

**ENSINO DE
ANTROPOLOGIA**



**ENSINO DE
CIÊNCIA
POLÍTICA**

**ENSINO DE
SOCIOLOGIA**

EXPEDIENTE

EDITOR CHEFE

Dr. Cristiano das Neves Bodart, Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Brasil

VICE-EDITORA CHEFE

Dra. Joana da Costa Macedo, Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

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 ABCECS.
Dra. Julia Polessa Maçaira, Departamento de didática da Faculdade de Educação da UFRJ, Brasil
Dra. Lígia Wilhelms Eras, Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)
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

Dr. Amaury Moraes, Universidade de São Paulo (USP)
Dr. Amurabi Oliveira, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
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 6, NÚMERO 2 (2022)

Afranio de Oliveira Silva
Agnes Cruz de Souza
Amurabi Oliveira
César Alessandro S. Figueiredo
Cristiano das Neves Bodart
Daniel Gustavo Mocelin
Esther Dias Zarucki Tabac

Fabio Costa Peixoto
Joana da Costa Macedo
Marcelo Pinheiro Cigales
Rafaela Reis Azevedo de Oliveira
Thiago Ingrassia Pereira
Valci Melo
Walace Ferreira

AUTORES(AS) - VOLUME 6, NÚMERO 2 (2022)

Ana Paula Lima dos Santos
André Luiz Coelho
Cristiano das Neves Bodart
Dellano Mattos
Elizabeth campos
Éric Carneiro dos Santos
Fabio Costa
Fabio Monteiro de Moraes
Joana da Costa Macedo
Marcelo Pinheiro Cigales
Mateus Paula Leite Paz
Ricardo Jouan Alé
Rodolfo Godoi
Thaiana Rodrigues da Silva Rodrigues
Thiago Ingrassia Pereira

Periodicidade: *semestral*

Idioma: *Português*

Editor responsável: *Cristiano das Neves Bodart*

Capa: *Fabio Monteiro de Moraes e Cristiano das Neves Bodart*

Revisão: *Renata Dermenjian*

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.6, 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 e modalidades. 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

EDITORIAL	01- 05
------------------------	--------

Cristiano das Neves Bodart

DOSSIÊ: ENSINO DE CIÊNCIA POLÍTICA

APRESENTAÇÃO

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE CIÊNCIA POLÍTICA NO BRASIL: uma apresentação.....	06 -22
---	--------

Cristiano das Neves Bodart, Joana da Costa Macedo e Fabio Costa

ARTIGOS

CIÊNCIA POLÍTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: construção de aprendizagens essenciais significativas.....	23-33
--	-------

Elizabeth Campos

CIÊNCIA POLÍTICA EM JOGOS: uma proposta didática para o ensino de Sociologia.....	34-46
--	-------

Thaiana Rodrigues da Silva Rodrigues e Ricardo Jouan Alé

ENSINO DE CIÊNCIA POLÍTICA: o que muda nos conteúdos com o novo PNLD?.....	47-75
---	-------

Cristiano das Neves Bodart

O ENSINO DE CIÊNCIA POLÍTICA NO BRASIL E NO MÉXICO: entre trajetórias e recontextualizações	76-96
--	-------

Joana da Costa Macedo

JOGOS TEATRAIS PARA O ENSINO DE CIÊNCIA POLÍTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	97-115
---	--------

Rodolfo Godoi

RELATO DE EXPERIÊNCIA

AS MODALIDADES DE ENSINO DO PROJETO DE EXTENSÃO “CIÊNCIA POLÍTICA NAS ESCOLAS.....	116-134
---	---------

Ana Paula Lima dos Santos, André Luiz Coelho e Dellano Mattos

RESENHAS

UM LIVRO DIDÁTICO ANTE A PRODUÇÃO DOS NÃO-LIVROS PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA ESCOLAR.....	135-147
--	---------

Fabio Monteiro de Moraes

SOCIOLOGIA PARA CRIANÇAS E JOVENS: a proposta de um “dicionário fácil das coisas difíceis”	148-154
---	---------

Fabio Costa Peixoto

ARTIGOS

A CENTRALIDADE DO CAMPO DO ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS/SOCIOLOGIA BRASILEIRO: notas para um debate crítico.....	155-175
---	---------

Thiago Ingrassia Pereira

A ESCOLHA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS DO PNLD 2021, NO DISTRITO FEDERAL.....	176-198
--	---------

Mateus Paula Leite Paz, Éric Carneiro dos Santos e Marcelo Pinheiro Cigales



A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE CIÊNCIA POLÍTICA NO BRASIL: uma apresentação

Cristiano das Neves Bodart¹

Joana da Costa Macedo²

Fabio Costa Peixoto³

INTRODUÇÃO

No Brasil, o ensino de Ciência Política possui pouca visibilidade na educação básica e, conseqüentemente, é um objeto de pesquisa ainda pouco explorado. Embora esteja no currículo do ensino médio, sua presença se dá de forma imbricada com a Antropologia e a Sociologia no interior da disciplina intitulada “Sociologia”. A formação, em nível de graduação, na área da Ciência Política ocorre no Brasil em dois cursos: Ciência Política e Ciências Sociais. Contudo, são poucos os cursos de Ciência Política ofertados no Brasil, fazendo com que os cientistas políticos advenham dos cursos de Ciências Sociais. A Ciência Política, de forma introdutória, também se faz presente em cursos de graduação das áreas de humanas, especialmente nos bacharelados de Economia, Relações Internacionais, Geografia e Direito. O fato é que a Ciência Política aparece, quase sempre, no interior de

¹Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Centro de Educação e do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Editor do Café com Sociologia. E-mail: cristianobodart@gmail.com

²Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora de Sociologia pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. E-mail: jocsmacedo@gmail.com

³Doutor em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Docente do Instituto Federal do Rio de Janeiro - Campus Nilópolis. E-mail: fabiocope@gmail.com.

outros cursos e disciplinas não especializadas, o que contribui para que a sociedade em geral pouco conheça essa área do conhecimento.

Fora do campo acadêmico, a política costuma ser pensada de forma limitada à política institucional, precisamente à atividade parlamentar, ao voto e aos partidos políticos. Muitas vezes, a política é vista como algo negativo e quase sempre está relacionada a atos de corrupção e desvio de recursos públicos. Esse imaginário é resultado de sua publicização desacertada e restrita aos ambientes (Congresso, Câmaras, Presidência da República) e grupos ou pessoas específicas (militantes de partidos políticos, candidatos e ocupantes de cargos públicos eletivos), fato que colabora para a sua posição secundária na sociedade, já que o entendimento equivocado leva a uma percepção de estar distante do cotidiano.

O desafio do ensino de Ciência Política é valorizar o conhecimento da política, de suas instâncias de poder, dos atores políticos, bem como das teorias políticas clássicas e contemporâneas que os estruturam, de modo a aproximá-los da realidade vivida pelos(as) estudantes. A contribuição pedagógica do ensino de Ciência Política está, precisamente, na sua possibilidade de capacitar os(as) estudantes a uma leitura crítica das relações políticas e seus assuntos correlatos, com o objetivo final de qualificar sua participação na sociedade, de forma ativa e crítica.

Do ponto de vista etimológico, a origem da palavra política está no grego antigo, derivado de *polis*. *Polis* era, para os gregos, o que chamamos hoje de cidade (BODART; FIGUEIREDO, 2021). Por isso, o sentido dado à palavra política está relacionado à participação das pessoas nos assuntos da cidade (e do campo). A política, em seu formato democrático, foi uma das grandes heranças gregas cultivadas em todo o Ocidente. Não realizaremos aqui o esforço de apresentar conceituações e teorias do campo da Ciência Política, mas destacar a importância de torná-la acessível ao público em geral, a fim de reduzir os equívocos e as aversões produzidas pelo desconhecimento ou pelas ideias estereotipadas transmitidas por não especialistas. Além disso, salientamos a importância do conteúdo da Ciência Política dentro do contexto educacional de formação para a cidadania, de conhecimento da política institucional e das relações de poder. Partimos do pressuposto de que a educação básica é o espaço mais promissor para a popularização de conhecimentos introdutórios da área, o que ocorre por dois

motivos: a) quase toda uma geração passa pela escola; e b) o(a) professor(a) licenciado(a) em Ciências Sociais é qualificado para a tarefa de introduzir noções básicas de Ciência Política.

Este dossiê, intitulado “O Ensino de Ciência Política”, tem três objetivos: a) fomentar as produções acadêmicas que estão sendo realizadas nesse âmbito de estudo; b) compartilhar possibilidades metodológicas que estão sendo aplicadas por docentes em vários níveis de ensino; e c) publicizar as pesquisas já produzidas sobre o tema.

Desta forma, organizamos este texto em duas partes, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira parte apresentamos uma breve contextualização do ensino de Ciência Política no Brasil. Na segunda, nos voltamos a destacar aspectos que justificam sua presença na educação básica e, conseqüentemente, na agenda de pesquisa do subcampo do ensino das Ciências Sociais. Fazemos isso em diálogo com os textos constituintes deste dossiê.

O ENSINO DE CIÊNCIA POLÍTICA NO BRASIL

A Ciência Política, enquanto área de conhecimento, se desenvolveu com o objetivo de explicar e de compreender o lado institucional da política. Esse aspecto está presente em grande parte dos cursos de graduação e pós-graduação em Ciências Sociais e em Ciência Política. A perspectiva institucional da Ciência Política contribui para compreender formas democráticas de organização social e de formação de governos e organizações sociais que se relacionam com (ou contra) o Estado. Mais recentemente, a Ciência Política, antes conhecida como a Ciência do Estado, passou a se voltar ao poder em suas diversas nuances. Talvez, hoje, a Ciência Política esteja mais próxima de uma “Ciência do Poder” por ampliar sua área de atenção para as relações não institucionalizadas e fora do contexto do Estado. Nesse sentido, “nos estudos de Ciência Política busca-se a revelação dos fatos relacionados ao acesso, ao exercício e à manutenção do poder” (BODART; FIGUEIREDO, 2021, p. 15).

Na educação básica brasileira, a Ciência Política aparece no interior da disciplina intitulada Sociologia. Nela, a partir do processo de transposição didática, é ensinado aos(às) estudantes um variado conjunto de temas, como as dinâmicas

internas do Congresso, das Assembleias Legislativas e Câmaras Municipais, o processo de formulação e de aprovação das leis propostas, as funções e as relações entre os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, a construção de maiorias parlamentares e do presidencialismo de coalizão, formas de governo, participação política, partidos políticos, grupos de pressão, esfera pública, ações coletivas, movimentos sociais, direitos humanos, cidadania etc. Sendo parte de uma disciplina escolar, o ensino de Ciência Política é imbuído de uma finalidade disciplinar de transmissão de conhecimentos especializados sobre um leque de conteúdos previstos nos currículos e presentes nos livros didáticos distribuídos pelo Estado brasileiro.

Pereira (2015), buscando observar a presença da Ciência Política no ensino médio – a partir da análise de livros didáticos –, constatou que não havia a necessidade da oferta de uma disciplina denominada Ciência Política, porque a Sociologia escolar contemplava plenamente os conteúdos dessa área, além de ter como docente habilitado a lecionar o(a) licenciado(a) em Ciências Sociais, formação que contempla esse campo do saber. Contudo, Pereira (2015) não descartou a alternativa de haver investimentos em cursos de licenciatura em Ciência Política, visando criar condições para que haja uma disciplina autônoma no ensino médio. Por hora, trazemos essa questão para demarcar que a Ciência Política está no currículo do ensino médio por meio da disciplina Sociologia e, sendo ou não ofertada em separado, apresenta grande importância para a formação cidadã da sociedade brasileira.

Cabe ressaltar que o ensino de Ciência Política é parte integrante da disciplina escolar denominada Sociologia, que é constituída por Antropologia, Ciência Política e Sociologia. Desde 2000, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 2000), a Ciência Política foi apontada como conteúdo a ser ensinado no ensino médio (MAGALHÃES, 2018). Vamos encontrar, em 2006, nas Organizações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), indicativos claros de que a Ciência Política estaria compondo a disciplina de Sociologia. Desde então, alguns de seus temas integram o currículo do ensino médio. Algumas experiências envolvendo a Ciência Política já são relatadas pela literatura. Experiência de formação disciplinar, como o “Curso de Formação Política para Jovens de Escolas do Alto Uruguai Catarinense (AMAUC)” (MORO, 2017), e interdisciplinar, como o

experimento do Parlamento Jovem em uma escola pública paulistana (FEIJÓ, 2020a) e a experiência de interface entre Sociologia e História para apresentar aos estudantes catarinenses elementos de Teoria Política (MORO, 2019).

Neste dossiê temos acesso à experiência de ensino de Ciência Política com jogos ocorrida no Colégio Estadual Periférico, na comunidade da Mangueira, Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, o que se deu a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Quem traz essa experiência é Thaiana Rodrigues da Silva Rodrigues e Ricardo Jouan Alé, no relato intitulado *Ciência Política em jogos: uma proposta didática para o ensino de Sociologia*. Outra experiência de ensino de Ciência Política é trazida no dossiê por Rodolfo Godoi (2022), intitulado *Jogos Teatrais para o Ensino de Ciência Política na Educação Básica*. Ainda neste dossiê, Ana Paula Lima dos Santos, André Luiz Coelho e Dellano Mattos (2022) nos apresentam, no relato intitulado *As Modalidades de Ensino do Projeto de Extensão Ciência Política nas Escolas*, uma experiência de projeto de extensão, que visa levar o conhecimento da Ciência Política para estudantes do ensino médio em diversas escolas do Rio de Janeiro.

Desde a edição de 2012, do PNL D, quando a Sociologia passou a ser contemplada, os livros didáticos desse componente curricular contemplavam conteúdos de Ciência Política (além de Antropologia e Sociologia), como evidenciou Magalhães (2018) ao examinar os conteúdos das obras aprovadas na edição de 2015 do PNL D. Neste dossiê encontramos o artigo *O ensino de Ciência Política no Brasil e no México: entre trajetórias e recontextualizações*, de Joana da Costa Macedo. No artigo, a autora analisa a recontextualização pedagógica do conteúdo de Ciência Política nos livros didáticos, adotados no Brasil e no México. Por meio de um estudo comparativo, a autora apresenta a trajetória da Ciência Política nos dois países e como a Ciência Política é didatizada na disciplina Sociologia.

Recentemente, foi lançada, pela Editora Café com Sociologia, a Coleção *Conceitos e Categorias Fundamentais do Ensino das Ciências Sociais* (BODART, 2020; 2021), na qual dois volumes são dedicados a conceitos da Ciência Política. Outra obra foi recém-publicada por Bodart e Figueiredo (2021). Trata-se de um livro didático específico de Ciência Política para o ensino médio visando, segundo os autores, apresentar conteúdos de aprofundamentos. Tal livro é, neste dossiê,

resenhado por Fábio Monteiro Moraes (2022), cujo título é *Um livro didático ante a produção dos não livros para o ensino de Sociologia escolar*. Outro livro que contribui para a popularização da Ciência Política é a obra *Dicionário Fácil de coisas difíceis* (2022), de Lúcio Rennó e Débora Thomé. Essa obra é resenhada por Fabio Costa Peixoto, visando demonstrar a inovação presente na forma como o livro apresenta alguns dos principais temas da Ciência Política.

Frente a um cenário de transformações curriculares em processo de implementação em que as redes de ensino estaduais estão passando, tornam-se necessárias pesquisas que acompanhem a presença do conteúdo de Ciência Política, bem como, mapeiem seu conteúdo presente nos materiais didáticos e nas orientações curriculares. Em uma dessas pesquisas, Bodart e Lopes (2017), analisando os currículos estaduais que estavam em vigor antes da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), notaram que havia um conjunto de temas típicos da Ciência Política presente nesses documentos, como se observa na Tabela 1.

Tabela 1 – Presença de temas comuns à Ciência Política, nas propostas curriculares estaduais de Sociologia para o Ensino Médio em vigor, em 2017.

Temas de Ciência Política	Estados brasileiros																				Freq.			
	AC	AL	AP	AM	BA	CE	DF	ES	GO	MT	MS	MG	PR	PB	PI	RJ	RS	RO	SC	SE		SP	TO	RR
Autoridade/autoritarismo	x					x											x	x						4
Cidadania		x	x	x	x	x		x	X	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	19
Controle Social											x						x							2
Contrato Social	x																					x	x	3
Democracia	x	x	x	x	x			x	X	x			x			x	x	x	x	x	x	x	x	15
Eleições/voto	x			x			x													x	x		x	6
Esferas de part. política	x			x	x	x	x	x				x		x						x	x		x	12
Estado	x		x	x	x	x	x	X	x	x			x			x	x	x	x	x	x	x	x	18
Socied./relações Política	x			x								x				x								5
Formas/sist. Governo	x		x								x					x	x		x	x	x			9
Movimentos Sociais	x	x	x	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	21
ONGs	x			x																	x			3
Partidos Políticos	x			x			x										x	x	x		x	x		8
Poder	x			x	x	x	x	x		x	x	x	x	x			x	x	x	x		x	x	18
Regimes Políticos	x			x				x			x							x						5
Sociedade Civil	x		x					x	x															4
Total	14	3	7	11	6	6	7	8	4	4	7	4	3	8	1	8	10	7	6	10	9	3	6	152

Fonte: Bodart e Lopes (2017).

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), o novo Programa Nacional do Livro e do Material Didático e a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), nº 02, 02 de 2019, buscam induzir a implementação da Reforma do Ensino Médio por meio de reformulações curriculares nos estados brasileiros.

As pesquisas realizadas até o momento (BODART; PEREIRA; DURÃES, 2021; BODART; OLIVEIRA, 2022; OLIVEIRA; BODART, 2022) apontam que no contexto da Reforma do Ensino Médio há uma manutenção da Sociologia nos currículos do ensino médio, o que representa a permanência da Ciência Política nas escolas.

O dossiê conta, ainda, com uma discussão do ensino de Ciência Política no âmbito da adaptação à Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Tal discussão é trazida por Elizabeth Campos e seu artigo *Ciência Política na educação básica: construção de aprendizagens essenciais significativas*.

Queremos chamar atenção para uma questão que julgamos importante: a Ciência Política, embora influenciada pela Filosofia Política, apresenta outras abordagens e não deve ser confundida no ensino de Sociologia, especialmente se o(a) docente estiver adotando os novos livros didáticos de caráter interdisciplinar. Neste dossiê, encontramos o artigo de Cristiano das Neves Bodart, intitulado “*Ensino de Ciência Política: o que muda nos conteúdos com o novo PNLD?*” (BODART, 2022), no qual analisa de forma comparativa os conteúdos de Ciência Política em um livro selecionado no PNLD-2018 e outro no PNLD-2021. Destaca o autor que os conteúdos se mantêm sem grandes mudanças, chamando atenção para a necessidade de que o trato dado aos conteúdos seja mais específico da Ciência Política, se diferenciando da Filosofia Política.

Investir em abordagens específicas de Ciência Política (o que não impede o diálogo com outros campos do conhecimento) é importante para demarcar o conhecimento da Ciência Política, que já apresenta conceitos “rotinizados” dentro do ensino de Sociologia. Construir um campo de reflexão do ensino de Ciência Política, que nos permite explorar tantos temas clássicos e contemporâneos quanto a parte teórica e institucional, por meio de materiais didáticos e experiências pedagógicas inovadoras, é um dos caminhos sugeridos nas contribuições para este dossiê. Esse olhar mais focado sobre os conteúdos e o currículo representa uma ação importante para que o ensino de Sociologia escolar (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) não se perca nas obras didáticas, especialmente se nas próximas seleções do PNLD os livros didáticos se mantiverem estruturados por áreas de conhecimento, como definido no edital do PNLD-2021.

Antes da Reforma do Ensino Médio, Magalhães (2018, p. 56) fez a seguinte afirmação: “existe uma presença da Ciência Política demarcada na escola básica, ainda que haja muito a se desenvolver nesse sentido, seja via melhores condições de formação do professor; seja na realização de mais pesquisas específicas sobre o tema”. Atualmente, o cenário se mantém. As pesquisas sobre o ensino de Ciência Política ainda são em número reduzido quando comparadas ao subcampo de pesquisa do ensino de Ciências Sociais.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE CIÊNCIA POLÍTICA

Ao ensino de Ciência Política pode ser atribuído um objetivo primordial e simbólico, que é promover valores democráticos, de respeito à vida em coletividade e ao engajamento cívico. O ensino de Ciência Política se vale dos direcionamentos metodológicos do campo das Ciências Sociais, no que tange à busca do desenvolvimento do pensamento científico e crítico, promovendo uma competência que Bodart (2021) denominou de “percepção figuracional do mundo social”, já que capacita enxergar os fenômenos sociais de forma historicizada, dialética, relacional e marcada por relações de poder. Como destacou Feijó (2020b, p. 319), o ensino de Ciência Política “pode dotar os indivíduos de uma perspectiva analítica acerca das questões políticas que os cercam, levando-os a escolhas mais conscientes do ponto de vista político”

O ensino de Ciência Política se propõe a contribuir para uma formação política no sentido da construção da cidadania, tendo em vista o desenvolvimento de uma noção política do papel de cada indivíduo na sociedade, a elaboração de práticas que visem a vida em coletividade e o processo de tomada de decisões, o fortalecimento da percepção sobre a construção da cidadania, o *status* de cidadão e da consciência sobre os direitos humanos, e as políticas públicas.

Como destacaram Bodart e Feijó,

estudos da área da Sociologia e da Ciência Política nos apontam caminhos para o debate a respeito da cidadania ativa como forma de convívio com a diversidade e o exercício da tolerância, sendo uma possibilidade para a realização dos objetivos dessa competência (BODART; FEIJÓ, 2020a, p. 228).

Tais propósitos estão presentes no projeto educacional brasileiro, inclusive no texto da BNCC. A Ciência Política pode induzir os(as) estudantes a serem

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE CIÊNCIA POLÍTICA NO BRASIL | Cristiano das Neves 13
Bodart | Joana da Costa Macedo | Fabio Costa Peixoto

“indivíduos mais preocupados com a coletividade e os problemas sociais com os quais nos confrontamos cotidianamente, de modo que possam desenvolver valores democráticos efetivos e colaborar para a valorização do bem comum” (FEIJÓ, 2019, p. 112).

O ensino de Ciência Política, dentro do ensino de Sociologia, é um meio pedagógico de contribuir para a educação política dos(as) jovens, a qual inclui o desenvolvimento de interpretação e postura crítica diante dos fenômenos políticos, como também o conhecimento técnico-científico da política. Nesse âmbito, evidencia-se o papel das instituições de educação na socialização política dos estudantes a favor de uma formação democrática (MACEDO; MATURANO, 2020) e, sobretudo, a importância do ensino de Sociologia para isso.

O ensino de Ciência Política, por meio da disciplina de Sociologia escolar, por contribuir para diversos objetivos traçados pelo projeto educacional brasileiro, que foi se desenhando após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1999), como destacaram Bodart e Feijó (2020b). Dentre esses objetivos estão a formação para a cidadania, o apreço à tolerância e a potencialização do pluralismo de ideias.

Ao ter acesso ao conhecimento dos processos democráticos, os(as) estudantes possuirão melhores condições de atuar conscientemente na sociedade. O ensino de Ciência Política pode contribuir nessa direção ao esclarecer formas de funcionamento e importância do Estado, do Supremo Tribunal Federal (STF), dos partidos políticos, dos grupos de pressão, dos movimentos sociais, das eleições etc. A Ciência Política, ao conscientizar os(as) estudantes dos processos políticos, pode ampliar suas condições de disputa de interesses/poder em suas várias dimensões e esferas; desde os litígios miúdos do dia a dia, até se interessar em se tornar político(a) profissional. Como destacaram Macedo e Maturano (2020, p. 54) há, ao menos, duas funções imbricadas da educação política: “internalizar valores democráticos e aplicar, na prática, os conhecimentos adquiridos”. Nesse sentido, a proposta do ensino de Ciência Política (da Sociologia escolar como um todo) deve ter por horizonte uma educação praxiológica, envolvendo dialeticamente os níveis teórico e prático. Ainda segundo Macedo e Maturano,

a finalidade de proporcionar essa função prática da política está inserida no exercício fundamental de aproximação da realidade política, indo além dos conteúdos teóricos trabalhados em sala de aula.

De forma mais abrangente, acredita-se que a formação cívica influenciaria em outras atividades cívicas que os indivíduos podem ter na sociedade, como a consciência da importância dos deveres cívicos (MACEDO; MATURANO, 2020, p. 56).

Afirmar que a Ciência Política pode ser compreendida como a “Ciência do Poder” (BODART; FIGUEIREDO, 2021) não significa que seu ensino visa formar indivíduos ávidos pelo poder. Denota, na verdade, a busca pela compreensão das relações sociais que envolvem indivíduos com interesses e perspectivas de mundo diferentes, o que pode colaborar para a promoção da tolerância com os outros.

Sendo marcada pela preocupação pelas disputas de poder, o ensino de Ciência Política pode cooperar, por meio de suas múltiplas teorias, para ampliar as percepções do mundo social, tornando o ensino mais plural, como preconiza a LDB (BRASIL, 1996).

Apresentadas essas questões que justificam a presença da Ciência Política no currículo escolar, fica evidente a necessidade de ampliar quantitativa e qualitativamente as pesquisas sobre o ensino de Ciência Política, trazendo com maior proeminência o tema para a agenda de pesquisa, especialmente àquelas delineadas no subcampo de pesquisa do ensino de Ciências Sociais.

Uma agenda de pesquisa que envolva o ensino de Ciência Política poderá proporcionar avanços qualitativos nas práticas docentes. Nesse sentido, importa destacar a necessidade de pesquisas que descrevam a realidade, assim como propostas críticas que, considerando essas realidades, identifiquem caminhos para ampliar potencialidades intrínsecas a uma Ciência Política que rompa os muros das universidades e que, sem prejuízos ao seu rigor científico, se torne acessível aos não especialistas.

Considerando os dilemas contemporâneos brasileiros – que envolvem ataques à democracia, a desinformação proposital, a criação de estereótipos, a aversão aos agentes políticos e funcionários do Estado – levar às salas de aula uma educação política qualificada é urgente. Nesse sentido, algumas ações são importantes para que o ensino de Ciência Política contribua para a consolidação e o aperfeiçoamento de nossa recente democracia, como: a) ampliação das pesquisas sobre o ensino de Ciência Política, a fim de criar condições de direcionar as práticas docentes; b) expansão e criação de espaços de divulgação científica voltada ao tema (eventos, revistas, editoras, entidades científicas etc.); c) produção de recursos didáticos específicos e

qualificados para o ensino de Ciência Política; d) publicização de experiências exitosas sobre o ensino dessa disciplina; e) investir em formação docente (inicial e continuada); e f) garantia de que os conteúdos de Ciência Política sejam ensinados na disciplina de Sociologia.

Como destacado, o ensino de Ciência Política, enquanto objeto de pesquisa, é tema secundário no subcampo de pesquisa do ensino de Sociologia. A Sociologia acabou ganhando destaque por ter dado rótulo à disciplina ofertada no ensino médio. Essa situação acaba gerando uma “sobra” na compreensão de questões relacionadas à Sociologia escolar, já que, comparativamente, pouco sabemos sobre o ensino dos conteúdos de Ciência Política nas escolas. Há um conjunto de questões que podem (e devem) orientar a agenda de pesquisa, como as que apresentamos no Quadro 1.

Quadro 1 – Propostas de agenda de pesquisa sobre o ensino de Ciência Política.

Questão	Foco
Quais são as principais dificuldades na transmissão dos conteúdos de Ciência Política?	Ensino.
De quais modos os conteúdos de Ciência Política vêm sendo, com êxito, transmitidos?	Ensino.
Como tem se dado a recepção dos conteúdos de Ciência Política pelos(as) estudantes?	Aprendizagem.
Quais estratégias didáticas têm proporcionado maior aprendizagem dos conteúdos de Ciência Política?	Aprendizagem.
Como a Ciência Política está presente nos currículos reais/vivos?	Currículo.
Onde se encontra a Ciência Política nos currículos estaduais, após a Reforma do Ensino Médio?	Currículo.
Quais recursos e estratégias didáticas vêm sendo utilizados no ensino de Ciência Política?	Didática.
Como tem se dado a transposição didática (ou a recontextualização didática) dos conteúdos de Ciência Política?	Didática.
De quais maneiras a produção científica sobre ensino de Ciência Política é (ou não) recepcionada por docentes do ensino médio?	Formação docente.
Qual é o lugar do ensino de Ciência Política na formação de licenciandos em Ciências Sociais?	Formação docente.
Qual é o atual estado da arte sobre o ensino de Ciência Política no Brasil?	Pesquisa.
Quais são as dinâmicas sociais em torno da produção científica sobre o ensino de Ciência Política no Brasil?	Pesquisa.
Como as instituições científicas tratam as questões relacionadas ao ensino de Ciência Política no Brasil?	Institucionalização.
Como se deu a história do ensino de Ciência Política no Brasil?	Institucionalização.
Quais vertentes pedagógicas têm orientado as práticas de ensino de Ciência Política no Brasil?	Pedagógico.
De quais modos as teorias pedagógicas vêm sendo adaptadas para o ensino de Ciência Política?	Pedagógico.

Fonte: Elaboração própria.

Para que uma agenda voltada ao ensino de Ciência Política tenha maior expansão é fundamental que haja uma ampliação dos espaços de divulgação científica voltados ao tema, bem como a sua efetiva ocupação. Observando os eventos de divulgação científica organizados por quatro principais entidades científicas temos um “termômetro” de como esses espaços, recentemente abertos ao tema do ensino de Ciência Política, vem sendo ocupados.

A Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) realiza bianualmente dois eventos nacionais: o Congresso da SBS e o Encontro Nacional para o Ensino da Sociologia na Educação Básica (ENESEB). A última edição de ambos os eventos ocorreu em 2021, de forma virtual. Na referida edição do ENESEB não foi destinado um Grupo de Trabalho (GT) específico ao ensino de Ciência Política, tendo sido publicados nos anais 4 textos, de um total de 242 trabalhos⁴. A SBS possui 29 Comitês de Pesquisas, dentre eles um destinado ao ensino de Sociologia. No evento de 2021 nenhum trabalho voltou-se ao ensino de Ciência Política⁵. Em 2022, a Associação Brasileira de Ciência Política destinou um Grupo de Trabalho em seu evento nacional, que ocorreu de forma virtual: AT04 - Ensino e Pesquisa em Ciência Política e Relações Internacionais. Apesar de abrir um espaço para o tema “Ensino de Ciência Política” notamos aspectos que evidenciam sua fragilidade: a) o tema é compartilhado com outro tema (pesquisa de Ciência Política e Relações Internacionais); b) o GT teve 10 trabalhos aprovados, destes, cinco voltaram-se ao ensino, sendo quatro ao ensino médio e um à graduação. Também em 2022, a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) realizou seu principal evento, a Reunião Brasileira de Antropologia. Diferentemente das outras entidades, não há, pela especificidade da entidade, foco no ensino de Sociologia escolar ou de Ciência Política, mas apenas de Antropologia. A Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais realizou seu último Congresso Nacional também em 2022. A princípio havia um Grupo de Discussão (GD) sobre ensino de Ciência Política, mas por ter recebido apenas um trabalho, o GD foi cancelado e o trabalho remanejado para outro grupo.

⁴Dados disponíveis em: <https://editorarealize.com.br/edicao/anais-do-eneseb/pesquisa?>

⁵Dados disponíveis em:

https://www.sbs2021.sbsociologia.com.br/atividade/view?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czozNToiYToxOntzOjEyOiJjRjF9BVElWSURBREUzO3M6MjoiMjAiO30iO3M6MT0iaCI7czozMjoiN2ZlNWRI2RlOGY4OTQ3YjkyYmVhNDY2ZjVhYjgyNGEiO30%3D&ID_ATIVIDADE=20

Esse rápido exame da presença do tema nos principais eventos das Ciências Sociais evidencia o lugar secundário ocupado pelo ensino de Ciência Política, o que reforça a necessidade de fortalecimento de uma agenda de pesquisa sobre o tema e de ações de publicização de experiências exitosas sobre o seu ensino.

Pensando no chão da escola, enfatizamos a importância de oferecer aos(as) docentes subsídios para lecionar de forma qualificada, o que envolve maior acesso a recursos didáticos e às formações docentes inicial e continuada qualificadas. Na formação em nível de graduação é fundamental que os conhecimentos específicos também sejam apresentados/ensinados como conhecimentos disciplinares voltados ao ensino básico. Esses elementos são fundamentais para que seja garantido que os conteúdos de Ciência Política sejam ensinados na disciplina de Sociologia, alcançando a mesma importância e atenção dada à Sociologia e à Antropologia.

Esperamos que este dossiê seja um apoio para a construção de uma agenda de pesquisa dinâmica e produtiva voltada ao ensino de Ciência Política, bem como contribua para o chão da escola, especialmente em relação ao currículo e ao processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Ciência Política apresenta uma importância republicana para a formação dos(as) jovens estudantes, os integrando de forma protagonista em um espaço pedagógico de educação política no ensino médio. Isso é possibilitado por meio da presença qualificada de conteúdos de Ciência Política no currículo escolar, que permite uma formação teórica que capacite os(as) estudantes a debater, discutir, conhecer temáticas ligadas à política e à participação, ao mesmo tempo em que oferece orientações à prática e ao desenvolvimento analítico crítico, que contribua para uma sociedade mais justa e democrática.

Para viabilizar este objetivo maior é preciso que o ensino de Ciência Política esteja mais presente e recebendo maior valorização nos espaços de divulgação científica e nas agendas de pesquisas com foco no ensino, na aprendizagem, no currículo, na formação docente, na institucionalização do ensino de Ciência Política e nos aspectos didáticos e pedagógicos, conforme sugerido no Quadro 1. Cabe destacar que isso deve ser uma meta conjunta do campo educacional nos níveis da

graduação e da educação básica. Com isso, é possível que a política não fique restrita a um imaginário social negativo, pelo contrário, reverberando como um conhecimento acessível a todos os indivíduos e próximo às suas realidades vividas.

O ensino de Ciência Política está sujeito aos mesmos desafios impostos ao ensino de Sociologia e Antropologia, por isso a necessidade de defesa constante da manutenção do ensino de Sociologia nos currículos estaduais e federal. Nesse aspecto, cumpre lembrar a atuação de organizações educacionais e científicas, tal como a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs), que possui uma luta já histórica pela manutenção da Sociologia nas orientações curriculares para o ensino básico, além de seguir acompanhando as mudanças e permanências no processo de adequação normativa da Lei nº 13.415/17 (BRASIL, 2017). Este dossiê é mais uma das frentes de atuação dessa entidade científica.

O dossiê “Ensino de Ciência Política” é uma das possíveis maneiras de evidenciar algumas das pesquisas desenvolvidas na área, demonstrando a potencialidade da educação política e o papel dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais para a Sociologia escolar. Assim, esperamos que desfrutem de boa leitura, na esperança de perceberem as potencialidades e o mérito do ensino de Ciência Política, evidenciado em cada um dos trabalhos que constituem o dossiê.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BODART, Cristiano das Neves; FEIJÓ, Fernanda. A importância da Sociologia escolar: esclarecimentos necessários em tempo de obscurantismo. *In*: BODART, Cristiano das Neves; ROGÉRIO, Cristiano das Neves (Orgs.). *A importância do ensino das Ciências Humanas: Sociologia, Filosofia, História e Geografia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020b, pp. 19-47.

BODART, Cristiano das Neves; FEIJÓ, Fernanda. Ciências Sociais no currículo do ensino médio brasileiro. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 219-234, 2020a. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51194>. Acesso em: 28 dez. 2022.

BODART, Cristiano das Neves; FIGUEIREDO, César Alessandro Sagrillo. *Ciência Política para o ensino médio*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2021.

BODART, Cristiano das Neves; LOPES, Gleison Maia. A Ciência Política nas Propostas Curriculares Estaduais de Sociologia para o ensino médio. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Cabecs)*, v. 1, n. 1, 2017. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/36>. Acesso em: 28 dez. 2022.

BODART, Cristiano das Neves; OLIVEIRA, Rafaela Reis de Azevedo. O lugar do ensino de Sociologia no novo currículo de Alagoas. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Cabecs)*, v. 6, n. 1, 2022. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/390>. Acesso em: 28 dez. 2022.

BODART, Cristiano das Neves; PEREIRA, Thiago Ingrassia; DURÃES, Bruno (Orgs.). *On-Abecs: Relatório n. 1. nov. 2020: Reforma do Ensino Médio e o ensino de Sociologia*. 1. ed. Rio de Janeiro: Abecs - Associação Brasileira do Ensino de Ciências Sociais, 2021.

BODART, Cristiano das Neves. Ensino de Ciência Política: o que muda nos conteúdos com o novo PNLD? *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Cabecs)*, v. 6, n. 2, 2022.

BODART, Cristiano das Neves. O ensino de Sociologia para além do estranhamento e da desnaturalização: por uma percepção figuracional da realidade social. *Latitude*, 14(Esp.), 139-160, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/11397>. Acesso em: 28 dez. 2022.

BRASIL. *Base Nacional Curricular Comum*, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 dez. 2022.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 28 dez. 2022.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2022.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 28 dez. 2022.

CAMPOS, Elizabeth. Ciência Política na educação básica: construção de aprendizagens essenciais significativas. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Cabecs)*, v. 6, n. 2, 2022.

CIGALES, Marcelo Pinheiro; PAZ, Mateus Paula Leite; SANTOS, Eric Carneiro dos. A escolha dos livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais aplicadas ao PNLD 2021 no Distrito Federal. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Cabecs)*, v. 6, n. 2, 2022.

FEIJÓ, Fernanda. Ciências Sociais no Ensino Médio: pensando a Sociologia para uma formação democrática. In: BODART, Cristiano das Neves; LIMA, Wanderson Luan dos Santos (Orgs.). *O ensino de Sociologia no Brasil*, vol. 1. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019, pp. 85-112.

FEIJÓ, Fernanda. Quando o Parlamento Jovem torna-se parte da aula de Sociologia do ensino médio que visa a Educação Política. In: BODART, Cristiano das Neves. (Org.). *O ensino de Sociologia e de Filosofia escolar*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020a, pp. 43-80.

FEIJÓ, Fernanda. O ensino de Política. *In*: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro (Orgs.). *Dicionário do ensino de Sociologia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020b, pp. 317-320.

GODOI, Rodolfo. Jogos Teatrais para o Ensino de Ciência Política na Educação Básica. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Cabecs)*, v. 6, n. 2, 2022.

MACEDO, Joana da Costa. O ensino de ciência política: entre trajetórias e recontextualizações. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Cabecs)*, v. 6, n. 2, 2022.

MACEDO, Joana da Costa; MATURANO, Roberson Gonçalves. O ensino de ciência política na educação básica e a educação política como pedagogia para a cultura democrática. *Revista Latitude*, v. 14, n. 1, p. 50-72, 2020.

MAGALHÃES, Alexander. A Ciência Política na escola básica: uma breve reflexão acerca de seus conteúdos e habilidades no ensino médio. *In*: BODART, Cristiano das Neves. (Org.). *Sociologia escolar: ensino, discussões e experiências*. Porto Alegre: Cirkula, 2018, pp. 39-62.

MORAES, Fábio Monteiro. Um livro didático ante a produção dos não livros para o ensino de Sociologia escolar. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Cabecs)*, v. 6, n. 2, 2022.

MORO, Eduardo João. A trajetória do “Curso de formação política para jovens de escolas do Alto Uruguai Catarinense (AMAUC)”: desafios, avanços e entraves. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Cabecs)*, v. 1, n. 2, 2017. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/77>. Acesso em: 28 dez. 2022.

MORO, Eduardo João. Ensino de Teoria Política no ensino médio: entre a Sociologia e a História. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Cabecs)*, v. 3, n. 1, 2019. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/153>. Acesso em: 28 dez. 2022.

OLIVEIRA, Rafaela Reis de Azevedo; BODART, Cristiano das Neves. A Sociologia no novo currículo do ensino médio de Minas Gerais. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Cabecs)*, v. 6, n. 1, 2022. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/388>. Acesso em: 28 dez. 2022.

PEIXOTO, Fábio Costa. Sociologia para crianças e jovens: a proposta de um “Dicionário fácil para coisas difíceis”. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Cabecs)*, v. 6, n. 2, 2022.

PEREIRA, Jesus Marmanillo. Ciência Política no Ensino Médio: reconhecimento, diálogos e itinerários da institucionalização de uma área. *Revista Em Debate (UFSC)*, Florianópolis, volume 13, p. 75-95, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emdebate/article/view/1980-3532.2015n13p75>. Acesso em: 28 dez. 2022.

RODRIGUES, Thaiana da Silva Rodrigues; ALÉ, Jouan. Ciência Política em jogos: uma proposta didática para o ensino de Sociologia. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Cabecs)*, v. 6, n. 2, 2022.

SANTOS, Ana Paula; COELHO, André Luiz; MATTOS, Dellano. As Modalidades de ensino do Projeto de Extensão 'Ciência Política nas Escolas'. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Cabecs)*, v. 6, n. 2, 2022.

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

BODART, Cristiano, das Neves; MACEDO, Joana da Costa; PEIXOTO, Fábio Costa. A Importância do Ensino de Ciência Política no Brasil. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v. 2, n. 2, p. 06-22, 2022.



CIÊNCIA POLÍTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: construção de aprendizagens essenciais significativas

Elizabeth Campos¹

Resumo

Este texto discute o ensino da Ciência Política, através do ensino da Sociologia escolar, direcionando o olhar para a categoria política, expressa na Base Nacional Comum Curricular, como aprendizagem fundante para a investigação e o saber. Tomando como referência os conceitos e princípios da aprendizagem significativa, desenvolvida por pesquisadores no final da década de 90, (AUSUBEL, 1978; NOVAK, 1981; MOREIRA, 2012), processo por meio do qual um novo conhecimento agrega-se a um aspecto relevante, pré-existente na estrutura cognitiva do estudante, ou seja, novas informações associadas com estruturas conceituais já existentes. O objetivo deste texto tem o propósito de compreender que uma aproximação com a realidade social, envolve também uma dimensão dialética histórica dos fenômenos políticos, integrando, desta forma, os conceitos da Sociologia escolar, contribuindo para uma aprendizagem significativa e essencial, da categoria política, que visa uma formação para uma percepção relacional da vida social.

Palavras-chaves: Ciência Política. Aprendizagem Significativa. Sociologia.

¹Mestra em Educação Profissional e Saúde pela Escola Politécnica Joaquim Venâncio – Fiocruz. Professora de Sociologia da SEDUC - RJ. E-mail: bettyjc.beth@gmail.com

POLITICAL SCIENCE IN BASIC EDUCATION: BUILDING ESSENTIAL SIGNIFICANT LEARNING

Abstract

This text discusses the teaching of Political Science, through the teaching of school Sociology, focusing on the political category, expressed in the National Common Curricular Base, as a foundational learning for investigation and knowledge. Taking as a reference the concepts and principles of meaningful learning, developed by researchers in the late 90s, (AUSUBEL, 1978; NOVAK, 1981; MOREIRA, 2012), a process through which new knowledge is added to a relevant aspect, pre-existing in the student's cognitive structure, that is, new information associated with existing conceptual structures. The purpose of this text is to understand that an approximation with social reality also involves a historical dialectic dimension of political phenomena, thus integrating the concepts of school sociology, contributing to a significant and essential learning of the political category, which aims to training for a relational perception of social life.

Keywords: Political Science. Meaningful Learning. Sociology.

INTRODUÇÃO

Com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2018), vivenciamos mudanças, no que diz respeito à definição dos conhecimentos, que os estudantes têm direito de aprender ao longo das etapas da Educação Básica. Em relação ao ensino médio, este documento evidencia que a organização curricular deve conter um conjunto de habilidades e competências, nas orientações das aprendizagens essenciais, a serem garantidas aos estudantes, por escolas e sistemas de ensino. (BNCC-EM, 2018, p. 547). Ainda em seu texto normativo, a BNCC, descreve que o ensino médio é um período para ampliar e aprofundar as aprendizagens que foram desenvolvidas no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos, sendo seu eixo orientado por uma educação ética (BNCC, 2017, p. 547).

Lembrando que, segundo pesquisa bibliográfica sobre as normativas educacionais, a ideia de necessidades essenciais para a aprendizagem é

referenciada no texto da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” em 1990, que compreende como instrumentos essenciais, a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo e a solução de problemas (UNESCO, 1990, art. 1.1). Observamos que essas ideias são incorporadas na BNCC-EM, mantendo a obrigatoriedade das disciplinas de Português e Matemática em todos os níveis de escolarização e as demais disciplinas expressas por áreas do conhecimento, orientadas por competências e habilidades específicas.

Neste contexto, a Sociologia Escolar integra a área de Ciências Humanas Sociais aplicadas, em que a sua organização curricular não precisa estar contida em uma seriação específica ou permanente, ou seja, sua distribuição ao longo dos três anos, do ensino médio, pode ser ofertada em diferentes modalidades curriculares, trazendo falta de clareza e definição objetiva sobre a oferta do componente curricular. Tal proposta, é válido sinalizar, produz uma aprendizagem sendo esvaziada da totalidade social, em que as chamadas competências substituem as finalidades operacionais do conhecimento acadêmico.

Nessa mesma lei observa-se também, a categorização para as aprendizagens, que segundo o seu texto, não deve ser confundida com temas ou propostas de conteúdo, devem ser explicadas, considerando a capacidade de abstração e simbolização dos estudantes (BNCC, 2018, p. 550), portanto, categorias são elementos de problematização para os conteúdos curriculares, considera as particularidades de seus objetos de conhecimentos e suas características, promovidas no ensino fundamental (BNCC, 2018, p. 550).

Diante dessas questões, algumas ganham destaque: como pensar as aprendizagens essenciais, termo expresso na BNCC, que possam se relacionar aos objetivos educacionais, especialmente na viabilidade dos temas correlatos do ensino da Ciência Política, através da Sociologia escolar e as funções formativas desse conteúdo para o ensino médio?

A proposta deste texto é direcionar o olhar para a categoria “política”, prescrita na BNCC-EM, em torno de uma conceituação que se desenha à ideia de

debate e discussão, como formas fundantes para a aprendizagem e o efeito de suas proposições formativas na construção do saber (BNCC, 2018, p. 550).

