



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



ROMÁRIO SILVA BARROS

A (CIÊNCIA) POLÍTICA NAS AULAS DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO:

**um estudo no instituto Estadual de Educação,
Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA
(Unidade Plena Vargem Grande)**

**São Luís
2023**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
(PPGEEB)

ROMÁRIO SILVA BARROS

A (CIÊNCIA) POLÍTICA NAS AULAS DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO: um
estudo no Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão –
IEMA (Unidade Plena Vargem Grande)

São Luís
2023

ROMÁRIO SILVA BARROS

A (CIÊNCIA) POLÍTICA NAS AULAS DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO: um estudo no Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA (Unidade Plena Vargem Grande)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) como requisito obrigatório do Exame de Qualificação.

Orientadora: Prof.^a Dra Fernanda Rodrigues Galve.

São Luís
2023

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Silva Barros, Romário.

A ciência política nas aulas de sociologia do ensino médio : um estudo no Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão IEMA Unidade Plena Vargem Grande / Romário Silva Barros. - 2023.
218 f.

Orientador(a): Fernanda Rodrigues Galve.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

1. Ciência Política. 2. Currículo. 3. E-book. 4. Ensino Médio. 5. Sociologia. I. Rodrigues Galve, Fernanda. II. Título.

ROMÁRIO SILVA BARROS

A (CIÊNCIA) POLÍTICA NAS AULAS DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO: um estudo no Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA (Unidade Plena Vargem Grande)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) como requisito obrigatório do Exame de Qualificação.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa Dra Fernanda Rodrigues Galve (Orientadora)
Doutora em História (PPGEEB)

Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes (1º Examinador)
Doutor em Educação (PPGEEB)

Prof.^a Dr. Guillermo Alfredo Johnson (2º Examinador)
Doutor em Sociologia Política (PPGPP- UFMA)

Profa Dra Antônia da Silva Mota (1ª Suplente)
Doutora em História (PPGEEB)

Dedico este trabalho aos meus pais, João Filomeno Barros, Sebastiana Pereira Silva Barros e à minha querida filha, Maria Eduarda Mendes Barros, pelo apoio incondicional de todas as horas.

AGRADECIMENTOS

Este é um momento que consolida a experiência de pesquisa e demonstra o conjunto de forças que contribuíram de forma direta ou indireta para a conclusão dessa importante e tão esperada etapa de formação. Inicialmente, agradeço a Deus pela oportunidade da vida e seus desafios. Obrigado por ter proporcionado importantes aprendizados, sem dúvidas foi o responsável por reorganizar o caminho e reunir tantas pessoas especiais que serão lembradas nas próximas linhas.

Agradeço à minha família, em especial os meus pais, João Filomeno Barros e Sebastiana Pereira Silva Barros, pelo amor incondicional e incentivo ao oportunizar o caminho da educação. À minha filha, Maria Eduarda Mendes Barros, pelo sorriso verdadeiro, combustível diário para que pudéssemos alcançar nossos objetivos. Ao meu irmão, Rennan Silva Barros, com quem compartilhei na infância e adolescência diferentes sonhos e aprendizados, obrigado por tudo. À estimada Glenda Costa, muito obrigado pela compreensão e apoio indispensável na realização da pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica-PPGEEB nas pessoas da Coordenadora, Vanja Maria Dominices Coutinho e do Vice-coordenador, professor Antônio de Assis Cruz Nunes, pelo trabalho realizado junto aos alunos e corpo docente.

Ao Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-IEMA, por ter concedido a realização desta pesquisa. À pessoa do Gestor da Unidade Plena – Vargem Grande e aos professores pela atenção e disponibilidade em participar da pesquisa.

À minha orientadora, professora Fernanda Rodrigues Galve, com quem compartilhei minhas dúvidas a respeito do tema. Sou grato pelas interlocuções durante a construção do trabalho e, sobretudo, pela maneira como conduziu o processo de orientação, ajudando-me a manter a tranquilidade necessária no processo de escrita.

Aos professores que participaram na banca de Pré-qualificação e qualificação, na pessoa dos professores, Antônio de Assis Cruz Nunes, Guillermo Alfredo Johnson e Antônia Mota, muito obrigado pelas importantes contribuições.

Aos professores do PPGEEB, que ministraram disciplinas e compartilharam conhecimento ao longo dos momentos das aulas.

À professora Elisa Maria dos Anjos, sempre disposta a colaborar na pesquisa e na vida de seus alunos, detentora de qualidades humanas excepcionais que ultrapassam a convivência em sala de aula, muito obrigado pela paciência, empenho e determinação na orientação inicial deste trabalho.

À professora Arleth Santos Borges, professora do Departamento de Sociologia e Antropologia da UFMA, meus sinceros agradecimentos pelo início da caminhada, nos estudos de Ciência Política, ainda na graduação de Ciências Sociais.

Aos colegas de turma do PPGEED, agradeço pelos momentos de aprendizagem e diálogo durante a realização do mestrado.

Aos amigos que conquistei na Universidade: Clícia Abreu Gomes, Hugo Freitas, Luciana Railza, Leomir Costa, Jorge Feitoza, Laércio Pereira, Michelle Nazar e Vinicius Soares (in memoriam), obrigado pelo aprendizado, vocês continuam sendo fontes de inspiração.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, pelo apoio na realização do mestrado.

Aos meus alunos e ex-alunos, membros do Movimento Estudantil, todos e todas que lutam por um país mais justo, com uma melhor distribuição de oportunidades, muito obrigado. A educação e a política são caminhos valiosos para a transformação social. Continuemos a nossa caminhada!

Aos funcionários do PPGEED, meus sinceros agradecimentos.

Agradeço a todos e todas que contribuíram direta ou indiretamente para realização deste trabalho.

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Paulo Freire

RESUMO

A pesquisa apresenta uma discussão sobre o ensino de temas relacionados à Ciência Política nas aulas de Sociologia do Ensino Médio realizada no Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA (Unidade Plena Vargem Grande) na intenção de se produzir em colaboração com os docentes e discentes um e-book com categorias e conceitos da Ciência política com orientações teórico-metodológicas para serem utilizadas como material de apoio nas aulas de sociologia. O estudo está organizado em sete seções. A primeira descreve a Introdução, na qual apresentamos as escolhas teórica, metodológica e organizativa do texto dissertativo. A segunda seção trata sobre os fundamentos conceituais acerca do currículo, destacando as teorias curriculares. Na primeira subseção, discorremos sobre as diretrizes do Ensino Técnico e Profissional, em seguida, na segunda subseção, apresentamos os pressupostos históricos e a organização das atividades pedagógicas no IEMA. A terceira seção trata do histórico do Ensino de Sociologia no Ensino Médio, considerando as novas perspectivas de organização curricular apresentadas pela BNCC. Na quarta seção, discorremos sobre a Ciência Política e os principais conceitos trabalhados nas aulas de Sociologia do Ensino Médio: Democracia, Cidadania e Participação social. Em seguida, na quinta seção referente à Metodologia, apresentamos na primeira subseção a caracterização da UP Vargem Grande - IEMA; Na segunda, a Metodologia da Pesquisa; Na terceira, a descrição do produto da pesquisa, o e-book para a utilização nas aulas de sociologia no Ensino Médio. Em seguida, na sexta seção descrevemos o Produto da Pesquisa. As principais fontes bibliográficas utilizadas foram: Apple (2006), Bodart (2021), Bodart; Cigales (2017), Feijó (2020), Forjaz (1997), Keinert e Silva (2010), Lessa (2010), Meucci (2013); Santos (2002), Silva (2015), Valmore (2016). O método de procedimento da pesquisa adotado foi o Estudo de Caso Instrumental. Os sujeitos da pesquisa foram os professores de Sociologia do Ensino Médio da Unidade Plena Vargem Grande e os discentes da UP Vargem Grande. A pesquisa concluiu que a criação do Produto Educacional (e-book) que versa sobre os conteúdos abordados na Ciência Política contribuiu para ampliação do repertório teórico-metodológico nas aulas de Sociologia no Ensino Médio.

