



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

JEFFERSON RAFAEL RAIZ RIBEIRO CAETANO

O LUGAR DA POLÍTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA DO PNLD

2018

Campina Grande – PB
2020

JEFFERSON RAFAEL RAIZ RIBEIRO CAETANO

O LUGAR DA POLÍTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA DO PNLD

2018

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PROFSOCIO) para obtenção do título de Mestre.

Orientação
Luciano da Silva

Linha de pesquisa
Práticas de ensino e conteúdos curriculares

Modalidade
Dissertação

Campina Grande - Paraíba
Outubro 2020

JEFFERSON RAFAEL RAIZ RIBEIRO CAETANO

O LUGAR DA POLÍTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA DO PNLD

2018

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PROFSOCIO) para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

Banca examinadora:

Professor. Dr. Luciano da Silva (UFCG) - Orientador

Profa. Dra. Tânia Régia Filgueiras de Oliveira (UFCG) – Examinadora Interna

Profa. Dra. Maria da Conceição M. Cardoso Von Oosterhout (UFCG) – Examinadora Externa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
MESTRADO PROFISSIONAL EM SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL
Rua Aprígio Veloso, 882, - Bairro Universitário, Campina Grande/PB, CEP 58429-900

REGISTRO DE PRESENÇA E ASSINATURAS

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC

Como parte das exigências para a concessão do grau de mestre, às 14:00 horas do dia 29 de Outubro de 2020, realizou-se a sessão pública de defesa de TCC do aluno JEFFERSON RAFAEL RAIZ RIBEIRO CAETANO. O trabalho tinha como título “**O Lugar da Política nos Livros Didáticos de Sociologia do PNLD 2018**”.

Compunham a banca examinadora os (as) professores (as) doutores (as) Luciano da Silva (Orientador), a Profa. Dra. Tânia Régia Filgueiras (Examinadora Interna) e a Profa. Dra. Maria da Conceição Mariano Cardoso Von Oosterhout (Examinadora Externa). O candidato expôs oralmente a defesa via **videoconferência**, em seguida os membros da banca procederam à arguição. A sessão foi finalizada com a **Aprovado** por parte da banca examinadora.

Foi lavrada a presente ata, que é abaixo assinada pelos membros da referida banca e pelo aluno:



Documento assinado eletronicamente por **MARIA DE ASSUNCAO LIMA DE PAULO, COORDENADOR (A)**, em 17/11/2020, às 14:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **LUCIANO DA SILVA, PROFESSOR(A) DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 17/11/2020, às 17:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jefferson Rafael Raiz Ribeiro Caetano, Usuário Externo**, em 17/11/2020, às 17:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **TANIA REGIA DE OLIVEIRA, PROFESSOR**, em 17/11/2020, às 17:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARIA DA CONCEICAO MARIANO CARDOSO VAN OOSTERHOUT, PROFESSOR(A) DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 10/12/2020, às 15:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufcg.edu.br/autenticidade>, informando o código verificador **1130474** e o código CRC **8EA2556F**.

Ativar o Windows

C1281 Caetano, Jefferson Rafael Raiz Ribeiro.

O lugar da política nos livros didáticos de sociologia do PNL D 2018.
/ Jefferson Rafael Raiz Ribeiro Caetano. - Campina Grande, 2020.

97 f. : il. Color.

Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional - PROFSOCIO) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2020.

"Orientação: Prof. Luciano da Silva".

Referências.

1. Livro didático. 2. Livro didático - política. 3. Sociologia - livro didático.
I. Silva, Luciano da. II. Título.

CDU 37:002(075)(043)

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por me proporcionar força.

Aos meus pais Jacqueline Raiz Ribeiro Caetano e Jozinaldo da Silva Caetano por compreenderem meus momentos de ausência durante esse período, pois sempre me incentivaram nos estudos assim como a busca pela concretização dos meus sonhos.

À minha esposa Jéssica Carvalho pelo incentivo nos momentos difíceis e por sempre confiar e acreditar em meu potencial.

Ao meu professor orientador, Dr. Luciano da Silva, que contribui com direcionamentos significativos para a realização dessa dissertação, tais pensamentos e instruções foram extremamente valiosos e preciosos para a minha formação.

Às Professoras Dra. Tânia Régia Filgueiras de Oliveira e Dra. Maria da Conceição M. Cardoso Von Oosterhout, pelo auxílio, orientação e contribuição para a realização desse trabalho, acrescentando grande relevância aos meus estudos e pesquisas.

Aos colegas e professores do curso que contribuíram para meu crescimento profissional e acadêmico.

“A política é a arte do possível. Toda a vida é política.”

Otto Von Bismarck

RESUMO

A presente pesquisa analisa o lugar da política nos livros didáticos de sociologia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018. Objetiva especificar o campo da ciência política nas ciências sociais, compreender como ela é abordada no ensino médio através desse material didático e como é recepcionada pelos/as alunos/as. O referencial teórico articula a relação entre alunos/as e professores/as no atual contexto brasileiro (KRAWCZYK, 2011), as teorias do currículo (SILVA, 2010), a inclusão e recepção da sociologia no currículo oficial do ensino médio (SOUZA e BARROS; VARGAS: 2017, 2011) e história do PNLD no Brasil (CASSIANO, 2013). A pesquisa tem uma abordagem qualitativa. Partindo da observação dos sujeitos pesquisados, alunos e alunas da Escola Estadual Dom Miguel Kruse e Escola Estadual Professora Maria Ferraz de Campos, localizadas na zona leste da cidade de São Paulo, utiliza a entrevista como instrumento de coleta de dados. Estes são analisados a partir da apropriação conceitual fornecida pelo referencial teórico. O resultado alcançado mostra que, apesar da ciência política constituir uma das três partes das Ciências Sociais na disciplina de sociologia no ensino médio, seu espaço, quando comparado aos espaços das sociologias e da antropologia, se mostra insuficiente para a abordagem de temas fundamentais na formação cidadã dos/as educandos/as.

Palavras-chave: Ciências Sociais, Ciência Política, Currículo.

ABSTRACT

This research analyzes the place of politics in the sociology textbooks of the National Textbook Program (PNLD) 2018. It aims to specify the field of politics in the social sciences, to understand how it is approached in high school through this didactic material and how it is received by the students. The theoretical framework articulates the relationship between students and teachers in the current Brazilian context (KRAWCZYK, 2011), curriculum theories (SILVA, 2010), the inclusion and reception of sociology in the official high school curriculum (SOUZA and BARROS ; VARGAS: 2017, 2011) and history of PNLD in Brazil (CASSIANO, 2013). The research has a qualitative approach. Based on the observation of the researched subjects, students of the Dom Miguel Kruse State of Professor Maria Ferraz de Campos State School, located on the east side of the city of São Paulo, it is used the interview as a data collection instrument. These are analyzed based on the conceptual appropriation provided by the theoretical framework. The result achieved shows that, although political science constitutes one of the three parts of Social Sciences in the discipline of sociology in high school, its space, when compared to the spaces of sociology and anthropology, is insufficient to address fundamental themes in education citizen of the students.

Keywords: Social Sciences, Politics, Curriculum.

LISTA DE QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS

| | | |
|------------------|---|------------|
| Quadro 1 | Teorias do currículo | p. 33 |
| Quadro 2 | Temas da Ciência Política | p. 64 e 65 |
| Tabela 1 | Perfil dos alunos | p. 73 |
| Gráfico 1 | Você estuda política na disciplina de sociologia? | p. 74 |
| Gráfico 2 | Conteúdo mais visto na disciplina de Sociologia | p. 76 |
| Gráfico 3 | Em que disciplina o assunto política é mais abordado? | p. 76 |
| Gráfico 4 | Você acha que a política é um assunto importante para ser estudado na disciplina de sociologia? | p. 78 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABRALE** - Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos
- ABRELIVROS** - Associação Brasileira dos Editores de Livros Escolares
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- DCNEM** - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
- DPC** - Diretoria de Portos e Costas
- EJA** – Educação para Jovens e Adultos
- ESP** - Escola de Sociologia e Política de São Paulo
- FNDE** - Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação
- INCRA** - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- OSPB** – Organização Social e Política do Brasil
- PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PLIDEF** - Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
- PNLA** - Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
- PNLD** - Programa Nacional do Livro Didático
- PNLEM** - Programa de Livro Didático para o Ensino Médio
- SEB** - Secretaria de Educação básica
- SEBRAE** - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
- SEF** - Secretaria de Educação Fundamental
- SENAC** - Serviço de Aprendizagem Comercial
- SENAI** - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
- SENAR** - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
- SENAT** - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
- SESC** - Serviço Social do Comércio
- SESCOOP** - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
- SESI** - Serviço Social da Indústria
- SEST** - Serviço Social de Transporte
- UFRJ** - Universidade Federal do Rio de Janeiro
- USP** - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| Sumário | 12 |
| 1. APRESENTAÇÃO | 13 |
| 2. ESTADO DA ARTE: O LUGAR DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO | 16 |
| 2.1. A presença da sociologia no ensino médio no Brasil | 16 |
| 2.1.1. O ensino de sociologia no Ensino Médio | 25 |
| 2.1.2. A construção do currículo | 31 |
| 2.2. O lugar do político no livro didático de sociologia | 41 |
| 2.2.1. A política do livro didático no Brasil | 41 |
| 2.2.2. O livro didático de Sociologia | 48 |
| 2.2.3. O lugar da política no livro didático de sociologia | 52 |
| 3. MÉTODO E ETAPAS DO TRABALHO | 66 |
| 4. ANÁLISE | 70 |
| 4.1. Análise dos sujeitos pesquisados | 72 |
| 5. CONCLUSÃO | 83 |
| 6. REFERÊNCIAS | 87 |
| 7. APÊNDICES | 90 |
| 7.1. Apêndice 1: Questionário | 90 |
| 7.2. Apêndice 2: Respostas do alunos | 92 |

1. APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa se insere na área de ensino das Ciências Humanas no ensino médio e pretende se tornar uma ferramenta de análise e compreensão educacional no que se refere ao ensino e aprendizagem da ciência política nos livros didáticos de sociologia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018.

Descobri minha vocação para o ensino com vinte três anos, quando cursava o segundo semestre do curso de direito e tive acesso a duas disciplinas (sociologia e ciência política) ministradas pela mesma professora, Eleni Moreno, Mestre em ciências sociais. As aulas ministradas pela professora eram fascinantes, chamavam minha atenção para um mundo novo. O impacto das suas aulas foi fundamental para minha mudança de profissão: de um jovem formado em tecnologia da informação e pós-graduação em administração para um recém iniciado professor de sociologia do Ensino Médio. Meu intuito era trazer para os jovens a mesma admiração que os temas das ciências sociais, em especial a ciência política, me despertou. Porém, minhas experiências como professor da rede pública do Estado de São Paulo mostraram uma dura realidade: a ciência política não tinha o mesmo espaço dado à sociologia e à antropologia. Não se trata de uma percepção do senso comum sobre ciência política, a própria estrutura técnica dos livros didáticos e apostilas destinava pouco espaço para a temática política. Ante esse contexto, surgiu, em meu íntimo, a vontade de contribuir de alguma forma com a visibilidade da ciência política como um tema essencial para o entendimento das regras sócio-políticas que regem nosso país. Fazendo uma analogia com a famosa obra *O Príncipe*, de Maquiavel, percebi que os escritos desta obra são compilados de regras que o governante deve seguir para se manter no poder, já a ciência política, a meu ver, é necessária para a compreensão da política dentro e fora do Brasil.

Considerando a linha de pesquisa “Práticas de Ensino e Conteúdos Curriculares”, analisamos os livros didáticos do PNLD 2018, observando os objetos de conhecimento associados à ciência política, com destaque para as exigências que a BNCC estipula como parâmetro para a formação cidadã dos educandos. Diante desse contexto, acreditamos ser possível alcançar uma compreensão sobre como se caracteriza o ensino da ciência política na disciplina de sociologia através

dos livros didáticos do PNLD 2018. Nesse sentido, a questão-problema que norteará a presente pesquisa vem a ser a seguinte: qual o lugar reservado à ciência política nos livros didáticos de Sociologia do PNLD 2018, considerando a importância deste instrumento para a formação cidadã do aluno do ensino médio? Para isso, será necessário identificar os principais objetos de conhecimento sobre a ciência política nesses livros ante os desafios das disciplinas de humanas no ensino médio. Dessa forma, é preciso analisar como a ciência política é abordada no ensino médio, quais os objetos de conhecimento da área da ciência política são abordados nos livros didáticos em relação com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como os educandos compreendem os temas da ciência política e, por fim, quais estratégias, de acordo com os alunos, podem ser utilizadas para melhorar o ensino da ciência política no ensino médio. Para percorrer esse caminho, a pesquisa se divide em três objetivos específicos, a saber: 1) categorizar o conceito de “política” nas ciências sociais; 2) compreender o lugar da ciência política no ensino médio; 3) especificar a forma como o conceito de “política” é abordado no livro didático do PNLD 2018.

A dissertação foi a modalidade escolhida para apresentação dos resultados da pesquisa. Assim, esta opção demanda o desenvolvimento de uma reflexão sobre o processo de inclusão das ciências sociais no ensino médio. Florestan Fernandes (1954) ressaltou a importância das ciências sociais na formação do cidadão, salientando que o termo ciências social é mais adequado que sociologia, pois abrangeria as três disciplinas da área: sociologia, antropologia e ciência política. A análise desses elementos pode ajudar a compreender como a ciência política é caracterizada nos referidos livros.

Nesse sentido, a obra Krawczyk (2011) foi fundamental para analisarmos a relação entre o aluno e a escola no atual contexto brasileiro, como também os motivos que levam os alunos do ensino médio a concluírem ou não os estudos. Em seguida, nos debruçamos sobre a obra de Sousa e Barros (2017) que descrevem o percurso da disciplina de sociologia até sua inclusão oficial nos currículos brasileiros. A esse respeito, a obra de Vargas (2011) auxiliou em nosso entendimento sobre a forma como a sociologia é tratada em relação às demais disciplinas do Ensino Médio.

Com o intuito de entender as teorias do currículo, utilizamos a obra de Silva (2010) e, para analisarmos os livros didáticos de sociologia, a obra de Cassiano (2013) foi essencial para compreendermos como é estruturado o currículo de sociologia. Com essas informações fizemos a análise dos documentos oficiais PNLD e PCNs para inferirmos se a ciência política tem o tratamento adequado nos referidos livros didáticos.

A pesquisa foi realizada com alunos das seguintes Instituições de ensino: Escola Estadual Dom Miguel Kruse e Escola Estadual Professora Maria Ferraz de Campos, localizadas na zona leste da cidade de São Paulo.

Optamos pela pesquisa qualitativa, haja vista que pretendemos analisar os dados adquiridos no próprio ambiente de pesquisa. O método de análise foi o indutivo, pois analisamos os dados particulares adquiridos nas escolas e aferimos se a ciência política tem o seu devido espaço no ensino de sociologia.

Em relação ao procedimento técnico para coleta dos dados, foi aplicado junto aos alunos um questionário com questões objetivas e subjetivas. As questões objetivas tiveram como propósito levantar dados sobre o perfil do aluno, enquanto as questões subjetivas intencionaram ouvir a opinião do educando em relação ao tema política.

A presente pesquisa, e sua abordagem científica, resultaram na seguinte organização do estado da arte: o primeiro capítulo, intitulado “A presença da sociologia no ensino médio no Brasil” refere-se ao estado da arte do tema da dissertação e demonstra que a presença da disciplina Sociologia nos currículos oficiais da educação brasileira sempre esteve atrelada a interesses políticos. Isso é evidenciado pelo percurso que a disciplina de sociologia percorreu para sua entrada nos currículos oficiais do Ensino Médio. A análise das teorias do currículo (tradicionais/conservadoras, críticas e pós-críticas) demonstra que a sociologia sempre foi uma ferramenta de controle de poder. A esse respeito no segundo capítulo, intitulado “O lugar do político no livro didático de sociologia”, analisamos os critérios legais, atores políticos e instituições responsáveis para a escolha e inclusão dos livros didáticos no PNLD. Observamos o tratamento que esses livros dispensam para as três áreas que compõem as Ciências Sociais (antropologia, sociologia e ciência política) e como os objetos de conhecimento das ciências sociais estão estruturados, divididos e apresentados.

2. ESTADO DA ARTE: O LUGAR DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

2.1. A presença da sociologia no ensino médio no Brasil

A partir dos anos 1990 a expansão do ensino médio público brasileiro se tornou mais expressiva, mas não pode ser considerado democrático e universal, devido ao alto índice de jovens fora da sala de aula, reprovações e desistências de matrículas. Esta evasão escolar ocorre principalmente nos anos finais desta década e aponta que há uma falta de interesse dos educandos em permanecer no ambiente escolar, resultando em desmotivação para os alunos concluírem o ensino médio.

Para alguns grupos sociais a escola é uma etapa “natural” da vida e os pais incentivam seus filhos a terminarem o ensino médio para ter uma “recompensa” no fim do curso, sendo uma faculdade ou um bom trabalho. Mas, há grupos sociais, cuja vida escolar não está inserida em seu capital cultural, que não possuem esta visão e a consequência é a negligência da escola e do ensino médio. Portanto, torna-se mais um desafio da educação: criar a motivação para os jovens frequentarem a escola. Uma relação de identificação do educando com o professor pode despertar o interesse de um aluno em relação a uma ou mais disciplinas, pois o interesse do educando está vinculado ao modo como ele enxerga o educador em seu modo de ensinar, sua paciência em lidar com o estudante e a sua capacidade de dialogar e contextualizar os vários temas abordados. Nesse sentido, a principal motivação para terminar o ensino médio tem sido a inclusão no mercado de trabalho, mas, conforme a análise de Krawczyk (2011), o aumento do desemprego tem fragilizado esse argumento, ou seja, a principal motivação do jovem para permanecer na escola perde sua razão de ser.

Mesmo diante desse quadro, o número de jovens escolarizados vem aumentando, embora o Brasil, nesta questão, ainda esteja aquém dos países desenvolvidos. Não significa que o educando se sinta atraído pela escola, mas há algo que vem incentivando-os a terminarem os estudos: jovens de baixa renda buscam uma colocação rápida no mercado de trabalho, conseqüentemente o ensino médio é pré-requisito básico. (KRAWCZYK, 2011).

Se por um lado há mais jovens pertencentes às classes baixas se formando, em contrapartida muitos desses formandos não compreendam a realidade social que estão inseridos. Esta barreira precisa ser rompida para que se efetive o processo

real de democratização e não de uma progressiva massificação (KRAWCZYK, 2011).

Nesse sentido, a defesa da sociedade do conhecimento como a base mais importante das novas formas de organização social revitaliza o debate sobre quais saberes são necessários para um bom currículo na sociedade contemporânea. Desde a implantação das primeiras escolas secundaristas, o currículo sempre foi alvo de disputa das várias áreas dos saberes que devem ser ensinados nas escolas (KRAWCZYK, 2011).

A instituição escolar, outrora uma das grandes referências de conhecimento, atualmente divide este espaço com outras fontes de saber, devido ao surgimento de várias modalidades de acesso à informação, mas concomitante a esta realidade existe uma pressão para que a escola aumente os conhecimentos oferecidos. Além disso, o conhecimento técnico escolar é taxado como a principal ferramenta de acesso ao mercado de trabalho (KRAWCZYK, 2011). Este argumento é reforçado pelos políticos, empresários e a mídia que defendem contundentemente que a escola precisa ser reconhecida como fonte primária de conhecimento, porém, estes mesmos agentes políticos não contribuem para uma possível solução.

As tecnologias ganharam papel de destaque na formação e organização dos processos produtivos. O acesso e utilização da informação e conhecimento por meio das tecnologias são colocados como a mais importante estrutura de poder. A revolução da microeletrônica e da informação trouxeram novas formas de organização de trabalho: diminuir gastos e aumentar lucros. De acordo com KRAWCZYK (2011, p. 757) “De fato, a revolução da microeletrônica e da informação foram elementos que provocaram mudanças na organização do trabalho e da produção e permitiram a diminuição dos gastos e o aumento dos lucros”.

A divisão do trabalho ficou resumida na seguinte lógica: dirigentes altamente qualificados e trabalhadores com funções mecânicas, executadas por empresas terceirizadas. Esta lógica, criou no Brasil uma tendência de aumentar a exigência de grau escolar para qualquer emprego, pois cresce a demanda, mas diminui a quantidade de vagas. Porém, o aumento do grau escolar não é refletido em maiores exigências do conhecimento, ou seja, um jovem que terminou o ensino médio e fez cursos de aperfeiçoamento não terá garantido um bom emprego, pois a formação e

o conhecimento não estão caminhando juntos. Esta questão reforça o debate sobre a importância do ensino médio, isto é:

Reforça também o debate em torno da identidade do ensino médio, seja porque ele é considerado insuficiente diante das novas demandas de conhecimento e competências e, portanto, necessário para que os jovens se preparem para continuar seus estudos superiores, seja pela revitalização da discussão em torno da velha dicotomia – formação geral ou profissional” (KRAWCZYK, 2011, p. 758).

O debate educacional entre formação geral e formação profissional nutriu-se de várias fontes, entre elas a participação da iniciativa privada, desde 1940, para atender as demandas da indústria e desenvolvimento, estas instituições de ensino privada suprem uma demanda educacional devido à baixa qualidade das escolas públicas. Na década de 1930, o governo Getúlio Vargas implantou um modelo nacional desenvolvimentista e o crescimento econômico-social vinculado às atividades urbano-industrial. A Constituição da época estabeleceu uma colaboração entre a indústria e o Estado para fomentar postos de trabalho e o empresariado começou assumir gradativamente maior participação e responsabilidade na formação de mão de obra nos diferentes níveis de escolarização (KRAWCZYK, 2011).

A colaboração entre estado e instituições privadas deu origem ao “sistema s”, que reúne incra, senai, sesi, senac, sesc, dpc, sescoop, sebrae, senar, sest e senat: “convencionou-se chamar sistema s o conjunto de 11 instituições, na sua maioria de direito privado, às quais é repassada a contribuição de 1% cobrada sobre a folha de pagamento das empresas que compõem o referido sistema” (KRAWCZYK, 2011).

No debate sobre a dualidade da formação geral e/ou profissional pode-se traçar um paralelo com as reformas do ensino médio realizadas em vários países da Europa nos anos de 1960. Para suprimir as diferenças de orientação dos alunos, prolongaram o tronco comum, ou seja, a escola poderia identificar as dificuldades acadêmicas e problemas sociais de cada aluno e, com esses dados, ações seriam tomadas para igualar as oportunidades no ambiente escolar, transformando-as em oportunidades sociais e preparatórias para o mercado. A educação e formação seriam a chave para o desenvolvimento econômico, pois neste formato os processos seletivos nas diversas áreas da educação seriam adiados e com este tempo “a mais”

a escola poderia detectar com maior precisão as capacitações dos educandos. Segundo Enguita e Levin (*apud* KRAWCZYK, 1990, p. 759):

Dessa perspectiva, que considera a educação como chave do desenvolvimento econômico, o adiamento do processo seletivo de alunos permitiria também que a escola pudesse detectar com maior precisão aqueles mais capazes, contribuindo assim para o progresso da nação e aumentando sua competitividade na economia internacional.