As discussões sobre formas de organização do Estado, de governo e do poder são temáticas enunciadas no Ensino Fundamental e aprofundadas no Ensino Médio, especialmente em sua dimensão formal e como sistemas jurídicos complexos. Essas temáticas apresentadas de forma ampla na BNCC, fornecem alguns elementos capazes de agregar diversos temas de ordens econômica, social, política, social, cultural e ambiental e permitem, sobretudo, a discussão dos conceitos vinculados por diferentes sociedades e culturas (BNCC, 2018, p. 556).

A Ciência Política é parte das Ciências Sociais, que se dedica a entender as formações políticas estruturais e suas relações de poder. As ideias de cidadania, poder, direito e Estado, fazem parte de um amplo aporte teórico e metodológico que permite interpretar os diversos aspectos que moldam a vida pública, portanto a Ciência Política nos conduz à compreensão, “para explicar os fenômenos políticos, as quais estão presentes em todas as sociedades” (BODART; FIGUEIREDO, 2011, p. 11).

A partir dessas considerações, abordar os temas da Ciência Política, tomando como referência a análise conceitual da aprendizagem significativa, desenvolvida pelos pesquisadores (AUSUBEL, 1978; MOREIRA, 2012; NOVAK, 1981), combinando os aportes metodológicos da Sociologia Escolar, nas explicações dos aspectos relacionais da vida social, possibilita indicar pistas sobre os caminhos pedagógicos, capazes de promover conhecimentos relevantes, propostos a serem desenvolvidos junto aos estudantes.

1 **Diálogo entre os Saberes da Ciência Política e Aprendizagem Significativa**

O espaço escolar, local legítimo das políticas educacionais, tem o propósito de garantir direitos de aprendizagens, considerando que a inscrição de um direito no código legal de um país, reside na luta em torno de uma nação democrática. Neste caso, compreendo que a ligação entre direito e educação escolar, dimensão

fundante da cidadania, tem a legislação com um dos seus suportes e a presença do Estado como garantia de promover a igualdade de acesso.

Por volta da década de 90, o curso para a Educação Básica de qualidade passou a ser direito de todos no Brasil. De acordo com Cury (2005 p. 5), a educação escolar parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural, neste sentido o acesso ao conhecimento pode alargar a formulação de conceitos e o ato de significar o mundo. Nessa dinâmica, concordo com o autor, que a escolarização não é apenas a reprodução das políticas educacionais, mas também um instrumento de descoberta e interpretação, que coloca questionamentos e princípios para os processos pedagógicos das disciplinas.

A essa linha de análise e reflexão, somamos a ideia de aprendizagem significativa desenvolvida, segundo Moreira (2010), pelo psicólogo norte-americano David Ausubel, nas décadas de 60/70 e aperfeiçoada por Joseph Novac em 1980, que se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos e essa interação é não literal e não arbitrária, os novos conhecimentos adquirem significados para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva (MOREIRA, 2010, p. 2). Assim, de acordo com Moreira (2010), não literal, significa substantiva, é o que o aluno incorpora do novo conhecimento e não as palavras precisas usadas para expressá-las; e não arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especialmente relevante já existente na estrutura cognitiva do aluno, no qual Ausubel (1978) denominou de “subsunçor” ou “ideia âncora”.

Podemos dizer que a ideia central da aprendizagem significativa, desenvolvida pelos autores acima citados, baseia-se naquilo que o aluno já sabe, é a estrutura cognitiva prévia, na identificação dos conceitos básicos, que vai ser ensinada, utilizando recursos e princípios que facilitem de forma relevante o conhecimento, portanto a aprendizagem significativa pode resultar não só na conexão de novos conceitos da estrutura cognitiva, mas também em conexões entre

conceitos já aprendidos que eram vistos isoladamente, ou seja, o aluno deve ter a compreensão do que aprendeu e saber dar sentido ao que está aprendendo.

Neste processo, Moreira (2010) salienta que o conteúdo curricular deveria ser mapeado conceitualmente, de modo a identificar as ideias mais gerais e mais inclusivas; os conceitos estruturantes; e as proposições chaves do que vai ser ensinado, deste modo o estudante consegue atribuir significado ao que está sendo aprendido, porém, esses significados têm sempre atributos pessoais e devem ser igualmente “subversivos e críticos.” (MOREIRA, 2005, p. 04). Para o autor, a aprendizagem significativa crítica é aquela “perspectiva que permite ao sujeito fazer parte de sua cultura e, ao mesmo tempo, estar fora dela” (MOREIRA, 2005, p. 18).

Aprendizagem significativa crítica é aquela perspectiva que permite ao sujeito fazer parte de sua cultura e, ao mesmo tempo, estar fora dela. Trata-se de uma perspectiva antropológica em relação às atividades de seu grupo social que permite ao indivíduo participar de tais atividades, mas ao mesmo tempo reconhecer quando a realidade está se afastando, tanto que não está sendo captado pelo grupo [...]. É através dessa aprendizagem que ele poderá lidar construtivamente com a mudança, sem deixar-se dominar por ela (MOREIRA, 2005, p. 18).

Por essa perspectiva, as relações de ensino-aprendizagem possibilitam a formação de estudantes, mesmo inseridos em suas realidades e culturas, e o desenvolvimento da capacidade crítica, enriquecendo os conhecimentos prévios existentes nas estruturas cognitivas, com a integração dos novos conceitos, ainda que em um contexto em que as aprendizagens essenciais propostas em categorias, reunindo um conjunto de habilidades e competências, mobilizem o conhecimento científico.

Pensar o lugar dos conteúdos temáticos da Ciência Política através do ensino de Sociologia, nos remete à transição entre os conceitos construídos das experiências cotidianas e o que se faz presente na consolidação da estrutura conceitual dos conhecimentos difundidos pela escola. Assim, a Sociologia Escolar, “ao possibilitar uma interpretação da vida social desnaturalizada, o faz a partir de suas especificidades epistemológicas e teórico-metodológicas, diferenciando-se das

demais disciplinas” (BODART, 2022, p. 13), contribuindo, para uma formação politizada dos fenômenos sociais.

1.1 **As Aprendizagens essenciais devem ser significativas**

A presença do currículo da Sociologia no campo da educação básica teve o seu marco, em 1996, a partir da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e da Lei nº 11.684 de 2008, tornando concreta a obrigatoriedade da disciplina, passando, então, a ter um conjunto de regulamentações, fundamentado nas Diretrizes e Referências Curriculares Nacionais, desenhando os seus objetivos com potencialidades para promover cidadãos conscientes e críticos.

Neste alinhamento com as políticas educacionais, o discurso que fundamenta o currículo para o ensino da Sociologia passa a agregar conhecimentos da Antropologia e da Ciência Política, instituindo novos caminhos epistemológicos, dominados por uma perspectiva para promover uma formação de jovens críticos, referente aos aspectos da vida social.

Dentro dessa perspectiva podemos considerar que a política é uma categoria central para a análise de questões que permeiam o cenário democrático das relações sociais, embasado em uma perspectiva de justiça social e direito, defendido socialmente. Neste sentido, as políticas educacionais encaminham os seus fundamentos operacionais voltados para uma formação cidadã, o que exige uma compreensão da vida social, assim, educação e democracia caminham juntas em termos normativos.

A noção de democracia é concebida por diferentes autores, como um processo histórico relacionado à soberania popular e no respeito integral dos direitos humanos. Nesta concepção, a democracia representativa é considerada como uma vitória dos movimentos organizados da sociedade, em linha com este pensamento, nas palavras de Benevides (1996), a educação para a democracia comporta: a formação para os valores republicanos, democráticos e a formação para a tomada de decisões políticas em todos os níveis, entretanto, em um Estado democrático,

com uma sociedade como a brasileira, que teve sua configuração estrutural de caráter patrimonialista, “o resultado não poderia ser outro, senão o surgimento de uma memória política vulnerável” (BAQUERO, 2012, p. 89).

Neste sentido, entendemos que a aprendizagem dos conteúdos da Ciência Política não deve somente se prender ao saber de virtudes cívicas ou de comportamentos éticos e respeitosos, mas também resgatar os elementos da cultura política brasileira, que sublinharam momentos importantes da nossa história e deixaram marcas em nossa sociedade, além de estimular o desenvolvimento social e político dos alunos. Nas palavras de Baquero (2012), um dos maiores desafios dos cientistas políticos é tentar explicar o mau funcionamento dos regimes democráticos, considerando a dimensão social. O autor ainda coloca que há na bibliografia trabalhos que consideram que não há associação entre confiança social e confiança política, porém o autor pressupõe que é a confiança política que gera a confiança social (BAQUERO, 2012, p. 86).

Nesta linha de pensamento, concordamos com Feijó (2019), “a imagem que os jovens cidadãos têm da política tradicional ou institucional parece ser negativa, uma vez que as promessas que não são cumpridas pelas instituições públicas acabam minando as suas credibilidade e legitimidade” (FEIJÓ, 2019, p. 101). Deste modo, tais elementos relevantes dos conhecimentos anteriores vão nos dar suporte sobre as concepções teóricas da aprendizagem significativa, com proposta de um novo conhecimento, com a estrutura cognitiva já existente na transmissão de conteúdos que já “fazem parte do cotidiano dos jovens educandos, uma vez que os meios de comunicações e a vivência do dia a dia trazem grandes informações, que fazem parte do escopo da Ciência Política” (FEIJÓ, 2019, p. 107).

Portanto, abordar temas da Ciência Política, comprometida com o debate público, com responsabilidade e consciência crítica (competência n. 06 das Ciências Humanas Sociais Aplicadas), nos remete a examinar o impacto das variáveis histórico-estruturais da cultura política brasileira e situar o desenvolvimento da democracia no contexto atual (BAQUERO, 2012, p. 86).

Nesta perspectiva, a Sociologia escolar, ao dialogar com os conceitos da Ciência Política, abordando as relações estabelecidas entre Estado e sociedade (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania), permite interagir de forma significativa com diferentes contextos e situações da nossa sociedade.

Todavia, apesar do texto da BNCC estar voltado para as aprendizagens essenciais por meio das competências e das habilidades, enfatizando uma formação flexível, através de categorias que vão embasar os conteúdos curriculares, podemos inferir que é preciso, segundo Bodart (2021), refletir de forma historizada, considerando os conflitos e as acomodações que se dão a partir das correlações de poder que conformam cada objeto de estudo (BODART, 2021, p. 148), neste ínterim, o novo conhecimento se ancora em conceitos que considera uma maior dimensão histórica dos fenômenos. Neste contexto, a Sociologia Escolar pode contribuir para a aprendizagem significativa de novos conhecimentos com reflexões, a partir de uma visão relacional da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso propósito foi trazer algumas considerações conceituais a respeito das aprendizagens significativas para a abordagem dos temas inerentes ao pensamento científico da Ciência Política, via Sociologia na Educação Básica, especificamente no ensino médio, entendendo que o processo de aquisição do conhecimento já estabelecido, desenvolvido no cotidiano, evidencia o papel fundamental nas aprendizagens significativas na apropriação e na produção do conhecimento.

Desta forma, ao problematizar e tematizar a categoria “Política” descrita na BNCC, de acordo com a operacionalização de 06 (seis) competências, que se desenvolvem a partir de percepções na interpretação do mundo e de sua configuração atual, vamos nos aproximando, segundo Bodart (2022), de “promover

uma percepção figuracional do mundo social” (BODART, 2022, p. 13) para uma educação voltada para a articulação entre conhecimentos e realidade.

Neste caso, uma aproximação com a realidade social aponta para um suporte metodológico da Ciência Política, que não visa somente a sua discussão, como expressa no texto da BNCC, mas envolve uma dimensão dialética histórica dos fenômenos políticos e, assim, através dessas reflexões, esperamos contribuir para o debate das mencionadas aprendizagens essenciais, expressas nas diretrizes para a área de Ciências Humanas Sociais Aplicadas, a serem oferecidas aos estudantes em particular na abordagem dos temas da Ciência Política, através do ensino de Sociologia no ensino médio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, David. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

BAQUERO, Marcello. *Memória Política e Constituição da Cultura Brasileira*. Ciências Sociais, Unisinos, vol. 48 (2): 84-92, maio/agosto, 2012.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. *Educação para democracia*. Lua Nova, n. 38, p. 223-237, São Paulo, 1996.

BODART, Cristiano das Neves. *Uso de canções no Ensino de Sociologia*. Maceió: Ed. Café com Sociologia, 2021.

BODART, Cristiano das Neves; MORAES, Fábio Monteiro de; TAVARES, Caio dos Santos. *Sociologia e Música: proposta pedagógica*. 1 ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2022.

BODART, Cristiano das Neves; FIGUEREDO, Cesar Alexandro Sagrillo (Orgs.). *Ciência Política para o ensino médio*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2021.

BODART, Cristiano das Neves; LIMA Wenderson Luan dos Santos (Orgs.). *O ensino de Sociologia no Brasil – 1 ed.* Maceió: Café com Sociologia, 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Educação é a Base*. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDINE, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagem/BNCC>. Acesso em: 10 set. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *O Direito à Educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola*. Brasília, Escola de Gestores, 2005, p. 05.

FEIJÓ Fernanda. *Ciências Sociais no Ensino Médio: A Sociologia Escolar como formação democrática*. In: BODART, Cristiano das Neves; LIMA Wanderson Luan dos Santos (Orgs.). *O Ensino de Sociologia no Brasil*, 1 ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019.

MOREIRA, Marcos Antônio. O que é, afinal, Aprendizagem Significativa? *Revista Cultural La Laguna*, Espanha, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em: 12 out. 2022.

NOVAK, Joseph Donald. *Uma teoria da Educação*. Tradução de Marcos Antônio Moreira. São Paulo: Pioneira, 1981.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA – UNESCO. *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos* (Conferência de Jomtien). Tailândia. Unesco, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 12 out. 2022.

Recebido em: 30 de novembro de 2022.

Aceito em: 29 de dezembro de 2022

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

CAMPOS, Elizabeth. Ciência Política na Educação Básica: construção de aprendizagens essenciais significativas. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v. 6, n. 2, p. 23-33, 2022.



CIÊNCIA POLÍTICA EM JOGOS: uma proposta didática para o ensino de Sociologia

Thaiana Rodrigues da Silva Rodrigues¹

Ricardo Jouan Alé²

Resumo

O presente artigo tem como objetivo expor a elaboração, os desafios e os resultados de aulas sobre o tema “Cidadania, Democracia e Participação Política” em jogos, que foi desenvolvido através do primeiro núcleo de Sociologia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Em um Colégio Estadual Periférico, na comunidade da Mangueira, Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. O conteúdo de Ciência Política foi desenvolvido a partir de conceitos e teorias de Bobbio (1987), principalmente, nos estudos sobre Estado e Democracia. Para o debate do tema foram desenvolvidas aulas de introdução, sensibilização e aprofundamento do tema em diálogo com as Orientações Curriculares para o ensino de Sociologia, que propunha a apresentação de conceitos, temas e teorias. A elaboração do plano de aula do conteúdo teve como referencial teórico autores da educação, como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Paulo Freire. A proposta resultou em uma melhora na participação, na presença e na assimilação dos estudantes vespertinos e noturnos. Os educandos desse segmento eram avaliados como desinteressados e pouco participativos pela comunidade escolar. Contudo, a participação e o empenho nas atividades propostas desconstruíram essa perspectiva e estimularam o desenvolvimento de outras atividades extraclasse.

Palavras-chaves: Ensino de Sociologia; Ciência Política; Direitos Humanos; Didático-pedagógico; Jogos.

¹Mestra em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Docente da pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. E-mail: thaianarodrigues@gmail.com

²Graduando pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: ricardojale15@gmail.com

POLITICAL SCIENCE IN GAMES: A didactic proposal for Sociology teaching

Abstract

This article aims to expose the elaboration, challenges and results of classes on the theme “Citizenship, Democracy and Political Participation” in games, developed through the first Sociology nucleus of the Institutional Program of Scholarships for Teaching Initiation (*Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID*) from the State University of Rio de Janeiro (*Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ*). In a Peripheral State College, in the community of Mangueira, North Zone of the city of Rio de Janeiro. The content of Political Sciences was developed from Bobbio's (1987) concepts and theories, mainly in studies on State and Democracy. For the debate on the theme, classes were developed for introducing, raising awareness and deepening the theme in dialogue with the Curriculum Guidelines for the teaching of Sociology, which proposed the presentation of concepts, themes and theories. The elaboration of the content lesson plan had as a theoretical reference authors of education, such as Jean Piaget, Lev Vygotsky and Paulo Freire. The proposal resulted in an improvement in the participation, presence and assimilation of afternoon and evening students. The students from this segment were evaluated as disinterested and not very participatory by the school community. However, participation and effort in the proposed activities deconstructed this perspective and stimulated the development of other extracurricular activities.

Keywords: Sociology Teaching; Political Sciences; Human Rights; Didactic-pedagogical; Games.

INTRODUÇÃO

A disciplina de Sociologia na educação básica tem previsto nas legislações federais a compreensão e a articulação de conceitos, teorias e pesquisas sobre diferentes questões presentes na vida em sociedade (BRASÍLIA, 2006). As mudanças tecnológicas e o acesso dos/as jovens a diferentes ferramentas de acesso ao conhecimento, apresenta uma necessidade de analisar novas opções didático-pedagógicas pelo/a docente. Portanto, é importante levar em consideração novas metodologias, dentre elas a pedagogia ativa, por produzir conhecimentos visíveis

nos/as educandos/as que promovam avaliação crítica das questões sociais (HATTIE, 2017).

Dessa forma, o relato tem como objetivo apresentar as atividades didático-pedagógicas em jogos sobre as teorias e os conceitos sobre Democracia, Cidadania e Participação Política, tema previsto no currículo mínimo da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que possibilitou a formação de dez estudantes de graduação, na docência, que estavam realizando o curso de licenciatura em Ciências Sociais em períodos iniciais, em outras palavras, muito familiarizados com a educação básica, pois tinham acabado de sair desse segmento.

Para pensar o currículo escolar utilizamos uma bibliografia que estava sendo estudada no curso de licenciatura pelo segundo autor e sua proposta de transformação desse ensino. De acordo com o pensador Jean Piaget (1976), existem três grandes estruturas mentais que se organizam sucessivamente no brincar do infantojuvenil: o exercício, o símbolo e a regra. Piaget declara que:

O jogo e o brincar, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, proporciona uma assimilação real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, todos os métodos ativos de educação das crianças exigem que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando e brincando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil (PIAGET, 1976, p. 160).

A perspectiva de Piaget descrita acima serviu de inspiração para as propostas didáticas produzidas pelos bolsistas PIBID, que elaborou diferentes atividades pedagógicas, dentre elas a que será descrita neste estudo.

Outro grande pensador da educação analisado foi Lev Vygotsky, psicólogo fundador da Escola Soviética de Psicologia Histórico-cultural, que entendia a brincadeira e os jogos como fundamentais para o desenvolvimento infantojuvenil, principalmente por oportunizarem processos de interação. De acordo com Vygotsky (1999), “o jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a

transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade, que responda às exigências e inclinações dela mesma” (p. 12).

Sendo assim, o segundo autor inspirou-se nas teorias de Piaget e Vygotsky e nas propostas de aula da primeira autora para desenvolver práticas pedagógicas lúdicas através de jogos e dinâmicas didáticas, o que se tornou um processo crucial na elaboração das atividades no PIBID.

O material foi desenvolvido pela equipe do PIBID de Sociologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), do Colégio Estadual Professor Ernesto Faria, localizado na comunidade da Mangueira. Nesse espaço eram planejadas aulas que tinham como objetivo implementar atividades lúdicas, críticas, reflexivas e criativas, tendo o pensamento do Paulo Freire como uma importante referência da prática, na qual o desejo era o de construir aulas diferentes do modelo bancário e tradicional, buscando garantir a emancipação dos estudantes. A reflexão crítica sobre a prática é um dos pontos mais importantes na formação do/a docente, em que o pensamento crítico melhora a qualidade da prática futura (FREIRE, 2013).

Esse modelo de investigação teve como método a “pesquisa-ação crítica”, no intuito de promover uma educação horizontal, sem se distanciar dos conhecimentos de teorias, conceitos e pesquisas previstos para a disciplina de Sociologia.

Uma das habilidades que se buscou desenvolver foi a identificação da relação entre democracia, cidadania e direitos humanos nas sociedades contemporâneas, bem como a compreensão que o direito à cidadania é uma conquista histórica construída através da participação política, que requer acordos entre diferentes nações.

Ao final do processo de ensino, os estudantes estavam mais presentes e participativos nas aulas, por elas trazerem propostas desafiadoras para que eles pudessem rever os seus conhecimentos. Também foi observado o resultado da elaboração de vídeos e *slam* poesias sobre o tema por algumas turmas do ensino médio noturno.

1. **METODOLOGIA**

O método utilizado para o desenvolvimento das práticas pedagógicas foi a “pesquisa-ação crítica”, que propõe a partir das identificações prévias da concepção do/a educando/a formas de construção cognitiva da experiência, articuladas a reflexões críticas coletivas, com o objetivo de emancipar o educando das suas prerrogativas (FRANCO, 2005, p. 485).

O método foi utilizado a partir das observações das aulas e dos debates realizados nas reuniões semanais com os/as estudantes de graduação, bolsistas ou voluntários do PIBID.

1.1 **ATIVIDADE, DESAFIOS e RESULTADOS**

A aula de sensibilização sobre o tema foi expositiva sobre os conceitos de democracia, cidadania e direitos humanos discutidos a partir das teorias de Bobbio (1987), em que se buscou promover a transformação das concepções trazidas pelos/as educandos/as, bem como sobre a perspectiva dos direitos humanos de “defender bandido” e o fazer político como uma forma de manter bandidos no poder, que reforçavam estereótipos que precisaram ser desconstruídos como objetivo do conhecimento.

A perspectiva dos direitos humanos apresentada pelos estudantes apareceu como uma questão importante a ser enfatizada. Sendo tratada nas reuniões pedagógicas, nas quais se identificou a compreensão da Declaração Universal dos Direitos Humanos como importante recurso reflexivo para transformar a perspectivas dos/as educandos/as.

O conteúdo do bimestre também tinha como subtópico “desenvolver habilidades e competências”, que salienta o “papel da participação política para o exercício da cidadania”; o “papel da sociedade civil na construção de uma sociedade democrática”; e na compreensão das “diversas formas de exercício do poder, bem

como as relações entre as esferas públicas e privadas na sociedade brasileira” (RIO DE JANEIRO, 2012). As competências descritas foram exploradas através dos casos elaborados para o jogo e nas propostas de resolução produzidas para os/as estudantes. O acompanhamento das aulas e a articulação com o tema da Declaração Universal dos Direitos Humanos se tornou um artifício indispensável para as equipes obterem bons resultados nos jogos.

O estudo acerca da Declaração Universal dos Direitos Humanos como objeto sociológico foi objeto central para a construção da proposta, pois o conteúdo serviu de forma complementar para a elucidação dos assuntos abordados em sala de aula, com temas específicos de diferentes formas de violações. Posto isto, foram utilizados recursos didáticos como aulas expositivas sobre os conteúdos, duas atividades didáticas pedagógicas elaboradas em formato de jogos, bem como uma aula-campo no Palácio Tiradentes, antiga Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, a fim de aproximar os/as estudantes do processo histórico, democrático e participativo da cidadania na nossa sociedade.

A elaboração da atividade inspirou-se na readaptação do jogo “Diário do Amanhã”, figura 1, elaborado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC –, para a sala de aula. O jogo foi desenvolvido justamente para ser utilizado como um recurso didático em aula.

O material para o jogo apresentou 12 casos fictícios³, que representam violações aos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e permitem que o/a docente opte pela forma mais adequada para abordar o tema: tratando-o antecipadamente em sala de aula, apresentando o conteúdo dos artigos da Declaração, ou abordando-o através de um *quiz* com perguntas de múltipla escolha, permitindo que os/as alunos/as trabalhem as questões a partir de aulas expositivas apresentadas sobre o tema.

³ No presente estudo descrevemos um caso que foi utilizado, entretanto, o jogo dispõe de casos dos diferentes tipos de violações combatidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A readaptação do jogo se deu em duas partes, e como critérios de participação as turmas foram divididas em 6 grupos com, no mínimo, 5 membros. O uso de telefone celular durante a atividade foi expressamente proibido, ficando claro que a utilização do aparelho em qualquer momento, sem autorização, acarretaria na eliminação de toda a equipe do jogo. Para critérios de avaliação ficaram definidos os seguintes termos: participação de todos os integrantes da equipe nas atividades; maior número de acertos no *quiz*; e desenvolvimento da proposta de resolução do caso.

A primeira fase do jogo representou a reformulação do *quiz* com questões de múltipla escolha, enumeradas de 1 a 20, apresentadas para os/as alunos/as no PowerPoint, sintetizadas no exemplo das figuras 2 e 3. Todas as questões presentes contemplavam todo o conteúdo abordado no bimestre relacionado à Declaração Universal dos Direitos Humanos.

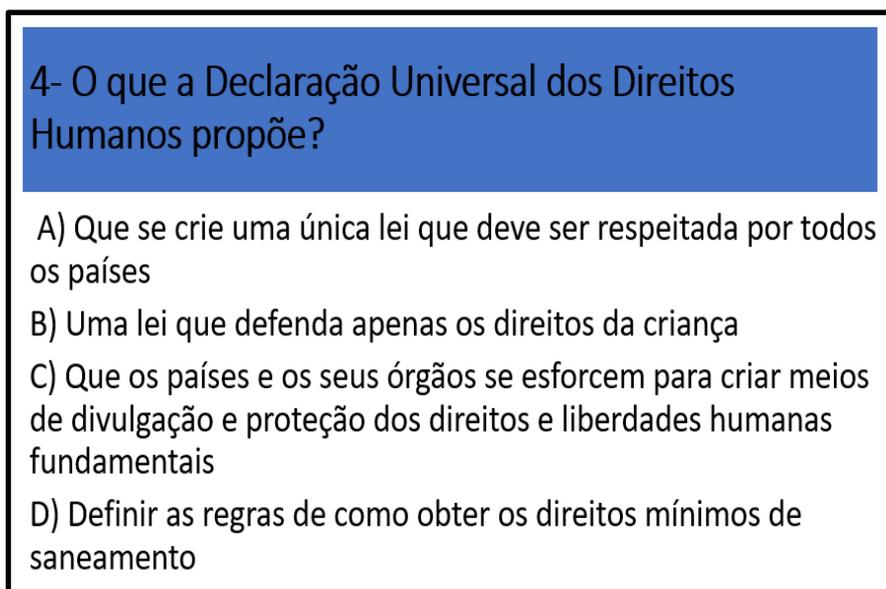
O número de pontos total que os jovens podiam atingir concluindo o primeiro jogo era de 3 pontos. A participação de todos os membros da equipe na atuação do jogo já contabilizaria 1 ponto, como forma de incentivo às equipes. A cada acerto no primeiro jogo, a equipe contabilizaria 0,1 ponto. O número de questões do *quiz* somava 2 pontos.

Para a segunda fase foram analisados todos os 12 casos que o jogo disponibiliza com violações aos direitos humanos, em que cada um deles referia-se a histórias diferentes com infrações específicas aos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Dos 12 casos, 6 casos foram selecionados e transcritos para o Word e impressos em formato de *cards* para serem entregues aos alunos, conforme exemplificado na figura 2.

Ao receberem os *cards* com as notícias de violações aos direitos humanos, as equipes tiveram 15 minutos para debater sobre como evitar que essas violações ocorressem, impedindo que elas se concretizassem. As equipes deveriam tomar uma decisão que julgassem coerente sobre os direitos humanos das pessoas retratadas nas situações.

As notícias já eram apresentadas com cinco opções de solução, em que as equipes tiveram que desenvolver um texto de, no mínimo, cinco linhas, defendendo como a opção escolhida garantiria os direitos previstos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Qualquer uma das cinco soluções propostas nos casos contemplaria a resolução deles. O objetivo principal da dinâmica foi estimular a capacidade intelectual dos/as jovens em buscarem boas medidas, que colaborassem com a valorização e o respeito aos direitos humanos de forma crítica. As soluções foram avaliadas da seguinte forma: 0,5 pontos para questões elaboradas com no mínimo 5 linhas; 1,5 pontos por coerência argumentativa, que auxiliariam nas respostas discursivas para as avaliações bimestrais.

Figura 1 – Pergunta – *Quiz*.

A rectangular box with a black border. The top part of the box has a blue background with white text. The bottom part has a white background with black text. The text is a quiz question and four multiple-choice options.

4- O que a Declaração Universal dos Direitos Humanos propõe?

- A) Que se crie uma única lei que deve ser respeitada por todos os países
- B) Uma lei que defenda apenas os direitos da criança
- C) Que os países e os seus órgãos se esforcem para criar meios de divulgação e proteção dos direitos e liberdades humanas fundamentais
- D) Definir as regras de como obter os direitos mínimos de saneamento

Fonte: Os autores (2018).

Figura 2 – Caso de violação aos Direitos Humanos.

Caso 1 - Empresa desrespeita os Direitos Humanos

Ao declarar mudança de sexo, o gerente de uma loja foi demitido. Funcionários realizaram uma passeata reivindicando igualdade entre mulheres, negros, deficientes físicos e homossexuais. **Como evitar essa situação?**

Em cinco linhas descreva com base em umas das opções abaixo e da discussão com os colegas uma proposta para garantir os direitos previsto na DUH , conforme os artigos:

Artigos 1- Dignidade Humana e 2- Universalidade dos Direitos Humanos, Igualdade e Diversidade Humana

- A) Prepararia uma campanha de comunicação para conscientizar as pessoas sobre valores ligados a diversidade;
- B) Proporia uma mesa de diálogo entre as várias representações envolvidas no conflito;
- C) Pesquisaria e publicaria estudos sobre os efeitos benéficos que a diversidade produz na sociedade;
- D) Criaria normas de conduta que respeitem a diversidade no ambiente de trabalho dentro de uma empresa;
- E) Proporia programas de educação e treinamento em valores da diversidade para todos os funcionários da empresa;

Fonte: Os autores (2018).

Nos processos estudados pelos autores, jogos e brincadeiras se mostraram como importantes ferramentas educacionais. Concluiu-se que o jogar permitiu aos jovens consolidarem conhecimentos e valores, pois eles/as exercitam a capacidade de imaginar situações, representar papéis e seguir regras de conduta características de sua sociedade.

As atividades didático-pedagógicas tornaram-se mais prazerosas quando a prática docente foi estimulada através da produção de conhecimentos visíveis. A tentativa de construir práticas para que os/as educandos/as aprendam a vencer as questões sociais, em conjunto de erros e acertos dos/as discentes e no planejamento das propostas, resultou em estudantes mais interessados/as e participativos/as, através da busca por uma pedagogia emancipatória (FREIRE, 2013), em que tanto a escola como os/as docentes ressaltam o desenvolvimento de um olhar crítico dos/as alunos/as.

Enxergando o processo educacional como uma força capaz de aumentar a capacidade de ser livre, Bell Hooks, em seu livro *Ensinando a Transgredir: a Educação como Prática da Liberdade*, tendo como base a pedagogia freireana, articula o processo de valorização docente com o ideal transformador da educação, como uma forma de transgredir os métodos considerados tradicionais que desestimulam tanto educadores quanto educandos (HOOKS, 2013).

Traçando um paralelo com a perspectiva educacional brasileira, como apontado por Nelson Joaquim em *Direitos, Deveres e Valorização dos Professores nas Relações de Trabalho*, o costume de valorização docente é esvaziado no sentido que mesmo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). “Entre o legal e a realidade, em que pese todos os esforços dos legisladores, existe muita coisa para fazer neste terceiro milênio no que diz respeito à contemplação do educador” (JOAQUIM, 2008, p. 2).

Nesse sentido, as dificuldades presentes no dia a dia dos/as professores das escolas públicas no Rio de Janeiro são o exemplo do descaso gerado através de uma política de não valorização do trabalho docente. Ao se pensar em qualquer ação alternativa em sala de aula é importante saber que deve haver preparo, caso alguma coisa não ocorra da forma que se imaginou.

O distanciamento cultural da perspectiva dos direitos humanos na vida dos/as alunos/as, ainda é uma realidade na qual os/as jovens estão inseridos/as na sociedade. A violência cotidiana e o medo, consequências evidentes, somadas a uma política pública de não valorização aos direitos humanos, contribuem para o afastamento do interesse dos/as jovens. Muitos/as discentes, durante algumas aulas, relatavam não terem tido contato com nenhuma informação a respeito da DUDH, e que suas famílias associavam a defesa deste documento ao favorecimento de criminosos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos bolsistas do PIBID desenvolveram recursos didáticos que rompiam com os modelos se apenas se baseassem em livros didáticos. Propondo ações que pudessem utilizar linguagens acessíveis aos/às educandos/as e tornando as aulas menos excludentes.

Ao final da atividade foi identificado um contentamento por parte dos/as jovens com a maneira criativa que a atividade foi proposta, permitindo a eles/as testarem os seus conhecimentos sobre o tema, com diversão e descontração. Também, como resultado positivo da atividade, percebemos uma mudança de perspectiva sobre os direitos humanos, independentemente das dificuldades iniciais que surgiam.

A partir da experiência relatada, novas atividades foram elaboradas por outros membros da equipe, como uma dinâmica que envolveu uma audiência simulada, baseada em um projeto do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, e um campeonato de xadrez com o intuito de relacionar as peças do jogo com a dinâmica dos poderes públicos brasileiros.

A prática serviu para demonstrar que o uso de jogos em sala de aula, além de proporcionar um clima mais generoso para o conhecimento, é uma excelente ferramenta didático-pedagógica para o ensino de Ciência Política, que muitas vezes é distante da realidade vivenciada por alunos/as periféricos. Como afirma Wright Mills (1975), instrumentos sociológicos para desvendar as transformações existentes no mundo devem ser utilizados de forma a sanar as questões dos/as jovens, através da chamada “imaginação sociológica”:

O que precisam [...] é uma qualidade de espírito que lhes ajude a usar a informação e desenvolver a razão, a fim de se perceber, com lucidez, o que está ocorrendo no mundo e o que pode estar acontecendo dentro deles mesmos. É essa qualidade, afirmo, que jornalistas e professores, artistas e públicos, cientistas e editores estão começando a esperar daquilo que poderemos chamar de imaginação sociológica (MILLS, 1975, p. 11).

Por fim, analisando a contribuição que a prática trouxe para a formação dos/as membros/as idealizadores do projeto, é importante destacar que a relação entre aquele que aplica o jogo, com intenções didático-pedagógicas, e a pedagogia em si, é transformada na perspectiva de que ensinar não é apenas transferência de conhecimento, mas também pensamento como prática criativa, principalmente na Sociologia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOBBIO, Norberto. *Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BRASÍLIA. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e Suas Tecnologias*. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HATTIE, John. *Aprendizagem visível para professores: como maximizar o impacto da aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, 2017.

HOOKS, Bell. *Ensinando a Transgredir: a educação como prática libertadora*. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JOAQUIM, N. *Direitos, deveres e valorização dos professores nas relações de trabalho*. Jus, 2008. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/10890/direitos-deveres-e-valorizacao-dos-professores-nas-relacoes-de-trabalho/2>. Acesso em: 03 jun. 2022.

MILLS, W. A. *Imaginação Sociológica*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. *Psicologia e Pedagogia*. Trad. por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

RIO DE JANEIRO. *Governo do Estado do Rio de Janeiro*. Secretaria de Estado de Educação. Currículo Mínimo 2012: Sociologia. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://cedcrj.files.wordpress.com/2018/03/sociologia.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2022.

VYHOTSKY, Lev. *Imaginación y creación en la edad infantil*. 1. ed. La Habana: Pueblo y Educación, 1999.

Recebido em: 16 de dezembro de 2022.

Aceito em: 29 de dezembro de 2022.

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

SILVA, Thaiana Rodrigues da; ALÉ, Ricardo Jiuan. Ciência Política em jogos: uma proposta didática para o ensino de Sociologia. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v. 6, n. 2, p. 34-46, 2022.



ENSINO DE CIÊNCIA POLÍTICA: o que muda nos conteúdos com o novo PNLD?

Cristiano das Neves Bodart¹

Resumo

Devido às recentes transformações no currículo do ensino médio e, conseqüentemente, do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), decorrentes da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), mais especificamente a mudança de obras disciplinares em obras por áreas do conhecimento, se observa uma dúvida quanto aos conteúdos de Sociologia: houve mudanças substantivas nos conteúdos? Este artigo realiza, sob a contribuição da categorização de Basil Bernstein (1996), uma análise dos conteúdos diretamente/explicitamente ligados à Ciência Política nos livros *Sociologia em movimento*, selecionado no PNLD-2018, e *Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, aprovado no PNLD-2021. Busca-se observar possíveis mudanças na exposição dos conteúdos. A escolha da área ocorre por ser a Ciência Política constituinte da Sociologia escolar. Para esta pesquisa foi adotada a análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Observou-se a constituição de um livro didático que se propôs ser interdisciplinar, mas que se configura como um livro do tipo “mal integrado” com poucas mudanças significativas, embora essas sejam suficientes para dificultar a identificação das abordagens dos campos do conhecimento científico.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio. Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Livro didático. Ensino de Sociologia. Ciência Política.

¹Doutor em Sociologia (USP) e docente do Centro de Educação e do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: cristianobodart@gmail.com

POLITICAL SCIENCE TEACHING: What changes in content with the new PNLD?

Abstract

Due to recent transformations in the high school curriculum and, consequently, in the National Book and Teaching Material Program (*Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD*), resulting from the High School Reform (Law No. 13.415/2017) more specifically the change of disciplinary works in works by areas of knowledge, there is a doubt about the contents of Sociology: were there substantive changes in the contents? This article performs, under the contribution of the categorization of Basil Bernstein (1996), an analysis of the contents directly/explicitly linked to Political Science in the books *Sociologia em Movimento*, selected in the PNLD-2018, and *Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, approved in PNLD-2021. We seek to observe possible changes in the exposition of contents. The choice of area occurs because Political Science is a constituent of school Sociology. For this research, content analysis was adopted (BARDIN, 1977). It was observed the constitution of a textbook that proposed to be interdisciplinary, but that is configured as a “poorly integrated” book with few significant changes, although these are enough to make it difficult to identify the approaches of the fields of scientific knowledge.

Keywords: High School Reform. National Book and Didactic Material Program. Textbook. Sociology Teaching. Political Science.

INTRODUÇÃO

Partimos do pressuposto de que os livros didáticos distribuídos gratuitamente às escolas públicas de ensino médio pelo Governo Federal, por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), são relevantes recursos de ensino-aprendizagem para os(as) estudantes e, também, docentes. No caso particular da Sociologia escolar, se mostraram importantes em, ao menos, quatro pontos: a) na definição de conteúdos a serem ensinados; b) na divulgação de metodologias e recursos para o ensino de Sociologia e a avaliação de sua aprendizagem; c) no suporte de leitura para o(a) estudante e; d) como base para o planejamento docente.

A influência do livro didático sobre o currículo real é tão marcante que alguns autores, tais como Benito (2012) e Oliveira e Caimi (2021), o conceituam como “currículo editado”. Queremos dizer com isso que o livro didático, embora não

determine a prática docente, exerce um direcionamento considerável, podendo contribuir ou prejudicar na qualidade do ensino. Tanto Maçaira (2017) quanto Engerhoff (2017) apontaram que os livros didáticos influenciaram os textos curriculares oficiais. Para Engerhoff (2017, p. 62), “o livro didático participa da formação do currículo, na medida em que ele é produto e produtor de uma seleção de saberes, conferindo legitimidade a estes (em detrimento de outros) e, concomitantemente, legitima por estas significações o ensino de Sociologia”. Em uma análise dos currículos estaduais, Bodart e Maia (2017) apontaram a presença de conteúdos de Ciência Política em todos os currículos estaduais aprovados entre 2007 e 2015. Os conteúdos mais presentes nesses currículos (cidadania, movimentos sociais, Estado, democracia e poder) já compunham livros didáticos (e manuais de introdução) anteriormente publicados, tendo marcado as obras publicadas a partir de então. Não se trata aqui de inferir que um determina o outro, mas reconhecer a relação existente entre livro didático e currículo.

Quando os livros didáticos de Sociologia começaram a ser distribuídos nas escolas públicas por meio do PNL D-2012², havia pouco tempo que a Sociologia marcava presença obrigatória em todo o ensino médio (determinado pela Lei nº 11.684, de 2008), fato que a colocava diante de desafios já superados, em alguma medida, por outros componentes curriculares mais “institucionalizados” no currículo, tais como Língua Portuguesa, Matemática e História. Dentre os desafios mencionamos a falta de clareza de quais conteúdos deveriam ser ensinados e aprendidos com a Sociologia escolar (BODART; CIGALES, 2017), já que as diretrizes curriculares em vigor na época – Organizações Curriculares para o Ensino Médio de Sociologia (OCEM – Sociologia, de 2016) – não destacavam os conteúdos a compor o currículo, embora apresentavam orientações metodológicas e epistemológicas gerais e exemplos de conteúdos, inclusive de Ciência Política.

Os livros didáticos de Sociologia distribuídos pelo governo federal trouxeram um conjunto de conteúdos que foram se consolidando na Sociologia escolar, de maneira que esses mesmos se repetiam, em grande medida, nos currículos estaduais. No caso dos conteúdos de Ciência Política, Bodart e Maia (2017)

²Para uma análise mais detalhada das características desses livros didáticos de Sociologia, indicamos a leitura de Maçaira (2017).

demonstraram ter havido uma certa regularidade na presença de alguns temas. Essas obras, embora não tivessem trazido grandes novidades quanto aos conteúdos escolares³, apresentaram maiores preocupações com aspectos didáticos, se comparadas aos livros de introdução à Sociologia⁴ utilizados por professores(as) do ensino médio, antes do ano de 2012.

Além disso, o caráter mais didático dos livros selecionados nas edições do PNLD – se comparados aos livros precedentes de introdução à Sociologia –, contribuíram na divulgação de diversas metodologias e recursos para o ensino de Sociologia, o que se observa nas suas variadas atividades, textos, *boxes*, imagens, fluxogramas, dicas de filmes, jogos, músicas etc. De igual modo, vamos encontrar nessas obras múltiplas formas de avaliações da aprendizagem, como destacaram Pires e Marques (2020) ao apontar a presença específica de atividades de averiguação da alfabetização sociológica e a imaginação sociológica nos livros selecionados na edição de 2018 do PNLD. As mudanças presentes nos livros didáticos mais recentes levaram Maçaira (2017) a propor a classificar as obras selecionadas no PNLD como integrantes de uma “terceira”⁵ geração de livros didáticos, se diferenciando das obras publicadas na primeira metade do século XX e das obras publicadas entre os anos de 1980 e o início dos anos 2000.

³Se assemelham bastante à proposta produzida pelo Estado de São Paulo, em 1986, assim como muitos de seus conteúdos estavam presentes em manuais escolares de Sociologia da primeira metade do século XX.

⁴Muitas dessas obras não são “livros didáticos escolares”, já que sua intencionalidade pedagógica se voltava ao ensino superior – embora tenham sido apropriadas por docentes do ensino básico para elaborar suas aulas. Tal confusão é comum até entre pesquisadores. Por exemplo, “Sociologia: introdução à ciência da sociedade”, de Maria Cristina Castilho Costa, foi tomado por Machado (1996) e Maçaira (2017; 2021) como sendo voltado para o ensino médio, quando a obra afirma que os destinatários eram “tanto para aqueles que se encaminham para a profissionalização nessa área do conhecimento como para todas as profissões afins” (COSTA, 1987, na apresentação). Na edição de 2005, há uma pequena mudança, indicando estar “a serviço daqueles que buscam se profissionalizar nessa área, dos que lecionam disciplinas do campo das humanidades e dos que se interessam pelo homem e pela vida em sociedade” (COSTA, 2005, apresentação). Há, na edição de 2005, intencionalidade de aproximação dos(as) docentes, mas nenhuma menção em relação aos(as) estudantes do ensino secundário/médio.

⁵Partindo do critério da intencionalidade da autoria, prefiro considerar ser uma segunda geração de livros didáticos, sendo a primeira àquela presente na primeira metade do século XX e a segunda sendo inaugurada já no século XXI. A segunda geração apresentada por Maçaira (2017) não era exatamente constituída por livros didáticos, mas obras de introdução à Sociologia, cujo público prioritário era do ensino superior, mas que foram apropriados, em alguma medida, por professores(as) para fundamentar suas aulas na educação básica. Parece que Maçaira (2017) optou por adotar como critério o uso das obras e não a intencionalidade de seus(as) autores(as).

Os livros didáticos de Sociologia selecionados no PNLD se tornaram, em muitos casos, os únicos suportes de leitura dos(as) estudantes, bem como de realização de atividades em sala de aula e em suas casas. Outro aspecto importante é a apropriação docente das obras, sendo, além de instrumento de uso nas salas de aula, base para o planejamento de muitos(as) professores(as). Para cada obra há uma versão (Manual do Professor) para o(a) professor(a), trazendo orientações didático-pedagógicas de como utilizar o livro. Mocelin (2021), explorando os usos de livros didáticos de Sociologia por 54 professores(as) de 47 escolas de Porto Alegre, constatou haver correlação entre o maior reconhecimento da importância dos livros (e seu uso recorrente⁶) e o conhecimento das diretrizes curriculares e a formação em Ciências Sociais.

Segundo Mocelin,

[...] os livros didáticos estão sendo mais utilizados nas aulas de Sociologia junto aos alunos, sobretudo, pelos professores com formação específica nas Ciências Sociais e que concebem e aplicam tipos de currículo mais complexos e diversificados em conteúdos, metodologias e práticas (MOCELIN, 2021, p. 107).

A partir da assertiva de Mocelin (2021), podemos inferir que os(as) professores(as) pesquisados(as) melhor qualificados(as) para atuar no ensino de Sociologia – conhecedores(as) das orientações curriculares e habilitados(as) na área – consideravam os livros didáticos de Sociologia importantes instrumentos didáticos para si e para os(as) estudantes.

Em 2021 o PNLD passou por reformulação, visando operacionalizar a criticada Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Apesar dos livros didáticos selecionados nas edições do PNLD de 2012, 2015 e 2018 serem disciplinares, na edição de 2021 as obras disciplinares deixaram de ser contempladas, devido à proposta de organização do currículo por área de conhecimento. Como destacaram Bodart, Esteves e Tavares (2022), o entusiasmo

⁶Mocelin (2021) constatou que os livros mais utilizados junto aos alunos foram, em ordem decrescente: *Sociologia Hoje* (Ática), *Sociologia para o Ensino Médio* (Saraiva), *Sociologia em Movimento* (Moderna); *Sociologia para Jovens do Século 21* (Novo Milênio) e; *Tempos Modernos: Tempos de Sociologia* (Brasil). Nota-se que todos os livros são obras disciplinares voltadas, exclusivamente, ao ensino de Sociologia.

desencadeado a partir de 2012, com a presença da Sociologia no PNL D, se converteu em incertezas e preocupações por parte dos(as) docentes da disciplina.