Palavras-chave: Currículo. Sociologia . Ciência Política. Ensino Médio. E-book.

ABSTRACT

The research presents a discussion on the teaching of topics related to Political Science in High School Sociology classes held at the State Institute of Education, Science and Technology of Maranhão – IEMA (Plena Vargem Grande Unit) with the intention of producing it in collaboration with teachers and students an e-book with political science categories and concepts with theoretical-methodological guidelines to be used as support material in sociology classes. The study is organized into seven sections. The first describes the Introduction, in which we present the theoretical, methodological and organizational choices of the dissertation text. The second section deals with the conceptual foundations of the curriculum, highlighting curricular theories. In the first subsection, we discuss the guidelines for Technical and Professional Education, then, in the second subsection, we present the historical assumptions and organization of pedagogical activities at IEMA. The third section deals with the history of Sociology Teaching in High School, considering the new perspectives on curricular organization presented by BNCC. In the fourth section, we discuss Political Science and the main concepts worked on in High School Sociology classes: Democracy, Citizenship and Social Participation. Then, in the fifth section referring to Methodology, we present in the first subsection the characterization of UP Vargem Grande - IEMA; In the second, the Research Methodology; In the third, the description of the research product, the e-book for use in sociology classes in high school. Then, in the sixth section we describe the Research Product. The main bibliographic sources used were: Apple (2006), Bodart (2021), Bodart; Cigales (2017), Feijó (2020), Forjaz (1997), Keinert e Silva (2010), Lessa (2010), Meucci (2013); Santos (2002), Silva (2015), Valmore (2016). The research procedure method adopted was the Instrumental Case Study. The research subjects were high school Sociology teachers from the Plena Vargem Grande Unit and the students from UP Vargem Grande. The research concluded that the creation of the Educational Product (e-book) that deals with the contents covered in Political Science contributed to expanding the theoretical-methodological repertoire in Sociology classes in High School.

Keywords: Curriculum. Sociology. Political Science. High school. E-book.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fachada atual do Núcleo de Educação Integral Professora Maria da Conceição Carvalho Ribeiro, local de funcionamento da Unidade Plena Vargem Grande	101
Figura 2 - Sala de aula do Núcleo de Educação Integral Professora Maria da Conceição Carvalho Ribeiro, local de funcionamento da Unidade Plena Vargem Grande	102
Figura 3 - Mapa de Localização do Município de Vargem Grande	103
Figura 4 - Localização do Município de Vargem Grande	104
Figura 5 - Registro da mesa de abertura da Audiência Pública realizada no Município de Vargem Grande	109
Figura 6 - Licença do produto educacional (CC BY-NC-ND)	128
Figura 7 - Capa artística do Caderno de Orientações Didática	129
Figura 8 - Ilustração do resumo do capítulo e dicas de leituras	130
Figura 9 - Ilustração do final de capítulo com Dicas de leituras	131
Figura 10 - Ilustração do final de capítulo - Questões sobre o conceito de cidadania	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Competências Gerais indicadas Base Nacional Comum Curricular (2019)	44
Quadro 2 - Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (BNCC, 2019)	45
Quadro 3 - Histórico da Educação Profissional no Brasil	52
Quadro 4 - Eixo Temático 1: indivíduo e sociedade	90
Quadro 5 - Eixo Temático 4: Política e Sociedade	91
Quadro 6 - Presença de temas comuns à Ciência Política em documentos oficiais	94
Quadro 7 - Dependências da escola	102
Quadro 8 - Número de Matrículas, Docentes e Escolas no Município de Vargem Grande	108
Quadro 9 - Perfil dos docentes da Base Nacional Comum Curricular da UP- Vargem Grande	110
Quadro 10 - Dificuldade de aprendizagem, distribuídas nas unidades curriculares de linguagens	112
Quadro 11 - Dificuldade de aprendizagem, distribuídas nas unidades curriculares das Ciências Humanas	112
Quadro 12 - Dificuldade de aprendizagem, distribuídas nas unidades curriculares das exatas e matemática	112
Quadro 13 - Entendimento sobre a organização do trabalho pedagógico no que tange as diretrizes apresentadas pelos Referenciais Curriculares Estaduais no ensino de sociologia no IEMA- Unidade Plena Vargem Grande	119
Quadro 14 - Entendimento sobre quais os documentos oficiais que regulamentam o ensino de Sociologia no Ensino Técnico profissionalizante no IEMA – Unidade Plena Vargem Grande	120
Quadro 15 - Entendimento sobre a importância dos conteúdos de Ciência Política no currículo escolar da Educação Básica	121
Quadro 16 - Entendimento sobre a possibilidade de trabalhar conteúdos relacionados à Política na escola	122
Quadro 17 - Entendimento sobre quais as atividades desenvolvidas sobre o tema da política no IEMA- Unidade Plena Vargem Grande	123

Quadro 18 - Entendimento sobre como os conteúdos de Ciência Política no ensino de Sociologia poderão contribuir para a formação dos discentes no IEMA- Unidade Plena Vargem Grande 124

Quadro 19 - Entendimento sobre os principais desafios encontrados pelos docentes ao ministrar a disciplina Sociologia no IEMA- Unidade Plena Vargem Grande 125

Quadro 20 - Entendimento sobre quais os principais desafios das Ciências Humanas com a aplicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Temas comuns à Ciência Política nas propostas curriculares estaduais de Sociologia para três séries do Ensino Médio 98

Tabela 2 - Frequência dos temas de Ciência Política nas propostas curriculares estaduais de Sociologia para três séries/anos do Ensino Médio no Brasil 99

LISTA DE SIGLAS

ABCP	Associação Brasileira de Ciência Política
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CAE	Coordenador de Assuntos Estudantis
DCNEM	Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEMA	Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IMESC	Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OSBP	Organização Social e Política Brasileira
OCNs	Orientações Curriculares Nacionais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica
SEESP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	AS DIFERENTES CONCEPÇÕES CURRICULARES E O ENSINO DE SOCIOLOGIA	25
2.1	Teoria Tradicional	29
2.2	Teorias Críticas do Currículo	31
2.3	Teorias Pós-Críticas	37
2.4	A Base Nacional Curricular Comum e o Ensino de Sociologia na Educação Básica	40
2.5	Os Documentos Oficiais e as Diretrizes do Ensino Profissionalizante no Brasil	48
2.6	Como é construído o Currículo integrado no IEMA?	59
3	O SURGIMENTO DA SOCIOLOGIA	68
3.1	A História da Ciência Sociologia no Brasil	71
3.2	A Sociologia no Ensino Médio: um longo caminho	75
4	A CIÊNCIA POLÍTICA	85
4.1	A História da Ciência Política no Brasil	86
4.2	A Ciência Política no Ensino Médio segundo os Documentos Oficiais	88
4.3	Os principais temas de Ciência Política trabalhados no Ensino Médio	97
5	CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA	101
5.1	Conhecendo o município de Vargem Grande	103
5.1	Aspectos Socioeconômicos	105
5.2	Participação Social em Vargem Grande	106
5.3	A Educação em Vargem Grande (MA)	108
5.4	O IEMA – UP Vargem Grande	109
5.5	O perfil dos discentes do IEMA – Unidade Plena Vargem Grande	111
5.6	Metodologia da Pesquisa	113
5.6.1	<i>Tipo de pesquisa</i>	114

5.6.2 Os sujeitos da pesquisa	116
5.6.3 Os instrumentos da coleta de dados	116
5.6.4 Formas de análise e interpretação dos dados da pesquisa	117
5.6.5 Análise e Interpretação dos dados	118
5.6.6 Proposta de aplicabilidade do E-book sobre o Ensino de Ciência Política nas aulas de Sociologia do Ensino Médio	127
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICES	148

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema, o ensino de Sociologia na Educação Básica, a partir da apresentação dos conteúdos curriculares da Ciência Política nas aulas de Sociologia do Ensino Médio. No Brasil, a Sociologia no âmbito escolar mobiliza o conjunto de conteúdo das outras duas áreas que compõem as Ciências Sociais (Ciência Política e Antropologia). No entanto, isso não significa que os conteúdos de cada área sejam ministrados a partir dos seus aspectos teórico-metodológicos próprios.

