologia no ensino secundário de Portugal. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 1, n. 2, p. 131-145, 2013. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/rbsociologia/rbs/article/view/58/24>. Acesso em: 18 out. 2021.

OLIVEIRA, Amurabi. Ensino de Sociologia: novas temáticas e experiências internacionais. *Rev. Educação & Realidade*, v. 39, n. 1, p. 11-16, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/z8YYFRrwbjgK3cfFMrTbhHf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 out. 2021.

OLIVEIRA, Amurabi. O ensino de sociologia em outros países. *In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. (Org.). Dicionário do ensino de sociologia*. Maceió: Café com Sociologia, 2020, p. 268-271.

Entrevista realizada em: 06 de maio de 2021 pela Plataforma Zoom

Recebido em: 18 de out. 2021

Aceito em: 29 de dez. 2021

COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO:

AZEVEDO, Gustavo Cravo; OLIVEIRA, Amurabi. A Sociologia na educação secundária em Portugal: uma entrevista com Maria Isabel Gomes. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v. x, n. x, p. 190-213, jul./dez., 2021.



RESENHA

CONCEITOS E CATEGORIAS FUNDAMENTAIS DO ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS: uma coleção didática de fortalecimento disciplinar da Sociologia escolar

Caio dos Santos Tavares¹

Dados da obra.

BODART, Cristiano das Neves. **Conceitos e Categorias Fundamentais do Ensino de Ciências Sociais [Coleção]**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2021.

A reintrodução da Sociologia de modo obrigatório no currículo escolar, atendendo a Lei nº 11. 684 de 2008, foi um marco importante, que estimulou o crescimento da produção de conhecimento sobre o ensino da Sociologia escolar, em que pode ser evidenciado no aumento do número de produção de dissertações e teses sobre o ensino de Sociologia (HANDFAS, 2011; CAREGNATO, CORDEIRO, 2014; HANDFAS; MAÇAIRA, 2015; BODART; CIGALES, 2017); na ampliação de artigos publicados em revistas científicas (BODART; TAVARES, 2018) e na fundação de novos grupos de pesquisas que tratam do ensino de Sociologia (NEUHOLD, 2015). Em contrapartida, a Reforma do Ensino Médio, Lei nº

¹Mestrando em Sociologia pela Universidade Federal de Alagoas – PPGS-Ufal. Integrante do Grupo de Pesquisas ConsCiências-Sociais/PPGS-Ufal. *E-mail:* caiotavares@hotmail.com

13.415/2017, (BRASIL, 2017), ameaça a manutenção da disciplina Sociologia no ensino médio. É nesse contexto - de institucionalização de um subcampo de pesquisa e ameaça – que a coleção de conceitos e categorias do Ensino das Ciências Sociais foi produzida e publicada.

A coleção é composta por 6 títulos, tendo sido, até o momento, publicado 4. São eles: Conceitos e categorias fundamentais do ensino de Sociologia, vol. 1; Conceitos e categorias fundamentais do ensino de Sociologia, vol. 2; Conceitos e categorias fundamentais do ensino de Antropologia, vol. 1; e Conceitos e categorias fundamentais do ensino de Ciência Política, vol. 1. Os dois outros volumes estão em fase de preparação, sendo eles: Conceitos e categorias fundamentais do ensino de Antropologia, vol. 2; e Conceitos e categorias fundamentais do ensino de Ciência Política, vol. 2.

A coleção “Conceitos e categorias do Ensino das Ciências Sociais” foi organizada pelo professor Cristiano das Neves Bodart, doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP). Ele é docente do Centro de Educação (Cedu) e do Programa de Pós-graduação em Sociologia (PPGS-ICS) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Atualmente é coordenador do Observatório Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (*On-Abecs*) e o Grupo de Pesquisa “Ensino dos conhecimentos das Ciências Sociais” (ConsCiências-Sociais/Ufal). Além disso, ocupa atualmente a vice-presidência da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs), atuando como editor-chefe e fundador do Blog Café com Sociologia e dos periódicos *Latitude* (PPGS-Ufal) e *Cadernos da Associação Brasileira de Ciências Sociais (Cabecs)*. Trata-se de um pesquisador emerso no subcampo de pesquisa do ensino de Sociologia, tendo publicado diversas pesquisas. Recentemente também lançou as obras “Usos de Canções no ensino de Sociologia” (BODART, 2021) e *Ciência Política para o ensino médio* (BODART; FIGUEIREDO, 2021).

A coleção contou com a avaliação do organizador, de professores(as) pesquisadores(as) sobre a temática Sociologia escolar e por professores(as) de

Sociologia da Educação Básica. Tal avaliação deu-se em duas etapas: na primeira etapa os textos submetidos foram direcionados a doutores(as) com a finalidade de atestar a qualidade conceitual; na segunda etapa os textos aprovados na avaliação anterior foram encaminhados para os professores da Educação Básica a fim de avaliar cinco aspectos: a) linguagem, se acessível e interessante para os(as) estudantes do ensino médio; b) respeito aos princípios éticos; c) aplicabilidade da(s) atividade(s) proposta(s); d) pertinência das indicações de leitura; e) pertinência das indicações de filmes, documentários ou músicas.

Cabe ressaltar que o público-alvo da coleção são os professores e estudantes do ensino médio e os(as) graduandos(as) em Ciências Sociais. Os critérios avaliativos pelos quais passaram os títulos da coleção demonstram a preocupação como a qualidade conceitual e com a Transposição didática, ou seja, verificar as alterações adaptativas do saber originado da academia (Saber Sábido), visando ser ensinada na escola (Saber a Ensinar) e aprendida pelos(as) estudantes (Saber Ensinado). Vale destacar que o conhecimento pode encontrar-se em 3 formas: Saber Sábido, Saber a Ensinar e Saber Ensinado (CHEVALLARD, 2013). Como destacou Pais (2001, p. 21),

[...] o saber científico é registrado por uma linguagem codificada, o saber escolar não deve ser ensinado nessa forma, tal como se encontram redigidos nos textos e relatórios técnicos. A desconsideração desse aspecto favorece a transformação da linguagem em uma dificuldade adicional. Assim, a linguagem é considerada como um elemento que interfere diretamente no sistema didático, pois guarda uma relação direta com o fenômeno cognitivo. A formalização precipitada do saber escolar, por vezes, através de uma linguagem carregada de símbolos e códigos, se constitui em uma possível fonte de dificuldade de aprendizagem.

O conhecimento construído na universidade é modificado com o intuito de ser ensinável aos alunos que estão na escola. O saber escolar mantém a ideia original daquilo que foi desenvolvido pela academia, contudo é simplificado para ser inteligível para os alunos (CHEVALLARD, 2005).

Nesse processo de transposição do saber científico para o saber escolar não deve ocorrer uma hierarquização dos saberes, não obstante, são realizadas transformações de saberes, pretendendo se moldar ao ambiente ensinado. Nesse sentido, a coleção apresenta uma metodologia de elaboração e avaliação importante na produção de obras para o ensino médio.

É importante destacar o papel de apoio da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) na organização da coleção. Essa foi lançada pela Editora Café com Sociologia, que vem publicando diversas obras relacionadas ao ensino de Sociologia e de Filosofia, além de outras do campo da Sociologia e da Educação. A Editora Café com Sociologia foi fundada em 16 de fevereiro de 2019, pela professora Cassiane da C. Ramos Marchiori, mestra em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Segundo o site da editora, o seu intuito é difundir os conhecimentos das Ciências Humanas, em especial das Ciências Sociais.

Os quatro primeiros livros da coleção contaram com a participação de 83 autores(as) com formação em Ciências Sociais. A comissão científica da coleção foi composta por 66 pesquisadores(as) e professores(as) com atuação no que Mocelin (2020) denominou de “campo do ensino de Sociologia”².

Salientamos que a coleção, organizada em 6 volumes, traz um conjunto de textos, no qual cada um explica um conceito ou uma categoria das Ciências Sociais. O leitor irá encontrar uma obra estruturada em capítulos, os quais possuem 4 seções. Na primeira seção, nomeada como “contextualizando”, é apresentada uma contextualização em torno do conceito/categoria, que visa atrair o interesse do(a) estudante à leitura. Na segunda seção, denominada “conceituando”, é explicada a definição do conceito/categoria, demonstrando de forma clara os pressupostos teóricos e epistemológicos que o envolvem. Na terceira seção, “o conceito em movimento”, são apresentadas as transformações que o conceito/categoria passou

²Para mais detalhes conceituais de “campo do ensino de Sociologia” e “Subcampo do ensino de Sociologia”, ver Mocelin (2020).

no decorrer do tempo, enfatizando as diversas apropriações ocorridas conforme o contexto social. Na última seção, “o conceito e seus usos”, os(as) autores(as) buscaram operacionalizar os conceitos/categorias de acordo com uma realidade social próxima do estudante do ensino médio.

Os(as) autores(as) indicaram leituras complementares e uma proposta de atividade. Além disso, em alguns capítulos foram oferecidas dicas de músicas e filmes que dialogavam com o conteúdo do capítulo; o que pode ser de grande valia para os docentes.

A obra **“Conceitos e categorias do Ensino da Antropologia, vol. 1”** possui 131 páginas e 18 capítulos. Cada capítulo trata de um conceito ou categoria, sendo: Corpo, Cultura, Decolonial, Diário de Campo, Etnocentrismo, Etnografia, Eugenia, Feminismo, Identidade, Identidade Cultural, Paisagem Cultural, Raça, Racismo à Brasileira, Religião, Rito de Passagem, Ritual, Secularização e Trabalho de Campo.

A outra obra, **“Conceitos e categoriais de Ciência Política, vol. 1”**, conta com 157 páginas e 23 capítulos. Cada capítulo trata de um conceito ou categoria, sendo: Associativismo, Cidadania, Controle Social, Cultura Política, Democracia, Discurso de Ódio, Elites, Estado, Estado de Bem-Estar Social, Fascismo, Feminismo, Negro Decolonial, Globalização, Golpe de Estado Ideologia, Movimentos Sociais, Neoliberalismo, Panóptico, Partidos Políticos, Política Pública, Redes Sociais, Separação entre os Poderes, Sistema Eleitoral e Utopia.

A coleção já lançou os dois volumes **“Conceitos e categorias fundamentais do ensino de Sociologia”**. O primeiro volume é constituído de 121 páginas e contém 18 capítulos, os quais são: Anomia, Arbitrário Cultural, Capital Cultural, Capital Simbólico, Capitalismo, Classe Social, Coerção Social, Configuração Social, Desencantamento do Mundo, Desigualdade Social, Discurso, Divisão Sexual do Trabalho, Estratificação Social, Família, Fato Social, Gênero, Globalização e *Habitus*. O segundo volume, com 128 páginas, contemplou 17 conceitos/categorias, sendo os seguintes: Imaginação Sociológica, Indústria

Cultural, Instituição Social, Interseccionalidade, Juventude, Lazer, Mídia, Modernidade, Papel Social, Patrimônio Cultural, Poder, Racionalização, Sexualidade, Sociabilidade, Sociação, Socialização, Tecnologia Social e Tipo Ideal.

A importância da coleção está relacionada à necessidade de consolidação de categorias e conceitos das Ciências Sociais frente à uma “Reforma” do Ensino Médio e um novo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD-2021), que tende a diluir os conteúdos das Ciências Sociais, gerando pouca profundidade e rigor científico ao promover de forma equivocada a interdisciplinaridade.

A coleção pode ser um importante recurso complementar aos livros didáticos do PNLD-2021, auxiliando a prática de docente de Sociologia. Essa coleção é lançada em um contexto de necessidade de reafirmação disciplinar de Sociologia e da necessidade de material didático qualificado e específico para o ensino de Sociologia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): um estado da arte na pós-graduação. **Revista de Ciências Sociais**, v. 42, n. 2, p. 256-281. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/19500>. Acesso em: 20 dez. 2021.

BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio dos Santos. Quando o assunto é Sociologia Escolar: estado da arte nos periódicos de estratos superiores nas áreas de Ciências Sociais, Educação e Ensino. **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza, v. 51, n. 1, mar./jun., 2020, p. 353-396. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/51058/3/2020_art_cnbodartestavares.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.

BODART, Cristiano das Neves; FIGUEIREDO, César Sagrillo. **Ciência Política para o ensino médio**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2021.

BODART, Cristiano das Neves. **Usos de canções no ensino de Sociologia**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008.** Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 20 dez. 2021.

CAREGNATO, Célia Elizabete; CORDEIRO, Victoria Carvalho. Campo Científico-Acadêmico e a Disciplina de Sociologia na Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 39-57, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/37587> Acesso em: 20 dez. 2021.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado.** Tradução do original em francês de Claudia Gilman. 3. ed. 2. reimp. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a Teoria da Transposição Didática: algumas considerações introdutórias. **Revista Educação, Ciência e Matemática**. v. 3, n. 2, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/2338/1111>. Acesso em: 20 dez. 2021.

HANDFAS, Anita. O estado da arte do ensino de Sociologia na Educação Básica: um levantamento preliminar da produção acadêmica. **Revista Interlegere**. n. 9, 2011. Disponível em: periodicos.ufrn.br. Acesso em: 20 dez. 2021.

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. O Estado da arte da produção científica sobre o ensino de Sociologia na educação básica. *In*: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa (Orgs.). **Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: instituições, práticas e percepções**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015. Acesso em: 20 dez. 2021.