Nos livros selecionados no PNL D de 2021, os conteúdos de Sociologia não estão mais em obras especializadas (disciplinares), mas compartilhando espaço em obras de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, cuja exigência do edital do PNL D-2021 é que os conteúdos sejam abordados de forma interdisciplinar com a Geografia, a Filosofia e a História. Nesse contexto, uma das preocupações que se apresenta é a qualidade e o trato especializado dos conteúdos no interior dessas obras didáticas. Cabe destacar que os livros de Sociologia estavam organizados a partir dos conhecimentos da Antropologia, da Ciência Política e da Sociologia, de modo que era comum docentes estruturarem seus planos de disciplinas dos três anos do ensino médio, a partir da divisão das três grandes áreas das Ciências Sociais.

Bodart, Esteves e Tavares (2022), observando o perfil dos(as) autores(as) das obras de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, notaram não haver uma equidade representativa de autores(as) graduados(as) na área de Ciências Sociais, de modo que a participação desses, juntamente com a Filosofia, é menor. A única exceção é a obra *Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* (BRAICK, et al., 2021) produzida, em sua quase totalidade, pelos(as) autores(as) do livro *Sociologia em Movimento* (SILVA, et al., 2017). Observaram esses mesmos pesquisadores 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” (BODART; ESTEVES; TAVARES, 2021, p. 96).

Moura (2022), visando comparar as obras *Sociologia em Movimento* (SILVA, et al., 2017) e *Moderna Plus* (BRAICK, et al., 2021), chegou na seguinte consideração:

Apesar de o livro trazer algumas modificações, como redução do número de páginas para a explicação sociológica, redução do número de fotografias dos autores, extinção dos boxes com curiosidades e obras dos autores, **não podemos afirmar, com absoluta certeza, que a abordagem sociológica se deu de forma diferente.** É uma questão que carece de maiores investigações. Observamos no capítulo referente ao “Trabalho” que a sequência de apresentação do livro do PNL D de 2021 é

absolutamente a mesma do livro *Sociologia em Movimento* (PNLD 2018) (MOURA, 2022, p. 111).

Moura (2022, p. 106) também destacou, ao analisar a presença dos pensadores sociais brasileiros nos dois livros que, comparativamente, o livro *Moderna Plus* (BRAICK, *et al.*, 2021), sofreu uma “redução no espaço que esses intelectuais ocupam dentro do livro, e também na forma de mobilizá-los para as discussões”.

Neste artigo também apresentamos comparações entre as obras *Moderna Plus* (BRAICK, *et al.*, 2021) e *Sociologia em Movimento* (SILVA, *et al.*, 2018), o que fazemos sob a contribuição teórica/conceitual de Basil Bernstein (1996). Nosso objetivo é comparar os conteúdos explícitos de Ciência Política presentes nas duas obras.

Este artigo está organizado, além desta introdução e das considerações finais, em duas partes. Na primeira apresentamos os procedimentos teóricos-metodológicos e na segunda são apresentados e analisados os dados de forma comparativa, a partir de matrizes analíticas elaboradas sob influência da análise de conteúdo, como esboçado por Bardin (1977).

1 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Nesta seção apresentamos os procedimentos teórico-metodológicos utilizados para realizar as análises comparativas. Tal apresentação se organiza da seguinte maneira: justificativa da escolha das obras e do tema; apresentação do marco teórico que justifica e orienta as análises e a apresentação dos aspectos analisados.

A escolha das obras para análise se deu pelas seguintes motivações: a) foram selecionadas pelo PNLD; b) são obras publicadas pela mesma editora; e c) ter, em grande medida, a mesma autoria. Acreditamos que se comparássemos obras de editoras diferentes e com autorias muito díspares, as discrepâncias, se identificadas, poderiam estar associadas ao perfil dos(as) autores(as) e das políticas editoriais, e não de uma mudança induzida pela Reforma do Ensino Médio e das mudanças do PNLD-2021.

As obras analisadas são *Sociologia em Movimento* (SILVA, et al., 2018) e *Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* (BRAICK, et al., 2021). A primeira, contemplada na edição de 2015 e 2018 do PNLD; a segunda, no PNLD de 2021.

Sociologia em Movimento (SILVA, et al., 2018) é um livro disciplinar de Sociologia, especializado nas áreas de Sociologia, Antropologia e Ciência Política, publicado pela Editora Moderna. Tem 17 autores(as) e está organizado em 15 capítulos, distribuídos ao longo das suas 399 páginas – desconsiderando o suplemento do(a) professor(a).

Moderna Plus (BRAICK, et al., 2021) é uma obra interdisciplinar de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas publicada, também, pela Editora Moderna. Tem 23 autores. Basicamente conta com autores de livros da editora, contemplados no PNLD-2018 das demais disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Filosofia, História e Geografia. A obra é constituída por seis volumes, cinco deles com 160 páginas e um com 152 páginas, totalizando 952 páginas; também desconsiderando o suplemento do(a) professor(a).

Como destacaram Bodart, Esteves e Tavares (2021, p. 102),

[...] a obra *Moderna Plus*, por ter 69,5% dos(as) autores(as) graduados(as) em Ciências Sociais, pode apresentar características mais próximas 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).

São obras que apresentam elementos comuns que possibilitam uma análise comparativa, embora o fato de uma das obras ter caráter interdisciplinar, o que torna a análise difícil, carecendo de atenção, especialmente na coleta dos dados, já que as abordagens dos conteúdos podem estar dispersas ou “entrelaçadas” em qualquer lugar dos seus seis volumes.

O livro *Moderna Plus* (BRAICK, et al., 2021) se diferencia das demais obras selecionadas no PNLD-2021 por ter maior participação de autores(as) graduados(as) em Ciências Sociais (BODART; ESTEVES; TAVARES, 2021), o que pode torná-la mais sociológica do que as demais obras. Portanto, algumas

generalizações para pensarmos o conjunto dos livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas podem não serem possíveis.

A fim de melhor compreender nossos objetos, adotamos a classificação de tipos de currículos elaborada por Basil Bernstein (1996). Entendemos ser possível utilizar sua classificação para categorizar os livros didáticos, já que os entendemos como currículos editados. Bernstein (1996) classifica os currículos em dois tipos: a) “currículo do tipo integrado”, com fraca classificação, pouca preocupação com as fronteiras disciplinares e com as especificidades das disciplinas e; b) “currículo do tipo coleção”, marcado pela forte classificação disciplinar, clareza entre as fronteiras e a preocupação com as especificidades disciplinares. A partir disso, temos as duas categorias analíticas que nos ajudam a entender melhor nossos objetos: a) “livro didático do tipo integrado”; e b) “livro didático do tipo coleção”.

Consideramos os livros didáticos como currículos editados por serem versões traduzidas do currículo normativo. Como destacou Benito, os livros didáticos são:

[...] uma forma de materialização do chamado currículo editado, que não é, certamente, todo o programa escolar, mas a versão vulgar impressa em que se traduz o currículo normativo e a proposta de conhecimentos e ações que normalmente orientam a prática do ensino em um grande número de escolas, e boa parte dos comportamentos etnograficamente verificáveis entre os professores (BENITO, 2012, p. 45. Tradução nossa).

Em outros termos, estamos diante de dois currículos editados diferentes em sua natureza, podendo ser um do tipo “integrado” e outro do tipo “coleção”, como demonstram Bodart e Oliveira (2022) e Oliveira e Bodart (2022) ao examinar os currículos de Alagoas e Minas Gerais, respectivamente. A diferença é resultante dos currículos que estavam orientados os editais das duas edições do PNL7. A questão que se coloca é: a mudança de obras do tipo “coleção” para uma possível obra do tipo “integrado” impactou o conteúdo de Ciência Política escolar? Usamos o adjetivo “possível” por ser a indicação do MEC para os livros concorrentes na

⁷Embora a organização por áreas do conhecimento já existisse antes da Base Nacional Comum Curricular (2018), os currículos estaduais estavam organizados de forma disciplinar. Seus currículos ainda não haviam sido reformulados, estando orientados pelas Organizações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio OCEM (BRASIL, 2006).

edição de 2021 do PNLD, para que as abordagens sejam interdisciplinares. Nos resta avaliar se a recomendação foi atendida.

A primeira obra, por aparentar ser um livro didático do tipo “coleção”, será tomada por parâmetro analítico na comparação com a outra, do tipo integrado. Optamos por realizar uma análise dos conteúdos das obras diretamente/explicitamente ligados à Ciência Política (ou à Sociologia Política), a fim de observar possíveis diferenças nas abordagens. No caso da obra *Sociologia em Movimento*, o conteúdo de Ciência Política está presente no capítulo 3. A escolha pelos conteúdos de Ciência Política ocorreu por dois motivos: a) sua presença em ambas as obras; e b) por ser parte constituinte do ensino de Sociologia na educação básica. Como os temas da Ciência Política também são objetos de ensino das demais Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, nosso foco se dará nos tratamentos teórico, conceitual e categórico característicos das Ciências Sociais (Ciência Política e Sociologia Política). Ao fazer tal recorte, identificamos os seguintes grandes temas: Poder, Política, Estado, Democracia e Movimentos Sociais – os mesmos conteúdos identificados por Bodart e Maia (2017) como sendo os mais presentes nos currículos estaduais publicados entre 2007 e 2015; fato que fortaleceu nossa escolha analítica. Ao tratar de Estado, a obra aborda também partidos políticos. Ao abordar a “democracia”, são discutidos os temas “cidadania” e “direitos humanos”.

Analisando o livro *Sociologia em Movimento*, observamos que o conteúdo de Ciência Política (com abordagens da Ciência Política e da Sociologia Política) está (ao menos de forma direta) em seu terceiro capítulo, intitulado “Relações de poder e movimentos sociais: a luta pelos direitos na sociedade contemporânea”. Vamos comparar os conteúdos de Ciência Política, concentrados nesse capítulo, com todos os conteúdos de Ciência Política presentes nos volumes do livro *Moderna Plus*, isso por conta da proposta mais “diluída” da obra ao propor uma abordagem interdisciplinar, ou seja, se materializar como um livro didático de coleção.

Analisando o livro didático *Moderna Plus* (BRAICK, *et al.*, 2021), encontramos os conteúdos de Ciência Política em dois dos seus seis volumes. São eles: Poder e política e; Globalização, emancipação e cidadania. Desta maneira, nos centraremos na análise comparativa entre os capítulos 6, 7 e 8 do livro *Sociologia*

em *Movimento* (SILVA, *et al.*, 2018) e nesses dois volumes da obra *Moderna Plus* (BRAICK, *et al.*, 2021).

Trata-se de um trabalho qualitativo, cuja metodologia adotada foi a análise de conteúdo (BARDIN, 1977), visando à inferência por meio da identificação objetiva de características das mensagens, mais detidamente, o exame comparativo agrupado em quatro matrizes analíticas, cujas variáveis são duas obras didáticas. As matrizes são: a) volumes de elementos editoriais; b) elementos didáticos; c) conceituações no campo das Ciências Sociais; d) categorizações do campo das Ciências Sociais. Assim, sendo uma análise interna do livro didático, este artigo, com suas peculiaridades, se soma ao conjunto ainda reduzido de artigos que realizam análises desse tipo, como destacou Bodart (2021) ao apresentar o estado da arte dos artigos que analisam livros didáticos de Sociologia no Brasil.

2 **CIÊNCIA POLÍTICA: O QUE MUDA COM O NOVO PNLD?**

Passamos, nesta seção, a analisar comparativamente os conteúdos de Ciência Política nas obras *Moderna Plus* (BRAICK, *et al.*, 2021) e *Sociologia em Movimento* (SILVA, *et al.*, 2018).

A primeira observação que fazemos é que os conteúdos agrupados nos capítulos 6, 7 e 8 da obra *Sociologia em Movimento* (2018, p. 135-212) estão em duas partes. Os temas poder, política, Estado, e democracia compuseram o capítulo 2 do volume Poder e Política, do livro *Moderna Plus* (BRAICK, *et al.*, 2021, p. 34-57) e; os temas cidadania, direitos humanos e movimentos sociais integram parte do capítulo 5 do volume Globalização, emancipação e cidadania, da obra *Moderna Plus* (BRAICK, *et al.*, 2021, p. 114-129). Com isso, podemos inferir, considerando os conhecimentos de Ciência Política, que: a) a despeito da promessa de interdisciplinaridade, a nova obra da editora Moderna resulta de uma organização em blocos disciplinares, embora sem anúncios claros; e b) não houve uma nova produção, mas um rearranjo do texto anterior. Nossa hipótese é que a configuração da “nova” obra pode ter sido resultante de dois fatores complementares: a) a editora ter avaliado não haver tempo hábil para uma nova produção para concorrer ao

edital do PNLD-2021; e b) aproveitar o sucesso anterior de suas obras, especialmente *Sociologia em Movimento* (2018).

No caso dos volumes da obra *Moderna Plus* (BRAICK, *et al.*, 2021), vamos observar que são seis capítulos em cada um. O Quadro 1 apresenta os dois volumes que trazem os temas presentes nos capítulos 6, 7 e 8 da obra *Sociologia em Movimento* (SILVA, *et al.*, 2018).

Quadro 1 – Conteúdos dos volumes “Poder e política” e “Globalização, emancipação e cidadania”, da obra *Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* (2021), segundo a área disciplinar.

Volume Poder e política	Área disciplinar	Volume Globalização, emancipação e cidadania	Área disciplinar
Cap. 1 – Conceitos fundamentais de Filosofia Política.	Filosofia	Cap. 1 – Atlântico: o encontro dos três mundos.	História
Cap. 2 – Poder, política e democracia.	Ciência Política	Cap. 2 – A emancipação política dos Estados Unidos, Haiti e países da América espanhola.	História
Cap. 3 – Estados modernos: das monarquias absolutistas ao império Napoleônico.	História	Cap. 3 – Economia global e trocas desiguais.	Geografia
Cap. 4 – Revoluções liberais e teorias políticas do século XX.	História	Cap. 4 – O mundo em rede.	Geografia
Cap. 5 – Território e fronteiras dos Estados modernos.	Geografia	Cap. 5 – Globalização e sociedade no século XX: dilemas e perspectivas.	Sociologia e C. Política
Cap. 6 – Fronteiras estratégicas e disputas territoriais.	Geografia	Cap. 6 – O sujeito em transformação.	Filosofia

Fonte: Elaboração própria.

Importa destacar que para realizarmos a identificação da área disciplinar, observamos, no primeiro momento, o trato teórico e conceitual dado aos capítulos e, posteriormente, observamos os livros disciplinares da editora Moderna contemplados no PNLD-2018, que são: *História: das cavernas ao terceiro milênio* (2018), de autoria de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota; *Geografia: Conexões* (2018), de autoria de Lúcia Terra, Regina Araujo e Raul Borges Guimarães; *Filosofando: introdução à Filosofia* (2018), de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins; e *Filosofar com textos: Tema e História da Filosofia*, de Maria Lúcia de Arruda Aranha. Observando esses livros foi possível identificar as origens dos capítulos que constam na obra *Moderna Plus* (2021), já que há muitas semelhanças entre os textos básicos, sendo, em muitos casos, o mesmo texto com pequenos ajustes. Embora os conteúdos estejam, em alguma medida, em “blocos disciplinares”, a sua identificação não é fácil de ser realizada.

Em alguns casos, como os conteúdos de Filosofia e de História, têm uma marcação disciplinar bem nítida. Já a dificuldade para identificar os conteúdos de Sociologia (sem comparar com o livro *Sociologia em Movimento*) ocorre pela reduzida mobilização de conceitos, teorias e categorias próprios desse campo científico, como melhor demonstraremos mais adiante.

Desta forma, nossa análise comparativa ocorre entre parte das duas obras em questão, relacionadas aos conteúdos da Ciência Política. Nossa primeira comparação é mais geral e os dados estão expostos no quadro 2.

Quadro 2 – Ciência Política nas obras *Sociologia em Movimento* (PNLD-2018) e *Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* (PNLD-2021). Volumes de elementos editoriais e número de teóricos mencionados.

Objetos de comparação	Variáveis	
	<i>Sociologia em Movimento</i> (2018)	<i>Moderna Plus</i> (2021)
Volume (unidades)		
Páginas de textos básicos	56 páginas	34 páginas
Imagens ilustrativas	88	44
Atividades	15	8
Nº de teóricos sociais mencionados	37	27

Fonte: Elaboração própria.

Em números quantitativos, notamos que houve, no novo livro da editora Moderna, uma redução de todos os elementos observados no quadro 2. A redução no número de páginas se explica por terem sido excluídos um tema que ocupava diversas páginas no livro *Sociologia em Movimento* (SILVA, *et al.*, 2018), várias imagens e ajustes editoriais de redução de fonte e espaçamentos. Vale destacar a importância que as imagens e as atividades têm no processo de ensino-aprendizagem. Ao reduzir o número de imagens ilustrativas e as atividades, reduz-se as possibilidades de exploração do livro didático e o risco que os conteúdos sejam ensinados de forma mais aligeirada. A redução do número de ilustrações se verificou por, principalmente, duas mudanças: a) no livro *Moderna Plus* (BRAICK, *et al.*, 2021), os livros e filmes indicados não trazem mais suas imagens e as biografias, que traziam fotografias dos autores, foram suprimidas.

No Quadro 3 buscamos observar a presença de elementos didáticos nos conteúdos em análise comparativa.

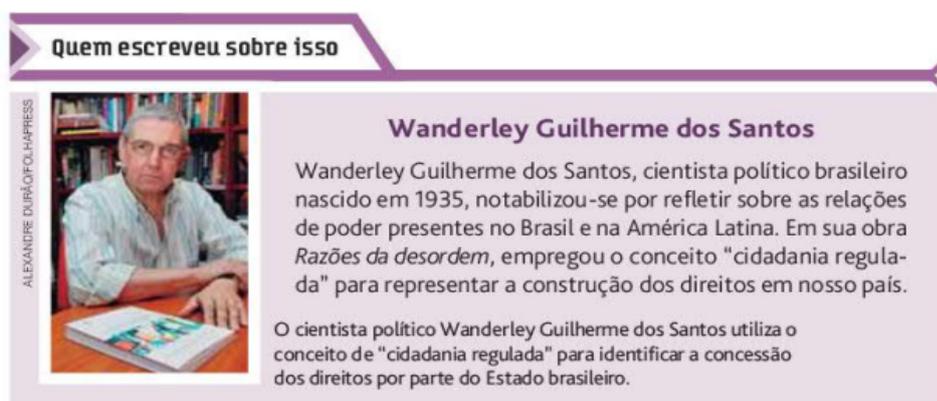
Quadro 3 – Análise dos elementos didáticos nas obras *Sociologia em Movimento* (PNLD-2018) e *Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* (PNLD-2021) – Elementos didáticos.

Objetos de comparação	Variáveis	
	<i>Sociologia em Movimento</i> (2018)	<i>Moderna Plus</i> (2021)
Elementos didáticos		
Imagens com legendas	Sim	Sim
Cronologias	Sim	Sim
Charge	Sim	Sim
Indicação de livro	Sim	Sim
Indicação de filme	Sim	Sim
Indicação de sites	Sim	Sim
Indicação de jogos	Sim	Sim
Indicação de App	Sim	Sim
Gráficos	Sim	Sim
Mapas	Não	Sim
Biografias de autores	Sim	Não
Significado de termos	Sim	Sim
Fluxograma	Sim	Sim
Saiba mais	Sim	Não
Quadros	Sim	Não
Texto complementar	Sim	Sim
Atividade a partir de textos	Sim	Sim
Atividades discursivas	Sim	Sim
Questões para debate	Sim	Sim
Questões do Enem	Sim	Sim
Questões para pesquisa	Não	Sim
Atividade de análise de dados		

Fonte: Elaboração própria.

O livro *Moderna Plus* (BRAICK, *et al.*, 2021) traz duas novidades: a presença de mapas e atividades de análises de gráficos. Por outro lado, deixou de trazer textos complementares intitulados “Saiba mais”, suprimiu um quadro existente no livro *Sociologia em Movimento* (SILVA, *et al.*, 2018) e as biografias dos teóricos sociais que estavam presentes no livro de 2018 em boxes intitulados “Quem escreveu sobre isso?” Talvez a maior perda tenha sido a exclusão das biografias, uma vez que muitas delas ajudaram a demarcar o campo disciplinar das Ciências Sociais.

Figura 1 - Box “Quem escreveu sobre isso?”



Fonte: Silva, *et al.* (2018, p. 189).

A demarcação por meio do recurso destacado na figura 1 possibilita, na obra *Sociologia em Movimento* (SILVA, *et al.*, 2018) um indicativo aos(às) estudantes de qual campo científico o texto no qual emerge o recurso se enquadra. Ao não trazer esse recurso, ou algo similar, o livro *Moderna Plus* (BRAICK, *et al.*, 2021) dificulta a identificação do conteúdo com a Ciência Política.

Um dos elementos importantes para a demarcação do campo científico é o conceito. Cada área do saber possui conceitos próprios, oriundos de teorias específicas (BARROS, 2016). Por meio dos conceitos, as disciplinas podem ser delimitadas e reconhecidas, além de proporcionar condições de aprofundar e problematizar o tema tratado (BARROS, 2016), garantindo que as abordagens não se limitem aos conhecimentos cotidianos dos(as) estudantes. “A função do aprofundamento [proporcionado pelo conceito] implica ultrapassar os níveis de ingenuidade do senso comum. [...] implica ultrapassar o sistematicamente nível das fontes, o mero conteúdo informativo e descritivo” (BARROS, 2016, p. 39). A Sociologia escolar, tal como as Ciências Sociais, carece dos conceitos próprios de seu campo para o devido tratamento analítico. Observando os conceitos é possível observar a tipologia do livro didático, se é “livro didático do tipo integrado” ou “livro didático do tipo coleção”. Em outras palavras, os conceitos, em muitos casos, evidenciam as fronteiras científicas, nos permitindo observar se elas são fluidas ou bem demarcadas.

A partir do Quadro 4 buscamos observar se os conceitos presentes nos conteúdos selecionados para esta análise são claramente demarcados em seus respectivos campos disciplinares. Para realizar esse exame, buscamos observar

quais autores foram mobilizados para apresentar importantes conceitos da Ciência Política.

Quadro 4 – Análise dos conceitos esboçados e seus respectivos autores, citados presentes nas obras *Sociologia em Movimento* (PNLD-2018) e *Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* (PNLD-2021).

Objetos de comparação	Variáveis	
	Autor mobilizado na conceituação	
Termos conceituáveis nas Ciências Sociais	<i>Sociologia em movimento</i> (2018)	<i>Moderna Plus</i> (2021)
Política	Aristóteles.	Aristóteles.
Poder	Max Weber.	Max Weber.
Estado	Maquiavel e Weber, Hobbes, Locke, Montesquieu e Adam Smith.	Maquiavel e Weber, Hobbes, Locke, Montesquieu e Adam Smith.
Partido Político	Autoria não indicada.	Autoria não indicada.
Estado moderno	Autoria não indicada.	Autoria não indicada.
Povo	Autoria não indicada.	Autoria não indicada.
Território	Autoria não indicada.	Autoria não indicada.
Governo	Autoria não indicada.	Autoria não indicada.
Soberania	Autoria não indicada.	Autoria não indicada.
Democracia	Autoria não indicada.	Autoria não indicada.
Movimentos sociais	Autoria não indicada.	Autoria não indicada.

Fonte: Elaboração própria.

Nota-se, por meio do Quadro 4 que ambas as obras, no recorte analisado, não trazem conceituações próprias do campo da Ciência Política, à exceção do conceito de “poder”. Embora nas duas obras os conceitos de Política e de Estado estejam expostos a partir de autores, esses são oriundos da Filosofia, muito embora a Ciência Política os tenha como seus precursores. Esses dados apontam para aspectos típicos de “livro didático do tipo integrado”, sem grandes preocupações com as fronteiras do conhecimento. Sendo o livro *Moderna Plus* (BRAICK, *et al.*, 2021) constituído por todos os componentes das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, podemos apontar dois aspectos que orientam para uma possível classificação como “livro didático do tipo integrado”. A implicação da retirada das biografias para a identificação da área de conhecimento revela a carência de conceituações e teorias do campo da Ciência Política.

Gostaríamos de ter observado as perspectivas teóricas presentes nas obras. Porém, a mobilização escassa de autores da Ciência Política para delimitar os conceitos mobilizados tornou tal intento inviável, pois o reconhecimento das teorias expostas não seria uma tarefa precisa. Contudo, como não identificamos

significativas variações conceituais, podemos inferir que há fortes indicações que as teorias mobilizadas não se diferenciaram entre as obras.

Outro elemento presente nas ciências e que as constituem são as categorias. No quadro 5 apresentamos as categorias encontradas no recorte em análise das duas obras didáticas.

Quadro 5 – Categorizações do campo das Ciências Sociais presentes nas obras *Sociologia em Movimento* (PNLD-2018) e *Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* (PNLD-2021).

Objetos de comparação	Variáveis	
	<i>Sociologia em Movimento</i> (2018)	<i>Moderna Plus</i> (2021)
Termos categorizáveis nas Ciências Sociais	Categorias	Categoriais
Poder.	Poder econômico. Poder ideológico. Poder político. Poder legítimo.	Poder econômico. Poder ideológico. Poder político. Poder legítimo.
Dominação.	Dominação tradicional. Dominação carismática. Dominação racional-legal.	Dominação tradicional. Dominação carismática. Dominação racional-legal.
Formas de organização do Estado.	Monarquia. República.	Monarquia. República.
Sistemas de governo.	Presidencialismo. Parlamentarismo.	Presidencialismo. Parlamentarismo.
Partidos políticos.	Monopartidário. Bipartidário. Multipartidário.	Monopartidário. Bipartidário. Multipartidário.
Sistemas eleitorais.	Majoritário. Proporcional.	Majoritário. Proporcional.
Sistemas de governo.	Presidencialismo. Parlamentarismo.	Presidencialismo. Parlamentarismo.
Estado.	Absolutista. Liberal. Socialista. Nazista. Fascista. Bem-estar social. Neoliberal.	Bem-estar social. Estado neoliberal.
Democracia.	Direta. Representativa. Participativa.	Direta. Representativa. Participativa.
Cidadania.	Cidadania formal. Cidadania real.	Cidadania formal. Cidadania real.
Movimentos sociais.	Parceria. Confronto. Tradicionais. Contemporânea.	Parceria. Confronto. Tradicionais. Contemporânea.

Fonte: Elaboração própria.

Após examinadas as categorias presentes no recorte analisado dos dois livros didáticos, observamos haver diferenças substantivas apenas no tema Estado. Tal diferença se observa pelo fato de que o conteúdo “Formação do Estado Brasileiro”, presente no livro *Sociologia em Movimento* (SILVA, *et al.*, 2018, p. 158-165), não aparece no livro *Moderna Plus* (BRAICK, *et al.*, 2021). O tema emerge sob a perspectiva da História (História do Brasil), no volume “Sociedade, política e cultura”, sendo os seguintes capítulos: Cap. 5 – “Formação da nação brasileira: da independência à Primeira República” (p. 106-129) e Cap. 6 – “Brasil republicano e ditaduras na América Latina” (p. 130-158). Observando o conteúdo “Formação do Estado Brasileiro”, presente no livro *Sociologia em Movimento* (SILVA, *et al.*, 2018) notamos que alguns importantes autores da Sociologia brasileira deixaram de ser apresentados aos(às) estudantes, já que nem mesmo nos capítulos mencionados com conteúdos de História esses autores são mencionados. São eles: Oliveira Vianna, Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre e Victor Leal Nunes.

Quadro 6 – Análise dos conteúdos, por tema, presentes nas obras *Sociologia em Movimento* (PNLD-2018) e *Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* (PNLD-2021).

Objetos de comparação	Variáveis	
	<i>Sociologia em Movimento</i> (2018)	<i>Moderna Plus</i> (2021)
Tema	Poder	
Páginas/localização.	139-144	35-39 – Volume Poder e Política.
Parágrafos.	18	21
Imagens ilustrativas.	9	9
Atividades.	0	1
Teóricos sociais mobilizados de forma direta.	Max Weber.	Max Weber.
Seções.	Poder, política e Estado; ❖ Poder; - Formas de exercício do poder; - Poder legítimo e as formas de dominação.	Poder, política e Estado; ❖ Poder; - Formas de exercício do poder; - Poder legítimo e as formas de dominação.
Tema	Política	
Páginas/localização.	139, 144 e 145	34, 39 - Volume, Poder e Política.
Parágrafos.	3	4
Imagens ilustrativas.	1	1
Atividades.	0	0
Teóricos sociais.	Aristóteles, Maquiavel e Max Weber.	Aristóteles e Max Weber.
Seções.	Poder, Política e Estado; ❖ Política.	Poder, Política e Estado; Política.
Tema	Partidos Políticos	
Páginas/localização.	147-148	42-43 - Volume Poder e Política
Parágrafos.	11	13
Imagens ilustrativas.	1	2

Atividades.	0	0
Teóricos sociais mobilizados de forma direta.	Não há	Não há
Seções.	- Formas de participação política: partidos e sistemas eleitorais.	- Formas de participação política: partidos e sistemas eleitorais.
Tema	Estado	
Páginas/localização.	145,146, 150-165	40,41, 45, 46 - Volume Poder e Política.
Parágrafos.	68	17
Imagens ilustrativas.	27	3
Atividades.	2	1
Teóricos sociais mobilizados de forma direta.	Aristóteles, Weber, Bobbio, Maquiavel, Hobbes, Locke, Smith, Marx, Engels, Lenin, Chareles-Louis de Secondat, Schmith, Keynes, Hayek, Friedman, Williamson, Oliveira Vianna, Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre e Victor Leal Nunes.	Aristóteles, John M. Keynes, Friendrich Hayek e Milton Friedman.
Seções.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Estado; - Formas de organização do Estado moderno: monarquia e república; - Sistema de governo: presidencialismo e parlamentarismo; ❖ Estado absolutista; ❖ Estado liberal; ❖ Estado socialista; ❖ Estados nazista e fascista; ❖ Estado de bem-estar social; ❖ Estado neoliberal; Formação do estado brasileiro; ❖ Período colonial; ❖ Período imperial; ❖ República Velha; ❖ A Era Vargas; ❖ Democracia populista; ❖ A ditadura militar; ❖ Nova República. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Estado; - Formas de organização do Estado moderno: monarquia e república; - Sistema de governo: presidencialismo e parlamentarismo; ❖ Estado de bem-estar social; ❖ Estado neoliberal; ❖ A vez da direita.
Tema	Democracia	
Páginas/localização.	173-183	47-54. Volume Poder e Política.
Parágrafos.	47	53
Imagens ilustrativas.	18	7
Atividades.	4	1
Teóricos sociais mobilizados de forma direta.	Boaventura de Sousa Santos, Locke, Hobbes, Marx e Engles, Rousseau, Montesquieu, Tocqueville, Stuart Mill, Benjamin Constant, Rosa Luxemburgo, Gramsci, Shumpeter, Macpherson, Pareto, Gaetano Mosca, Robert Michels e Robert Dahl.	Boaventura de Sousa Santos, Locke, Hobbes, Marx e Engles, Rousseau, Montesquieu, Tocqueville, Stuart Mill, Benjamin Constant, Rosa Luxemburgo, Gramsci, Shumpeter, Macpherson e Robert Dahl.
Seções.	Democracia Expressões históricas da democracia <ul style="list-style-type: none"> - Democracia direta; - Democracia representativa; - Democracia participativa; 	Democracia Expressões históricas da democracia <ul style="list-style-type: none"> - Democracia direta; - Democracia representativa; - Democracia participativa;

	Teoria democrática moderna; Teoria democrática contemporânea.	Teoria democrática moderna - Liberdade e igualdade no liberalismo político; - Contratualismo; Teoria democrática contemporânea; - Liberalismo e democracia; - Socialismo e democracia; - Pluralismo e outras correntes atuais.
Tema	Cidadania e direitos humanos	
Páginas/localização.	184-189	Páginas 114-118 - Volume Globalização, Emancipação e Cidadania.
Parágrafos.	25	35
Imagens ilustrativas.	13	8
Atividades.	2	2
Teóricos sociais mobilizados de forma direta.	Thomas H. Marshall, José Murilo de Carvalho, Wanderley Guilherme dos Santos e Maria Victoria Benevides.	Thomas H. Marshall, José Murilo de Carvalho, Wanderley Guilherme dos Santos, Maria Victoria Benevides e Inácio Cano.
Seções.	Cidadania e direitos humanos ❖ Cidadania; ❖ Direitos humanos; ❖ Democracia, cidadania e direitos humanos no Brasil.	Cidadania e direitos humanos ❖ Cidadania; ❖ Direitos humanos; ❖ Democracia, cidadania e direitos humanos no Brasil; - Cidadania formal e real; - Para quem são os direitos no Brasil?
Tema	Movimentos sociais	
Páginas/localização.	194-205	119-126 - Volume Globalização, Emancipação e Cidadania.
Parágrafos.	58	53
Imagens ilustrativas.	20	14
Atividades.	7	3
Teóricos sociais mobilizados de forma direta.	Parson, Karl Marx, Engels e Lênin.	Alain Touraine, Manuel Castells, Karl Marx, Engels e Lênin.
Seções.	Movimentos sociais como fenômenos históricos Características estruturais dos movimentos sociais ❖ A relação com o Estado: parceria e confronto; ❖ Objetivos: transformação e conservação; Movimentos sociais tradicionais e novos movimentos sociais ❖ Movimento dos trabalhadores: luta pelos direitos sociais; ❖ O movimento estudantil: a juventude assume seu papel na construção da sociedade; ❖ Os movimentos contemporâneos: identidade e direitos difusos.	Movimentos sociais e democracia ❖ Os movimentos sociais; ❖ Movimentos sociais como objeto de estudo; - Características dos movimentos sociais; - A relação com o Estado: parceria e confronto; - Transformação ou conservação? ❖ Os movimentos sociais tradicionais e novos movimentos sociais; ❖ Movimentos sociais contemporâneos; - O movimento dos trabalhadores ou sindical: luta pelos direitos sociais;

		<ul style="list-style-type: none">- O movimento estudantil: juventude e construção da sociedade democrática;- Movimento feminista: pela igualdade de gênero;- O movimento LGBTQI+;- Movimento negro: luta contra o racismo;- Movimento indígena: luta e resistência.
--	--	--

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 6 nos permite realizar uma análise comparativa mais detalhada de cada um dos temas em questão. Por limitações típicas de um artigo científico, não trataremos de todos os aspectos presentes no quadro. Nos centraremos dos mais significativos.

O texto que trata do tema “poder” é o mesmo em ambas as obras didáticas, distinguindo-se em pequenos ajustes textuais, que o tornou um pouco maior, mesmo sem acréscimo de conteúdos. A mudança mais significativa foi a troca das imagens ilustrativas, embora tenhamos mensagens imagéticas próximas.

O tema “política” aparece no livro *Moderna Plus* (BRAICK, *et al.*, 2021) em dois capítulos. O primeiro com abordagem filosófica, é originário do livro didático de Filosofia publicado pela editora Moderna, em 2018, e contemplado pelo PNLD-2018, mais especificamente parte do conteúdo do capítulo 17 do livro *Filosofando* (ARANHA, 2018). O segundo capítulo traz o mesmo texto do livro *Sociologia em Movimento* (SILVA, *et al.*, 2018).

O capítulo 1 do volume “Poder e política” trata dos temas Política, Poder e Estado sob uma perspectiva claramente filosófica, mobilizando os pensamentos de importantes filósofos: Sócrates, Platão, Aristóteles, Maquiavel, Hobbes, Locke, Rousseau, Montesquieu, Bobbio, Jacques Rancière. No caso do texto do capítulo 2, sob a abordagem da Ciência Política, a marcação disciplinar acaba não sendo tão clara, já que houve a opção por recorrer à Filosofia Política clássica para tratar dos temas. O único autor das Ciências Sociais mobilizado foi Max Weber.

O quadro que está no livro *Sociologia em Movimento* (p. 145) apresentando Maquiavel foi suprimido do livro *Moderna Plus* (p. 39). Comparando o texto podemos afirmar que ele se manteve quase o mesmo, sendo acrescentadas 5 linhas

mencionando as revoluções Americanas e Francesas, como responsáveis por mudanças nas formas de organização do poder.

Quando se trata do tema “partidos políticos”, o texto é muito semelhante em ambas as obras, contudo com aperfeiçoamentos nas categorizações na obra *Moderna Plus* (BRAICK, *et al.*, 2021), sendo melhor explicado o que são partidos políticos e os tipos de sistemas eleitorais. Nessa obra foi adicionado um parágrafo para informar que há no Congresso Nacional brasileiro propostas de mudanças nos sistemas político e eleitoral (BRAICK, *et al.*, 2021, p. 43).

Quanto ao tema “Estado”, destacamos, como diferença, a inclusão de um gráfico que demonstra o número de candidatos religiosos nas eleições para deputado no Brasil (1998-2018) e a supressão do texto que tratava da Formação do Brasil. Tal tema aparece sob outras abordagens da História do Brasil, no livro *Moderna Plus*, no volume “Sociedade, Política e Cultura”. O caráter descritivo pode ter motivado os editores a suprimir a abordagem presente no livro de Sociologia e utilizar o texto do livro didático de História do PNL D de 2018.

Os textos que abordam o tema “democracia”, sob uma perspectiva da Ciência Política, são basicamente os mesmos. Diferem-se pela exclusão, no livro *Moderna Plus*, de um trecho de parágrafo que apresenta do que se tratavam os pensamentos de Vilfredo Pareto, Gaetano Mosca e Robert Michels em relação à existência de minorias e de elites governantes. O tema ganhou subtítulos que melhor o organizaram, assim como houve na obra *Moderna Plus* a reorganização de alguns parágrafos com pequenas mudanças, para que fosse possível inserir os subtítulos.

Cidadania e direitos humanos são outros temas cujos textos foram reaproveitados e que receberam pequenos ajustes. A diferença maior se concentra no fato do texto “Considerações sociológicas” que estava em um *box* no livro Sociologia em Movimento (SILVA, *et al.*, 2018, p. 190) ter sido incorporado como texto básico no livro *Moderna Plus*, no volume “Globalização, Emancipação e Cidadania” (BRAICK, *et al.*, 2021, p. 118).

Importa destacar que além do tema “direitos humanos” aparecer nas páginas 114 a 118 do Volume “Globalização, Emancipação e Cidadania” da obra *Moderna Plus* (BRAICK, *et al.*, 2021), também aparece nas páginas 109 a 119 do volume “Conflitos e Desigualdades” dessa mesma obra. Contudo, nesse último, sua

abordagem é filosófica, por isso não consideramos na comparação. Um fato nos chama atenção: a repetição de conteúdos, com algumas similaridades, revela o aspecto de “compilação” que está na feitura da obra, de modo que, compartimentados por disciplinas, os temas se repetem em volumes diferentes, quando poderiam estar próximos e em diálogos, já que a abordagem interdisciplinar é exigência do edital do PNLD-2021.

Por fim, ao observamos o conteúdo “movimentos sociais” notamos que o texto é originário do livro *Sociologia em Movimento* (SILVA, et al., 2018), tendo sido apenas incluídos alguns parágrafos para contextualizar o tema “movimentos sociais contemporâneos”. Por outro lado, foi suprimida a apresentação de características dos novos movimentos sociais, tornando o texto mais expositivo/narrativo. Foram acrescentados, como exemplos narrativos, os movimentos negro, feministas e LGBTQI+, aparecendo no novo livro como subseções. No livro *Sociologia em Movimento* (SILVA, et al., 2018) esses dois últimos eram ignorados.

Embora com recortes diferentes, esta pesquisa reforça dois achados de Moura (2022) ao comparar as obras *Sociologia em Movimento* (SILVA, et al., 2018) e *Moderna Plus* (BRAICK, et al., 2021): redução do número de páginas para a explicação sociológica, redução do número de fotografias dos autores e extinção dos boxes “Quem escreveu isso?”, cujo objetivo é de “aproximar os(as) estudantes dos principais pensadores que estudaram o assunto abordado” (SILVA, et al., 2018, p. 460). Por outro lado, sua suspeita de que a abordagem sociológica teria se dado de forma diferente não se confirma no nosso recorte analisado, já que o texto básico é originário do livro *Sociologia em Movimento* (SILVA, et al., 2018) e apresenta mudanças pontuais, que pouco modificam as abordagens da obra *Moderna Plus* (BRAICK, et al., 2021).

Talvez as maiores diferenças entre as obras estejam no fato da obra *Moderna Plus* (BRAICK, et al., 2021) não contar com a abordagem sociológica que trata da “formação do Estado brasileiro”, silenciando intérpretes nacionais, e por suprimir as biografias dos autores das Ciências Sociais que estão na obra *Sociologia em Movimento* (SILVA, et al., 2018), fato que enfraquece a identidade da disciplina nesses conteúdos, já que em sua abordagens conceituais não mobilizam de forma nominal autores da área da Ciência Política (excetuando Max Weber). Observando

o tema “trabalho”, Moura (2022, p. 106) também destacou, ao analisar a presença dos pensadores sociais brasileiros nos dois livros que, comparativamente, o livro *Moderna Plus* (BRAICK, *et al.*, 2021), passou por uma “redução no espaço que esses intelectuais ocupam dentro do livro, e também na forma de mobilizá-los para as discussões”. Moura, em sua análise, afirmou que:

O exemplo da exclusão de Victor Nunes Leal das discussões sobre coronelismo, e a não abordagem de Oliveira Vianna, Sérgio Buarque de Holanda e Raymundo Faoro nas discussões sobre o patrimonialismo também são exemplos dessa perda de aproximação das discussões gerais com a Sociologia brasileira. Entendemos esse movimento como mais uma etapa do afastamento da Sociologia com os alunos (MOURA, 2022, p. 111).

No caso desta análise, reafirmamos o entendimento de Moura (2022) em ser necessária a mobilização de autores do campo das Ciências Sociais para que seus conteúdos fiquem demarcados e (re)conhecidos pelos(as) docentes e estudantes.

Retomando a conceituação de Bernstein (1996) e após as análises realizadas, avaliamos que o livro *Moderna Plus* (BRAICK, *et al.*, 2021) não pode ser classificado do tipo coleção, mas também não deve ser entendido como sendo do tipo integrado, já que estamos diante de uma obra que foi “montada” a partir de um conjunto de obras disciplinares sem que houvesse uma verdadeira interdisciplinaridade, mantendo-se abordagens disciplinares organizadas no interior dos volumes. Dessa forma, apenas nos resta afirmar que estamos diante de uma obra do tipo “mal integrada” (ou parcialmente integrada).

A hipótese aventada por Bodart, Esteves e Tavares (2021) de que o livro da editora Moderna, por ter autoria de muitos profissionais das Ciências Sociais, apresentaria um cenário propício à Sociologia, parece se confirmar quando se tratam dos conteúdos da Ciência Política: quase todo o conteúdo presente no livro *Sociologia em Movimento* (2018) está na obra *Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* (2021). Nesse sentido, os temas identificados por Bodart e Maia (2017) nos currículos estaduais homologados entre 2007 e 2015 parecem se manter estáveis na Sociologia escolar ofertada no ensino médio brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma avaliação mais geral, para além dos temas ou abordagens, a maior mudança entre as obras analisadas está nas suas tipologias: que muda do tipo coleção para uma obra do tipo “mal integrada”. Como a formação docente é disciplinar, o uso dos livros em sala de aula se torna um grande desafio, podendo levar ao não uso do livro didático. É provável que muitos(as) docentes irão “garimpar” conteúdos disciplinares no interior dos seis volumes e irão encontrar, isso por ser a obra um “compilado” de obras disciplinares. No caso dos conteúdos de Ciência Política, a falta de conceituações ancoradas em autores dessa área do conhecimento e a supressão dos *boxes* “Quem escreveu sobre isso?”, presentes na obra *Sociologia em Movimento*, dificultam a identificação da área do saber. O conteúdo sobre a “formação do Estado brasileiro” que está no livro *Sociologia em Movimento* (p. 158-165) não foi transposto para o livro *Moderna Plus*. Talvez por ser mais descritivo e menos teórico e conceitual acabou não sendo utilizado no novo livro, antes a editora optou por um texto de abordagem histórica, cujo objetivo de descrever, geralmente, tem maior êxito. Nesse sentido, em um cenário de manutenção das obras por área de conhecimento, quando se trata da Sociologia escolar, é importante que os(as) autores(as) dos futuros livros didáticos deem maior trato teórico e conceitual especializado, a fim de garantir a presença da Sociologia escolar no interior das obras. Caso haja um retorno às obras do tipo “coleção”, essa necessidade se mantém. Não estamos, com isso, afirmando que as obras devam ter um caráter bacharelesco, antes indicando que é possível e salutar à manutenção da disciplina e seu (re)conhecimento que as obras apresentem tratamento especializado, reafirmando a importância das teorias, dos conceitos e das categorias das Ciências Sociais, sem descuidar da transposição didática. Como bem destacou Maçaira (2017), são obras que passaram por avanços significativas no que diz respeito aos aspectos didáticos. Reforçar as obras com abordagens conceituais específicas da área do saber permite a ultrapassagem do mero conteúdo informativo e descritivo, como apontado por Barros (2016). Em muitos momentos, os conteúdos de Ciência Política em ambos os livros acabam mostrando-se informativos e descritivos, dificultando a identificação da área científica. Em

outros, se limita ao uso de conceitos da Filosofia Política. Ambos os casos não contribuem para a demarcação da Sociologia escolar nos currículos do ensino médio brasileiro.

O(A) docente interessado(a) em abordar os conteúdos de Ciência Política em suas aulas terá que mobilizar dois volumes da obra *Moderna Plus*. A continuidade dos conteúdos do livro *Sociologia em Movimento* foram “quebrados” na nova obra. Essas mudanças em continuidade demandarão dos(as) docentes uma atenção maior para identificar as áreas de conhecimento dos conteúdos, exigência ampliada pela exclusão das biografias e o fato dos conceitos apresentados não trazerem suas autorias de forma nominal.