Uma das principais ideias sobre escolarização do Brasil foi exposta na década de 1980 e retomada na década de 1990, tratava-se da educação politécnica, inicialmente idealizada por Marx e Engels, cujo principal objetivo era desfazer a cisão entre trabalho intelectual e o manual. Esta ideia foi proposta em 1848, no Manifesto do Partido Comunista: "Educação pública e gratuita de todas as crianças, abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material." (MARX, ENGELS, 1982, p.125).

A vida escolar permite aos alunos uma experiência única, devido ao próprio ambiente, e a socialização entre alunos e professores promove a integralização de diversos saberes: científicos; filosóficos; sociais e artísticos. Neste sentido, a educação deve fornecer não apenas o conhecimento técnico, mas uma formação humanista, portanto, a educação deve ressaltar "a especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elementos necessários ao desenvolvimento cultural, que concorrem para o desenvolvimento humano em geral". (SAVIANI, 2008, p.103).

Outro ponto fundamental é a diferença entre os conhecimentos gerais e o conhecimento profissionalizante, porque o primeiro forma o indivíduo e o segundo o prepara para o mercado de trabalho. Para Frigotto (2001, p. 172) "o que a profissionalização compulsória consegue é agravar a desqualificação do trabalho escolar", ou seja, tornar a escola tradicional em um ensino profissionalizante, não resolveria esta dicotomia.

Todavia, a proposta do ensino médio integrado pretende romper com essa dualidade estrutural que separou o ensino propedêutico da formação profissional. O ensino integral almeja uma profunda revisão de paradigmas e conceitos que dividem

conhecimento geral e específico. De acordo com a Lei n. 13.005/2014 o objetivo da escola integral,

promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (BRASIL, 2014, n.p).

Assim, o debate é complexo e não tem uma resposta óbvia se levar em consideração as condições do sistema de ensino brasileiro. Em paralelo, há um outro ponto: a empregabilidade dos jovens. O problema é que o foco dos debates deixa de ser a instituição escolar e passa a ser a individualidade do jovem. O desafio é ampliar o conhecimento, as capacidades e as habilidades dos jovens por meio da educação conciliando a capacidade de empregabilidade. Com isso, o papel da educação fica centrado nas características de mercado e não no sistema de ensino (KRAWCZYK, 2011).

Logo, tais questões resvalam no tema tecnologia, pois há novas modalidades de informação e conhecimento oriundas das revoluções tecnológicas e elas estão em constante competição com a cultura escolar. Os meios de comunicação produzem conhecimentos, estilos de vida e tendências, e tudo isso desafia a escola, tanto no meio de comunicação quanto na forma de socialização. Há muitos argumentos pessimistas em relação ao uso dos meios de comunicação no espaço da sala de aula, pois são vistos como a causa de vários problemas sociais, principalmente os apresentados pelos jovens, como: aumento de violência, uso de narcóticos, gravidez precoce e desinteresse em leituras. Há muito poder concentrado na mídia e os jovens são sugestivos às suas influências. Por isso, é importante reconhecer que os adolescentes possuem mais facilidade na construção do conhecimento oriundo das tecnologias de forma mais rápida que gerações anteriores, mas isso não significa que eles anexam esse conhecimento de forma crítica e reflexiva. Com o atual panorama, o desafio da escola não é proteger os jovens das tecnologias, mas ajudá-los a lidar com elas de forma consciente,

auxiliando os educandos na interpretação dos textos e vídeos que eles têm acesso, para um pleno exercício da cidadania (KRAWCZYK, 2011).

A transmissão da cultura por meio da mídia e dos meios de comunicação tecnológica são mais eficientes do que a transmitida no ambiente escolar. Conseqüentemente, as dificuldades residem no fato do ambiente educacional não proporcionar aos jovens, ferramentas que os coloquem em posição ativa, de interação e autonomia. A escola, assumindo as tecnologias como meio estratégico de alcance do interesse dos alunos, poderá utilizá-las na lógica de ensino. Logo, o reconhecimento das novas tecnologias de comunicação como ferramentas possíveis de formação do pensamento crítico, e não apenas como auxiliares dos objetos de conhecimentos, podem abrir novas possibilidades didáticas e pedagógicas. Essas tecnologias devem ser, por si só, alvos de objetos de estudos: como elas modificam o mundo, alteram a visão de mundo das pessoas e nos modos de conceber as relações sociais. É perceptível que o uso das tecnologias não apenas permite o acesso as mais informações variadas e atualizadas para os alunos, como também podem oferecer práticas de estudos diferenciadas, possibilitando que o educando exerça sua curiosidade e criatividade para ampliação de seu repertório cultural (KRAWCZYK, 2011).

O uso das tecnologias não exclui a importância dos estudos tradicionais como leitura de livros, debates em sala de aula e o conhecimento dos professores. Todos fatores mencionados ampliam o número de referências culturais e fontes de informações para uma verdadeira liberdade de ação do aluno (KRAWCZYK, 2011).

Torna-se imperativo entender a relação dos jovens com a escola média: No primeiro ano sentem-se orgulhosos por romper a barreira da média de escolaridade dos pais. No segundo ano há um desencanto em relação ao aprendizado e o conhecimento adquiridos, pois há muita dificuldade em anexá-los. Neste ponto, a amizade e relações sociais passam a ser mais importantes. No terceiro ano, a preocupação dos educandos passa a ser um novo ciclo que se aproxima: a faculdade e o trabalho. Possibilidades diversas, porém, frustrantes e pouco animadoras. No entender de KRAWCZYK (2011, p. 762) "o ingresso na universidade não se configura como uma possibilidade para a maioria e o desejo de trabalhar ou melhorar profissionalmente também se torna muito difícil de ser concretizado".

As condições de vida dos alunos são vistas pelos professores a partir do contexto social, o clima de afetuosidade nas escolas costuma ser a regra, um ambiente quase compassivo com os educandos. Os professores geralmente entendem a situação, contudo, tendem a ter poucas expectativas em relação ao futuro dos jovens, uma vez que os educadores não conhecem os hábitos dos alunos e diferenciando-os por meio de estereótipos do tipo “alunos noturnos” e “alunos diurnos” (KRAWCZYK, 2011).

O distanciamento entre professores e alunos favorece um clima de indisciplina e violência que não condiz com o ambiente escolar. Tais atos são manifestações do ambiente ao redor, portanto, a escola tenta criar um ambiente que isola essas características quando o educando é repreendido. Com isso, quando o professor repreende o comportamento do aluno, adota uma postura de distanciamento em relação à realidade dele,

Os atos violentos dos alunos e os problemas com a disciplina parecem sempre escapar do domínio do escolar. Os resultados dos alunos – seu comportamento passivo, agressivo etc. – são percebidos como expressões do local em que moram e a escola levanta muros para que as questões do bairro não entrem nela. Há um comportamento etnocêntrico dos docentes; o mundo dos alunos é estrangeiro para a maioria deles (KRAWCZYK, 2011, p. 763).

Assim a escola ganha uma nova função: proteger o aluno do ambiente, supostamente hostil, que ele vive e tirá-lo das ruas. Com isto, espera-se que as escolas criem um ambiente juvenil com atividades e dinâmicas voltadas para a integração da escola com a cultura dos jovens. São atividades realizadas no horário escolar ou até mesmo nos finais de semana com o objetivo de recuperar a imagem positiva do bairro onde moram os educandos. Esses eventos, por melhores que sejam, não são vistos pelos alunos como relevantes pedagogicamente, mas como uma forma compensatória, isto é, eventos acríticos que não exigem senso reflexivo para suas execuções.

Importante também observar a percepção dos adultos em relação ao ambiente juvenil. Um exemplo é o horário noturno: os adultos possuem uma percepção de que todos os jovens que optam por este horário, geralmente o fazem por motivos de trabalho, quando para muitos as aulas noturnas são mais atraentes, pois, o clima é descontraído e menos rígido. Além disso, o trabalho vem como

consequência do incentivo dos pais para que o jovem não fique com “tempo livre” na rua. Os jovens que optam pelo estudo noturno têm seus motivos bastante questionados, geralmente esta escolha é interpretada como desvalorização da escola e dos estudos,

a atitude do grupo de jovens que escolhe o ensino noturno independentemente do trabalho é bastante questionada, pois é interpretada como desvalorização da escola e dos estudos por esses estudantes. Mas caberia indagar ainda os motivos que os levam a atribuir tão pouca importância aos estudos, além da inevitável tensão entre as instituições e a juventude (KRAWCZYK, 2011, p.764).

O ensino médio noturno é uma adaptação do planejamento regular dos professores, porque vem a ser um período com menor número de atividades, conteúdos e exigências. Não obstante, há professores que ensinam do mesmo jeito, independente do período lecionado, pois argumentam que se fizesse diferente estariam deteriorando o ensino. Nas duas situações supracitadas o jovem sai prejudicado, pois no primeiro caso há um apressamento do processo de ensino e no segundo exemplo, pela negação da individualidade dos alunos. Independentemente da situação, os professores exercem suas funções, mas, muitas vezes, se sentem frustrados. Conforme o entendimento de Krawczyk (2011, p. 764) “o específico do ensino médio noturno, na maioria das vezes, se reduz a uma adaptação no planejamento dos professores, implicando menos atividades e conteúdos de ensino”.

Outra questão relevante é a cultura escolar que é vista com o objetivo de mostrar aos jovens uma finalidade para o progresso, mudança, transformação e trabalho. Logo, a escola, principalmente no ensino médio, carrega em si uma promessa de mudança de um futuro melhor e promissor. Os educandos criam a expectativa de um preparo para o trabalho e para a universidade. Mas há uma diferença de “tempo interno” do jovem (seus anseios, medos e desejos) e o “tempo externo” (experiências sociais). As gerações passadas encaravam a incerteza do futuro com mais facilidade devido os tempos internos e externos serem mais condizentes com sua idade:

A escola de ensino médio contém, sobretudo, a promessa de um futuro melhor: integração, inclusão no mercado de trabalho, promessa de autonomia individual etc. Existe claramente uma diferença entre tempos interiores (sentimentos, experiências,

emoções) e tempos exteriores. A presença dessas diferentes experiências de tempo (subjetivas e sociais) não é nova, mas a distância entre elas aumenta à medida que as sociedades ficam mais complexas (KRAWCZYK, 2011, p. 764).

O contexto mencionado estabelece um paradoxo para a educação: a exigência de professores motivados, bem formados e capacitados, cuja formação tenha por excelência uma “conversão” cognitiva, pedagógica, psicológica, social e política. Todavia, estes pré requisitos não retratam a realidade da formação do professor, portanto, impondo uma necessidade de profissionalização dos educadores. Além disso, são inseridos em um ambiente de políticas públicas equivocadas e alunos desmotivados. Para KRAWCZYK (2011, p. 765): “a desqualificação da profissão e o fracasso de estratégias supostamente efetivadas para melhorar as condições dos professores tendem a gerar um cenário bastante desfavorável para a concretização do perfil docente desejado”.

A falta de preparo na elaboração de aulas de qualidade aponta para o aumento de complexidade no ambiente escolar que impõe aos profissionais da educação o risco de perder o emprego e favorece a criação de um ambiente profissional desfavorável:

Há, por exemplo, estratégias para resolver a falta de professores que até agora parecem não ter dado certo. Minicontratos fazem com que os docentes estejam mais preocupados em como conservar o trabalho, ou em como conseguir algo melhor, do que com um compromisso institucional e projeto de longo prazo; afetam sua autoestima, uma vez que vivenciam um sentimento constante de injustiça. Outro problema tem sido a formação polivalente: a formação inicial e continuada por áreas e não por disciplinas. Confunde-se um nível de análise teórico (isto é, buscar a melhor forma de produzir conhecimento e compreender a realidade; de evitar a compartimentalização da realidade e hierarquização do conhecimento) com um nível de análise estratégico. (KRAWCZYK, 2011, p. 765)

Estamos vivenciando uma realidade complexa, na qual os professores demonstram pouca motivação e os diretores não possuem ambições para melhorar a escola. Nas últimas décadas a diminuição dos indicadores de rendimentos dos alunos motivou o corpo diretivo a dirigir a escola na lógica organizacional de empresas, deixando de lado a renovação pedagógica. Para pensar a renovação do

ensino médio é necessário investir em formação continuada, a qual deve começar pela implementação do currículo do ensino médio a nível Brasil.

2.1.1. O ensino de sociologia no Ensino Médio

A sociologia surgiu no século XIX como uma ciência que visa entender as sociedades e como o modo de produção capitalista influencia as relações sociais, políticas, culturais e econômicas. Seu processo de inserção como disciplina escolar no Brasil começa em 1891 com o historiador Benjamin Constant, então Ministro da Instrução da República. Ele propôs uma reforma na educação brasileira que incluísse a sociologia como disciplina obrigatória nos cursos secundaristas. Desde então, a sociologia está atrelada a interesses de agentes políticos e atores sociais, sendo um dos principais motivos de sua intermitência no ensino secundarista. Em 1925, graças a reforma educacional proposta por João Luís Alves-Rocha Vaz, que a inseriu como obrigatória no ensino secundarista, a disciplina de sociologia passa a fazer parte da sexta série ginasial para alunos interessados na formação de bacharel em Ciências e Letras. Ainda no ano de 1925, por meio da iniciativa de Fernando de Azevedo, o Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, incluiu como obrigatória no ensino médio a disciplina sociologia, tendo como ministrante o professor Delgado de Carvalho (SOUSA e BARROS, 2017).

Em 1928 a sociologia é inserida nos currículos dos cursos de magistério dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco. Gilberto Freyre foi o professor responsável por ministrar as aulas no Ginásio Pernambucano de Recife. Em 1931, Francisco Campo implantou uma nova reforma e ampliou o alcance da sociologia que, sendo inserida na formação nas Escolas Normais, passou a ser obrigatória no segundo ano dos cursos complementares, sendo uma disciplina preparatória para cursos superior de advocacia, engenharia, arquitetura e medicina (SOUSA e BARROS, 2017).

As primeiras escolas de nível superior de sociologia que formariam os primeiros sociólogos foram criadas na década de 1930: Escola de Sociologia e Política de São Paulo (ESP), em 27 de maio de 1933; Universidade de São Paulo (USP), em 1934 e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 1935. Para suprir esta demanda, vários professores de sociologia são convidados para formar

outros profissionais, entre eles estão: Donald Pierson e Radcliffe-Brown que vão para a Escola Livre de São Paulo; Lévi-Strauss, George Gurvitch, Roger Bastide, Paul Arbousse-Bastide e Fernand Braudel vão para USP na chamada “missão francesa”. Eles iniciam o processo de formação e aprimoramento da institucionalização da sociologia no Brasil (SOUSA e BARROS, 2017).

No entanto, o Ministro da Educação, Gustavo Capanema, em 1942, retira a obrigatoriedade da disciplina de sociologia nas escolas secundaristas, permitindo que permanecesse nas Escolas Normais. Em 1961 foi promulgada a lei 4.204, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que garante o retorno da sociologia no ensino secundarista, porém, com o golpe de 1964 a disciplina permanecera afastada do ensino secundário até 1981. Durante esse período, parte do seu conteúdo é anexado ao currículo do terceiro ano do curso clássico da disciplina de filosofia. Em 1971 a disciplina de sociologia também deixa de ser obrigatória no curso Normal, devido a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 5.692/71, chamada de Reforma Jarbas Passarinho, que tornou obrigatória a profissionalização do ensino médio e diminuiu ainda mais o espaço para as ciências sociais (SOUSA e BARROS, 2017).

Em 1982 a referida disciplina torna-se optativa, devido ao projeto de lei 7.044/82. Em 1986, com a resolução nº 6 do Conselho Federal de Educação, este projeto se torna lei. Nessa resolução a sociologia passa a ser incluída como optativa desde que os sistemas estaduais ou as escolas tomem a iniciativa. Os estados de São Paulo e do Pará adotam a sociologia como disciplina obrigatória e pouco tempo depois outros estados seguem o mesmo caminho. No Distrito Federal ela foi inserida no currículo da educação básica em 1985 e em 2000 ela passa a ser incluída nos três anos do ensino médio com carga horária de duas horas-aula por semana. No Rio de Janeiro e Minas Gerais o retorno da sociologia ocorre em 1989 devido a Constituição Estadual; No Mato Grosso em 1977; No Paraná essa inclusão ocorre entre os anos de 1997 e 1998. No ano de 2001, os estados de São Paulo, Espírito Santo e Santa Catarina, por meio do Poder Legislativo, aprovaram leis que introduziram a sociologia como disciplina obrigatória. Em 2002 a Assembleia Legislativa do estado do Piauí aprova as disciplinas de filosofia e sociologia como obrigatórias no ensino médio (SOUSA e BARROS, 2017).

A nova LDB promulgada em 1996, por meio da lei 9.394/96, coloca a sociologia em definitivo no ensino médio. A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), as disciplinas de filosofia e sociologia são inseridas como disciplinas das Ciências Humanas e suas tecnologias. O intuito dessas Diretrizes é cumprir o que está expresso na nova LDB, a saber: “[...] domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania” (SOUSA, BARROS, 2017, p. 487). Em 1999 o Ministério da Educação (MEC) lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), documento que elucida o que deve ser ensinado na disciplina de sociologia e seus principais conceitos e competências que, apesar do nome, abarcarão as áreas de sociologia, antropologia e ciência política (SOUSA e BARROS, 2017).

A sociologia se tornaria obrigatória nos três anos do ensino médio apenas em 2008 com a lei 11.684 de 2 de junho do mesmo ano. Mas, no dia 22 de setembro de 2016, foi encaminhada a medida provisória 746/2016 que trata da reforma do ensino médio e coloca em pauta, novamente, a permanência da sociologia. Esta medida foi encaminhada, pelo então, presidente da República, Michel Temer. Este, em 2017, sancionou o projeto de lei 34 que tratava da Reforma do Ensino Médio que deixou a sociologia em situação desfavorável, pois apesar de sua permanência nos três anos do ensino médio, os alunos escolheriam se iriam cursá-las ou não. Nesse sentido, compreender o processo de inclusão da sociologia no ensino médio brasileiro é fundamental para a compreensão do lugar da política nos livros didáticos. (SOUSA e BARROS, 2017).

Depois de quase quarenta anos fora do currículo oficial do ensino médio, a lei 11.684, de 02 de junho de 2008, incluiu as disciplinas de sociologia e filosofia como obrigatórias na educação básica. Atendendo ao disposto na Constituição Federal de 1988 que assegura à formação plena do cidadão, sendo reforçada, posteriormente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Estes documentos buscam romper com práticas tradicionais de educação, assegurando a possibilidade de introdução de conteúdos que possibilitem maior sociabilidade entre alunos e professores, amparando-se em quatro pilares educacionais: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser (VARGAS, 2011).

A efetivação desses avanços é um processo em desenvolvimento e as novas práticas pedagógicas, como a inclusão da disciplina de sociologia e filosofia, não foram acompanhadas de melhorias na infraestrutura e valorização dos professores. Prevalece sobre essas necessidades um pragmatismo que tende a tornar a educação subordinada ao mercado de trabalho. Nesse sentido, a inclusão da sociologia no ensino médio se tornou um processo problemático quando comparado aos demais componentes curriculares: de um lado, os problemas se mostram na falta de professores qualificados e, por outro, na falta de infraestrutura adequada (VARGAS, 2011).

Esse contexto lança dúvidas sobre a própria necessidade da sociologia na educação básica. De acordo com Vargas essa dúvida leva a presumir que

[...] as ciências sociais ocupem um lugar periférico na hierarquia dos saberes e práticas escolares, o que se reflete tanto nas condições objetivas do ensino da disciplina nos currículos escolares, como na condução das estratégias e práticas pedagógicas (Vargas, 2011, p. 3)

Não sem motivos, as ciências sociais encontram forte resistência por parte dos valores culturais característicos de uma sociedade individualista.

No Brasil, o ensino de sociologia na educação básica tem sido marcado por períodos curtos: ora pela inclusão da disciplina, ora por períodos de total exclusão, principalmente durante o regime militar, quando juntamente com a disciplina de filosofia, foram substituídas por Educação Moral e Cívica e OSPB (VARGAS, 2011). Ao final do regime militar, mais uma vez a sociologia e a filosofia começam a voltar aos currículos nacionais de forma restrita e localizada em alguns Estados brasileiros, resultando em pouco material pedagógico-didático, baixo nível de pesquisa na área, ausência de professores e uma ausência de legitimidade da disciplina no espaço escolar. Estes obstáculos enfrentados pela sociologia também se refletem no nível superior, uma vez que os cientistas sociais se limitaram às pesquisas mais voltadas para o bacharelado. Além disso, os cursos de licenciatura em ciências sociais adquiriram um status de complementação pedagógica. Soma-se a isto a ausência de pesquisas no campo do ensino das ciências sociais contribuíram para a desvalorização do professor do ensino médio, uma vez que as universidades tiveram

como foco o nível superior, contribuindo para a ausência de tradição do ensino de ciências sociais no nível básico (VARGAS, 2011).

Esta ausência de tradição do ensino de ciências sociais no nível básico, promoveu um processo de banimento do currículo, pois a disciplina de sociologia era considerada “perigosa”. Esta classificação só foi retirada com o início da redemocratização do país. No entanto, esse processo de reabilitação se mostrou frágil, como pode ser percebido nas várias interpretações sobre a LDB em relação aos conteúdos de filosofia e sociologia. Mesmo com a legitimidade da lei maior da educação brasileira, o espaço dessas disciplinas no currículo da educação básica tem sido limitado pelas práticas escolares, formação dos professores e fragilidade das pesquisas (VARGAS, 2011).

Outro ponto que contribuiu para o limitado espaço das ciências sociais é a desvalorização do professor da área, conseqüentemente abrindo espaço para que profissionais de outras áreas passassem a complementar sua carga horária com aulas de sociologia. Revelando assim a precariedade da educação pública no Brasil e demonstrando a desvalorização das ciências sociais como uma legítima área de conhecimento. Presume-se que qualquer professor teria o domínio do conteúdo e metodologia e, portanto, estaria habilitado para ministrar essas aulas. Evidenciando um papel secundário da sociologia diante das demais disciplinas, mesmo sendo legitimidade LDB. Além dos problemas citados a carga horária da disciplina, geralmente uma hora-aula por semana, torna o ensino superficial e apressado, o que vai na direção contrária à estrutura de conhecimento da sociologia que deve ser estudada de forma gradual e sem pressa, problematizando e refletindo sobre as questões da sociedade. Tal Processo demanda articulação da sociologia com as demais áreas do saber para fortalecer a reflexão crítica no próprio ambiente escolar (VARGAS, 2011).

A fragmentação dos componentes curriculares alocados em grupos de importância delegou para algumas disciplinas um peso maior que as demais, o que acarretou um corpus de conhecimentos consolidados em detrimento de outros tratados como periféricos. Conhecimento que, por sua formalidade, acaba sendo um fim em si mesmo, “um aprender por aprender”, sem levar em consideração seu contexto de produção e dos próprios sujeitos do processo de aprendizagem. Isto cria uma falsa impressão de que se trata de um tipo de conhecimento que pode ser

analisado, interpretado e manipulado sem a necessidade de ser um especialista na área. Esta dificuldade em enxergar a sociologia como uma disciplina científica está associada à percepção da eficácia da sociologia. Outras disciplinas expressam clareza e eficácia, por isso, a sociologia é frequentemente contestada. As disciplinas “mais duras” possuem um respaldo na materialidade, são perceptíveis. Por outro lado, as ciências sociais nascem das relações sociais, culturais e análise política, portanto, com caráter imaterial, subjetivo e ideológico (VARGAS, 2011).