MOCELIN, Daniel Gustavo. O ensino da Sociologia e o seu subcampo [verbete]. *In*: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. (Org.). **Dicionário de Ensino de Sociologia**. 1. ed. Maceió-AL: Editora Café com Sociologia, 2020, p. 397-401.

NEUHOLD, Roberta. A produção científica sobre o ensino de Sociologia: grupos e linhas de pesquisa no Brasil (2000-2013). *In*: OLIVEIRA, Evelina Antunes F. de; OLIVEIRA, Amurabi (org.). **Ciências Sociais e educação: um reencontro marcado**. Maceió: Edufal, 2015. pp. 103-123.

PAIS, Luiz Carlos. **Didática da Matemática: uma análise da influência francesa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Recebido em: 22 de dez. 2021.

Aceito em: 30 de dez. 2021.

COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO:

TAVARES, Caio dos Santos. Conceitos e categorias fundamentais do ensino das ciências sociais: uma coleção didática de fortalecimento disciplinar da Sociologia escolar. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v. 5, n. 2, p. 214-221, ju./dez., 2021.



1

2 DOCUMENTOS

3

RELATÓRIO

4

I FÓRUM NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - ABECS

5

6

7

8

Relatório Final

9

10 O 1º Fórum Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais
11 (Abecs) teve como objetivo analisar e debater as reformas educacionais mais
12 recentes e como elas estão afetando o ensino de Ciências Sociais tanto na Educação
13 Básica quanto na Educação Superior. Busca-se criar um posicionamento
14 institucional que dê voz à comunidade associada e discutir propostas e ações para
15 a entidade, em sua esfera nacional e suas Unidades Regionais (UR), nas atuações
16 internas e externas, bem como junto às escolas, às universidades e aos órgãos
17 responsáveis pelas políticas educacionais.

18 Para isso, foram realizados cinco encontros, organizados pela executiva
19 nacional, contando com palestrantes indicados(as) pelas URs. O primeiro encontro,
20 em 28 de agosto de 2021, intitulou-se “Reformas Educacionais e a Pedagogia das
21 Competências”, tendo como palestrantes os associados Thiago Esteves, da UR Rio
22 de Janeiro, e Ana Paula Corti, da UR São Paulo. O segundo encontro, ocorrido em
23 11 de setembro de 2021, abordou o tema “Base Nacional Comum Curricular,
24 Itinerários Formativos e o Ensino de Sociologia”, tendo como expositores o docente
25 convidado Manoel Neto e o associado José Anchieta de Souza Filho, da UR
26 Fortaleza. No terceiro encontro, em 25 de setembro de 2021, a associada Rogéria
27 Martins, da UR Minas Gerais, abordou o tema “Projeto de Vida e o Ensino de
28 Sociologia”. O quarto encontro, realizado em 09 de outubro de 2021, cujo tema foi
29 “Projeto Integrador e o Ensino de Sociologia”, teve como expositor o associado Elias
30 Evangelista Gomes, da UR Minas Gerais. E, por fim, o último encontro, realizado
em 23 de outubro de 2021, intitulado “Resolução nº 02/2019 e a Formação de

31 Professores de Sociologia”, teve como expositora a associada Eleanor Palhano, da
32 UR Pará.

33 A elaboração deste relatório foi realizada coletivamente por Adriana
34 Pinheiro (UR Bahia), Brena Késia Andrade de Oliveira (UR Maciço do Baturité),
35 Elias Evangelista Gomes (UR Minas Gerais), Joana Elisa Röwer (UR Maciço do
36 Baturité), Josefa Alexandrina da Silva (UR São Paulo) e Wallace Ferreira (UR Rio
37 de Janeiro), sendo que essa equipe relatora foi indicada por suas respectivas URs.

38 A abordagem sobre as reformas educacionais partiu da argumentação
39 segundo a qual a educação brasileira tem passado por sucessivas e variadas
40 reformas, atingindo-a em seu amplo espectro de abrangência. A reforma do Ensino
41 Médio é apenas a mais recente delas. Para desenvolver uma análise acerca das
42 reformas em curso é necessário pensar de forma ontológica e contextualizada, para
43 compreender o seu fluxo histórico.

44 Os principais marcos das reformas educacionais recaem sobre o
45 desfazimento da fronteira público x privado, com o aprofundamento do processo de
46 empresariamento da educação em confluência com organismos internacionais.
47 Nesse sentido, a recorrente referência ao binômio qualidade e avaliação revela
48 nuances de fetichização da avaliação e questionamentos acerca das suas matrizes
49 de referência. Esse desmantelamento, no entanto, está *ipsis litteris* amparado no
50 documento “Um ajuste justo”, produzido pelo Banco Mundial, por solicitação do
51 governo Dilma Rousseff, agregando, no campo educacional, atores sociais de
52 distintas matrizes políticas, como forma de evidenciar uma suposta ausência de
53 ideologia.

54 É preciso considerar que em paralelo às reformas de caráter neoliberal
55 centradas na avaliação e no ensino interdisciplinar, o Brasil implementou o ensino
56 de Sociologia como disciplina obrigatória a partir de 2008, considerada
57 fundamental para a formação de sujeitos democráticos e para o exercício da
58 cidadania. A Sociologia trouxe para o campo escolar debates essenciais para a
59 formação de uma sociedade democrática, como a discussão das desigualdades de
60 gênero e educação das relações étnico-raciais.

61 O processo de reformas do Ensino Médio e do currículo da Educação
62 Básica teve continuidade e aprofundamento neoliberal nos governos de Michel
63 Temer e Jair Messias Bolsonaro, via ações de implementação legal e executiva.
64 Dessa maneira, a gestão não democrática da educação brasileira, presente também
65 em muitas esferas estaduais e municipais, faz com que a falta de diálogo produza
66 ainda mais incertezas para quem atua no chão da escola e também na formação
67 docente.

68 Mais especificamente em relação ao currículo escolar, a abordagem sobre
69 a pedagogia das competências parte da compreensão de que o contexto reorganiza
70 o pensamento e o conhecimento. A escola se ergue na lógica taylorista/fordista e
71 está agora em processo de transição. A aceleração das mudanças na educação se
72 dá na relação qualidade x competência. A noção de competência individualiza a
73 aprendizagem e pode gerar um modelo de educação disfuncional, que se baseia em
74 competências gerais que, supostamente, permitem a adaptabilidade a diferentes
75 contextos, funções e mudanças, sob a égide pragmática do utilitarismo prático do
76 conhecimento e cria, com isso, a utopia do super indivíduo.

77 Os critérios de validação da qualidade educacional no Brasil têm sido
78 influenciados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
79 (OCDE), com base em noções próprias dos setores empresariais e empregadores,
80 visando uma educação que favoreça o aumento da produtividade e da
81 competitividade no mercado local e global. Dessa maneira, a pedagogia por
82 competências pode implicar em impasses para o desenvolvimento educacional
83 crítico. Assim, é importante enfatizar que o que se espera da educação não são
84 aprendizagens de saber e fazer, mas de saber e fazer com entendimento do
85 processo, com consciência da experiência social, cultural, política, ao longo da
86 história da humanidade, capaz de problematizar, inclusive, a noção de trabalho.
87 Por isso, é preciso lutar pela democratização da Educação Básica, além da
88 democratização do acesso às vagas. É preciso democratizar também o currículo
89 escolar e a formação docente, garantindo-lhes um sentido crítico e transformador.

90 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi implementada no bojo das
91 reformas educacionais brasileiras, articulando também interesses de setores
92 empresariais que disputam os rumos da educação nacional. Na elaboração dos
93 currículos estaduais, em muitos casos, associados(as) da Abecs têm lutado e
94 contribuído para mitigar os impactos negativos e garantir a presença e
95 legitimidade da disciplina de Sociologia. Embora na prática a Sociologia esteja
96 mantida nas escolas, em alguns casos com manutenção da mesma carga horária,
97 e em outros com ampliação ou redução de tempos, é preciso atentar-se para
98 possíveis estratégias de precarização da qualidade da educação, do trabalho
99 docente e da formação docente, a partir de uma lógica de desdisciplinarização e de
100 interdisciplinaridade desqualificada, como se pudesse existir uma docência
101 genérica da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Por isso, é
102 fundamental a Abecs reafirmar a relevância do conhecimento das Ciências Sociais
103 para a educação escolar, através da disciplina de Sociologia e da exigência de
104 formação em licenciatura em Ciências Sociais para o seu ensino.

105 Manifestamos que o posicionamento da Abecs é contrário ao Projeto de
106 Vida como está apresentado na BNCC. Visando minimizar seus impactos,
107 indicamos que esse componente curricular deve ser pensado a partir das

108 discussões sobre Projeto de Vida que antecedem a BNCC e utilizando o arcabouço
109 teórico da Sociologia do Trabalho, da Sociologia da Juventude, da Sociologia da
110 Educação e de outras contribuições das Ciências Sociais (Antropologia, Ciência
111 Política e Sociologia). Contudo, no contexto de reformas educacionais, Projeto de
112 Vida apresenta contornos de componente curricular, com significativa carga
113 horária, livros didáticos e formações docentes gerenciadas e/ou influenciadas por
114 fundações empresariais. Torna-se preocupante o fomento de uma educação que
115 encoraja o individualismo, promove uma gestão neoliberal das novas gerações e
116 estimula uma euforia acrítica acerca do empreendedorismo.

117 Em contraponto a isso, para refletir sobre o “eu”, o “outro” e o “nós” é crucial
118 compreendermos as condições socioeconômicas, os marcadores sociais da
119 diferença, a relação entre educação e trabalho, as identidades, as trajetórias e a
120 cidadania. Por isso, deve ser denunciada a atribuição de Projeto de Vida a quem
121 não conta com formação compatível ao componente curricular, sob o risco de se
122 realizar uma educação inócua ou mesmo voltada à reprodução e à legitimação das
123 desigualdades sociais. Defender a qualificação profissional compatível à docência
124 em Projeto de Vida, envolvendo temas, teorias, conceitos e métodos das Ciências
125 Sociais, é a defesa do direito à educação crítica, inclusiva, transformadora e
126 emancipatória na Educação Básica brasileira. Além disso, ao institucionalizar o
127 perfil antropológico, político e sociológico do Projeto de Vida, será possível ampliar
128 a demanda por profissionais de Ciências Sociais, via concursos públicos e
129 contratações, melhorar o rendimento salarial docente, complementar a carga
130 horária semanal em uma mesma escola, expandir a demanda por materiais
131 didáticos com as contribuições da área, dentre outros aspectos.

132 Os projetos integradores são práticas pedagógicas cooperativas já presentes
133 em muitas escolas, principalmente da rede privada de ensino, e também na
134 educação popular. O que é recente é a emergência de livros específicos para
135 projetos integradores no PNLD, respondendo a diferentes interesses educacionais
136 e comerciais. Dessa maneira, é necessário um olhar crítico, buscando elaborar
137 ações concretamente interdisciplinares, que envolvam de maneira equilibrada as
138 disciplinas de Filosofia, História, Geografia e Sociologia. Vale destacar que as
139 obras destinadas aos projetos integradores, como proposto na Reforma, carecem
140 de aprofundamento em suas bases pedagógicas fundamentadas no campo
141 científico educacional. Mais especificamente, no âmbito do ensino de Ciências
142 Sociais, os projetos integradores na Educação Básica precisam contar com teorias,
143 conceitos e métodos próprios da Antropologia, da Ciência Política e da Sociologia,
144 para que sejam relevantes para uma socialização escolar crítica, criativa,
145 integrada, científica e transformadora. Ademais, é fundamental que as redes
146 escolares públicas ofereçam condições infraestruturais e pedagógicas para que

147 docentes de diferentes disciplinas debatam e promovam ações interdisciplinares,
148 incluindo cursos complementares à formação docente, inicialmente disciplinar.

149 A formação docente em Ciências Sociais requer aproximação e interação
150 entre a universidade, a escola pública e demais instituições educacionais, para que
151 se conheça melhor a realidade escolar, a partir de suas experiências cotidianas.
152 Sob a perspectiva epistemológica, é necessário ter compreensão das especificidades
153 do ensino de Sociologia na Educação Básica e sua contribuição para a formação da
154 consciência crítica. A formação docente requer também o domínio de teorias,
155 conceitos e métodos para a transformação de saberes científicos em saberes
156 escolares. O foco na sala de aula e na prática pedagógica exige uma formação
157 crítica. Com a Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019, que define as
158 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a
159 Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de
160 Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a formação docente fica
161 atrelada à BNCC e à Pedagogia das Competências, compreendidas entre
162 competências gerais, competências específicas da área e habilidades
163 correspondentes, colocando a necessidade de reestruturação dos Projetos
164 Pedagógicos de Cursos (PPC) de licenciatura. Dentre os fundamentos pedagógicos,
165 destacam-se: a questão das metodologias inovadoras; a conexão entre o ensino e a
166 pesquisa com centralidade no processo de ensino e aprendizagem; o emprego
167 pedagógico das inovações e linguagens digitais; e a apropriação de conhecimentos
168 relativos à gestão educacional. Assim, convém reafirmar que a área de ensino de
169 Ciências Sociais já vem produzindo conhecimentos e práticas pedagógicas
170 relevantes para a educação escolar: difundidos em revistas científicas, publicações
171 de livros, Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCC), monografias, dissertações,
172 teses, grupos de pesquisas, eventos, dentre outros. No entanto, ainda é necessário
173 ampliar, aperfeiçoar e diversificar as formas de ensino e aprendizagem
174 relacionadas à docência em Ciências Sociais, tanto de docentes da Educação Básica
175 como da Educação Superior, fortalecendo ações, tais como os Programas de Pós-
176 graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, o Programa Institucional de Bolsas de
177 Iniciação à Docência, o Programa Residência Pedagógica, projetos e programas de
178 extensão. Por fim, cabe ressaltar que, embora historicamente o Ensino Médio
179 tenha sido a prioridade da luta pela institucionalização da Sociologia escolar, a
180 necessária luta pelo ensino de Ciências Sociais no Ensino Fundamental implicará
181 em uma formação docente capaz de formar para a atuação nas duas etapas do
182 ensino.