Desta forma, a literatura aponta que temáticas comuns a esta área também são contempladas nas aulas de Filosofia, Geografia e História, distanciando-se dos métodos de abordagem apresentados pelas Ciências Sociais e, sobretudo, da Ciência Política (BODART, LOPES, 2017).

Contudo, esta não é uma dificuldade encontrada somente pela Sociologia no contexto escolar, é inerente a outras áreas do conhecimento, e que no caso específico da Ciência Política apresenta um grande repertório de temas e dispõe de uma baixa carga-horária¹ no Ensino Médio atuando em conjunto temas da Sociologia e Antropologia.

A partir da análise de documentos oficiais, podemos constatar que temas² e conceitos³ da Ciência Política são sugeridos como conteúdos pelos documentos oficiais produzidos sobre o ensino da sociologia, quais sejam: Parâmetros Curriculares

¹ Com a nova BNCC as disciplinas tradicionais foram transformadas em itinerários formativos (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e permitem que os alunos escolham em quais áreas desejam se aprofundar. A disciplina de Sociologia foi incorporada no Itinerário Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Atualmente, a carga horária semanal de Sociologia na Unida Plena Vargem Grande é de uma aula semanal com duração de 50 minutos.

² Segundo Sampaio e Bodart (2020), os Temas são elementos sem um recorte definido de tempo e espaço. Por isso, são mais abrangentes do que conceitos e categorias. Esses costumam ser apropriadas mais facilmente pelo senso comum por serem menos complexos e exigirem menos rigor conceitual, categórico ou teórico. A Sociologia usa destes temas como ponto de partida, para a partir deles fazer recortes mais específicos e com descrições mais pontuais e passíveis de discussões mais aprofundadas – o que se faz a partir de delimitações conceituais, categóricas ou teóricas.

³ Segundo Sampaio e Bodart (2020), os conceitos são unidades que servem para delinear melhor um objeto de estudo. Por esta razão são mais “precisos”, porém limitados a determinado recorte. Assim, o conceito é uma tentativa de definição do objeto através da linguagem. Seu uso facilita o diálogo entre os cientistas (mas não só) por simplificar em um termo um conjunto de aspectos que constitui o fenômeno em questão. Tal discussão pode ser ampliada a partir da análise de Bernardes (2011).

Nacionais (PCNs) (BRASIL, 2002), Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) (BRASIL, 2006) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) que servem de orientação ao trabalho docente.

Neste sentido, Bodart e Lopes (2017) apresentam quais temáticas comuns à Ciência Política são apresentadas nas propostas curriculares e em quais séries deveriam ser abordadas pelos professores de sociologia. Observamos com maior frequência a presença dos temas Cidadania, seguido dos temas Democracia e Movimentos Sociais.

No entanto, segundo Schnekenberg e Bridi (2015), os temas da política são tratados sob um conjunto amplo de perspectivas nos livros didáticos⁴, constituindo uma integração de saberes, mas carece de uma maior seleção e sistematização dos conhecimentos levados à escola. Ainda segundo os autores,

Muitas vezes, encontramos pontos de contato com a Ciência Política nos livros didáticos quando estes apresentam a institucionalidade da política. Entretanto, essa abordagem não conforma uma abordagem holística que integra aquela disciplina e outras mobilizadas. Ao contrário, encontramos passagens descritivas que não encaminham a uma apropriação criativa do método da Ciência Política, enquanto já há maiores avanços no caso da Sociologia. (SCHNEKENBERG; BRIDI, 2015, p.186-187).

No trecho selecionado acima, os autores fazem referência a maneira como os temas relacionados à Política são apresentados em alguns materiais didáticos⁵ utilizados no ensino médio, muitas vezes, a partir da perspectiva teórica de outras disciplinas das Ciências Humanas, tais como, Filosofia, História e Geografia, sem apresentar o nível de profundidade que seu repertório teórico-metodológico exige na apresentação dos temas no ambiente escolar.

Neste sentido, Schnekenberg e Bridi (2015), ao questionar a forma como os temas relacionados aos conhecimentos da política e da Ciência Política são

⁴ Segundo Magalhães (2012), a Ciência Política é apresentada a partir de diferentes perspectivas de análise (institucionalista, empiricista e quantitativista) das outras áreas de conhecimentos da Política que geralmente são apresentados a partir de conceitos mais amplos, sem necessariamente utilizar o repertório teórico-metodológico específico.

⁵ Os livros didáticos de Sociologia cumprem um objetivo de organizar a partir de um recorte e seleção de conteúdos, considerados relevantes para a formação dos estudantes da Educação Básica. Schnekenberg e Bridi (2015) ao analisarem os livros didáticos aprovados no PNLD 2015 observaram que em quase todos os livros, a política ganha espaço reduzido, e os temas são tratados, em muitos casos, a partir da própria Sociologia. Na escola pesquisada, Unidade Plena Vargem Grande – IEMA, a escola não participou do último senso, dessa forma, não foi possível a inclusão da escola no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Sendo assim, os docentes organizam as atividades pedagógicas a partir de diferentes livros e materiais que são compartilhados no formato PDF para os alunos.

trabalhados e até mesmo, sem presença demarcada no componente curricular sociologia destacam que a possível justificativa para tal ausência:

[...] vem do envolvimento do saber acadêmico com o saber escolar. Ou seja, ainda estão nos primórdios as iniciativas que relacionam Educação e Ciência Política. Há alguns pontos fundamentais a serem mencionados, como a própria análise da Escola e da Educação feitas pelas Ciências Sociais, particularmente pela Ciência Política. Em grande peso, é no campo da Educação que esses estudos têm sido feitos. Se a Sociologia pode abrir mais espaço para pensar a Educação, a Ciência Política tem ainda mais questões que estão a ser explicadas. Em outro aspecto, a reflexão sobre que conteúdos e métodos da Ciência Política (e dos conhecimentos da Política) é tarefa que precisa ser incorporada pela disciplina. (SCHENEKENBERG; BRIDI, 2015, p.191).

Acreditamos, portanto que a Ciência Política apresentou um processo de institucionalização mais recente, em relação à Sociologia, sobretudo, a partir do desenvolvimento da Pós-Graduação em Ciências Políticas no Brasil, em meados da década de 1960 e posterior abertura de novos cursos de graduação, principalmente na modalidade bacharelado, contribuiu para um certo distanciamento sobre as questões educacionais (OLIVEIRA, ENGERROFF, SILVA E SANTOS, 2022)

Por essa razão, com o intuito de mobilizar um conjunto de conhecimentos da Ciência Política, pretendemos apresentar um material de apoio pedagógico, um e-book, com temas e reflexões sobre categorias e conceitos da Ciência política visando contribuir com os estudantes do Ensino Médio, estimulando a reflexão crítica acerca das relações sociais e políticas, promovendo a participação efetiva dos jovens nas causas coletivas.

Partindo desse pressuposto, foram analisados na dissertação, como os temas da Ciência Política são ministrados pelos docentes do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) - Unidade Plena do município de Vargem Grande, inaugurada no presente ano, 2021 em detrimento do atual espaço de trabalho, Instituto Federal do Maranhão (Campus Itapecuru-Mirim), por entender que a relação de proximidade com a instituição e o conhecimento prévio do funcionamento e as relações de trabalho, pudessem interferir no desenvolvimento da pesquisa. Serão observados os conteúdos trabalhados nos cursos: Técnico em Administração, Técnico em Agricultura, Técnico em Agronegócio e Técnico em Logística.