Na estrutura curricular das escolas públicas é notório o desafio da sociologia, uma vez que vem sendo pautada por duas práticas pedagógicas: a primeira é a participativa, a qual trabalha com temas e problemas do cotidiano dos alunos, alicerçado pela visão científica das ciências sociais. De acordo com essa prática, apenas um professor experiente e com um bom repertório científico nas ciências sociais poderia dar uma aula que considere o conhecimento do senso comum trazido pelo aluno, mas que faça esse, enxergar nas ciências sociais uma nova forma de leitura da sociedade e cabe ao professor de sociologia transitar entre esses vários conhecimentos; a segunda é a de tipo tradicional, a qual vem a ser a transposição de conhecimento de forma sistemática, acadêmica e teórica. Trata-se da transposição do saber de forma mais técnica, em que o professor corre o risco de tornar a aula pouco atrativa e com um teor subjetivo, dificultando a compreensão dos alunos, pois o conteúdo pode acabar se tornando distante e enfadonho. Resultando assim, em um estranhamento do aluno em relação às ciências sociais, considerada inacessível, subjetiva e marcada por nenhum sentido prático. A sociologia precisa superar esse desafio e fornecer ao aluno o acesso ao conhecimento técnico das ciências sociais, mas de uma forma que ela compreenda e assim, garantindo o protagonismo dos alunos, mas sem abrir mão do seu rigor científico (VARGAS, 2011).

Para melhor compreender o lugar da sociologia no ensino médio, se faz necessário, antes, compreender as ideologias que fundamentam a construção do currículo. Vejamos o que vem a ser esse fundamento.

2.1.2. A construção do currículo

O conceito de teoria do currículo supõe que esta poderá ser aplicada na realidade, logo, a teoria busca refletir, espelhar e representar a realidade. A teoria entraria em ação para explicar, descrever e descobrir o currículo. Do ponto de vista estruturalista, a teoria do currículo está em um processo “circular”, ou seja, a descoberta proposta é algo que a própria teoria criou (SILVA, 2010).

O possível surgimento do currículo, como objeto de estudos, remete aos anos de 1920. Devido aos atos imigratórios e processos de industrialização, houve um impulso, principalmente do setor administrativo educacional, para analisar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos. Essas ideias, encontram sua máxima expressão no livro de Bobbitt, *The Curriculum* (1918), no qual o currículo é racionalizado como um meio de se estipular resultados educacionais de forma rigorosamente medida e especificada. O modelo que concebe essa ideia é a fábrica e sua inspiração teórica é a administração científica de Taylor. Na lógica de currículo de Bobbitt os jovens estudantes devem ser encarados como produtos de fábricas, com objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser medidos na prática (SILVA, 2010).

Ao analisar o conceito “circular”, Bobbitt diz como deve ser o currículo e como as pessoas devem seguir no ambiente educacional e de trabalho. Esta lógica funciona devido ao discurso que essas “teorias curriculares” levam consigo, pois se analisarmos cada uma das teorias, elas estão exacerbadas de afirmações de como deveria ser a realidade, isto é, a teoria curricular é uma indução do currículo que ela defende. As asserções teóricas, ou asserções da realidade, acabam influenciando de formas idênticas, pois, retomado o exemplo de Bobbitt, é irrelevante definir se o currículo proposto por ele é administrativo e industrial ou se ele deveria ser administrativo ou industrial, o efeito prático é o mesmo: o currículo se torna, inadvertidamente, um processo administrativo e industrial (SILVA, 2010).

A questão central de qualquer teoria do currículo é saber qual conhecimento deve ser ensinado. As diferentes teorias do currículo podem recorrer a debates sobre a natureza humana, sobre as formas de aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. Elas se diferenciam pelas formas que tratam cada um destes itens citados (SILVA, 2010).

Quando uma teoria curricular escolhe quais conhecimentos devem ser ensinados, deve justificar os motivos dessas escolhas, isto é, os motivos “desses conhecimentos” e não “daqueles conhecimentos” estarem na teoria. Entretanto, saber quais conhecimentos devem estar na teoria do currículo traz consigo uma outra questão: o que estas pessoas devem se tornar? Afinal, os currículos buscam modificar as pessoas, justamente por descreverem o tipo de pessoa que o currículo considera ideal. As teorias do currículo estão, no fundo, levantando uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”, isto é, o currículo traz consigo, não apenas conhecimento, mas também, características subjetivas que nos modifica. Logo, podemos dizer que o currículo também é uma questão de identidade. É sobre estas questões, também, que a teoria do currículo se concentra (SILVA, 2010).

Na perspectiva pós-estruturalista, a teoria do currículo também é uma questão de poder, pois na medida que o currículo busca dizer como as coisas deveriam ser, torna-se ferramentas de poder. Neste sentido, as teorias de currículo possuem múltiplas identidades e subjetividade, cada uma delas busca o ideal de comportamento. Logo, será a questão de poder que irá diferenciar as teorias de currículo tradicionais das teorias críticas e pós críticas de currículo. As teorias tradicionais buscam ser “neutras”, enquanto as teorias críticas e pós-críticas argumentam que não existe teoria neutra, científica ou desinteressada, logo, estão inadvertidamente implicadas em relações de poder (SILVA, 2010).

As teorias tradicionais colocam como certos os conhecimentos a serem ensinados e, por este motivo, se concentram no “como” estes conhecimentos devem ser colocados na prática: de forma estruturada e organizada, ou seja, de forma técnica. Por outro lado, as teorias críticas e pós-críticas se preocupam no motivo de tal conhecimento e não outro estar no currículo, ou seja, demonstram preocupação com as relações entre saber, identidade e poder (SILVA, 2010).

Dessa forma, teoria e currículo define-se pelos conceitos utilizados para conceber uma possível “realidade”. Os conceitos orientam, organizam e estruturam nossa forma de ver a “realidade”. Assim, podemos dividir as teorias do currículo no quadro abaixo, de acordo com os conceitos que, respectivamente, elas enfatizam.

Quadro 1: Teorias do currículo

| Teorias Tradicionais | Teorias Críticas | Teorias Pós-críticas |
|-----------------------------|------------------------------|-----------------------------------|
| Ensino | Ideologia | identidade, alteridade, diferença |
| Aprendizagem | reprodução cultural e social | subjetividade |
| Avaliação | poder | significação e discurso |
| Metodologia | classe social | saber - poder |
| Didática | capitalismo | representação |
| Organização | relações sociais de produção | cultura |
| Planejamento | conscientização | gênero, raça, etnia e sexualidade |
| Eficiência | emancipação e libertação | multiculturalismo |
| Objetivos | currículo oculto | |
| | resistência | |

Fonte: SILVA, 2010, p. 17.

Os debates educacionais e pedagógicos e suas respectivas teorias são de forma direta ou indireta, teorias sobre o currículo, isso inclui filosofias educacionais e as diferentes pedagogias propostas em diferentes épocas, ou seja, antes do surgimento termo técnico, os debates sobre o currículo já existiam (SILVA, 2010).

Cabe ressaltar que as teorias educacionais e pedagógicas não tratam exclusivamente de teoria do currículo. Existem antecedentes da história ocidental de estudos da educação que se preocupavam com a organização das atividades educacionais e sobre questões subjetivas. Por exemplo: o que é ensinar? Isso indica que o termo *curriculum* foi se moldando, pois o termo que usamos hoje, ligado a preocupações de organização e método, passou a ser usado muito recentemente, principalmente em países europeus, como França, Alemanha, Espanha e Portugal, devido a forte influência da literatura estadunidense. É nesta literatura que o termo surge como um campo especializado de estudos. As condições associadas a institucionalização da educação em massa nos Estados Unidos propiciaram o surgimento do campo profissional de estudos do currículo. Entre as condições destaca-se a formação de uma burocracia estatal responsável pelos negócios ligados à educação, o estabelecimento da educação como um campo próprio de estudos científicos, a extensão da educação em vários níveis ascendentes e o aumento da população (SILVA, 2010).

Neste contexto, Bobbitt escreve em 1918, o livro chamado *The Curriculum*, que se tornaria o marco no estabelecimento deste campo, como estudos especializados (SILVA, 2010). Este livro foi crucial para a história da educação estadunidense, pois neste momento histórico havia várias forças econômicas, políticas e culturais que procuravam impor seu ideal de educação, de acordo com suas visões particulares de mundo.

É neste ponto da história americana, que se buscava responder questões, sobre a escolarização em massa, do tipo: quais os objetivos da educação escolarizada? Formar o trabalhador especializado ou proporcionar educação geral? O que se deve ensinar: as habilidades básicas, como escrever, ler e contar ou as disciplinas acadêmicas de cunho humanista? Quais seriam as práticas ocupacionais necessárias para a vida adulta? Quais os conhecimentos que devem estar no centro do ensino? Os objetivos, que se aprendem de forma organizada ou os subjetivos, que se aprendem pela interpretação, principalmente entre as crianças e os jovens; por fim, preparar os educandos para a economia ou prepará-los para a democracia? De acordo com Bobbitt:

A teoria central é simples. A vida humana, por mais variada que seja, entende como Educação aquela que prepara definitivamente e consiste na realização de atividades específicas. É aquela que prepara para a vida e é adequada para essas atividades específicas. Por mais numerosos e diversos que sejam para qualquer classe social, elas podem ser descobertas. Isso requer apenas que se vá ao mundo e descubra os detalhes de que esses assuntos vão mostrar as habilidades, hábitos de atitudes. Apreciações e formas de conhecimento de que os homens precisam. Esses serão os objetivos do currículo. Eles serão numerosos, definidos e particularizados. O currículo será então aquela série de experiências que as crianças e os jovens devem ter para atingir esses objetivos.¹ (BOBBITT, 1918, p. 42)

1 No original: The central theory is simple. Human life, however varied, Education one that prepares definitely and consists in the performance of specific activities. that prepares for life is adequately for these specific activities. However numerous and diverse they may be for any social class, they can be discovered. This requires only that one go out into the world and discover the particulars of which these affairs These will show the abilities, attitudes habits. appreciations, and forms of knowledge that men need. These will be the objectives of the curriculum. They will be numerous, definite, and particularized. The curriculum will then be that series of experiences which children and youth must have by way of attaining those objectives.

Bobbitt tinha um posicionamento conservador, por mais que propusesse mudanças radicais, suas propostas tinham como objetivo transformar a escola em um ambiente igual a uma empresa comercial ou industrial. Com isso, almejava que o sistema educacional fosse capaz de especificar e mensurar quais resultados pretendia obter, por meio de métodos que buscassem alcançar estes resultados. O sistema educacional deveria estabelecer seus objetivos que por sua vez, deveriam se basear nas habilidades necessárias para exercer com eficiência as futuras ocupações que os jovens irão exercer. Este modelo estava claramente voltado para o mercado de trabalho. Nas palavras de Bobbitt:

Quando o currículo é definido como incluindo experiências dirigidas e não dirigidas, então seus objetivos são a gama total de habilidades humanas, hábitos, sistemas de conhecimento, etc., que se deve possuir. Eles serão descobertos pela pesquisa analytuc. O descobridor de currículos será primeiro um analista da natureza humana e dos assuntos humanos.² (BOBBITT, 1918, p. 43)

Uma palavra que definiria o modelo de Bobbitt seria “eficiência”, pois o sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer empresa econômica. Seu objetivo era transferir o modelo de Frederick Taylor para a escola, logo, ela deveria seguir os modelos administrativos do Taylorismo:

Sob o chamado “Sistema Taylor” de gestão científica, todo o pensamento é feito por funcionários especializados na “sala de planejamento”. As decisões são tomadas sobre o que deve ser feito a cada hora durante o dia por cada pessoa trabalhadora do setor. As instruções são digitadas e enviadas aos trabalhadores. Não se espera que estes últimos pensem, julguem ou decidam; tudo isso é feito para eles; devem apenas obedecer a ordens (BOBBITT, 1918, p. 83).³

2 No original: When the curriculum is defined as including both directed and undirected experiences, then its objectives are the total range of human abilities, habits, systems of knowledge, etc., that one should possess. These will be discovered by analytuc survey. The curriculum-discoverer will first be an analyst of human nature and of human affairs.

3 No original: Under the so-called “Taylor System” of scientific management, all the thinking is done by specialized officials in the “planning-room.” Decisions are there made as to what is to be done every hour during the day by every man in the shop. Instructions are typewritten, and sent out to the workmen. The latter are not expected to do any thinking or judging or deciding; this is all done for them; they are only to obey orders

As diretrizes propostas por Bobbitt constituem vertentes predominantes da educação estadunidense por todo século XX, embora concorram com vertentes mais progressistas como as que são propostas por John Dewey. Em 1902, Dewey escreveu um livro intitulado *The child and the curriculum*, no qual demonstra uma preocupação com a construção da democracia e não com a economia, além disso, ele achava importante, no planejamento curricular, que se desse ênfase aos interesses e experiências das crianças e jovens, indo de oposição a Bobbitt. Para Dewey, a educação não era uma forma de preparar o jovem para a vida ocupacional adulta, mas sim um local de prática da democracia, porém, seus estudos não iriam influenciar e refletir na formação do currículo da mesma forma que as ideias de Bobbitt (DEWEY, 1902).

O debate subjetivo abstrato da finalidade da educação não era alvo de debates, pois a visão da educação era dada pela vida ocupacional adulta. Bastava mapear quais habilidades eram necessárias para as diversas ocupações. Com este mapa das habilidades seria possível organizar um currículo que permitisse o aprendizado para os jovens. O profissional especialista em currículo tinha como principal tarefa realizar o levantamento das habilidades, desenvolver um currículo que permitisse que estas fossem ensinadas e desenvolvidas e, por fim, planejar e elaborar instrumentos de medição que analisassem se estes talentos foram desenvolvidos pelos educandos (SILVA, 2010).

Para Bobbitt o currículo se transforma em uma questão de organização, ou seja, uma questão meramente mecânica. Logo, o especialista em currículo, que deveria executar uma função, supostamente científica, nada mais é do que um executor de burocracia. Até os anos 80, o conceito central da teoria do currículo era “desenvolvimento curricular”, isto é, uma perspectiva que considera que a finalidade da educação é preparar o jovem para a vida ocupacional adulta, resumindo o currículo a uma questão técnica (SILVA, 2010).

Na visão de Bobbitt, é fundamental para a escola estabelecer padrões, tal qual uma indústria, pois os padrões servem para orientar a escola. Um exemplo usado pelo próprio Bobbitt em seu livro é uma usina de fabricação de aço que possui em sua base um processo de moldagem. A escola deveria fazer o mesmo: moldar o aluno. Continuando sua argumentação, ele cita um exemplo de alunos da oitava série que realizam adições: parte delas, realizam 35 combinações por minuto, outro

grupo realiza 105. De acordo com Bobbitt, com o estabelecimento de padrões, a escola poderia eliminar as variações com o passar do tempo e por exemplo, estabelecer uma média de 65 combinações por minuto. Isto é uma especificação tão definida, que o paralelo com uma fábrica de aço é inevitável (BOBBITT, 1918).

O modelo de Bobbitt se consolida a partir do livro de Ralph Tyler, *Princípios básicos de currículo e ensino* (1977). As ideias do paradigma de Tyler dominaram o campo do currículo no Estados Unidos, exercendo influência em vários países, inclusive o Brasil. Com este livro, os estudos sobre o currículo, ficam definitivamente focados na organização e desenvolvimento. Tyler admite que a filosofia e a sociedade são possíveis fontes de objetivos para o currículo, criando um paradigma concentrado em questões de organização e desenvolvimento. Assim como no modelo de Bobbitt, o modelo de Tyler (1977) é essencialmente técnico (SILVA, 2010).

O modelo de Tyler (1977) defende que o currículo deve ser organizado e desenvolvido para buscar responder quatro questões: 1) Quais objetivos educacionais a escola deve atingir? 2) Quais experiências educacionais, caso oferecidas, irão alcançar estes objetivos? 3) Qual a forma de organizar essas experiências educacionais de forma eficiente? 4) Qual o meio para saber se os objetivos estão sendo alcançados?

Estas perguntas elaboradas por Tyler correspondem a uma divisão tradicional das atividades ligadas à educação: “currículo” (1), “ensino e instrução” (2 e 3) e “avaliação” (4) (SILVA, 2010). Além disso, Tyler propõe três formas de se alcançar os objetivos da educação: 1 - estudos sobre os aprendizes; 2 - estudo sobre a vida contemporânea fora da educação; 3 - sugestões dos especialistas das diferentes disciplinas. Percebe-se, portanto, que Tyler amplia os estudos de Bobbitt e inclui duas novas fontes: psicologia e as disciplinas acadêmicas.

Robert Mager (1983) sugere que a forma de responder às questões propostas por Tyler seria por meio de formulação precisa, detalhada e comportamental dos objetivos que se pode responder. Tanto os modelos mais tecnocráticos, como os progressistas constituem uma reação ao currículo clássico e humanista. Este currículo é herdeiro dos currículos das chamadas “artes liberais”, oriundos da Antiguidade Clássica, estabelecendo-se nas universidades da Idade Média e no Renascimento com o objetivo de introduzir os estudantes nos conhecimentos das

grandes obras literárias e artísticas das heranças gregas e latina, incluindo o aprendizado das respectivas línguas (SILVA, 2010).

Cada um dos modelos curriculares contemporâneos, tecnocráticos de Bobbit e Tyler e os progressistas como o de Dewey são reações ao modelo humanista e o atacam de formas diferentes: o tecnocrático ataca a abstração e a suposta inutilidade do modelo humanista para ser aplicado na vida moderna e nas atividades laborais. O modelo progressista ataca o distanciamento dos interesses das crianças e dos jovens que o modelo humanista propusera, ou seja, o currículo humanista ignorava a psicologia infantil. Todavia, os modelos tradicionais só seriam contestados, efetivamente, nos anos de 1970, principalmente nos Estados Unidos, com um movimento chamado de “reconceptualização do currículo” (SILVA, 2010).

Nesse período se destacam os trabalhos de Henry Giroux que, em seus escritos, demonstra preocupação com a problemática da cultura popular e como elas se apresentam no cinema, na música e na televisão. Embora Giroux se preocupe com a questão pedagógica e curricular, suas análises parecem focar mais nas questões culturais do que educacionais. Dessa forma, ele ataca a racionalidade tecnicista e utilitarista, assim como o positivismo da lógica dominante das teorias curriculares, pois quando o currículo se concentra na burocracia e eficiência deixa de levar em consideração questões humanas e sociais, tais quais: o caráter histórico, ético e político. De acordo com Giroux (1992), quando o currículo não leva em consideração estas questões, ele próprio torna-se um mecanismo de contribuição para a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais (SILVA, 2010).

As teorias críticas foram desenvolvidas em contraposição ao empirismo e ao pragmatismo das perspectivas tradicionais. Seu objetivo era a ampliação de uma teoria social mais ampla. Giroux (1992) recebeu forte influência marxista, principalmente da escola de Frankfurt, com sua ênfase na dinâmica cultural e na crítica da razão iluminista e da racionalidade técnica:

A fim de lutar por escolas como esferas democráticas, é imperativo entender os papéis contraditórios que os intelectuais transformadores ocupam nos vários níveis do sistema escolar. No sentido mais imediato, a noção de intelectual transformador torna visível a posição paradoxal que os educadores radicais enfrentam nas escolas públicas e nas universidades (GIROUX, 1992, p. 39-40).

Crítico das teorias educacionais que se baseiam na fenomenologia e nos modelos interpretativos da teoria social e nos diversos estruturalismos, Giroux(1992) defende que uma das correntes do movimento de reconceptualização da teoria curricular nos Estados Unidos centrava nos fenômenos e compreensão que as pessoas que participavam da educação têm de seus atos e significados. Na Inglaterra, a chamada “nova sociologia da educação” estudava como os processos de negociação, principalmente entre estudantes e docentes, desenvolviam seus próprios significados sobre conhecimento, o currículo e a vida educacional em geral. (SILVA, 2010).

Giroux critica as formas de análises fenomenológicas por não considerar que davam atenção às conexões existentes entre as construções destas conexões que surgem e se desenvolvem no espaço restrito da escola e as relações sociais de controle e poder que são mais amplas, não se restringindo apenas aos fenômenos no ambiente escolar. A partir do conceito de resistência, Giroux funda as bases para sua teoria crítica e, valendo-se do conceito de pedagogia da possibilidade, defende que existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem ir contra os desígnios do poder e do controle (SILVA, 2010).

Giroux elabora uma teoria que possibilita canalizar o potencial de resistência demonstrado por estudantes e professores para elaboração de um currículo com conteúdo político que seja crítico aos arranjos sociais das classes dominantes. Nesta fase, o currículo é emancipatório e libertador, um objeto de ação social politizada que compreende três conceitos centrais: (i) esfera Pública: conceito que Giroux pega emprestado de Habermas, da escola de Frankfurt, onde a escola deve servir como local público e democrático, onde os estudantes possam exercer as habilidades de discussão e participação; (ii) intelectual transformador: os professores e professoras não podem ser vistos/as como burocratas ou técnicos, mas como agentes ativos do processo de discussão e participação, ou seja, contribuindo para a transformação da mentalidade e visão de mundo dos alunos. Pegando emprestado o conceito de “intelectual orgânico” de Gramsci, os professores e professoras seriam “intelectuais transformadores”; (iii) e voz: conceito criado por Giroux, no qual defende a participação ativa dos alunos. Os estudantes necessitam de um espaço para exposição de suas ideias anseios e desejos, com isso, podem contestar as relações de poder (SILVA, 2010).

A obra de Giroux também recebe influência de Paulo Freire. Este defende um modelo de pedagogia que aponta para a possibilidade, até então, ausente nas teorias críticas, salientando a importância da participação dos envolvidos na construção pedagógica do currículo. A crítica de Freire ao sistema educacional “bancário” e sua forma de concepção de conhecimento de forma ativa e dialética vai ao encontro da teoria de Giroux, pois ambos contestavam os modelos tecnicistas, até então, dominantes. Esta visão pedagógica fará Giroux enxergar a pedagogia e o currículo através da noção de “política cultural”. O currículo não seria apenas um local de transmissão de fatos e conhecimento objetivos, mas um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais (SILVA, 2010).

Freire não desenvolveu, especificamente, uma teoria do currículo, mas em suas obras se debruça sobre questões do tipo: o que ensinar? O que significa conhecer?

Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de *Ser Mais*. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem. (FREIRE, 1987, p. 29)

Mesmo criticando a escola tradicional, Freire defende que a transformação da educação deve vir posteriormente a revolução, pois as teorias educacionais críticas estavam focadas em países desenvolvidos. A teoria educacional de Freire se volta para os países periféricos. Por isso, sua teoria é claramente pedagógica, pois preocupa-se como “deveria ser” a educação.

Freire (1987) critica a “educação bancária” que, sinteticamente, é a transmissão objetiva de conhecimento do professor para o aluno. Esta transmissão de conhecimento seria similar a um “depósito bancário”, ou seja, o conhecimento independe das pessoas envolvidas. Nesta lógica, o educador está sempre de uma forma ativa, enquanto o educando, está sempre em um papel passivo. Como alternativa, Freire propõe a “educação problematizadora”, com forte tendência fenomenológica, pois utiliza o conceito de “intenção” para defender que não há uma separação de conhecimento e o ato de conhecer, ou seja, o conhecimento é sempre intencionado para alguma coisa.