183 Este relatório do 1º Fórum não pretende exaurir todas as discussões sobre
184 os temas abordados, nem dissipar todas as possíveis polêmicas. Primeiro, porque
185 não era o seu objetivo. Segundo, porque estamos cientes de que o mais importante,
186 neste momento, é manter viva a crítica política e a unidade na luta, garantindo o

187 diálogo franco, fraterno e propositivo, sem sectarismo, mas estimulando a atenção,
188 a participação e a atuação coletiva das instâncias da entidade e de suas associadas
189 e associados.

190 Nesse sentido, os encaminhamentos propostos poderão ser realizados,
191 promovendo o fortalecimento do ensino de Ciências Sociais no Brasil, através da
192 disciplina de Sociologia escolar, bem como mediante as novas oportunidades
193 curriculares que se apresentam. Com isso, acredita-se que a Abecs seguirá mais
194 forte, mais presente, mais ampla, mais acolhedora e mais pertinente para a nossa
195 comunidade de educadoras e educadores cientistas sociais, que atuam na
196 Educação Básica, na Educação Superior e em outras modalidades de educação
197 formais e informais.

Reformas educacionais e pedagogia das competências

1. Recuperar a memória de luta da Abecs e seus posicionamentos públicos perante as reformas educacionais, desde 2015.
2. Utilizar dispositivos variados de comunicação com posicionamentos institucionais sobre a falácia da Reforma do Ensino Médio e suas implicações para as desigualdades sociais e desigualdades escolares.
3. Promover eventos para discutir a educação por competências, seus fundamentos e efeitos sobre os indivíduos e a sociedade em diferentes contextos.
4. Promover eventos para a discussão acerca dos efeitos do empresariamento da educação, a partir da atuação das organizações sociais e do sistema “S”.
5. Acompanhar a implementação da BNCC nas redes públicas e privadas de todo o país e discutir o lugar dos(as) professores(as) de Sociologia frente ao Projeto de Vida e aos Projetos Integradores.
6. Acompanhar os usos da BNCC e seu silenciamento nos debates sobre gênero, direitos humanos e educação das relações étnico-raciais.
7. Estabelecer diálogo com as outras associações disciplinares sobre as reformas educacionais.

Base Nacional Comum Curricular, itinerários formativos e o ensino de Sociologia

1. Tornar público o posicionamento contrário da Abecs em relação às recentes políticas curriculares, enfatizando os pontos de divergência e as

resistências que são necessárias frente às reformas neoliberais da educação e à BNCC.

2. Defender a demarcação do lugar da Sociologia no currículo em sua singularidade disciplinar, de modo a conferir legitimidade à sua presença na educação escolar.
3. Defender a atribuição de aulas e a formação qualificada para a disciplina de Sociologia para egressas e egressos dos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais.
4. Defender a participação de docentes com formação em Ciências Sociais e que atuam na Educação Básica nos processos de adequação dos currículos locais e nacionais.
5. Desenvolver rodas de conversa formativas e informativas com as associadas e os associados sobre a BNCC, em uma perspectiva crítica e propositiva, quanto às resistências necessárias para efetivar o lugar da Sociologia no currículo e na escola.
6. Estimular que as associadas e os associados multipliquem as discussões realizadas pela Abecs em seus contextos de atuação.
7. Criar canais de escuta no âmbito nacional e das URs a respeito da Sociologia nos contextos da Reforma do Ensino Médio e da BNCC, direcionados aos(às) docentes da Educação Básica e aberto para a pessoas associadas e não associadas.
8. Propor que o *On-Abecs*, em parceria com as URs, investigue os itinerários formativos disponíveis para o público discente nos estados, identificando o lugar da Sociologia nessa conjuntura.
9. Promover diálogos com as Secretarias Estaduais de Educação e demais órgãos responsáveis pela implementação da BNCC, visando apresentar os dados obtidos por intermédio do *On-Abecs*.

Projeto de Vida e o Ensino de Sociologia

1. Publicizar o posicionamento contrário da Abecs ao Projeto de Vida como está apresentado na BNCC.
2. Atuar pela ampliação e/ou manutenção da carga horária de Sociologia, em 2 tempos semanais, nas três séries do Ensino Médio, mesmo com a

existência do Projeto de Vida no currículo escolar.

3. Estabelecer o diálogo com outras associações disciplinares sobre o Projeto de Vida.
4. Estimular a produção crítica de conhecimento sobre o Projeto de Vida, a partir das análises das Ciências Sociais e, mais especificamente, do ensino de Ciências Sociais, estabelecendo parceria com o *On-Abecs*.
5. Estimular o diálogo pedagógico crítico entre a disciplina de Sociologia e o Projeto de Vida, desde a formação docente, com destaque em relação à Sociologia da Juventude, Sociologia do Trabalho, Cidadania, Trajetórias, Identidade, Interseccionalidade (classe, gênero, sexualidade, religiosidade, território, ciclo da vida, condição física) etc.
6. Propor a criação de uma comissão especial específica para acompanhar e monitorar os impactos do Projeto de Vida para o trabalho de docentes com formação em Ciências Sociais e também para filiadas e filiados da Abecs.
7. Acolher trabalhos que tematizam o Projeto de Vida na interface com as Ciências Sociais nos eventos da Abecs, considerando as regras de submissão de trabalhos dos congressos da associação.
8. Realizar um Fórum Nacional específico sobre Projeto de Vida para continuidade da formação teórica, conceitual, política e metodológica, a partir das análises das Ciências Sociais.
9. Promover a realização de espaços de formação voltados ao ensino de Projeto de Vida, sob a ótica do ensino de Ciências Sociais e conduzidos por docentes com formação em Ciências Sociais.
10. Propor a publicação de dossiê temático sobre o diálogo entre ensino de Ciências Sociais e Projeto de Vida, na Revista Cadernos da Abecs (Cabecs).
11. Defender a regulamentação da atribuição de Projeto de Vida para docentes com formação em Licenciatura em Ciências Sociais.
12. Defender a inserção de avaliadores com formação em Ciências Sociais, na avaliação do livro didático de Projeto de Vida no PNLD.
13. Estimular que docentes de Sociologia produzam livros e outros recursos didáticos voltados ao ensino de Projeto de Vida, sob orientação teórico-conceitual das Ciências Sociais.

4. Projetos Integradores e o Ensino de Sociologia

1. Estimular a produção crítica de conhecimento sobre projetos integradores na interface com o ensino de Ciências Sociais, estabelecendo parceria com o *On-Abecs* e outros observatórios, laboratórios e grupos de pesquisa.
2. Recomendar a criação de uma comissão especial específica para acompanhar e monitorar as questões relativas aos projetos integradores na Educação Básica, na especificidade do ensino de Ciências Sociais.
3. Acompanhar os efeitos da implementação de práticas de projetos integradores sobre o trabalho docente de egressas e egressos de Licenciatura em Ciências Sociais, bem como para filiadas e filiados da Abecs.
4. Defender uma interdisciplinaridade intercultural crítica, que reconheça a legitimidade dos diferentes conhecimentos disciplinares, incluindo o ensino de Ciências Sociais.
5. Promover novos debates sobre projetos integradores na interface com o ensino de Ciências Sociais, nos âmbitos nacional e regional, incluindo o próximo congresso nacional da Abecs.
6. Defender a participação obrigatória de autoras e autores com formação em Ciências Sociais na elaboração dos livros de projetos integradores, aprovados pelo PNLD.
7. Defender a atribuição de aulas para docentes de Sociologia e com formação em Licenciatura de Ciências Sociais em atividades integradoras.
8. Estimular a realização de projetos integradores, que tematizam as relações étnico-raciais, direitos humanos, sexualidade, gênero e meio ambiente, a partir das contribuições das Ciências Sociais.

Resolução CNE/CP nº 2/2019 e a formação de professores(as) de Sociologia

1. Realizar encontros de diálogos e formativos com docentes responsáveis pela formação de professores(as) nas Instituições de Educação Superior, para adensar o diálogo sobre a BNC-Formação e a curricularização da extensão.
2. Acompanhar a implantação dos novos PPCs nos cursos de Ciências

Sociais.

3. Propor aos programas de pós-graduação de Ciências Sociais e de Educação linhas de pesquisa de Ensino de Ciências Sociais para ampliar a produção de conhecimento e novas metodologias de ensino.
4. Promover encontros de formação que abordem a interdisciplinaridade, analisando como e em que momentos a Sociologia dialoga com outras disciplinas no desenvolvimento de determinadas temáticas, visando o fortalecimento da identidade e a legitimidade da Sociologia em atividades integradoras e nos itinerários formativos.
5. Propor ações e projetos para a formação docente, de acordo com as especificidades regionais e não de uma base comum, com conteúdos teóricos e metodológicos, para que docentes desenvolvam autonomia para produzir seus materiais didáticos.
6. Articular ações e parcerias com sindicatos docentes, movimentos sociais e escolas na luta por um projeto de formação e trabalho docente mais integrados às demandas educacionais e à sua comunidade profissional.
7. Estimular a luta pelo ensino de Ciências Sociais no Ensino Fundamental.
8. Estimular uma formação docente, que qualifique para a atuação no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Educação Superior, nas modalidades diferenciadas de ensino e na educação informal.
9. Atuar junto às diferentes instituições educacionais para a abertura de estágios na gestão educacional para estudantes de licenciaturas em Ciências Sociais.
10. Fortalecer a formação docente em Ciências Sociais a partir do PIBID e do PRP, visando intensificar a formação prática nos cursos de Licenciaturas e promover a integração entre a educação básica e a educação superior, através da imersão na escola.

198

199

200

21 de dezembro de 2021.

Presidência



DOCUMENTO

APRESENTAÇÃO DA “PROPOSTA DE CONTEÚDO PROGRAMÁTICO PARA A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA: 2º grau” (São Paulo, 1986)

Cristiano das Neves Bodart¹

Dados do documento

Tipo de documento: curricular.

Autoria: Angela Maria Martins, Aparecida Neri de Souza, Celso de Souza Machado, Jair Baida, Lenice Gusnan, Miriam Raimez Franco Bruno e Paulo Maksenas.

Data: 1986.

Local de publicação: São Paulo.

Nº de páginas: 33.

Editora/Órgão/Entidade: Governo do Estado de São Paulo, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

A “Proposta de Conteúdo Programático para a Disciplina de Sociologia: 2º grau” é um documento originário de um debate curricular, envolvendo docentes do ensino secundário e intelectuais paulistanos(as), tendo ocorrido entre os anos de 1984 e 1985. Dentre os intelectuais que estiveram inseridos nos debates estão Celso

¹Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Centro de Educação e da Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). *E-mail:* cristianobodart@gmail.com

de Rui Beisiegel, Marília P. Spósito, Teófilo de Queiroz Júnior, Florestan Fernandes e Octávio Ianni. A palestra proferida em março de 1986 por este último intelectual foi, posteriormente publicada, em 2011, sob o título “O ensino das Ciências Sociais no 1º e no 2º graus” (IANNI, 2011). O documento que agora é publicizado nos Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Cabecs) foi pouco explorado por pesquisadores da História do Ensino das Ciências Sociais e do currículo de Sociologia, tendo sido apenas – até onde temos notícia – objeto de reflexão de Takagi (2008).

Tratava-se do resultado de mobilização para o fortalecimento da oferta da Sociologia na rede estadual paulista que, em 1985, já era ofertada em 25% das escolas de 2º grau (MORAES, 2003). A reintrodução da Sociologia em São Paulo foi possível a partir da Resolução nº 236, de 1983 (SEE/SP), que havia criado uma parte diversificada, na qual a Sociologia poderia ser ofertada (BODART; AZEVEDO; TAVARES, 2020). Uma proposta de programa era, naquele momento, colaborativa para ampliar o número de escolas que ofertavam a disciplina, já que o cenário era de escassez de recursos didáticos específicos e ausência de orientações curriculares que pudessem nortear os docentes em suas práticas.

“A proposta foi concebida em princípio para um curso de dois anos, com duas aulas por semana” (MARTINS, *et al.*, 1986, p. 4). Segundo os autores, o documento foi elaborado considerando os questionários respondidos pelos docentes, que lecionavam Sociologia no segundo semestre de 1984, e nos encontros promovidos nos anos de 1984 e 1985. O resultado foi apresentado no Encontro Estadual de Professores de Sociologia, ocorrido entre 13 e 14 de novembro de 1985.

Como bem destacou Takagi (2008, p. 3):

Uma das características mais marcantes nesta proposta é o seu processo de elaboração, pois ainda que os elaboradores assumam a responsabilidade pelas ideias contidas na proposta, ela é especial por ter sido formulada em cooperação com os professores de Sociologia, que nesse período estavam atuando na rede pública estadual de ensino.