As alterações mais significativas ocorridas nos elementos didáticos são duas: a) no livro *Moderna Plus* os temas ficaram mais subdivididos em subseções, o que tornou o texto melhor organizado; e b) a exclusão dos *boxes* biográficos que estavam no livro *Sociologia em Movimento* reduziu a identidade disciplinar do texto básico do livro *Moderna Plus*.

O livro analisado, a rigor, não tem caráter interdisciplinar, uma vez que a organização dos conteúdos se dá de forma disciplinar por capítulos. Não há no mesmo texto, ou capítulo, abordagens que coloquem as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em diálogo colaborativo. As disciplinas ficam circunscritas cada uma a seu modo, no conjunto de capítulos da obra.

Importa destacar que as obras contempladas no PNLD-2021 são plurais e, portanto, as considerações realizadas nesta pesquisa não devem ser generalizadas às demais obras ou conteúdos. Outras pesquisas precisam ser feitas a fim de observar como os conteúdos da Ciência Política estão presentes em cada um dos livros, bem como de quais maneiras se apresentam os conteúdos de Sociologia e de Antropologia.

Nossa hipótese inicial de que as poucas alterações nos conteúdos da obra *Moderna Plus* tenham relação com reduzido tempo para a produção de uma nova obra para concorrer ao edital do PNLD-2021 e o aproveitamento do sucesso anterior de suas obras, se fortalece. O desdobramento dessa configuração foi a materialização de uma obra do tipo “mal integrada”. Não estamos afirmando, com isso, que melhor fosse se tivesse alcançado o êxito de ser do tipo integrada (ou de

fato interdisciplinar). Essa configuração dificultaria ainda mais a atuação dos(as) docentes que possuem formação disciplinar, bem como poderia ampliar as condições curriculares favoráveis à exclusão da Sociologia dos currículos. Os impactos desse tipo de currículo editado (“mal integrado”) precisa ser explorado em futuras pesquisas, a fim de que tenhamos uma melhor avaliação de suas potencialidades e limitações no processo de ensino-aprendizagem. Talvez Oliveira e Caimi (2021) estejam certas ao afirmar que “o PNLD, por sua vez, parece assumir o papel de guardião do currículo prescrito na BNCC”, já que a “cara” desses arranjos presentes no livro analisado é reflexo do desarranjo que caracteriza essa “nova” política curricular nacional.

REFERÊNCIAS

BARROS, José D’Assunção. *Os conceitos: seus usos nas ciências humanas*. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2016.

BENITO, Agustin Escolano. El manual como texto. *Pro-Posições*, v. 23, n. 3, p. 33-50, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/jXtPG3LB3vf565xXxR3vJfg/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 22 nov. 2022.

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. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Cabecs)*. v. 5, n. 2, p. 89-114, jul./dez., 2021. Disponível em: <http://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/358>. Acesso em: 22 nov. 2022.

BODART, Cristiano das Neves; LOPES, Gleison Maia. A Ciência Política nas Propostas Curriculares Estaduais de Sociologia para o Ensino Médio. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v. 1, n. 1, p. 131-152, jan./jun., 2017. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/36>. Acesso em: 10 dez. 2022.

BODART, Cristiano das Neves. Um retrato das pesquisas sobre livros didáticos de Sociologia no Brasil. *Revista Cadernos de Campo*, n. 31, p. 293-326, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/15311/12461>. Acesso em: 22 nov. 2022.

BODART, Cristiano das Neves; OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de. O Lugar do Ensino de Sociologia no Novo Currículo de Alagoas. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Cabecs)*. v. 6, n. 1, jan./jun., 2022.

Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/390>. Acesso em: 22 nov. 2022.

BRAICK, *et al.* *Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*. São Paulo: Moderna, 2021. [6 volumes].

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007 [...]. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 22 nov. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. MEC: Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_1_10518.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Edital PNLD-2021. *Programa Nacional do Livro e do Material Didático*. Brasília (DF). Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2021.

COSTA, Cristina. *Sociologia: introdução à ciência da Sociedade*. 3ª ed. Ver. e ampl. São Paulo: Moderna, 2005.

COSTA, Maria Cristina Castilho. *Sociologia: introdução à ciência da Sociedade*. 1ª ed. São Paulo: Editora Moderna, 1987.

ENGERROFF, Ana Martina Baron. *A sociologia no ensino médio: a produção de sentidos para a disciplina através dos livros didáticos*. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Sociologia Política, Florianópolis, 2017.

MAÇAIRA, Júlia Polessa. *O ensino de Sociologia e Ciências Sociais no Brasil e na França: recontextualização pedagógica nos livros didáticos*. 2017. 342 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MACHADO, Olavo. *O ensino de ciências sociais na escola média*. 1996. 199 fls. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação - USP, 1996.

MOCELIN, Daniel Gustavo. O livro didático pelos professores: uso e aplicação nas aulas de Sociologia em Porto Alegre. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Cabecs)*. v. 5, n. 1, jan./jun., 2021. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/337>. Acesso em: 22 ago. 2022.

MOURA, Carlos Henrique Alves. *A Sociologia no ensino médio: editais do PNLD 2018 e 2021*. (Dissertação) Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2022.

OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de; BODART, Cristiano das Neves. A Sociologia no novo currículo do ensino médio de Minas Gerais. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Cabecs)*. v. 6, n. 1, jan./jun., 2022. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/388>. Acesso em: 22 nov. 2022.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Oliveira Flávia Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e77041, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sTMcykZgTNYBcFYn7f3L94C/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

PIRES, Wekson; MARQUES, Arimax. Avaliação das aprendizagens no ensino da sociologia escolar: uma análise a partir dos livros didáticos de Sociologia do Ensino Médio. *Educação e linguagem*, v. 9, n. 18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeducings/article/view/6618>. Acesso em: 22 ago. 2022.

SILVA, *et al.* *Sociologia em Movimento*. São Paulo: Moderna, 2018.

Recebido em: 10 de dezembro de 2022.

Aceito em: 29 de dezembro de 2022.

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

BODART, Cristiano das Neves. Ensino de Ciência Política: o que muda nos conteúdos com o novo PNLD? *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. *CABECS*, v. 6, n. 2, p. 47-75, 2022.



O ENSINO DE CIÊNCIA POLÍTICA NO BRASIL E NO MÉXICO: entre trajetórias e recontextualizações¹

Joana da Costa Macedo²

Resumo

Os estudos sobre o ensino de Ciência Política produzidos no Brasil e no México, nas últimas décadas, estão voltados para o ensino superior e centram-se na compreensão do processo de institucionalização e de autonomização do campo de conhecimento da Ciência Política, em comparação com as demais áreas de conhecimento, especialmente com estudos reconhecidamente sociológicos. Recentemente, investigações acadêmicas ligadas ao subcampo do ensino de Ciências Sociais/Sociologia, voltadas para reflexões sobre a formação de professores, currículo e metodologias de ensino incorporaram o ensino da Ciência Política aos objetos de análise. A proposta desse artigo é analisar, pelo método comparativo, a trajetória do ensino de Ciência Política e o processo de recontextualização pedagógica de seu conteúdo para a disciplina escolar Sociologia no Brasil e no México. A contribuição primordial dessa pesquisa está em incluir uma reflexão curricular da Ciência Política em suas possibilidades de ensino, de modo a considerá-la parte de um processo cultural de educação social e política de cidadãos.

Palavras-chaves: Ensino de Ciência Política. Brasil. México. Recontextualização.

¹Pesquisa realizada no âmbito do Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (LabES) na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, coordenado pelas professoras Doutoras Anita Handfas e Júlia Polessa Maçaira, a quem agradeço pela acolhida e parceria.

²Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora de Sociologia pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. E-mail: jocsmacedo@gmail.com.

The Political Science Teaching in Brazil and Mexico: between trajectories and recontextualizations

Abstract

In recent decades, studies on the teaching of Political Science produced in Brazil and Mexico are focused on higher education and they are concentrated in understanding the process of institutionalization and autonomy of the Political Science field in comparison with other areas of knowledge, especially those of sociological studies. Recently, academic investigations linked to the subfield of Social Science/Sociology teaching, focused on reflections on teacher training, curriculum and pedagogy methodologies, have incorporated Political Science teaching into their objects of analysis. The purpose of this article is to analyze the process of pedagogical recontextualization of Political Science content for the school subject Sociology in Brazil and Mexico. The main contribution of this research is to include a curricular reflection of Political Science in its teaching possibilities in order to consider it part of a cultural process of citizens's social and political education.

Keywords: Political Science Teaching. Brazil. Mexico. Recontextualization.

INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências Sociais/Sociologia e, particularmente, a disciplina escolar Sociologia, prevê a presença dos conhecimentos das três áreas de saber das Ciências Sociais, a Antropologia, a Sociologia e a Ciência Política. Portanto, o conteúdo da Ciência Política está presente nos currículos da educação básica. O sentido do ensino de Ciências Sociais/Sociologia debruça-se em sua contribuição para as discussões e o aprimoramento da formação política dos(as) estudantes, no que tange aos valores democráticos, à construção do espírito de coletividade e ao engajamento cívico.

O cenário investigativo dessa pesquisa, de caráter exploratório, é contextualizado na ascensão da Ciência Política, enquanto campo de conhecimento, no Brasil e no México. A escolha metodológica de promover um estudo histórico-comparativo entre Brasil e México objetiva-se em entender as diferenças e

semelhanças nas trajetórias do ensino de Ciência Política nos dois países, sobretudo, compreender o processo de recontextualização pedagógica do conteúdo de Ciência Política para os materiais didáticos³⁴. A relevância dessa pesquisa passa por um entendimento maior da construção do currículo em cada sociedade, pois trata-se de dois países que construíram seus campos de Ciência Política concomitante aos seus processos de democratização. E os conteúdos presentes nos livros didáticos são um dos meios para se alcançar esse entendimento, já que os conteúdos disponíveis serão incorporados pelos indivíduos.

Inserido no subcampo de ensino de Ciências Sociais/Sociologia, o ensino de Ciência Política tem ganhado espaço analítico, e tem sido objeto de análise em seu aspecto curricular (LOPES; BODART, 2017; SCHNAKENBERG, 2017, MAGALHÃES, 2019; MACEDO, 2020; BODART; FEIJÓ, 2021) e prática de ensino (FEIJÓ, 2019; MACEDO; GONÇALVES, 2020). A presente pesquisa agrega, portanto, outros trabalhos no âmbito do ensino de Ciência Política e dos estudos comparativos (MAÇAIRA, 2017; OLIVEIRA, 2019).

Três hipóteses comuns são consideradas para as análises sobre Brasil e México. A primeira refere-se ao fato de que o processo de recontextualização pedagógica, ocorrido com o saber relacionado à Ciência Política, é um processo de conservação da produção de um pensamento político afeito a uma interpretação sobre as origens históricas dos entes políticos, como o Estado, apresentando um conteúdo escolar mais teórico e que pouco contempla a visão das Ciências Sociais

³Até a conclusão dessa pesquisa, a chamada Nova Reforma do Ensino Médio não havia sido implementada. Por isso, o livro didático brasileiro analisado é anterior à Lei nº 13.415 de 2017. Cabe ressaltar, nesse aspecto, que os livros didáticos escolhidos para essa análise estão editados para a disciplina escolar Sociologia, e não para a área de conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a qual foi configurada em momento posterior à elaboração dessa pesquisa.

⁴O artigo utiliza três livros didáticos adotados na educação básica no Brasil e no México. Os capítulos escolhidos para a análise contém temas referentes à Ciência Política. Para o caso do Brasil, foi analisada a unidade 3, intitulada “Relações de poder e movimentos sociais: a luta pelos direitos na sociedade”, presente no livro *Sociologia em Movimento* (SILVA, et al., 2016). No caso do México foram analisadas a unidade 5, “Interacción del individuo com las instituciones del Estado” do livro *Introducción a las Ciencias Sociales* (PIÑA; CHAVÉZ, 2017), e a unidade 1, “Analizas las expresiones de la democracia y autoritarismo en la sociedad actual” do livro *Sociologia 2* (MARTÍNEZ; GUERRERO, 2017).

Aplicadas. Nesse sentido, a segunda hipótese indica que o ensino de Ciência Política na educação básica reverbera o tipo de ensino professado no nível superior. Na terceira hipótese infere-se que o ensino de Ciência Política é calcado nos clássicos da política, na forma de uma história da Ciência Política fortemente relacionada a reflexões filosóficas.

Este artigo começa com esta introdução, seguida pela contextualização da importância de compreendermos a formulação curricular como um processo social e cultural das sociedades. As duas partes apresentadas na sequência são dedicadas, cada uma delas, respectivamente, ao desenvolvimento da Ciência Política no Brasil e no México. A terceira parte é destinada aos resultados da pesquisa e investe em uma reflexão sobre o ensino de Ciência Política na América Latina. Por fim, as considerações finais agregam as principais reflexões elaboradas neste artigo, indicando possíveis caminhos de continuidade e aprofundamento de pesquisa.

1 **O SENTIDO DO CURRÍCULO: um processo social e recontextualizado**

O processo de recontextualização pedagógica refere-se aos discursos produzidos em diversos contextos possíveis. No entanto, este artigo focaliza atenção analítica ao contexto curricular. Assim, a perspectiva adotada aqui considera que os livros didáticos compõem um quadro mais abrangente de produção de currículo. O processo de escolha dos conteúdos dos livros didáticos, bem como a forma pela qual ele é elaborado, influencia na compreensão da proposta curricular escolar (LEITE, 2007).

A formulação de currículo significa produção de sentido que forja as relações que se estabelecem no processo de ensino-aprendizagem. A chamada recontextualização pedagógica foi primeiramente analisada por Basil Bernstein (2003), na tentativa de entender a passagem de um conteúdo formalizado em instituições acadêmicas para os moldes escolares, e as implicações que essa

transposição de conteúdos pode acarretar para a formulação dos currículos. Nessa linha argumentativa, Desterro (2016, p. 19) interpreta a recontextualização pedagógica de Bernstein como “um processo complexo em que um determinado tipo de conhecimento/discurso, ao sair da sua esfera original de produção, ganha novos significados”.

Dentro desse contexto, compartilha-se a tese de Tomaz Tadeu da Silva (2010, p. 15), o qual afirma que o “currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, selecionando-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”. Nesse sentido, a construção da base curricular envolve noções de poder ao operar um processo de seleção de qual conteúdo será priorizado e, envolve, conseqüentemente, um movimento de obtenção de uma hegemonia sobre esse conhecimento escolhido (SILVA, 2010). Assim, a escolha dos conteúdos a serem recontextualizados nos materiais didáticos é parte de um processo de disputa de poder entre os diversos atores envolvidos.

A importância de olhar para os livros didáticos justifica-se, da mesma forma, por eles representarem um instrumento intermediador, usado pela comunidade escolar, entre os saberes científicos e acadêmicos, e o conhecimento escolar. Seguindo essa linha analítica, o livro didático é uma chave de referência para analisar o processo de recontextualização pedagógica (BERNSTEIN, 2003), que permeia a cadeia de transmissão teórica e didática dos conteúdos disciplinares. Dessa forma, a recontextualização pedagógica propõe estruturar o conhecimento que antes atendia ao campo acadêmico, em conhecimento escolar.

O processo de produção de currículo analisado como uma construção social pode ficar atrelado a determinações de uma sociedade estratificada. Isso posto, o currículo deixa de ser um método para transformar-se em um espaço de reprodução simbólica e/ou material (LOPES; MACEDO, 2011). Portanto, é necessário considerar os sentidos social e simbólico dados ao conteúdo recontextualizado em relação à análise curricular. Os processos de mediação de conhecimentos escolares pressupõe, nesse âmbito de discussão, um controle simbólico.

Este processo está inserido nas escolhas dos conteúdos que farão parte de forma oficial dos currículos escolares, compondo, assim, a pedagogia institucional. Os discursos produzidos nesse contexto curricular significam que uma educação disciplinar homogênea e simbolicamente controlada será parte estruturante de um processo de formação escolar de futuras narrativas. Mesmo referindo-se a um conteúdo escolar, deve-se ressaltar que os temas elegidos como disciplinares, posto que serão institucionais, servirão de fundamento para uma construção cultural e social dos indivíduos, tendo em vista os valores cultivados em sociedade. Tratando-se do ensino de Ciência Política, esses valores giram em torno da noção da construção de uma sociedade democrática; da conscientização dos direitos e da vida em coletividade; dos direitos e deveres relacionados à cidadania; entre outros conceitos.

Sendo assim, deve-se levar em consideração que os currículos escolares estão em consonância com os conteúdos didatizados pelas instituições educacionais em seus formatos de livros didáticos e orientações curriculares. Considerando as respectivas realidades socioeconômicas e culturais encontradas nas diferentes sociedades, o currículo pode estar de acordo com a trajetória institucional, histórica e cultural dos países. A produção curricular significa produzir sentido em uma realidade específica, na qual o(a) docente se insere ao estruturar as atividades cotidianas.

2 **A TRAJETÓRIA DA CIÊNCIA POLÍTICA NO BRASIL**

A trajetória científica da Ciência Política no Brasil é interpretada por meio do seu processo de autonomização frente à área de estudos sociológicos. Entre as décadas de 1970 e 1980, as pesquisas norte-americanas exerceram particular contribuição para a consolidação deste campo científico, como também para a formação de profissionais e do alargamento das temáticas da área política, uma vez que a Fundação Ford investiu e financiou pesquisas que visavam investigar e observar as transições democráticas ocorridas nos países latino-americanos

(LESSA, 2010). Além disso, as análises quantitativas, voltadas tradicionalmente para os estudos sobre o comportamento político, e as análises prescritivas, tornaram-se o estilo metodológico dos estudos políticos brasileiros.

Esse contexto histórico foi um marco de transição teórico-metodológica na reflexão sobre o ensino de Ciência Política. Este campo de conhecimento é interpretado como se estivesse possuindo certa plasticidade no que tange ao seu campo científico, uma vez que a Ciência Política foi moldada por um entrelaçado de outros saberes disciplinares (LAMOUNIER, 1982), o que dificultou que o seu corpo científico fosse formado por limites reconhecidos e claramente delimitados. De forma complementar, Lessa (2010) argumenta que a interpretação da Ciência Política enquanto campo científico autônomo precisa ser reconsiderada, já que ele não posiciona a Ciência Política como um saber diferenciado e separado das outras esferas científicas⁵.

Frente ao processo de democratização, o Estado e seu funcionamento, tornam-se os principais interesses de pesquisa e, conseqüentemente, o entendimento sobre a formação de uma identidade que os representava. Uma característica da produção do pensamento político brasileiro versava sobre a forte participação de um arcabouço institucional estatal para organizar a vida social. Lamounier (1982) indica que a literatura reforçava, e justificava, a necessidade de um Estado presente na sociedade para organizar a vida coletiva, o que fez com que não tenha sido desenvolvida uma Ciência Política aplicada.

Dentro dessa perspectiva analítica, o conteúdo escolar da disciplina Sociologia segue a mesma trajetória do pensamento político brasileiro do início do século XX. Mesmo havendo um desenvolvimento institucional e qualitativo dos estudos da Ciência Política, e mesmo reconhecendo-se uma inquestionável influência do método quantitativo na produção metodológica aplicada, a recontextualização pedagógica preserva seu caráter interdisciplinar, ainda fortemente composto por outros saberes de referência, como a História e a Filosofia.

⁵Para uma discussão mais detalhada, ver MACEDO; ENGERROFF, 2021.

Nesse sentido, o conteúdo de Ciência Política da disciplina escolar Sociologia marca histórica e factualmente os acontecimentos concernentes ao desenvolvimento social e político do país.

Um exemplo do argumento exposto pode ser extraído das orientações curriculares do Estado do Rio de Janeiro. Na explicação sobre a formação do Estado brasileiro, o currículo (RIO DE JANEIRO, 2011) discorre sobre o conteúdo da seguinte forma: “A organização da estrutura de poder de 1822 até a proclamação da República, em 1889 [...]” (p. 17), “o período que vai de 1889 até 1930 ficou conhecido como República Velha, dominada pelas oligarquias agrárias [...]” (p. 17), “o período que vai de 1930 até 1945 é conhecido como a era Vargas. Esse período é delimitado por dois golpes de Estado [...]” (p. 18), “no período de 1945 até 1964, delimitado por dois golpes militares, em 1945 para depor Vargas e em 1964 para depor João Goulart, instala-se uma república liberal no Brasil” (p. 18), “de 1964 até 1985 se instala a república dos generais, a partir do golpe militar de 1964, que terminou com um período de 19 anos de governo democrático” (p. 18).

Pode-se perceber, por esse exemplo, que o conteúdo de Ciência Política exposto nas diretrizes curriculares é explicado pela perspectiva histórica. Em outras palavras, a recontextualização pedagógica do conteúdo de Ciência Política da disciplina Sociologia é realizada por meio de uma historicidade dos acontecimentos políticos do país. Em conjunto com esse caráter histórico, as teorias e os autores da política clássica e contemporânea, bem como da Filosofia Política, são mobilizados, o que resulta em uma composição recontextualizadora voltada para a história das ideias sociológicas. Outro exemplo manifesto da narrativa teórico-histórica está em um dos livros didáticos de Sociologia (SILVA, *et al.*, 2016) adotado nas escolas públicas estaduais. Macedo (2020, p. 41) identificou que essa recontextualização pedagógica acontece, igualmente, com o tema dos movimentos sociais, cuja explicação histórica obedece uma ordem cronológica.

Um característica que pode ser destacada é o fato de que os conceitos de poder, de Estado, e de democracia são tipificados. A forma como estruturou-se o

conteúdo escolar permitiu que se fizesse uma tipologia desses conceitos. Nesse sentido, os três tipos de dominação de Max Weber são definidos conceitualmente, sendo cada forma de dominação definida em um parágrafo diferente (SILVA, *et al.*, 2016, p. 141-142).

O mesmo ocorre com o conceito das formas de governos, presidencialista e parlamentarista, e das diferentes possibilidades de organização estatal. Nesse momento, o texto didático descreve o que vem a ser o Estado moderno e quais são as suas principais características e formatos (SILVA, *et al.*, 2016). Em cada uma das formas de Estado⁶ (SILVA, *et al.*, 2016) apresentadas são dissertados seu contexto de surgimento, as teorias e os possíveis autores que estudaram o referido modelo e, ao final, é explicada sua decadência ou os potenciais aspectos causadores de sua crise. A tipologia do Estado é complementada com uma tabela, a qual lista as principais características econômicas, políticas e sociais de cada um dos tipos de Estado (SILVA, *et al.*, 2016, p. 158).

Reforçando a perspectiva histórica, o conteúdo sobre a formação do Estado brasileiro é recontextualizado e organizado pedagogicamente pelos períodos históricos: “período colonial”, “período imperial”, “República Velha”, “A Era Vargas”, “Democracia Populista”, “Ditadura Militar”, “Nova República” (SILVA, *et al.*, 2016, p. 158-165).

Sendo assim, a forma como o conteúdo de Ciência Política é representado no material didático no Brasil segue um quadro de referenciais comuns e que são considerados componentes fundacionais da disciplina escolar Sociologia. Os conceitos pilares, rotinizados, do conteúdo de Ciência Política, como poder, Estado, modelos de democracia e formas de governos são contemplados no livro didático brasileiro. No entanto, a construção da narrativa desse conteúdo prioriza as tipologias e uma perspectiva histórica que evidencia a influência interdisciplinar do conteúdo de Ciência Política.

⁶Os Estados tipificados e caracterizados são: “Estado absolutista”, “Estado liberal”, “Estado socialista”, “Estados nazistas e fascistas”, “Estado de bem-estar social” e “Estado neoliberal” (SILVA, *et al.*, 2016, p. 150-157).

2 **A TRAJETÓRIA DA CIÊNCIA POLÍTICA NO MÉXICO**

A história da Ciência Política no México está relacionada à formação de algumas instituições sociais que representam os passos preliminares para a institucionalização das Ciências Sociais em geral, e para a Ciência Política em particular. A Faculdade de Ciências Políticas e Sociais da Universidade Nacional Autônoma no México (UNAM), formada em 1951, significou uma mudança importante nos rumos da institucionalização da Ciência Política, uma vez que representou um primeiro movimento de dissociação da Sociologia e da Ciência Política da Faculdade de Direito. Como forma de diferenciação, os estudos foram influenciados, inicialmente, pelo ensino da estatística e do trabalho de campo.

Outra instituição considerada marco na consolidação acadêmica das Ciências Sociais é o Colégio do México, instituído em 1940. Essa instituição foi estruturada, inicialmente, com o Centro de Estudos Internacionais, composto por professores formados em pós-graduações de Ciência Política nos Estados Unidos, mas que foi fechado para dar lugar a uma licenciatura em Administração pública. Nesse sentido, o Colégio do México foi se direcionando para se tornar uma instituição de formação de quadros burocráticos do Estado mexicano e não como *locus* do pensamento político e social do país, como o foi a UNAM.

O desenvolvimento da Ciência Política está relacionado ao processo de democratização das sociedades. Entre os elementos desse processo estão a estabilidade política e o desenvolvimento econômico, sendo, por isso, as Ciências Sociais fortemente influenciadas pelas grandes questões nacionais. Loyo (1982) observa que, no México, não havia cientistas políticos no estrito senso da palavra, mas intelectuais que pensavam em como os regimes revolucionários poderiam influenciar a vida política do próprio país. Esses intelectuais não estavam, propriamente, preocupados em desvendar as formas de funcionamento do sistema político mexicano. Nesses termos, Loyo (1982) afirma:

No final da década já existia no meio acadêmico certa incorporação de técnicas de análise empírica, mas sem rigor suficiente para formar uma ‘escola’. A originalidade consistiu precisamente em que a utilização dessas técnicas não implicou a aceitação dos fundamentos epistemológicos do empirismo; ao contrário, ela se conjugou com a tradição do ensaio político, com as perspectivas da escola antropológica e histórica e, no plano político, com uma ideologia nacionalista que resgatava para si os elementos residuais socializantes da Revolução Mexicana (LOYO, 1982, p. 335).

Esse pensamento voltado para as grandes questões nacionais foi impactado pelos movimentos sociais dos trabalhadores. Ao longo dos anos 60, a presença do Centro de Estudos para a América Latina (CEPAL) monopolizou as narrativas sobre o pensamento latino-americano em torno da teoria da dependência e do (sub)desenvolvimento. De acordo com Loyo (1982), até a década de 1960 ainda não havia sido produzida “a decolagem da Ciência Política no México. A grande preocupação é a estrutura econômica, e a categoria desenvolvimento é onipresente nas Ciências Sociais” (LOYO, 1982, p. 336).

No processo de institucionalização da Ciência Política no México, a categoria Estado torna-se importante. No entanto, ela é analisada pela perspectiva histórica. A hipótese aventada por Loyo (1982) para o predomínio da utilização da “ideologia da história” é atribuída ao fato de que o México atravessou certas dificuldades para constituir-se enquanto nação e, conseqüentemente, para formular as especificidades culturais de sua identidade nacional.

Olgún (2019) indica que a Ciência Política mexicana foi especialmente marcada pela trajetória marxiana entre 1960 e 1990, tendo a UNAM sido influenciada, em suas linhas de trabalho, fundamentalmente, por correntes políticas europeias e, igualmente, pelas ideias marxianas. No México, a Ciência Política foi influenciada, predominantemente, pelo marxismo histórico e, nesse sentido, a institucionalização da disciplina foi envolvida, no início, pela construção de uma estrutura conceitual e histórica. Inclusive, uma das contribuições para a institucionalização da Ciência Política foram as mobilizações sociais que aconteceram no país e, por isso, à disciplina era atribuída uma linha política mais voltada para a vertente política de esquerda.

Arnaldo Córdova, um politólogo influente no México, indicava certa rejeição às perspectivas empiristas e quantitativas da Ciência Política, focando mais na formação teórica desta área como uma disciplina das Ciências Sociais, no sentido de que ela tem por objetivo a compreensão dos fenômenos sociais. Assim, a Ciência Política estaria mais condicionada a uma interpretação da realidade pela perspectiva humanista, elaborando formas de transformação social (OLGUÍN, 2019). A Ciência Política mexicana forma-se, portanto, imbuída de um caráter interdisciplinar, no qual diferentes narrativas vindas de outros saberes de referência importam na construção de um entendimento político. Dessa forma, o campo de conhecimento da Ciência Política no México apresenta uma trajetória de pouca preocupação na separação entre as diferentes disciplinas científicas, semelhante ao que foi interpretado para a Ciência Política brasileira (LAMOUNIER, 1982; LESSA, 2010).

Silva (2019) afirma que este princípio histórico e conceitual aparece nas orientações formativas dos manuais curriculares no México, que estão presentes na educação básica. Este último autor afirma que esses manuais têm por objetivo a formação da cidadania, além da construção de um pensamento crítico e autônomo dos(as) estudantes. Silva (2019, p. 8) indica, contudo, que existe um componente ético propagado por esses manuais no sentido do desenvolvimento de uma “subjetividade política”, cujo objetivo é a produção de um ator político e de uma racionalidade científica, emergindo, em sua visão, “uma característica histórica da Sociologia escolar: seu caráter parcialmente pragmático”. Esse aspecto é reforçado na recontextualização pedagógica de caráter normativo do conteúdo de Ciência Política, e extraído de um livro didático (PIÑA; CHÁVEZ, 2017), sobre a definição de cidadania:

Em seu sentido particular, a cidadania é um modo de vida democrático possível quando agentes individuais respeitam pessoas, regras, leis, bem como pessoas diferentes por sua condição biológica, sua religião de preferência, sua orientação sexual, sua fase de vida, sua raça ou seu sexo (PIÑA; CHÁVEZ, 2017, p. 116. Tradução da autora).

Concomitante ao processo de subjetivação encontra-se o da identificação e, nesse aspecto, os manuais curriculares mexicanos apresentam formas discursivas orgânicas, de modo a integrar eticamente o sujeito particular a uma comunidade política (XIQUI, 2006). Nessa problemática específica, os manuais apresentam a construção do nacional, do “nós”, como parte de um processo identitário, incluindo o sujeito em um mundo moral, no qual pressupõe-se um arcabouço de normas, valores e atitudes legítimas que Silva (2019) interpretou no conceito de cidadão participativo. De acordo com a perspectiva analítica de Silva (2019, p. 15), “a compreensão crítica e reflexiva da realidade social é significativa como condição para uma ação política sobre essa mesma realidade” e, desse modo, o caráter teórico do conhecimento torna-se preponderante em relação ao agir propriamente dito, à prática.

Sobre um dos livros didáticos mexicanos (MARTÍNEZ; GUERRERO, 2017), recorre-se às referências analíticas europeias, mobilizando filósofos gregos e os modernos representados pelos contratualistas quando discorre sobre a origem política. Na parte que expõe a teoria contemporânea da democracia, autores europeus e norte-americanos são mencionados. A organização do conteúdo recontextualizado segue o formato tipológico do conceito de democracia: “democracia liberal”, “democracia participativa”, “democracia deliberativa”, “democracia pluralista”, “democracia delegativa”, “democracia radical”, “democracia global”, “democracia econômica”, e “democracia elitista” (MARTÍNEZ; GUERRERO, 2017, p. 14-27).

O conteúdo de Ciência Política do manual utilizado como base analítica por Silva (2019) é interpretado como sendo, em parte, institucionalista e, em parte, conceitual, teórico e histórico. No entanto, o manual apresenta somente uma apresentação dos principais conceitos de Ciência Política sem ater-se a suas definições teóricas e aos seus contextos históricos (XIQUI, 2006). Da mesma forma, no que tange às instituições governamentais, há somente uma lista das existentes

nas áreas econômicas, educacionais, culturais e as que participam do processo político decisório.

Os livros didáticos (PIÑA; CHÁVEZ, 2017; MARTÍNEZ; GUERRERO, 2017), por sua vez, apresentam os temas “sociedade política”, “democracia”, “autoritarismo”, “cidadania” e “Estado”. A perspectiva histórica é privilegiada ao discorrer sobre o conceito de democracia e autoritarismo, cuja explicação é acompanhada pela história das transições políticas e econômicas exemplificadas nos países Inglaterra, Alemanha, Brasil e Cuba (MARTÍNEZ; GUERRERO, 2017). Uma parte dessa recontextualização é reconhecida como sendo interdisciplinar quando o texto afirma que “a democracia moderna é o resultado da integração de várias ideias contribuídas por filósofos e cientistas políticos, de diferentes épocas” (MARTÍNEZ; GUERRERO, 2017, p. 13. Tradução da autora).

Além disso, a recontextualização do conteúdo de Ciência Política apresenta um aspecto conjuntural, uma vez que a ideia da cidadania, dentro de uma sociedade dita democrática, é exposta no livro didático em suas várias dimensões: política, econômica, cultural, educativa e de saúde (PIÑA; CHÁVEZ, 2017, p. 116-125). Em cada um desses âmbitos de análise são apresentados aspectos culturais da sociedade mexicana e dados estatísticos sobre a circunstância da época.

O decantamento do conteúdo da Ciência Política nos livros didáticos mexicanos (PIÑA; CHÁVEZ, 2017; MARTÍNEZ; GUERRERO, 2017), e das orientações expostas no manual didático (XIQUI, 2006; SILVA, 2019) acompanhou as reflexões teórica, histórica e conceitual presentes na origem dos estudos políticos no México. O conteúdo de Ciência Política recontextualizado nos livros didáticos mexicanos apresenta-se relacionado a uma Ciência Social histórica e descritiva. O conteúdo de Ciência Política, como os conceitos de democracia e de Estado mexicanos, está relacionado a uma perspectiva teórica que mobiliza autores europeus e clássicos para a sua apresentação (MARTÍNEZ; GUERRERO, 2017). O caráter institucionalista como uma corrente de análise política na qual insere-se

o funcionamento do Estado, bem como o conhecimento do seu processo de tomada de decisão, não é contemplado nesses livros didáticos mexicanos.

3 **RESULTADOS ENCONTRADOS: o sentido das recontextualizações e uma breve reflexão sobre o ensino de Ciência Política na América Latina**

O conteúdo dos livros analisados do Brasil e do México apresentam uma recontextualização pedagógica historicizante, teórica e interdisciplinar do conteúdo de Ciência Política. No Brasil, a forma como a Ciência Política foi didatizada está de acordo com a tradição do pensamento político brasileiro, sendo sua recontextualização assegurada pelo caráter histórico e teórico do seu conteúdo. A escolha organizativa pelas tipificações representa uma estrutura pedagógica que favorece a didatização e a apresentação generalizada do conteúdo disciplinar em questão.

A disciplina escolar Sociologia permanece considerando os condicionantes históricos para moldar seu arcabouço pedagógico institucional. No México, a tradição de um pensamento político mexicano é menos evidente, no entanto, a relação identificada em comum com a recontextualização pedagógica brasileira repousa no fato de que o conteúdo escolar mexicano privilegia, da mesma forma, um caráter histórico e teórico do conteúdo de Ciência Política.

Sobretudo, cabe enfatizar que a sinalização subentendida com a recontextualização pedagógica no Brasil e no México debruça-se sobre a inexistência de uma didatização voltada para uma Ciência Política aplicada, a exemplo do que acontece nos livros didáticos franceses (MACEDO, 2020). Em outras palavras, o processo de transformação de um saber de referência da Ciência Política traduzido para um conhecimento escolar não foi influenciado pela perspectiva metodológica quantitativa de valorização dos estudos sobre o comportamento político, e os processos internos decisórios necessários para a compreensão dos sistemas políticos. O conteúdo didático de Ciência Política é

centralizado na história das ideias e das origens de alguns conceitos de Ciência Política, que são o Estado, a democracia, os movimentos sociais, entre outros.

Pouco se discute, no entanto, as questões relativas, especialmente, a uma Ciência Política latino-americana nos livros didáticos. Dentro do ensino de Ciências Sociais/Sociologia, poucos trabalhos investem em mapear a formação deste subcampo na América Latina⁷. A construção do chamado pensamento latino-americano costuma ser referenciado às interpretações sobre o projeto político-econômico de desenvolvimento encabeçado pela CEPAL. No livro didático brasileiro (SILVA, *et al.*, 2016), apenas um capítulo é dedicado à América Latina, sendo o conteúdo direcionado para a história do Mercosul e a discussão sobre o processo de globalização. Entretanto, nos livros mexicanos analisados (PIÑA; CHÁVEZ, 2017; MARTÍNEZ; GUERRERO, 2017), o pensamento latino-americano não é mencionado nos capítulos disponíveis.

O denominado pensamento latino-americano fez parte de uma das principais influências narrativas para a construção do currículo de Ciência Política nas universidades mexicanas e brasileiras. A conjugação do discurso acadêmico em torno do desenvolvimento dos movimentos sociais a favor do processo de democratização, que despontavam em outros países da América Latina foi relevante na formulação do conteúdo didático histórico e cultural de construção nacional e de Estado. Nos livros didáticos dos dois países, a América Latina e a temática da integração regional não parece representar um conteúdo escolar.

A reflexão que se pretende contribuir repousa no fato de que o conteúdo dos livros didáticos decanta a Ciência Política do mundo acadêmico, no que concerne, especialmente, às origens da Ciência Política quando ela era caudatária de um desenvolvimento político e social das ideias teóricas sobre o entendimento dos acontecimentos socioculturais e políticos. Uma Ciência Política propriamente latino-americana precisa ser relativizada, na medida em que o chamado pensamento latino-americano se apresenta datado, surgindo em uma época de

⁷Como exemplo, ver MAÇAIRA, 2017, e OLIVEIRA, 2019.

grandes discussões acerca do desenvolvimento econômico das sociedades consideradas subdesenvolvidas.

Quando se tem em vista a trajetória de institucionalização e de autonomização da Ciência Política, os aspectos econômicos não aparecem como influências cruciais para a delimitação de um campo de conhecimento. Essa inferência analítica precisa ser, contudo, investigada mais profundamente, o que foge do escopo deste artigo. No entanto, pensar o conceito de desenvolvimentos econômico e social, ressignificando-os no tempo pode ser uma contribuição legada do pensamento latino-americano, mesmo que não estejam explicitamente apresentados nos conteúdos didáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade de compreender os conteúdos dos materiais didáticos e os temas propostos nos textos curriculares existentes está assentada na intenção em inserir esses materiais como chave interpretativa das sociedades, em geral, e de uma cultura escolar em particular. Em outras palavras, a adoção de um tipo de material didático faz parte de um contexto maior de construção social, política e cultural de um país. Assim, a importância de se estudar os livros didáticos está em incluí-los como elementos estruturantes de uma política de desenvolvimento de uma sociedade.

Os livros didáticos são currículos e representam um instrumento intermediador usado pela comunidade escolar, entre os saberes científicos e acadêmicos, e o conhecimento escolar. Eles são, portanto, uma chave de referência para analisar o processo de recontextualização (BERNSTEIN, 2003), que permeia as cadeias de transmissão teórica e didática dos conteúdos disciplinares. A recontextualização é um recorte didático sobre os conteúdos disciplinares e, nesse sentido, eles tendem a serem expostos nos materiais didáticos de formas mais abrangente e fundacional das áreas de conhecimentos científica e teórica.

Os processos de didatização e de recontextualização pedagógica não passam somente pelos livros didáticos à disposição dos sistemas de ensino. Eles estão presentes, da mesma forma, nas práticas pedagógicas executadas pelos(as) profissionais da educação, os quais complementam e, sobretudo, fortalecem a capacitação crítica e reflexiva dos(as) discentes a respeito dos fenômenos políticos e sociais que a realidade impõe. Nesse sentido, a educação política dos(as) jovens deve ser compreendida pela formação teórica do conhecimento dos assuntos da política em conjunto com as práticas pedagógicas que estimulam o desenvolvimento crítico e que favorecem a aproximação do conteúdo teórico da realidade palpável. Nesse aspecto são necessárias mais pesquisas sobre os conteúdos de Ciência Política recontextualizados nos livros e materiais didáticos, o mapeamento da presença do ensino de Ciência Política didatizada para os livros editados de acordo com Nova Reforma do Ensino Médio, bem como observar as práticas didáticas criadas e ensinadas em sala de aula.

O conteúdo de Ciência Política recontextualizado se justifica pela importância em reforçar os valores democráticos e republicanos longamente conquistados no Brasil, no México e em vários outros países. A educação política serve a uma concepção cidadã de incorporar princípios democráticos e, conseqüentemente, o ensino de Ciência Política deve apresentar conteúdos contextualizados, que estejam afinados com a vida em coletividade, com o respeito à dignidade humana, com as instituições políticas como um todo e, particularmente, com a confiança no processo eleitoral e com a valorização dos poderes da república.

Diante do avanço de grupos extremistas e negacionistas no Brasil e no mundo afora, o ensino de Ciência Política merece um destaque expressivo, sobretudo, no que tange ao processo de didatização dos eventos históricos para que um processo pedagógico a favor dos valores e princípios supracitados seja realizado e reforçado pelo processo educacional. A didatização do conteúdo mais institucional da Ciência Política, o qual apresenta as regras de funcionamento do sistema

político brasileiro e da organização do Estado, urge em um momento no qual a contestação da democracia tal qual conhecemos tomou forma material no Brasil, de uma invasão e depredação dos prédios do três poderes da república. De forma categórica, a educação política, por meio do ensino de Ciência Política, propõe fazer frente a uma formação pedagógica de prezar a integralidade das instituições políticas democráticas, suas normas e orientações representativas, para que essa história de atentado à democracia não se repita.

A título de conclusão é necessário entender a formação política dos(as) jovens estudantes, principalmente, na época em que atravessamos, na qual a política é bastante publicizada, e as redes sociais ocupam um lugar de destaque no acesso às informações. Torna-se pertinente, e imprescindível, portanto, elucidar e detalhar a forma e o conteúdo das temáticas relacionados à Ciência Política recontextualizadas no âmbito escolar, na intenção de lidar com os acontecimentos conjunturais próprios de desenvolvimento e mudanças sociais de cada país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BODART, Cristiano das Neves; FEIJÓ, Fernanda. As ciências sociais no currículo do ensino médio brasileiro. *Revista Espaço do Currículo* (on-line), João Pessoa, v. 13, n. 2, p. 219-234, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51194>. Acesso: 20 dez. 2022.

BODART, Cristiano das Neves; LOPES, Gleison Maia. A ciência política nas propostas curriculares de Sociologia para o ensino médio. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino em Ciências*, v. 1, n. 1, p. 131-152, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/36>. Acesso: 20 dez. 2022.

BERNSTEIN, Basil. A Pedagogização do Conhecimento: estudos sobre recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*, n. 120, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4yvdc8Tm5P9XYL4jfcCx7zH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 20 dez. 2022.

DESTERRO, Fábio Braga do. *Sobre os Livros Didáticos de Sociologia para o Ensino Médio*. 2016, 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FEIJÓ, Fernanda. Quando o Parlamento Jovem torna-se parte da aula de sociologia do ensino médio que visa a educação política. *In: BODART, Cristiano das Neves. O ensino de sociologia e de filosofia no Brasil*. Editora Café com Sociologia, 2020, pp. 43-79.

LAMOUNIER, Bolivar. A Ciência Política no Brasil: roteiro para um balanço crítico. *In: LAMOUNIER, Bolivar. A Ciência Política nos anos 80*. Brasília: Editora UnB, 1982.

LEITE, Miriam Soares. *Recontextualização e Transposição Didática: introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard*. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin Editores, 2007.

LESSA, Renato. O Campo da Ciência Política no Brasil: uma aproximação construtivista. *In: LESSA, Renato. Ciência Política*. São Paulo: ANPOCS, 2010.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Eizabeth. *Teorias do Currículo*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LOYO, Aurora. Ciência Política e Sociedade no México, 1951-1981. *In: LAMOUNIER, Bolivar. A Ciência Política nos anos 80*. Brasília: Editora UnB, 1982.

MAÇAIRA, Julia Polessa. *O ensino de sociologia e ciências sociais no Brasil e na França: recontextualização pedagógica nos livros didáticos*. 2017, 342 f. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MACEDO, Joana da Costa. A socialização política em livros didáticos: uma discussão curricular em perspectiva comparada. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v. 3, n. 2, p. 26-47, 2019. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/185>. Acesso: 20 dez. 2022.

MACEDO, Joana da Costa; GONÇALVES, Roberson Maturano. O ensino de ciência política na educação básica e a educação política como pedagogia para a cultura democrática. *Latitude*, v. 14, n. 1, p. 50-72, jan./jul., 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/10644>. Acesso: 20 dez. 2022.

MACEDO, Joana da Costa; ENGERROFF, Ana Martina Baron. A Ciência Política e o ensino de Ciências Sociais: balanço do Grupo de Discussão do IV Congresso da ABECS. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v. 5, n. 1, p. 67-87, 2021. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/312>. Acesso: 20 dez. 2022.

MAGALHÃES, Alexander. A Ciência Política na escola básica: uma breve reflexão acerca de seus conteúdos e habilidades no ensino médio. *In: BODART, Cristiano das Neves. (Org.). Sociologia escolar: ensino, discussões e experiências*. Porto Alegre: Cirkula, 2018, pp. 39-62.

MARTÍNEZ, Héctor; GUERRERO, Guadalupe. *Sociología 2*. Ciudad de Mexico: Grupo Editorial Patria, 2017.

OLGUÍN, Victor Alarcón. *Objeto y metodo de la ciência política em Mexico 1960-1990*. (Los casos de Marcos Kaplan y Arnaldo Córdova). X Congreso Latinoamericano de Ciencia Política, 2019.

OLIVEIRA, Amurabi. O Ensino de Sociologia no Uruguai: uma análise a partir das narrativas dos professores. *Política & Sociedade*, Florianópolis, v. 18, n. 41, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2019v18n41p261>. Acesso: 20 dez. 2022.

PIÑA, Juan Manuel; CHÁVEZ, Maria Eugenia. *Introducción a las Ciencias Sociales*. Ciudad de Mexico: Grupo Editorial Patria, 2017.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Estadual da Educação do Rio de Janeiro. *Currículo Mínimo: Sociologia*. Rio de Janeiro, 2011.

SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando; BRIDI, Maria Aparecida. A presença da (ciência) política e seus conceitos nos livros didáticos de Sociologia no PNL 2015. *Revista Em Tese*, v. 16, n. 1, p. 168-195, jan/jun. 2019.

SILVA, Jefferson Evânio da. *Notas sobre o Ensino de Ciências Sociais/Sociologia no Brasil e no México: uma análise comparativa dos manuais escolares*. X Congresso Latinoamericano de Ciencia Política, 2019.