A partir da leitura e análise de documentos oficiais⁶ que orientam a Educação Básica, verificamos a presença de conceitos da Ciência Política: Cidadania, Democracia e Participação Social indicados com maior regularidade entre os conteúdos apresentados para o Ensino Médio.

Dessa forma, o debate sobre as teorias do Currículo e as suas definições são fundamentais para entendermos o processo de seleção dos conteúdos e temas apresentados pela Sociologia no Ensino Médio. O currículo é antes de tudo uma escolha política do governo da situação e de um grupo social no poder, seja de âmbito estadual ou nacional e, portanto, não é neutro e está sujeito a diversos interesses, conforme nos aponta a pesquisa de Apple (1999, p.51):

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que, de algum modo, aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. É sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção de alguém, da visão de algum grupo de conhecimento legítimo.

Ao mesmo tempo em que o currículo promove um caráter oficial a um determinado modo de ser da escola e quais saberes devem ser abordados no ambiente escolar, acaba excluindo uma multiplicidade de fatores: saberes, práticas pedagógicas, visões de mundo, potencializando as desigualdades sociais.

Pereira (2015) afirma que não são apenas os conteúdos e diretrizes metodológicas que estão em jogo no currículo escolar, mas, sobretudo, uma aposta em determinado tipo de ser humano, em certa leitura de mundo que promove certo entendimento da realidade social.

É importante destacar que a pesquisa pretende contribuir com o campo de estudos sobre o Ensino de Sociologia, sobretudo, na inserção dos temas da Ciência política nas aulas de sociologia no Ensino Médio.

A origem do interesse na pesquisa surgiu a partir de inserções de pesquisa enquanto estudante da UFMA e na própria vivência profissional, observando que os temas da Política não eram trabalhados em profundidade no Ensino Médio.

⁶ Vale destacar que outra maneira interessante para refletir sobre o ensino dos temas relacionados a Política no Ensino Médio, é a identificação de quais conteúdos têm sido privilegiados pelos professores e apresentados nos planos de trabalho docente. Outro material de pesquisa com grande potencial de análise são os Projetos Político-Pedagógicos, livros didáticos e principalmente, a partir da análise de como os professores organizam o trabalho docente e mobilizam os conceitos e temas da Ciência Política em sala de aula. Optamos em utilizar os documentos oficiais, tendo em vista a dificuldade de acompanhamento dos professores durante o momento pandêmico e pela não utilização do livro didático de forma regular na escola pesquisada.

A política muitas vezes idealizada e vivida de forma prática era revisitada nas disciplinas de ciência política da graduação. Nesse período, tive a oportunidade de compreender que a política influencia o comportamento e a distribuição de oportunidades na vida das pessoas. Na graduação em Ciências Sociais na UFMA participei do Núcleo de Estudos Sobre Poder e Política – NEPP.

Em um momento seguinte, a partir da prática profissional docente na área de Sociologia no campus Itapecuru-Mirim do IFMA, percebemos que o tema da política, mesmo presente na sociedade é pouco trabalhado nas salas de aula, e muitas vezes analisada de forma limitada, reduzida a conceitos que não oferecem uma capacidade mais ampla de reflexão sobre a sociedade.

Diante deste cenário, ainda no IFMA, participei de projetos de pesquisa e ações de extensão na área de Sociologia que mobilizaram o tema da política com o objetivo de ampliar o seu entendimento. Somado ao espaço acadêmico, exerci a função de Coordenador de Assuntos Estudantis (CAE) no Campus Itapecuru-Mirim em que uma das principais ações foram empreendidas para o fomento e fortalecimento das discussões sobre a importância da política na escola, participação de espaços de mobilização e construção voltados aos estudantes na comunidade escolar; conselhos, Grêmio Estudantil, projeto liderança de turma e o Projeto Escola de Líderes.

Face ao exposto, justificamos a importância dessa pesquisa na necessidade de ampliar as discussões sobre a temática do Ensino de Sociologia que se apresenta como um campo de pesquisa em construção e no diálogo entre a Sociologia e Ciência Política no espaço escolar, por acreditar que o desenvolvimento de estudos nessa temática poderá contribuir na formação dos nossos alunos, construindo um olhar mais crítico e aprofundado sobre a sociedade e as relações sociais e políticas que nela se desenvolvem.

Dito isso, a pesquisa pretende contribuir com a prática pedagógica dos professores, apresentando um produto educacional que amplie a concepção de política da comunidade escolar, tendo como referência o diálogo entre as áreas da Ciência Política, demais áreas das Ciências Sociais e educação, referenciada pelas diferentes perspectivas teóricas e o cotidiano dos discentes.

Desse modo, para delinear os procedimentos da pesquisa, partimos dos seguintes questionamentos: Como os conteúdos da área de Ciência Política poderão ser trabalhados? Como os conteúdos são distribuídos por série? Como os conteúdos poderão contribuir com a prática dos docentes de Sociologia do IFMA (Unidade Plana

Vargem Grande)? De que forma a pesquisa criará um produto que possa ser desenvolvido em forma de *e-book*, recurso didático-pedagógico acerca das categorias e conceitos da ciência política?

Nessa perspectiva, com base nessas problemáticas o estudo teve como objetivo geral: Investigar o ensino de Sociologia no Ensino Médio no IEMA (Unidade Plana Vargem Grande) no tocante aos conteúdos relacionados à Ciência Política, mais recorrentes nos documentos oficiais e no referencial curricular de Sociologia organizado pela Secretaria Estadual de Educação, com vistas a construir um *e-book* que poderá ser utilizado como material de apoio nas aulas de sociologia no Ensino Médio.

A partir do objetivo geral, formulamos os seguintes objetivos específicos: descrever o processo de surgimento da Sociologia e a sua inserção no currículo escolar do Ensino Médio; Verificar como os conteúdos e as concepções teóricas e metodológicas de ensino da Ciência Política poderão contribuir para os docentes de Sociologia (Unidade Plana Vargem Grande); Construir um Produto Educacional na categoria material textual (*e-book*) para fornecer bases teóricas e metodológicas a partir dos conceitos: Cidadania, Democracia e Participação Social por meio das contribuições da Ciência Política à luz dos Referenciais Curriculares para o ensino de Sociologia.

A busca por respostas mobilizou um conjunto de leituras que serviram de base para esta pesquisa abordando o ensino de sociologia; como Bodart e Cigales (2017), Handfas (2011), Santos (2002) e pesquisas mais específicas destinadas a analisar a gênese da Ciência Política no Brasil; Keinert e Silva (2010), Lessa (2010), Valmore (2016) e o ensino de Ciência política na disciplina de Sociologia no ensino médio; Bodart e Lopes (2017), Feijó (2020), Pereira (2015) e as discussões sobre currículo e as principais teorias com Silva (2009), Apple (1999).

Tendo por foco os objetivos propostos neste trabalho, bem como a sua justificativa, a dissertação está estruturada em seis seções. O primeiro, a introdução, na qual apresentamos a perspectiva teórica e metodológica do texto dissertativo. Apresentamos o nosso objeto de estudo, as questões norteadoras, os objetivos da pesquisa, a descrição do campo empírico, o percurso metodológico, procedimentos e técnicas utilizadas na construção da pesquisa.

Na segunda seção, traçamos um panorama histórico sobre o processo de formação das diferentes concepções do Currículo, destacando as teorias curriculares e os desdobramentos

Em seguida, apresentamos as novas perspectivas de organização curricular da Sociologia sugeridas pela BNCC e as diretrizes do Ensino Técnico e Profissional, na qual apresentamos os pressupostos históricos e a organização das atividades pedagógicas no IEMA.