Ante esse contexto, o tratamento da ciência política no ensino de sociologia deve ter uma perspectiva libertadora. Mas essa perspectiva deve passar pela compreensão do papel que a ciência política ocupa nos livros didáticos de sociologia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018. Dessa forma, no tópico 2.2 vamos apresentar a política do livro didático no Brasil, buscando compreender o lugar da ciência política nos referidos livros.

2.2. O lugar do político no livro didático de sociologia

2.2.1. A política do livro didático no Brasil

Em 21 de dezembro 1937, por meio do Decreto-Lei nº 93, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), promulgado pelo Ministério da educação, criando-se a relação oficial entre Estado e o livro didático. Posteriormente, em 30 de dezembro de 1938, pelo Decreto-Lei nº 1006, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que, em seu artigo 11 determinava que o Presidente da República escolheria quinze membros com notório saber pedagógico e reconhecido valor moral para analisar a produção, importação e utilização do livro didático. Todavia, as definições de notório saber pedagógico e reconhecido valor moral não tinham especificações claras. Apesar disso, essa comissão foi autorizada pelo presidente Vargas a evitar impropriedades e inexatidões factuais nos livros didáticos. No entanto, ao que parece, Vargas estava preocupado em apenas controlar o conteúdo do livro didático (CASSIANO, 2013).

Em todos os países o livro didático é usado como uma forma de disputa, tanto real quanto simbólica. Nesse sentido, no desenvolvimento dos Estados Modernos, houve o acompanhamento da institucionalização dos procedimentos educativos e uma rápida transferência das responsabilidades educacionais que antes estavam a cargo da família e, guardadas as proporções, das autoridades religiosas e poder público. Assim, fica mais claro a intervenção do poder público nos programas oficiais e, conseqüentemente, nos livros didáticos, pois estes livros materializam a vontade dos programas governamentais. De acordo com Cassiano (2013), o livro didático é uma ferramenta de poder, pois destina-se ao jovem sujeito às mais diversas influências. O livro didático apresenta uma ortodoxia e suas ideias se impregnam devido a utilização frequente e prolongada, tornando-se uma ferramenta poderosa

de unificação e uniformização nacional, linguística e ideológica. Devido a tudo isso, o poder político se vê forçado a controlar e orientar a seu proveito a concepção e uso do livro didático.

Cassiano (2013) considera que o livro didático é um importante indicador das relações de poder que se estabelecem em determinados momentos, nas diferentes sociedades e entre os diversos sujeitos do sistema educacional, haja vista que a liberdade de produção e o uso deste tipo de livro varia consideravelmente. É possível entender os motivos que levaram Vargas a exercer controle sobre o livro didático e os indivíduos envolvidos em sua produção, circulação e uso. Diversas formas de controle e intervenção estatal nortearam o livro didático entre 1938 a 1985, mas principalmente durante a ditadura militar (1964-1985).

Estudos foram realizados depois deste período entre 1985 até meados dos anos 2012. O Decreto 91.542 de 19 de agosto de 1985 (período que o Brasil começava a redemocratização) institui oficialmente o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que traz grandes modificações em relação ao programa que vigorava antes, o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) (CASSIANO, 2013).

O novo programa trazia princípios inéditos como a distribuição universal e gratuita para o então 1º grau (1ª a 8ª série, alunos entre 7 a 14 anos). O PNLD, mais do que diretrizes, continha uma visão do educando na escola pública e objetivava um projeto de nação a ser empreendido, pois as políticas educacionais sempre são circunscritas em contextos de políticas mais gerais (CASSIANO, 2013).

A produção de um novo programa para o livro didático e o apagamento do antigo programa é uma estratégia política para não associar sua imagem ao governo anterior que, neste caso, era uma ditadura, pois o objetivo é agregar valor positivo ao novo governo que se autodenominava de Nova República. Na verdade, o Estado repercute as decisões de vários atores políticos que buscam influenciar a distribuição dos recursos públicos, seja para introduzir alterações a favor desses atores, seja para influenciar as distribuições dos recursos públicos ou mantê-las sem mudanças (CASSIANO, 2013).

A avaliação dos livros didáticos passou a vigorar oficialmente no ano de 1996, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), com profissionais por áreas de conhecimento. Após dez anos de implementação da

avaliação dos livros didáticos no PNLD (1996-2006), pode-se afirmar que as editoras foram se adequando e produzindo livros didáticos que atendessem os critérios especificados pela equipe do MEC. Um dos grandes problemas da avaliação dos livros didáticos era a classificação, pois mesmo aprovados, havia uma hierarquia entre eles. Alguns eram recomendados, outros recomendados com ressalvas e, por fim, recomendados com distinção. Em 2005 os livros eram simplesmente aprovados ou excluídos. Assim, todos os livros que passavam pelo crivo do MEC tinham o mesmo status. Nos primeiros dez anos da avaliação do livro didático algumas questões de conflitos, envolvendo professores, editores e autores surgiram e foram supostamente resolvidas: (i) algumas categorias de avaliação foram excluídas, assim como a eliminação da divulgação de algumas etapas do processo avaliativo; (ii) para garantir a padronização dos conteúdos se fazia necessário passar por uma triagem inicial para aferir os aspectos físicos dos livros e se estes atendiam às normas do edital em vigor; (iii) a próxima etapa, no caso de aprovação, é a análise pedagógica que, a princípio, era critério geral de classificação e exclusão dos manuais inscritos. Mantinha-se por todo processo avaliativo podendo sofrer algumas mudanças. Posteriormente, o critério de classificação também foi extinto; (iv) além do livro do aluno, foi estipulado que o professor também teria um manual para a utilização correta do livro didático e para a atualização do próprio docente; (v) no critério eliminatório foi definido que os livros não poderiam expressar preconceitos de qualquer origem, além disso, não poderiam conter erros conceituais; (vi) a última etapa é a aprovação e a inclusão do livro nos Guias de Livros Didáticos. O governo faz a compra e encaminha os livros para as escolas. Os professores deverão escolher quais livros irão usar de acordo com esse Guia (CASSIANO, 2013).

A avaliação dos livros didáticos é realizada por especialistas da área, no mínimo dois por obra, que elaboram pareceres e enviam para a Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) (em 2001 passou a ser Secretaria de Educação básica - SEB) para comparar os pareceres, objetivando que resultem em um único parecer (CASSIANO, 2013).

Em 2002 o PNLD passou a exigir a avaliação por coleção, não pelo livro isolado, por exemplo, uma mesma coleção tinha um livro da 5^o série bem avaliado e um outro livro da mesma coleção, mal avaliado. Neste caso, a coleção inteira era impossibilitada de ser comprada pelo governo. Além disso, o PNLD estipulava que o

professor escolhesse os livros por coleção completa. Em muitos casos, o livro didático torna-se um dos poucos materiais de referência para o professor, ou até mesmo a única referência, devido à falta de materiais para orientar o que ensinar e a dificuldade dos alunos para acessar outras fontes de estudo e pesquisa (CASSIANO, 2013).

Os livros recomendados teriam como pressuposto a ideia de isentos de erros graves e preconceitos e, do ponto de vista dos critérios eleitos, características que garantirão um desempenho de qualidade. Mas, os livros se diferem entre si devido ao grau de adesão e as regras de aprovação a que foram submetidos, apresentando resultados distintos. Para Cassiano (2013) esses livros foram agrupados em grandes blocos de acordo com os critérios de sua classificação definidos para o período de 1997 a 2004. As categorias são as seguintes:

Não recomendados: Livros que apresentaram insuficiência nos requisitos, comprometendo significativamente sua eficácia didática-pedagógica;

Recomendados com ressalvas: Livros que possuíam qualidades mínimas, porém, com problemas que poderiam ser contornados pelo professor;

Recomendados: Livros que cumprissem todos os pré requisitos, atendendo satisfatoriamente às exigências, como também a critérios mais relevantes da área;

Recomendados com distinção: livros que se destacam por serem inovadores, pois trazem propostas pedagógicas elogiáveis e criativas.

A categoria “não recomendados” foi eliminada a partir do PNLD 1999 e a categoria “recomendado com distinção” foi criada a partir do PNLD 1998. A partir do PNLD de 2005 todas as categorias foram eliminadas e os livros didáticos passaram a ser classificados simplesmente como excluídos ou aprovados (CASSIANO, 2013).

Nos programas de distribuição de livros didáticos de largo alcance há uma política curricular que opta pela efetiva centralização desse dispositivo didático. Por mais que o PNLD divulgue inovações pedagógicas e novas metodologias de ensino-aprendizagem, sua política visa tão somente assegurar o controle dos currículos (CASSIANO, 2013).

O PNLD envolve um alto investimento devido o seu alcance universal que, no caso da educação pública, acaba se tornando um parâmetro de prescrição para a liberdade do docente e ao mesmo tempo há uma avaliação prévia do governo para

analisar o nível pedagógico do livro didático. Estes determinantes não anulam a liberdade do professor no uso do produto ou nas suas escolhas pedagógicas, todavia, deixam suas marcas nos livros que entrarão em todas as escolas da educação básica, pois esses livros são parte integrante do currículo em ação no Brasil (CASSIANO, 2013).

Assim, torna-se relevante entender as ações do Estado em relação com às indústrias editoriais. O conflito ou consonância entre estas duas categorias indicam os encaminhamentos das políticas educacionais do país e quais são os limites e possibilidades impostas às escolas no que se refere ao livro didático que será usado (CASSIANO, 2013).

No governo de Fernando Henrique Cardoso iniciou uma significativa ampliação do PNLD, mas foi no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, cuja gestão foi de 2003 a 2010, continuada pelo governo de Dilma Rousseff, governo iniciado em 2011, que foram ampliados significativamente os investimentos estatais em livros didáticos (CASSIANO, 2013).

Autores e editores brasileiros de livros didáticos, por meio dos seus principais representantes como a associação brasileira dos editores de livros escolares (ABRELIVROS) e associação brasileira de autores de livros educativos (ABRALE) enviaram em dezembro de 2002 para o futuro governo federal do país um documento intitulado “Para formar um país de leitores”. Neste documento estava enumerado o que consideravam como os pontos fundamentais para estabelecer uma interlocução com o novo governo. Os principais pontos, segundo Cassiano (2013), foram:

- 1 ênfase na importância do livro, de forma geral;
- 2 a importância, especificamente, do livro didático;
- 3 considerações sobre os rumos de avaliação dos livros didáticos;
- 4 a operacionalidade do PNLD e, por fim;
- 5 propostas, em especial os do PNLD, para futuros encaminhamentos das políticas públicas para o livro.

O documento exaltava as conquistas até então alcançadas pelas entidades, em especial, a ampliação do alcance e a distribuição planejada. Além disso,

apresentava propostas de mudanças que consideravam necessárias para a avaliação dos livros didáticos, tais como: retirada da classificação dos livros recomendados pelo MEC e a eliminação da divulgação dos livros excluídos. Estas reivindicações foram atendidas no PNLD 2005 (CASSIANO, 2013).

Segundo Cassiano (2013) pode-se ressaltar dois tópicos relevantes: o primeiro é a solicitação de acesso às obras didáticas e aos variados gêneros de obras impressas, tanto para alunos, quanto para professores; o segundo apresenta sete reivindicações direcionadas diretamente ao PNLD:

- que não houvesse descontinuidade ou interrupção de qualquer natureza, exceto as alterações sugeridas pelo documento e a flexibilização dos prazos estabelecidos para os editores;
- que a distribuição de livros didáticos de inglês e espanhol fossem incluídos no PNLD;
- inclusão, no PNLD, de todas as disciplinas para todos os alunos do Ensino Médio;
- não excluir livros por critérios puramente econômicos, em especial, os livros dos primeiros quatro anos do Ensino Fundamental;
- revisão dos critérios de avaliação do PNLD, entre elas: critérios e formas de avaliação e organização do processo permanente de avaliação de livros, buscando diminuir a penalização econômica, moral e intelectual impostas aos editores e autores;
- revisão das etapas do PNLD, diminuindo a burocracia e aumentando a transparência e respeito às instituições que participarem do Programa;
- análise do programa, buscando alternativas para que ele se tornasse permanente sem a ingerência de medidas adotadas pelo governo vigente.

O documento é encerrado dando ênfase ao bom diálogo que deve existir entre autores, editores e o governo como ponto essencial para a melhoria do Programa e seus livros. No governo de Fernando Henrique Cardoso houve uma ampliação do PNLD que consistia na aquisição e na distribuição dos livros para os alunos do Ensino Fundamental (1^o a 8^o série) e estender o atendimento para todas as disciplinas do núcleo comum (língua portuguesa, matemática, história, geografia e ciências). Além de doação de livros de alfabetização para a primeira série e o aumento gradativo do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE)

que passou a distribuir dicionários de Língua Portuguesa e obras em Braille. O governo Lula manteve o que já havia sido instituído e criou dois programas novos: o Programa de Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), criados respectivamente em 2003 e 2007. O PNLA, em 2009, passou a compor o PNLD EJA. No governo Lula também houve a ampliação da distribuição dos dicionários de Língua Portuguesa. O PNLEM trouxe um novo nicho de mercado, mas as vendas continuaram restritas, pois apenas os grupos editoriais, que já atendiam o governo, as realizavam (CASSIANO, 2013).

A resolução nº 38, de 15 de outubro de 2003, e a Portaria nº 2922, de 17 de outubro de 2003, criaram o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Seu objetivo era distribuir livros didáticos de todas as disciplinas para todos os alunos das escolas públicas do Ensino Médio do país. Esta iniciativa era inédita e pretendia ser alcançada de forma gradativa. Assim, em 2005 (para uso do ano letivo de 2006) o governo universalizou a distribuição dos livros de Português e Matemática para todos os alunos do Ensino Médio do Brasil, com exceção dos estados de Minas Gerais e Paraná que possuíam programas próprios (CASSIANO, 2013).

O PNLEM é financiado pelo FNDE com recursos provenientes do Orçamento Geral da União e contratos de empréstimos internacionais. Em fevereiro de 2006 o governo, por meio do MEC, iniciou uma campanha publicitária para divulgar o PNLEM, apresentando-o como uma ampliação do PNLD. Na propaganda era solicitado que os alunos mantivessem os livros preservados por pelo menos três anos que, neste caso, era o tempo de uso deles. O PNLEM manteve, com poucas exceções as principais editoras que já trabalhavam nos livros do Ensino Fundamental (CASSIANO, 2013).

Ante esse contexto, pode-se perceber como a compreensão da história das políticas do livro didático no Brasil são fundamentais para entender as políticas e ideologias presentes nos livros didáticos de sociologia.

2.2.2. O livro didático de Sociologia

O guia de livros didáticos de sociologia do ano de 2017 para definição dos livros do PNLD 2018 recomenda o uso dos livros didáticos nos três anos do ensino médio. Além disso, contém informações sobre dinâmica e processo de avaliação de sociologia. A edição de 2017 exigia a reflexão sobre os desafios da disciplina, pois ela pretende preservar a trajetória de consolidação da sociologia no Ensino Médio. Entre esses desafios está a análise de um novo contexto social que traz a juventude como foco: jovens que trabalham, que podem votar com 16 anos e que devem estar preparados para o exercício da cidadania. Estes devem ser os parâmetros de referência que estão expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos incisos II e III do artigo 35:

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 2017, p. 6-7).

No Guia constam todos os livros aprovados para o triênio de 2018-2020, segundo o edital de convocação 04/2015. Na parte do edital referente aos critérios eliminatórios da área das ciências humanas os membros da comissão avaliadora buscaram sintetizar princípios e critérios didáticos-pedagógicos que tem direcionado Estados e Municípios. Além disso, foi levado em consideração a experiência dos docentes da área, buscando não apenas a qualidade dos livros, mas um repertório de saberes que estejam presentes na escola e conteúdos consagrados em cada componente curricular (BRASIL, 2017).

Os critérios foram divididos em: “comuns” a todas as áreas e “específicos”, referente ao componente curricular. Para Cassiano (2013) os princípios que pautaram a definição dos critérios de sociologia são os seguintes:

- Garantir a presença do conteúdo das três áreas que compõem as ciências sociais: antropologia, ciência política e sociologia;
- Respeitar os preceitos rigorosos, conceituais e teóricos;

- Realização da mediação didática;
- Os livros devem contribuir para a anexação, pelo estudante, do conhecimento sociológico (ciências sociais);
- O trabalho pedagógico do professor deve ser autônomo.

A avaliação dos livros didáticos foi realizada levando em consideração os seguintes critérios para a função de avaliador: (1) formação em ciências sociais / sociologia; (2) Doutorado na área; (3) regionalidade; (4) docente da área de cursos superiores de diferentes instituições; (5) professor de ensino de sociologia do Ensino Médio. A ideia era constituir um grupo heterogêneo e equilibrado. Assim, diferentes visões seriam consideradas, mediante a realidade distinta de cada avaliador (BRASIL, 2017).

A referida avaliação foi realizada por 12 duplas para avaliar 12 livros. A composição das duplas era sempre de um professor ou professora do ensino médio e um professor ou professora do ensino superior. Além disso, o PNLD buscou professores de todas as regiões do Brasil: um avaliador do norte; seis avaliadores do nordeste; cinco avaliadores do sul; dez avaliadores do sudeste e dois avaliadores do centro-oeste (BRASIL, 2017).

Os avaliadores preencheram uma ficha de avaliação que continha os seguintes critérios de acordo com o PNLD (BRASIL, 2017) que deveriam ser levados em consideração:

Critérios de Legislação: observância e respeito das legislações vigentes (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Estatuto da Criança e do Adolescente, Diretrizes Curriculares Nacionais);

- 1 Critérios Teóricos Conceituais: O avaliador analisou o uso correto das referências teóricas e conceituais dos livros didáticos; a utilização correta dos grandes temas das ciências sociais nacionais e internacionais;
- 2 Critérios didático-pedagógicos (conteúdo) – neste bloco, a mediação didática-pedagógica do conhecimento científico para o conhecimento escolar foi levada em consideração, além da linguagem e estratégias para este mesmo fim;
- 3 Critérios didático-pedagógicos (atividades e exercícios) – Similar ao item anterior, porém o olhar do avaliador se voltou para a qualidade das atividades didáticas e dos e exercícios propostos no livro, analisando diferentes formas de processo de aprendizagem;

- 4 Critérios de avaliação de imagens (fotos, ilustrações, gráficos, tabelas e mapas) – avaliação dos recursos audiovisuais, se estes eram condizentes com os aspectos didáticos e se auxiliavam na aprendizagem, além disso, foi avaliado se as imagens não expressavam de alguma forma preconceito ou estereótipo de qualquer natureza;
- 5 Critérios de editoração e aspectos visuais – neste bloco, o objetivo da avaliação é voltado para o projeto gráfico, isto é, a facilitação da visualização do sumário e outras indicações do livro. Além disso, revisão ortográfica e coerência das informações sobre referências de livros, internet e documentos também foram avaliadas;
- 6 Manual do Professor – Por fim, o avaliador analisa se o Manual do professor auxilia claramente o professor com sugestões e meios didático-pedagógicos viáveis.

Após esta etapa, os avaliadores se reuniram e colocaram em pauta a aprovação dos livros. Dos doze livros avaliados, apenas cinco foram aprovados e pareceres e resenhas deles constam no Guia (BRASIL, 2017).

Para os livros aprovados consta no Guia PNLD 2018 um panorama geral do livro, assim como um resumo de seu conteúdo e principais características. Além disso, fichas, pareceres e resenhas dos livros aprovados foram acompanhados de um “leitor crítico”, um profissional externo aos vinte e quatro avaliadores (BRASIL, 2017).

O propósito fundamental que levou a inserção da sociologia como disciplina obrigatório no Ensino Médio foi a intenção de não negar aos jovens o acesso a um conjunto de saberes científicos condizentes com seu estágio de formação, pois nesta faixa etária parte dos jovens já possuem vivência no mercado de trabalho e na vida política. Por isso, alguns temas são mobilizados pela comunidade científica para pertencer a disciplina de sociologia, mas ainda é uma lista pequena e incompleta, devido à natureza dinâmica da disciplina: Estado e mercado; sistema eleitoral e instituições políticas; ações afirmativas e meritocracia; corrupção e patrimonialismo; trabalho e desemprego; raça e etnia; globalização e terrorismo; gênero e sexualidade; partidos e movimentos sociais; cultura e religião; família e educação; juventude e escola; novas tecnologias e desigualdade; meio ambiente e

desenvolvimento; indivíduo e sociedade; classes sociais e estratos de renda; senso comum e ciência (BRASIL, 2017).

Devido a diversidade de perguntas e respostas possíveis na área das ciências humanas, em especial a sociologia, dois princípios básicos foram identificados como comum a todos os projetos científicos deste campo: desnaturalização e estranhamento. Um dos maiores desafios da sociologia escolar é a formulação de estratégias que permitam a mediação didática, uma reconfiguração do conhecimento científico para um conhecimento acessível ao aluno, ou seja, um conhecimento escolar (BRASIL, 2017).

Ainda há lacunas que precisam ser levadas em conta. A primeira delas é a linguagem utilizada nos livros aprovados que, por mais que tenham alcançado resultados satisfatórios e obtido a aprovação na avaliação, ainda é permanece a dificuldade da mediação didática. Esta dificuldade existe devido à pouca tradição da disciplina de sociologia no ambiente escolar e com a formação dos professores nos cursos de licenciatura que necessitam de mais iniciativas e práticas voltadas à formação docente. Se levarmos em consideração estes fatores e o fato de que a disciplina sociologia requer um grau razoável de abstração, o professor tem a tarefa de traduzir um conhecimento científico de uma disciplina com as dificuldades já mencionadas em práticas sociais que os estudantes do Ensino Médio consigam entender. Esta tarefa não é trivial e talvez o caminho possível seja tentar se colocar no lugar do estudante do Ensino Médio. A segunda lacuna se refere ao tratamento recebido das três áreas das ciências sociais (antropologia, ciência política e sociologia). Ainda há um claro predomínio da sociologia em relação à antropologia e ciência política. É preciso apresentar aos alunos a contribuição e as especificidades das demais áreas das ciências sociais (BRASIL, 2017).

Há um esforço claro dos autores em trazer atividades com estratégias inovadoras e criativas, mas esbarram na limitação da própria infraestrutura da realidade escolar, tais quais: a falta de salas de informática, salas de vídeo, Datashow etc. Outro ponto a ser observado é a dimensão social do livro didático que em um país tão plural e diversificado como o Brasil não pode deixar de retratar a realidade, em especial, a do meio rural (BRASIL, 2017).

Não existe um livro didático perfeito, porque ele é constituído de um artefato que está em constante transformação. É com este espírito que os autores e autoras dos livros didáticos devem se munir para a escrita do livro didático de sociologia.