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

SILVA, Afranio; LOUREIRO, Bruno; MIRANDA, Cassia; FERREIRA, Fátima; FERREIRA, Lier Pires; SERRANO, Marcela; ARAÚJO, Marcelo; COSTA, Marcelo; NOGUEIRA, Martha; OLIVEIRA, Otair Fernandes de.; MENEZES, Paula; CORRÊA, Raphael M. C.; PAIN, Rodrigo; LIMA, Rogério; BUKOWITZ, Tatiana; ESTEVES, Thiago; PIRES, Vinicius Mayo. *Sociologia em Movimento*. São Paulo: Moderna, 2016.

XIQUI, José Pedro Cortês. *Introducción a las Ciencias Sociales. Secretaria de Educación Pública*. México, 2016. Disponível em: <https://libros.conaliteg.gob.mx/2021/TB21A.htm>. Acesso em: 10 dez. 2022.

Recebido em: 16 de dezembro de 2022.

Aceito em: 29 de dezembro de 2022.

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

MACEDO, Joana da Costa. O ENSINO DE CIÊNCIA POLÍTICA NO BRASIL E NO MÉXICO: entre trajetórias e recontextualizações. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v. 6, n. 2, p. 76-96, 2022.



JOGOS TEATRAIS PARA O ENSINO DE CIÊNCIA POLÍTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Rodolfo Godoi ¹

Resumo

Este artigo compartilha uma prática pedagógica híbrida entre ensino de Ciência Política e Teatro no ensino médio, seguido de reflexões sobre a mesma. Tal prática surge das experiências do autor como professor da educação básica em diversas escolas no Distrito Federal. Os jogos teatrais aplicados aos ensino de Sociologia foram desenvolvidos nos anos de docência nessa modalidade de ensino. Ao longo do artigo detalhamos a prática, descrevendo como ela tem acontecido, evidenciamos as referências nas quais ela foi se construindo, bem como refletimos sobre suas potencialidades. Partindo dessa prática, a buscamos ampliar as possibilidades das artes como instância mobilizadora de afetos em direção a uma educação cidadã no ensino de Sociologia.

Palavras-chaves: Práticas Pedagógicas. Ensino de Sociologia. Jogos Teatrais. Afetos.

Theatrical Games for Teaching Political Science in Basic Education

Abstract

This article shares a hybrid pedagogical practice between teaching Political Science and Theater in High School, followed by reflections on the same. This practice arises from the author's experiences as a Basic Education Teacher in several schools in the Federal District. Theatrical games applied to teaching sociology were developed during the teaching years in this teaching modality. Throughout the article, we detail the practice, describing how it has happened,

¹ Doutorando em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB). *E-mail:* rodolfocgodoi@gmail.com

highlighting the references on which it was built, as well as reflecting on its potential. Based on this practice, the reflection seeks to expand the possibilities of the arts as an instance that mobilizes affections towards citizenship education in sociology teaching.

Keywords: Pedagogical practices. Teaching of Sociology. Theatrical Games.

INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas de ensino de Sociologia seguem em construção. Em grande medida, podemos dizer que elas têm bebido de diferentes práticas de outras disciplinas, e aos poucos vem apresentando suas apostas, métodos e desafios. As disciplinas de estágio, os PIBIDs, Programas de Residência Pedagógica, laboratórios, projetos de extensão têm sido espaços institucionalizados nas universidades e faculdades Brasil afora que permitem fazer e pensar o ensino de Sociologia na educação básica. Lemos, Santos e Holanda (2021) marcam a importância de projetos de formação docentes nas licenciaturas por possibilitarem "experimentar, aprender e reaprender questões a respeito do ser e do saber fazer a arte relacionada à prática docente" (*idem*, p.14). Para contribuir com esse debate, este artigo busca tanto compartilhar uma prática pedagógica, como levantar reflexões sobre a mesma na expectativa que outras professoras e professores possam se inspirar nela e criar suas práticas pedagógicas dentro das demandas, possibilidades e interesses de suas realidades escolares.

A pesquisa de Bodart e Lopes (2017) analisou as Propostas Curriculares Estaduais para o Ensino Médio. Os autores observaram os conteúdos e temáticas da Ciência Política sugeridos e quantificaram a presença dos mesmos por série, uma das conclusões é que a terceira série do ensino médio é o *locus* preferencial de ensino de Ciência Política.

A proposta curricular do Distrito Federal está presente no documento Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (2014), que organizava e propunha os temas e habilidades a serem desenvolvidas até antes da Reforma do Ensino Médio. No modelo anterior à reforma, no qual trabalhei de 2015 a 2022, a SEDF se organizava no modelo de semestrealidade. A disciplina de

Sociologia tinha carga horária de 200 minutos semanais, por turma, isto é, duas aulas duplas de 100 minutos em uma única semana ao longo de dois bimestres no ano letivo.² Os jogos teatrais discutidos aqui foram elaborados para serem exequíveis dentro das possibilidades comuns à maioria das escolas do Distrito Federal: basta um espaço amplo de terreno regular, como um pátio, quadra de esportes ou ginásio e uma caixa de som (essa, por vezes, do próprio professor).

Para o primeiro ano, o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (2014) trazia 53 pontos a serem trabalhados pela área de humanidades (Sociologia, Geografia, História e Filosofia), entre estes se apresentavam como mais afeito às professoras e professores de Sociologia: "Natureza e Cultura"; "História e cultura afrobrasileira"; "Etnocentrismo"; "Pensamento e Linguagem"; "Natureza e cultura: relativismo cultural"; "Identidade, diversidade e gênero"; "Religiosidade africana e indígena"; "Religiões afro-brasileiras"; "Identidade e diversidade cultural, sexual, de gênero e geracional"; "Aspectos antropológicos e sociológicos da formação do povo brasileiro.", o que nos levava a definir a primeira série do ensino médio como a série voltada para os saberes antropológicos. Desta forma, eram trabalhados de forma geral temas e assuntos pertinentes às diferenças: relativismo cultural, alteridade e etnocentrismo formavam conceitos centrais articulados em diferentes temáticas. O objetivo era disponibilizar ao estudante a compreensão de que existem diversas formas de perceber, sentir e entender o mundo, e que essas diferentes formas não são melhores ou piores. Uma vez que o desenvolvimento acontece pelas diferentes interações sociais, e que a aprendizagem o induz (VYGOTSKY, 1984), penso que o pensamento antropológico pode colaborar com a responsabilidade da escola de mostrar um mundo mais alargado do que aquele

² O modelo de semestralidade foi completamente implementado no ensino médio das escolas públicas do DF em 2018. Nesse modelo, os estudantes tem as disciplinas de português, matemática e educação física ao longo de todo ano letivo, e as demais eram divididas em dois blocos, metade das turmas de uma série cursavam o bloco I no primeiro semestre, enquanto a outra metade das turmas cursavam o bloco II. No segundo semestre acontecia o contrário. Dessa forma, a disciplina de Sociologia, como as demais, passavam a ter o dobro de aulas em uma única semana. Ao mesmo tempo, nós professores/as passamos a trabalhar com metade das turmas que tínhamos no modelo anual, via de regra, sete turmas (Ver sobre em: DISTRITO FEDERAL, 2018).

apresentado pela família, pela Igreja ou pelo bairro dos estudantes. Entender que existem diferentes formas de viver favorece o próprio desenvolvimento cognitivo dos sujeitos.

Para a segunda série do ensino médio, o Currículo em Movimento trazia 51 pontos, para área de humanidades entre eles destacavam-se: "Revolução Industrial: os novos problemas sociais"; "Indicadores sociais da realidade brasileira"; "Estratificação e desigualdade social"; "Organização social nos diferentes modos de produção: escravismo, feudalismo, capitalismo e o socialismo"; "Espaço socioeconômico brasileiro"; "Industrialização"; "Divisão social do trabalho e classes sociais"; "Os modelos de gestão do trabalho: taylorismo, fordismo e modelo japonês (toyotismo)"; "Mudanças no perfil do trabalhador e do trabalho". Assim, a temática das desigualdades, e suas diferentes formas nas sociedades orientavam as práticas pedagógicas. A Sociologia do Trabalho, as perspectivas marxistas e a estratificação social de forma geral eram debates centrais para aquela série. Assim, se na primeira série, os estudantes compreenderam as diferenças do mundo, na segunda série era importante evidenciar que tais diferenças não estão igualmente organizadas, muito pelo contrário, elas estão hierarquicamente distribuídas, em conflito, forjando modos de exploração e dominação na qual estamos inseridos.

Por fim, para a terceira série, o Currículo em Movimento apresenta 60 tópicos para a área de humanidades, nos quais destaco estes como pertinentes à Sociologia: "Poder da mídia na formação da história contemporânea"; "Sociologia Ambiental: políticas conservacionistas"; "Movimentos sociais"; "Autonomia e heteronomia política"; "Novos movimentos sociais: mulheres, negros, LGBT, índios e outras minorias no mundo e no Brasil"; Políticas afirmativas"; "Conceitos básicos: política, poder, participação e conjuntura"; "Nação, Estado e Território"; "Movimentos operários"; "Socialismo utópico e científico"; "Anarquismo"; Democracia e Totalitarismo"; "Nazismo e Fascismo"; Golpe de 1964 e a ditadura militar brasileira"; "Redemocratização no Brasil"; "Constituição cidadã de 1988"; "Sistema eleitoral brasileiro: Império, República Velha, ordenamento jurídico pós-

1988"; "Dinâmica das instituições políticas brasileiras: Partidos Políticos, Congresso Nacional, Tribunais e Governo, Estado e sociedade civil organizada"; "Corrupção: o público e o privado na política". Acompanhando o desenvolvimento nas três séries, se os estudantes já são capazes de compreender as diferenças (Antropologia) e suas imbricações desiguais e modos de reprodução (Sociologia), agora poderíamos nos dedicar a compreender como tudo isso passou e passará por processos de transformação, bem como as relações de poder e a política estão ancoradas nos distintos desejos de futuro e suas diversas expressões. Magalhães (2018) mostra que a consolidação da Ciência Política dentro da Sociologia Escolar tem se efetivado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares para o Ensino Médio e no ENEM.

1 **A CENA PODE FAZER VER O SOCIAL**

Como argumenta Howard Becker (2009) existem várias formas de se falar do social. Um documentário, um filme, uma foto ou os jogos teatrais trabalhados nas aulas de Sociologia podem representar a vida em sociedade. Por meio das artes, portanto, podemos 'fazer ver', metaforicamente, as diferenças, desigualdades, reproduções e transformações dos modos de se viver, pensar, agir, disputar, competir, diferenciar, representar etc. Por 'fazer ver', implica-se que a sociedade não é nítida, não é visível a olhos: o grande esforço do docente de Sociologia no ensino médio é, talvez pela primeira vez, aguçar aquilo que Wright Mills (1972) chama de a imaginação sociológica. É convidar os estudantes a entenderem suas vidas a partir do conjunto de relações históricas e institucionais em que estão inseridos. As artes cênicas como forma artística de falar do social podem ser um ótimo convite à forma científica de falar do social, isto é, à Sociologia. Assim, os jogos teatrais no ensino de Sociologia (Ciência Política) fomentam a reflexão sobre as relações sociais e também colaboram com desenvolvimento de uma linguagem, uma outra forma de expressão. Os jogos teatrais discutidos aqui

podem inspirar docentes em diferentes realidades e condições materiais. Além disso, eles provocam uma vivacidade que rompe com a monotonia comum às aulas expositivas, forma corriqueira de se trabalhar e principal socialização a que somos submetidos em toda formação educacional, do ensino fundamental ao ensino superior. Longe de desmerecer essa prática, a proposta aqui é apresentar outra possibilidade que evidentemente terá seus ganhos e suas perdas - focarei nos ganhos.

Os jogos teatrais propostos para o ensino de Ciência Política foram elaborados a partir da experiência de formação do autor como artista de teatro, em diversos cursos livres na cidade de Brasília³. Além disso, as propostas podem ser encontradas também em Boal (1991) e Spolin (2006). São propostas de jogos coletivos que viabilizam a consciência poética corporal e espacial, ou seja, como a posição e movimento dos corpos nos espaços (e no tempo) - expressam e constroem imagens, narrativas, significados, poéticas e - para o nosso foco de interesse aqui - como podem expressar relações de poder. Eles acontecem da seguinte forma:

Primeiro, todos os estudantes são convidados a se dirigirem para uma área ampla e livre como um pátio, quadra de esportes ou ginásio. Em roda, a atividade do dia é apresentada, e todos convidados à tarefa de compor imagens cênicas que representem as relações de poder. Para isso, devemos coletivamente realizar um alongamento breve, de membros superiores, inferiores e costas. São convidados a experimentar os desenhos circulares, movimento de braços, quadris, cabeça. O estranhamento e o riso são características comuns e precisam ser acolhidos, afinal, os estudantes foram educados a permanecer a maior parte do dia sentados, sendo reprimidos em suas expressões. Uma música suave, instrumental, é bem vinda para a criação de uma atmosfera coletiva mais calma. Acolher aqui significa simplesmente perceber a timidez e incômodos e dialogar sobre elas sem repreensão. "Sem vergonha, fulano. Vai, Ciclano, mexe esse quadril. Muito bem, Beltrano,

³ Entre tais cursos, destaca-se o realizado no Espaço Cultural Renato Russo - 508 Sul, sob orientação da Professora Adriana Lodi (2016).

inspira fundo e tenta tocar os pés com a mãos". O desafio é manter uma coesão do grupo e evitar a dispersão. Abre-se uma importante oportunidade para refletirmos com os estudantes sobre porque rimos dos corpos que fogem de uma expressão mais rígida.

Na sequência, os estudantes são orientados a se locomoverem livremente pelo espaço delimitado por mim, como as linhas da quadra de vôlei, por exemplo. Devem procurar andar na mesma velocidade, e ocupando o espaço de forma eqüanime. Andam de forma aleatória, sem formar duplas ou grupos, mas em uma velocidade comum a todos. Para colaborar na ação, peço que imaginem como se estivessem em cima de um pires, apoiado por um palito em sua base, como o de um malabarista de circo. Se todos se agruparem de um lado, o pires cai. Em seguida, estipulo três velocidades. A velocidade 1 é a lenta, velocidade 2 é a normal, e a velocidade 3 é rápida, se eu grito "1", devem andar na velocidade lenta, e assim por diante. Mais uma vez, cenas imaginárias são acionada para colaborar: devem andar devagar como se estivessem chegando tarde em casa e não pudessem ser ouvidos; estão atrasados para a prova do ENEM e o portão vai fechar; estão passeando no shopping etc. De forma contínua, outros comandos são apresentados: Se eu bater uma palma, eles devem mudar de direção. Se eu bater duas palmas devem pular. Se eu bater três palmas devem pular duas vezes. Os comandos são apresentados aos poucos.

"Congela!", eu grito, e todos devem ficar parados. "Fechem os olhos e apontem uma pessoa de blusa amarela". Mais alguns minutos brincamos com as velocidades, as palmas, e o apontar para um objeto de olhos fechados. Dessa forma abrimos uma disponibilidade para os jogos: o aquecimento não é apenas muscular, mas corporal em seu sentido ampliado, é também imaginativo. Isto porque não poderei pedir que formem imagens cênicas sem uma pequena experimentação prática de como fazer isso. Seguimos. Reagrupados no centro da quadra, agora todos formam um cardume. "Como um cardume se movimenta?", a pergunta é acompanhada do pedido de que o grupo se mova pela quadra, de forma uníssona, mas sem comandantes. Assim como em um cardume de peixes, na sociedade "tudo

funciona como uma orquestra sem maestro”. (BOURDIEU, 1983b, p. 101). O nosso objetivo enquanto ensino de Ciência Política no ensino médio é justamente fazer ver as relações de poder que se apresentam naturalizadas, inclusive como a própria naturalização das relações de poder é uma estratégia de enorme eficácia da reprodução do poder.

Após algumas voltas na quadra, e no qual alguns dos comandos supracitados são refeitos - o que nos permitirá pensar com a turma nas distinção entre ação individual e coletiva, e nos desafios da coesão social. Pensar quais instituições sociais são capazes de mobilizar a ação social é uma questão fundamental para a análise das relações de poder - o cardume é convidado de novo ao centro, e agora separado em dois grupos com o mesmo número de integrantes. Em extremos opostos da quadra, a orientação é dada: "Quando eu disser 'Já!' os dois grupos devem correr com velocidade máxima um em direção ao outro, até o limite da linha que divide a quadra. Cuidado para não se machurarem". A música nesse instante também favorece, em geral, escolho *Pump It*, do grupo estadunidense *Black Eyed Peas*, ela tem a capacidade de gerar um estímulo emocional necessário para a atividade. Os grupos correm um em direção ao outro, ao se encontrarem no meio da quadra, faço uma seleção aleatória de participantes que deixam um grupo e passam a integrar o outro. O movimento de encontro entre os grupos se repete, mas cada vez mais um deles é maior que o outro. Aqui estamos produzindo imagens cênicas da força social: quanto maior um grupo, mais poderoso ele parece. Ao longo das aulas de Sociologia durante o bimestre, vamos passar a compreender que a quantidade de indivíduos não é exatamente sinônimo de poder. Uma minoria política pode ser uma maioria demográfica. Ou seja, uma imagem cênica pode funcionar didaticamente como uma contraprova dos equívocos do senso comum.

Os dois grupos correm de encontro um ao outro até que tenhamos um último estudante contra todos os outros. Esse último estudante é convidado a ficar de olhos fechados no centro da quadra, e, em silêncio e por gestos, eu oriento o restante do grupo a uma última corrida. Após esse último embate, passamos para as imagens estáticas. Aquele último estudante é, mais uma vez, convidado a fechar

seus olhos. Novamente, em silêncio e por gestos, oriento todos os estudantes a apontarem os dedos para ele. Ele abre os olhos. Contemplamos a imagem. Trocamos de estudante, mais uma vez fecha os olhos e tudo se repete, porém passamos a formar novos gestos, pode ser todos fazendo uma banana, ou mostrando o dedo do meio, ou polegar para baixo em desaprovação. Os gestos passam a ser escolhidos entre os estudantes, variam de símbolos profanos à sagrados. Uma imagem interessante, que sempre provoço, é a que forja um súdito e um rei ou rainha, nela todos se ajoelham, ao abrir os olhos a estudante do centro se percebe reverenciada. Posteriormente vamos conversar sobre a legitimação das formas de dominação (WEBER, 2013). É olhando para a ação dos súditos que complexificaremos as relações de poder como relações que, de alguma forma, são legitimadas por aqueles que a elas se submetem.

A turma então é dividida em grupos de cinco a oito estudantes, a depender do tamanho da mesma. Se até o momento o professor foi orientador das imagens, agora são os estudantes que devem propô-las. São orientados a, partindo do vocabulário de imagens que criamos, proporem três imagens cênicas - que podem ser estáticas ou ter movimento. Para isso, eles têm de quinze a vinte minutos. Nesse período vou conversando com os grupos e respondendo às dúvidas. Em geral, oriento para que façam as imagens mais simples possíveis, imagens muito complexas tendem a ter dificuldade de comunicação. Desta forma, o mais importante é que as imagens devem ser compreensíveis sem qualquer tipo de explicação por parte do grupo: caminhamos em direção ao desenvolvimento da própria expressividade cênica.

É a partir das apresentações dos grupos que abrimos um espaço para a interpretação das imagens cênicas e debate das realidade social e política. Uma vez que todos os grupos se apresentam, abrimos uma roda para discutir as imagens uma a uma. A regra é: o grupo que apresentou não pode se pronunciar. O que estamos a debater é como aquela imagem foi recebida, quais símbolos e reflexões podemos coletivamente fazer a partir dela. Ao longo dos anos em que o jogo vem sendo aplicado (desde 2015), as imagens cênicas propostas pelos estudantes

apresentaram uma variedade de temas, desde discriminações e preconceitos, divergências e preferências político-partidárias. O registro em foto das imagens permite que as mesmas sejam posteriormente trabalhadas à luz das teorias e conceitos sociológicos do período letivo.

2 **ARTE E AFETO NA SOCIOLOGIA ESCOLAR**

Descrita a prática pedagógica, passamos agora para algumas reflexões. Antes de tudo, vale destacar que as Ciências Sociais surgem dentro da Modernidade, mas também para a Modernidade. O positivismo científico nascente desse momento histórico estabelecia uma diferença entre eu e o outro, entre o sujeito e o objeto, entre a mente e o corpo. Ainda que crítica, e até avessa ao seu passado, ela, de certa forma, ainda carrega consigo marcas de tais pressupostos.

Ileize Silva (2010) remonta a história do ensino de sociologia na educação básica no Brasil e evidencia que essa história é fragmentada e intermitente. Também percebe-se uma suspeição da disciplina, (MIGLIEVICH-RIBEIRO; SAMANDY, 2012), um sentimento de desconfinança justamente pelo caráter político e de crítica da realidade social com a qual a confundem (MORAES, 2014). O cabo de guerra para entrada e saída da Sociologia na Educação Básica é sintomático da sua relevância enquanto capacidade de crítica da realidade social. Assim, uma hipótese, ainda a ser explorada, é que esse cabo de guerra, essa disputa em torno da presença do ensino de Sociologia na educação básica pode empurrar professoras e professores, acuados por diversas instâncias - seja pelo Estado, seja pelos responsáveis dos estudantes, pela chefia, ou mesmo pelos próprios estudantes - em direção às práticas pedagógicas com um núcleo duro, um porto seguro. O debate em torno da política, a despeito de presente nos livros didáticos e nos currículos, é muitas vezes evitado em sala de aula, em especial pela construção da “figura de ódio do programa Escola Sem Partido: o professor doutrinador e manipualdor” (SAITO, 2020, p. 118).

O argumento que queremos construir aqui é o de que o ensino de Sociologia (Ciência Política) - e a escola como um todo - tem um centralidade na informação, na compreensão racional dos fenômenos sociais. A proposta apresentada defende que as experiências artísticas, como os jogos teatrais, podem abrir campos de aprendizagem pelos afetos. A inefabilidade da experiência estética apresenta potência de diálogo com instâncias das relações sociais que estiveram por muito tempo negligenciadas nas Ciências Sociais - isto é, tudo aquilo que não opera na ordem da racionalização ou da interpretação⁴.

Ao pensar o “saber da experiência” Larossa (2001)⁵ distingue o ‘sujeito da experiência’ do ‘sujeito da informação’ e mesmo do ‘sujeito crítico’. O sujeito da informação está consolidado independente do espaço escolar. Cada vez mais nossos estudantes já chegam à escola com diversas informações sobre a realidade à volta, ao mesmo tempo se mostra mais evidente a responsabilidade do educador/a em promover uma educação para além do acesso à informação. O sujeito crítico não esgota necessariamente aquilo que penso que o espaço escolar potencialmente tem a proporcionar. Não é difícil encontrar relatos, entre colegas de profissão, de aulas de Sociologia destinadas à produção de um tribunal de opiniões, onde se divide o bom do mau, o certo do errado, a esquerda da direita, o apoio ou a aversão às políticas de cotas, ao aborto etc. E mais, ainda que se ultrapasse isso, e se construa uma educação crítica mais densa e complexa para compreensão dos que são as relações sociais e humanas, tal perspectiva ainda aparta sujeito e mundo, construindo indivíduos que se colocam de forma distanciada e, até mesmo, prepotente frente a realidade. A obra de arte – como um jogo teatral - pode instaurar uma quebra de fluxo da rotina cotidiana e acelerada, promovendo outra relação com o saber, relação essa mediada pelos afetos. Essa perspectiva parte da noção de afeto como um atravessar sensível nas pessoas e sugere uma capacidade

⁴ Segato (1992) elabora uma crítica ao interpretativismo a partir da Antropologia da Religião e sua relação com o sagrado.

⁵ Concordo com a análise de Larossa sobre os limites da informação e a potência do sensível, mas discordo quando propõe a experiência como algo pessoal e intransferível. O meu foco é no atravessamento sensível que se faz justamente por um compartilhamento coletivo. O que Raymond Williams (1979) pensa como "estrutura de sentimento", constituída de caráter coletivo e histórico.

de transformação desse sujeito, posto que ele deve estar disponível à experiência, tarefa essa que não é simples.

Bodart (2021) apresenta um aprofundamento das discussões quanto a obra de arte na Sociologia escolar, mostrando desde as dificuldades materiais para a utilização de canções, passando pela precária formação dos professores até a ausência das reflexões didáticas e metodológicas específicas. Por outro lado, evidencia a potência da música como forma expressiva das relações sociais, e aponta caminhos de como superar perspectivas parciais ou simplórias do uso das canções. Por sua vez, Dimitrov (2020) defende o fazer de uma Sociologia da Arte e da Literatura em sala de aula como estratégia didática em si mesma, possibilitando uma reflexão sobre a convergência entre obra e contexto social, uma análise de como as obras partem necessariamente das posições e vivências do artista, mas também do grau de inventividade individual. A Sociologia da Arte possibilita a compreensão das complexas redes de poder e desigualdades sociais, e a própria reflexão da relação entre indivíduo e sociedade. Para o autor, a interdisciplinaridade é possibilitada pela análise das obras presentes em outras disciplinas, como Português, o Inglês ou Espanhol.

Ainda à favor da reflexão sobre os afetos e a política, a proposta de uma pedagogia radical que bell hooks (2018) apresenta forja-se na sua compreensão de que os afetos precisam ser reconhecidamente partícipes do aprender. A coexistência de uma pedagogia simultaneamente exigente e amorosa é sua proposta pedagógica de educação como prática de liberdade - como perspicazmente narra as estratégias anti-racistas que suas professoras de educação básica empenharam-se em conduzir durante sua infância, e que ela mesma persegue enquanto professora universitária. Por isso, bell hooks se inspira na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (1974), que há décadas já insistia no afeto como estratégia primordial para a alfabetização de jovens e adultos, a proposta era simples: aprende-se melhor quando há vínculos afetivos.

Às vezes é importante lembrar que a alegria pode coexistir com o trabalho duro. Nem todos os momentos na sala de aula trarão necessariamente um prazer imediato, mas isso não exclui a

possibilidade da alegria nem nega a realidade de que aprender pode ser doloroso (bell hooks, 2018, p. 206)

Para Honneth (2009), os sentimentos são propedêuticos à crítica social, ao mesmo tempo que os sentimentos de senso de injustiça precisam estar alicerçados em um gramática moral que não é natural, mas necessariamente aprendida nas interações sociais. A proposta pedagógica apresentada pensa a escola como uma catalisadora dos afetos que podem constituir uma gramática moral afeita ao alargamento dos processos de construção da dignidade humana. Propõe-se aqui não só o compartilhamento de uma prática pedagógica, mas uma reflexão ainda inicial sobre o papel dos afetos e da arte no ensino de Sociologia na educação básica.

O frankfurtiano nos ajuda a constituir um arcabouço filosófico para pensarmos a escola como instância da vida pública onde podemos ser afetados nas interações que realizamos. Essas interações não se dão como uma ação espontaneísta, e sim marcadas por um projeto pedagógico de liberdade. De acordo com Honneth, é a partir dos costumes e da comunicação interna aos grupos o meio no qual se deve efetuar a integração entre liberdade geral e individual. (HONNETH, 2009, p. 41). Aqui também percebemos a importância das formas expressivas - enquanto formas comunicativas - para o tensionamento entre liberdade geral e individual.

Junto a George Mead, Honneth vai dar prosseguimento à tarefa de reconstrução da tese de pressuposição de reconhecimento recíproco, que em Hegel fica atrelada a metafísica. Mead, para compreender "as operações cognitivas particulares do ser humano" (HONNETH, 2009, p. 126), retoma o pragmatismo de Peirce por Dewey. Nestes, a psique aparece quando o sujeito se depara com um problema a ser resolvido e que, portanto, volta-se reflexivamente a sua própria subjetividade, criando interpretações da situação. Mead complementa essa ideia, para ele o sujeito não se volta a si quando encara um problema, mas os objetos que constituem o estímulo para o problema.

Mead, para entender como o ator social chega à consciência de sua subjetividade, alarga o modelo darwinista da relação de si mesmo com o ambiente

em volta. É quando imaginamos a interação entre os diferentes organismos que podemos entender o momento de crise como aquele que convoca os agentes a mudarem funcionalmente suas atitudes. O que os seres humanos têm a capacidade de fazer é compreender que mudando suas atitudes podem interferir nas atitudes dos outros. Há portanto uma teoria da ação acoplada a uma teoria do poder, de certa forma. "Através da capacidade de suscitar em si o significado que a própria ação tem para o outro, abre-se para o sujeito, ao mesmo tempo, a possibilidade de considerar-se a si mesmo como um objeto social das ações de seu parceiro de interação." (HONNETH, 2009, p. 130). Mais uma vez, parece-me que a arte como problema passa a ser central, ela, em determinadas circunstâncias, apresenta-se como uma problema a ser resolvido, ou como a impulsionadora de um problema público (BOURDIEU, 2014)

Ao olhar para o desenvolvimento infantil em Mead, Honneth também traz alguns elementos importantes, diferenciando *play* e *game*. O *play* se caracteriza pelo momento em que a criança brinca consigo mesma, imitando o comportamento humano; o momento do *game*, representa em si mesma as expectativas de comportamento. No primeiro ela repete um papel social de referência (a professora, a médica, a mãe, etc), no segundo momento são padrões generalizados de comportamento. Esse "Outro Generalizado" é o próprio processo de socialização onde interiorizamos as normas sociais - nas expectativas de comportamento de todos na sociedade - meu e dos outros. A isso, Honneth chama de reconhecimento: o dever alcançar uma identidade socialmente aceita numa coletividade. Quando nós interiorizamos as regras, nós nos reconhecemos como um membro do grupo. Se somos reconhecidos pelos outros como uma pessoa que tem direitos, podemos construir com relação a nós mesmos um sentimento de auto-respeito. Para Mead, o conflito entre Eu e Mim são os conflitos que explicam o desenvolvimento moral da sociedade. O Mim incorpora, o Eu age. "É a existência do "Me" que força o sujeito a engajar-se, no interesse de seu "Eu", por novas formas de reconhecimento social" (HONNETH, 2009: 141). Sendo a brincadeira e o jogo instâncias fundamentais do desenvolvimento, socialização e de introjeção das

regras sociais, os jogos teatrais podem operar com objetivos explícitos de expressividade e discussão das regras e modos de convivência coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Feito essa breve digressão, penso que há um equívoco na forma como, muitas vezes, as artes têm entrado em muitas salas de aulas - e não só nas de Sociologia. Uma vez que a escola no Brasil, tanto em suas experiências públicas como privadas, volta-se para uma perspectiva conteudista, onde a professora e o professor passam a operar como transmissores de conhecimento, ou mesmo estimuladores de habilidades e competências, as obras de artes - sejam elas os filmes, as artes visuais, as peças de teatro etc, entram ou como um facilitador de transmissão do conteúdo, ou mesmo como um facilitador da própria atividade docente. Facilitador de transmissão de conteúdo, pois pensa-se que haveria nessas obras uma palatabilidade maior. Facilitador da atividade docente, pois o profissional, uma vez que está exacerbado de funções, turmas e estudantes, precisa encontrar estratégias que preserve sua voz, seu corpo, sua saúde física, mental etc, e minimize a intensa carga de trabalho. Primeiramente, não penso que o processo de aprendizagem deva ser necessariamente prazeroso. O desenvolvimento cognitivo, sensível e humano atravessa instâncias que devem fugir das dicotomias do bom/ruim, do legal/chato ou do relevante/ desnecessário, ele deve ser interrelacional, isto é, em contato uns com os outros reconhecendo as diferenças mútuas. Isso significa que não se pode pensar no trabalho com as artes por serem formas pedagógicas melhores, legais ou prazerosas - ainda que sejam. Lidar com um poema, uma música, um filme ou uma peça de teatro não implica necessariamente em ter prazer. Em segundo lugar, pensá-lo como facilitador é um outro grande equívoco, uma vez que, se não feito com a atenção necessária, joga-se fora a potência da obra em atravessar os sujeitos sensíveis pela experiência. Projetar um longa metragem em um sala sem as devidas observações com a luz

ambiente, a qualidade do som, da imagem ou mesmo das condições das cadeiras implica em aniquilar sumariamente diversos atravessamentos sensíveis necessários. Uma vez que essa proposta descuidada atenta-se apenas para o enredo, para o conteúdo da obra, portanto para os acontecimentos racionalizáveis, ela nega a importância das cores, das imagens, dos detalhes e do som para ao atravessamento das emoções e sentimentos com relação ao que se apresenta na tela. É preciso que observemos diferentes abordagens e potencialidades para avançarmos numa educação que possa abordar a política de forma objetiva e tirá-la do véu do tabu e da demonização. É preciso ir além, é preciso afetar, é preciso atravessar sensivelmente os sujeitos, friccioná-los em suas crenças, opiniões, pensamentos, moralidades. Como argumentamos ao longo do texto, os jogos teatrais colaboram nessa tarefa. Segundo Artaud (1999) o ator é o atleta das emoções.

As artes, na sua capacidade de manusear os signos, os símbolos e de criar novas gramáticas, podem mais do que 'fazer ver' o mundo. Elas podem também nos apresentar outros mundos, outras realidades sociais - mundo inimagináveis. Podem catalisar exercícios de estranhamento e desnaturalização. E para isso, não podemos apropriar-nos apenas do seus conteúdos, mas também da forma, das sensações, das emoções. As relações políticas não são ordenadas meramente pela razão ou por um cálculo instrumental. A política é da ordem das paixões, das fantasias e das utopias. A ação política é guiada por diferentes interpretações da realidade e por suas diferentes propostas de futuros, organizados de forma agonística entre a realidade e a fantasia - relação que tanto pode ter como resultado tanto encarceramento quanto libertação humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARTAUD, Antonin. *O teatro e seu duplo*. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999.

BECKER, Howard. *Falando da sociedade: ensaios sobre as diferentes maneiras de representar o social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

BODART, Cristiano. LOPES, Gleison. A Ciência Política nas Propostas Curriculares Estaduais de Sociologia para o Ensino Médio. *Cadernos da associação brasileira de ensino de ciências sociais (Cabecs)*. v.1, n.1, p. 131-152, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/36>. Acessado em: 10 dez. 2022.

BOAL, Augusto. *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BODART, Cristiano. *Usos de canções no Ensino de Sociologia*. ed.1. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2021.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Trad. J. Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. *Manet: Uma Revolução Simbólica*. Revista Novos Estudos - CEBRAP, N. 99, 2014.

DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DISTRITO FEDERAL. *Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Médio*. Brasília: SEDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. *Guia prático da Semestralidade*. Brasília: SEDF, 2018.

DIMITROV, Eduardo. O ensino de Sociologia e as artes e a literatura. In: BRUNETTA, Antonio (org.). BODART, Cristiano (org.). CIGALES, Marcelo (org.). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. 1. ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo, SP: Editora 34, 2003.

LAROSSA, Jorge Bondia. *Notas sobre a Experiência e o saber da Experiência*. Conferencia proferida no I Seminário de Educação de Campinas. Traduzida e publicada em julho de 2001 por Leituras SME.

LEMOS, Roberto. SANTOS, Francisco. HOLANDA, Monyque. Estágio e Programa de Residência Pedagógica: pesquisa e prática docente em Sociologia. *Cadernos da associação brasileira de ensino de ciências sociais (Cabecs)*. v. 5, n. 2, p. 13-24, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/359>. Acessado em: 10 dez. 2022.

LODI, Adriana. *Expedições à deriva com a pedagogia teatral por uma pedagogia da invenção*. 2016. 228 f., il. Dissertação (Mestrado em Arte) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

MAGALHÃES, Alexander. A Ciência Política na escola básica: uma breve reflexão acerca de seus conteúdos e habilidades no ensino médio In: BODART, Cristiano das Neves. (Org.). *Sociologia Escolar: ensino, discussões e experiências*. Porto Alegre: Cirkula, 2018.

MILLS, C. Wright. *A imaginação sociológica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia Maria; SARANDY, Flávio. Perspectivas políticas e científicas acerca do ensino da sociologia. In: FIGUEIREDO, André; OLIVEIRA, Luiz Fernandes; PINTO, Nalayne. (Org.). *Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Rio de Janeiro*. 1ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

MORAES, Amaury. Ciência e Ideologia na Prática dos Professores de Sociologia no Ensino Médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejável, ou seria o inverso? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 17-38, jan./mar. 2014.

SAITO, Gabriel Katsumi. *Por que clamam por uma escola livre de doutrinação política, sexual e ideológica?* Um estudo dos tabus sobre o magistério e da ideologia da racionalidade tecnológica. 141p. Dissertação de mestrado (em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2020.

SEGATO, Rita Laura. Um Paradoxo do Relativismo. In: *Revista Religião e Sociedade* 16/1-2, 1992.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

SILVA, Ileizi L. F. O Ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas.. In: Amaury Cesar de Moraes. (Org.). *Coleção Explorando o Ensino de Sociologia*. 1ed. Brasília: MEC, 2010.

VYGOSTSKY, LEV. *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

WEBER, Max. *Ensaio de sociologia*. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

Recebido em: 16 de dezembro de 2022.

Aceito em: 29 de dezembro de 2022.

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

GODOI, Rodolfo. Jogos teatrais para o ensino de Ciência Política na educação básica. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. CABECS, v.6, n. 2, p.97-115, 2022.



RELATO DE EXPERIÊNCIA

AS MODALIDADES DE ENSINO DO PROJETO DE EXTENSÃO “CIÊNCIA POLÍTICA NAS ESCOLAS”

Ana Paula Lima dos Santos¹

André Luiz Coelho²

Dellano Mattos³

Resumo

O objetivo do presente relato de experiência é apresentar os modelos de ensino utilizados pelo Projeto de Extensão Ciência Política nas Escolas, da Escola de Ciência Política, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Ao longo do projeto, elaboramos um material didático próprio que aborda os principais temas da Ciência Política e, também, desenvolvemos alguns modelos de aplicação, apoiados na “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire (1987). Com a pandemia do coronavírus, tivemos que adaptar o método de ensino empregado, sendo necessária a transição para o ambiente virtual e, conseqüentemente, a formulação de novas atividades. Este trabalho utilizou como metodologia as observações das atividades do projeto e do método de ensino empregado, baseando-se também nos relatos dos bolsistas, dos secundaristas e dos professores dos colégios que visitamos. A receptividade nas escolas

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: anaplimacp@gmail.com

² Doutor em Ciência Política pelo Instituto de Estudos Sociais e Políticos da UERJ (Iesp-Uerj). Professor da Escola de Ciência Política (ECP) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). E-mail: andreluizrj@gmail.com

³ Graduado em Ciência Política pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). E-mail: dellanomattos@gmail.com

visitadas, tanto na modalidade presencial como na remota, foi extremamente satisfatória e o nosso compromisso com uma educação transformadora seguiu como a base para o método educacional que desenvolvemos.

Palavras-chaves: Ciência Política nas Escolas. Extensão Universitária. Pedagogia do Oprimido.

The teaching models of the extension project “Political Science in Schools”

Abstract

The objective of this report is to present the teaching models used by the Extension Project Political Science in Schools, of the School of Political Science, of the Federal University of the State of Rio de Janeiro (UNIRIO). Throughout the project, we prepared didactic material that addresses the main themes of Political Science, and we also developed some application models, based on Paulo Freire’s “Pedagogy of the Oppressed” (1987). With the coronavirus pandemic, we had to adapt the teaching method used, requiring the transition to the virtual environment and, consequently, the formulation of new activities. The methodology of this work was the observations of the project activities and the teaching method employed, being based also on the reports of scholarship holders, secondary students and high school teachers. The receptivity in the visited schools, whether in person or remotely, was extremely satisfactory and our commitment to a transformative education remained the basis for the educational method that we developed.

Keywords: Political Science in Schools. University Extension. Pedagogy of the Oppressed.

INTRODUÇÃO

O ensino de Ciência Política em nível secundário é ofertado sob a égide de “Sociologia”, abordando temas pertencentes às áreas relativas a Ciências Sociais. É importante ressaltar, contudo, que alguns conteúdos da Ciência Política não são exclusivos dessa área, podendo ser estudados por outros campos de conhecimento, como Sociologia Política (BORDART; LOPES, 2017).

A partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), a Ciência Política passou a ser introduzida

de forma transversal no currículo escolar, oferecendo para os estudantes a compreensão de questões políticas clássicas e contemporâneas, nacionais e internacionais. Entretanto, com a implementação da “Formação Geral Básica” do “Novo Ensino Médio” (Lei nº 13.415/2017), a disciplina de Sociologia teve redução da carga horária (BODART; OLIVEIRA, 2022).

Observando a carência do ensino em uma área fundamental para a formação cidadã brasileira e entendendo a responsabilidade social da universidade pública, surgiu o Projeto de Extensão “Ciência Política nas Escolas”, que visa contribuir no processo de formação político-cidadã dos jovens brasileiros. O projeto foi criado em 2015, sendo elaborado pelo curso de Ciência Política, da Escola de Ciência Política (ECP) do Centro de Ciências Jurídicas e Políticas (CCJP), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). A partir de uma perspectiva interdisciplinar, o projeto desenvolve pesquisas conceituais e metodológicas em diversas áreas da Ciência Política que possuem relação com a formação político-cidadã, como Direitos Humanos, Cidadania e Política no Brasil, Relações Internacionais, Políticas Públicas, Teorias da Democracia, Instituições Políticas, Formas e Sistemas de Governo, entre outras.

No que se refere à responsabilidade social da universidade pública devemos levar em consideração uma das suas principais funções sociais: a contribuição no processo de busca de alternativas e soluções para os problemas da sociedade, auxiliando na produção de políticas públicas emancipadoras e mais participativas (MENDONÇA; SILVA, 2002). Além disso, deve promover ações educativas para a formação de uma cidadania que tenha como objetivo a transformação social; a conquista e a manutenção de direitos individuais e coletivos; e o estímulo ao diálogo contínuo com a comunidade (JÚNIOR, 2013).

Ao desempenhar a função transformadora e de construção do conhecimento, a universidade deve reconhecer que a educação e o ensino não apenas lhe pertencem, devendo oferecer um horizonte intelectual para o

estudante e para a sociedade (SOUSA, 1995). A extensão universitária apresenta-se como fundamental para democratizar o acesso aos conhecimentos gerados dentro da universidade pública. Além disso, possibilita que exista uma troca de valores, conhecimentos e saberes entre a sociedade e o ambiente acadêmico (MENDONÇA; SILVA, 2002; JÚNIOR, 2013). A extensão também se mostra importante na formação dos discentes ao proporcionar um espaço acadêmico que possibilita “a construção dialógica de reflexões e conhecimentos interdisciplinares capazes de transformar visões de mundo” (COSTA; TEIXEIRA; SOUZA, 2019, p. 63).

O processo extensionista viabiliza a introdução, a orientação e a avaliação de reflexões críticas por todos os participantes, tais como os docentes universitários, graduandos e a todos os integrantes da comunidade impactados pelas ações. A universidade, enquanto instituição social educativa, deve produzir um olhar inovador e proporcionar o ensino de diversos saberes, que se encontram para além das grades curriculares, das ementas e da formação técnica (COSTA; TEIXEIRA, SOUZA, 2019). É a partir da extensão universitária que essa tarefa consegue ser concretizada.

O objetivo principal do Projeto de Extensão Ciência Política nas Escolas é oferecer à sociedade um conhecimento mais embasado a respeito das instituições políticas e seus processos, possibilitando a formação de uma cidadania plena, engajada e informada. O cidadão engajado consegue participar mais ativamente dos processos deliberativos, possibilitando a produção de políticas públicas mais condizentes com as demandas e com os problemas presentes na realidade social dos indivíduos (LIMA, 2009). Conseqüentemente, há uma melhora na qualidade de vida a partir do aperfeiçoamento dos serviços ofertados, uma vez que os cidadãos possuem maior capacidade de fiscalizar os atos dos seus representantes (MIGUEL, 2017).

Além disso, o entendimento a respeito dos Direitos Humanos e da Cidadania torna-se fundamental para que o indivíduo reconheça seu papel na sociedade, compreendendo os direitos e deveres que possui vivendo em um sistema democrático. A partir dessa consciência, o cidadão consegue ter maior domínio das ferramentas necessárias para enfrentar o desafio cotidiano de construir uma sociedade mais justa, igualitária, comprometida e participativa.

Nesse sentido, o objetivo do presente relato de experiência é apresentar os modelos de ensino utilizados pelo Projeto de Extensão Ciência Política nas Escolas. Ao longo do projeto, elaboramos um material didático próprio, que aborda os principais temas da Ciência Política. A partir da interface entre ensino/pesquisa/extensão e apoiados na “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire (1987), desenvolvemos três modelos de aplicação do projeto, com o intuito de apresentar as temáticas de modo didático e acessível para os alunos da rede pública de ensino. Com a pandemia do coronavírus tivemos que adaptar o método de ensino empregado, sendo necessária a transição para o ambiente virtual e, conseqüentemente, a formulação de novas atividades.

Este trabalho utilizou como metodologia o relato das observações das atividades desenvolvidas ao longo do projeto e do método de ensino empregado tanto no período presencial quanto no virtual, baseando-se também nos depoimentos dos bolsistas, dos secundaristas e dos professores dos colégios que visitamos. Tais relatos serão apresentados ao longo do texto, articulando-se com as avaliações das metodologias utilizadas nas escolas visitadas. Na seção seguinte, apresentaremos as diferentes abordagens desenvolvidas pela equipe do projeto.

1 **ATIVIDADES PRESENCIAIS DO PROJETO**

O público-alvo do projeto são os alunos que cursam o ensino médio, principalmente em escolas públicas localizadas no estado do Rio de Janeiro. Além de complementar a formação cidadã de estudantes secundaristas e facilitar a

compreensão acerca dos processos democráticos, o projeto também visa contribuir na formação dos estudantes do curso de Ciência Política por meio da participação nas atividades.

No decorrer do projeto, os professores da Escola de Ciência Política da UNIRIO, em parceria com os, então, bolsistas do projeto, elaboraram um material didático, cujo objetivo era abordar os principais temas da Ciência Política. A ideia era que esse material, desenhado em formato de cartilha, servisse de base para o ensino nas escolas visitadas. Dessa maneira, o material didático foi confeccionado de forma a tornar a linguagem acessível e o conteúdo atrativo para os alunos do ensino médio. Seguindo este mesmo raciocínio, chegou-se à conclusão de que algumas dinâmicas deveriam ser conduzidas pelos próprios graduandos que, enquanto jovens, compartilham da aproximação da idade, do vocabulário mais usual e outras referências cotidianas⁴, possibilitando criar maior identificação com os alunos do ensino médio, atraindo sua atenção e engajamento no projeto.