A terceira seção discorreu acerca do surgimento da Sociologia e do processo de institucionalização da Sociologia no Ensino Médio, sobretudo a partir da obrigatoriedade da disciplina a partir de 2008, considerando os desafios e dilemas da disciplina durante o percurso na Educação Básica.

A quarta seção tratamos do processo de surgimento da Ciência Política, apresentando definições da mais recente Ciência Social, dando ênfase ao processo de institucionalização da área no Brasil. Em seguida, a partir da análise dos documentos oficiais, trataremos dos conceitos e temas que aparecem com maior regularidade nas aulas de Sociologia do Ensino Médio: Democracia, Cidadania e Participação Social.

Na quinta seção, apresentamos os passos da pesquisa empírica e os fundamentos teórico-metodológicos, sobre os quais foram se constituindo. Apresentaremos a UP Vargem Grande-IEMA como espaço para a pesquisa, realizamos o mapeamento histórico, econômico e social da escola e seu entorno, descrevemos a abordagem da pesquisa, os sujeitos da pesquisa, os instrumentos de coleta e os procedimentos de análise dos dados a partir do referencial teórico mobilizado na pesquisa. Ainda na mesma seção, apresentaremos a proposta de aplicabilidade do produto da pesquisa, que é um e-book sobre o Ensino de Ciência Política nas aulas de Sociologia do Ensino Médio com o objetivo de identificar o alcance dos objetivos da pesquisa.

Na sexta seção, apresentamos as considerações finais, na qual realizamos um retrospecto das seções desenvolvidas; apontamos o alcance dos objetivos apresentados no início da pesquisa e indicamos para a utilização dos conhecimentos de Ciência Política nas aulas de Sociologia do Ensino Médio, por entender a importância da sua presença no contexto escolar.

Em conclusão, esperamos que esta pesquisa possa trazer contribuições, tanto para os campos de pesquisas da Sociologia no Ensino Médio e Ensino de Ciência

Política, em particular, a comunidade escolar do IEMA - Unidade Plena Vargem Grande e demais escolas da Educação Básica do nosso Estado.

2 AS DIFERENTES CONCEPÇÕES CURRICULARES E O ENSINO DE SOCIOLOGIA

Nesta seção, apresentamos um estudo acerca do currículo, dessa forma nos propomos a responder os seguintes questionamentos: Qual a origem do currículo? Quais os principais fundamentos conceituais acerca do currículo? Quais as principais teorias curriculares?

Desta maneira, entendemos que o debate sobre o currículo se faz necessário para compreendermos tais questões, que sustentam as classificações e definições que interferem no âmbito escolar.

Inicialmente, vale destacar que o conceito de currículo é amplo, polissêmico, mas partimos do entendimento que o mesmo não pode ser compreendido como uma relação com uma sequência de conteúdos que devem ser seguidos e aplicados.

O currículo pode ser percebido, inicialmente no seu processo de construção; situado historicamente, vinculado a uma ou mais teorias, visto como resultado de um processo de conflitos culturais dos diferentes grupos da comunidade escolar que o elaboraram, identificando os processos de escolha de um conteúdo em detrimento de outros, inaugurando uma disputa, no sentido da classificação do que deve ou não ser ministrado na escola (LOPES, 2006).

Neste sentido, apresentaremos o itinerário epistemológico das teorias curriculares, visando compreender as bases que nortearam a definição de um determinado currículo, bem como, os principais objetivos propostos por ele.

Inicialmente, podemos constatar que o conceito de currículo não é fixo, dessa forma, não tem uma única definição, ao contrário, encontramos nas contribuições de Silva (2009), Moreira e Silva (2001) e Sacristán (2000) uma diversidade de definições variáveis.

No entanto, ainda bastante utilizada em nível de senso comum, movimento este que acabou diminuindo o alcance desta temática, reduzindo-a muitas vezes, a determinado caminho a ser seguido, um roteiro de conteúdos que precisavam ser ministrados durante as aulas.

Sacristán (2000, p. 16) recorda que, por vezes, tentamos fazer parecer que “[...] o currículo é algo evidente e que está aí não importa como o denominamos [...]”.

Ainda segundo Sacristán (2000, p. 16) etimologicamente o termo currículo:

[...] deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*) [...]. Em sua origem currículo significava o território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centro de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem).

Entretanto, a explicação acerca do conceito de currículo que melhor aprofunda essa reflexão, demanda em apresentar as diferentes dimensões que compõem o próprio currículo, sobretudo, os aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais. Neste sentido, o currículo é um instrumento de ação política e evidenciando essas características que podemos reconhecer as diferentes forças que atuam na construção do currículo.

Entendemos essa participação como uma tomada de posição, não participam de forma neutra, pelo contrário, deixam sua marca, apresentada pela intencionalidade, uma vez que o currículo pode ser concebido como um campo composto por ideologias, interesses, valores, forças e necessidades, que contribuem com a visão de mundo e na construção identitária dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Dito isso, entendemos que definir o currículo é algo complexo, portanto, é fundamental entender as suas diferentes teorias: Teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. Silva (2009), afirma que mais importante que a busca da definição de currículo é o entendimento sobre quais questões teóricas do currículo ou de um discurso curricular pretende ser ensinado, dessa forma, o questionamento que deve ser realizado é: o que ensinar? Compreendemos que as teorias sobre currículo estão relacionadas em desenvolver critérios de seleção e classificação. Ainda segundo, Silva (2009, p.15):

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que 'esses conhecimentos' e não 'aqueles' devem ser selecionados.

Considerando tal exposto, ao selecionar os conteúdos ou conhecimentos estamos inseridos em uma relação de poder, ao escolher um tipo de conhecimento em detrimento de outro, pressupõe as relações de poder, atendendo a um perfil de indivíduo que pretendemos formar. Vale destacar que o currículo é uma construção

histórica e cultural e visa atender diferentes objetivos e definições ao longo do processo histórico. À medida que muda a sociedade em seus aspectos sócio-históricos, políticos e culturais, observamos um contexto de reconfiguração nas definições curriculares.

Nessa perspectiva, concordamos com Lopes (2006) ao afirmar que esta concepção precisa ser ampliada, o currículo não deve ser compreendido apenas como um conjunto de conteúdos dispostos em um sumário, mas concebido no seu processo de construção; situado historicamente, resultado de um processo de conflitos dos diferentes grupos da comunidade escolar que o elaboram e disputam o direito de escolher sobre o que deve ou não ser ministrado na escola (LOPES, 2006).

Com entendimento semelhante, Sacristán (2000, p.15) ressalta que o Currículo é uma categoria teórica e prática complexa e encontra-se em meio a diferentes perspectivas e enfoques:

O currículo é uma práxis antes de um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. (2000, p.15)

Para o referido autor, a ideia de currículo constituído a partir da prática é uma forma de se pensar a escola como lugar de produção do conhecimento a partir do próprio currículo e contexto local. O processo de aprendizagem de crianças e jovens precisa estar baseado na dialética agregada de experiências e conhecimentos da cultura de cada lugar.

Ainda segundo Sacristán (2000), o currículo é apresentado como objeto de reflexão na escola. “A própria complexidade dos currículos modernos do ensino obrigatório é reflexo da multiplicidade de fins aos quais a escolarização se refere” (SACRISTÁN, 2000, p. 17)

Ainda segundo Sacristán (2000), a escola recebe os elementos curriculares de forma fechada e com poucas aberturas para ampliação de situações que possam incluir no currículo outros saberes oriundos da formação e da prática docente. Dessa forma, reforça a necessidade de compreender o currículo de forma mais democrática e participativa, sobretudo, os sujeitos que constituem a comunidade escolar. A visão do currículo como algo que se constrói exige um tipo de intervenção ativa discutida explicitamente num processo de deliberação aberto por parte dos agentes

participantes dos quais está a cargo: professores, alunos, pais, forças sociais, grupos de criadores, intelectuais, para que não seja uma mera reprodução de decisões e modelações implícitas.