2.2.3. O lugar da política no livro didático de sociologia

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2006), na página 97, especificam os objetos de conhecimento da ciência política que devem ser trabalhados no ensino médio. Estes objetos são divididos em quatro eixos:

- Política e relações de poder – Entender a rede de interesses que envolvem as relações de poder entre os indivíduos e a identificação da presença da política no cotidiano do educando;
- Política e Estado – Compreender as formas de governo, sistemas de governo e identificação dos regimes políticos. O educando terá ferramentas para identificar a manifestação da política na figura do Estado, em especial, no Brasil.
- Política e movimentos sociais – Analisar as mudanças sociais, reformas e revoluções que motivaram o surgimento dos movimentos sociais;
- Política e cidadania – Despertar no aluno a valorização do exercício da democracia, participação popular, entendimento da legalidade e legitimidade da política, instrumentalizando o educando com ferramentas para a compreensão dos seus direitos e deveres como cidadão. De acordo com o PCN:

Ao término deste eixo temático, o professor, juntamente com seus alunos, terá realizado um trabalho que, com raras exceções, somente pode se desenrolar no espaço da escola: a construção da identidade social e política do educando. (BRASIL, 2006. p. 97-98)

Com esta frase norteadora e embasada nos quatro eixos supracitados, nossa análise dos livros didáticos buscou compreender dois pontos centrais: 1) se os livros didáticos abordam estes quatro eixos e 2) o espaço destinado a estes objetos de conhecimento nos livros didáticos.

Os livros aqui pesquisados possuem edição única que contemplam, em teoria, todo o ensino médio.

O livro *Sociologia em Movimento* está dividido em 6 unidades, cada uma com 2 a 3 capítulos, totalizando 15 capítulos. Inicialmente notamos a diferença de

tratamento dedicada a ciência política em relação às demais áreas das ciências sociais, visto que apenas a unidade “3 – Relações de poder e movimentos sociais: a luta pelos direitos na sociedade contemporânea” é dedicada à ciência política.

Esta unidade é dividida em três capítulos: Poder, política e Estado; Democracia, cidadania e direitos humanos; e Movimentos sociais. Em relação aos objetos de conhecimento, o capítulo “Poder, política e Estado” contempla os dois primeiros eixos, mas é perceptível a pressa para apresentar os objetos de conhecimento. Exemplo: o tema “Estados nazista e fascista” ocupam pouco mais da metade de uma página. No desenvolvimento deste tema, pode-se destacar a seguinte passagem:

O nazismo e o fascismo foram movimentos antiliberais e anticomunistas. Por suas semelhanças, tornaram-se conhecidos pela expressão “nazifascismo”. Neles, o Estado pairava acima de todas as demais organizações, públicas ou privadas, e suas expressões morais desdobravam-se sobre todas as esferas da vida social, principalmente a educação. No plano econômico, buscaram nacionalizar a economia e se afastar de grupos financeiros e industriais estrangeiros (SILVA et al, 2016, p. 153).

Para esclarecer aos educandos o tema “ditadura, deturpação da democracia e poder carismático”, Hitler e o regime nazista são os representantes proeminentes destes objetos de conhecimento. Uma abordagem bastante difundida, mas que se tornou regra em todo o ensino médio abordar o totalitarismo nazista a partir da figura de Adolf Hitler. Todavia, o espaço dedicado a este tema é diminuto, não permitindo um conhecimento satisfatório. No livro, há três parágrafos dedicados às explicações sobre o nazismo de Hitler. Vejamos um deles:

O termo nazismo vem do alemão *Nationalsozialismus*. Traduzido para o português como nacional-socialismo, é usado para se referir à doutrina do Partido Nacional-Socialista Alemão e à experiência do movimento nazista da Alemanha. O nazismo é uma ideologia política caracterizada pelo nacionalismo, ou seja, a reconstituição das nações e de seus povos originais, considerados “raças superiores”. O nazismo se diferenciou do fascismo em função de seu caráter racista, que pregava a supremacia da raça ariana, da xenofobia (aversão ao estrangeiro) institucionalizada e da perseguição étnica a judeus, ciganos, comunistas, homossexuais e deficientes físicos e mentais (SILVA et al, 2016, p. 154).

Este é um parágrafo significativo, porque expressa literalmente o intuito que originou esta análise, a saber, o espaço destinado aos objetos de conhecimento da ciência política. Vários conceitos da ciência política são abordados superficialmente para explicar apenas um único tema: “nazismo”, o qual não recebe o tratamento adequado.

A unidade “Democracia, cidadania e direitos humanos” contempla a participação popular e os sistemas eleitorais - majoritária e proporcional; poderes da união; esferas de poder; cidadania e os direitos humanos. Temas primordiais para o entendimento do educando no exercício da cidadania e democracia, porém, os temas são abordados de forma tangencial.

A unidade “Movimentos sociais” é curta e objetiva, porém, é a unidade que mais se aproxima do cumprimento que determinam os PCNs: “o educando deverá compreender os fatores que levam à mudança, identificando os movimentos sociais e seu poder de intervenção nas estruturas” (BRASIL, 2006, p. 97), uma vez que aborda o contexto de vários movimentos sociais, dando atenção satisfatória as mudanças que estes movimentos exerceram na sociedade.

No início da Unidade 3, destinado à ciência política, o livro apresenta o tema “poder” pela visão de Max Weber, um dos três clássicos da sociologia. A abordagem é didática e objetiva. A obra contém um repertório significativo para apresentação deste objeto de conhecimento. O texto é bem desenvolvido e apresenta situações problemas com exemplos práticos e contextualização com livros de autores que trabalham a temática. Exemplo:

De acordo com o sociólogo alemão Max Weber, o poder refere-se à imposição da própria vontade numa relação social, mesmo quando há resistência alheia. Nesse sentido, todas as relações sociais que estabelecemos com indivíduos, instituições e coletividades são também relações de poder, que podem se apresentar de maneira explícita ou não (SILVA et al, 2016, p.139).

Neste parágrafo notamos que o texto se debruça sobre o conceito de poder sem pressa. O parágrafo inteiro é usado para explicar o que é o poder, de forma clara e objetiva. Em seguida são apresentados exemplos, a saber: “Por exemplo, as relações familiares são relações sociais carregadas de poder. Os membros de um núcleo familiar exercem poder uns sobre os outros em diferentes níveis” (SILVA et al, 2016, p. 139). Logo, o livro apresenta o objeto de conhecimento “poder” de forma

técnica e didática, permitindo uma transposição do conhecimento para os educandos, porém, esta dedicação não se aplica aos demais temas da unidade.

O livro *Sociologia Hoje* possui uma divisão lógica em seu sumário: Uma unidade, com mais de 100 páginas, para cada área do conhecimento, dando o devido espaço para a ciência política.

Em relação aos objetos de conhecimento, o livro aborda os quatro eixos e vários outros temas que se complementam. O eixo “política e relações de poder” é trabalhado no capítulo 11, abordando temas como a dominação no pensamento de Weber, o monopólio da violência pelo Estado e as teorias dos contratualistas Hobbes, Locke e Rousseau. Maquiavel, considerado por muitos o pai da ciência política moderna, também é abordado, mas de forma discreta. Dessa forma, o capítulo se aproxima das exigências do PCN, a saber:

O educando tem de perceber a política como uma rede de interesses e de acordos estabelecidos pelos seres humanos, em um processo de tomadas de decisões que gira em torno de valores sociais e de relações de poder. É tarefa do aluno entender e identificar a presença da política no agir cotidiano de indivíduos, grupos e instituições. (BRASIL, 2006, p. 97)

Todavia, apenas a abordagem do contrato social não é o suficiente para a abranger o eixo Política e Estado, pois trata-se de uma abordagem filosófica e não politóloga. Falta aprofundamento de temas como “poderes da União”, “sistemas de governo” e “funções dos cargos públicos”. filosofia política e ciência política têm objetos diferentes.

A filosofia política é uma tradição que remonta aos clássicos: Platão e Aristóteles. Ambos, em suas análises do comportamento humano, teorizam a política ideal. Platão acreditava no filósofo rei, um sábio líder que governa a todos de forma sensata, enquanto Aristóteles encontra no “justo meio” o líder ideal: aquele que encontra o equilíbrio para a tomada de decisões.

Nestes dois exemplos, há uma teoria filosófica política, que objetiva direcionar como um político deve agir. Platão e Aristóteles buscam responder a seguinte questão: que é política? Em outras palavras, a filosofia política é a percepção ideal da política.

A ciência política, por sua vez, analisa os fatos, aquilo que é concreto, e busca no levantamento de dados políticos o entendimento para as relações de

poder. É preciso entender que a ciência política não possui ideologia, ou seja, a análise da política não possui o elemento de idealização e imposição de visão de mundo daquele que a analisa.

A filosofia política se fundamenta no dever ser e tenta aplicar essa concepção ao mundo material, enquanto a ciência política visa compreender esse fenômeno a partir da realidade social. Por esse motivo, o primeiro Cientista Político é Nicolau Maquiavel, haja vista que na sua célebre obra “*O Príncipe*”, o pensador italiano faz levantamentos e comparações de reis e figuras de autoridade da época, com o intuito de alcançar o entendimento de suas ações políticas e como elas podem ajudar na manutenção do poder.

Os pensadores contratualistas buscam entender a formação do Estado partindo do seguinte pressuposto: como é o homem na natureza e qual motivo o levou a realizar o contrato social?. Esta questão, que pode ser considerada uma hipótese, não encontra respaldo na análise material, visto que a ideia do homem na natureza, exposta pelos contratualistas, é uma questão essencialmente filosófica.

Neste caso é preciso pensar a ciência política não só a partir Hobbes, Locke e Rousseau, mas também a partir de cientistas políticos. Exemplos: Estado absolutista e suas características; parlamentarismo e presidencialismo: relações e diferenças; chefe de Estado e chefe de governo.

Todavia, no referido livro didático a estrutura é a seguinte: a base da explicação sobre o Estado são os contratualistas, enquanto o espaço dedicado para explicar os temas da ciência política, como regime parlamentarista e presidencialista, é discreto. Vejamos o seguinte exemplo:

Nos regimes *parlamentaristas*, como o inglês e o alemão, os cidadãos votam nos deputados (o Poder Legislativo), que, por sua vez, elegem o chefe de governo no Poder Executivo (o primeiro ministro). A maioria dos deputados pode, a qualquer momento, derrubar o governo, caso decida que ele não está desempenhando bem suas funções.

Nos regimes *presidencialistas*, como o brasileiro e o estadunidense, o Poder Legislativo também é eleito pelo povo. A diferença é que o chefe de governo do Poder Executivo é escolhido pelo povo, e não pelos deputados. O Poder Legislativo não pode derrubar o presidente apenas por considerar que ele está fazendo um mau governo (BARROS et al, 2016, p. 260).

Há neste capítulo um predomínio da filosofia política em relação à ciência política. No entanto, os PCNs definem a autonomia de cada área:

Assim, incorporando as determinações que as fizeram se desenvolver como ciências autônomas, a História cumpriu a tarefa de construir uma identidade e uma memória coletivas, a fim de glorificar e legitimar os feitos dos Estados nacionais; a Sociologia traçou estratégias para ordenar e reordenar as novas relações sociais; a Ciência Política ocupou-se do poder, de como constituí-lo e regrá-lo; o Direito encarregou-se de construir um aparato legal e processos jurídicos para a conservação ou renovação da ordem social; a Economia voltou-se para a otimização e o controle da produção e das trocas de bens; a Psicologia procurou compreender e amenizar o impacto das transformações sobre os comportamentos humanos; a Antropologia, em sua vertente etnográfica, lançou-se à descrição dos povos “exóticos”, que a expansão econômica e política das grandes potências capitalistas necessitava submeter; e a Geografia serviu para mapear as potencialidades dos territórios nacionais ou daqueles a serem conquistados, além de exaltar as riquezas de cada “solo pátrio” (BRASIL, 2000, p. 6).

Os PCNs esclarecem que o espaço que a ciência política ocupa na disciplina de sociologia é específico: as relações de poder. Portanto, cabe a esta área do saber expor, explicar e comparar os conceitos envolvidos do poder: Estado, governo e, conseqüentemente, formação do Estado.

Os “movimentos sociais” são trabalhados de forma discreta, todavia, é notável que este tema necessita de maior atenção, pois são poucos os movimentos sociais citados em toda a unidade. Os movimentos sociais são os grandes agentes políticos espontâneos, ferramentas de força política do cidadão. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais,

[...] o educando deverá compreender os fatores que levam à mudança, identificando os movimentos sociais e seu poder de intervenção nas estruturas. Escolher e investigar um determinado movimento social vai permitir a realização de inúmeras atividades pedagógicas. Movimentos sociais das minorias sexuais, étnicas e religiosas, dos pacifistas, dos ecológicos e dos estudantes, dos sem-terra e dos favelados, dos operários e dos jovens urbanos etc., são exemplos que vão motivar os grupos de alunos a realizar pesquisas científicas de investigação do entorno social (BRASIL, 2006, p. 97)

A nosso ver, é essencial que os educandos entendam as dimensões dos movimentos sociais. Não pelo movimento em si, mas pela força política que promove.

Essa distinção é basilar para a explicação dos movimentos sociais, pois as pessoas se juntam em função desses movimentos devidos as pautas ideológicas compartilhadas pelo grupo, mas a força motora de mudança é o poder que este movimento pode ou não exercer.

A pauta que um movimento social defende não é sinônimo de poder. Exemplo: os movimentos sociais em prol dos direitos das pessoas com deficiência, que apesar da sua importância moral, não goza de grande influência política, diferente dos movimentos LGBTQ+ ou evangélicos que são, notadamente, poderosos ao ponto de ajudar a eleger políticos e cargos do executivo.

Destarte, o objetivo é explicar o que são os movimentos sociais e o impacto deles nas relações de poder na sociedade, por isso, as pautas que são defendidas por esses movimentos devem ser usadas para contextualização e não como objeto central do conhecimento. Caso contrário, a aula, por exemplo, será sobre o “movimento social evangélico” ou “movimento social indígena”, ao invés de “Movimentos Sociais”.

A exposição de certos movimentos sociais em detrimento de outros acontece quando a análise tem como objetivo evidenciar a sua “relevância” na sociedade. Por isso, alguns movimentos sociais como o negro, LGBTQ+, MST e MTST ganham destaque na abordagem dessa temática. Contudo, a ciência política analisa o poder exercido pelos movimentos sociais como um todo, diferente da sociologia, que busca o repertório cultural que motivou o surgimento desses movimentos. A filosofia política, por sua vez, busca a ideologia por trás desses movimentos. Nesse sentido, a visão apresentada pelo livro didático para a explicação dos movimentos sociais é essencialmente sociológica e filosófica. Vejamos:

No dizer do sociólogo estadunidense Charles Tilly, em cada época os movimentos sociais teriam um “repertório”, um conjunto de práticas utilizadas para reivindicar [...] Uma maneira de entender a diferença entre eles, proposta pela filósofa norte-americana Nancy Fraser (1947 -), seria fazer a distinção entre dois tipos de luta que eles empreendem: a luta por redistribuição e a luta por reconhecimento (BARROS et al, 2016, p. 293).

O eixo “política e cidadania” é trabalhado durante toda a unidade 3, que corresponde as páginas 249 a 361, porém, com ênfase no capítulo 13, página 291, quando são descritos os direitos civis, políticos e sociais, conforme segue:

Cidadania é a condição de ser reconhecido como membro de um grupo político (por exemplo, um Estado) e de ter os direitos e deveres associados a essa condição. Na definição da filósofa alemã Hannah Arendt (1906-1975), cidadania é “o direito de ter direitos”. Quando disse isso, Arendt pensava nas pessoas que foram expulsas de seus países durante a segunda Guerra Mundial e, por isso, deixaram de ser reconhecidos como cidadãos de qualquer país: quem, nessa situação, poderia garantir os direitos dessas pessoas (BARROS et al, 2016, p. 291).

O objeto de conhecimento tem o espaço e tratamento adequados, pois a explicação dos direitos civis, políticos e sociais são objetivos e contextualizados historicamente. Além disso, as menções a outros pensadores não atrapalham a abordagem política. Como demonstrando no texto acima, a filósofa Hannah Arendt é citada como um auxílio para explicar o tema principal. Vejamos outro exemplo:

Em resumo, a cidadania é uma condição que nos permite participar como iguais da discussão política e uma reivindicação de que todos participem do que Marshall chamou de “herança comum” da sociedade, da riqueza que ela produz e da discussão sobre os valores que a sustentam (BARROS et al, 2016, p. 292)

Assim como Arendt, o sociólogo britânico Thomas Humphrey Marshall é citado para reforçar o conceito de cidadania, portanto, neste tema, o livro concede espaço para a ciência política, enquanto a filosofia e sociologia são utilizadas como suporte.

O livro *Sociologia*, dos autores Silvia Maria de Araújo, Maria Aparecida Bridi e Benilde Lenzi Motim, dedica duas páginas para explicar a origem da ciência política. Apesar da iniciativa de particularizar essa área em relação às demais, na prática a divisão é desigual, pois o Livro possui 12 capítulos e apenas 2 deles são dedicados aos objetos de conhecimento da ciência política.

O capítulo 8 do livro, “Cidadania, política e Estado”, é extenso e trabalha o tema cidadania, pertencente ao eixo 4, de forma satisfatória, pois se dedica a conceituar o termo cidadania, sua origem, contextualização histórica e surgimento dos direitos civis, políticos e sociais. Nesse ponto, observamos que quando bem trabalhados, cada tema da ciência política promove debates e reflexões que podem contribuir para a formação cidadã do educando. Para exemplificação, usaremos uma citação do capítulo 8 do referido livro:

Os direitos civis, datados do século XVIII, englobam as liberdades pessoais de expressão e culto religioso, o direito à propriedade, o direito a um tratamento legal justo. Em um primeiro momento, porém, essas conquistas se aplicavam apenas um grupo pequeno de pessoas (homens livres, por exemplo). (MOTIM et al, 2016, p. 233).

Esta citação apresenta vários conceitos relevantes. Os limites das liberdades sociais na contemporaneidade, liberdade religiosa, a religião na política, religião na moralidade, o debate sobre a função social da propriedade privada, a dicotomia entre legalidade e moralidade e quem são os alvos do direito a liberdade. Ainda no capítulo 8 o termo cidadania é trabalhado a partir da Revolução Francesa e da origem dos direitos civis, o contexto do Brasil e a luta pela participação política do cidadão do século XIX até o século XXI. O livro dedica o capítulo 8 ao debate sobre os direitos e deveres do cidadão brasileiro e formas de participação social.

O eixo “Política e Estado” é trabalhado em apenas pouco mais de uma página e meia no capítulo 8, expondo a teoria de Montesquieu e a divisão dos três poderes da União; as esferas de poder e a definição de poder de Max Weber. A nosso ver, é um espaço insuficiente para trabalhar temas tão complexos.

O eixo “Política e relações de poder” cita Maquiavel e sua visão do comportamento ideal do governante, a saber:

Maquiavel é considerado um precursor da Ciência Política. Em seu livro clássico *O Príncipe* (1513), ele aconselha ao soberano que se faça temido pelos governados (Inclusive com o uso da força) sem, no entanto, ser odiado. Essa perspectiva menos idealizada da política foi a base para que, séculos depois, Weber destacasse que a dominação só se legitimaria se fosse aceita pelos dominados. (MOTIM et al, 2016, p. 247)

Como já pontuamos, a ciência política difere da filosofia política justamente por analisar “o que é”, e não o que “deveria ser”. Todavia, mesmo com essa evidente relevância na construção do pensamento político-científico, o livro didático em questão não aprofunda as ideias do ilustre florentino.

A explicação sobre a natureza do Estado é trabalhada pela ótica de filósofos e sociólogos: Karl Marx, Friedrich Engels, Max Weber, Antonio Gramsci, Louis Althusser, Nicos Poulantzas e Octavio Ianni. Estes pensadores não são politólogos, mas trabalham temas da ciência política em suas obras.

Max Weber, um dos clássicos da sociologia, influenciou a ciência política, em especial, sua visão sobre os tipos de dominação e a legitimidade do poder; Octavio Ianni foi um Sociólogo importante do período da ditadura militar; Marx e Engels e sua teoria do materialismo-histórico-dialético influenciaram muitos filósofos na concepção de luta de classes, inclusive, Antonio Gramsci, Louis Althusser e Nicos Poulantzas, que são filósofos marxistas.

A abordagem desses pensadores está na página 249 do livro, expondo a interpretação de cada um sobre a natureza do Estado. Vamos analisar um deles, Karl Marx:

No Estado prevalece o poder organizado de uma classe social que é dominante por deter a propriedade dos meios materiais de produção. Há, na estrutura da sociedade, dois níveis articulados: a base e a superestrutura. A base comporta a unidade de forças produtivas e relações de produção; já a superestrutura é composta das instâncias jurídico-políticas (o Direito e o Estado) e ideológicas (a moral, a ciência, a Filosofia, etc) (MOTIM et al, 2016, p. 249).

Aqui, o livro apresenta a visão de Karl Marx, pensador importante nas obras de filosofia e sociologia. Os conceitos de base, estrutura e superestrutura são concepções criadas pelo filósofo para entender a relação entre classes. A corrente filosófica teorizada por Marx defende que sempre houve uma luta de classes, uma relação dialética que se repete no desenvolvimento da história. Esta concepção da realidade é chamada por Marx de materialismo-histórico-dialético.

Tal interpretação é embasada na realidade concreta, mas também possui um componente do racionalismo, no momento que projeta as possibilidades de resolução para esse problema.

A obra dedica o capítulo 9 inteiro ao tema “Movimentos Sociais”, explorando seus principais conceitos: contextualização histórica, motivos para o surgimento, valores dos movimentos sociais, formas de ação e a influência desses movimentos na construção da identidade social do Brasil. Entendemos que é adequado um capítulo para esse tema, mas como o supracitado pai da ciência política, Maquiavel, é apenas citado e outros temas são trabalhados de forma discreta, a nosso ver, isso demonstra que os autores do livro didático, apesar do ótimo trabalho, favoreceram a exposição de temas que, na visão deles, são mais relevantes que outros, neste caso, Cidadania e Movimentos Sociais.

O Livro *Sociologia Para Jovens do Século XXI* possui 3 unidades compostas de 24 capítulos, sendo três dedicados aos objetos de conhecimento da ciência política.

O capítulo 13 utiliza mais de 10 páginas para a contextualização do termo cidadania e a conquista dos direitos civis, políticos e sociais. Desenvolve uma reflexão sobre cidadania no Brasil, em especial a luta pelo exercício dos direitos sociais nos séculos XX e XXI. O capítulo 15 contém 10 páginas definindo as características dos movimentos sociais, a relação dos movimentos sociais com a revolução socialista; os movimentos sociais no Brasil e os novos movimentos sociais no século XXI. Estes dois capítulos expõem a situação que citamos acima, pois os autores dedicam um capítulo inteiro para cada tema, mas a ciência política não recebe a mesma atenção. O capítulo 14 deveria trabalhar os eixos “Política e relações de poder” e “Política e Estado” e de fato, muitos temas destes objetos de conhecimento são trabalhados no capítulo (democracia participativa, democracia representativa, poderes da união e sistemas de governo são exemplos de temas que o capítulo aborda), todavia, é visível que um único capítulo é insuficiente para esses dois eixos.

O livro *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia* é dividido em 22 capítulos e apenas dois capítulos são dedicados aos objetos de conhecimento da ciência política: capítulo 4 – “Saber as manhas e a astúcia da política”; e capítulo 19 – “Participação política, direitos e democracia”. Nos dois capítulos os objetos de conhecimento são expostos de forma tão resumida que é perceptível que são insuficientes para abordar todos os eixos de forma satisfatória. O capítulo 4 aborda a origem do termo política, o início da ciência política moderna com Maquiavel, a teoria dos contratualistas, o conceito de democracia, os poderes da União, o coronelismo no Brasil, movimentos sociais, direitos sociais, direitos civis e direitos políticos. O capítulo 19 foca na democracia brasileira, o contexto histórico da redemocratização e constituição de 1988. Os direitos sociais, civis e políticos são retomados para aprofundamento do tema cidadania. O poder do voto e a participação política são enaltecidos como essenciais para o exercício da cidadania.