Também foram desenvolvidas diferentes metodologias para a aplicação do material didático, que variavam conforme o tempo disponível, número de alunos, infraestrutura e outras variáveis presentes nas escolas. Os principais modelos de execução do projeto são: palestra, oficina e minicurso.

O modelo de palestra ocorre de forma mais expositiva e enfática sobre os temas trabalhados no material didático. A apresentação é feita tanto pelos docentes quanto pelos discentes da Escola de Ciência Política da UNIRIO. Em média, possui uma hora de duração e pode ser realizada com públicos grandes. Requer, contudo, um espaço amplo para comportar todos os ouvintes.

Em relação às palestras, foi percebido ao longo do projeto que se trata de uma excelente forma de aproximar a academia dos alunos do ensino médio, possibilitando o contato direto com professores universitários e proporcionando a

⁴O projeto é composto, majoritariamente, por jovens recém-ingressos na graduação em Ciência Política, da UNIRIO. Admite-se a participação a partir do terceiro período de curso, quando já possuem alguma base teórica dos temas abordados.

oportunidade de esclarecer algumas dúvidas, tanto em relação ao conteúdo do que é ensinado sobre Ciência Política no ensino médio como também sobre o ingresso na faculdade e sobre o próprio curso de Ciência Política da UNIRIO. Utilizamos esse modelo de aplicação no Colégio Estadual Dunshee de Abranches, na Ilha do Governador (RJ), no Colégio Estadual Vicentina Goulart, em Nova Iguaçu (RJ), e no Colégio Estadual Nova América, em Duque de Caxias (RJ).

No caso específico do Colégio Estadual Nova América, visitamos a escola em 2018 e dois anos depois fizemos uma entrevista para as nossas redes sociais com a professora que nos convidou e com um aluno que esteve na palestra para saber quais foram as implicações da nossa visita ao colégio e tivemos um retorno muito positivo, como relata Yuri Bastos:

[...] a gente mora bem distante das universidades, não é muito próximo das coisas. Eu sempre gostei também dos debates e das discussões que nós tínhamos na aula de Sociologia, porém é aquilo: ensino médio, então não é todo mundo que *tá* na mesma *vibe*, nem todo mundo *tá* no mesmo foco, então acabava não tendo uma interação da turma inteira. E nesse dia, no dia da visita do projeto, por ser uma universidade, eu acho, acabou gerando curiosidade, acabou despertando nas pessoas a vontade de querer participar de uma maneira que eles não participavam nas aulas normais. Então, eu fiquei bem feliz e à vontade porque era uma participação da escola toda em conjunto (informação verbal).⁵

Por outro lado, algumas vezes a linguagem acadêmica apresentava-se como um empecilho para a absorção do conteúdo pelos secundaristas. Além disso, apenas uma única visita, com somente uma hora de duração, poderia não ser suficiente para explicar assuntos mais complexos. Esse foi o caso do Colégio Estadual André Maurois, no Leblon (RJ). Dessa forma, nesta escola, além da palestra, optamos por inserir o segundo modelo de aplicação do projeto: as oficinas.

⁵Yuri Bastos, ex-aluno do Colégio Estadual Nova América, em entrevista concedida aos integrantes do Projeto de Extensão Ciência Política nas Escolas, em 2020. A entrevista pode ser acessada na íntegra através do seguinte *link*: <<https://www.youtube.com/watch?v=l1-C23houhg>>. Acesso em: 22 nov. 2022.

As oficinas possibilitam trabalhar o conteúdo do material didático de uma forma mais dinâmica, trazendo autonomia para os alunos na construção do conhecimento. Podem ser caracterizadas como propostas de intervenção pedagógica, que permitem o aprendizado a partir de situações presentes na realidade social. Nesse sentido, as oficinas complementam a educação cidadã dos jovens, tornando-os sujeitos capazes de compreender os processos políticos que possuem impacto na vida cotidiana e se tornem, também, capazes de projetar intervenções sociais, a fim de proporem mudanças e buscarem soluções para os problemas sociopolíticos. As dinâmicas são conduzidas pelos graduandos da Escola de Ciência Política, com a orientação de um docente, e possuem duração média de duas a três horas. Em entrevista realizada com os professores do Colégio Estadual Professor José de Souza Marques, a professora Cláudia Costa pontuou:

[...] é o tipo de conteúdo que nem sempre é prioritário nos currículos escolares e a maneira como o assunto foi... a dinâmica em que a oficina foi feita, eu acho que também facilitou bastante esse momento de reflexão. Esse momento, na verdade, de percepção da realidade [...] eu acho que a maneira como a oficina foi colocada favoreceu essa tomada de consciência (informação verbal).⁶

Para conduzir as oficinas, pesquisamos diversas atividades socioeducativas e as adaptamos para trabalhar as temáticas presentes no material didático. Algumas fontes que utilizamos foram os materiais desenvolvidos pela Secretaria Nacional de Assistência Social do antigo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, pelo Portal Geledés – Instituto da Mulher Negra e pela Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social da Prefeitura da Cidade de São Paulo. Além do Colégio Estadual André Maurois, também adotamos essa modalidade no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp -

⁶Claudia Costa, em entrevista concedida ao Projeto de Extensão Ciência Política nas Escolas, em 2020. A entrevista pode ser acessada na íntegra através do seguinte *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=7sf0_wKEq8Y>. Acesso em: 22 nov. 2022.

UERJ), no Rio Comprido (RJ), e no Colégio Estadual Professor José de Souza Marques, em Brás de Pina (RJ).

No entanto, as oficinas apresentam a limitação de tempo e do número de participantes. Como a proposta é que todos os secundaristas tenham a oportunidade de falar e compartilhar as experiências, o ideal é que seja realizada com apenas uma turma, não sendo possível contemplar todos os alunos da escola. Além disso, para que todas as etapas da atividade sejam realizadas integralmente faz-se necessário que o tempo mínimo seja de duas horas, podendo se estender para até três horas de duração. Por este motivo, é indispensável que o(a) professor(a) ceda o tempo de aula para a realização da atividade.

Os modelos de aplicação do projeto que pensamos inicialmente também precisaram ser adaptados, conforme a realidade concreta dos alunos e da infraestrutura da escola visitada. No caso do Colégio Estadual Professor Teófilo Moreira da Costa, em Vargem Grande (RJ), o colégio funcionava em um regime compartilhado, concentrando dois níveis de ensino: na parte da tarde recebia os alunos da rede municipal (ensino fundamental) e de noite recebia os alunos da rede estadual (ensino médio). Os secundaristas não conseguiam chegar no horário inicial das aulas por diversos motivos, como falta de ônibus, trânsito intenso e trabalho (alguns trabalhavam de dia e estudavam à noite). Assim que chegavam no colégio, logo se direcionavam para o refeitório para irem jantar. Na prática, o professor possuía apenas duas horas de aula, tendo que se esforçar o dobro para manter a atenção dos alunos, que estavam cansados após um dia exaustivo.

Diante disso, nós estabelecemos uma conversa introdutória que acabou se desdobrando em uma bate-papo sobre os problemas que circundavam sua existência, a relação com os processos políticos e de que forma os alunos poderiam ser agentes de mudança. Apesar de não realizarmos nenhuma atividade socioeducativa, a troca entre os secundaristas e os graduandos possibilitou a

construção mútua do conhecimento e a produção de uma reflexão crítica da realidade material.

A terceira modalidade do projeto é percebida como a ideal para construir um conhecimento político mais embasado. Trata-se do minicurso, que demanda encontros regulares (entre três e quatro), com a duração mínima de uma hora cada. Os dias e horários são combinados com a escola a ser visitada e as aulas são ministradas pelos discentes do curso de Ciência Política, com a coordenação de um docente. Através de encontros que acontecem com maior frequência é possível desenvolver de forma mais aprofundada, o conteúdo do material didático e construir um entendimento que perpassa por várias áreas da Ciência Política.

Entendemos o minicurso como ideal por, nesta modalidade, ser possível elencar mais de um tema para ser discutido com os alunos. O material didático que construímos é dividido em doze temáticas e ao visitarmos alguma escola selecionamos o tema a partir da conversa inicial que temos com o professor anfitrião. O minicurso possibilita desenvolver e mesclar os assuntos a serem abordados, de maneira que haja a construção de uma linha de raciocínio, com o intuito de obter o conhecimento sem se limitar a uma única temática.

Neste modelo de aplicação do projeto tratamos os temas do material didático a partir da discussão introdutória que se estabelece com os alunos. Assim, é feita uma relação entre o conteúdo teórico e a realidade social dos sujeitos, de forma que a compreensão dos temas não fique tão abstrata, mas sim baseada na realidade material. Contudo, este modelo ainda não foi possível de ser executado, pois demanda maior disponibilidade de tempo e a maioria dos colégios estaduais do Rio de Janeiro não possui muita flexibilidade no calendário escolar.

Os três modelos apresentados, especialmente as oficinas e o minicurso, são atravessados pela metodologia de ensino da “Pedagogia do Oprimido”, desenvolvida por Paulo Freire (1987), que se opõe à educação bancária. Na concepção bancária de educação há uma narração de conteúdos que implica em

uma relação em que um fala e o outro escuta. Não há uma troca entre educador e educando; o aluno é visto como um objeto passivo e paciente, enquanto o educador é percebido como o único sujeito capaz de dissertar. O conteúdo apresentado não possui nenhum vínculo com a experiência existencial e, por isso, “a palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante” (FREIRE, 1987, p. 33). Isto significa dizer que se o que é falado pelo educador não possui relação com a realidade concreta, não se traduz em uma significação, não toma forma nem corpo. Conseqüentemente, o educando não produz novas reflexões, limitando-se ao conteúdo passado em sala de aula. Há apenas uma memorização mecânica daquilo que é narrado.

Nesta metodologia de ensino, os educandos são vistos como “recipientes”, que devem ser preenchidos com conteúdo pelo educador. A educação é percebida como bancária porque se transforma no simples ato de depositar. Os educandos tornam-se os depositários, ao passo que o educador passa a ser o depositante (FREIRE, 1987). A partir da absolutização da ignorância, o educador é percebido como aquele que detém todo o conhecimento, enquanto os educandos nada sabem. Nesse sentido, nega-se que o aprendizado e o conhecimento devem ser construídos em conjunto, a partir das vivências e da realidade social do sujeito em aprendizado em um processo de busca constante.

Em contraposição à educação bancária está a “Pedagogia do Oprimido”, que reconhece a educação como humanista e libertadora, a partir dessa conciliação e da superação da contradição entre educador e educando, visto que ambos se encontram no processo simultâneo de ensinar e aprender. Nesse sentido, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 1987, p. 39).

O conteúdo deixa de ser narrado pelo educador e passa a ser objeto de reflexão para a construção do pensamento crítico de ambas as partes. Ao invés de constituírem-se como apenas recipientes a serem preenchidos, os educandos tornam-se investigadores críticos, em diálogo permanente com o educador problematizador, que é também um investigador crítico. É um processo reflexivo contínuo que produz um conhecimento crítico da realidade.

Enquanto, na concepção “bancária” – permita-se-nos a repetição insistente – o educador vai “enchendo” os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (FREIRE, 1987, p. 41).

Os educadores-educandos e os educandos-educadores passam juntos a exercerem a dinâmica do pensar e atuar. E passam a refletir, também, o seu lugar no mundo, reconhecendo os homens como sujeitos históricos, que vivenciam uma realidade inacabada, que é igualmente histórica. Na prática problematizadora da educação, os homens adquirem a percepção dos problemas colocados pela realidade em que se encontram, tomam consciência da situação e ao se apropriarem dela enquanto realidade histórica, se tornam capazes de transformá-la, percebendo-se enquanto sujeitos de sua própria ação (FREIRE, 1987).

Por meio da metodologia conscientizadora, o universo temático apresentado não é mais visto como um mundo à parte, descolado da realidade. A partir do ato de pensar, é possível fazer um trabalho dialético entre a abstração e o concreto, implicando em um “reconhecimento do sujeito no objeto (a situação existencial concreta) e do objeto como situação em que está o sujeito” (FREIRE, 1987, p. 55). Assim, ao mesmo tempo em que os homens refletem sobre a situação existencial, passam, também, a se reconhecerem nela e reconhecerem quais são os outros sujeitos inseridos na mesma circunstância.

O educador dialógico assume a tarefa de trazer esse universo temático como um problema e não como uma dissertação (FREIRE, 1987). Em outras palavras, isto significa dizer que cabe ao educador fazer perguntas para que os próprios sujeitos possam refletir e encontrar uma solução, a partir do processo dialético e autêntico de discutir e pensar.

Os modelos de aplicação do projeto apresentados aqui se utilizam da metodologia conscientizadora e libertadora da “Pedagogia do Oprimido”, principalmente por nosso objetivo central ser a capacitação de jovens para tornarem-se cidadãos conscientes dos processos políticos e do seu lugar no mundo. É somente percebendo o jovem como sujeito pensante com potencial criativo, que esta tarefa é possível de ser concretizada.

O intercâmbio de ideias e de conhecimentos que acontece entre os secundaristas e os graduandos promove a autoformação de ambos como agentes de transformação da realidade, em busca de uma sociedade mais igualitária. Contudo, em março de 2020, fomos obrigados a paralisar nossas atividades presenciais e pensar em novas abordagens para o projeto, que serão apresentadas na seção seguinte.

2

ATIVIDADES REMOTAS DO PROJETO

A pandemia de COVID-19 impactou diretamente o ambiente educacional em todo o mundo, alcançando o Projeto de Extensão Ciência Política nas Escolas. Os três modelos que citamos na seção anterior foram desenvolvidos para atividades presenciais de aplicação em sala de aula ou auditórios que não mais poderiam ser utilizados por conta da necessidade de conter o avanço do coronavírus. O Governo do Estado do Rio de Janeiro publicou no Diário Oficial do dia 13 de março de 2020, o Decreto nº 46.970 para tratar das medidas temporárias para o enfrentamento da pandemia, suspendendo as aulas das redes pública e privada no estado.

Por isso, tínhamos a necessidade de nos adequar a essas mudanças para continuar com nosso objetivo de compartilhar o conhecimento político-cidadão com as instituições públicas de ensino da rede estadual. Novas estratégias foram pensadas para garantir a continuidade do projeto e preservar a qualidade do repasse de informação. As reuniões entre os coordenadores do projeto e os estudantes-membros, tanto bolsistas quanto voluntários, se mantiveram regulares, sendo realizadas por aplicativos de videoconferência.

O primeiro consenso atingido foi estipular uma revitalização das redes sociais, como Instagram e Facebook, bem como uma atualização na interface do site e a criação de contas próprias para YouTube e Twitter. Para promover essa transição para o ambiente virtual, um vídeo de apresentação foi gravado com os coordenadores do projeto. A partir deste momento, buscamos converter o material base do projeto (a cartilha do projeto Ciência Política nas Escolas) em vídeos gravados pelos estudantes-membros destinados ao nosso público-alvo, que continuava sendo estudantes do ensino médio.

No YouTube criamos um quadro voltado para o *feedback* das visitas aos colégios, trazendo relatos dos professores das instituições, dos estudantes das escolas e dos bolsistas do projeto que participaram das atividades presenciais nos anos anteriores, lembrando a dinâmica e pontuando a importância desses encontros para o fomento e o compartilhamento de informação. Destaca-se a entrevista ao Colégio Estadual Professor José de Souza Marques, publicada no dia 12 de setembro de 2020, mediada pelo professor Wallace Ferreira (CAp - UERJ) e que contou com a presença das professoras Cláudia Costa e Isabelle Gurgel para construir um panorama sobre a parceria do colégio estadual com o projeto de extensão. Como relata o professor Wallace:

[...] a atividade foi desenvolvida de uma forma distinta da que normalmente acontece com as aulas tradicionais [...] essa concepção de um monitor da UNIRIO ficar sentado junto com os estudantes, desenvolvendo um cartaz sobre um tema específico, para mim, foi fantástico. As fotos

mostram exatamente isso e dá para perceber no olhar, na interação de todos os presentes. Numa aula tradicional, a gente consegue ali 30, 40% de atenção, às vezes menos. E nesse tipo de atividade, a gente vê que tinha quase 100% [de atenção]. Então, esse modelo de atividade, a gente deve, inclusive, aprender para levar para as aulas cotidianas, para outras atividades e oficinas, enfim. Eu acho que o ganho é enorme, não só pra trabalhar a temática, como na metodologia aplicada (informação verbal).⁷

Na prática, no período pandêmico, os bolsistas puderam se dedicar novamente ao ensino ao gravarem os vídeos sobre temas distribuídos consoantes a área de atuação de cada membro do projeto. Planejamos o roteiro, gravamos os vídeos e os editamos para sua futura publicação, tornando essa experiência enriquecedora para os bolsistas, os voluntários, os membros anteriores do projeto e os professores da UNIRIO. Ao mesmo tempo, procuramos estabelecer contatos com novas escolas para expandir nossa rede de comunicações e verificar se era possível realizar as palestras de forma remota, enquanto a pandemia impedisse as atividades presenciais.

A meta foi atingida ao ministrarmos um “Aulão Virtual” no dia 18 de outubro de 2021, no Colégio São Paulo, localizado em Ipanema (RJ). Esse evento, em específico, possibilitou o retorno a uma sala de aula, mesmo que à distância, proporcionando um sinal positivo para os esforços despendidos até então. Também foi o primeiro colégio da rede particular a nos receber. Com a mediação do coordenador do projeto, quatro bolsistas conduziram a aula, que abordou os seguintes tópicos: “o que é política?”, “políticas públicas” e “comportamento eleitoral”.

Utilizando a capacidade de comunicação do Instagram, foram elaboradas publicações com explicações e resumos dos textos que disponibilizamos no YouTube, permitindo que o Instagram se tornasse um novo centro de informação das nossas atividades. Além disso, o Instagram passou a ser a principal ferramenta

⁷Wallace Ferreira, em entrevista concedida ao Projeto de Extensão Ciência Política nas Escolas, em 2020. A entrevista pode ser acessada na íntegra através do seguinte *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=7sf0_wKEq8Y>. Acesso em: 22 nov. 2022.

de chamadas/convites para os eventos futuros, que contavam com pequenas prévias dos vídeos e a respectiva “arte” com informações sobre o tema a ser apresentado.

Essa transição para o virtual foi um desafio para o projeto, uma vez que o ensino remoto traz consigo uma série de limitações que devem ser levadas em consideração. O acesso à internet é uma dessas variáveis, já que não são todos os alunos que contam com uma conexão ou pacote de dados suficiente para assistirem às aulas, bem como o próprio aparelho eletrônico (*smartphone*, *tablet* ou computador). Outra dificuldade observada foi manter um isolamento acústico, pois o barulho atrapalhava os estudantes tanto a escutarem quanto a serem escutados.

Mais informações sobre a transição do projeto para a internet podem ser obtidas no artigo que publicamos em 2020, na Revista “Raízes e Rumos”, com o título “Projeto de Extensão ‘Ciência Política nas Escolas’: adaptação e oportunidades de crescimento em tempos de pandemia”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho foi possível verificar a relevância dos pilares da universidade pública, especialmente da extensão, modalidade na qual o projeto Ciência Política nas Escolas, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, promove atividades voltadas para o ensino de temas da Ciência Política para estudantes de escolas públicas de ensino médio, na rede estadual do Rio de Janeiro. Com o intuito de levar o conhecimento político-cidadão, o projeto esteve em diversas instituições de ensino na região metropolitana, sobretudo em locais distantes do centro econômico-social, como a Zona Oeste do município e a baixada-fluminense.

Considerando os modelos educacionais desenvolvidos por Paulo Freire (1987), buscamos compartilhar conhecimentos, levando em consideração que no ato

de ensinar, tanto os bolsistas do projeto como os coordenadores responsáveis pelas aulas, também aprendem por meio do contato com realidades distintas. Esse saber, alinhado com as particularidades de cada indivíduo, promove um diálogo único e importante, mesclando a visão acadêmica – muitas vezes difícil de alcançar a população, especialmente os mais jovens – com a vivência dos envolvidos.

Os três principais modelos educacionais desenvolvidos pelo projeto Ciência Política nas Escolas seguem essas premissas, com palestras, oficinas e minicursos, que são baseados no material didático elaborado em conjunto por bolsistas e docentes da Escola de Ciência Política, com linguagem acessível e com temas fundamentais, que buscam estimular a conscientização política dos secundaristas. As visitas realizadas nas escolas se mostraram exitosas, impactando positivamente os que estiveram presentes nos eventos.

Com a pandemia de COVID-19, o projeto passou por algumas transformações. Foi necessária a transição para o ambiente virtual, com a elaboração de vídeos explicativos dos temas do material didático e o desenvolvimento de novas atividades, como entrevistas com os professores e estudantes das escolas visitadas, como também o advento de aulas virtuais. Contudo, a adaptação para a modalidade virtual teve que levar em consideração o fato de que muitos estudantes precisam lidar com limitações do ensino remoto, que englobam desde a necessidade de possuir equipamentos eletrônicos, como ter um ambiente adequado para participar das aulas.

Apesar desses obstáculos, o projeto conseguiu aprimorar suas atividades com criatividade e esforço para garantir que, mesmo com as barreiras impostas pela pandemia, fosse possível dar continuidade às nossas atividades. A receptividade nas escolas foi satisfatória e o nosso compromisso com uma educação transformadora seguiu como a base para o método educacional que desenvolvemos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BODART, Cristiano das Neves; LOPES, Gleison Maia. A Ciência Política nas Propostas Curriculares Estaduais de Sociologia para o Ensino Médio. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. CABECS, v. 1, n. 1, p. 131-152, jan./jun., 2017. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/36>. Acesso em: 10 dez. 2022.

BODART, Cristiano das Neves; OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de. O lugar do ensino de Sociologia no novo currículo de Alagoas. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. CABECS, v. 6, n. 1, p. 48-78, jan./jun., 2022. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/390>. Acesso em: 10 dez.

BRASIL. MEC, Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2022.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. *Ações Socioeducativas na Política de Assistência Social*. Brasília: Departamento de Proteção Social Básica de Assistência Social, 2014.

CIÊNCIA POLÍTICA NAS ESCOLAS. *Entrevista Colégio Estadual Nova América*. YouTube, 14 ago. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l1-C23houhg>. Acesso em: 22 nov. 2022.

CIÊNCIA POLÍTICA NAS ESCOLAS. *Entrevista Colégio Estadual José Souza Marques*. YouTube, 12 set. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7sf0_wKEq8Y&t=1s. Acesso em: 22 nov. 2022.

COELHO, André Luiz; BATISTA, Cristiane; MATTOS, Dellano; FANTUZZI, Lucca; DEGANI, Matheus. *Projeto de Extensão “Ciência Política nas Escolas”*: adaptação e oportunidades de crescimento em tempos de pandemia. *Revista Raízes e Rumos*, vol. 8, nº 1, p. 48-68, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.9789/2317-7705.2020.v8i1.48-68>. Acesso em: 27 nov. 2022.

COSTA, Carolina Resende; TEIXEIRA, Anna Gabriela; SOUZA, Mariana Moreira de. (2019). Extensão universitária: diretrizes para a prática docente. *Revista Científica Faculdade Unimed*, 1(1), 57-72. Disponível em: <https://revista.faculdadeunimed.edu.br/index.php/RCFU1/article/view/28> . Acesso em: 23 nov. 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. 23ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JÚNIOR, Alcides Leão Santos. *A extensão universitária e os entre-laços dos saberes*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2013.

LIMA, Luciano Barbosa de. Gestión y evaluación de participativa de políticas públicas: el caso de los presupuestos participativos. *Prismas: Dir., Pol. Publ. e Mundial*, Brasília, v. 6, n. 2, p. 251-264, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/prisma/article/view/862/0>. Acesso em: 23 nov. 2022.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Paulo Sávio. Extensão Universitária: uma nova relação com a administração pública. *Extensão Universitária: ação comunitária em universidades brasileiras*. São Paulo, v. 3, p. 29-44, 2002.

MIGUEL, Luis Felipe. Resgatar a participação: democracia participativa e representação política no debate contemporâneo. *Revista Lua Nova*, São Paulo, p. 83-118, 2017.

PORTAL GELEDÉS - INSTITUTO DA MULHER NEGRA. *Jogo do Privilégio*, 06 fev. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/jogo-do-privilegio/>. Acesso em: 22 nov. 2022.

RIO DE JANEIRO. Decreto 46.970. *Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio e de enfrentamento da propagação decorrente do novo coronavírus (COVID-19), do regime de trabalho do servidor público e contratado, e dá outras providências*. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, ano XLVI, nº 047-A, 13 mar. 2020.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social. *Parâmetros das ações socioeducativas: igualdade como direito, diferença como riqueza*. São Paulo: Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social e CENPEC, 2007. Disponível em: <https://www.sigas.pe.gov.br/files/03282018115835-aco.es.socioeducativas.igualdade.como.direito.diferenca.como.riqueza.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.

SOUSA, Ana Luiza Lima. *A história da extensão universitária a partir de seus interlocutores*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiás, 1995.

Recebido em: 16 dezembro de 2022.

Aceito em: 29 de dezembro de 2022.

COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO:

SANTOS, Ana Paulo Lima dos; COELHO, André Luiz; MATTOS, Dellano. As modalidades de ensino do Projeto de Extensão “Ciência Política nas Escolas”. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. CABECS, v. 6, n. 2, p. 116-134, 2022.



RESENHA

UM LIVRO DIDÁTICO ANTE A PRODUÇÃO DOS NÃO-LIVROS PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA ESCOLAR

Fabio Monteiro de Moraes¹

OBRA RESENHADA

BODART, Cristiano das Neves. FIGUEIREDO, César Alessandro Sagrillo. (Orgs.). *Ciência Política para o Ensino Médio*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2021.

O título da presente resenha foi inspirado em uma frase dita pelo professor Nelson Tomazi no V Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais – ABECS, que ocorreu entre os dias 24 e 26 de novembro de 2022, na Universidade Federal de Alagoas, em Maceió. Tal frase expressa a crítica do professor Tomazi² ao que ele considera ser uma descaracterização dos livros didáticos aprovados no Plano Nacional do Livro Didático de 2021 (PNLD-2021). Uma provocação que evidencia um dos dilemas enfrentados por milhões de professores(as) da educação básica: com as mudanças impostas pela Reforma do Novo Ensino Médio

¹ Mestrando em Sociologia pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). E-mail: fabiocienciasociais@gmail.com

² Autor do livro didático *Sociologia para o Ensino Médio*.

(2017) e pela BNCC (2018), os livros didáticos contemplados no PNLD foram impactados diretamente na sua forma.

Do ponto de vista do rigor e da organização dos conteúdos desses novos livros, nos chama atenção a superficialidade, o aligeiramento, a fragmentação e o esvaziamento dos conteúdos disciplinares, bem como a ênfase dada ao seu questionável teor “interdisciplinar”. Esses aspectos justificam a crítica feita pelo professor Tomazi: um “não-livro” com um não compromisso em construir fios condutores que busquem dar liga e organizar os temas de maneira coesa, sequencial e crescente; o que não contribui significativamente com o processo de aprendizagem dos(as) estudantes.

É nesse contexto da Reforma do Novo Ensino Médio, da BNCC e, sobretudo, do PNLD de 2021, que se insere a produção da obra *Ciência Política para o Ensino Médio*. Um livro didático de caráter complementar, cujo objetivo é auxiliar os(as) professores(as) da educação básica, a contextualizar e a desvelar a Ciência Política nesse nível da educação, bem como orientar os(as) estudantes em seus estudos e aprendizagens, de maneira efetiva.

A obra aqui resenhada é resultado dos esforços comprometidos de dois pesquisadores: (1) Cristiano das Neves Bodart, doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP), professor do Centro de Educação - CEDU e da Pós-graduação em Sociologia (PPGS) do Instituto de Ciências Sociais (ICS), da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Bodart é um dos principais pesquisadores brasileiros da temática do ensino de Sociologia. Atua como editor-chefe do *blog* Café com Sociologia³, dos Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais - CABECS⁴, da revista *Latitude*⁵, vinculada ao PPGS-UFAL, e da Revista Café com Sociologia⁶. Coordena, ainda, o grupo de pesquisa “Ensino dos conhecimentos das Ciências Sociais” (ConsCiencias-Sociais – PPGS/UFAL) e os

³Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/>

⁴Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs>

⁵Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude>

⁶Disponível em: <https://revistacafecomsociologia.com/>

trabalhos do Observatório Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais - ON-ABECS⁷. (2) César Alessandro Sagrillo Figueiredo é doutor em Ciência Política pelo Programa de Pós-graduação em Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Realizou estágio de pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Tocantins (UFT). É bolsista de produtividade da Fundação de Amparo à Pesquisa do Tocantins - FAPT. Trabalha com a linha de pesquisa em Memória Política, Partido marxista-leninista, Ditadura Civil-militar; Literatura e Política, realizando pesquisa sobre a Guerrilha do Araguaia, Justiça de Transição e Literatura do Testemunho. Atualmente é professor no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Norte Tocantins - UFNT e Coordenador do Grupo de Estudo em Literatura, Política e Ensino (GELIPE). Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Letras (UFNT) e do Programa de Pós-graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais (UFNT).

O livro *Ciência Política para o Ensino Médio* foi lançado em 2021 pela Editora Café com Sociologia e encontra-se em sua primeira edição. Ao longo das 127 páginas que constituem a obra, o leitor encontrará, além da apresentação do livro e das referências, 11 capítulos organizados por temas bem delineados e cuidadosamente estruturados, a partir de uma sequência didática crescente ou por um fio condutor lógico, considerando que, no processo de aprendizagem, para que o(a) estudante aprenda determinados temas e conceitos, outros já devem ter sido apreendidos por eles(as). Por um lado, isso facilita o trabalho do(a) professor(a) em aprofundar os temas abordados, constituindo-se em um excelente material de referência e, por outro, contribui para que os(as) estudantes apreendam os conteúdos socializados em sala de aula de maneira significativa.

⁷Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/on-abecs>

Vale ressaltar que além de apostar em recursos visuais com ilustrações, quadros, mapas e fotografias, os autores preocuparam-se em expor o conteúdo do livro de modo a seguir – em cada um dos capítulos – uma sequência que oriente as aulas de Ciência Política, a partir de 7 pontos estruturais. A saber: (1) introdução ou contextualização do tema, objetivando aproximá-lo da realidade do estudante; (2) objetivos da aula, em diálogo com as habilidades e competências da BNCC, pois, infere-se que tendo claros os objetivos de uma aula, os(as) estudantes(as) podem se orientar melhor sobre o que devem buscar em seus estudos e leituras; (3) questões iniciais, momento em que os(as) professores(as) podem verificar os conhecimentos prévios dos(as) estudantes(as) a partir de algumas problematizações acerca do tema trabalhado nos capítulos, como “o que você entende por política?”; (4) exposição do conteúdo, a partir da apresentação de leituras, quadros com informes situacionais, sugestões de filmes, documentários e músicas, citações, indicações de autores, sugestões de leituras complementares, *blogs* e diálogos com o cotidiano, por exemplo, através dos quadros denominados “Saiu na mídia”; (5) retorno às questões iniciais (questões problematizadas na seção 3), que podem funcionar como um recurso autoavaliativo para o próprio estudante verificar o que conseguiu apreender das reflexões e dos exercícios que constituíram as aulas; (6) propostas de atividades a serem aplicadas como exercício de fixação dos conhecimentos socializados; e, por fim, (7) dicas para o(a) professor(a), com referências de leituras para aqueles(as) que buscam se aprofundar nos temas.

APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Tabela 01 – Seções do primeiro capítulo do livro Ciência Política para o Ensino.
Capítulo 1 – Política e Ciência Política.

Seções	Nome das seções
1	Política, o que é?
2	Ciência política, o que é?
3	Por que estudar Ciência Política?
4	Onde buscar formação para atuar como cientista político?
5	Onde um cientista político pode atuar profissionalmente?

Fonte: Elaboração própria.

O primeiro capítulo se divide em 5 seções. Em primeiro lugar, busca situar os(as) estudantes sobre a política no contexto da Grécia antiga e sugere uma leitura complementar sobre os contratualistas. Em segundo lugar, mobiliza alguns dos principais temas sobre Ciência Política e trata da importância do estudo da temática, além de discorrer sobre a formação e a atuação do cientista político.

Tabela 02 – Seções do segundo capítulo do livro Ciência Política para o Ensino.
Capítulo 2 – O Poder.

Seções	Nome das seções
1	O poder.
2	Fontes do poder.
3	Poder, fortuna e virtù.
4	Poder e dominação.
5	Estado, poder, representação e liderança.
6	Democracia e poder.
7	Liderança e poder.
8	Poder, Estado e governo.
9	Perigos do poder.

Fonte: Elaboração própria.

Nesse segundo capítulo, os autores buscam conceituar o poder traçando um paralelo com os quadrinhos e os desenhos animados, bem como a partir de autores clássicos das Ciências Sociais, como Max Weber. Como leituras complementares, são sugeridos textos acerca do poder em Foucault, o conceito de ideologia e a apresentação do Pan-óptico de Bentham, mobilizado também por Foucault (2005).

Ao longo do capítulo, os autores promovem um diálogo acerca das temáticas do poder, das formas de poder e dos tipos de poder com HQs (ou quadrinhos) como, *Os Vingadores* e *Batman*, bem como com autores clássicos. Além disso, os 3 tipos de dominação em Weber são mobilizados para estabelecer-se um paralelo profícuo com os super-heróis “Fantasma”, “Capitão América” e “Batman”.

Tabela 03 – Seções do terceiro capítulo do livro Ciência Política para o Ensino.
Capítulo 3 – Estado e governo.

Seções	Nome das seções
1	O que é o Estado?

2	O que é o governo?
3	Formas de governo.
4	As funções do Estado e dos governos.

Fonte: Elaboração própria.

O terceiro capítulo está estruturado de modo a enfatizar os conceitos de Estado e governo. Ao longo do capítulo são sugeridas 5 músicas para orientar os diálogos e as reflexões com os(as) estudantes; 3 leituras complementares, em que a primeira discorre sobre “O que faz a rainha da Inglaterra?”, a segunda sobre “O que é golpe de Estado?” e, por fim, a terceira, sobre “O que é Estado de bem-estar social?”.

Tabela 04 – Seções do quarto capítulo do livro *Ciência Política para o Ensino*.
Capítulo 4 – Representações políticas.

Seções	Nome das seções
1	Representação política.
2	A articulação entre representantes e representados no Brasil.
3	Representações políticas, minorias e grupos identitários.

Fonte: Elaboração própria.

O capítulo quarto se divide em 3 seções. Primeiramente, elabora uma discussão sobre representação política, remetendo à Grécia antiga como berço originário da política. Para situar os estudantes no contexto de forma atrativa, sugere a reflexão acerca da representação feminina a partir do cinema, indicando o filme *Mulher-Maravilha*. Em segundo lugar, aborda questões sobre representantes e representados no Brasil, tomando como ponto de discussão o exercício do voto, bem como sugerindo uma música sobre o tema. Por fim, aborda brevemente as trajetórias de grupos minorizados ou segregados, que lutam por direitos e espaços de representações políticas.

Tabela 05 – Seções do quinto capítulo do livro *Ciência Política para o Ensino*.
Capítulo 5 – Os três poderes.

Seções	Nome das seções
1	O nascimento do modelo dos três poderes.
2	O jogo de poder no Brasil.

Fonte: Elaboração própria.

Dividido em apenas 2 seções, o quinto capítulo propõe, primeiramente, uma reflexão acerca dos três poderes, apresentando as contribuições de Montesquieu sobre a república, além de indicar o livro “Do espírito das leis”, do mesmo autor. Como leitura complementar, sugere uma reflexão acerca da separação entre os poderes. Em um segundo momento, sobre o jogo do poder no Brasil, os autores fazem uma breve apresentação histórica, dialogando com a constituição de 1988, além de sugerirem uma reflexão crítica sobre o assunto a partir de uma música e pontuarem os dois processos de *impeachment* ocorridos no Brasil.

Tabela 06 – Seções do sexto capítulo do livro Ciência Política para o Ensino.
Capítulo 6 – Democracia e participação social.

Seções	Nome das seções
1	O que é democracia?
2	Formas de participação política.
3	Participação eleitoral.
4	A participação via partido político.
5	A participação via função pública.
6	A participação via conselhos e fóruns.
7	A participação via movimentos sociais.
8	Protagonismos dos jovens.
9	Protagonismos dos povos indígenas e das populações afrodescendentes.

Fonte: Elaboração própria.

Dividido em 9 seções, o sexto capítulo faz uma apresentação dos princípios democráticos, além de conceituar os tipos de democracia existentes e apresentar o modelo de Dahl para classificar os regimes políticos. Em um segundo momento, discorrendo sobre as formas de participações políticas, os autores promovem um diálogo das seções do livro com situações históricas brasileiras, sugestões de filmes, música e leitura complementar. Além disso, na seção sobre o protagonismo dos povos indígenas e afrodescendentes, propõem que os(as) estudantes visitem sites de dois importantes movimentos coletivos.

Tabela 07 – Seções do sétimo capítulo do livro *Ciência Política para o Ensino. Capítulo 7 – Federalismo.*

<i>Seções</i>	<i>Nome das seções</i>
1	O federalismo: origens e discussões.
2	O federalismo à brasileira.

Fonte: Elaboração própria.

O sétimo capítulo, dividido em 2 seções, trata do federalismo e aposta no diálogo com os HQs (quadrinhos), tomando como exemplo a importância de cada super-herói na construção de uma Liga da Justiça, traçando, com isso, um paralelo com os regimes democráticos e com as práticas de divisão de poderes. Como sugestão de leitura é citado o livro *a Era das Revoluções*, de Hobsbawm, e como leitura complementar, sugere-se um trecho da Constituição de 1988. Por fim, são apresentados mapas para ilustrar a evolução da organização administrativa brasileira em 3 diferentes momentos, além de serem sugeridos filmes e dicas de *blogs*.

Tabela 08 – Seções do oitavo capítulo do livro *Ciência Política para o Ensino. Capítulo 8 – Ideologia e grupos políticos.*

<i>Seções</i>	<i>Nome das seções</i>
1	Mas, afinal, o que é ideologia?
2	Grupos políticos e disputas.

Fonte: Elaboração própria.

Dividido em 2 seções, o capítulo 8 busca um diálogo com outras leituras, objetivando abordar o tema da ideologia. Para tanto, sugere o livro *O que é ideologia*, de Marilena Chauí, perpassando por menções a autores clássicos, dada a importância a que lhes atribuímos no que tange ao desenvolvimento do tema ideologia. Dentre os autores mencionados, destacam-se Marx e Mannheim. Avançando na discussão é proposta uma leitura complementar a partir de um breve texto escrito por Marx, sobre o trabalhador. Em um segundo momento, busca-se situar os(as) estudantes a partir de um paralelo de ideologia com o filme *Rambo III*, no qual foram feitos apontamentos sobre a Guerra Fria e, finalizando, com uma série de sugestões de filmes e uma música de Caetano Veloso.

Tabela 09 – Seções do nono capítulo do livro *Ciência Política para o Ensino*.
Capítulo 9 – Esfera pública.

Seções	Nome das seções
1	Esfera pública.
2	As sociedades multiculturais de classe e a esfera pública.
3	A esfera pública e os meios de comunicação midiáticos.

Fonte: Elaboração própria.

Dividido em 3 seções para discutir o tema da esfera pública, o capítulo 9 traça, em primeiro lugar, um paralelo explicativo entre esfera pública e espaço social, promovendo a distinção entre espaço da vida privada e da vida pública, para, em seguida, mostrar como essas esferas se entrelaçam no cotidiano das pessoas que vivem em sociedade. Em segundo lugar, promove um diálogo com o filme *A ditadura perfeita*, com intuito de mostrar como os meios de comunicação podem ser utilizados como distração e formação da opinião pública. No quadro “Saiu na mídia” introduz a temática das “fakenews”, a partir da materialidade de uma notícia e da indicação de um documentário. A leitura complementar desse capítulo, busca um diálogo entre o conceito de ação comunicativa em Habermas e a esfera pública. Por fim, são sugeridos filmes e documentários que podem ajudar tanto o(a) professor(a) quanto os(as) estudantes a aprofundarem-se na temática da esfera pública de forma crítica.

Tabela 10 – Seções do décimo capítulo do livro *Ciência Política para o Ensino*.
Capítulo 10 – Ações coletivas, movimentos sociais e grupos de pressão.

Seções	Nome das seções
1	Ações coletivas.
2	Movimentos sociais.
3	Grupos de pressão.

Fonte: Elaboração própria.

Para abordar os temas das ações coletivas, dos movimentos sociais e grupos de pressão, o décimo capítulo foi dividido em 3 seções, objetivando abordar pontualmente cada um dos elementos enunciados no título. Dessa forma, na primeira seção, além do texto base, os autores apostam em uma tirinha sobre

Covid-19 e outra sobre o alinhamento interpretativo, para promoverem a discussão em torno das ações coletivas. Na segunda seção, as reflexões são incitadas a partir de uma leitura complementar e de um quadro sintético, que busca apresentar algumas teorias acerca dos movimentos sociais. Por fim, abordam os grupos de pressão lançando mão das notícias e mencionando grupos que atuam, de modo a pressionar governos e entidades em prol de aprovações ou revogações de leis etc.

Tabela 11 – Seções do nono capítulo do livro *Ciência Política para o Ensino*
Capítulo 11 – Direitos civis, direitos humanos e cidadania.

Seções	Nome das seções
1	Do direito civil aos direitos humanos.
2	O Brasil e a luta por cidadania.

Fonte: Elaboração própria.

O último capítulo do livro foi dividido em 2 seções e para fomentar a discussão com os estudantes, os autores apostaram, além do texto base sobre os temas, nas leituras complementares dos 17 artigos da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, bem como na conceituação do ensino dos direitos humanos no contexto da Sociologia. Por fim, através do quadro “Dica de site”, sobre a temática dos direitos humanos, indica a Rede Social de Justiça e Direitos Humanos, na qual é possível encontrar relatórios anuais, livros, artigos e outros materiais que possibilitam tanto professores(as) quanto estudantes a aprofundarem seus conhecimentos sobre os direitos humanos.

A importância de uma obra como essa reforça a necessidade e reflete importância de uma educação politizada, que forme a consciência política dos(as) estudantes, sobretudo, em uma conjuntura em que há, em curso, um grande projeto⁸ de despolitização e silenciamento dos saberes necessários à formação política e social.

⁸Refiro-me ao projeto neoliberal, conforme o apresenta Christian Laval no livro *A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*.

Vale ressaltar o caráter complementar que a obra assume ao servir como norte para os(as) professores(as), auxiliando-os no diálogo crítico com a BNCC e no aprofundamento dos assuntos iminentes ao campo do ensino de Ciência Política na educação básica.

A maneira como os temas foram escolhidos e organizados no livro promove uma melhor compreensão a respeito da crítica de Tomazi, mencionada no início desta resenha. Ao dizer que os novos livros didáticos caracterizam-se por uma espécie de “não-livros didáticos”, o autor se refere aos conteúdos fragmentados e aligeirados desses materiais. Isto é, à maneira desconexa e despreocupada com que são organizados e dispostos os temas nesses livros, tanto no que diz respeito à realidade político-social, quanto a respeito da promoção de um diálogo coeso entre os capítulos.

O inverso da crítica de Tomazi pode ser encontrado no livro *Ciência Política para o Ensino Médio*, pois nele é evidente o compromisso dos autores com: (1) a sequência pedagógica dos temas abordados; (2) a presença de temáticas essenciais da Ciência Política e seu ensino na educação básica; (3) as abordagens criativas, atuais e adequadas aos(as) estudantes e ao contexto escolar e; (4) com uma série de recursos que aproximam e conectam cada um dos temas abordados à realidade. Por esses motivos, a obra aqui resenhada é, sem dúvida, um exemplo de livro didático que não só nos permite criar a categoria “livro sim didático” e enquadrá-lo nela, para efeitos de comparação com os livros aprovados no PNLD 2021, bem como para compreendermos melhor a crítica feita pelo professor Tomazi.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o contexto em que foi produzida e lançada a obra aqui resenhada, é notória sua importância e potencial pedagógico. Pois, não raro, professores(as) da educação básica são submetidos a pressões para que sejam implementadas as mudanças impostas pela Reforma do Ensino Médio (2017) e pela BNCC (2018), sem que se considere o caráter disciplinar de suas formações (licenciaturas). Tal caráter se

torna um elemento que dificulta a compreensão, por parte dos(as) docentes, sobre a organização e a lógica com que os novos livros didáticos são constituídos, isto é, uma lógica interdisciplinar desconexa, ou seja, sem um fio condutor lógico que permita as diferentes áreas do conhecimento dialogarem entre si.

Somando-se a isso, esses(as) mesmos(as) professores(as) se deparam cotidianamente com o problema do conhecimento tácito dos(as) estudantes, em que temas e conceitos caros às Ciências Políticas são distorcidos e absorvidos do cotidiano, como regimes de verdades. Problemas que se agravaram depois do golpe de 2016 e da vitória, em 2018, de um governo de extrema direita, com características fascistas, responsável por disseminar grande parte das “fakenews” que circularam, principalmente, nas redes sociais, carregadas de negacionismos e outras características típicas das políticas da pós-verdade (MARRAS, 2020), em que os apelos emocionais e morais possuem mais influências sobre as pessoas do que a realidade concreta.

Torna-se imprescindível ressaltar a importância dos temas tratados nessa obra, mas também, do modo como os autores abordam cada um deles, servindo como um excelente material de referência para os(as) professores(as) e como um material fundamental de aprendizagem para os(as) estudantes, inclusive como fonte de pesquisa, em que os(as) estudantes podem encontrar conhecimentos que os auxiliem na conscientização política, à luz da fortuna crítico-científica disponível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BODART, Cristiano das Neves. FIGUEIREDO, César Alessandro Sagrillo. (Orgs.). *Ciência Política para o Ensino Médio*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis 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/l13415.htm. Acesso em: 28 nov. 2022.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018*. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio, 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN42018.pdf. Acesso em: 28 nov. 2022.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 30 ed. Petrópolis, Vozes, 2005.

MARRAS, Stelio. O vozerio da pós-verdade e suas ameaças civilizacionais. *In: AMOROSO, Marta. et al. (Orgs.). Vozes vegetais: diversidade, resistências e histórias da floresta*. São Paulo: Editora UBU, 2020.