Analisando as diferentes concepções apresentadas é lugar comum na análise dos autores que o currículo deixou de ser apenas um campo técnico, preocupado com aspectos relacionados à técnica, métodos e procedimentos que devem ser seguidos. Assim, são referenciadas as relações sociológicas e políticas.

Segundo Moreira e Silva (2009, p.14):

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Encontramos nesse argumento, a defesa de um novo caminho para as análises sobre o currículo. As teorizações devem preocupar-se com o processo de construção, com a autocrítica e, sobretudo, com análises sobre a concretização do currículo, tendo em vista a sua complexidade enquanto práxis, permitindo uma renovação teórica.

No âmbito desta discussão, Silva (2009) tem grande importância ao defender a noção de teoria como representação e descrição do real, ou seja, do objeto estudado. Este representaria uma agregação entre a teoria e a prática, sendo o currículo neste caso o objeto que precederia a teoria, não apenas como algo a ser descrito, mas sim, inventado sob nova ótica. “O currículo seria um objeto que precederia a teoria, a qual para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo” (SILVA, 2009, p.11).

Pela análise realizada, observamos que neste momento é apresentado o discurso que irá se distinguir da teoria no estudo do currículo, tendo em vista que agora, tem o objetivo de não apenas descrevê-lo, e sim criar uma noção particular sobre o currículo, construindo seu próprio objeto.

Assim, Silva (2009, p.12) reafirma a sua concepção “Um discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo “tal como realmente é”, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo. A suposta descrição é, efetivamente, uma criação.

Nessa perspectiva, o mesmo autor apresenta uma análise mais ampla sobre o currículo, enfatizando a compreensão das identidades, subjetividades e relações de

poder que estão nas entrelinhas dos documentos escritos. Assim, a partir de um ponto de vista epistemológico precisamos ir além das definições sobre o currículo, realizar um movimento de constante questionamento sobre a construção de suas teorias, buscando compreender o que está por detrás dos discursos e quais as questões que visam responder.

Logo, torna-se necessário compreender as teorias que nortearam a definição de um determinado currículo, e quais objetivos que esse currículo propõe. Nessa perspectiva, compreendemos que o questionamento principal que está presente em todas as teorias curriculares, é o interesse em discutir qual conhecimento é válido e por qual motivo deve ser ensinado.

Essas teorias usualmente são classificadas como: Teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, e cada uma delas apresenta características próprias, sendo assim, cada abordagem do currículo apresentará significações distintas. A teoria tradicional dispõe-se a ser uma ciência neutra, focada em discutir questões metodológicas, as teorias críticas e pós-críticas apresentam a compreensão da inexistência de teorias neutras, uma vez que todas as teorias estão imersas em relações de poder. Nesta subseção, utilizaremos as contribuições de Silva (2009), Eyng (2009; 2015) no sentido de embasar as discussões sobre as teorias do currículo.

2.1 Teoria Tradicional

Segundo Silva (2009), os primeiros estudos acerca do currículo e o posterior desenvolvimento deste campo de pesquisa estão relacionados a processos como a formação de especialistas sobre currículo, a formação de disciplinas e departamentos universitários sobre currículo, a institucionalização de setores especializados sobre currículo na burocracia educacional do estado e surgimento de revistas acadêmicas especializadas sobre currículo.

Dessa forma, é a partir da literatura americana que surge o termo currículo relacionado ao contexto de transformação ocasionado pela imigração e o reflexo na educação, ocasionando a massificação do sistema educacional americano. Sendo assim, o currículo passa a ser analisado como uma ferramenta de manutenção da identidade nacional.

A teoria tradicional de currículo busca a neutralidade, tendo como principal motivação, promover a identificação dos objetivos da educação escolarizada,

formando o trabalhador especializado ou, proporcionando uma educação geral e acadêmica. Essa teoria teve como principal representante, John Franklin Bobbitt (1876-1956) que na oportunidade, escreveu sobre o currículo, em um momento conturbado da história da educação nos Estados Unidos. As diversas forças políticas, econômicas e culturais queriam vincular a educação de massas de acordo com suas ideologias. De acordo com Silva (2009, p. 23-24),

As respostas de Bobbitt eram claramente conservadoras, embora sua intervenção buscasse transformar radicalmente o sistema educacional. Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa [...].

A teoria de Bobbit estava baseada na teoria da administração econômica de Frederick Taylor (1856-1915). O currículo acabou tornando-se uma questão de organização e gestão, concebida de forma mecânica e burocrática e que, segundo Eyng (2015, p.138), mobilizavam

[...] os conceitos fundamentais de: 'ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos' [...] Tais conceitos subsidiam modelos curriculares hegemônicos, etnocêntricos e supostamente neutros. Nessa linha, os currículos são entendidos como normatização, prescrição, centrados nos conteúdos disciplinares e/ou listas de objetivos. Esses modelos difundiram a ideia de currículo como equivalente à grade curricular [...]

Segundo Eyng (2015), a atribuição dos especialistas do currículo era realizar um levantamento das habilidades dos indivíduos e como os currículos poderiam potencializar essas habilidades. Posteriormente, os especialistas, deveriam criar instrumentos que pudessem medir essas habilidades, conceito que usualmente denominamos de avaliação. De acordo com Silva (2009, p. 23),

A atração e influência de Bobbitt devem-se provavelmente ao fato de que sua proposta parecia permitir à educação tornar-se científica. Não havia por que discutir abstratamente as finalidades últimas da educação: elas estavam dadas pela própria vida ocupacional adulta. Tudo o que era preciso fazer era pesquisar e mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações.

Nesse sentido, a avaliação do currículo, aponta a capacidade de organização de informações, solicitando que o aluno apresentasse os conhecimentos memorizados. Essa forma de avaliação tem como característica própria a burocracia,

e estava baseada por princípios parciais e pontuais com a finalidade da classificação do desempenho individual e dos resultados, considerados satisfatórios. Eyng (2015, p. 139) ressalta que desse modelo,

[...] emanam as abordagens positivista e regulatória de avaliação. A abordagem positivista tem como pressuposto epistemológico a neutralidade. Acredita, portanto, que 'A avaliação é científica com apoio em ciência neutra, fora das relações de poder e das particularidades que poderiam influenciar contextos' [...]. A abordagem regulatória opera com pressupostos economicistas da eficiência, cujos indicadores estão fortemente definidos nas atuais políticas e práticas de avaliação em larga escala.

As teorias tradicionais estavam preocupadas com os conteúdos e objetivos qualitativos. No currículo tradicional, aprender “[...] consiste em adquirir informações que preparem o sujeito intelectual e moralmente para adaptar-se à sociedade [...]” (EYNG, 2007, p. 119). A aprendizagem que é valorizada,

[...] é a que proporciona a formação de reações estereotipadas, de automatismos, denominados hábitos, geralmente isolados uns dos outros e aplicáveis, quase sempre, somente às situações idênticas em que foram adquiridos [...] (MIZUKAMI, 1986, p. 14).

A presente concepção de educação estava voltada para questões metodológicas, avaliativas e de objetivos, não há uma análise social sobre o processo de construção. O currículo é tido como dado e logo são apresentados métodos e avaliações para tornarem efetivas as habilidades contidas neste documento organizacional. Dessa forma, os temas mais recorrentes são relacionados ao ensino e aprendizagem, ao planejamento, organização, à eficiência e principalmente, voltados para avaliação, metodologias e objetivos.

Essa forma de organização e de concepção de currículo vai ser predominante até a década de 1960, até o surgimento das concepções críticas de currículo.