Ante o contexto apresentado pelos referidos livros didáticos do PNLD 2018, a nosso ver, os objetos de conhecimento da ciência política possuem pouco espaço

para o desenvolvimento de seus temas. Outro problema que identificamos é um predomínio de alguns temas da própria ciência Política em detrimento de outros.

Não pretendemos hierarquizar os temas da ciência política, mas apenas evidenciar que os livros didáticos analisados tratam com mais relevância certos temas em detrimento de outros. Os cinco livros analisados trabalham os quatro eixos da ciência política expostos nos PCNs, mas, a nosso ver, de maneira insuficiente.

Os PCNs definem os eixos que devem ser trabalhados com os alunos e cada um deles tem sua importância na formação dos estudantes, porém, como demonstramos, muitas vezes falta o espaço necessário para ser trabalhado com suas características e definições. Um exemplo é a estrutura dos poderes da União e esferas de poder, que são dois temas interligados e importantes para entendermos a estrutura do governo. Perguntas como: quem é responsável pela verba das escolas estaduais? Qual a função do legislativo? São perguntas simples que exigem um conhecimento mínimo da ciência política. A esse respeito, defendemos que os educandos precisam de conhecimentos básicos para o entendimento dos temas da ciência política expostos nos PCNs.

Com esse objetivo, analisamos os temas expostos nos livros didáticos (Quadro 2), elencando os objetos de conhecimento e uma breve descrição sobre eles e no lado direito os temas transversais, ou seja, auxiliares do tema principal. O intuito é evidenciarmos quais são os principais temas da ciência política, levando em consideração os livros didáticos e as orientações dos PCNs:

Quadro 2: Temas da Ciência Política

| | Tema principal | Tema Transversal |
|--------------------------------------|---|--|
| Política e relações de poder | O poder na história – Os princípios de poder na obra de Maquiavel | Interpretações sobre a natureza do Estado. |
| | Poder – visão de Weber sobre a legitimidade do uso do poder. | |
| | A teoria das três formas de dominação do Weber (legal, tradicional e carismática). | Patriarcalismo |
| | Exercícios do poder (econômico, ideológico e político). | Globalização |
| | Exercício de poder na esfera pública e privada. | |
| Política e Estado | Origem da ciência política – Maquiavel | A origem do termo política (cidade-Estado) |
| | Estado absolutista | Teoria contratualista de Thomas Hobbes. |
| | Ditaduras - Autoritárias e Totalitárias | |
| | Estados socialistas e Nazifascistas | |
| | Estado liberal, Estado de bem estar social e Estado neoliberal. | Liberalismo de John Locke e Keynesianismo |
| | Formas de governo – Monarquia e República | Categorização de Aristóteles |
| | Estado – características dos Estados modernos. | Globalização |
| | Sistemas de governo – Presidencialismo e Parlamentarismo. | |
| | Poderes da união – Executivo, Legislativo e Judiciário. | Teoria da tripartição de poderes de Montesquieu. |
| | Esferas de poder – Federal, Estadual e Municipal. | |
| | Partidos políticos e sistemas eleitorais | |
| | Formação do Estado Brasileiro – Período colonial, período imperial, República Velha | Coronelismo |
| | Era Vargas | Democracia populista |
| Ditadura militar brasileira | | |
| Nova República | Constituição Federal de 1988 O quarto poder – a mídia | |
| Política e Movimentos Sociais | Movimentos Sociais – definições | Luta de classes. |
| | Movimentos Sociais como fenômenos históricos. | Identidade dos indivíduos e movimentos sociais. |
| | Movimentos Sociais e as suas características estruturais | Anarquismo e coletivismo |
| | Movimentos sociais e a relação com o Estado | Movimentos que participaram de governos e movimentos que se posicionaram contra o governo. |
| | Movimentos sociais tradicionais e novos movimentos sociais | |
| | Movimentos sociais globais | |
| | Movimentos sociais na América latina | Estado liberal e neoliberal |
| | Movimentos sociais contemporâneos no Brasil | |
| | Movimentos sociais e a consciência da exclusão social | Globalização |

| | | |
|-----------------------------|---|---|
| Política e cidadania | Participação política – plebiscito, referendo e iniciativa popular. | |
| | Direito ao voto dos adolescentes | |
| | Democracia – direta e representativa | Origem na Grécia antiga |
| | Democracia participativa | Teoria contratualista de Rousseau |
| | Democracia moderna – individualismo e liberalismo político. | Participação do povo pela visão de Hobbes, Locke e Rousseau |
| | Democracia contemporânea – doutrinas liberais e socialistas | |
| | Cidadania – direitos civis, políticos e sociais. | Direitos e deveres – Constituição Federal, Título II, capítulo I. |
| | Direitos Humanos – Declaração Universal dos Direitos Humanos | Programa Nacional de Direitos Humanos. |
| | Políticas públicas | |
| | Poliarquia – eficiência das eleições e das políticas cidadãs. | Constituição Federal – artigo 14º - plebiscito, referendo e iniciativa popular. |
| | Partidos políticos – história do surgimento dos partidos brasileiros. | filosofia política – novas formas de entender as ideologias políticas. |
| | As três fases da democracia brasileira. | |

Fonte: Elaborado pelo autor da dissertação.

De acordo com os PCNs, a ciência política possui quatro temas que devem ser abordados no ensino médio. Conforme mostra o quadro acima, organizamos o quadro e o dividimos em quatro partes, uma para cada tema. Este quadro é uma ferramenta importante para o questionário que disponibilizamos para os alunos, pois servirá de parâmetro comparativo dos temas abordados na sala de aula.

Pretendemos analisar como os alunos interpretam a área de conhecimento da ciência política e seus principais temas expostos no quadro 2. Dessa forma, no tópico 3, com o intuito de mensurarmos a eficiência do ensino da ciência política, iremos apresentar os métodos e etapas do trabalho utilizados na dissertação.

3. MÉTODO E ETAPAS DO TRABALHO

Na presente pesquisa adotamos a modalidade “dissertação”, tendo como objetivo principal analisar como a ciência política é abordada nos livros didáticos do PNLD de 2018 e quais são os objetos de conhecimento associados à ciência política em cada um desses livros. Partindo do pressuposto de que os referidos livros contemplam as áreas das ciências sociais (sociologia, ciência política e antropologia), buscaremos observar como a questão da política é transposta para o contexto da educação básica. Assim, a partir do estado da arte apresentado no capítulo anterior, pretendemos desenvolver uma reflexão sobre o aprendizado da ciência política no ensino médio, a abordagem deste tema nos livros didáticos e a influência da ciência política na formação dos educandos. Interessa saber que entendimento os alunos têm sobre a ciência política e qual o grau de relevância e compreensão que possuem desse tema. Dessa forma, perguntamos aos alunos o que pensam sobre a inclusão de uma disciplina que aborde de forma particular a ciência política.

Os temas da ciência política na disciplina de sociologia ainda são incipientes, pois o debate sobre a inclusão da ciência política como uma disciplina autônoma é alvo de discussão desde 2010.

[...] a iniciativa, no ano de 2010, de implementação da Ciência Política como disciplina obrigatória a ser oferecida no Ensino Médio, realizada pelo deputado Ronaldo Caiado (DEM-GO). Segundo uma matéria jornalística veiculada no site da Câmara Legislativa, o projeto de Lei 7746/2010 proposto pelo parlamentar considera que “os alunos do Ensino Médio teriam aulas de conteúdo técnico (e não partidário) sobre a representação política, a história do voto no Brasil e as atribuições dos diferentes cargos políticos e dos três Poderes, entre outros assuntos”. Nessa fonte jornalística oficial, verificamos ainda que o parlamentar afirma que as mudanças realizadas na LDB, no ano de 2008, foram insuficientes e declara: “Essas matérias não abarcam algumas noções imprescindíveis para a compreensão da realidade política brasileira presentes na área de estudo da Ciência Política (PEREIRA, 2015, p. 81).

A presente pesquisa é de natureza aplicada, que “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigida à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais.” (KAUARK et al, 2010, p. 26).

Prodanov e Freitas (2013) comenta que no âmbito da pesquisa em dissertação os métodos podem ser classificados como gerais, quando se trata de uma abordagem sobre um tema, um assunto, um autor etc, e como específicos, quando se trata de descrever os procedimentos. Considerando esses parâmetros, a presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, na qual os dados analisados são obtidos no mesmo ambiente da pesquisa. Isto permite ao pesquisador um contato direto com o objeto da pesquisa. Nesse sentido, a abordagem qualitativa se ocupa com o processo da pesquisa, conforme explicado por Prodanov e Freitas:

[...] na análise dos dados coletados, não há preocupação em comprovar hipóteses previamente estabelecidas, porém estas não eliminam a existência de um quadro teórico que direcione a coleta, a análise e a interpretação dos dados (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 70).

A pesquisa qualitativa lida com fenômenos, em outras palavras, ela estuda e “prevê a coleta de dados a partir de interações sociais e sua análise a partir da hermenêutica do pesquisador. Não possui condições de generalização e está fortemente associada ao conhecimento filosófico” (KAUARK et al, 2010, p. 27).

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que “estimulem a compreensão” (GIL, 2002, p. 41)

Os procedimentos técnicos utilizados foram desenvolvidos através da pesquisa bibliográfica, pois utilizamos materiais já publicados como livros, artigos, materiais disponibilizados na internet e levantamento de dados.

A pesquisa bibliográfica é aquela que parte de materiais já produzidos: livros, revistas científicas, teses, dissertações, internet etc. No entanto, para utilizar esse material é necessário atentar para a fonte de publicação, a tradução, a edição etc., sendo necessário garantir a veracidade das informações sejam confirmadas para evitar incoerências e/ou contradições. Portanto, é fundamental definir o

delineamento que será adotado. O delineamento vem a ser a “previsão de análise” e interpretação dos dados coletados a partir de uma apropriação do ambiente da pesquisa. Há, portanto, dois grupos de delineamentos, a saber:

[...] aqueles que se valem das chamadas fontes de papel (pesquisa bibliográfica e pesquisa documental) e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas (pesquisa experimental, pesquisa *ex-post-facto*, o levantamento, o estudo de caso, a pesquisa-ação e a pesquisa participante) (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 54).

Considerando esse contexto, o método escolhido é o dedutivo que, de acordo com o entendimento geral na filosofia e nas ciências, propõe partir de um princípio, uma lei ou máxima e buscar compreender cada caso particular (PRODANOV, 2013). Este método é importante porque esclarece o processo de investigação científica e nos permite aprofundar o problema de pesquisa.

Dessa maneira, a pesquisa utiliza procedimentos lógicos de investigação científica de fatos que permeiam o ensino da ciência política através dos livros didáticos, isto é, compreender a transposição didática da questão do político do âmbito da teoria para a disciplina de sociologia no ensino médio.

Não é possível prever todas as dificuldades e problemas que podem surgir na coleta de dados para uma pesquisa, porque podem surgir problemas com o questionário, a saber:

Nem sempre é possível prever todas as dificuldades e problemas decorrentes de uma pesquisa que envolva coleta de dados. Questionários podem não funcionar; as perguntas serem subjetivas, mal formuladas, ambíguas, de linguagem inacessível; reagirem os respondentes ou se mostrarem equívocos; a amostra ser inviável (grande ou demorada demais). Assim a aplicação do pré-teste poderá evidenciar possíveis erros permitindo a reformulação da falha no questionário definitivo. (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 165)

Nossa intenção é evitar todos esses problemas. Portanto, o planejamento foi realizado em condições controladas, buscando responder as questões previamente estabelecidas. Para a coleta de dados, o instrumento utilizado foi um questionário com perguntas dissertativas e objetivas. Todas as questões permitiram total liberdade de preenchimento e apenas alunos responderam. Os questionários permitiram a coleta de dados iniciais da pesquisa, que foi aplicada em duas escolas públicas na cidade de São Paulo.

Os resultados adquiridos foram coletados sem interferência sobre eles. O principal objetivo da pesquisa foi analisar como os alunos identificam e interpretam o ensino da ciência política e sua relação com os livros didáticos de sociologia.

Inicialmente, pensamos em um questionário apenas com questões objetivas, pois o intuito era observarmos como os alunos responderiam questões sobre o tema ciência política sem influências externas. O educando teria como parâmetro os estudos a partir do livro didático e suas impressões sobre a ciência política, adquiridas em sua experiência social. Fizemos testes com alguns voluntários, a maioria em idade escolar, para analisarmos a eficiência das respostas. O objetivo era identificar dois pontos: quantas respostas “não sei” e “não entendi” eram registradas; se o voluntário conseguiria responder as questões sem a necessidade de auxílio.

Os objetivos foram alcançados satisfatoriamente, visto que no levantamento o número de respostas “não entendi” eram na faixa de 30%, e alguns voluntários perguntaram sobre o preenchimento. Esta situação mostrou que as perguntas do questionário precisavam ser ajustadas para que ficassem mais claras. De acordo com KUARK (2010, p. 58) “Todo questionário deve passar por uma etapa de pré-teste, num universo reduzido, para que se possam corrigir eventuais erros de formulação”. Decidimos, portanto, inserir questões subjetivas para que os alunos pudessem preencher o questionário com suas interpretações.

Estes percalços e a Pandemia do COVID-19 prejudicou a pesquisa de campo, por isso foi necessário adequar o questionário para que pudesse ser aplicado por e-mail e/ou redes sociais. Outro problema que encontramos foi a resistência dos diretores das escolas públicas para autorizar a pesquisa no ambiente escolar, dado que não enxergavam com bons olhos uma pesquisa “sobre política” em ano eleitoral.

4. ANÁLISE

Para a realização da análise de dados é necessário conhecer a estrutura das escolas onde o questionário foi aplicado. As duas escolas, onde aplicamos o questionário, estão localizadas na zona leste de São Paulo. A primeira pertence à rede pública e possui estrutura regular, já a segunda, também pertencente à rede pública, faz parte do Programa de Educação Integral (PEI), que difere do ensino regular devido ao tempo que o aluno permanece na escola e o elevado grau de burocratização de registros dos atos pedagógicos no ambiente escolar.

As escolas públicas seguem a orientação do PNL D e adota um dos cinco livros didáticos de sociologia, porém, o primeiro contato com a ciência política, possivelmente, não é realizado no ensino médio, conforme o PCN,

[...] a sugestão aqui feita é no sentido de que esses conhecimentos apareçam em atividades, projetos, programas de estudo ou no corpo de disciplinas já existentes. Tanto a História quanto a Sociologia, por exemplo, englobam conhecimentos de Antropologia, Política, Direito e Economia (BRASIL, 2000, p. 4).

Esta orientação indica que os alunos do ensino médio possuem conhecimentos técnicos, mesmo que transversais, sobre a ciência política. Por este motivo, quando entram em contato com a ciência política trazem uma bagagem escolar sobre este tema. Além disso, suas próprias interpretações e observações empíricas completam a visão dos educandos sobre política.

Todavia, é no ensino médio que o educando recebe o arcabouço técnico para sua formação como cidadão. Neste sentido, o BNCC indica a forma que a ciência política deve ser tratada,

A política ocupa posição de centralidade nas Ciências Humanas. As discussões em torno do bem comum, dos regimes políticos e das formas de organização em sociedade, as lógicas de poder estabelecidas em diferentes grupos, a micropolítica, as teorias em torno do Estado e suas estratégias de legitimação e a tecnologia interferindo nas formas de organização da sociedade são alguns dos temas que estimulam a produção de saberes nessa área. (BRASIL, 2018, p. 556).

Esta definição da política coloca em pauta o papel da ciência política, não apenas na disciplina de sociologia, mas, no ensino médio. Além disto, traz uma reflexão sobre o conceito de centralidade. Neste sentido, o PCN explicita,

Assim, incorporando as determinações que as fizeram se desenvolver como ciências autônomas, a História cumpriu a tarefa de construir uma identidade e uma memória coletivas, a fim de glorificar e legitimar os feitos dos Estados nacionais; a Sociologia traçou estratégias para ordenar e reordenar as novas relações sociais; a Ciência Política ocupou-se do poder, de como constituir-lo e regrá-lo. (BRASIL, 2000, p. 6).

Portanto, a ciência política é oficialmente a área responsável pelo ensino da política, do político e as relações de poder. Contudo, tornar a política como um objeto de conhecimento central é, inadvertidamente, destacar a disciplina ciência política como relevante e autônoma. Pelo fato, que esta área do saber é a responsável para alcançar este objetivo.

Esta responsabilidade é compartilhada pelas demais disciplinas das ciências humanas, pois todos possuem em seus objetos de conhecimento, a participação da política, uma vez que há relações de poder em toda manifestação humana, logo, a política será abordada por todas as disciplinas desta área, pois toda relação humana tem o componente político.

Este é outro ponto que evidencia a importância da autonomia da ciência política, pois as demais disciplinas não conseguem trabalhar, na totalidade, a especificidade de conceituar o lugar da política, como ela se constitui e o entendimento das relações de poder.

Neste ponto, de acordo com o PCN,

Ao analisar as diferentes abordagens que envolvem a questão da ordem, o educando deverá formar uma opinião política, teoricamente subsidiada, em argumentos, categorias e conceitos. Um outro objetivo é ampliar a concepção de política, entendida como algo também presente no cotidiano, e permitir uma reflexão sobre as relações de poder, que estruturam o contexto social brasileiro atual [...] E por outro, dimensionar o erro de assumir uma postura que negue a política enquanto uma prática socialmente válida, uma vez que no discurso do senso comum ela é vista apenas como mera enganação (BRASIL, 2000, p. 41).

Portanto, é papel da ciência política orientar o educando sobre os conceitos da política para refletir o conhecimento do senso comum⁴, logo, a disciplina de sociologia, que é a responsável pelo ensino da ciência política, terá este objetivo e paralelamente, ensinar antropologia e sociologia.

Aqui percebemos que a disciplina de sociologia não possui o tempo necessário para alcançar o objetivo exigido do PCN, pois as quantidades de aulas semanais são insuficientes para a quantidade de temas que a sociologia tem sob sua responsabilidade.

É neste contexto que a ciência política está inserida: documentos, como o PCN e BNCC que evidenciam a importância do ensino da política; e um currículo que exige que os alunos tenham o domínio sobre este tema. No entanto, notamos que as condições educacionais são impróprias para alcançar um ensino adequado da ciência política.

Esta contradição foi levantada na pesquisa de campo, pois observamos como os educandos enxergam a relevância do ensino da política em contraposição ao tempo e aprofundamento destinados ao tema. Este aspecto busca valorizar a ciência política e sua prática nas escolas pesquisadas.

4.1. Análise dos sujeitos pesquisados

O trabalho de campo foi realizado nas seguintes Instituições de Ensino: Escola Estadual Professora Maria Ferraz de Campos e Escola Estadual Dom Miguel Kruse, nesta última, um pouco antes da pandemia, assumi o cargo de professor de sociologia nos segundos e terceiros anos do Ensino Médio.

As escolas estão localizadas na cidade de São Paulo e têm os alunos dos primeiros, segundos e terceiros anos como sujeitos da pesquisa. Utilizamos um questionário com questões objetivas e subjetivas, composto por onze questões para entender a visão dos alunos sobre a ciência política. Cinquenta e quatro estudantes responderam o questionário, dezesseis do primeiro ano, vinte e um do segundo ano e dezessete do terceiro ano. A tabela abaixo descreve o perfil dos alunos:

4 Entendemos senso comum como o conjunto de conhecimentos oriundos da cultura popular que não possuem um respaldo científico.

Tabela 1: Perfil dos alunos

| Variável | Quantidade | Porcentagem |
|--------------|------------|-------------|
| SEXO | | |
| Masculino | 22 | 40,8% |
| Feminino | 32 | 59,2% |
| IDADE | | |
| 14 anos | 1 | 1,8% |
| 15 anos | 10 | 18,6% |
| 16 anos | 13 | 24,1% |
| 17 anos | 28 | 51,9% |
| 18 anos | 1 | 1,8% |
| 19 anos | 1 | 1,8% |

Fonte: Elaborado pelo autor da dissertação.

Os alunos participaram como protagonistas e suas opiniões sobre a ciência política foram o centro da pesquisa. As perguntas estão diretamente associadas com a visão que os estudantes têm sobre o ensino de política na sala de aula. Nossa análise buscou aprofundar a opinião dos jovens e compreender o que eles querem transmitir.

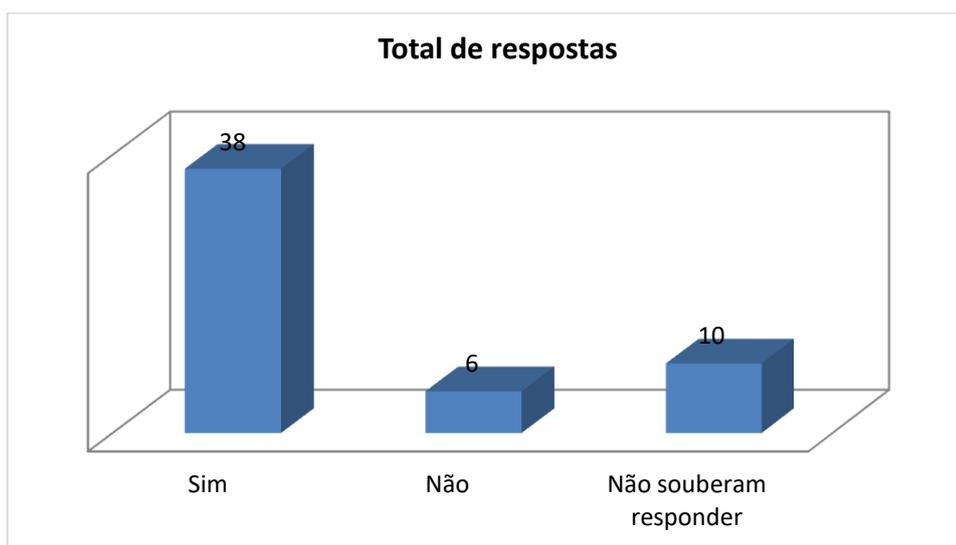
Inicialmente, uma breve apresentação da pesquisa foi exposta e o questionário foi disponibilizado para todos os alunos do ensino médio nas três escolas. A participação era voluntária, portanto, os dados adquiridos foram coletados espontaneamente.

Diante a apresentação, o questionário foi disponibilizado e os alunos convidados a participarem. Para garantir que não houvesse indução por parte do pesquisador, mesmo que de forma involuntária, a justificativa da pesquisa foi apresentada aos jovens como uma forma deles contribuírem para a visão da política no ensino médio, pois uma explicação mais detalhada poderia interferir na espontaneidade dos educandos.

Com o intuito de aferirmos se a ciência política é estudada no ensino médio, perguntamos aos alunos: “você estuda política na disciplina de sociologia?” Considerando que a sociologia é a disciplina responsável pelo ensino da ciência política, esperávamos que as respostas fossem unânimes. Uma vez que no primeiro

contato com a sociologia o aluno é apresentado às áreas de conhecimento desta disciplina, incluindo a ciência política. No entanto, conforme mostra o gráfico 1, 30% dos alunos desconhecessem o termo “política”. Vejamos:

Gráfico 1: Você estuda política na disciplina de sociologia?