Recebido em: 10 de dezembro de 2022.

Aceito em: 29 de dezembro de 2022.

COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO:

MORAES, Fabio Monteiro de. Um livro didático ante a produção dos não-livros para o ensino de Sociologia escolar. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v. 6, n. 2, p. 135-147, 2022.



RESENHA

SOCIOLOGIA PARA CRIANÇAS E JOVENS: a proposta de um “dicionário fácil das coisas difíceis”

Fabio **C**osta **P**eixoto¹

OBRA RESENHADA

RENO, Lúcio; THOMÉ, Debora. *Dicionário Fácil de coisas difíceis*. São Paulo: Jandaíra, 2022, p. 112.

INTRODUÇÃO

A Sociologia é uma ciência dinâmica, que necessita constantemente de uma abordagem complexa, principalmente, ao se observar as estratégias utilizadas no seu ensino e na sua difusão. Assim, a criação de um dicionário que dinamizasse este processo consistiu em uma estratégia valiosa, especialmente, ao se considerar a dificuldade de se trabalhar conteúdos desta disciplina com crianças e jovens.

Logo, a estratégia de criação de uma ferramenta lúdica para ensinar conceitos importantes no campo da Ciência Política², por meio da narrativa do cotidiano de jovens, foi uma opção valiosa, o que justifica a seleção deste livro.

¹Doutor em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Docente do Instituto Federal do Rio de Janeiro- Campus Nilópolis. E-mail: fabioCOPE@gmail.com

²Tradicionalmente, quando se refere a Sociologia Escolar, a Ciência Política é inserida como um conjunto de conteúdos que compõem a Sociologia neste segmento escolar.

Conseqüentemente, ela se configurou em um exemplar significativo do movimento de estímulo à produção de material didático e, indiretamente, à docência para este segmento, como aprofundaremos nos itens seguintes.

SOCIOLOGIA PARA JOVENS: uma dinâmica particular

A docência de Sociologia para jovens tem sido um desafio constante, especialmente no período do seu retorno ao ensino médio em 2008, o que suscitou a necessidade de pensar sobre a dinâmica metodológica de sua “prática” cotidiana, visando reforçar abordagens e experiências de ensino que incentivem avanços nesta tarefa.

A partir deste momento, notou-se a presença de um movimento de estímulo a práticas que mediassem melhor teoria e prática, visando fortalecer no discente a compreensão dos conceitos sociológicos e a sua aplicabilidade em seu cotidiano, no decorrer do processo de formação do seu pensamento crítico.

Nesta direção, a mediação tem ocorrido em um ritmo lento, mas também obteve resultados significativos, seja ao valorizar práticas inovadoras, seja pela produção de materiais didáticos específicos para jovens, o que tem apresentado resultados significativos propriamente sobre livros didáticos ou para livros paradidáticos³, no qual enquadramos a obra resenhada.

A produção de material didático no ensino de Sociologia adquiriu relevância ao possibilitar novos caminhos no que se refere aos livros de suporte ao docente, conforme desenvolvidos por Bodart (2021a, 2021b, 2021c), que sinalizam para a relevância de auxiliar o docente na tarefa de preparação de aula de uma forma mais sistemática, que se constituiu em um desafio a ser superado: associar criatividade e mediação teórica e prática na produção deste material. Também se

³Notou-se nos últimos anos, a produção crescente de livros paradidáticos, visando ofertar suporte à preparação de aulas e na proposição de atividades didáticas.

evidencia a produção de livros didáticos para os alunos, no qual se destaca a contribuição da obra *Sociologia em Movimento* (SILVA, Afrânio; LOUREIRO, Bruno; MIRANDA, Cássia *et al.*, 2013), em que se elabora um material focado em temas sociológicos, obtendo considerável sucesso ao ser selecionado para participar do PNLD⁴.

Nesta direção, surge a proposta do “Dicionário fácil de coisas difíceis”, de Lucio Renó e Débora Thomé, ao se configurar em um caminho que relaciona conteúdos de Ciência Política e uma linha narrativa que conduz o livro, como veremos no item seguinte.

A PROPOSTA DO “DICIONÁRIO FÁCIL DE COISAS DIFÍCEIS”

Esta obra se constitui em uma contribuição diferenciada no que se refere, principalmente, a sua abordagem e ao seu formato. O “Dicionário fácil de coisas difíceis” é uma proposta de apresentação de conceitos clássicos da Ciência Política, como democracia, ditadura e participação política, por meio de uma história protagonizada por jovens (como a Luana, o André e o Caco) e por meio do fio condutor das memórias do Vô Osvaldo, apresentando uma narrativa bem estruturada em vinte capítulos, que no seu decorrer apresenta a história e a apresentação dos temas políticos, conseguindo obter uma dinâmica sólida e que cativa o leitor, estimulando o conhecimento dos meandros da história e seus detalhes e, conseqüentemente, o seu final.

A partir do fio condutor da fala de Luana que, ao passar as férias no sítio do Vô Osvaldo, ao lado de seu amigo André, remonta a história de vida de um avó e sua atuação política na Argentina, durante a ditadura militar neste país.

Vô Osvaldo, em sua juventude, era um professor que lutou contra a ditadura militar em seu país e que encontrou como resultado de sua atuação política, a

⁴Programa Nacional do Livro Didático.

produção de um “dicionário fácil de coisas difíceis”, no qual articula momentos de sua ação com alguns conceitos políticos, como democracia, ditadura, participação política, eleições, crise, sociedade civil organizada, partido político, congresso, desigualdade e sustentabilidade, indicando para um enredo bem estruturado, que se inicia com um fato de juventude do Vô Osvaldo e sua esposa, ambos professores durante a ditadura militar argentina, no qual se organizou um protesto, enfatizando a luta contra a ditadura enfatizando a liberdade e uma sociedade civil organizada, que possa ser atuante, alcançando os dias atuais e sua política calcada nas redes sociais.

O auge de sua atuação foi encontrado na Sociedade dos Cantadores de Cartola, cuja missão é “aprender com o livro para investigar e entender o que tinha acontecido” (RENO; THOMÉ, 2022, p. 61), se configurou em exemplo de ação política a partir de um casal de jovens professores em um momento de crise representado pela ditadura em questão, que indica para uma condição na qual:

as crises vão aumentando e as pessoas não sabem solucionar, problemas ainda maiores acontecem e o risco de aparecerem governantes que querem mandar sem ouvir a sociedade civil e sem serem democráticos, fica enorme” (RENO; THOMÉ, 2022, p. 90).

Um ponto importante destacado pelos autores no decorrer da narrativa trata de valores e conceitos da política que são constantemente alimentados para criar a sociedade mais democrática possível.

Neste caminho, outro elemento que fortaleceu esse contexto, foi o incentivo fornecido pelas redes sociais na política, que potencializaram a ação política, a partir de uma agilidade capaz de acelerar processos e permitir uma efervescência maior de algumas ações, reforçando a existência de uma política em rede, que salienta conectividade e velocidade em tempos efêmeros, ou diria líquidos, como defende Bauman (2007).

Reno e Thomé (2022) destacam que:

podemos postar nossas ideias e propostas no Facebook, no Instagram, no Tik Tok, no Twitter, no WhatsApp! As mídias sociais – essas que nos deixam conversar com amigos e pessoas diferentes – nos dão essa chance: de lutar por nossos direitos e transmitir nossas ideias para todo mundo (RENO; THOMÉ, 2022, p. 98).

Frente a esta narrativa se ofertam questões e abordagens que visam dinamizar o ensino de Sociologia no Ensino Médio, como destacaremos no item seguinte.

DO SIMPLES AO MAIS COMPLEXO: fortalecendo a Sociologia

Esta proposta de material paradidático representa um avanço ao se referir à forma e à abordagem propostas pelos autores ao elaborarem o livro. A primeira delas é a forma, com uma narrativa lúdica de um livro paradidático, razoavelmente curto, aproximadamente 100 páginas, com um enredo e uma linguagem direcionados para o público juvenil, conseguindo capturar a atenção do jovem leitor e estimulando discussões direta e indiretamente de conceitos clássicos de Ciência Política, área do conhecimento que necessita de uma atenção especial, devido, principalmente, à dificuldade na mediação entre o conceito e o conhecimento do aluno.

Este movimento é realizado através do enfoque de temas clássicos, como democracia e ditadura, a sua atualização é feita por meio da apresentação do tema da participação política via redes sociais, extremamente contemporâneo, conseguindo atualizar esta discussão sobre o ensino de Sociologia e mais especificamente, de Ciência Política no Ensino Médio.

Já a abordagem é inovadora ao trabalhar como ponto de partida o olhar simples de uma pessoa comum para uma discussão mais ampla, perfazendo do mais simples ao mais complexo, percurso importante ao facilitar o processo de mediação do conhecimento, de uma forma capaz de estimular a compreensão de

conteúdos pelo discente e que vai ao encontro da proposta dos autores ao elaborarem uma metaficção historiográfica (BURKE, 1992), ou seja, associar fatos históricos e ficção, o que reforça a motivação do discente ao realizar e concluir a leitura da obra resenhada.

A aproximação entre a atuação política do Vô Osvaldo ao cotidiano de Luana e André ressalta uma abordagem do cotidiano de jovens, que recupera uma história específica, salientando a relevância da obra resenhada. A partir destes pontos é possível nos direcionar para o último momento desta resenha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos indicar alguns pontos e classificá-los como relevantes ao nos referirmos à proposta pedagógica nesta obra resenhada, como a abordagem e a forma apresentadas neste livro e suas consequências para novas propostas. A abordagem que se utiliza de uma mediação pedagógica bem articulada, seja na escolha dos temas ou na narrativa elaborada, nos permitiu indagar sobre um processo complexo (construção de uma narrativa – livro de 100 páginas), nos possibilitando pensar e nos inspirar a produzir propostas inovadoras, a partir de olhares interdisciplinares, como foi feito a partir da metaficção historiográfica (BURKE, 1992), que ao lado da forma, uma narrativa que, por ser de amplo espectro trabalha na oferta ao docente, por meio de novas ferramentas pedagógicas, sejam baseadas na literatura, sejam através do emprego de meios tecnológicos como produção de vídeos e *podcasts*, abre caminho para inovações pedagógicas, que promovam saltos qualitativos significativos para a promoção de novas ferramentas pedagógicas, capazes de proporcionar um processo de aprendizado mais dinâmico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. *Tempos Líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007.

BODART, Cristiano (Org.). *Conceitos e categorias fundamentais do ensino de Sociologia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2021a.

BODART, Cristiano (Org.). *Conceitos e categorias fundamentais do ensino de Antropologia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2021b.

BODART, Cristiano (Org.). *Conceitos e categorias fundamentais do ensino de Ciência Política*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2021c.

BURKE, Peter (Org.). *A escrita da História – novas perspectivas*. São Paulo: Unesp, 1992.

RENO, Lúcio; THOMÉ, Debora. *Dicionário Fácil de coisas difíceis*. São Paulo: Jandaíra, 2022.

SILVA, Afrânio; LOUREIRO, Bruno; MIRANDA, Cássia *et al.* *Sociologia em Movimento*. São Paulo: Editora Moderna, 2013.

Recebido em: 20 de novembro de 2022.

Aceito em: 29 de dezembro de 2022.

COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO:

PEIXOTO, Fabio Costa. Sociologia para crianças e jovens: a proposta de um “dicionário fácil das coisas difíceis”. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)*, v. 6, n. 2, p. 148-154, 2022.



A CENTRALIDADE DO CAMPO DO ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS/SOCIOLOGIA BRASILEIRO: notas para um debate crítico

Thiago Ingrassia Pereira¹

Resumo

A Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs), no ano que completa dez anos de sua fundação, realizou o seu V Congresso Nacional. Um espaço potente de encontro epistemológico, metodológico, político e afetivo. O evento nacional retornou ao nordeste com uma programação densa e fomentadora de debates e novas sínteses na construção do campo do ensino de Ciências Sociais brasileiro. Este texto, em formato ensaístico, reflete sobre os lugares simbólicos da comunidade docente da área, problematizando a atribuição do caráter periférico ao nosso “que-fazer”. Inspirado em *A estética do frio*, de Vitor Ramil, sugere-se que o campo do ensino de Ciências Sociais/Sociologia não seria periférico, mas estaria no centro de uma outra história.

Palavras-chaves: Congresso Nacional da Abecs. Campo. Centro e Periferia. Ensino de Ciências Sociais/Sociologia.

¹Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com estágio de Pós-doutorado em Educação na Universidade de Lisboa. Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) *Campus* Erechim, RS, atuando na graduação e nos Mestrados Profissional em Educação (PPGPE) e Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH). E-mail: thiago.ingrassia@uffrs.edu.br

THE CENTRALITY OF THE BRAZILIAN SOCIAL SCIENCE/SOCIOLOGY TEACHING FIELD: notes for a critical debate

Abstract

The Brazilian Association for the Teaching of Social Sciences (*Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais - Abecs*), in the year that completes ten years of its foundation, held the V National Congress. A powerful space of epistemological, methodological, political and effective encounter. The national event returned to the northeast with a dense program of debates and new syntheses in the construction of the field of the Brazilian Social Science teaching. This essay reflects on the symbolic places of the teaching community in the field, problematizing the peripheral character attributed to our work. Inspired by “*A estética do frio*” by Vitor Ramil, it suggests that the field of Social Sciences/Sociology teaching would not be peripheral, but would be at the center of another history.

Keywords: Abecs National Congress. Field. Center and Periphery. Teaching of Social Sciences/Sociology.

INTRODUÇÃO

O contexto da pandemia de Covid-19 alterou profundamente as sociabilidades, expondo as fragilidades sociais de países estruturalmente desiguais, como o Brasil. O capitalismo pandêmico (ANTUNES, 2022) em tempos de necropolítica (MBEMBE, 2018) aprofundou cenários opressores e, particularmente, obrigou os sistemas educacionais a uma adaptação ao formato remoto, com ferramentas da internet.

Ainda que a expansão do acesso à internet seja uma realidade², se observam muitos obstáculos para seu uso regular, principalmente entre as classes populares³. Assim, as profundas desigualdades sociais do país repercutem nas

²De acordo com a PNAD/IBGE (2021), disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2022/setembro/90-dos-lares-brasileiros-ja-tem-acesso-a-internet-no-brasil-aponta-pesquisa>. Acesso em: 30 nov. 2022.

³Vide: <https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2022/03/21/mais-de-33-milhoes-de-brasileiros-nao-tem-acesso-a-internet-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 29 nov. 2022.

desigualdades escolares e nos processos formativos de capital cultural, indo ao encontro da tese central da teoria reprodutivista em educação (BOURDIEU; PASSERON, 2008).

Diante desse contexto, o abrandamento dos casos de Covid-19 e o avanço da vacinação foram permitindo, a partir de 2022, uma certa retomada de atividades nas instituições educacionais. Nesse sentido, a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs) programou o seu V Congresso Nacional para o mês de novembro (dias 24, 25 e 26) de 2022, na Universidade Federal de Alagoas (Ufal), na cidade de Maceió. Em oposição ao remoto ou virtual, o evento foi pensando como presencial, resgatando as experiências anteriores de Aracaju (2013), Natal (2016) e Porto Alegre (2018). Em 2020, em virtude da pandemia, o IV Congresso Nacional foi realizado de forma remota, sob a coordenação da Unidade Regional de São Paulo e sediado pelo Instituto Federal de São Paulo (IFSP).

A realização do V Congresso Nacional teve papel estratégico para o debate do campo ou subcampo de pesquisa do ensino de Ciências Sociais/Sociologia brasileiro. Organizado dentro de um evento unificado de Ciências Sociais, o Congresso da Abecs apresentou uma programação⁴ que contou com conferência, mesas de debate, grupos de discussão com apresentação de trabalhos, oficinas, minicursos, sessão de homenagens, lançamento de livros e assembleia da associação.

Vivemos⁵ dias intensos na capital alagoana. Um evento desse porte não é apenas um espaço acadêmico, mas, junto a isso, é um momento de reafirmação de solidariedades entre pares, ou seja, um conagraçamento de profissionais que estudam, trabalham e produzem experiências acadêmicas e escolares da área. Assim, o Congresso é um momento de troca de conhecimentos e de afetos, ratificando posturas epistemológicas e políticas.

⁴Disponível em: <https://doity.com.br/v-congresso-nacional-da-abecs>. Acesso em: 01 dez. 2022.

⁵Pela natureza deste texto, passo a escrever em primeira pessoa. Para José de Souza Martins (2013, p. 15): “quando o sociólogo fala em primeira pessoa, como aqui, não é a primeira pessoa quem fala. É o outro, o que não fala; o invisível, o que não se deixa ver senão na mediação do testemunho. É, também, a miríade de personagens ocultos das circunstâncias do seu trabalho”.

Vale destacar que o V Congresso Nacional da Abecs aconteceu em período próximo ao desfecho da acirrada eleição presidencial de 2022. Há um debate tenso no país e ações radicais de contestação por parte de grupos ligados ao candidato à reeleição derrotado nas urnas. Curiosamente, o evento ocorreu em um período de Copa do Mundo de futebol, sediada no Catar. Em nossa sociedade, este evento esportivo mobiliza muitas pessoas, inclusive alterando horários de expediente nas próprias universidades públicas, como foi o caso da Ufal. Por isso, remanejamos a abertura do Congresso da Abecs, pois coincidiu com o jogo de estreia da Seleção Brasileira de futebol masculino contra a Sérvia.

Dentro da programação do congresso, uma mesa de debate foi muito prestigiada. Com o título “Um balanço do subcampo de pesquisa sobre o ensino de Sociologia na graduação e na pós-graduação”, teve as presenças de colegas de referência na área. É sobre uma das questões que foram explanadas nesta mesa que minha reflexão a seguir irá tratar. Buscaremos sustentar uma concepção de campo acadêmico e problematizaremos a condição periférica atribuída ao ensino de Ciências Sociais/Sociologia. Depois de algumas reflexões iniciais, inspirado em *A estética do frio*, de Vitor Ramil (2021), sugiro a autonomia do campo do ensino de Ciências Sociais/Sociologia e sua centralidade, a partir do projeto da Abecs.

1 **CAMPO OU SUBCAMPO, CENTRO OU PERIFERIA**

Não é objetivo deste texto um debate aprofundado sobre o conceito de campo na obra de Bourdieu⁶. Interessa aqui uma breve retomada aplicada ao debate atual em nossa área sobre esse “lugar” acadêmico, escolar e político da produção e da divulgação do conhecimento em ensino de Ciências Sociais/Sociologia, considerando a Sociologia como a designação tradicional da disciplina na educação básica.

⁶Vide Bourdieu (1983). Para uma análise do conceito de campo articulado a *habitus* como centro do esquema interpretativo da prática social, ver Souza (2013).

Observamos, nos últimos anos, alguns trabalhos que discutem a questão do campo ou do subcampo de pesquisa do ensino de Sociologia. Pela sua natureza de síntese e atualidade, considero os verbetes “campo” e “subcampo” de Daniel Mocelin, presentes no *Dicionário do Ensino de Sociologia* (2020), como referências para o debate que estou promovendo.

Mocelin (2020a, p. 57) apresenta, em linhas gerais, a noção “bourdieusiana” de campo como “um microcosmo dotado de certa autonomia em relação ao espaço social mais amplo, na medida em que práticas sociais são incorporadas, produzidas e reproduzidas por seus participantes”. Nessa linha, considera que “um campo é formado por agentes organizados, que criam espaços e os fazem existir pelas interações simbólicas que estabelecem”.

Ao colocar em destaque a produção recente que identifica um subcampo de pesquisa, Mocelin (2020b, p. 397) entende que nessa perspectiva há um “espaço semiautônomo de produção de conhecimento constituído no interior da grande área científica das Ciências Sociais”. É interessante a diferenciação conceitual proposta pelo autor:

O conceito de “subcampo do ensino de Sociologia” se difere do conceito de “campo do ensino de Sociologia”, estando delimitado por uma preocupação em torno da produção científica sobre o ensino de Ciências Sociais. Esse “subcampo científico do ensino de Sociologia” expressa esforços de investigação instituídos no meio acadêmico, em que cientistas sociais estudam diversas dimensões da trajetória da Sociologia no ensino médio” (MOCELIN, 2020b, p. 397-398).

Assumem destaque na argumentação presente nos dois verbetes em tela autores(as), eventos, associações e publicações que constituiriam o campo ou o subcampo. Assim, é recorrente a menção ao Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb), ao mestrado em rede (ProfSocio/CAPES), aos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), à fundação e à consolidação da Abecs, bem como ao Comitê de Ensino da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS).

Dessa forma, podemos considerar, a partir de um fluxo de atividades regulares, a construção de um campo autônomo de formação, pesquisa e profissionalidade. Concordo com Mocelin (2020a, p. 59) acerca da existência de um “campo da Sociologia escolar”, uma vez que, “considera, na sua formulação, os resultados das atividades educacionais produzidas, reproduzidas e difundidas para além das fronteiras acadêmicas, abrangendo, dessa forma, um contingente maior de praticantes dessa especialidade”.

De certa forma, as definições de campo ou subcampo são relativas ao ponto que se toma como referência. Aqui, temos o tradicional debate sobre centro e periferia. Para além de espaços territoriais, importantes na própria definição de políticas setoriais na educação e na saúde (SILVA; WHITACHER, 2021), há debates que consideram as dimensões política e epistemológica, como a proposta de um “norte” (centro) e “sul” (periferia) do mundo capitalista, tomando por base processos de dominação social que reverberam em epistemicídios, que desperdiçam a experiência do sul político (SANTOS; MENESES, 2009).

Nesse sentido, a posição relativa assumida por sujeitos sociais e instituições é proveniente de um centro que, uma vez problematizado e desnaturalizado, à melhor tradição crítica das Ciências Sociais, promove novas interpretações e orienta ações práticas. Penso que essa demarcação do centro é fundamental para se pensar a periferia. Tenho como uma hipótese, construída pela experiência, que o centro do debate universitário é a própria universidade, ou seja, a produção científica em sentido estrito. Já o deslocamento do centro para a escola, para o universo da educação básica, configura uma nova forma de situar o debate, permitindo a compreensão de um espaço de produção do conhecimento escolar, também fundado em bases científicas, mas em um sentido amplo.

Assim, a pesquisa passa a ser entendida como um princípio transversal (na perspectiva adotada pelo PNLD⁷) e, sobretudo, como um “princípio educativo”

⁷Segundo trabalhei no capítulo “Por uma pedagogia da pergunta no ensino de Sociologia na educação básica”, em Pereira (2015, p. 101-110).

(DEMO, 1999), não apenas restrito ao meio universitário. O campo “acadêmico” seria, assim, um espaço de (re)produção autônoma, contando com legitimidade entre seus pares. Já o “campo escolar” seria um espaço desse campo mais abrangente (por isso, um subcampo) ou, em outra perspectiva, também um campo com sua autonomia em relação aos demais campos da sociedade.

Feitas essas breves considerações, vou situar melhor a mesa de debates do Congresso na Abecs e suas provocações acerca do campo ou do subcampo do ensino de Ciências Sociais/Sociologia e sua condição de centro ou periferia.

2 **QUANDO OUVIMOS, (RE)PENSAMOS E ESCRREVEMOS**

O retorno à presencialidade em eventos educacionais é um fato marcante para quem se constrói em diálogo coletivo. “(Vi)ver” o V Congresso Nacional da Abecs teve um lugar especial, seja por esse retorno ao convívio com colegas, seja pela consolidação do projeto da associação, ou ainda, pela possibilidade de ouvir, ler e (re)pensar conceitos e experiências acerca do ensino de Ciências Sociais/Sociologia. De certa forma, o projeto original da Abecs previa esses espaços coletivos de construção e difusão do conhecimento da área (PEREIRA, 2017a).

Integrando a extensa programação do Congresso, a mesa “Um balanço do subcampo de pesquisa sobre o ensino de Sociologia na graduação e na pós-graduação” foi bastante concorrida, tendo a presença de três colegas que são referências da área. Mediada pelo coordenador do evento, Cristiano Bodart (Ufal), contou como expositores os professores Amurabi Oliveira (UFSC) e Marcelo Cigales (UnB).

Começo destacando o título da mesa, pois já sugere a perspectiva adotada, ou seja, a do subcampo e não do campo do ensino de Sociologia. Notem que o subcampo é seguido pelo termo “pesquisa”, o que indica seu enfoque acadêmico em sentido mais estrito, conforme destaquei anteriormente. Essa escolha provavelmente não foi acidental, visto exatamente a sua composição por colegas

com grande produção acadêmica e interesse de trabalho contínuo no circuito acadêmico. Longe de uma crítica que, convenhamos, seria rasteira, meu argumento apenas destaca o foco da discussão e, talvez, explique a linha argumentativa dos expositores acerca dos lugares da produção e difusão do conhecimento da área de ensino de Ciências Sociais/Sociologia.

Ressalto que compartilho esse lugar universitário e não tenho dúvidas de sua importância e da necessidade de disputas (que caracterizam o campo) por espaços de reconhecimento. Contudo, minha experiência docente na educação básica e minha inserção em espaços associativos (sindicatos, clubes, associações) talvez justifique que o meio acadêmico é percebido por mim como mais um espaço, ainda que muito importante, mas não o único, o “centro”. Afinal, sou professor universitário e estou inserido em Programas de Pós-graduação que me exigem produtividade, mas isso não me impede de atuar politicamente.

Nessa perspectiva, assumo a “Sociologia crítica e militante”, nos termos de Florestan Fernandes⁸, e minha condição de “professor universitário como educador”, nos termos de Paulo Freire. Aliás, “o professor se faz educador autêntico na medida em que é fiel ao seu tempo e ao seu espaço. Sem esta fidelidade, mesmo bem intencionado, ele se compromete com a sua atividade formadora” (FREIRE, 1962, p. 46). Isso significa que, ao atuar em uma licenciatura em Ciências Sociais, me comprometo com a formação docente e com a qualidade da escola brasileira, não dicotomizando pesquisa e ensino, teoria e prática, assim como os conhecimentos acadêmico e escolar.

Portanto, meu argumento vai na linha de não ratificar hierarquias que têm produzido um cenário elitista em nosso país. Por outro lado, não sou ingênuo em não perceber a presença de hierarquias cotidianas no meio acadêmico, configurando espaços de distinção e de consagração, na linha de Bourdieu. A própria característica de conflito é central na definição de campo, ainda mais no

⁸Vide matéria “A sociologia militante de Florestan Fernandes”. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/a-sociologia-militante-de-florestan-fernandes/>. Acesso em: 08 dez. 2022.

espaço universitário permanentemente organizado como uma arena de disputa por capital simbólico.

Não me considero fora e nem acima dessas disputas do meio acadêmico, mas busco não naturalizá-las. Evidentemente, a problematização que estou fazendo não é uma crítica aos colegas da referida mesa do congresso, mas, por outro lado, é o reconhecimento da importância de suas trajetórias, publicações e atuações de referência em nossa área. Foi importante poder ouvi-los, assim como as demais manifestações realizadas no bloco de debate posterior às exposições. Prestei atenção, tomei nota, pensei, (re)li textos e resolvi compartilhar por escrito o resultado desse espaço formativo.

As exposições dos professores Oliveira e Cigales foram muito bem construídas, ensejando possibilidades de reflexão. O meu elogio acadêmico aos colegas é parte do nosso trabalho de crítica e de reconhecimento de produções de qualidade. Não é meu objetivo apresentar um resumo ou fazer algum tipo de resenha do que foi apresentado na mesa, mas destacar algo que me pareceu importante para pensarmos em linha diagnóstica a nossa atuação profissional. Espero que não seja entendido como alguém que está descontextualizando as exposições ao apenas considerar uma parte do argumento. Minha intenção é compartilhar o que me suscitou a minha presença naquele entardecer no Instituto de Ciências Sociais da Ufal.

O primeiro expositor foi Amurabi Oliveira, destacando aspectos relativos ao debate sobre o campo ou o subcampo do ensino de Sociologia. Oliveira tem uma grande produção acadêmica da área, contribuindo decisivamente para a fundamentação de suas falas. Outro aspecto relevante é a organização didática de sua intervenção oral, permitindo um adequado acompanhamento de seu raciocínio. Ao escutá-lo, percebi que o seu “centro” era o universo acadêmico (enfoque na pesquisa universitária e sua difusão), o que explica seu argumento em defesa de um subcampo de pesquisa relativo ao ensino de Ciências Sociais/Sociologia.

Oliveira faz referência ao trabalho de Daniel Mocelin, em especial, ao seu entendimento de que a “Sociologia escolar” constituiria um campo. Para o expositor, considerando um recorte desse campo, teríamos um subcampo de pesquisa na medida em que o ensino de Sociologia é assumido por instituições e professores(as)/pesquisadores(as) “periféricos”. Ainda, considera que eventos e publicações do campo do ensino de Sociologia são espaços de consagração desses “periféricos”, o que resulta em processos de busca por legitimidade e reconhecimento acadêmico.

Dessa forma, teríamos um subcampo de pesquisa ou um campo em processo de “autonomização”, na linha do que Oliveira vem considerando acerca, por exemplo, da Ciência Política no interior do campo acadêmico brasileiro (OLIVEIRA; ENGERROFF; SILVA; SANTOS, 2021). Ratificando a perspectiva de Oliveira, Marcelo Cigales inicia sua exposição considerando que há um subcampo de pesquisa em virtude dos espaços institucionais e atores, tomando como referência as Ciências Sociais no universo de pesquisa acadêmica.

Cigales apresentou uma excelente exposição com dados acerca dos cursos, das instituições e das publicações do subcampo, além de considerar o seu percurso de expansão e retração ao longo do tempo. Devidamente fundamentada, a exposição permite que situemos o subcampo em suas projeções e limites. Destaco que o autor recentemente movimentou o (sub)campo com a co-organização de uma coletânea sobre temáticas do ensino de Sociologia (AMORIM; CIGALES, 2022), mobilizando como autores(as) ou avaliadores(as) significativo número de colegas que transitam entre as Ciências Sociais e a Educação.

Dessa forma, a minha participação como ouvinte nesta mesa de debate foi uma experiência muito rica, permitindo que eu ficasse com algumas questões em mente. A principal trata sobre se estaríamos diante de um campo ou de um subcampo do ensino de Ciências Sociais/Sociologia brasileiro. E mais: mesmo quando falamos em subcampo de pesquisa do ensino de Ciências Sociais/Sociologia, será que não seguimos muito acadêmicos em sentido estrito? Será que a noção de

subcampo de pesquisa desconsidera os saberes escolares e a produção de conhecimento que gera? Ou melhor, talvez nossa formação universitária nos ensinou a produzir conhecimento *sobre* ou *para*, e nunca *com* as pessoas e instituições?

O exercício da reflexão e da dúvida é um motor do conhecimento. A própria possibilidade de especulação ou de exploração temática cumprem um papel relevante em nosso movimento formativo contínuo. Tomado dessas inquietações, renovadas pelo congresso, fui buscar na literatura uma inspiração para a construção de uma posição política e acadêmica.

3 POSSIBILIDADES DE INTERPRETAÇÃO: HÁ UM CAMPO PELO CAMINHO

Sim, sabemos que “tinha uma pedra no meio do caminho”⁹. Com a licença poética, penso que temos um “campo” pelo meio do caminho, o que significa que nossa trajetória na área de ensino de Ciências Sociais/Sociologia nos autorizaria a termos um espaço autônomo, não periférico. Estaríamos no centro de algo, não nas franjas ou brechas que nos fariam um subcampo.

Diante dessa reflexão mobilizada pela participação no Congresso da Abecs, rememoramos os princípios que originaram a associação, considerando exatamente o cenário aberto pela “Lei da Obrigatoriedade” (Lei nº 11.684/2008) e os desdobramentos em termos de expansão de cursos, pesquisas e oportunidades de trabalho para professores(as) de Sociologia.

Imediatamente após a sanção da lei tivemos a realização do I Eneseb, no Rio de Janeiro (UFRJ, 2009). Dessa forma, para além do Grupo de Trabalho (GT) sobre Ensino de Sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia (CBS), a SBS inaugurava um potente espaço de encontro específico sobre o tema do ensino.

⁹Poema “No meio do caminho” de Carlos Drummond de Andrade em “Alguma poesia” (1930). Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/aulusmm/2016/08/13/no-meio-do-caminho-carlos-drummond-de-andrade/>. Acesso em: 08 dez. 2022.

Recordo da minha participação no GT sobre Ensino de Sociologia no CBS de 2007, em Recife (UFPE), momento de intenso interesse e expansão dos debates acerca do ensino e da profissionalização docente em nossa área.

Desde então, de forma bianual, a SBS segue promovendo edições do Eneseb, o que contribui significativamente ao desenvolvimento do subcampo do ensino de Ciências Sociais/Sociologia brasileiro. E o Eneseb, assim como as ações do Comitê de Ensino da SBS, configura, de fato, um subcampo, não um campo. Mesmo em período de expansão, o debate sobre ensino nunca chegou a ter centralidade no âmbito da SBS, assim como nas demais associações acadêmicas da área de Ciências Sociais. Isso não significa que não há professores(as) e pesquisadores(as) que se identifiquem com o tema, inclusive, eles são engajados(as) na luta pela Sociologia na escola e pela qualificada formação docente.

Minha percepção é que as associações científicas das Ciências Sociais, até pela tradição e pelas disputas simbólicas do campo acadêmico, centram sua atuação na pesquisa e, por isso mesmo, no desenvolvimento da pós-graduação. Sem dúvida, esse enfoque é muito importante para a nossa área. O que percebo, por outro lado, é que exatamente por essa centralidade à pesquisa científica em sentido estrito, é que o debate sobre ensino, cursos de licenciatura e atuação profissional docente na educação básica, fica periférico.

É como se as discussões de “fronteira” entre as Ciências Sociais e o ensino, envolvendo didática, metodologias de ensino e formação de professores(as) sempre são secundárias. Pode-se argumentar que a SBS criou o Eneseb exatamente para dar prioridade ao (sub)campo do ensino de Sociologia, assim como é possível perceber exatamente em sua criação o caráter periférico deste segmento. Não me interessam julgamentos de qualquer natureza, mas a constatação de que o cenário pós-2008 exigiu a centralidade da discussão acadêmica, política e profissional sobre o ensino de Sociologia. Não seria mais interessante seguir dividindo professores(as) e pesquisadores(as), como as primeiras edições do Eneseb sugeriram.

Lembro que, naquele momento histórico, a apresentação de trabalhos no GT do CBS era restrita a quem tivesse, pelo menos, o mestrado. Licenciados(as) e docentes em atuação nas escolas, em número crescente pelo ambiente legislativo favorável, tinham seu encontro específico (Eneseb). Destaco que a SBS reviu essa situação e mudou essas exigências, avançando em cenário mais inclusivo e solidário, ainda que, do meu ponto de vista, até pela natureza da entidade, seguia o tratamento periférico ao ensino de Sociologia.

A participação expressiva de colegas ligados à área de ensino de Ciências Sociais/Sociologia no II Eneseb (Curitiba, PUCPR, 2011), assim como na semana seguinte no GT sobre Ensino de Sociologia no CBS (UFPR), ratificou um sentimento de que era necessária a criação de outro espaço político, científico e voltado exclusivamente ao debate sobre o ensino de Ciências Sociais/Sociologia. Em diálogo proposto por um grupo de correio eletrônico foi tomando corpo o que viria a ser a Abecs, fundada em 11 de maio de 2012¹⁰.

Não é meu objetivo a recuperação pormenorizada da criação da Abecs, algo que fiz em outro trabalho (PEREIRA, 2017a). Considero a Abecs a expressão máxima de afirmação histórica da centralidade do ensino de Sociologia e do campo da “Sociologia escolar” no Brasil. Essa centralidade não significa sua absolutização ou que a associação estaria acima de qualquer outra iniciativa. Pelo contrário, o diálogo, a troca e a partilha são expedientes intrínsecos ao projeto da Abecs.

Espero estar evidenciando que entendo a noção de subcampo quando ela é associada à pesquisa acadêmica e a noção de campo quando a base é a discussão escolar. Há diferenças entre os conceitos “escolar” e “educacional”, pois a dimensão escolar realça a educação formal no âmbito da educação básica. Já a perspectiva educacional é mais ampla e engloba práticas não escolares e culturais difusas (BRANDÃO, 2006). Assim, compreendo, mas problematizo, exatamente a

¹⁰Ver a ata de fundação da Abecs. Disponível em: <http://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/395>. Acesso em: 09 dez. 2022.

referência que é tomada e os desdobramentos acerca dos sujeitos, conteúdos e divulgação do conhecimento na área do ensino de Ciências Sociais/Sociologia.

Para além das leituras, pesquisas e de minha militância na área, busco em um ensaio literário o suporte para fortalecer meu argumento sobre o que representa a Abecs e a minha defesa da centralidade do campo – não mais subcampo – do ensino de Ciências Sociais/Sociologia como um todo, mesmo quando me refiro à dimensão da pesquisa.

As relações entre as vertentes literária e sociológica são contantes ao longo do processo de consolidação do espaço acadêmico das Ciências Sociais no Brasil. Nesse sentido, destacam-se os trabalhos de crítica literária do sociólogo Antonio Candido, assim como textos que refletem sobre o uso didático da literatura no ensino de Sociologia (BEZERRA; ROMKO, 2016), inclusive, articulando temas geradores como o futebol (PEREIRA, 2017b). Outras expressões artísticas/expressivas são dispositivos didáticos potentes para o ensino de Sociologia, como o uso de canções (BODART, 2021).

Nesse sentido, Bauman (2015) sugere que o *métier* do(a) sociólogo(a) seria algo próximo ao de “rasgar as cortinas”, na linha de Milan Kundera, buscando dar transparência ao que é opaco, objetividade ao que parece escondido, problematizando por meio de teoria e método o mundo social. O texto literário, em certo sentido, também permite reflexões acerca do mundo social, constituindo, junto com as Ciências Sociais, um esforço de representação, explicação e reconstrução da realidade. Evidentemente, a literatura e a Sociologia não são a mesma coisa e se constituem em bases epistemológicas diferentes. Contudo, cada qual a sua maneira, contribuem para o pensamento crítico.

José de Souza Martins vai mais além, considerando que a Sociologia é uma ciência que não deve estar deslocada do cotidiano, exatamente a sua “matéria-prima” de análise. Em sentido provocativo, escreve: “eu ensinaria aos meus alunos que a dialética do método está na busca e na descoberta da poesia da vida; que sem

o riso e a poesia a Sociologia não é mais do que sofisticado e sisudo engano” (MARTINS, 2014, p. 19).

Por isso, reli um ensaio literário de um compositor, cantor e escritor gaúcho chamado Vitor Ramil¹¹. Trata-se de *A estética do frio* (RAMIL, 2021), republicado recentemente pelos *Cadernos Ultramares* em Lisboa. Escrito em 2003 para uma apresentação em Genebra, Suíça, como parte da programação do evento “Porto Alegre, *un autre Brésil*”, o texto é enxuto, mas profundamente sensível e ousado na caracterização de uma identidade sul-riograndense no contexto brasileiro.

Ramil estava morando no Rio de Janeiro e foi tomado por um grande estranhamento ao se deparar com o noticiário televisivo da época. Era o mês de junho, momento de início do inverno no Brasil, e a matéria era sobre o carnaval fora de época no nordeste brasileiro, região que faz calor o ano todo. Segundo ele,

o âncora do jornal, falando para todo o país de um estúdio localizado ali no Rio de Janeiro, descrevia a cena com um tom de absoluta normalidade, como se o fato fizesse parte do dia a dia de todo brasileiro. Embora eu estivesse igualmente semi-nu e suando por causa do calor, não podia me imaginar atrás daquele caminhão como aquela gente, não me sentia motivado pelo espírito daquela festa. A seguir, o telejornal mostrou a chegada do frio no sul, antecipando um inverno rigoroso. Vi o Rio Grande do Sul: campos cobertos de geada na luz branca da manhã, crianças escrevendo com o dedo no gelo depositado nos vidros dos carros, homens de poncho (um grosso agasalho de lã) andando de bicicleta, águas congeladas, a expectativa de neve na serra, um chimarrão fumegando tal qual o meu. Semi-nu e suando, reconheci imediatamente o lugar como meu, e desejei estar não em Copacabana, mas num avião rumo a Porto Alegre. O âncora, por sua vez, adotara um tom de quase incredulidade, descrevendo aquelas imagens do frio como se retratassem outro país (chegou a defini-las como de “clima europeu”) (RAMIL, 2021, p. 14-15).

Pessoas que vivem no extremo sul do Brasil sentem frio, convivem com o frio e, na provocação do artista, criam uma estética do frio, uma forma de sociabilidade que as difere do Brasil tropical do calor, que também possui sua estética, aliás, dominante e que nós, os sul-riograndenses, contribuímos muito pouco. Nosso país é um lugar de contrastes, de diferenças e de enorme desconhecimento recíproco

¹¹Remeto a essa entrevista do autor: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/1946-vitor-ramil-1>. Acesso em: 09 dez. 2022.

entre regiões. Por ser professor de Sociologia e ter estado nas cinco regiões do Brasil, atesto nossa ignorância, folclorização e reprodução de estereótipos que mais separam do que agregam pessoas e territórios.

Sabemos como o debate sobre identidade é complexo e exige muito das Ciências Sociais, Filosofia e Psicologia. O que Ramil promove é uma reflexão que parte de sua experiência cotidiana como alguém formado no interior do Rio Grande do Sul (Pelotas), região muito próxima territorialmente e culturalmente do Uruguai, que se autocritica ao viver no Rio de Janeiro, região do “centro” do país, como costumamos a designar no sul.

Assim, o frio é uma metáfora que representaria uma certa unidade para o entendimento de uma identidade. Uma das expressões dessa identidade é encontrada na música e na pouca circulação do gênero nativista gaúcho no país, em detrimento de ritmos nordestinos e do samba. Inclusive, para ter alguma projeção nacional, artistas gaúchos(as) se mudam para Rio de Janeiro ou São Paulo em busca de maior visibilidade. Por outro lado, a representação dessa estética do frio seria a “milonga”, gênero muito presente no Uruguai, na Argentina e no Rio Grande do Sul, mas pouco difundido em outras partes do Brasil.

O debate que *A estética do frio* levanta não é separatista de corte autoritário ou preconceituoso. Em direção radicalmente contrária, Ramil (2021, p. 34) afirma: “afinal de contas, a busca de uma estética do frio era a busca da minha brasilidade, questão original ainda por ser resolvida (eu estava em luta não só contra o clichê de ser gaúcho, mas também contra o clichê de ser brasileiro)”. Percebemos como a questão não é binária e nem reducionista, não se tratando de um “gaúcho x brasileiro”, mas de se pensar qual é o lugar (simbólico) do(a) gaúcho(a) dentro do Brasil.

De forma engenhosa, Ramil percebe que só faria sentido o debate identitário pela questão do frio por causa da referência seminal ao Brasil, predominantemente um país tropical. Logo, não seria possível uma milonga “pura”, porque ele, por mais que fosse influenciado pelo Uruguai e pela Argentina, era um brasileiro comendo

e cantando em português, portanto, também fazendo parte das expressões artística e cultural brasileiras. A identidade, assim, demarca questões e se abre às “fronteiras” que, mais do que territórios físicos e simbólicos limítrofes, são lugares de passagem, de fricção, de trocas e de afirmações de “outras histórias”, com outros “centros” ou, até mesmo, descentradas. Dessa forma, o ensaio é concluído de uma maneira interessante:

vejo Porto Alegre o restante do Rio Grande do Sul como lugares privilegiados por suas histórias social e política e situação geográfica únicas. Somos a confluência de três culturas, encontro de frialdade e tropicalidade. Qual é a base da nossa criação e da nossa identidade se não essa? **Não estamos à margem de um centro, mas no centro de uma outra história** (RAMIL, 2021, p. 40, grifo meu).

Meus pensamentos mobilizados pela excelente mesa no Congresso da Abecs, logo foram ao encontro da parte grifada da citação acima. De fato, ainda com a necessidade de maior sofisticação argumentativa, me dei conta de que o debate sobre um campo ou um subcampo de pesquisa sobre o ensino de Ciências Sociais/Sociologia, finalmente, poderia ser mediado pela compreensão de que não estamos em uma margem de um centro, mas no centro de outra história, de outro lugar político e acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto, em estilo ensaístico, buscou refletir o lugar político e acadêmico da “Sociologia escolar”, se posicionando sobre sua autonomia proveniente da trajetória de organização e, sobretudo, do desenvolvimento perceptível de espaços de produção e divulgação de conhecimento, profissionalização e presença atuante da Abecs.

A própria associação, ao promover na programação de seu V Congresso Nacional um espaço de reflexão sobre o subcampo de pesquisa do ensino de Ciências Sociais/Sociologia, com enfoque no meio acadêmico, nos mobiliza a pensar em perspectiva histórica e projetar nosso futuro enquanto docentes,

pesquisadores(as) e militantes pela educação pública de qualidade e da contribuição da disciplina de Sociologia nas escolas brasileiras.

Longe de qualquer falsa polêmica ou crítica sem fundamento, escrevi esse texto para compartilhar o que os argumentos de colegas que respeito me suscitaram. Assim, revisei textos e contextos que me acompanham desde a minha formação inicial como professor de Sociologia, além da experiência fundacional da Abecs e da minha participação em todas as edições do Eneseb/SBS realizadas até o momento.

Falando a partir do sul do Brasil, levantei um debate com inspiração literária para pensarmos o campo ou o subcampo do ensino de Ciências Sociais/Sociologia. Mas assim como o Rio Grande do Sul busca sua identidade pela “estética do frio” nos termos de Ramil (2021), não negando o país que faz parte, o ensino de Ciências Sociais/Sociologia poderia, ao meu ver, encontrar sua identidade ao se reconhecer como “Sociologia escolar”, assumindo que, não apenas trata da escola e suas circunstâncias, mas que a articula ao meio acadêmico, gerando uma nova área, uma intersecção, um espaço com características próprias.

Entendo que, ao assumir esse lugar, a “Sociologia escolar” se libertaria de pressupostos ou referenciais que a condenam a ser sempre periférica, quando, na verdade, já é, pela construção histórica, o centro de outra história. Isso não colocaria os integrantes de seu campo fora dos espaços de pesquisa acadêmica tradicionais, nem criaria guetos entre docentes de escola, estudantes de graduação e pós-graduação e docentes universitários(as). Pelo contrário, assim como Ramil enxerga o lugar de Porto Alegre e do restante do Rio Grande do Sul, poderíamos perceber a confluência que o campo do ensino de Ciências Sociais/Sociologia promove entre (1) as Ciências Sociais; (2) a Educação; e (3) o exercício profissional a partir da prática de ensino.