O resgate desse documento se justifica por sua importância histórica e localização socioeconômica da experiência: a) a Sociologia, que até então era ofertada apenas nos cursos normais (geralmente especializada na educação), estava começando a ser oferecida (em abordagem geral) para todos os estudantes do 2º grau de São Paulo, fato que colaborou para que gradativamente outros estados da federação ofertassem posteriormente a disciplina; b) tratava-se de uma experiência que acontecia no centro socioeconômico brasileiro, estado com o maior público de estudantes do 2º grau.

Como destacado por Bodart e Cigales (2021), o esforço de resgatar a história do ensino de Sociologia no Brasil demanda, para sua maior qualificação, a busca por fontes primárias. Nesse sentido, a disponibilização da referida proposta de curso nos Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Cabecs) coloca à disposição da comunidade científica um importante documento histórico ainda pouco explorado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BODART, Cristiano das Neves; AZEVEDO, Gustavo Cravo; TAVARES, Caio dos Santos. Ensino de Sociologia: processo de reintrodução no ensino médio brasileiro e os cursos de ciências sociais/sociologia (1984-2008). **Debates em Educação**. v. 12 n.º. 27, mai./ago., 2020. Disponível em: <https://seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8964>. Acesso em: 04 jan. 2021.

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. O lugar das fontes primárias nas pesquisas sobre a história do ensino de Sociologia. *In*: OLIVEIRA, Amurabi; *et al.* **Conquistas e resistências do ensino de Sociologia**: Eneseb 2019. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2021. pp. 181-195.

MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**. São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v15n1/v15n1a01.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2021.

TAKAGI, Cassiana Tiemi Tedesco. O que as propostas curriculares oficiais do estado de São Paulo dizem aos professores? *In*: Anais do **I Simpósio Estadual**

sobre formação de professores de Sociologia. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

Recebido em: 14 de dez. 2021.

Aceito em: 29 de dez. 2021.

COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO:

SÃO PAULO. Proposta de Conteúdo Programático para a Disciplina de Sociologia: 2º grau. Secretaria Estadual de Educação. *In: Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v. 5, n. 2, p. xx-xx, 2022.

PROPOSTA DE CONTEÚDO
PROGRAMÁTICO PARA A
DISCIPLINA SOCIOLOGIA
2º GRAU

GOVERNO DEMOCRÁTICO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SÃO PAULO
COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS

GOVERNADOR: ANDRÉ FRANCO MONTORO
Secretário: Paulo Renato Costa Souza
Coordenador: João Cardoso Palma Filho

PROPOSTA DE CONTEÚDO PROGRAMÁTICO PARA A DISCIPLINA SOCIOLOGIA

→ 2º GRAU ←

Autores:

{ Angela Maria Martins
Aparecida Neri de Souza
Celso de Souza Machado
Jair Esilva
Lúcio Gusman
Míriam Rainoa Franco Bruno
Paulo Mesinas

SÃO PAULO

1986

1986

Ⓢ Publicação amparada pela Lei nº 5.988, de 14 de dezembro de 1973.

Distribuição gratuita

S241

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordena
doria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta
de conteúdo programático para a disciplina socio-
logia - 2º grau. São Paulo, SE/CENP, 1986. 34p.

1. Sociologia - Currículo I. Título.

CENP 0278



301:371.214

Serviço de Documentação e Publicações

Impresso: República Federativa do Brasil

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SÃO PAULO
COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS

Rua João Ramalho, 1546

05008 - São Paulo - SP

Telefone - 864-5700

APRESENTAÇÃO

Para a elaboração desta proposta, procuramos levar em conta os questionários respondidos pelos professores de Sociologia do 2º grau no segundo semestre de 1984 e os resultados dos Encontros desse ano e de 1985. As análises que fizemos desse material apontaram a importância de se procurar trabalhar com uma sociologia crítica, científica, ligada à sociedade brasileira de hoje e que promova experiências pedagógicas realmente significativas para os alunos.

Dessas análises e de um conjunto de discussões, leituras e seminários que fizemos, resultou uma proposta que foi apresentada e discutida no Encontro Estadual de Professores de Sociologia de 13 e 14 de novembro de 1985. Com base na análise que fizemos das sugestões e críticas advindas desse Encontro, elaboramos o texto final da presente proposta.

Procuramos não elaborar um programa fechado e acabado, mas sim flexível e aberto: de modo a poder adequar-se às particularidades de cada realidade escolar e a várias modalidades de curso. Por outro lado, não renunciamos ao compromisso de elaborar uma sugestão que contivesse realmente uma proposta. Buscamos um programa que permitisse aos educandos a compreensão da realidade política, econômica, social, ideológica, cultural, etc. — em que estão inseridos —, não como realidades superpostas, fragmentadas ou inertes, mas sim como uma totalidade, em seu funcionamento e em suas contradições; que lhes permitisse a apreensão efetiva — embora em nível de 2º grau — de um instrumental teórico mínimo de análise dessa sociedade, não de modo descritivo ou fotográfico, mas sim de modo mais sólido e fundamentado; que lhes permitisse compreender não só a gravidade dos problemas e injustiças presentes na sociedade brasileira atual, mas também as diversas teorias sociológicas que propõem alternativas de superação.

Procuramos, assim, atender ao objetivo de contribuir decisivamente para a formação de cidadãos realmente críticos, participantes e capazes de "caminhar por conta própria".

Embora a proposta aponte para uma abordagem mais crítica, ela possibilita vários enfoques teóricos. Questões como capitalismo, classes sociais, Estado, ideologia, instituições sociais, partidos políticos, etc., podem ser trabalhadas em várias perspectivas sociológicas. Nas sugestões bibliográficas, procuramos também contemplar várias linhas de abordagem. Sem defender uma pretensa "neutralidade" do professor, procuramos, entretanto, permitir-lhe decidir a perspectiva que considere mais correta.

Contemplando as esferas da produção, reprodução e transformação social, o programa abrange os seguintes conceitos ou temas básicos interligados e abordados em nível de 2º grau: capitalismo (economia política), classes sociais (atores sociais), Estado, ideologia, instituições sociais, relações internacionais e transformação social. Nos subitens das unidades do programa, procuramos partir da problematização do cotidiano do aluno e contemplar

tanto a abordagem teórica mais geral (sociologia geral) quanto sua particularização na sociedade atual (sociologia da sociedade brasileira de hoje), destacando os aspectos que consideramos básicos de cada unidade.

A proposta foi concebida em princípio para um curso de dois anos com duas aulas por semana. Quanto às alternativas para o seu ajustamento a um curso de um ano, as sugestões do Encontro e as discussões que fizemos apontam no sentido de se procurar manter as sete unidades e preservar o espírito da proposta. Para o trabalho de ajustamento de cada unidade, lembramos que se poderá enfatizar apenas uma forma de consciência social na Unidade IV e uma instituição social na Unidade V. Para a eventualidade de o professor pretender aproximar (ou mesmo fundir) algumas unidades, lembramos a maior afinidade existente entre as Unidades II e VI, III e VII, e IV e V.

Por outro lado, embora a proposta contenha uma forma de organização dos tópicos do programa, outras possibilidades poderão ser consideradas pelo professor, levando em conta as especificidades de sua região, de seus alunos, etc.

Por último, salientamos que esta proposta de programa pressupõe continuidade: cursos para professores; levantamento de textos para alunos de 2º grau e para professores; encontros para troca de experiência e reavaliação do programa; seminários; etc.

Agradecemos as várias sugestões e críticas que a proposta recebeu durante sua elaboração, particularmente as dos professores Octávio Ianni, Celso de Rui Beisiegel, Marília P. Spósito, Teófilo de Queiroz Júnior e Florestan Fernandes. Frisamos, porém, que a responsabilidade pela proposta de conteúdo programático é exclusivamente da Equipe de Sociologia da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP).

O CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

I INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA SOCIEDADE

- 1 Como as desigualdades sociais se manifestam no cotidiano do aluno.
- 2 A Sociologia diante das desigualdades sociais: interpretação e interferência.

II TRABALHO E SOCIEDADE

- 1 Como o trabalho se manifesta no cotidiano do aluno.
- 2 Modo de produção capitalista: economia e política e classes sociais.
 - A) Funcionamento e contradições
 - B) Capitalismo monopolista.
- 3 O "modelo" capitalista brasileiro e as classes sociais (pós-64).
 - A) Caracterização e contradições. Os problemas sociais.
 - B) A crise do "modelo" capitalista brasileiro.
- 4 Os movimentos sociais urbanos e rurais na esfera da produção.

III POLÍTICA E SOCIEDADE

- 1 Como o Estado se manifesta no cotidiano do aluno.
- 2 Ciência política: a teoria do Estado.
 - A) Estado e classes sociais.
 - B) O conceito de democracia e o conceito de ditadura
- 3 Estado e classes sociais no Brasil pós-64.
 - A) 1964: o bloco de poder, o regime militar e os movimentos sociais.
 - B) Os movimentos sociais, a crise do bloco de poder e a "abertura". A conjuntura atual.

IV IDEOLOGIA, CULTURA E SOCIEDADE

- 1 Como a ideologia se manifesta no cotidiano do aluno.
- 2 Estudo sociológico da ideologia e da cultura.
 - A) O que é ideologia e sua relação com a moral, a sexualidade, a arte, a religião, as concepções de mundo, a filosofia, a ciência, os valores, etc.
 - B) Cultura institucionalizada e contestação cultural.
 - C) Cultura popular e cultura da massa.
- 3 Movimentos sociais (como o feminista, o negro, o indígena e o contracultural).

V INSTITUIÇÕES SOCIAIS E SOCIEDADE

- 1 Como as instituições sociais se manifestam no cotidiano do aluno.
- 2 Estudo sociológico das instituições sociais: relação entre ideologia e instituição social.
 - A) A família e as mudanças nas relações familiares.
 - B) A escola e sua relação com a reprodução e as transformações sociais.
 - C) A igreja, as comunidades eclesiais de base e a Teologia da Libertação.
 - D) A ideologia nos meios de comunicação de massa.
- 3 Movimentos sociais (como o estudantil, o feminista e o jovem).

VI AS RELAÇÕES ENTRE AS NAÇÕES

- 1 Como as contradições internacionais se manifestam no cotidiano do aluno.
- 2 Capitalismo internacional: dependência econômica e política.
 - A) Caracterização e contradições. A crise atual.
 - B) As alternativas dos países "subdesenvolvidos".
- 3 As Sociedades socialistas: modo de produção e regime político.
- 4 Mundo capitalista e mundo socialista: coexistência pacífica e contradições.

VII A SOCIEDADE EM TRANSFORMAÇÃO

- 1 Como as mudanças sociais se manifestam no cotidiano do aluno.
- 2 A sociedade em funcionamento e transformação.
 - A) Dois enfoques sociológicos: o positivista e o dialético.
 - B) As teorias de mudança social: conservadoras, reformistas e revolucionárias.
- 3 Brasil hoje.
 - A) Partidos e correntes políticas básicas: suas teorias de mudança social.
 - B) Movimentos sociais, classes sociais e grupos sociais.
 - C) A participação política do cidadão: formas e importância.

I INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA SOCIEDADE

- 1 Como as desigualdades sociais se manifestam no cotidiano do aluno.
- 2 A Sociologia diante das desigualdades sociais: interpretação e interferência.

O que se pretende com esta unidade. Esta unidade pretende ser relativamente breve. Seu objetivo é mostrar e problematizar a gravidade das desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira atual (fato que é reconhecido por praticamente todas as correntes de opinião do país) e, por outro lado, apresentar a Sociologia como uma ciência que procura estudar a sociedade (suas desigualdades, seus problemas, suas contradições, etc.) e apontar perspectivas de transformação. Não se trata, portanto, de uma abordagem mais aprofundada e detalhada dessas questões (o que se dará nas unidades seguintes). Conceitos básicos: desigualdades sociais, sociedade e sociologia.

Sugestões para o desenvolvimento desta unidade

- Análise e discussão de material didático (fotos, slides, desenhos, artigos de jornal, textos literários, etc.) que apresente o contraste entre opulência e miséria.
- Análise crítica (com debates, etc.) de questões polêmicas como: "é verdade que os pobres não gostam de trabalhar?"; "na favela só tem bandido?"; "é verdade que as pessoas ricas são ricas porque trabalharam?"; "quais as razões das desigualdades sociais?"; etc.
- Os alunos redigirem sobre o que acham das desigualdades sociais discutidas em classe: sua origem, suas conseqüências, etc. No final do curso, as redações poderiam ser devolvidas e, então, rediscutidas.
- Apresentação do programa do curso aos alunos.
- Para a caracterização da classe, questionário em que os alunos responderiam por escrito questões como: tipo de trabalho que exercem; o que sabem sobre determinadas questões que serão vistas no curso (partidos políticos, capitalismo, ideologia, etc.); se já decidiram o curso superior que pretendem fazer; as questões (assuntos, temas) que gostariam de discutir no curso de Sociologia; etc.
- Análise e discussão de textos literários como os poemas "O Bicho" (Manuel Bandeira), "Caminhando" (Geraldo Vandré), "Aos que virão depois de nós" (Bertold Brecht), etc.
- Análise crítica de falsas "explicações" sobre as causas das desigualdades sociais, como as que as atribuem ao próprio povo ("preguiça", etc.), à "natureza humana egoísta", etc.