Fonte: Elaborado pelo autor da dissertação

Conforme podemos observar no gráfico 1, trinta e oito alunos responderam que sim, que estudam política na disciplina de sociologia, representando um total de 70% dos entrevistados, 6 alunos responderam que não estudam política na disciplina de sociologia, representando 11% do total de alunos que responderam o questionário. O restante, 19% dos jovens, não souberam responder.

Em outra questão, buscamos o entendimento dos educandos sobre a abordagem da política nos livros didáticos com a pergunta: “O seu livro didático ou o material que você usa na disciplina de sociologia aborda o tema da política?”. Entre as respostas chamou a atenção a incerteza de alguns alunos em relação à abordagem desse tema no livro didático. Vejamos algumas respostas:

- 1 - Não ajuda muito à entender sobre os fatos políticos
- 2 - Um pouco, porque é um assunto muito complexo, que necessita de uma atenção mais precisa.
- 3 - Não sei muito, a gente raramente usa esses livros.
- 4 - Provavelmente no livro didático
- 5 - Não em específico, mas deve haver algum tema que leve ao ponto da política.

6 - nunca abordamos isso com o auxílio de livros didáticos.

7 - Ainda não vi o livro didático de sociologia.

Os 32 alunos responderam que o livro didático ou material utilizado na disciplina de sociologia aborda o tema da política, representando um percentual de 59%; 8 alunos (ou 15%) disseram que o livro e/ou material usado na disciplina não aborda esse tema, enquanto 14 alunos (ou 26%) responderam que não sabiam ou não lembravam.

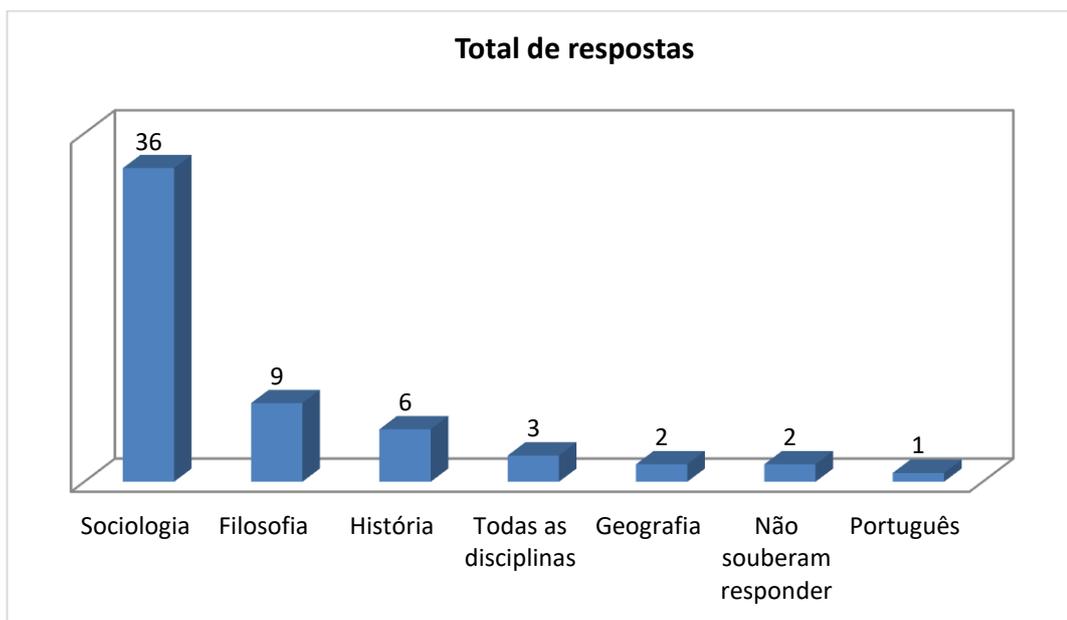
Essas respostas apontam uma clara dificuldade dos educandos em relação a uma pergunta que é simples e objetiva, indicando que esse problema é próprio da disciplina de sociologia, uma vez que a ciência política não é apresentada como partícipe do ensino dessa disciplina. Quando os alunos entram em contato com a disciplina sociologia há um entendimento que assuntos como cidadania, Estado, movimentos sociais e cultura são temas da área sociologia. Logo, o nome sociologia indica que esse é o objeto de conhecimento central e os demais são auxiliares. Porém, esse problema não existiria se cada objeto de conhecimento fosse trabalhado de forma específica ou se a disciplina adotasse o nome original desses temas: ciências sociais. Este argumento é demonstrado nos títulos dos livros didáticos que colocam em destaque o nome sociologia, enaltecendo este objeto de conhecimento em detrimento da antropologia e da ciência política.

Com o objetivo de compreendermos a percepção dos educandos sobre os temas mais vistos na sociologia, formulamos a seguinte questão: “Que conteúdo você vê com mais frequência na disciplina de sociologia?” As respostas foram diversas e possibilitaram uma visão inicial sobre os objetos de conhecimento mais vistos. Não por acaso, os temas Sociedade, Cultura, Política e Cidadania foram os mais citados, ou seja, os correspondentes das três áreas das ciências sociais: sociologia, antropologia e ciência política (Política e cidadania), conforme pode ser observado no gráfico 2.

Gráfico 2: Conteúdo mais visto na disciplina de sociologia

Fonte: Elaborado pelo autor.

Inicialmente percebemos que com estas informações há um forte indício que a ciência política é abordada de forma adequada, pois foi um dos temas mais citados pelos alunos. Porém, no questionário formulamos uma questão com o intuito de aferirmos em qual disciplina o aluno tem contato com política: “Em que disciplina o assunto política é mais abordado? Tal questão o aluno pode assinalar mais de uma alternativa. Apesar de a maioria responder sociologia, cerca de 39% das respostas dos alunos apontam outras disciplinas, como história, filosofia ou geografia.

Gráfico 3: Em que disciplina o assunto política é mais abordado?

Fonte: Elaborado pelo autor.

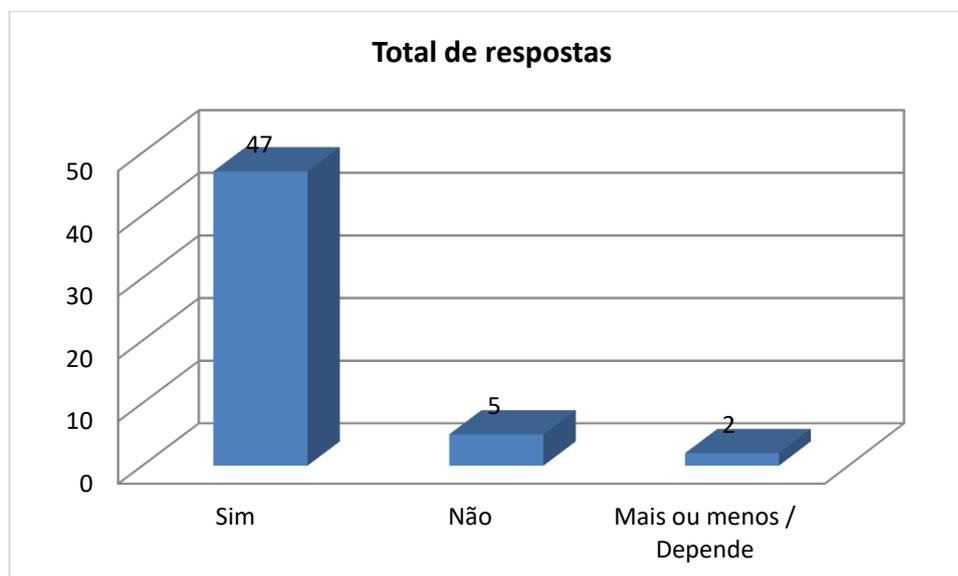
A ciência política é a responsável por conceituar as relações de poder, direcionando a abordagem da política, caso contrário, essa temática será um suporte para explicar outro conceito, similar à disciplina de física que ensina suas fórmulas com base nos conceitos oriundos da matemática.

Vejam o seguinte exemplo: a disciplina de história aborda fatos, alguns de cunho político, como a Revolução Francesa. Este tema possui uma roupagem política, todavia, a abordagem da disciplina e do professor será voltada para os impactos na formação da sociedade ocidental e não para os conceitos da ciência política. Em outras palavras, se os alunos enxergarem isso como abordagem da ciência política, todas as disciplinas em determinado grau, abordam política, pois as relações de poder estão presentes em todas as relações humanas.

Usando o mesmo exemplo, na Revolução Francesa surge a explicação histórica do termo direita e esquerda, propiciando uma percepção de que “há política neste tema”. Assim, perceber atos políticos não significa estudar a ciência política, evidenciando uma necessidade de diferenciar a política como ciência da política enquanto senso comum.

Para aferirmos o impacto da política na educação dos jovens, perguntamos: “Você acha que a política é um assunto importante para ser estudado na disciplina de sociologia?” Do total, 80% dos alunos responderam “sim”, indicando que compreendem a importância do ensino da ciência política na sua formação escolar e cidadã. Os educandos percebem que a ciência política deve ser ensinada no ambiente escolar, para que o conhecimento técnico compreenda o conhecimento do senso comum. Vejam o gráfico referente a essa questão:

Gráfico 4: Você acha que a política é um assunto importante para ser estudado na disciplina de sociologia?



Fonte: Elaborado pelo autor.

No gráfico 4, notamos que 47 alunos, o que representa 80%, responderam afirmativamente quando questionados se a política é um assunto importante para ser estudado na disciplina de sociologia, 5 alunos responderam que “não” e apenas 2 alunos afirmaram “mais ou menos/ depende.

Quando algo é exposto ou falado de forma rotineira acaba se tornando familiar, mas, isso não significa um aprofundamento do tema. Um exemplo prático é a bicicleta: todas as pessoas sabem o que faz uma bicicleta e têm uma imagem dela em suas mentes, mas se desmontarmos a bicicleta e entregarmos para um cidadão que não possui formação técnica para montá-la, dificilmente ele conseguirá torná-la funcional, ou seja, falar de algo não é o mesmo que saber usar algo. A ciência política é uma ferramenta que permitirá que o educando diferencie claramente os conceitos técnicos da política das opiniões sobre política que ele tem contato fora e dentro do ambiente escolar.

Para reforçar essa necessidade de tornar claro o tema ciência política, fizemos a seguinte pergunta: “A maneira como a política é abordada no livro didático ou no material que você usa na disciplina de sociologia ajuda você a compreender os fatos político do seu país?” Vinte por cento do total de alunos responderam “Não”, 13% do total de alunos responderam “um pouco / nem tanto / não muito”, 7% do total

de alunos responderam “às vezes”, 4% do total de alunos responderam “não sei” e 2% do total de alunos responderam “mais ou menos” Aqui, separamos algumas respostas dos alunos:

- 1 - Entendo mais com a explicação do professor
- 2 - Ajuda sim algumas vezes fica confuso
- 3 - Bem às vezes porque cada hora muda alguma coisa no Brasil e eles não tem tempo de atualizar os livros didáticos
- 4 - Ainda não vi o livro didático de sociologia
- 5 - Um pouco, porque é um assunto muito complexo, que necessita de uma atenção mais precisa.
- 6 - sim, mas poderia ter mais conteúdo sobre

Essas respostas mostram que a explicação sobre política por meio do livro didático não é satisfatória, pois os alunos apontam que o material aborda o tema de forma apressada e o entendimento vem da explicação do professor. Esses dados são um forte indício da necessidade de uma revisão do espaço que a ciência política ocupa no livro didático de sociologia.

Para ampliarmos o entendimento sobre o papel do professor no ensino da ciência política perguntamos aos alunos: “O professor de sociologia relaciona o assunto política, do seu livro didático, ou de outro material utilizado na sua escola, com os fatos políticos do cotidiano?” Do total de alunos, 65% responderam “sim”, mas algumas respostas nos surpreenderam devido à forma como enxergam o livro didático. Vejamos algumas respostas:

- 1 - Creio eu que ele estuda sobre o assunto, e discute sobre porque usar mesmo o livro, a gente não usa muito.
- 2 - Se relacionou eu não percebi
- 3 - Ainda não vi o livro didático de sociologia,

Com essas informações, percebemos que mesmo os alunos que responderam sim, evidenciam que o entendimento do conteúdo é alcançado devido ao conhecimento do professor, demonstrando que há uma dicotomia entre o conteúdo exposto no livro didático e o ensino da ciência política.

Com a exposição de todo o questionário, colocamos como última pergunta: “O que você sugere para melhorar a forma como a política é abordada no livro didático ou no material utilizado na sua escola?” A essa questão percebemos que os

educandos possuem muitas sugestões pertinentes. Vejamos algumas dessas respostas:

- 1 - Eu sugiro que a gente usasse mais esses livros, não sei o que aborda nesses livros.
- 2 - Acho que não deve mudar nada só as aulas deveriam ser mais cotidiano.
- 3 - Falar sobre a política atual.
- 4 - Falar mais sobre política.
- 5 - Coisas que interessasse aos jovens sobre a política e não só fala de Presidente e prefeitos e etc.
- 6 - De uma forma mais realista.
- 7 - Acho que devia ser um pouco mais abordado a política
- 8 - Mais aprimoramento nas explicações.
- 9 - Falarmos mais disso, não só nos livros, mas sim nossas opiniões do que achamos da política do nosso país.
- 10 - Conversarmos mais sobre esse assunto, falar sobre essas coisas é importante para entendermos mais o que acontece no nosso país.
- 11 - Fazendo que nós compreendemos.
- 12 - Não abordando em livros ou apostilas, mas sim em debates ou aulas práticas.
- 13 - Pegar situações gerais e atuais do país e sair de somente a metodologia.
- 14 - Sugiro mais ensino que os professores possam cada dia mais se dedicar em torna um aluno critico, não um laranja que será manipulado, construir mentes brilhantes com grandes responsabilidade.
- 15 - Ainda não vi o livro didático de sociologia.
- 16 - Na verdade deveria ter mais detalhes de como funciona internamente a política não só a parte de eleições e sim depois como que é feito as reuniões e enfim.
- 17 - Uma forma de melhorar seria sempre dar exemplos pois muitos dos assuntos políticos são muitos complexos.
- 18 - Ser coisas mais atuais, e que chamem mais atenção.
- 19 - Poderia ter mais informações sobre o assunto, pois só tem o básico.
- 20 - Para que deem mais ênfase nesse tópico, porque é algo que precisa ser compreendido nem que seja o mínimo por todas as pessoas.
- 21 - Acho q ensinar a história da política

Analisando as respostas dos educandos, percebemos que eles enxergam a necessidade de um aprofundamento do tema “política”. Para destacar essa percepção, vejamos algumas respostas:

- 1 - Eu sugiro que a política seja abordada com mais frequência nas aulas.

2 - Que a apostila devia ter mais assunto sobre a política e explicar mais sobre esse tipo de assunto demonstrando mais detalhamento

Essas sugestões são recorrentes nas respostas dos alunos. Também é recorrente a ausência da abordagem de fatos do cotidiano em sala de aula. Colocando as respostas em grupos, 52% delas sugerem que o objeto de conhecimento, “política”, tenha o seguinte tratamento: contextualização com a realidade do aluno; aumento do número de aulas; aprofundamento dos debates.

Esses dados demonstram que a ciência política não é trabalhada devidamente nos livros didáticos, porque está envolto em um estigma de área pouco acessível para o entendimento dos educandos e a quantidade de aulas é incipiente para um aprendizado adequado no ensino médio.

Para resolver essas questões expostas pelos alunos, sugerimos alguns caminhos:

- Mudar a estrutura da disciplina sociologia aumentando a carga horária para três aulas semanais, fragmentando cada aula em sua respectiva área de interesse (uma aula de antropologia, uma aula de sociologia e uma de ciência política), similar a divisão que algumas escolas particulares fazem com a língua portuguesa (dividida em gramática, literatura e redação), com a Matemática (dividida em Aritmética, Álgebra e Geometria) e Língua estrangeira (Inglês e Espanhol);
- Criação de uma nova disciplina com o nome ciência política, sendo a responsável por ensinar os principais temas da política indicados nos PCNs: Políticas e relações de poder; Política e Estado; Política e movimentos sociais e política e cidadania. Além disso, o livro didático teria autonomia para trabalhar os temas da ciência política sem a preocupação de dividir espaço com outras áreas.

O ensino da ciência política é percebido pelos alunos como um importante tema na sua formação como cidadão. Mas ao mesmo tempo, os estudantes percebem que falta definição sobre quais temas são associados à política e qual disciplina é a responsável pelo ensino desse objeto de conhecimento.

Devido a essa característica, o ensino da política é associado à didática do professor, ou seja, se o professor dominar a tecnicidade da ciência política e conseguir transpor para uma linguagem acessível, os alunos aprendem, independente da disciplina: filosofia, história ou geografia.

Nesse sentido, o livro didático de sociologia é o instrumento para particularizar o espaço que a ciência política possui no Ensino Médio. Essas diretrizes do ensino da política estão legalmente expressas na BNCC e PCNs, todavia, os livros didáticos não cumprem na totalidade esse objetivo, devido ao papel de coadjuvante delegado a ciência política.

É notável que há, por parte dos autores, um esforço em produzir nos livros didáticos de sociologia um conteúdo adequado da ciência política, mas a abordagem é apressada e com pouca contextualização, o que dificulta o aprendizado dos alunos. Por esse motivo, o ensino da ciência política é eficiente quando uma série de fatores coadunam no mesmo ambiente escolar: alunos que compreendam a importância do ensino da ciência política, professor com amplo domínio sobre o tema e a capacidade do professor contextualizar os temas abordados nos livros didáticos de sociologia.

5. CONCLUSÃO

A presente dissertação analisou o quadro histórico e político da inserção da disciplina de sociologia na educação brasileira, considerando o período correspondente desde o final do século XIX até a aprovação da Lei nº 11.684/2008 que incluiu oficialmente a disciplina de sociologia como obrigatória no currículo do Ensino Médio. Também foram analisadas as características do ensino da ciência política nos livros didáticos do PNL 2018 e como os alunos enxergam esse tema. Os dados coletados trouxeram reflexões sobre o ensino da ciência política e sua eficácia. A nosso ver, é possível tornar a ciência política uma disciplina autônoma, o que seria fundamental para a formação cidadã dos educandos.

Com o levantamento da pesquisa bibliográfica e a análise do questionário, contendo questões objetivas e subjetivas, verificamos que há um grande desafio da ciência política para se tornar uma área do saber reconhecida, principalmente, devido aos agentes políticos, que não demonstram interesse em ampliar o debate sobre política. Este problema é perceptível devido a carga horária da disciplina de sociologia, geralmente uma aula de cinquenta minutos por semana, e a percepção da sociedade sobre a importância de aprender ciência política na educação básica.

É essencial ressaltar que a pesquisa de campo foi realizada em duas escolas públicas estaduais, uma delas ligada ao ensino integral e a outra de estrutura regular. As duas escolas estão situadas na Capital do Estado de São Paulo, sendo uma com carga horária de duas aulas de sociologia por semana com 45 minutos de duração.

Inicialmente encontramos dificuldades para conseguir permissão para realizar a pesquisa nas escolas públicas. Tivemos que conversar com diretores de seis escolas. Um diretor autorizou a pesquisa, mas quando soube do tema, se mostrou resistente e, de imediato, cancelou a autorização. Em outra situação, um diretor argumentou que em ano de eleições não seria viável “politizar” a escola. Mesmo quando argumentamos que a pesquisa era técnica e não ideológica, o profissional da educação se mostrou inflexível.

Esses dois exemplos demonstram que a ciência política carrega um estigma de “ideologização”, mas permitiu uma oportunidade de reforçar o que a pesquisa defende: a necessidade de ampliarmos o debate sobre a política, haja vista que, em

teoria, profissionais da educação, em especial pedagogos, são mais propícios ao entendimento da política do que profissionais fora da educação. No entanto, a realidade demonstrou o oposto.

Esses comportamentos não são exceções, pois basta olharmos os noticiários e reportagens para analisarmos que há uma ideia vigente no senso comum de que as disciplinas de humanas, e especificamente a sociologia, são uma forma de militância contrárias aos governantes e agentes políticos.

Outro obstáculo que tivemos que enfrentar foi o isolamento social imposto pela covid-19 que nos levou até mesmo a solicitar prorrogação de prazo do tempo regimental do nosso mestrado. A princípio, devido à falta de informação e precisão das autoridades competentes, não tínhamos dados sobre o prazo de isolamento social e acreditamos que poderíamos realizar a pesquisa de campo em momento oportuno, todavia, conforme o conhecimento sobre a pandemia era explicado por cientistas através da mídia, percebemos que a pesquisa de campo se tornou inviável.

Usamos como alternativa um formulário digital com as perguntas da pesquisa. Em seguida, buscamos meios de disponibilizar o formulário, de uma forma que os alunos sentissem que estavam em um ambiente escolar, mesmo que virtualmente.

Quando nos propomos a realizar esta pesquisa, colocamos como premissa que a ciência política não tem o seu devido lugar no ensino da sociologia, mesmo que a política seja essencial para a formação cidadã e entendimento das decisões políticas de uma nação. Mas, a própria procura para realização da pesquisa de campo reforça a visão do senso comum acima exposta, visto que, alguns diretores não conseguiram interpretar a diferença entre uma pesquisa científica e a ação militante.

A área de ciência política, muitas vezes, é negada pelos próprios professores de sociologia. Por várias vezes, colegas professores perguntaram se “não fiz o curso” errado. A mesma pergunta também nos foi feita em relação ao mestrado profissional, ou seja, se não teria sido mais viável, de acordo com o nosso colega, fazer um “mestrado mais adequado”, por exemplo, o mestrado em ciência política.

Outro ponto importante é a carga horária disponível para trabalhar os conteúdos das três áreas das ciências sociais: antropologia, sociologia e ciência política. O professor precisa dominar esses três campos de conhecimentos para, em

pouco tempo, trabalhá-los em sala e optar pela melhor forma de despertar o interesse do aluno. A ciência política está em evidente desvantagem, porque além dos problemas expostos, os profissionais que embasam o conteúdo científico dos livros e apostilas são, predominantemente, das áreas de antropologia e sociologia.

Os livros didáticos e as apostilas são as principais ferramentas de consulta dos professores, quando não são as únicas. Por causa disso, tornam-se itens valiosos que gozam de muito prestígio entre os profissionais da educação. Analisamos os livros e os temas da ciência política que cada um aborda e, apesar da qualidade, enxergamos que a ciência política ocupa um lugar inferior se compararmos com a antropologia e a sociologia. Em contrapartida, os alunos demonstraram uma preocupação com o ensino da ciência política, evidenciando uma diferença fundamental entre a visão que diferentes grupos têm sobre esta temática, pois atores políticos tendem a menosprezá-la e parte da população a enxerga com olhares do senso comum. Os dados obtidos na pesquisa apontam para uma conscientização dos educandos. Mesmo que não saibam exatamente como explicar, percebem a importância de falar sobre política e entendê-la. Essas reflexões podem ser analisadas em um “mundo ideal” onde o professor leciona e os alunos querem aprender, mas a realidade se impõe de forma dura e professores do ensino básico sabem que há inúmeros desafios, além desses que a ciência política enfrenta. Por exemplo: relação professor-aluno, evasão escolar, estrutura precária, baixa valorização do trabalho, salários defasados, assuntos paralelos, entre outros. Ou seja, cada um desses temas pode ser alvo de uma dissertação específica, mas todos eles têm, pelo menos, um componente em comum: a política pública que envolve a própria educação.