A partir dessa proposta de compreensão, abandonamos a ideia de subcampo, que eu mesmo fiz eco (BODART; PEREIRA, 2017), pois mudaríamos a nossa referência, inclusive a nossa autoimagem. Se temos professores(as) da educação

básica, superior e profissional, estudantes de graduação e pós-graduação, relação com movimentos sociais, sindicatos, parlamentares e diálogo propositivo com as demais associações científicas do campo acadêmico, logo, temos um espaço privilegiado de atuação, talvez original em nosso país.

A consolidação da Abecs é muito representativa nesse processo de autonomia do campo da “Sociologia escolar”, que estou sustentando na mesma perspectiva de Mocelin (2020a). Sem dúvida, o seu congresso permitiu que a nossa rede siga em expansão e que os nossos interesses profissionais e afetivos se reforçassem. Em nosso desafio de formação continuada, viver espaços de reflexão como o que ensejou esse texto é uma alegria e uma responsabilidade.

Há muito trabalho a ser realizado, pois vivemos os desdobramentos da recente reforma do ensino médio de viés mercadológico, assim como a instabilidade política que radicaliza posições no país. Penso que a nossa área, ou o nosso campo, tem muito o que contribuir na defesa da democracia, da escola pública de qualidade e de um espaço acadêmico sério, rigoroso e comprometido com as grandes pautas nacionais, mantendo espaço importante também à pesquisa básica.

Acredito nessa confluência para que, sob a liderança da Abecs em parceria com entidades e pessoas, possamos continuar a escrever uma outra história em busca de um outro mundo possível. E isso somente é possível se as pessoas aprenderem a pensar e a conhecerem a sociedade em que vivem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Sayonara Leal; CIGALES, Marcelo (Orgs.). *Temáticas do ensino de sociologia na escola brasileira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

ANTUNES, Ricardo. *Capitalismo pandêmico*. São Paulo: Boitempo, 2022.

BAUMAN, Zygmunt. *Para que serve a sociologia?* Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BEZERRA, Rafael Ginane; ROMKO, Igor Guilherme. Sociologia e literatura: reflexão e prática sobre o uso da ficção no ensino de sociologia. *Revista Urutágua - Revista Acadêmica Multidisciplinar*, n. 35, p. 163-179, dez./mai, 2016.

BODART, Cristiano da Neves. *Usos de canções no ensino de sociologia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2021.

BODART, Cristiano da 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)*, vol. 1, n. 1, p. 01-10, jan./jun. 2017.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. (Org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983, p. 46-81.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. O professor universitário como educador. *Estudos universitários*, n. 1, p. 45-47, 1962. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1135>. Acesso em: 08 dez. 2022.

MARTINS, José de Souza. *Uma sociologia da vida cotidiana: ensaios na perspectiva de Florestan Fernandes, de Wright Mills e de Henri Lefebvre*. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINS, José de Souza. *A sociologia como aventura*. São Paulo: Contexto, 2013.

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

MOCELIN, Daniel Gustavo. Campo. In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro (Orgs.). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020a, p. 57-62.

MOCELIN, Daniel Gustavo. Subcampo. In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro (Orgs.). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020b, p. 397-401.

OLIVEIRA, Amurabi; ENGERROFF, Ana Martina Baron; SILVA, Camila Ferreira da; SANTOS, Beatriz Melchiorretto Claudino dos. A trajetória da ciência política no Brasil e a sua autonomização: uma análise a partir dos programas de pós-graduação. *Pro-Posições*, v. 32, p. E20190059, 2021.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. Sociologia escolar e associações científicas: a ABECS como estratégia de luta. *Revista Eletrônica Interações Sociais*, vol. 1, n. 2, p. 18-29, set./dez. 2017a.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. Jogo de palavras: futebol, literatura e pensamento social no ensino de sociologia. *Revista Educação e Linguagens*, v. 6, n. 10, p. 232-246, jan./jun. 2017b.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. *Aprender e ensinar com Paulo Freire: por uma escola emancipatória*. Porto Alegre: CirKula, 2015.

RAMIL, Vitor. *A estética do frio*. Lisboa: Cadernos Ultramares/Oca Editorial, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do sul*. Coimbra: CES, Almedina, 2009.

SILVA, Laércio Yudi Watanabe; WHITACHER, Arthur Magon. Centro, centralidade e o par centro-periferia: a distribuição espacial de estabelecimentos de ensino e estabelecimentos de saúde em Presidente Prudente/SP, Brasil, a partir da metodologia CNEFE-CNAE. *Estudos Geográficos: Revista Eletrônica de Geografia*, vol. 19, n. 13, p. 225-248, 2021.

SOUZA, Leigh Maria de. O conceito de *habitus* e campo: princípios que sustentam o ethos docente da educação profissional agrícola. *Anais do II Colóquio Nacional - A Produção do Conhecimento em Educação Profissional*. Natal: IFRN, 2013.

Submetido em: 20 de novembro de 2022.

Aceito em: 29 de dezembro de 2022.

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

PEREIRA, Thiago Ingrassia. A centralidade do campo do ensino de ciências sociais/sociologia brasileiro: notas para um debate crítico. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v. 6, n. 2, p. 155-175, 2022.



A ESCOLHA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS DO PNLD 2021, NO DISTRITO FEDERAL

Mateus Paula Leite Paz¹

Éric Carneiro dos Santos²

Marcelo Pinheiro Cigales³

Resumo

Este artigo analisa as três coleções de livros didáticos mais escolhidas pelas escolas públicas do Distrito Federal. Recorreu-se ao Guia do PNLD 2021, no site do FNDE. A partir dos 94 registros de escolha encontrados foram sistematizados dados sobre as obras didáticas da área de CHSA. Consideram-se os livros didáticos como esforços sistematizadores e rotinizadores de conteúdos. O PNLD 2021 é visto como um dispositivo de indução e efetivação da Reforma do Ensino Médio, ao mesmo tempo, compreende-se que as práticas e os interesses de outras categorias de agentes condicionam a seleção e a utilização desses conteúdos. Partindo das categorias “classificação” e “enquadramento” da Teoria do Dispositivo Pedagógico de Basil Bernstein, problematiza-se a presença da Sociologia no PNLD após a reestruturação pela Base Nacional Comum Curricular e pela Reforma do Ensino Médio. Conclui-se que, apesar da frágil posição do ensino de Sociologia a partir da

¹Mestrando em Sociologia no Programa de Pós-graduação em Sociologia - PPGSOL da Universidade de Brasília e integrante do Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez. E-mail: mateusppaz@gmail.com

²Mestrando em Sociologia, no Programa de Pós-graduação em Sociologia - PPGSOL da Universidade de Brasília - UnB, integrante do Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez e Professor de Sociologia na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF. E-mail: ecs.df007@gmail.com

³Doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina, Professor do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, Coordenador do Laboratório do Ensino de Sociologia Lélia González. E-mail: marcelo.cigales@gmail.com

Reforma, o PNLD segue como uma política fundamental na disputa pela presença dos conteúdos e da disciplina no currículo do ensino básico.

Palavras-chaves: ensino de Sociologia; livros didáticos; currículo; PNLD; Distrito Federal.

THE CHOICE OF APPLIED HUMAN AND SOCIAL SCIENCES TEXTBOOKS IN BRAZILIAN FEDERAL DISTRICT SCHOOLS

Abstract

This article analyzes three collections of textbooks most chosen by public Brazilian Federal District Schools. Recurring to the PNLD 2021 Guide on the FNDE's website we systematized and analyzed data about the CHSA textbooks. The PNLD 2021 is seen as a device to induce the implementation of the High School Reform. Simultaneously, it is understood that practices and interests of agents other than educational ones are conditions for these contents' process of selection and use. Based on the categories "classification" and "framing" by Basil Bernstein, we problematize the presence of Sociology in the PNLD after the restructuring by the High School Reform. We conclude that PNLD still constitutes a policy of importance in the dispute for Sociology's presence in Brazilian elementary education curriculum.

Keywords: Sociology teaching; textbooks; curriculum; PNLD; Distrito Federal.

INTRODUÇÃO

O livro didático de Sociologia como objeto de pesquisa nas graduação e pós-graduação brasileiras foi impulsionado pela presença dessa disciplina no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) nas suas versões de 2012, 2015 e 2018 (FERREIRA e OLIVEIRA, 2015; BODART e CIGALES, 2017; ENGERROFF, 2018). A literatura especializada neste campo de pesquisa destaca que houve, nesse período, uma afinidade eletiva entre autoria, profissão docente e vinculação dos autores com o ensino da Sociologia na educação básica e o ensino superior (ENGERROFF, 2017; SOUSA NETO, 2021). Com a Reforma do Ensino Médio, em 2017, e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, houve

uma redefinição do PNLD, em 2021, que traz uma perspectiva interdisciplinar, na qual a Sociologia, em vez de ensinada como disciplina escolar com identidade própria, passa a estar relacionada com outros componentes curriculares (Filosofia, Geografia e História) e a compartilhar com eles competências e habilidades⁴ a serem desenvolvidas pelos estudantes no contexto da área denominada Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA). Assim, este trabalho destina-se a contribuir para o debate sobre o livro didático e a situação da Sociologia no PNLD 2021.

Compreende-se que a pretensão de empreender a análise de uma disciplina escolar em sua estrutura e práticas docentes não deve prescindir de tratar: i) da história da disciplina; ii) do contexto de sua implementação no ensino; e iii) dos desafios concernentes e recorrentes à prática de transmitir o que se quer ensinar. Esses três fatores analítico-descritivos, no entanto, não nos fornecem outros tipos de informações pertinentes à descrição e à análise do processo de ensino-aprendizagem. Os tipos de conteúdos ministrados e as formas discursivas selecionadas para a transmissão desse conteúdo, notadamente, tendem a constituir lacunas explicativas, se não forem investigados os materiais didáticos através dos quais estudantes e professores têm acesso ao conhecimento produzido, recontextualizado e sistematizado relativo à disciplina.

Portanto, o PNLD constitui política fundamental para o fortalecimento e a justificação da presença do ensino de Sociologia, tendo em vista que, a partir de 2012, configura-se como uma nova fase da produção de material didático da disciplina para as escolas públicas. Os livros didáticos de Sociologia, presentes nos editais do PNLD em 2012, 2015 e 2018, foram distribuídos em todo o país. Observa-se que a existência de um programa nacional de livros didáticos tem sido fundamental para a continuidade da Sociologia na Educação Básica, sobretudo no

⁴Para a BNCC (BRASIL, 2018) “competência” é a mobilização de conhecimentos - conceitos e procedimentos, enquanto “habilidade” são práticas cognitivas e socioemocionais capazes de gerar atividades e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Percebemos que, assim como documentos passados (Diretrizes Curriculares Nacionais e Parâmetros Curriculares Nacionais), há uma preocupação em orientar o ensino médio como etapa para o desenvolvimento da cidadania e do mundo do trabalho.

caso de uma disciplina escolar historicamente intermitente e cujo valor como conhecimento legítimo tem sido colocado frequentemente em questão (NETO, 2021).

Contudo, a partir da Reforma do Ensino Médio, da homologação da BNCC e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o PNLD 2021 já não se refere às disciplinas, mas às “áreas do conhecimento” (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias e Matemáticas e suas Tecnologias), que aglutinam diferentes “saberes”: saber que; saber fazer; saber ser; baseados em conhecimentos (os “conteúdos”) dos diferentes “componentes curriculares” e na sua mobilização em diferentes contextos para a resolução de problemas, estruturando apenas um único material didático para cada área. Nesse sentido, a interdisciplinaridade, tal como concebida na BNCC, acarretou uma (re)estruturação dos currículos estaduais, dos materiais didáticos que, conseqüentemente, podem vir a exercer uma série de efeitos na organização do trabalho pedagógico.

1

METODOLOGIA

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD, que inclui diferentes ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais, para subsídio à prática educativa, destinados aos estudantes e professores, é uma política que pretende contribuir para o desenvolvimento das competências gerais, específicas e habilidades previstas pela BNCC, com vistas à autonomia, ao protagonismo e à responsabilidade dos estudantes do Ensino Médio.

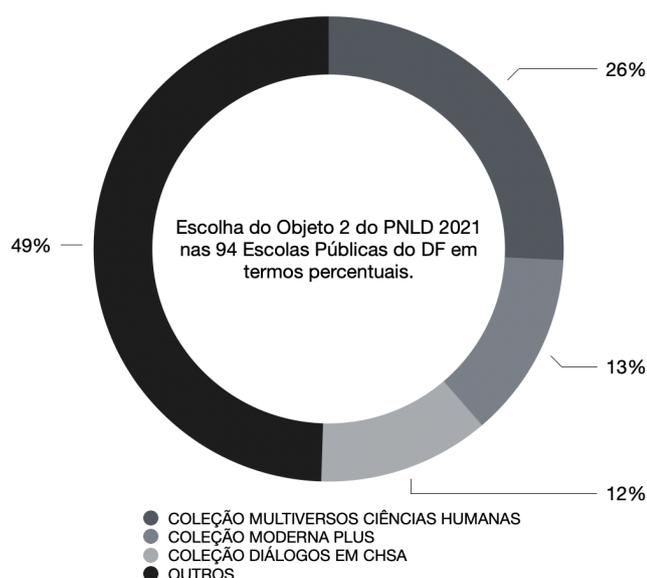
As obras didáticas do PNLD 2021 foram divididas em cinco objetos: Objeto 1, referente às obras de Projeto de Vida e Projetos Integradores; Objeto 2, referente às obras por área do conhecimento e obras didáticas específicas; Objeto 3, referente

às obras de formação para professores e gestores; Objeto 4, referente aos recursos educacionais digitais; e Objeto 5, referente às obras literárias.

Este artigo tem como objetivo evidenciar a escolha do Objeto 2, especificamente dos livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) nas escolas públicas do Distrito Federal no PNLD de 2021, contribuindo para a compreensão dos desdobramentos da recente reestruturação de uma política pública de tal magnitude. Portanto, apresenta-se uma análise geral das três coleções mais selecionadas pelas escolas do DF, evidenciando a titulação dos/as autores/as e as temáticas das obras.

No site do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), consultou-se o Guia do PNLD 2021 - Objeto 2 e, em seguida, a aba “registro da escolha”. Ao realizar uma busca pelas escolas do Distrito Federal, encontram-se 94 registros. Após o *download* dos registros, um conjunto de dados sobre as escolhas de obras didáticas da área de CHSA foram sistematizados. Das 14 coleções do Objeto 2 disponíveis, essas escolas do Distrito Federal selecionaram 11, e destas, 3 foram escolhidas por aproximadamente metade das escolas, conforme pode ser observado no Gráfico 1, abaixo representado.

Gráfico 1 – Escolha do livro didático de CHSA no DF em termos percentuais.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Neste trabalho foram analisadas as três coleções de livros didáticos mais selecionados pelas escolas do DF, por ordem decrescente, sendo elas: 1. Coleção Multiverso Ciências Humanas da editora FTD, eleita em 24 escolas; 2. Coleção Diálogos em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Editora Ática, eleita em 12 escolas; 3. Coleção Moderna Plus Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, eleita em 11 escolas. Nesse conjunto, destacam-se três variáveis para a análise: a) Autoria; b) Formação acadêmica; e c) Estrutura temática da obra. Para isso, foi realizado um levantamento a partir da descrição dos títulos, sumários e informações sobre a autoria fornecidos pelo próprio material.

Para a análise da autoria e da formação acadêmica dos autores, os dados foram tabulados e analisados, levando em consideração: a quantidade de indivíduos, o gênero, o nível e a área de formação dos autores. Ainda, recorreremos à pesquisa de Bodart, Esteves e Tavares (2021) sobre o perfil dos autores dos 14 livros didáticos de CHSA selecionados pelo PNLD 2021, como fonte complementar de dados.

A estrutura temática das obras foi analisada a partir do aplicativo “Voyant”, disponível no site: <https://voyant-tools.org/>. Ao inserir um texto contendo todos os títulos das unidades temáticas dos três livros, a ferramenta realizou a contagem da frequência do aparecimento de palavras quando selecionamos a aba “Termos”.

2

RESULTADOS

2.1

Autoria

Sobre a autoria observa-se que as coleções Multiversos Ciências Humanas e Diálogos em Ciências Humanas apresentam, cada uma, 3 autores. A coleção Moderna Plus apresenta 23 autores. No total, as 3 coleções possuem 29 autores, sendo 18 homens e 11 mulheres.

2.1.1 **Análise da Autoria**

Destacam-se nas variáveis sobre a autoria que: i) a coleção Moderna Plus concentra, aproximadamente, 79% dos autores das três coleções; ii) o gênero dos autores é majoritariamente masculino (62%); e iii) dez autores da Coleção Moderna Plus atuam ou atuaram como docentes do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.

2.2 **Formação Acadêmica**

Da Coleção Multiversos Ciências Humanas, dois autores são graduados em Geografia. Da Coleção Diálogos em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, os autores são: um graduado em Ciências Sociais e dois em Geografia. Dos 23 autores da Coleção Moderna Plus, 16 são graduados em Ciências Sociais, quatro em História, três em Geografia, um em Filosofia e dois em outros cursos. Sobre a titulação em pós-graduação *stricto sensu*, na Coleção Moderna Plus temos quinze autores com formação a nível de mestrado e onze com formação a nível de doutorado. Na coleção Multiversos Ciências Humanas, são dois mestres em Geografia e um doutor em História. Na coleção Diálogos em Ciências Humanas, temos um mestre em Educação e um doutor em Geografia. Dos 23 autores da Coleção Moderna Plus, 7 possuem mestrado e 4 têm doutorado em Ciências Sociais. Dos três autores da Coleção Diálogos em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, apenas um é graduado em Ciências Sociais e não possui mestrado e nem doutorado. Na coleção Multiversos Ciências Humanas, não há nenhum autor graduado em Ciências Sociais. Assim, identificamos que dos 29 autores, temos a participação de 17 autores formados em Ciências Sociais no conjunto dessas coleções, sendo que das três coleções, uma não registra formados em Ciências Sociais. A mesma coleção foi adotada por $\frac{1}{4}$ das escolas do DF.

Tabela 1 – Distribuição de formações a nível de bacharelado dos autores, por coleção.

	Coleção Multiversos Ciências Humanas	Coleção Diálogos em Ciências Humanas	Coleção Moderna Plus
Ciências Sociais	-	-	16
Filosofia	-	-	1
Geografia	2	2	3
História	-	-	4
Outras	-	-	2
Total	3	3	23

Fonte: Elaborado pelos autores.

Tabela 2 – Distribuição de formações a nível de pós-graduação *stricto sensu*.

	Coleção Multiversos Ciências Humanas	Coleção Diálogos em Ciências Humanas	Coleção Moderna Plus
Ciências Sociais	-	-	8 mestres, 4 doutores
Filosofia	-	-	1 mestre
Geografia	2 mestres	1 doutor	2 doutores
História	1 doutor	-	1 mestre
Outras	-	1 mestre	2 mestres, 3 doutores

Fonte: Elaborado pelos autores.

2.2.1 **Análise da Formação Acadêmica**

O levantamento feito por Bodart, Esteves e Tavares (2021) sobre o perfil dos autores dos livros didáticos de CHSA do PNL 2021 auxilia-nos com algumas observações complementares à nossa análise dos três livros mais selecionados no DF: i) a Sociologia é a segunda disciplina com menor presença de autores

graduados das quatorze coleções, dez delas possuem ao menos um autor graduado em Ciências Sociais; ii) a presença da Sociologia fica acima apenas da presença de autores formados em Filosofia, que ocorre apenas em cinco obras; iii) a obra Moderna Plus possui a maior proporção de autores formados em nível de pós-graduação *stricto sensu*; iv) a coleção Multiversos Ciências Humanas não possui autor formado em Ciências Sociais em nenhum nível, tendo sido a obra mais escolhida do DF por, aproximadamente, $\frac{1}{4}$ das escolas públicas (Gráfico 1); v) apesar de ser a segunda formação menos presente no total das coleções, os autores formados em Ciências Sociais representam 31,9% do volume total de autores; vi) os autores graduados em Ciências Sociais possuem, na média, mais qualificação que os professores de outras áreas.

Ressalta-se que, como este artigo intenciona descrever e compreender a mediação regional de uma política nacional, tomamos como referência da obra de Bodart, Esteves e Tavares (2021) dados relativos apenas as três obras aqui analisadas. As variáveis analisadas servem, sobretudo, para apresentar e problematizar os impactos da escolha do livro didático na presença do ensino de Sociologia no Distrito Federal.

Neste sentido, destaca-se que, se no total das quatorze obras, a presença de autores da área de Ciências Sociais é a segunda menor, no caso daquelas mais escolhidas no DF, a terceira obra mais selecionada, Moderna Plus, é, notadamente, a obra com maior número de cientistas sociais como autores (16). Levanta-se a hipótese de que a escolha da Coleção Moderna Plus, que representa, aproximadamente, 13% (Gráfico 1) do total de escolhas, tem afinidade com o sucesso e a abrangência de distribuição do livro da mesma autoria e editora, aprovado no PNLD 2018. O livro *Sociologia em Movimento* foi a obra de maior tiragem dentre as cinco obras selecionadas, com 2.966.890 milhões de exemplares, tal como observa-se nos dados sobre a aquisição de livros didáticos do PNLD 2018, disponível na aba “Dados Estatísticos”, na área destinada ao PNLD, no site do FNDE.

Ainda, levanta-se a hipótese da existência de uma correlação entre a baixa presença de livros com autores formados na área das Ciências Sociais e a presença relativamente recente da disciplina no ensino básico. Também, questiona-se em que medida o caráter incipiente do ensino de Sociologia afeta a presença dos formados em Ciências Sociais no mercado editorial. Finalmente, indaga-se sobre as motivações do relativo engajamento dos cientistas sociais na produção de livros didáticos, considerando que estes representam quase $\frac{1}{3}$ do número total de autores, mesmo esta sendo a segunda formação menos frequente de autores.

2.3 **E**strutura **T**emática

Cada coleção apresenta 6 volumes, totalizando 18 livros. Cada livro possui de 4 a 6 capítulos. Apenas os livros da Coleção Moderna Plus não separam os capítulos em unidades, as outras duas coleções estruturam suas obras em 2 unidades por volume.

Os títulos, unidades e capítulos das 3 coleções estão ordenados e descritos nas Tabelas 3, 4 e 5, a seguir:

Tabela 3 – Conteúdos.

Coleção Diálogos em Ciências Humanas		
Volumes	Unidades	Capítulos
V. 1 Globalização, tempo e espaço.	I - Globalização e território.	1. Globalização: que fenômeno é esse? 2. Globalização: espaço, tempo e técnicas. 3. As relações internacionais contemporâneas.
	II - Formação territorial da América.	4. Formação do território onde hoje é o Brasil. 5. Formação do território da América espanhola. 6. Formação do território da América do Norte.
V. 2 Populações Territórios e Fronteiras.	I - Tempo, território e cultura.	1. O encontro com a diferença. 2. A resistência à dominação. 3. Independências: África e Ásia.
	II - Dinâmica populacional.	4. A população mundial. 5. Migrações, nacionalismos e conflitos. 6. A sociedade brasileira.

Coleção Diálogos em Ciências Humanas		
Volumes	Unidades	Capítulos
V. 3 Sociedade, Natureza e Sustentabilidade.	I - Sociedade, recursos naturais e meio ambiente.	1. Produção, consumo e questões socioambientais. 2. Recursos naturais. 3. Água.
	II - Desenvolvimento e sustentabilidade.	4. A questão socioambiental: relações entre sociedade e natureza. 5. A questão socioambiental no âmbito global. 6. Sustentabilidade na cidade e no campo no Brasil.
V. 4 Trabalho, Tecnologia e Desigualdade.	I - Mundos do trabalho.	1. Os jovens e o mundo do trabalho. 2. Trabalho no tempo e no espaço. 3. Trabalho e pensamento econômico.
	II - As diferentes faces da desigualdade.	4. Trabalho, indicadores e desigualdades sociais. 5. Trabalho e tecnologia no campo e na cidade no Brasil. 6. Relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios.
V. 5 Ética, Cultura e Direitos.	I - Debates éticos e democracia.	1. Ética: da Idade Média ao Renascimento. 2. Ética, revoluções e Iluminismo. 3. A universalidade não tão universal.
	II - Direitos Humanos e princípios éticos.	4. Direito à moradia e segregação urbana. 5. A violência. 6. Impasses éticos da atualidade.
V. 6 Política, Conflitos e Cidadania.	I - Autoritarismo e demandas na América Latina.	1. Indígenas e afrodescendentes no Brasil: protagonismos e demandas. 2. Populismo, autoritarismo e paternalismo na América Latina. 3. Experiências autoritárias na América Latina.
	II - Conjuntura internacional e realidade brasileira.	4. Organismos internacionais e governança global. 5. Conflitos internacionais, ajuda humanitária e Direitos Humanos. 6. As diferentes faces da desigualdade brasileira.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Tabela 4 - Conteúdos.

Coleção Multiversos Ciências Humanas		
Volumes	Unidades	Capítulos
V. 1 Compreender o Mundo.	I - Ciência, cultura e etnia.	1. Ciência, cultura e identidade. 2. Etnia e identidade.
	II - Espaço e tempo.	3. Espaço: reflexões e representações. 4. Reflexões sobre o tempo.
V. 2	I - Os desafios do nosso tempo.	1. Desigualdades socioeconômicas no mundo contemporâneo.

Coleção Multiversos Ciências Humanas		
Volumes	Unidades	Capítulos
Convívio Democrático.		2. Sociedades e violência.
	II - Direitos e impasses.	3. Convivendo nas cidades e nas redes. 4. Cultura e costumes em transformação.
V. 3 Mundo em Movimento.	I - População, território e territorialidade.	1. População mundial: origem e dinâmicas. 2. População mundial: diversidade e territorialidades.
	II - Estado e capitalismo.	3. O papel do Estado e a dinâmica capitalista. 4. A globalização e seus fluxos.
V. 4 Consciência Ambiental.	I - O ser humano e sua relação com a natureza.	1. Epidemias e a exploração da natureza. 2. Cultura no mundo contemporâneo.
	II - Alternativas para o desenvolvimento.	3. Conferências, acordos e desenvolvimento sustentável. 4. Ética ambiental.
V. 5 Importância do Trabalho.	I - Trabalho na História.	1. Concepções de trabalho. 2. Capitalismo e transformações no mundo do trabalho.
	II - Produção e trabalho nos dias atuais.	3. Produção industrial e revolução informacional. 4. Trabalho no mundo globalizado.
V. 6 Construção da Cidadania.	I - Dimensões da cidadania.	1. Democracia e ditadura no Brasil e na América Latina. 2. Desafios para construção da justiça social no Brasil.
	II - Caminhos da cidadania.	3. A cidade e a cidadania. 4. Direitos Humanos e prática social.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Tabela 5⁵- Conteúdos.

Coleção Moderna Plus	
Volumes	Capítulos
V. 1 Natureza em Transformação.	1. Natureza e formação da humanidade. 2. Os recursos naturais e as primeiras civilizações. 3. Perspectivas sobre a natureza. 4. Tempos da natureza e ação antrópica. 5. Os desafios da sustentabilidade e a agenda ambiental. 6. Sociedade e meio ambiente.
V. 2	1. Atlântico: o encontro de três mundos.

⁵A Coleção Moderna Plus não tem seus volumes internamente estruturados em unidades, como as outras duas coleções.

Coleção Moderna Plus	
Volumes	Capítulos
Globalização, Emancipação e Cidadania.	2. A emancipação política dos Estados Unidos, Haiti e países da América espanhola. 3. Economia global e trocas desiguais. 4. O mundo em rede. 5. Globalização e sociedade do século XXI: dilemas e perspectivas. 6. O sujeito em transformação.
V. 3 Trabalho, Ciência e Tecnologia.	1. O saber e a ação humana no mundo. 2. Mundo do trabalho e desigualdade social. 3. Formas e relações de trabalho ao longo do tempo. 4. A divisão internacional do trabalho e a mão de obra global. 5. O trabalho no Brasil: uma abordagem histórica. 6. Inovação tecnológica e transformações espaciais no Brasil nos séculos XX e XXI.
V. 4 Poder e Política.	1. Conceitos fundamentais de filosofia política. 2. Poder, política e democracia. 3. Estados modernos: das monarquias absolutistas ao Império Napoleônico. 4. Revoluções liberais e teorias políticas do século XIX. 5. Territórios e fronteiras dos Estados Nacionais. 6. Fronteiras estratégicas e disputas territoriais.
V. 5 Sociedade, Política e Cultura.	1. Cultura: uma trajetória humana. 2. Indivíduo, sociedade e cultura. 3. Migrações, sociedades multiculturais e dinâmicas populacionais. 4. Brasil: diversidade cultural. 5. Formação da nação brasileira: da independência à Primeira República. 6. Brasil republicano e ditaduras na América Latina.
V. 6 Conflitos e Desigualdades	1. O mundo em conflito: a transição do século XIX para o século XX. 2. Totalitarismos e Segunda Guerra Mundial. 3. A Organização das Nações Unidas e os indicadores sociais. 4. Conflitos regionais na ordem global. 5. Violência e Direitos Humanos. 6. Desigualdade racial, racismo e políticas afirmativas na cidade contemporânea.

Fonte: Elaborado pelos autores.

2.3.1 **Análise da Estrutura Temática**

Ao submeter os títulos dos capítulos (excluindo-se o título dos volumes e das unidades) constantes nas obras, agrupados de forma textual, na ferramenta “Voyant” obteve-se uma análise da frequência de palavras. A categoria “Trabalho” predomina, aparecendo 16 vezes, seguida da categoria “Brasil” que aparece 10 vezes; “Mundo” e “América”, que aparecem 9 vezes e das categorias “Tempo” e “Cultura”, que aparecem 7 vezes.

Sobre a estrutura temática das obras, a maior frequência da categoria “Trabalho” sugere a questão do mundo profissional como tema central do ensino de

CHSA nessas três coleções. Nota-se que a alta incidência das categorias “Brasil” e “América” denotam a presença de conteúdos voltados a aspectos nacionais e internacionais. Por sua vez, a presença da categoria “Tempo” parece ser indicativa da alta incidência da reflexão histórica nesses livros didáticos, enquanto a categoria “Cultura” parece sinalizar a presença do debate antropológico em torno da diferença. Problematisa-se, também, que a baixa presença de categorias da área da Filosofia reflete a pouca participação da área entre os(as) autores(as).

Indaga-se, no que concerne às temáticas presentes no currículo da nova organização, se as categorias priorizadas apontam para aqueles conhecimentos que a BNCC espera que sejam rotinizados, e de que forma permitem e/ou favorecem o tratamento interdisciplinar na estruturação do livro didático e na prática docente da área de CHSA.

3 **A INTERDISCIPLINARIDADE E A TEORIA DO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO**

3.1 **A Interdisciplinaridade**

Percebe-se que a efetivação da interdisciplinaridade como forma de organização dos livros no PNLD não é um fenômeno abrupto, mas um discurso sobre a estrutura curricular, que ganha destaque na política do livro didático a partir da versão PNLD 2015⁶ (DESTERRO, 2016). Entende-se que a reestruturação desse programa tem como uma de suas intencionalidades induzir a reforma curricular e a observância aos parâmetros definidos pela BNCC, a partir do livro didático disponibilizado. Esta política estatal é, notadamente, um dispositivo de rotinização do conhecimento sociológico no ensino médio por sua

⁶No entanto, a interdisciplinaridade como modelo de integração curricular constava nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) desde o ano 2000: “Os princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização serão adotados como estruturadores dos currículos do ensino médio.” (BRASIL, 2000, p.102).

amplitude e regularidade, prescrevendo conteúdos e formas didáticas (MEUCCI; BEZERRA, 2014). O PNL D 2021 constitui-se, portanto, como política indutora, rotinizadora e prescritiva do currículo integrado do novo ensino médio.

Entre os seus fundamentos, a BNCC explicita a pedagogia das competências e o compromisso com a educação integral, preconizando a interdisciplinaridade e a contextualização, como princípios de organização curricular do Ensino Médio⁷. O desenvolvimento de competências baseia-se na:

indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13).

Por sua vez, para uma educação comprometida com “a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2018, p. 16), a BNCC afirma a necessidade de uma “educação integral”. Decorrem desse conceito, processos educativos que promovam a “sintonia” entre as aprendizagens escolares e as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, considerando seu potencial criativo e inovador para o enfrentamento dos desafios da sociedade contemporânea (BRASIL, 2018, p. 14).

A base define, então, que, a fim de assegurar que as aprendizagens essenciais por ela propostas estejam adequadas às diversas realidades locais, “um conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” devem ser tomadas.

⁷A interdisciplinaridade surge na segunda metade do século XX. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692 de 1971 fazia referências a essa categoria, que, no entanto, ganha maior destaque a partir da LDB nº 9.394 de 1996. Esta notabilização ocorreu em um contexto em que se problematizou a fragmentação curricular em disciplinas, vista como prejudicial à utilidade dos conteúdos escolares para demandas práticas da vida social. Evoca-se, portanto, a utilidade dos conhecimentos escolares como principal justificativa dessa perspectiva, que enxerga uma forte afinidade entre a compartimentalização disciplinar e a defasagem curricular em relação aos problemas do mundo contemporâneo.

São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade, referem-se, entre outras ações (...) decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2018, p. 16).

Assim, a interdisciplinaridade seria uma forma de enfrentar o problema da fragmentação dos conhecimentos e de um currículo enciclopédico, aproximando as competências e habilidades a serem desenvolvidas por cada área de conhecimento, às demandas práticas da vida social contemporânea (BRASIL, 2008). O fortalecimento dessa concepção interdisciplinar do conhecimento escolar resultou em mudanças estruturais na organização do livro didático.

O PNLD 2021 incorpora em seu edital o parâmetro da interdisciplinaridade, tendo como orientação a BNCC. Neste documento, o livro didático é compreendido como uma forma de auxiliar e estimular a interdisciplinarização da prática docente:

A obra destinada aos professores deve auxiliá-los e estimulá-los a enfrentar, cotidianamente, o desafio de trabalhar por área de conhecimento a partir de vivências interdisciplinares que integrem, reconhecendo as diferenças entre os distintos campos de saber e de seus respectivos profissionais (BRASIL, 2019, p. 10).

A Formação Geral (...) orienta-se pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe a substituição da fragmentação curricular pela abordagem interdisciplinar por Área do Conhecimento e o trabalho com o conhecimento aplicado, tendo como foco o desenvolvimento de competências (BRASIL, 2019, p. 49).

Destaca-se que, segundo este edital, os livros devem refletir: i) a intenção de integrar os diferentes campos de saber implicados em cada área; e ii) o deslocamento do foco nos conteúdos para as competências.

A integração curricular (por áreas do conhecimento interdisciplinares, unidades temáticas contextualizadas e eixos estruturantes transversais) se contrapõe aos currículos vistos como conteudistas, de base enciclopédica, com conhecimentos compartimentados, fragmentados e, em algumas circunstâncias, tecnicistas. Currículos com as características mencionadas parecem não fazer sentido para os estudantes de ensino médio, que vivem, atualmente, em um ambiente informacional saturado, alternando rapidamente entre aplicativos e plataformas digitais, até que algum estímulo capture a atenção deles. Nesse sentido, o currículo integral precisa efetivamente desenvolver competências, habilidades, saberes e instrumentos para a adaptação e, mais do que isso, para a emancipação dos estudantes, atuando como uma plataforma de reflexão e *práxis*.

A implementação deste novo parâmetro curricular representa o entendimento, por parte dos agentes sociais implicados, de que se deve impulsionar a educação em um sentido em que ela resista à atomização da multidisciplinaridade. A acentuada especialização das ciências – consequentemente das disciplinas escolares – é compreendida como efeito tardio da crescente divisão social do trabalho, observada nas sociedades capitalistas contemporâneas (JAPIASSÚ, 1976).

A interdisciplinaridade consiste na possibilidade de integração dos conhecimentos e/ou dos componentes curriculares, perpassando conceitos, métodos, paradigmas e matrizes disciplinares. Duas vertentes teóricas tipificam o entendimento sobre esta abordagem epistemológica: a) interdisciplinaridade como atitude intencional e disposicional dos sujeitos (FAZENDA, 2000, *apud* MIRANDA, 2008, p. 119); e b) a interdisciplinaridade como necessidade e problema (portanto, um produto) da realidade histórica das relações sociais (FRIGOTTO, 2008). Ambas apontam para questões, a um só tempo, intersubjetivas e concretas, que vão muito além de um mero ideal normativo e de um simples trabalho de equipe.

Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato

de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. Exige, portanto, na prática, uma profunda imersão no trabalho cotidiano (FAZENDA, 2000, p. 7, *apud* MIRANDA, 2008, p. 119).

A necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão, caráter uno e diverso da realidade social nos impele distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam dos limites do objeto investigado. Delimitar um objeto para a investigação não é fragmentá-lo, ou limitá-lo arbitrariamente. Ou seja, se o processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema, isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem. É neste sentido que, mesmo delimitado, um fato teima em não perder o tecido da totalidade de que faz parte indissociável (FRIGOTTO, 2008, pp. 43-44).

Na prática, o trabalho interdisciplinar vai além das intenções e das obrigações curriculares, pois lidar com uma realidade complexa - que deve ser problematizada pelos estudantes ao longo do processo de ensino-aprendizagem - pressupõe o diálogo (e não a extinção) das disciplinas, com a finalidade de construir progressivamente o entendimento e ampliar o escopo de saberes e práticas entre os professores, estudantes e demais membros da comunidade escolar.

3.2 **A Teoria do Dispositivo Pedagógico**

A fim de melhor compreender os fundamentos e os desdobramentos dessa mudança na estrutura curricular, recorreremos às categorias “classificação” e “enquadramento” da Teoria do Dispositivo Pedagógico (TDP) de Basil Bernstein (1996), para a investigação e a problematização da relação entre as mudanças formais do PNLD e as mudanças reais, isto é, aquelas relacionadas às práticas educacionais em relação ao livro didático. A partir dessa gramática sociológica é possível observar e descrever as relações entre as disciplinas (classificação) e a autonomia disciplinar (enquadramento) na nova configuração definida pela BNCC.

A classificação e o enquadramento são categorias referentes ao conjunto de princípios que organizam, distribuem e subordinam a forma de realização dos significados, encadeando as práticas, umas relativamente às outras e aos contextos que as evocam. A classificação se refere ao estabelecimento de fronteiras distintivas entre os contextos prático-comunicativos, distribuindo o poder de forma hierarquizada entre grupos e indivíduos. Ela é tanto mais forte quanto maior à hierarquia e à distinção existente entre as diferentes categorias de agentes sociais. Na prática significa que uma estrutura curricular com fronteiras disciplinares bem delineadas (multidisciplinar) possui uma forte classificação, enquanto um currículo integrado (inter ou transdisciplinar) tende a uma classificação fraca. No contexto do currículo escolar, a questão da classificação se traduz na maior ou menor distinção entre as disciplinas e os conteúdos a elas vinculados.

O enquadramento, por sua vez, refere-se às relações entre os agentes e/ou categorias de agentes – é mais forte quando as categorias hierarquicamente superiores exercem o controle da relação e mais fraca se categorias hierarquicamente inferiores possuem algum nível de autonomia. Na prática docente, o maior ou o menor enquadramento se traduz na maior ou na menor autonomia disciplinar nas escolhas didático-pedagógicas e avaliativas. A classificação refere-se à distribuição de poder – quem está legitimado a falar em cada contexto – e o enquadramento ao controle – o que e como se fala.

Os manuais escolares, especificamente aqueles destinados ao ensino de Sociologia, podem ser enxergados através do enfoque teórico da TDP como dispositivos que orientam, classificam e enquadram formas comunicativas e pontos de vista específicos sobre a realidade social, isto é, como formas de controle simbólico.

Portanto, compreende-se que a interdisciplinaridade enquanto parâmetro curricular abrangente das escolas brasileiras depende da convergência entre as práticas dos agentes sociais implicados nessa nova forma de organização e as mudanças na legislação. Ou seja, para que haja efetiva interdisciplinaridade, a

prática educacional deve orientar-se por uma mudança real, e não apenas formal, das fronteiras disciplinares, no sentido da integração curricular. A efetivação da Reforma do Ensino Médio depende da recepção dessa ideia, cujo fundamento é a reorganização da estrutura disciplinar, favorecendo a integração curricular, a diversidade de oferta e a autonomia discente diante do currículo. Observa-se que, apesar das fronteiras disciplinares terem sido formalmente abolidas, a prática docente pautada na disciplinaridade tem uma abrangência que pode dificultar sua superação⁸.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inquire-se a existência de uma relação entre a baixa presença de livros com autores formados na área das Ciências Sociais e a presença relativamente recente da disciplina no ensino básico. Em que medida o caráter ainda intermitente e instável da disciplina na Educação Básica e o número incipiente de profissionais licenciados afeta a presença dos formados em Ciências Sociais no mercado editorial? Supondo que a pós-graduação aparece como uma oportunidade diante da relativa falta de oportunidades de emprego na área, existe relação entre este caráter instável da Sociologia escolar e a maior proporção de autores pós-graduados em Ciências Sociais que nos outros componentes curriculares? Finalmente questiona-se quais seriam as motivações do relativo engajamento dos cientistas sociais na produção de livros didáticos, considerando que estes representam quase $\frac{1}{3}$ do número total de autores, mesmo esta sendo a segunda formação dos menos presentes.

Sobre a integração curricular é pertinente questionar os esforços e o engajamento do mercado editorial e dos docentes em direção à sua efetivação. Isto

⁸Sobre a efetivação da interdisciplinaridade nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) consta que: “Os princípios pedagógicos da interdisciplinaridade (...) somente poderão tomar corpo e constituir impulso para um ensino de qualidade quando forem assumidos no conjunto da escola”. (BRASIL, 2000, p. 93).

é, problematiza-se a partir da noção de ‘classificação’ se, apesar de terem havido mudanças formais na configuração disciplinar e nas relações interdisciplinares, essa integração tem sido efetivada tanto na execução da política pública do PNLD, como na prática escolar. Quanto à autonomia referida pela categoria “enquadramento”, observa-se algum nível formal de sua diminuição, em favor de um diálogo entre os componentes da área de CHSA e de uma contextualização/personalização das aprendizagens, uma vez que o novo currículo conta com uma parte “flexível” (Itinerários Formativos) e com uma “unidade curricular” voltada à construção da reflexividade dos estudantes e de estratégias escolares e profissionais (Projeto de Vida) deslocando, ainda que de forma modesta, a balança do poder de decisão sobre o currículo para os estudantes.

Conclui-se que, apesar da fragilização da presença do ensino de Sociologia a partir da Reforma do Ensino Médio, o PNLD ainda é uma política pública de peso fundamental na disputa pela presença dos conteúdos e do ensino de Sociologia no currículo do ensino básico, tendo em vista que, por seu intermédio, conteúdos e pressupostos do ensino de Sociologia serão (ou não) rotinizados na prática educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNSTEIN, Basil. *A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classes, Códigos e Controle*. Volume IV da edição inglesa, Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BODART, Cristiano; ESTEVES, Thiago; TAVARES, Caio. Os(As) autores(as) dos livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do PNLD - 2021 e suas relações com a Sociologia escolar. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, v. 5, n. 2, pp. 89-162, 2021. Disponível em: <<http://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/358#>>. Acesso em: 08 dez. 2022.

BODART, Cristiano; CIGALES, Marcelo. *Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): Um Estado da Arte na Pós-graduação*. *Revista de Ciências Sociais (UFC)*, v. 48, pp. 256-281, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/27908>>. Acesso em: 08 dez. 2022.

BRASIL. FNDE. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, PNLD 2021*, BRASIL, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13_RETIFICACAO_07.04.2021.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, MEC/SEF, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, MEC/SEF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2022.

DESTERRO, Fábio Braga do. *Sobre Livros Didáticos de Sociologia para o Ensino Médio*. 2016: Dissertação de Mestrado em Educação, PPGE, UFRJ. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi7ge2hv5_7AhUekZUCHVq5APkQFnoECBgQAQ&url=http://www.labes.fe.ufrj.br/download/?ch=e13a0c14e6962c6c64fed9c852f7b383&usg=AOvVaw3Q3yaQ6EiIStDQCA3AcmBz#>. Acesso em: 08 dez. 2022.

ENGERROFF, Ana Martina. *A Sociologia no Ensino Médio: a produção de sentidos para a disciplina através dos livros didáticos*. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Sociologia Política. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/187809>>. Acesso em: 08 dez. 2022.

ENGERROFF, Ana Martina. *Mapeando a produção sobre livro didático de Sociologia: um estado da arte no campo acadêmico brasileiro*. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação. Departamento de Sociologia e Ciência Política. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/182774>>. Acesso em: 08 dez. 2022.

FERREIRA, Vanessa do Rêgo; OLIVEIRA, Amurabi. O ensino de Sociologia como um campo (ou subcampo) científico. *Acta Scientiarum Education. Human Social Sciences*, v. 37, pp. 31-39, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/25623>>. Acesso em: 08 dez. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais*. Ideação, v. 10, n. 1, p. 41-62, set. 2010. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>>. Acesso em: 08 dez. 2022.

JAPIASSÚ, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MEUCCI, Simone; Bezerra, Rafael G. *Sociologia e educação básica: hipóteses sobre a dinâmica de produção de currículo*. Revista de Ciências Sociais (UFC), v. 45, pp. 87-101, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/2420>>. Acesso em: 08 dez. 2022.

MIRANDA, Raquel Gianolla. Da interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *O que é Interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008, pp. 113-124.

SOUSA NETO, Manoel Moreira. *Livros didáticos entre o Estado e a ciência: uma análise do PNLD Sociologia 2012-2018*. Tese. Doutorado em Sociologia. Programa de Pós-graduação em Sociologia. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2021. Disponível em: <http://anpocs.com/images/stories/CONCURSOS/2022/Teses_dissertacoes/03ST.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2022.

Recebido em: 15 de Dezembro de 2022

Aceito em: 30 de Dezembro de 2022

PAZ, Mateus Paula Leite; SANTOS, Éric Carneiro dos; CIGALES, Marcelo Pinheiro. A escolha dos livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do PNLD 2021, no Distrito Federal. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)*, v. 6, n. 2, p. 176-198, 2022.