II TRABALHO E SOCIEDADE

- 1 Como o trabalho se manifesta no cotidiano do aluno.
- 2 Modo de produção capitalista: economia política e classes sociais.
 - A) Funcionamento e contradições.
 - B) Capitalismo monopolista.
- 3 O "modelo" capitalista brasileiro e as classes sociais (pós-64).
 - A) Caracterização e contradições. Os problemas sociais.
 - B) A crise do "modelo" capitalista brasileiro.
- 4 Os movimentos sociais urbanos e rurais na esfera da produção.

O que se pretende com esta unidade. Discutindo os problemas e contradições do trabalho na realidade concreta em que o aluno está inserido, trata-se de mostrar a importância do trabalho como elemento organizador de toda a vida social. A unidade permitirá a compreensão — embora em nível de 2º grau — do capitalismo: seu funcionamento, estrutura de classes e contradições. Permitirá também a compreensão das particularidades do capitalismo contemporâneo (isto é, da sua etapa monopolista) e, assim, das características e contradições do capitalismo no Brasil de hoje. Lembramos que o estudo da história do capitalismo e o estudo do seu funcionamento, embora inseparáveis, não são a mesma coisa. Nesse sentido, é oportuno lembrar a possibilidade de trabalho integrado com a disciplina História (Geral, da América e do Brasil). O curso de Sociologia possibilitará o estudo mais sólido e aprofundado do funcionamento e das contradições do modo de produção capitalista e das particularidades do capitalismo brasileiro contemporâneo. A esse estudo se ligará a análise dos problemas e dos movimentos sociais da esfera da produção presentes na sociedade brasileira de hoje. Conceitos básicos: capitalismo (economia política), classes sociais e sindicalismo.

Sugestões para o desenvolvimento desta unidade

- Para a discussão sobre como o trabalho se manifesta no cotidiano do aluno, pode-se questionar: "como a maioria dos alunos trabalham?"; "como a maioria dos pais dos alunos trabalham?"; "como é esse trabalho na cidade e no campo?"; "quais os problemas que aparecem no trabalho?"; "quais as condições de trabalho?"; "o que as pessoas fazem para enfrentarem esses problemas?"; etc.
- Análise e discussão de textos literários como os poemas "O Operário em Construção" (Vinícius de Moraes), "Perguntas de um Trabalhador que Lê" (Bertold Brecht), "Pedro Pedreiro" (Chico Buarque), etc.
- As questões abordadas nesta unidade podem ser ligadas às discussões da unidade anterior.

- Os aspectos teóricos sobre o funcionamento e as contradições do capitalismo poderão ser estudados a partir da discussão em torno de questões como: "o processo de produção das mercadorias: as noções de propriedade privada dos meios de produção e a propriedade da força de trabalho"; "capital, salário e lucro"; "o mercado, a livre concorrência e a anarquia da produção"; "as crises cíclicas da economia capitalista: superprodução e recessão"; "as classes sociais no capitalismo"; "o movimento sindical"; etc.
- Já os aspectos teóricos do capitalismo na etapa monopolista e suas particularidades no Brasil de hoje poderão ser estudados a partir da discussão em torno de questões como: "o processo de concentração e centralização de capitais"; "os trustes, cartéis e as multinacionais"; "as classes sociais no capitalismo monopolista"; "o modelo econômico associado ao capital internacional implantado na década de 50 e consolidado no Brasil pós-64"; "o chamado 'milagre brasileiro'"; "a crise do 'modelo'"; "o sindicalismo brasileiro atual"; "as classes sociais no Brasil contemporâneo"; etc.
- Estudo de caso: uma greve, um problema social (desemprego) fome, favela, violência, etc.), as condições de vida na periferia urbana, as condições de vida dos bóias-frias e dos posseiros, migração, a concentração de renda no Brasil, etc. O estudo procurará ligar essas questões com as discussões teóricas feitas nesta unidade.
- Análise e discussão em classe de questões como: "a causa fundamental dos problemas sociais está em fatores demográficos (crescimento populacional) ou fatores sociológicos (sistema econômico-social)? Havendo divisão de opinião entre os alunos, pode-se organizar um debate entre as duas posições (Grupo "População" X Grupo "Sociedade").
- Análise crítica da chamada "Teoria do Bolo" (primeiro deixar o bolo crescer e só depois reparti-lo). Teoria defendida por alguns economistas, particularmente no período do chamado "milagre brasileiro".
- Relato de experiência de alunos que participem ou já tenham participado de movimento sindical, de movimento de bairro, de greve, etc. Poder-se-á, também, utilizar a teatralização como recurso didático.
- Elaboração com os alunos de um quadro da estrutura social (classes sociais) do município, indicando a porcentagem de pessoas por classe e fração de classe, os quarteirões que mais lhes correspondem, seu modo de viver, tipo de habitação, tipo de roupa, tipo de trabalho, gostos musicais, forma de lazer, etc.
- É fundamental que os conceitos discutidos nesta unidade sejam constantemente retomados nas unidades seguintes.

III POLÍTICA E SOCIEDADE

- 1 Como o Estado se manifesta no cotidiano do aluno.
- 2 Ciência Política: a teoria do Estado
 - A) Estado e classes sociais.
 - B) O conceito de democracia e o conceito de ditadura.
- 3 Estado e classes sociais no Brasil pós-64.
 - A) 1964: o bloco de poder, o regime militar e os movimentos sociais
 - B) Os movimentos sociais, a crise do bloco de poder e a "abertura". A conjuntura atual.

O que se pretende com esta unidade. Trata-se de discutir fundamentalmente o problema da relação entre o Estado e as classes sociais e, ligado a essa questão, o problema do conceito (ou dos conceitos) de democracia e de ditadura. Como nas outras unidades, a discussão teórica mais geral se articulará com a discussão sobre a sociedade brasileira contemporânea. Aqui os "eixos" serão, como se indica no programa, o Estado militar estabelecido em 64 e sua crise a partir aproximadamente da segunda metade da década de 70. Nesse sentido, os movimentos sociais serão analisados como elemento fundamental de resistência ao regime autoritário e de conquista da redemocratização. Por outro lado, a luta de diversos setores da sociedade civil para reconquistar as liberdades democráticas e a crise do Estado militar envolvem a discussão do conceito de democracia burguesa. Como se trata de um curso de 2º grau, o nível de abordagem não será obviamente o de um curso superior. O curso procurará levar o aluno a compreender a dinâmica que está por trás do que "aparece" na superfície dos fatos políticos, dos discursos, dos noticiários, etc. Conceitos básicos: Estado, democracia, ditadura, movimentos sociais e sociedade civil.

Sugestões para o desenvolvimento desta unidade

- Os estudos desta unidade poderão partir da análise da materialização do Estado no cotidiano do aluno: leis, direitos e deveres, documentos pessoais, ação da justiça, ação da polícia, etc.
- O professor poderá partir dessa problematização para discutir teoricamente a relação entre Estado e classes sociais. Para essa discussão teórica, podem ser utilizados fatos mais abrangentes como, por exemplo, o militarismo na América Latina.
- Ao trabalhar o conceito de ditadura, o professor poderá fazer análise crítica da "Doutrina de Segurança nacional", do golpe de 64 e ainda de algumas formas de propaganda do regime ditatorial: "Brasil: Ame-o ou Deixe-o"; "Ninguém segura este país"; "Brasil Potência"; etc.

- Os alunos poderão levantar depoimentos junto a seus parentes e conhecidos sobre como estes viram o golpe militar de 64, o que sabem sobre o que ocorreu no período autoritário, como se posicionaram, etc. Depois, em sala de aula, exporão e discutirão o material levantado. O professor procurará naturalmente ligar essas discussões às questões mais teóricas abordadas no curso.

- A discussão sobre o papel fundamental que os movimentos sociais tiveram e têm na conquista da redemocratização do país poderá abranger, inclusive, o estudo da democracia representativa e da democracia participativa.

- Na análise da luta da sociedade brasileira pela redemocratização, alguns fatos fundamentais podem ser abordados como a greve do ABC de 1979, a reconstrução da UNE, a campanha da Anistia, a campanha das Diretas-Já, o movimento por uma Constituinte livre e soberana, etc.

- Estudo de caso: análise de um ou mais movimentos sociais (movimento feminista, movimento negro, movimento das minorias sexuais, comunidades eclesiais de base, movimento de bairro, etc.) em seu relacionamento com o Estado.

IV IDEOLOGIA, CULTURA E SOCIEDADE

- 1 Como a ideologia se manifesta no cotidiano do aluno.
- 2 Estudo sociológico da ideologia e da cultura.
 - A) O que é ideologia e sua relação com a moral, a sexualidade, a arte, a religião, as concepções de mundo, a filosofia, a ciência e os valores.
 - B) Cultura institucionalizada e contestação cultural.
 - C) Cultura popular e cultura de massa.
- 3 Movimentos sociais (como o feminista, o negro, o indígena, e o contracultural).

O que se pretende com esta unidade. Tendo discutido nas unidades anteriores a esfera das relações econômicas, das relações sociais (classes) e das relações políticas, trata-se agora de refletir sobre como esse processo todo se manifesta na consciência dos homens, no seu modo de pensar, de sentir, nos seus gostos, concepções, valores, etc. Ligando-se à dinâmica dos outros setores da vida social, as esferas da ideologia e da cultura serão discutidas dentro do contexto econômico-social e político em que se inserem. Por outro lado, o estudo não precisará contemplar todas as manifestações ideológicas e culturais, podendo concentrar-se em uma ou algumas delas. O mesmo se dará com os movimentos sociais que os estudos desta unidade venham a analisar. Conceitos básicos: ideologia e cultura.

Sugestões para o desenvolvimento desta unidade

- Para a problematização das manifestações ideológicas no cotidiano do aluno, pode-se analisar criticamente as concepções embutidas em frases como: "O mundo é dos espertos"; "Que se dane o mundo, eu não me chamo Raimundo"; "Hei de vencer"; "Você precisa levar vantagem em tudo, certo?"; "Não adianta reclamar, o mundo sempre foi assim"; "Quem pode mais chora menos"; "Essa vida é um salve-se-quem-puder"; etc. — o levantamento de frases poderá ser feito pelos próprios alunos junto a pessoas conhecidas ou nos meios de comunicação de massa.
- O professor poderá partir dessa problematização para discutir questões mais teóricas como: a relação entre ideologia e classes sociais, o que é ideologia e como ela se manifesta em nossa sociedade, a relação entre cultura e classes sociais, etc.
- Estudo de caso: análise de casos concretos de censura às artes (música popular, cinema, teatro, etc.) durante o regime militar brasileiro, analisando inclusive a relação entre arte e política.

- Análise e discussão com os alunos de questões como as seguintes: "Como seria o conteúdo de um filme de banguê-banguê, se fosse feito pelos índios? E a greve que neste momento estaria ocorrendo em alguma categoria de trabalhadores: como seria interpretada pelos trabalhadores e pelos patrões nos meios de comunicação de massa? Por outro lado, como é que ficaria um sociólogo que vivesse no Oeste e estivesse estudando a 'briga' entre índios e 'homens brancos'? Sua interpretação sociológica seria neutra? E sua prática?"
- Análise crítica de "mecanismos ideológicos" presentes em manifestações de: individualismo (suas formas), consumismo, resignação, competição, moda, "padrões" de homem e de mulher, ostentação, nihilismo, conformismo, etc.
- Análise e discussão sobre a diferença entre erotismo e pornografia.
- Análise crítica de manifestações ideológicas nos meios de comunicação de massa (televisão, rádio, imprensa, quadrinhos, etc.), chegando ao estudo de questões mais teóricas acerca da cultura de massa e da indústria cultural.
- Análise das manifestações contraculturais da década de 60 e dos dias de hoje. Estudo de caso: um movimento cultural ou contracultural concreto ("rock paulista", "punk", "gay", etc.)
- Análise das manifestações culturais populares que resistem ao processo de institucionalização, procurando estudar questões como: "como ocorre a institucionalização das manifestações culturais?"; "quais as relações entre o Estado e a cultura?"; etc.
- Relato de experiência de alunos (ou entrevistas com pessoas) que participem ou já tenham participado de movimentos sociais como o negro, o ecológico, o contracultural, etc. As discussões procurarão chegar até o estudo dos objetivos do movimento, de como se organizou o movimento, de como é sua dinâmica interna, sua economia interna, sua direção, etc.

V INSTITUIÇÕES SOCIAIS E SOCIEDADE

- 1 Como as instituições sociais se manifestam no cotidiano do aluno.
- 2 Estudo sociológico das instituições sociais: relação entre ideologia e instituição social.
 - A) A família e as mudanças nas relações familiares.
 - B) A escola e sua relação com a reprodução e as transformações sociais.
 - C) A igreja, as comunidades eclesiais de base e a Teologia da Libertação.
 - D) A ideologia nos meios de comunicação de massa.
- 3 Movimentos sociais (como o estudantil, o feminista e o jovem).

O que se pretende com esta unidade. Ligando-se às discussões feitas na unidade anterior, os estudos desta unidade permitirão aos educandos uma reflexão mais sólida e crítica sobre a relação entre ideologia e instituições sociais. Esse estudo será complementado com a discussão sobre a relação das instituições com o processo de reprodução e transformação sociais, analisando inclusive as especificidades de cada instituição nesse processo. Na formulação dos subtítulos desta unidade, procuramos destacar para cada instituição social a questão que, segundo nos pareceu, mais contribuiria para discuti-las não como algo parado e sem vida, mas sim em sua dinâmica e em sua relação com as tradições sociais. Por outro lado, os estudos da unidade não precisarão se deter em todas as instituições sociais, podendo concentrar-se em uma ou algumas delas. O mesmo se dará com os movimentos sociais que venham a ser analisados. Conceitos básicos: instituição social, família, escola, igreja e meios de comunicação de massa.