Maquiavel elaborou sua obra com o intuito de orientar e criar uma ferramenta para que o príncipe (o governante da época) se mantivesse no poder e usasse de todo o escopo político para esse fim. A ciência política serve de orientação, mas também de ferramenta para que o cidadão entenda o poder dos seus governantes, usando o conhecimento sobre a estrutura do Estado e as regras políticas para se armar contra as forças políticas que regem sua escola, sua cidade, seu estado e seu país. Considerando esse contexto, esta pesquisa procurou demonstrar que a ciência política demanda um espaço maior nos livros didáticos de sociologia para que possa

contribuir de uma maneira mais efetiva para a formação cidadã dos jovens no ensino médio.

6. REFERÊNCIAS

BOBBITT, Franklin. **The Curriculum**. Boston: Houghton Mifflin, 1918.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL, **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm >. Acesso em: 18 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2018: Sociologia – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CASSIANO, Celia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil**. 1.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

DEWEY, John. **The child and the curriculum**. Chicago: The University of Chicago Press, 1902.

FERNADES, Florestan O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira. In: 1º Congresso Brasileiro de Sociologia 1954; São Paulo, Anais eletrônicos... São Paulo: SBS, 1954. p. 89-106. (30 set. 2020).

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

FRIGOTTO. G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. 3ª ed. Trad. Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa**: guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cad. Pesqui.* [online]. 2011, vol.41, n.144, pp.752-769. ISSN 0100-1574. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300006>.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAGER, Robert. Análise de objetivos. Porto Alegre: Ed. Globo, 1977.

MARX, K.; ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. Trad. Álvaro Pina. Lisboa: Editorial Avante!, 1982. v.1. p.106-36.

MEUCCI, Simone. Sobre a Rotinização da Sociologia no Brasil: os Primeiros Manuais Didáticos, seus Autores, suas Expectativas. *Mediações - Revista de Ciências Sociais*, 2007.

OLIVEIRA, Amurabi (2013). Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. - doi: 10.4025/actascieduc.v35i2.20222. *Acta Scientiarum. Education*, 35(2), 179-189. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v35i2.20222>

PEREIRA, Jesus Marmanillo. Ciência Política no Ensino Médio: reconhecimento, diálogos e itinerários da institucionalização de uma área. *Revista Em Debate*, Florianópolis, v. 13, p. 75-95, 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. [recurso eletrônico]

SANTOS, André Rocha. Os conhecimentos de Ciência Política no Ensino Médio: considerações acerca dos documentos oficiais. *Revista Café com Sociologia*, 2016.

SAVIANI, D. Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 2008.

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

SOUSA, M. DAS D.; BARROS VIEIRA, M. A. Percursos da Sociologia nos currículos do Ensino Médio no Brasil: o que dizem professores e alunos?. **Revista Espaço do Currículo**, v. 10, n. 3, 31 dez. 2017.

VARGAS, Francisco E. Beckenkamp. O Ensino da Sociologia: Dilemas de uma disciplina em busca de reconhecimento. 2011. Disponível em: < <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2011/10/ARTIGO-O-Ensino-da-Sociologia.pdf> >. Acesso em: 18 set. 2020.

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

BARROS, C. R.; AMORIM, H.; MACHADO, I. J. R. **Sociologia Hoje**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2016.

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

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Sociologia para jovens do século XXI**. 4 ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.

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

MOTIM, B. L. ; BRIDI, M. A.; ARAÚJO, S. M. **Sociologia**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2016.

7. APÊNDICES

7.1. Apêndice 1: Questionário

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL -
PROFSOCIO

Esta pesquisa objetiva levantar dados sobre a percepção dos alunos de sociologia no ensino médio em relação ao tema Política. Dessa forma, solicito sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em minha Dissertação de Mestrado, como requisito para obtenção do título Mestre em Sociologia pelo Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), Núcleo UFCG, Campina Grande, PB. Por ocasião da apresentação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. O pesquisador estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Idade

Sexo

Qual ano do ensino médio você está cursando?

1° ano
2° ano
3° ano
Outro

Mora em qual região?

Cidade
Campo

1. Você cursa a disciplina de sociologia no ensino médio?

Sim
Não

2. Quantas aulas de Sociologia por semana?

1

2

Não tenho aulas de Sociologia

3. Sua escola usa livro didático? (Na opção "outros" pode ser inserido: apostilas e materiais diversos, por exemplo. Caso a escola não utilize livro didático)

Sim

Não

4. Que conteúdo você vê com mais frequência na disciplina de sociologia?

5. Em que disciplina o assunto política é mais abordado?

6. Você estuda política na disciplina de sociologia?

7. Você acha que a política é um assunto importante para ser estudado na disciplina de sociologia?

8. O seu livro didático ou o material que você usa na disciplina de sociologia aborda o tema da política?

9. A maneira como a política é abordada no livro didático ou no material que você usa na disciplina de sociologia ajuda você a compreender os fatos político do seu país?

10. O professor de sociologia relaciona o assunto política do seu livro didático, ou de outro material utilizado na sua escola, com os fatos políticos do cotidiano?

11. O que você sugere para melhorar a forma como a política é abordada no livro didático ou no material utilizado na sua escola?

7.2. Apêndice 2: Respostas dos alunos

| Ord | Idade | Sexo | Qual ano do ensino médio você está cursando? | Escola | Mora em qual região? | 1. Você cursa a disciplina de sociologia no ensino médio? | 3. Sua escola usa livro didático? (Na opção "outros" pode ser inserido: apostilas e materiais diversos, por exemplo. Caso a escola não utilize livro didático) | 4. Que conteúdo você vê com mais frequência na disciplina de sociologia? | 5. Em que disciplina o assunto política é mais abordado? | 6. Você estuda política na disciplina de sociologia? | 7. Você acha que a política é um assunto importante para ser estudado na disciplina de sociologia? | 8. O seu livro didático ou o material que você usa na disciplina de sociologia aborda o tema da política? | 9. A maneira como a política é abordada no livro didático ou no material que você usa na disciplina de sociologia ajuda você a compreender os fatos políticos do seu país? | 10. O professor de sociologia relaciona o assunto política do seu livro didático, ou de outro material utilizado na sua escola, com os fatos políticos do cotidiano? | 11. O que você sugere para melhorar a forma como a política é abordada no livro didático ou no material utilizado na sua escola? | 12. Quantas aulas de Sociologia por semana? |
|-----|-------|-----------|--|---------|----------------------|---|--|--|--|--|---|---|--|--|--|---|
| 1 | 17 | Feminina | 2º ano | Pública | Cidade | Sim | Não | Não me lembro | Filosofia | Tem dia que sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Acho que não deve mudar nada só as aulas deveria ser mais contidiano. | 1 |
| 2 | 17 | Feminino | 3º ano | Pública | Cidade | Sim | Sim | Sobre questões sociais | Filosofia e Sociologia | Sim. | Sim, pois ajuda no entendimento crítico e isso faz com que nos tornamos pessoas as quais não vive pelo " governo" | Sim. | Sim, pois também explica o contexto histórico | Ele utiliza de filmes e documentarios. | Diria que iria ser muito interessante ver mais questões para serem respondidas. | 2 |
| 3 | 16 | Feminino | 2º ano | Pública | Cidade | Sim | Sim | Racismo e política | Filosofia | Sim | Acho | Não sei muito, a gente raramente usa esses livros | Eu realmente não sei | Creio eu que ele estuda sobre o assunto, e discute sobre, pq usar mesmo o livro, a gente não usa muito | Eu sugiro que a gente usasse mais esses livros, não sei o que aborda nesses livros | 2 |
| 4 | 16 | Masculino | 1º ano | Pública | Cidade | Sim | Sim | Não sei | Sociologia | Sim | Não | Não sei | Um pouco | Sim | Coisas que interessasse aos jovens sobre a política e não só fala de Presidente e prefeitos e etc | 1 |
| 5 | 17 | Feminino | 3º ano | Pública | Cidade | Sim | Sim | Política | Sociologia | Sim | Não | Não | Não | Não | Palestra e trabalhos | 2 |
| 6 | 17 | masculino | 3º ano | Pública | Cidade | Sim | Não | Relacionado a nossa vida e educação | Sociologia e Geografia | não muito | obvio | Raramente | Sim | De vez em quando | Falar sobre a politica atual. | 2 |
| 7 | 16 | Feminino | 2º ano | Pública | Cidade | Sim | Sim | Aborto e sexualidade | Política em várias coisas | Sim | Mas ou menos | Sim | Sim | Mas ou menos | Falar mas sobre política | 2 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|----|-----------|--------|---------|--------|-----|----------|---|---------------------------------|---------------|---|--------------------------|--------------------------------|---------------------------------|---|---|
| 8 | 17 | Feminino | 3º ano | Pública | Cidade | Sim | Sim | Os acontecimentos mais recente que está ocorrendo na sociedade | Sociologia | Sim | Sim | Sim | Um pouco | Sim | De uma forma mais realista | 2 |
| 9 | 17 | Masculino | 2º ano | Pública | Cidade | Sim | Sim | Desigualdade | Sociologia | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Acho que devia ser um pouco mais abordado a política | 2 |
| 10 | 16 | Masculino | 1º ano | Pública | Cidade | Sim | As vezes | Sobre algumas desigualdades e naturalização e desnaturalização. | Depende | Algumas vezes | Não | Não | As vezes | Não | Sugiro nada | 2 |
| 11 | 17 | masculino | 1º ano | Pública | Cidade | Sim | Sim | direitos e deveres | Sociologia e um poucoportug uês | As vezes | sim assim pelo mrnos nos deoatemos o assunto de hoje em dia | não com muita frequência | sim algumas vezes fici confuso | Sim ele da exenplo de hj em dia | Mais aprimoramento nas explicações | 2 |
| 12 | 17 | Feminino | 2º ano | Pública | Cidade | Sim | Não | Conceito de identidade | Sociologia | Sim | Sim | Sim | Um pouco | Sim | Falamos mas disso,não só nos livros mas sim nossas opiniões do que achamos da política do nosso país. | 2 |
| 13 | 17 | Feminino | 2º ano | Pública | Cidade | Sim | Não | Conceito de identidade | Sociologia | Sim | Sim | Sim | Um pouco | Sim | Falamos mas sobre esse assunto, não só os livros, mas nossas opiniões do achamos da política do nosso país. | 2 |
| 14 | 15 | Feminino | 1º ano | Pública | Cidade | Sim | Sim | A sociedade | Filosofia e sociologia | acho que sim | Sim | Sim | Sim | Sim | conversar mais | 1 |
| 15 | 15 | triste | 1º ano | Pública | Cidade | Sim | Sim | n lembro | história? | sim?? | sim | provavelmente | acho q ss | cotidiano ne eu acho | puts | 1 |
| 16 | 15 | triste | 1º ano | Pública | Cidade | Sim | Sim | n lembro | história? | sim?? | sim | provavelmente | acho q ss | cotidiano ne eu acho | puts | 1 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|----|-----------|--------|---------|--------|-----|----------|--|---|---------------------|---|--------------------------------|--|---|--|---|
| 17 | 15 | Feminino | 1º ano | Pública | Cidade | Sim | Apostila | Sobre a nossa sociedade | Sociologia | Sim | Sim sim | Não me lembro mas acho que sim | Sim sim | Sim sim | Eu não sei | 2 |
| 18 | 16 | Feminino | 1º ano | Pública | Cidade | Sim | Apostila | Desnaturalização, Rascismo | Sociologia | Acho não tive ainda | Acho que sim é importante, para cada um ter sua opinião | Acho que sim | Sim, e que eu vejo na TV | Não muito | Fazendo que nós compreendemos | 2 |
| 19 | 15 | Feminino | 1º ano | Pública | Cidade | Sim | Apostila | Cidadania | Geografia | Não | Mais ou menos | Não | Não | Não | Não sei | 2 |
| 20 | 16 | Masculino | 2º ano | Pública | Cidade | Sim | Sim | Cultura | História | Sim | Com certeza | Sim | Sim | Sim | Mais debates e esclarecimentos | 2 |
| 21 | 17 | Masculino | 2º ano | Pública | Cidade | Sim | Sim | estudos sociais com referencia as culturas e épocas de diversos países | sociologia | não estou lembrado | não | não saberia dizer | não, eu cultivo conhecimento sem precisar de uma referencia que poderia estar manipulada, mas eu poderia concordar com alguns assuntos | não saberia dizer | não ter | 2 |
| 22 | 17 | Feminino | 2º ano | Pública | Cidade | Sim | Apostila | Hierarquia | As vezes em sociologia | As vezes | Sim | Nem sempre | Nem tanto | As vezes | Livro didático | 1 |
| 23 | 17 | Masculino | 3º ano | Pública | Cidade | Sim | Não | Cidadania | Sociologia | acho que sim | Sim | Não | Não | Se relacionou eu não percebi | Não abordando em livros ou apostilas, mas sim em debates ou aulas praticas | 2 |
| 24 | 17 | Masculino | 2º ano | Pública | Cidade | Sim | Sim | Cultura | Filosofia | Não | Não | Não sei | Não | Não | Não sei, porque eu não gosto de política | 2 |
| 25 | 17 | Feminino | 3º ano | Pública | Cidade | Sim | Sim | Sobre culturas, movimentos, política entre outros... | Em todas as matérias envolve um pouco de política | Sim | Sim | Sim | Entendo mais com a explicação do professor | Sim, a diferença é que ele explica melhor que o livro | Acho que deveria ser um pouco mais explicativo | 2 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|----|-----------|--------|---------|--------|-----|---|---|--|---------------|--|-----|---|-----------------------------------|---|---|
| 26 | 17 | Masculino | 3º ano | Pública | Cidade | Sim | Apostila | Falás explicando o que é ética, moral e cidadania | Sociologia | Sim | Depende, é bom. Mas não exageradamente | Sim | Não | Não deu tempo por culpa do corona | Pegar situações gerais e atuais do país e sair de somente a metodologia | 2 |
| 27 | 17 | Feminino | 3º ano | Pública | Cidade | Sim | Até o momento estamos usando apenas lição do caderno e a apostila | Vemos mais assuntos relacionados, a atualidade, problema sócias, etc. | Está sendo mais abordado em sociologia | Sim | Sim! | Sim | Sim, está nos ajudando a compreender | Sim | Como estamos em isolamento, os livros e apostila podem sim nós ajudar, porém não tem uma bela explicação como as aulas presenciais, nos ajudaria ainda mais com vídeo aula, mesmo sendo de poucos minutos | 1 |
| 28 | 16 | masculino | 1º ano | Pública | Cidade | Sim | Sim | sociedade, | sociologia | sim | sim | sim | sim | sim | políticas mais atualizadas | 2 |
| 29 | 15 | Feminino | 1º ano | Pública | Cidade | Sim | Sim | Aprender um pouco mais sobre sociedade | Sociologia | Sim | Sim porque a política nos usamos muito em qualquer lugar | Sim | Sim | Usa a apostila | Explicar ainda mais sobre política | 2 |
| 30 | 17 | Feminino | 3º ano | Pública | Cidade | Sim | Caderno do aluno-apostila | A opinião sobre determinado assunto | Sociologia | Sim | Sim | Sim | Não ajuda muito à entender sobre os fatos políticos | Sim | Que a apostila devia ter mais assunto sobre a política e explicar mais sobre esse tipo de assunto demonstrando mais detalhamento | 2 |
| 31 | 17 | Feminino | 1º ano | Pública | Cidade | Sim | Sim | Movimentos Sociais | Em todas | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Nem tudo que à na política está nos livros | 2 |
| 32 | 18 | Feminino | 3º ano | Pública | Cidade | Sim | Sim | Cultura de massa e cultura erudita | Sociologia | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Não sei | 2 |
| 33 | 16 | Feminino | 2º ano | Pública | Cidade | Sim | Apostila | Consumismo, assimilação cultural, cultura de massa, cultura erudita, entre outros | História | Mais ou menos | Sim | Não | Não | Não | Eu sugiro que a política seja abordada com mais frequência nas aulas | 2 |
| 34 | 16 | Homem | 2º ano | Pública | Cidade | Sim | Sim | Política e sobre a sociedades | Sociologia | Sim | Sim acho muito importante | Sim | Ajuda bastante | Livros, ele explicar para nós | É | 2 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|----|-----------|--------|---------|--------|-----|----------------|--|--|------------------------------|---|---|---|---|---|---|
| 35 | 17 | feminino | 3º ano | Pública | Cidade | Sim | Sim | cidadania | sociologia e filosofia | sim | claro | nunca abordamos isso com o auxílio de livros didáticos | sim | sim | . | 2 |
| 36 | 14 | Masculino | 1º ano | Pública | Cidade | Sim | Sim | Sociedade | Sociedade | Ss | Ss | Ss | Não | Ss | Onde todos os alunos passa da uma opinião | 2 |
| 37 | 17 | Masculino | 3º ano | Pública | Cidade | Sim | Sim | Igualdade social | Sociologia | Sim | Sim | Provalmente no livro didático | Mais ou menos | Provável | Aulas teóricas | 2 |
| 38 | 17 | Feminino | 3º ano | Pública | Cidade | Sim | Sim | Ações sociais | Filosofia e Sociologia | Sim | Sim | Sim | Sim | O professor questiona as nossas opiniões em diversas situações do cotidiano . | Na verdade deveria ter mais detalhes de como funciona internamente a política não só a parte de eleições e sim depois como que é feito as reuniões e enfim... | 2 |
| 39 | 16 | Masculino | 1º ano | Pública | Cidade | Sim | Sim | As questões sociais | Na sociedade e governo | Sim discutirmos este assunto | Sim | Sim | Ajuda muito | Sim | Eu acho que tem que ser transparente,para defender os direitos não só dos partidos. | 2 |
| 40 | 19 | Masculino | 2º ano | Pública | Cidade | Sim | Sim | Comportamento sócial | Filosofia | Sim | Sim, para sermos sempre críticos,em qualquer circunstância | Sim | Eu já procurei saber sobre isso,realmente ajuda muito, nos fax encarregar o mundo de maneira diferente | Não sei | Sugiro mais ensino que os professores possa cada dia mais se dedicar em torna um aluno critico , não um laranja que será manipulado ,construir mentes brilhantes com grandes responsabilidade | 1 |
| 41 | 17 | Feminino | 3º ano | Pública | Cidade | Sim | Apostila e etc | Cidadania e política e ética e moral. | Sociologia | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Ser coisas mais atuais, e que chamem mais atenção. | 2 |
| 42 | 17 | Masculino | 2º ano | Pública | Cidade | Sim | Sim | O estudo da sociedade e assuntos políticos | Sociologia | Neste momento não | Sim, porque mostra como funciona a política | Não no caderno do aluno (apostila) mais no livro didático sim | Sim | Sim | Uma forma de melhorar seria sempre dar exemplos pois muitos dos assunto políticos são muitos complexos. | 1 |
| 43 | 17 | feminino | 3º ano | Pública | Cidade | Sim | Sim | todos os temas possiveis e diversificados | atualmente em todas, ate em matemática | sim | existe muita dificuldade em abordar esse tema mais é sempre bom | Na maioria das vezes sim | Bem às vezes porque cada hora muda alguma coisa no Brasil e eles não tem tempo de atualizar os livros didáticos | Sim a gente sempre tentar coincidir tudo para ter um melhor entendimento do assunto | Fora Bolsonaro | 2 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|----|-----------|--------|---------|--------|-----|---|--|------------------------|---|--|---|--|---|--|---|
| 44 | 17 | Feminino | 3º ano | Pública | Cidade | Sim | Sim | Vejo de tudo um pouco, não tem um conteúdo específico | Sociologia | Sim | Acho sim, pois muitos jovens já vão começar a votar esse ano e eles pelo menos tem que ter uma base sobre a política do Brasil | Ainda não vi o livro didático de sociologia | Ainda não vi o livro didático de sociologia | Ainda não vi o livro didático de sociologia | Ainda não vi o livro didático de sociologia | 2 |
| 45 | 15 | Feminino | 1º ano | Pública | Cidade | Sim | Sim | Chagamos a ver pouca coisa | Sociologia | Sim | Sim | Sim | Sim | Todos os tipos | Não sei. | 2 |
| 46 | 15 | Feminino | 2º ano | Pública | Cidade | Sim | Caderno do Aluno e videos didaticos | As diferentes culturas na vida social | Geografia e Historia | Sim | Sim | Não | Não aborda o tema | Sim | Poderia ter mais informações sobre o assunto, pois só tem o básico | 2 |
| 47 | 16 | Feminino | 2º ano | Pública | Cidade | Sim | Sim | Racial | História | Sim | Sim | Não sei | Não | Não | falando toda a verdade | 2 |
| 48 | 16 | Masculino | 2º ano | Pública | Cidade | Sim | Sim | Sobre cultura, hábito, tradição, etc... | Na sociologia. | Sim. | Sim. | Sim. | Sim. | Sim. | Nenhuma sugestão... | 2 |
| 49 | 15 | MASCULINO | 2º ano | Pública | Cidade | Sim | Sim | cultura e outros temas sociais. | sociologia | no momento nada.mas já tenho conhecimento sobre politica que aprendi sozinho. | claro, para min e um assunto básico como português e matemática. | sim. | sim. | não, ainda não | explicar de uma forma divertida | 2 |
| 50 | 15 | Feminino | 1º ano | Pública | Cidade | Sim | O uso do livro didático é quase raramente, utilizamos mais apostilas. | A convivência em sociedade e assuntos os quais são importantes ser discutidos (como: racismo, preconceito, etc). | Sociologia | Sim | Sim | Não em específico, mas deve haver algum tema que leve ao ponto da política. | Um pouco, porque é um assunto muito complexo, que necessita de uma atenção mais precisa. | Sim. | Para que deem mais ênfase nesse tópico, porque é algo que precisa ser compreendido nem que seja o mínimo por todas as pessoas. | 2 |
| 51 | 17 | masculino | 2º ano | Pública | Cidade | Sim | Sim | conteúdo para refletir sobre a vida | em sociologia | sim | sim,acho muito importante | aborda alguns assuntos sobre | sim,mas poderia ter mais conteúdo sobre | sim | ter mais matérias além dos livros didáticos para nos ensinar melhor | 2 |
| 52 | 17 | Feminino | 3º ano | Pública | Cidade | Sim | Sim | Sociedade em geral | Sociologia e Filosofia | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Acho q ensinar a história da política | 2 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|----|----------|--------|---------|--------|-----|----------|------------|------------------------|----------|-----|--------------|-----------|----------|--|---|
| 53 | 16 | Feminino | 2º ano | Pública | Cidade | Sim | Apostila | Igualdade | Sociologia e filosofia | Pouco | Sim | Acho que sim | As vezes | Sim | Conversarmos mais sobre esse assunto, falar sobre essas coisas é importante para entendermos mais o que acontece no nosso país | 2 |
| 54 | 17 | Feminino | 2º ano | Pública | Cidade | Sim | Apostila | Hierarquia | Sociologia | As vezes | Sim | As vezes | Nem tanto | As vezes | Livro didático | 1 |