2.2 Teorias Críticas do Currículo

As teorias críticas apresentam uma preocupação com as questões relativas à problematização das desigualdades sociais e os reflexos no contexto escolar. Dessa forma, observamos discussões entre poder e classes sociais, a partir da perspectiva do currículo na educação.

Assim, podemos afirmar que as teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nas bases das teorias tradicionais. Segundo Silva (2009), os modelos tradicionais, como os de Tyler, por exemplo, não estavam comprometidos em fazer qualquer tipo de questionamento relativo aos modelos educacionais existentes, e a própria forma social dominante. A década de 1960 foi fortemente marcada por grandes mobilizações, tivemos a emergência de inúmeros movimentos sociais e culturais que questionavam a sociedade e suas organizações. Nesse contexto, surgiram as primeiras teorias que questionavam o pensamento e a estrutura educacional vigente, em específico, as concepções tradicionais do currículo. As teorias críticas sobre o currículo começaram a questionar os pressupostos dos arranjos sociais e educacionais.

Nesse contexto, as novas teorias críticas do currículo, preocuparam-se em compreender, baseados na teoria dialético-crítica de Karl Marx (1818-1883), qual era o papel do currículo na educação. Para Silva (2009, p. 29-30),

[...] as teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais [...]. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais.

Baseados na teoria de Marx, novos teóricos surgiram, como é o caso de Louis Althusser (1918-1990), Christian Baudelot, Roger Establet e, no Brasil, o educador Paulo Freire. Vale ressaltar que embora Paulo Freire não tenha desenvolvido estudos específicos sobre o currículo, ele desenvolveu uma teorização pedagógica, apresentando críticas à escola tradicional⁷.

A teoria crítica é marcada por fases distintas, determinados movimentos específicos e um grande número de autores, dentre os quais podem ser relacionados; Althusser, Pierre Bourdieu e Passeron, uma vez que também desenvolveram a crítica ao processo educacional. Mesmo que não tenham desenvolvido teorias específicas sobre o currículo, as questões que envolvem o currículo podem ser encontradas em suas obras.

⁷ A crítica principal de Freire está relacionada ao conceito de educação bancária, no qual o conhecimento é tido como externo ao indivíduo (sendo transmitido aos estudantes pelos professores). Dessa forma essa relação está associada ao ato bancário de depósito, não levando em conta na análise todos os sujeitos envolvidos no processo de construção do conhecimento.

Cada um a seu modo e método, contribui com análises sobre o processo educacional e o papel da escola.

Dessa forma, segundo Silva (2009, p. 33):

A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espalhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia.

Através das diferentes análises dessa perspectiva teórica do currículo, era possível observar a insatisfação com o modelo de escola apresentado, com um perfil excludente e seletivo, a educação era projetada para as elites sociais e econômicas. Tal cenário mobilizou a construção da crítica dos novos movimentos sociais. Era o momento de apontar as limitações do modelo de escola apresentado, no sentido de submeter a toda sociedade, um currículo tradicional que não atendia às reais necessidades dos filhos da classe trabalhadora.

Sendo assim, era fundamental encontrar alternativas de currículo, que possibilitassem novas formas de pensar e organizar a escola. Nesse sentido, Eyng (2015, p. 138) pontua que:

As teorias críticas operam os conceitos fundamentais de: 'ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência' [...]. Tais conceitos subsidiam a compreensão de que os currículos são ideologicamente situados e inseridos nas relações de poder, especialmente nos interesses das lutas de classe. Nessa linha, os currículos são entendidos como espaço de resistência, como forma de libertação da opressão econômico-capitalista e possibilidade de emancipação a partir da conscientização.

Para a teoria crítica do currículo, principalmente na visão de Althusser, é por meio das disciplinas e conteúdos ensinados que a ideologia dominante transmite seus princípios e reproduzem seus interesses e, além disso, segundo Silva (2009, p. 32),

[...] a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar. Essa diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que fazem com que as crianças das classes dominadas sejam expelidas da escola antes da chegada àqueles

níveis onde se aprendem os hábitos e habilidades próprias das classes dominantes.

Nesses termos, podemos observar a problemática marxista da educação, apresentada por Althusser, ao analisar como a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através dos conteúdos, as matérias escolares. Dois economistas, os teóricos Bowles e Gintis em seu livro intitulado “A escola capitalista na América” ressaltam, de acordo com Silva (2009, p. 33) que,

A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espalhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia.

Ainda no sentido de apresentar a crítica a escola capitalista, Bourdieu e Passeron (ampliando as análises marxistas), apresentaram um novo olhar acerca da reprodução social. Para os autores, a reprodução social ocorre por intermédio da cultura, pois é precisamente por meio da cultura dominante que ocorre o processo de homogeneização social, ou seja, os hábitos, valores, gostos e costumes das classes dominantes passam a ser considerados como sendo cultura, assim desprezam-se os hábitos, valores, gostos e costumes das classes dominadas.

Esse processo para Silva (2009, p. 35), ocorre de maneira que

[...] a escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominantes, mas, ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código [...]. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável.

A educação atua dessa forma como sendo a responsável pela desigual distribuição de oportunidades. Nesse sentido, a exclusão social, acaba eliminando do processo aqueles que não conseguem compreender a linguagem e os processos culturais das classes dominantes.

As constantes avaliações realizadas sobre a reprodução de dominantes versus dominados, geradas pela cultura, desenvolveu outra concepção acerca do currículo, essa concepção ficou conhecida como “o movimento de reconceptualização” Silva (2009, p. 35).

Os teóricos Bowles e Gintis em seu livro intitulado “A escola capitalista na América” ressaltam, de acordo com Silva (2009, p. 33) que,

A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espalhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia.

Para os reconceptualistas⁸, o currículo não poderia ser compreendido de forma burocrática e mecânica como queriam Bobbitt e Tyler.

Estratégias como a hermenêutica e a fenomenologia⁹ serviram como ferramentas para explicar a importância da experiência cotidiana, pessoal e subjetiva na produção de significados sobre o conhecimento. Sobre essas estratégias utilizadas pelos reconceptualistas, Silva (2009, p. 37) esclarece que:

[...] do ponto de vista da fenomenologia, as categorias de aprendizagem, objetivos, medição e avaliação nada tinham a ver com os significados do ‘mundo da vida’ através dos quais as pessoas constroem e percebem sua experiência. De acordo com a perspectiva fenomenológica, essas categorias tinham que ser ‘postas entre parênteses’, questionadas, para se chegar à ‘essência’ da educação e do currículo.

⁸ Originada nos Estados Unidos, o movimento de reconceptualização do campo, marcado pela contrariedade às ideias difundidas por Bobbitt e Tyler sobre o currículo. Este movimento buscou conhecer o papel do currículo na reprodução das desigualdades sociais, consolidando uma preocupação com os aspectos sociais do currículo. Para uma análise mais ampla sobre o tema, ver Silva (2009).

⁹ Segundo Silva (2009) a atitude fenomenológica é compreendida por “submeter o entendimento que normalmente temos do mundo cotidiano a uma suspensão”. Para a fenomenologia o currículo é o espaço no qual os professores e alunos podem repensar sobre os significados do cotidiano, eliminando a ideia de que os fatos são dados, mas são levados a pensar que são socialmente construídos.

¹⁰ Segundo Silva (2009) trata-se da primeira geração de sociólogos da educação, tinham como base o estudo empírico da realidade escolar, assumindo a forma de demografia escolar, a qual procurava responder basicamente por meio de dados estatísticos as diferenças educacionais entre os grupos sociais frente aos sistemas de ensino. Vale destacar que as pesquisas realizadas nessa perspectiva não conseguiram explicar o fracasso das reformas e iniciativas educacionais apresentadas pelo governo com base em seu estudo de equidade educacional.

Nessa perspectiva, segundo Eyng (2015, p. 139) “[...] nos pressupostos da fenomenologia, temos uma importante virada. ‘os conceitos centrais desse enfoque são a intersubjetividade, o motivo e a razão dos sujeitos’ [...]”.