Sugestões para o desenvolvimento desta unidade

- Para a discussão sobre a manifestação das instituições sociais no cotidiano do aluno, pode-se questionar: "quais as instalações que compõem a escola?"; "quais as pessoas que convivem na escola?"; "como se organizam as atividades dos professores, alunos e direção?"; "quais as normas da escola?"; "quem elabora e para que servem as normas da escola?"; "como se organiza a hierarquia das pessoas que convivem na escola?"; "quais os problemas que aparecem na escola"; "o que as pessoas fazem para enfrentar esses problemas?"; etc.
- O professor poderá partir dessa problematização para a discussão teórica sobre questões como: "escola e classes sociais"; "escola e ideologia"; "a política educacional pós-64"; "a relação entre o processo de exclusão escolar e a estrutura de classes brasileiras"; "a dinâmica dos movimentos estudantis (UNE, UBES, UPES, UES, etc.)"; "a dinâmica das entidades sindicais dos professores (PEOESP, CPP, ANDES, APEEM, CPB, APROESP, etc.)"; etc.

VI AS RELAÇÕES ENTRE AS NAÇÕES

- 1 Como as contradições internacionais se manifestam no cotidiano do aluno.
- 2 Capitalismo internacional: dependência econômica e política.
 - A) Caracterização e contradições. A crise atual.
 - B) As alternativas dos países "subdesenvolvidos".
- 3 As sociedades socialistas: modo de produção e regime político.
- 4 Mundo capitalista e mundo socialista: coexistência pacífica e contradições.

O que se pretende com esta unidade. Considerando as questões internacionais não como "fatos distantes", mas sim como fatos que afetam diretamente o modo de vida e o futuro do educando, esta unidade discutirá a impossibilidade de compreender uma sociedade isoladamente da teia de relações internacionais em que ela está inserida. Note-se, porém, que não se deverá reduzir este tópico a uma visão panorâmica do "mapa" do mundo atual, nem de reduzi-lo a uma abordagem descritiva ou jornalística de questões internacionais. Assim como, nas unidades anteriores, se apontou para a importância de — para a compreensão de uma sociedade — levarem-se em conta os atores sociais (classes sociais) que nela estão atuando e conflitando, trata-se agora de considerar essa mesma sociedade — com suas contradições e antagonismos — atuando e conflitando como um ator dentro da dinâmica de funcionamento de modo de produção capitalista internacional. Assim como, nas unidades anteriores, se discutiram as desigualdades sociais não como coisas autônomas ou isoladas umas das outras, trata-se agora de discutir as desigualdades internacionais não como coisas independentes ou separadas, mas sim como inseridas dentro da lógica de funcionamento do capitalismo internacional. Quanto ao item sobre as sociedades socialistas (União Soviética, China, Albânia, Cuba, etc.), sua inclusão se justifica não só pela frequente curiosidade dos estudantes sobre "o que é capitalismo, socialismo e comunismo", mas também pelo fato de mais de um terço da humanidade viver hoje em países que se autoconsiderem socialistas (ou avançando nesse sentido), sendo inevitavelmente atores no cenário internacional; além disso, boa parte das correntes políticas no Brasil e no mundo de hoje colocam o socialismo entre os seus objetivos (embora propondo diferentes tipos de socialismo). Daí a importância de um item que permita ao professor discutir — embora em nível de 2º grau — a dinâmica de funcionamento das sociedades que se autoconsideram socialistas. Conceitos básicos: capitalismo internacional, país "subdesenvolvido" e sociedade socialista.

Sugestões para o desenvolvimento desta unidade

- Nos jornais da semana, levantamento de fatos internacionais que os próprios alunos considerem que afetam ou podem vir a afetar o seu dia-a-dia. Análise e discussão.

- Os aspectos teóricos desta unidade poderão partir da discussão em torno de questões como: "é possível compreender uma sociedade isolada do contexto internacional em que ela está inserida?"; "o processo de internacionalização do capital"; "a divisão internacional do trabalho"; "a internacionalização do capital e o Estado"; "as relações do capital nacional com o capital internacional na América Latina"; "o militarismo na América Latina"; "quais as possibilidades de os países 'subdesenvolvidos' se tornarem 'desenvolvidos'?"; "a 'Comissão Trilateral'"; "a crise econômica atual"; etc.
- Como se trata de um curso de Sociologia para o 2º grau, é importante perguntar qual seria a questão central em torno da qual deveria girar o processo pedagógico nesta unidade — levando-se em conta o objetivo de contribuir para a formação do cidadão. Uma possibilidade seria centralizar a discussão em torno do problema das alternativas ("desenvolvimento", "libertação nacional", etc.) dos países "subdesenvolvidos", no sentido da superação de sua condição. Cada projeto de superação implica uma interpretação (sociológica) sobre as causas do "subdesenvolvimento" e, assim, implica — nesses países — projetos políticos diferentes.
- Análise crítica de falsas "explicações" sobre as causas do "subdesenvolvimento", como as que as atribuem ao "tipo de povo", a fatores culturais, a fatores geográficos, a fatores raciais, etc.
- Outras questões que poderiam ser discutidas nesta unidade: "os perigos de guerra nuclear e o movimento pacifista"; "a dívida externa dos países "subdesenvolvidos"; sua origem e sua relação com a organização do capitalismo internacional", "o FMI e a crise atual"; etc.
- Seminários sobre questões como as anteriores.
- Análise e discussão de livros ou depoimentos de diversas pessoas (jornalistas, políticos, artistas, sindicalistas, etc.) que tenham visitado países socialistas. Com base nesse estudo, poder-se-ão discutir questões como: "o socialismo 'deu certo' ou 'não deu certo'?"; " 'dá certo' ou 'não dá certo'?" — Havendo divisão de opinião entre os alunos, pode-se organizar um debate entre as duas posições (Grupo "Sim" X Grupo do "Não").
- Estudo de caso: um regime militar latino-americano, um movimento de libertação nacional, etc.

VII A SOCIEDADE EM TRANSFORMAÇÃO

- 1 Como as mudanças sociais se manifestam no cotidiano do aluno.
- 2 A sociedade em funcionamento e transformação.
 - A) Dois enfoques sociológicos: o positivista e o dialético.
 - B) As teorias de mudança social: conservadoras, reformistas e revolucionárias.
- 3 Brasil hoje.
 - A) Partidos e correntes políticas básicas: suas teorias de mudança social.
 - B) Movimentos sociais, classes sociais e grupos sociais.
 - C) A participação política do cidadão: formas e importância.

O que se pretende com esta unidade. Tendo-se estudado nas unidades anteriores, embora em nível de 2º grau, a sociedade como uma totalidade, em seu funcionamento e em suas contradições, em seus problemas e em suas injustiças, trata-se agora de estudar as teorias de transformação social. Não só as teorias sociológicas que procuram explicar o processo de transformação social, mas também — e em sua relação com elas — as teorias políticas que propõem alternativas de para onde transformar a sociedade, de como transformá-la e de quem (ator social) deverá transformá-la. Percebe-se a importância dessas questões para o 2º grau: o objetivo de contribuir para a formação de cidadãos críticos e participantes implica possibilitar aos educandos a compreensão daquelas teorias e de sua fundamentação sociológica. Isso contribuirá para que compreendam, pelo menos, que decidir entre o partido político A e o partido político B não é como escolher entre uma camisa de cor A e uma camisa de cor B ... Buscar-se-á, também, "amarrar" as discussões feitas anteriormente sobre os movimentos sociais, abordando suas relações com os partidos políticos. Todas essas questões abrirão a possibilidade de discutir a participação política do cidadão, suas formas, sua importância, suas dificuldades, a análise crítica dos "mecanismos de fuga", da "omissão/conveniência", etc. Conceitos básicos: mudança social, reforma, revolução, contra-revolução e partidos políticos.

Sugestões para o desenvolvimento desta unidade

- Para a discussão da sociedade em que vivemos como algo em permanente movimento e transformação, pode-se analisar a escola de ontem e a de hoje, a família de ontem e a de hoje, a sociedade feudal e a sociedade capitalista de hoje, etc.
- Discussão em classe de questões como: "em última instância, quem é que tem que mudar primeiro: o indivíduo ou a sociedade?" — Havendo divisão de opinião entre os alunos, pode-se organizar um debate entre as duas posições (Grupo "Indivíduo" x Grupo "Sociedade").
- Igual à anterior: A transformação da sociedade está predeterminada (profecia, astrologia, ocultismo, etc.) ou depende dos próprios homens? (Grupo "Destino" x Grupo "Homens".)

- Análise crítica das concepções embutidas em frases como: "Política não se discute"; "Que se dane o mundo, eu não me chamo Raimundo"; "Quem espera sempre alcança"; "Escola é lugar de estudar e não de fazer política", etc. Confrontá-las com frases como: "Quem cala consente"; "Quem sabe faz a hora/não espera acontecer"; etc.
- Os aspectos teóricos desta unidade poderão ser estudados a partir da discussão em torno de questões como: "análise das relações entre as formas de interpretação sociológica da sociedade (especialmente a positivista e a dialética) e as propostas dos partidos políticos"; "o conceito de reforma e o conceito de revolução"; "o comportamento das classes sociais nos momentos de grandes transformações sociais"; "programa, estratégia, tática e organização interna dos partidos e correntes políticas"; "o que são alianças políticas e quais as suas formas"; "a relação entre os movimentos sociais e os partidos políticos"; "a relação entre as classes sociais e os partidos políticos"; etc.
- Estudo de caso: um processo de mudança social (Vietnã, Nicarágua, Cuba, etc.) analisado em sua ligação com as contradições do capitalismo.
- Para a discussão da problemática da participação política dos cidadãos, pode-se iniciar analisando greves, movimentos de bairro, a ação dos partidos políticos, dos sindicatos, etc.
- Análise crítica das técnicas de propaganda política.
- Conclusão do curso com uma discussão sobre a Sociologia no 2º grau.

SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS

(PARA O ALUNO DE 2º GRAU E PARA O PROFESSOR)

APRESENTAÇÃO

As sugestões abaixo não pretendem ser exaustivas e deverão futuramente ser alteradas ou complementadas.

Salientamos que a lista de sugestões de cada unidade não significa que todos os livros indicados teriam de ser lidos pelo aluno e pelo professor. Caberá a este último avaliar quais textos poderão permitir um trabalho pedagógico mais sólido e significativo.

Observamos que nos próprios textos indicados há várias sugestões bibliográficas. Observamos também que nas diversas revistas especializadas em Ciências Sociais — editadas por universidades, centros de estudo, etc. — há grande quantidade de artigos que poderão ser de valiosa utilidade para o professor e, em muitos casos, também para o aluno de 2º grau.

Quanto aos textos que indicamos para os alunos, de modo geral não foram escritos especificamente para o 2º grau. Daí alguns deles não atenderem plenamente às necessidades do curso de Sociologia, devendo, então, ser combinados com outros textos.

Por outro lado, sugerimos para o aluno o texto — Severino, Antônio J. - Métodos de estudo para o 2º grau - S.P., Cortez/Autores Associados, que desenvolve métodos e técnicas de pesquisas, seminários, leituras, fichamentos, etc.

No sentido de facilitar a localização de textos para o aluno de 2º grau, faremos a seguir algumas observações gerais:

- 1 Na busca de textos para seus alunos, o professor poderá consultar o vasto número de livros e cadernos de educação popular publicados por diversas editoras. Trata-se de riquíssimo material bibliográfico, de conteúdo sociológico, dirigido aos núcleos de educação política popular. Como não são publicações destinadas especialmente ao curso de Sociologia no 2º grau, caberá ao professor decidir a conveniência ou não de adotá-las. Consultar os catálogos do Centro Pastoral Vergueiro, do Núcleo de Educação Popular 13 de Maio, do Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientae, de editoras como as Paulinas, Vozes, Global, Brasiliense, etc.;
- 2 Será útil consultar, também, o grande número de livros de introdução que, destinados ao grande público, procuram expor em linguagem acessível inúmeras questões de natureza social, política, econômica, etc. Consultar os catálogos de editoras como a Brasiliense ("Coleção Primeiros Passos", etc.), Jorge Zahar Editor (Coleção "Brasil—Os anos de autoritarismo. Análise, balanço, perspectivas"), Vozes, Global, etc.;

- 3 Para a pesquisa de dados sobre temas atuais, o professor e seus alunos poderão recorrer a diversos centros bibliográficos, como as bibliotecas que possuem seção de hemeroteca, a Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE - Av. Casper Líbero, 464 - 3º andar - CEP - 01033 - São Paulo - Capital, Tel. 227-9788), arquivos de jornais, etc.;
- 4 Por outro lado, a utilização de textos literários (poemas, letras de música, romances, cordel, etc.) poderá dar um outro espírito ao curso, permitindo ao educando ter uma visão mais rica da vida social;
- 5 Lembremos, ainda, que na bibliografia para o professor há diversos textos que também poderiam ser trabalhados pelo aluno.

I INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA SOCIEDADE

Bibliografia para o professor

- CAMARGO, C.P.F. de et alii. São Paulo 1975; crescimento e pobreza. São Paulo, Loyola, s.d.
- IANNI, Octávio. Sociologia e sociedade no Brasil. São Paulo, Alfa-Ômega, 1975.
- LAPASSADE, G. & LOURAU, R. Chaves da sociologia. Trad. Natanael C. Caixeiro. São Paulo, Civilização Brasileira, 1972.
- MARTINS, Carlos B. O que é sociologia. 4.ed. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- MINAY, Maria C. de S., org. Raízes da fome. Rio de Janeiro, Vozes/Fase, 1985.

Bibliografia para o aluno

- ABRAMOVAY, Ricardo. O que é fome. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- CENTRO DE DEFESA DA QUALIDADE DE VIDA. A situação da criança no Brasil. 2.ed. Rio de Janeiro, Muro, s.d. 55p.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. Viver em sociedade. São Paulo, Moderna, 1985. 64p.
- LAGÔA, Ana. Como se faz para sobreviver com um salário mínimo. 2.ed. Rio de Janeiro, Vozes, 1985. 68p.
- WAMBIER, Teimo. Como se faz para sobreviver sem emprego. Rio de Janeiro, Vozes, 1985. 64p.

II TRABALHO E SOCIEDADE

Bibliografia para o professor

- BUENO, Ricardo. O que é sindicalismo. 2.ed. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- CANÊDA, Letícia Bicalho. A revolução industrial. São Paulo, Atual/UNICAMP, 1985.
- CATANI, Afrânio M. O que é capitalismo. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- DEAN, Warren. As multinacionais. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- EVANS, Peter. A tríplice aliança. Rio de Janeiro, Zahar, 1980.
- GALEANO, Eduardo. As veias abertas da América Latina. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- GURVITCH, Georges. As classes sociais. São Paulo, Global, 1982.
- IANNI, Octávio. O ciclo da revolução burguesa. Rio de Janeiro, Vozes, 1984.
- _____. Karl Marx; sociologia. São Paulo, Ática, 1982. (Grandes Cientistas Sociais, 10).
- _____. Teorias da estratificação social. São Paulo, Nacional, 1972.
- KUCINSKE, Bernard. O que são multinacionais. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- MANTEGA, Guido. A economia política brasileira. São Paulo, Polis/Vozes, 1984.
- MARTINS, José de Souza. Os camponeses e a política no Brasil. Petrópolis, Vozes, 1983.

- MARX, Karl. O capital. São Paulo, Abril Cultural, 1984. (Os Economistas).
- MINC, Carlos. A reconquista da terra; letras no campo e reforma agrária. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.
- OLIVA, Aloizio Mercadante, org. A crise econômica brasileira. São Paulo, Educ, 1984.
- OLIVEIRA, Francisco. A economia brasileira; crítica da razão dualista. Rio de Janeiro, Vozes/CEBRAP, 1981.
- OLIVEIRA NETO, João Carlos de. Salário, preço e inflação. São Paulo, Global, 1985.
- PEREIRA, L. C. Bresses. Desenvolvimento e crise no Brasil; 1930 - 1983. 14.ed. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- SINGER, Paul & BRANT, Vinicius Caldeira, org. São Paulo, o povo em movimento. 4.ed. Rio de Janeiro, Vozes/EBRAP, 1983.
- SOARES, Alcides Ribeiro. Princípios de economia política. São Paulo, Global, 1985.

Bibliografia para o aluno

- ABRAMOVAY, Ricardo. O que é fome. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- ABRAMOWICZ, Betty S. Greves. São Paulo, Global, 1985.
- ABRANCHES, S. H. Os despossuídos, crescimento e pobreza no país do milagre. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.
- BRUM, Argemiro J. O Brasil no FMI. São Paulo, Polis, 1981.
- BUENO, Ricardo. O que é sindicalismo. 2.ed. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- CAFIEIRO, Carlo. O capital, uma leitura popular. São Paulo, Polis, 1981.
- CARVALHO, Murilo. Estórias de trabalhadores. São Paulo, Brasiliense, 1976.
- CECCON, Claudius et alii. 10 coisas sobre os direitos dos trabalhadores. Rio de Janeiro, Vozes/IDAC/CEDEC, 1985.
- LACÔA, Ana. Como se faz para sobreviver com um salário mínimo. Rio de Janeiro, Vozes/Ibase, 1985.
- PERU. CELADEC. Como funciona a sociedade. São Paulo, Paulinas, 1985.
- SANDRONI, Paulo. O que é recessão. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- SERVIÇO DE EDUCAÇÃO POPULAR. Capitalismo e classe operária no Brasil. Rio de Janeiro, Vozes, 1981.
- VIEZZER, Moema. Se me deixam falar ...; depoimento de uma mineira boliviana. 10.ed. São Paulo, Global, 1984.

III POLÍTICA E SOCIEDADE

Bibliografia para o professor

- ALMEIDA, T. Maria Hermínia & SORJ, Bernardo. Sociedade e política no Brasil pós-64. São Paulo, Brasiliense, 1983.

- ANTUNES, Ricardo. Crise e poder. Rio de Janeiro, Cortez, s.d.
- ARNS, Dom Paulo Evaristo et alii. Brasil: nunca mais. Rio de Janeiro, Vozes, 1985.
- BOBBIO, Norberto. Marxismo e o estado. Rio de Janeiro, Graal, 1976.
- CIGNOLLI, Alberto. Estado e força de trabalho. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- COULINHO, Carlos Nelson. A democracia como valor universal. São Paulo, Ciências Humanas, 1980.
- DREIFUSS, René Armand. 1964: A conquista do estado. 3.ed. Rio de Janeiro, Vozes, 1981.
- ENGELS, Friedrich. A origem da família, da propriedade privada e do estado. 9. ed. São Paulo, Civilização Brasileira, 1984.
- _____. Da autoridade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, s.d. (textos, 2).
- GRAMSCI, Antonio. A política e o estado moderno. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, s.d.
- GRUPPI, Luciano. Tudo começou com Maquiavel. Porto Alegre, LPM, 1980.
- LAMOUNIER, Bolivar & ROUGHIL, Alain. Como renascem as democracias. São Paulo, Brasiliense, s.d.
- MICHELENA, J. Augusto Silva. Crise no sistema mundial; política e blocos de poder. Rio de Janeiro, Paz e Terra, s.d.
- PINHEIRO, Paulo Sérgio. O estado na América Latina. Rio de Janeiro, Paz e Terra, s.d.
- SCHILLING, Paulo. Como se coloca a direita no poder. São Paulo, Global, s.d. 2v.
- SOARES, D. Ary Gláucio. Colégio eleitoral, convenções partidárias, eleições diretas 85. Rio de Janeiro, Vozes, 1985.
- SOUZA, Maria do Carmo de C. Estado e partidos políticos no Brasil. São Paulo, Alfa-Ômega, 1976.
- TOGLIATTI, Palmiro. Lições sobre fascismo. São Paulo, Ciências Humanas, 1978.

Bibliografia para o aluno

- ADORNO, A. Sérgio França de. Constituição. São Paulo, Global, 1985.
- ALVES, Branca Moreira & PITANGUI, Jaqueline. O que é feminismo. 5.ed. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- BRECHT, Bertold. Aos que virão depois de nós. In: PEIXOTO, Fernando. Brecht: vida e obra. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- BRIGAGÃO, Clovis. A multiplicação da sociedade. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.
- LIMA, Rubem de Azevedo. Como se faz um presidente da república. Rio de Janeiro, Vozes, s.d.
- HAAR, Leo Wolfgang. O que é política. 3.ed. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- QUEIROZ, Luís Carlos & PECHMAN, Robert M. O que é questão da moradia. São Paulo, Brasiliense, 1983.

- ROSEIRO, João Ubaldo. Política, quem manda, porque manda. 3.ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1981.
- ROSEIRO, Zeca. Cadernos de educação popular. Rio de Janeiro, Vozes/Nova, s.d.
- TRIVISAN, Leonardo. O pensamento militar brasileiro. São Paulo, Global, 1985.

IV IDEOLOGIA E SOCIEDADE

Bibliografia para o professor

- ALTHEUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos do estado. São Paulo, Martins Fontes, s.d.
- ALVES, Rubem. O que é religião. São Paulo, Abril/Brasiliense, 1984.
- ARAGÃO, Moniz Sodré de Araújo. O monopólio da fala; função e linguagem da T.V. no Brasil. Petrópolis, Vozes, s.d.
- ARIES, Philippe & BEJIN, André, orgs. Sexualidades ocidentais - Contribuição para a história e para a sociologia da sexualidade. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- BARROSO, Carmem. Mulher, sociedade e estado no Brasil. São Paulo, UNICEF/Brasiliense, 1982.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é folclore. 5.ed. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- BRANCO, Lúcia Castello. O que é erotismo. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- CHAUÍ, Marilena. O que é ideologia. São Paulo, s.d.
- _____. et alii. Política cultural. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985.
- COELHO, Teixeira. O que é indústria cultural. 7.ed. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- CRACCHI, Marialice. A juventude na sociedade moderna. São Paulo, Pioneira, 1972.
- CADOTTI, Moacir. A T.V. educador permanente das classes trabalhadoras. Cadernos Intercom. São Paulo, (2):65-72, 1982.
- COLLADA, Heloísa Buarque de & GONÇALVES, Marcos Augusto. Cultura e participação nos anos 60. 4.ed. São Paulo, Brasiliense, 1985 (Tudo e História, 41).
- FRANZI, Octávio, org. Karl Marx; sociologia. 2.ed. São Paulo, Ática, 1982. (Grandes Cientistas Sociais).
- MAGNANI, José Guilherme Cantor. Festa no pedaço, cultura popular e lazer na cidade. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- MARTINS, José de Souza. Tio patinhas no centro do universo. In: Sobre o modo capitalista de pensar. São Paulo, Hucitec, 1978.
- MARX K. & ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo, Ciências Humanas, 1970.
- MILANESI, Luis Augusto. O paraíso via Embratel; o processo de integração de uma cidade do interior paulista na sociedade de consumo. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- MORAES, Maria Lygia Quartim de. Mulheres em movimento. São Paulo, Nobel/Conselho Estadual da Condição Feminina, 1985.
- MOREIRA ALVES, Branca & PITANGUY, Jaqueline. O que é feminismo. São Paulo, Brasiliense, s.d.

- OLIVEIRA, Pedro A. Ribeiro de. Religião e dominação de classe. Rio de Janeiro, Vozes, 1985.
- OLIVEN, Ruben George. Violência cultural no Brasil. Rio de Janeiro, Vozes, 1982.
- ORTIZ, Renato. Cultura brasileira e identidade nacional. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- PEDROSO, Helenrose da Silva & SOUZA, Heder C. Augusto. Abaurdo da realidade, o movimento punk. São Paulo, Ilucitec/UNICAMP, 1983. (cadernos IFCH).
- SINGER, Paul & BRANT, Vinicius Caldeira, org. São Paulo, o povo em movimento. 4.ed. Rio de Janeiro, Vozes/LEBRAP, 1983.
- SOARES, Ismar de Oliveira et alii. Juventude e dominação cultural. São Paulo, Paulinas, 1982.
- VALE, Edênio & QUEIROZ, José J., org. A cultura do povo. 3.ed. São Paulo, Cortez e Moraes, 1985.
- WINCKLER, Carlos Roberto. Pornografia e sexualidade no Brasil. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985.

Bibliografia para o aluno

- ARANTES NETO, Antonio Augusto. O que é cultura popular. 8.ed. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- BERND, Zilá. A questão da negritude. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- BIVAR, Antonio. O que é punk. 3.ed. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- BORDENAVE, Juan E. Díaz. O que é comunicação. 6.ed. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- _____. O que é comunicação rural. 2.ed. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- CARVALHO, Murilo. Estórias de trabalhadores. São Paulo, Brasiliense, 1976.
- CHACON, Paulo. O que é rock. 3.ed. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- EQUIPE PASTORAL DA DIOCESE DE JUAZEIRO. O povo descobre a sociedade; capitalismo x socialismo, subsídio para reflexões de CEBS. São Paulo, Paulinas, 1984.
- FREIRE-MAIA, Newton. Brasil; laboratório racial. 7.ed. Rio de Janeiro, Vozes, 1985.
- GARCIA, Nelson Jahr. O que é propaganda ideológica. 4.ed. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- HARNECKER, Marta & URIBE, Gabriela. Exploradores e explorados. São Paulo, Global, 1979. (Cadernos de Educação Popular, 1).
- KRAUSHE, Valter, Música popular brasileira; da cultura de roda à música de massa. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- LUYTEN, Sonia M. Bibe, org. Histórias em quadrinhos; leitura crítica. São Paulo, Paulinas, 1984.
- MARCONDES FILHO, Ciro. Ideologia. São Paulo, Global, 1985. (Cadernos de Educação Política, 2).
- MEDEIROS, Paulo de Tarso Cabral. A aventura de jovem guarda. São Paulo, Brasiliense, 1984.

- MOUKA, Gerson. Tio Sam chega ao Brasil; a penetração americana. 2.ed. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- MUGGATI, Roberto. Rock da utopia à incerteza 1967-1984. São Paulo, Brasiliense, 1985. v.2.
- PEREIRA, Carlos A.M. O que é contracultura. 2.ed. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- RIBEIRO, João Ubaldo. Política; quem manda, porque manda. 3.ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1981.
- SANTOS, José Luiz dos. O que é cultura. 3.ed. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- SOARES, Ismar de Oliveira, org. Para uma leitura crítica dos jornais. São Paulo, Paulinas, 1984.
- STUDART, Heloneida. Mulher objeto de cama e mesa. 15.ed. Rio de Janeiro, Vozes, 1984.
- TILEBURG, João Luís Van. Para uma leitura crítica de televisão. São Paulo, Paulinas, 1984.
- VILLAS-BOAS, Claudio & Orlando. Xingu os contos dos Tamoiós. Porto Alegre, Kuarp, 1984.

V INSTITUIÇÕES SOCIAIS E SOCIEDADE

Bibliografia para o professor

- ALBUQUERQUE, J. A. Guilhon. Movimento estudantil e a consciência social na América Latina. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- _____. Instituição e poder. Rio de Janeiro, Graal, 1980.
- ALVES, Branca Moreira & PITANGUY, Jaqueline. O que é feminismo. 5.ed. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- AZEVEDO, Marcelo. Comunidades eclesiais de base e a inculturação da fé. São Paulo, Loyola, 1985.
- BACH, Marcos J. O futuro da família tendências e perspectivas. Rio de Janeiro, Vozes, 1983.
- BARBIER, René. Pesquisa - Ação na instituição educativa. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.
- CANEVACCI, Massino. Dialética da família. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- CUNHA, Luiz Antonio. Uma leitura da teoria da escola capitalista. 2.ed.
- DOIMO, Ana Maria. Movimento social urbano, igreja e participação popular. Rio de Janeiro, Vozes, 1984.
- ENGELS, Friedrich. A origem da família, da propriedade privada e do estado. 9. ed. São Paulo, Civilização Brasileira, 1984.
- FAUSTO NETO & Ana Maria Quiroga. Família operária e reprodução da força de trabalho. Rio de Janeiro, Vozes, 1982.
- GUIMARÃES, Almir Ribeiro. Comunidade de base no Brasil, uma nova maneira de ser da igreja. Rio de Janeiro, Vozes, 1978. (Cid-Pastoral, 15).
- KRISCHKE, José Paulo. A igreja e as crises políticas no Brasil. Rio de Janeiro, Vozes, 1979.

- LAPASSADE, Georges. Grupos, organizações e instituições. 2.ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1983.
- MACHADO, Lia Zanotta. Estado, escola e ideologia. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- MARX, Karl et alii. Sobre a mulher. 2.ed. São Paulo, Global, 1980.
- MOISÉS, José Álvaro et alii. Contradições urbanas e movimentos sociais. 2.ed. Rio de Janeiro, CEDEC/Paz e Terra, 1978.
- OLIVEIRA, Pedro A. Ribeiro de. Religião e dominação de classe. Rio de Janeiro, Vozes, 1985.
- ORTELLI, Huguês. Gramsci e a questão religiosa. São Paulo, Paulinas, 1984.
- PORTO, Marlene. Os brasileiros, uma tragi-comédia. São Paulo, Massao Ohno, 1984.
- ROMAGNOLI, Luiz Henrique & GONÇALVES, Tânia. A volta da UNE de Ibiúna a Salvador. São Paulo, Alfa-Ômega, 1979. (História Imediata, 5).
- SAFFIOTI, Heleieth T. B. A mulher na sociedade de classes. Rio de Janeiro, Vozes, s.d.
- SOARES, Ismar de Oliveira et alii. Juventude e dominação cultural. São Paulo, Paulinas, 1982.
- STAM, Robert. O telejornal e seu espectador. Revista Novos Estudos, São Paulo, (13), outubro, 1985.

Bibliografia para o aluno

- BETO, Frei. O que é comunidade eclesial de base. São Paulo, Brasiliense, s.d.
- CATÃO, A. C. O que é teologia da libertação. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- CECCON, Miguel Claudius et alii. A vida na escola e a escola da vida. Rio de Janeiro, Vozes, 1985.
- FERNANDES, Dom Luís. Como se faz uma comunidade eclesial de base. Rio de Janeiro, Vozes, 1984.
- MESQUITA, Eni. Família brasileira. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- MINE, Carlos. Como fazer movimento ecológico e defender a natureza e as liberdades. Rio de Janeiro, Vozes, 1985.
- MIDELCOFF, Maria Teresa. Uma escola para o povo. 21.ed. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- PRADO, Danda. O que é família. 6.ed. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- ROMAGNOLI, Luiz Henrique & GONÇALVES, Tânia. A volta da UNE de Ibiúna a Salvador. São Paulo, Alfa-Ômega, 1979. (História Imediata, 5).
- SANTOS, Joel Rufino dos. O que é racismo. São Paulo, Brasiliense, s.d.
- TILBURG, João Luís Van. Para uma leitura crítica da televisão. São Paulo, Paulinas, 1984.

VI AS RELAÇÕES ENTRE AS NAÇÕES

Bibliografia para o professor

- AMIN, Samir, org. A crise do imperialismo. Rio de Janeiro, Graal, 1977.
- ALZ, Ricardo, org. O arremetimento e o Brasil; a guerra deles. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- ESMAN, Hugo, org. A trilateral, a nova fase do capitalismo mundial. 2.ed. Rio de Janeiro, Vozes, 1982.
- FARRO, Rudolph. A alternativa para uma crítica do socialismo real. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.
- FENAROUICHE, Rabah. Inflação e crise na economia mundial. Rio de Janeiro, Vozes, 1981.
- GARDOSO, Fernando Henrique & FALETTO, Enzo. Dependência e desenvolvimento na América Latina. 2.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1973.
- GARDOSO, Fernando Henrique. A formação do capitalismo e as classes sociais na América Latina. In: ALBUQUERQUE, J. A., org. Classes médias e política no Brasil. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- GIATANI, Afrânio M. O que é imperialismo. 2.ed. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- GRABARNAZÁROV, G. et alii. Ciência e sociedade. Moscovo, Progresso, 1980. p.174-183.
- GRADUR, Ladeslau. Introdução teórica à crise. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- HERNANDES, Florestan. Sociedade de classes e subdesenvolvimento. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- _____. Poder e contrapoder na América Latina. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- _____. Da guerrilha ao socialismo, a revolução cubana. São Paulo, T.A. Queiroz, 1979.
- GONZÁLEZ, Horácio. O que é subdesenvolvimento. 3.ed. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- LIANI, Octávio. Sociologia da sociologia latino-americana. 2.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1976.
- _____. Imperialismo na América Latina. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1974.
- _____. Imperialismo e cultura. Rio de Janeiro, Vozes, 1976.
- MACDOFF, Harry. A era do imperialismo. São Paulo, Hucitec, 1982.
- MERCADANTE, Aloízio M., org. A crise da economia brasileira. São Paulo, EDUC, 1984.
- PIUJO NETTO, José. O que é stalinismo. 2.ed. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- PEIRAS, James. Imperialismo e classes sociais no terceiro mundo; uma perspectiva crítica. Trad. Ruy Jungman. Rio de Janeiro, Zahar, 1980.
- SOUZA, Hebert José de. O capital transnacional e o estado. Rio de Janeiro, Vozes, 1985.

Bibliografia para o aluno

- BENAKOUICHE, Rabah. O que é capital internacional. 2.ed. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- BRUM, Argemiro J. O Brasil no FMI. 2.ed. Rio de Janeiro, Vozes, 1984.
- _____. Porque o Brasil foi ao Fundo. Rio de Janeiro, Vozes, 1983.
- BUENO, Ricardo, org. O ABC do entreguismo no Brasil. 6.ed. Rio de Janeiro, Vozes, 1983.
- CENTRO DE ESTUDOS ANGOLANOS. O que é a história da sociedade humana. 2.ed. São Paulo, Global, 1983.
- DOWBOR, Ladeslau. Formação do 3º mundo. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- EQUIPE PASTORAL DA DIOCESE DE JUAZEIRO. O povo descobre a sociedade, capitalismo X socialismo. São Paulo, Paulinas, 1984.
- FREIRE, Paulo et alii. Multinacionais e trabalhadores no Brasil. 2.ed. São Paulo, Brasiliense, 1979.
- GONZÁLEZ, Horácio. O que é subdesenvolvimento. 3.ed. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- HARNECKER, M. & URIBE, G. Monopólios e miséria. São Paulo, Global, 1980.
- _____. Imperialismo e dependência. São Paulo, Global, 1980.
- NÚCLEO DE EDUCAÇÃO POPULAR 13 DE MAIO. Noções básicas de economia política. São Paulo, 13 de Maio-NEP, s.d.
- SINGER, Paul. Aprender economia. 4.ed. São Paulo, 1984. p.102-183.

VII SOCIEDADE EM TRANSFORMAÇÃO

Bibliografia para o professor

- BEAUVOIR, Simone de. O pensamento da direita hoje. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- CARDOSO, Fernando Henrique & MARTINS, Carlos Estevam. Política & sociedade. São Paulo, Nacional, 1982. 2v.
- COMBLIM, Pe. Joseph. A ideologia da segurança nacional. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- COVRE, Maria de Lourdes M. A fala dos homens; análise do pensamento tecnocrático 1964-1981. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- DEBRUN, Michel. A conciliação e outras estratégias. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- FERNANDES, Florestan. O que é revolução. 3.ed. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- _____, org. V.I. Lênin; política. São Paulo, Ática, 1980. (Grandes Cientistas Sociais, 5).
- GUERIN, Daniel et alii. O anarquismo e a democracia burguesa. São Paulo, Global, 1979.

- HUBERMAN, Leo et alii. Opções da esquerda. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- IANNI, Octávio, org. Karl Marx; sociologia. 2.ed. São Paulo, Ática, 1982. (Grandes Cientistas Sociais, 10).
- LAGÔA, Ana. SNI; como nasceu, como funciona. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- LASKI, Harold J. O Liberalismo europeu. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo, Mestre Jou, 1973.
- MACPHERSON, C. B. A democracia liberal; origem e evolução. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- MARANHÃO, Ricardo. Os trabalhadores e os partidos. São Paulo, Semente, 1981.
- MIRANDA, Orlando, org. L. Trotski; política. São Paulo, Ática, 1982. (Grandes Cientistas Sociais, 22);
- PAULO NETO, José org. J. Stalin; política. São Paulo, Ática, 1982. (Grandes Cientistas Sociais, 29).
- PEREIRA, Luiz Bresser. Pactos políticos; do populismo à redemocratização. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- RIBEIRO, Carlos Reinaldo Mendes. Você é socialista ainda que não saiba. 2.ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983. (Depoimentos, 3).
- RIBEIRO JR., João. O que é positivismo. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- RORIGUES, José Albertino, org. Émile Durkheim; sociologia. 3.ed. São Paulo, Ática, 1978. (Grandes Cientistas Sociais, 1).
- SANTOS, Antônio Duarte dos & MIRANDA, Orlando. Trabalhismo e social-democracia. São Paulo, Global, 1985.
- SINGER, Paul & BRANT, Vinicius Caldeira, org. São Paulo, o povo em movimento. 4.ed. Rio de Janeiro, Vozes/EBRAP, 1983.
- SORJ, Bernardo & ALMEIDA, Maria Hermínia T. de, org. Sociedade e política no Brasil pós-64. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- A SOCIAL-DEMOCRACIA na atualidade. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984.
- WOODCOCK, George, org. Os grandes escritos anarquistas. Rio Grande do Sul L & PM, 1981.
- OBSERVAÇÃO: Ver também as diversas publicações dos atuais partidos políticos brasileiros.

Bibliografia para o aluno

- ABRAMOWICZ, Betty S. Greves. São Paulo, Global, 1985.
- BORDENAVE, Juan E. D. O que é participação. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- CAMPOS, José Roberto. O que é trotskismo. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- CARDOSO, Fernando Henrique & MARTINS, Carlos Estevam. Política & sociedade. São Paulo, Nacional, 1982. 2v.
- CENTRO DE EDUCAÇÃO POPULAR DO INSTITUTO SEDES SAPIENTIAE. O que é política, partido e a atual reformulação partidária. São Paulo, Paulinas, 1981.
- CENTRO PASTORAL VERGUEIRO. Os partidos nacionais. São Paulo, s.ed., 1985.
- COSTA, Caio Túlio. O que é anarquismo. São Paulo, Brasiliense, 1980.

- DALLARI, Dalmo de Abreu. O que é participação política. 2.ed. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- GARCIA, Nelson Jahr. O que é propaganda ideológica. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- REZENDE, João. Como se faz a luta de bairros. Rio de Janeiro, Vozes, 1985.
- RIBEIRO JR., João. O que é positivismo. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- ROSSI, Clóvis. Militarismo na América Latina. 2.ed. São Paulo.
- SANTOS, Antonio Duarte dos & MIRANDA, Orlando. Trabalhismo e social-democracia. São Paulo, Global, 1985.
- SINGER, Paul & BRANT, Vinicius Caldeira, org. São Paulo, o povo em movimento. 4.ed. Rio de Janeiro, Vozes/EBRAP, 1983.
- SOUZA, Hebert José de. Como se faz análise de conjuntura. Rio de Janeiro, Vozes, 1984.
- SPINDEL, Arnaldo. O que é comunismo. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- _____. O que é socialismo. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- TREVISAN, Leonardo. O pensamento militar brasileiro. São Paulo, Global, 1985.
- OBSERVAÇÃO: Ver também as diversas publicações dos atuais partidos políticos brasileiros.