Pensadores marxistas (como é o caso de Michael Whitman Apple) criticaram duramente a definição de que a escola era simplesmente uma transmissora de conhecimentos, que eram determinados por valores e conceitos capitalistas, e questionava de forma incisiva o papel do professor nesse processo. Eyng (2015, p. 140) evidencia que,

A abordagem crítico-marxista assume pressupostos epistemológicos da dialética, que considera o homem em sua historicidade e capacidade de influir e transformar as circunstâncias da realidade: ‘o conhecimento, em sua condição dialética, se produz a partir da compreensão do mundo social, onde coexistem a negação e a contradição e as manifestações da consciência dos sujeitos como produto de seu ser social’.

Tendo como base essa mesma perspectiva, outros pensadores surgiram com críticas e propostas acerca do papel da escola e da educação. Na Inglaterra surge a chamada nova sociologia da educação. A principal crítica está relacionada à sociologia aritmética¹⁰ que toma o currículo como dado e aceitável e, por isso, não interroga a função do currículo na lógica da reprodução das desigualdades. A nova sociologia da educação está preocupada com o processamento de pessoas e não com o processamento do conhecimento (SILVA, 2009, p.65).

Um dos grandes nomes desse movimento é Michael Young (1915-2002), que propôs uma análise a partir da sociologia do conhecimento.

A questão principal que Young estava relacionada às formas de organização do currículo e, “(...) consiste em analisar quais os princípios de estratificação e de integração que governam a organização do currículo” (SILVA, 2009, p.68). Dito isso, ressaltamos que a principal preocupação da nova sociologia da educação estava em descobrir quais fatores transformaram um determinado saber em conhecimento e não necessariamente estava disposto em analisar qual conhecimento é verdadeiro ou falso.

Na Inglaterra, o movimento de sociologia crítica da educação apresentou outro importante teórico, Basil Bernstein (1924-2000). Seguindo a perspectiva sociológica apresentada por Young, está preocupado com a lógica organizacional dos currículos e sua contribuição na apreensão dos códigos de classes. Essa compreensão

elaborada por Bernstein vai culminar no que posteriormente foi comumente denominado de currículo oculto. Tema presente no cotidiano escolar, segundo Silva (2009, p. 78) “[...] o currículo oculto é constituído por aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazerem parte do currículo oficial, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes [...]”, ou seja, o currículo oculto é caracterizado pelas ações implícitas que permeiam as instituições escolares.

Essas ações estão presentes, não de forma planejada, ou organizadas no currículo e é nesse sentido que Sacristán e Gómez (2000, p. 43) comenta que,

As experiências na educação escolarizada e seus efeitos são, algumas vezes, desejadas e outras, incontroladas; obedecem a objetivos explícitos ou são expressões de proposição ou objetivos implícitos; são planejados em alguma medida ou são fruto de simples fluir da ação. Algumas são positivas em relação a uma determinada filosofia e projeto educativo e outras nem tanto ou completamente contrárias.

De acordo com as teorias críticas do currículo, é o currículo oculto que “[...] ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo [...]” (SILVA, 2009, p. 78) e que mantém a ideologia dominante.

Nessa perspectiva, Libâneo (2012, p. 44), afirma que a influência do currículo oculto na educação sugere que, “[...] embora recôndito, atua de forma poderosa nos modos de funcionar das escolas e na prática dos professores. Tanto isso é verdade, que os mesmos professores tendem a agir de forma diferente em cada escola em que trabalham [...]”.

Desta maneira, a teoria crítica contesta e analisa o currículo por diferentes ângulos. Esta teoria ocupou-se de análises que relacionam o currículo e as questões de poder, e como esta relação reflete na lógica escolar, afirmando uma correlação entre currículo, cultura e poder.

2.3 Teorias Pós-Críticas

O aspecto principal da teoria crítica é a inclusão das questões de classe no debate acerca do currículo, analisando como essa problemática relaciona-se com a reprodução das desigualdades sociais. No entanto, as teorias Pós-críticas vão além dessa problematização e analisa o currículo e as conexões que existem com o multiculturalismo.

As teorias do currículo que vieram após as teorias críticas, iniciadas na década de 1960 e 1970, são denominadas de Teorias Pós-Críticas.

As teorias pós-críticas apresentam uma concepção do currículo como sendo um currículo multiculturalista, e evidenciam as inúmeras diversidades presentes no mundo. Eyng (2015, p. 138) destaca que,

As teorias pós-críticas operam os conceitos fundamentais de: 'identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo' [...]. Nessa linha de teorização, os currículos atuam como práticas de subjetivação, de significação e discurso produzidos nas relações de saber-poder, sendo os currículos entendidos como formas de seleção e representação da cultura, compreendendo demandas das questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo. Os currículos produzem identidades heterogêneas e diversas, que num processo dialógico e ético possibilitam a emancipação a partir da cidadania ativa [...].

Como apontado por Eyng (2015), o multiculturalismo aparece como uma forma de reação ao currículo hegemônico, que privilegia a cultura branca, europeia, machista e heteronormativa, ou seja, a cultura da classe dominante. Para Silva (2009, p. 85), “[...] o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados [...] para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional [...]”.

Esse movimento de análise e luta por um currículo mais abrangente à realidade do mundo contemporâneo, fez surgir duas perspectivas de resistência: 1) a liberal ou humanista do multiculturalismo e 2) a perspectiva crítica que se divide em duas vertentes que possuem características das correntes filosóficas materialistas e pós-estruturalistas.

Na linha da perspectiva liberal (ou humanista) valores como a tolerância, o respeito e a convivência harmoniosa entre as diferentes culturas são exaltados, “[...] deve-se tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade [...]” (SILVA, 2009, p. 86).

No currículo crítico multiculturalista, Silva (2009, p. 89) ressalta que

[...] a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão [...]. Em termos curriculares, o multiculturalismo, nessa visão, pretende substituir o estudo das obras consideradas como de excelência da produção intelectual ocidental pelas obras consideradas intelectualmente inferiores produzidas por representantes das chamadas ‘minorias’ – negros, mulheres, homossexuais.

Com essa reflexão apontada por Silva (2009), as discussões acerca das relações de gênero e sexo começaram a ganhar espaço nesses embates teóricos. O advento dos estudos feministas, principalmente elaborados pelas teóricas estadunidenses e anglo-saxões, contribuíram para que o predomínio da cultural patriarcal, na qual existe uma profunda desigualdade entre mulheres e homens, fosse questionado.

No início, essa problemática estava ligada à questão do acesso, ou seja, o acesso à educação era desigual para homens e mulheres, e dentro do próprio currículo, havia distinções entre as disciplinas que eram consideradas masculinas e as disciplinas que eram tidas como femininas. Com essas distinções, algumas profissões eram de exclusividades dos homens não oportunizando de igual maneira as mulheres.

O currículo existente é também claramente masculino. Ele é a expressão da cosmovisão masculina. O currículo oficial valoriza a separação entre sujeito e conhecimento, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição. Todas essas características refletem as experiências e os interesses masculinos, desvalorizando, em troca, as estreitas conexões entre quem conhece e o que é conhecido, a importância das ligações pessoais, a intuição e o pensamento divergente, as artes e a estética, o comunitarismo e a cooperação – características que estão, todas, ligadas às experiências das mulheres (SILVA, 2009, p. 94).

Com essas questões vindas à tona pelo movimento feminista, outras questões começaram a surgir. As questões raciais e étnicas, as questões da diversidade sexual, a teoria **queer**¹¹ e a diversidade em geral, também ganharam forças e começaram a aparecer nas teorias pós-críticas do currículo

Para esses movimentos pós-críticos, o currículo, necessariamente, precisa conceber a diversidade como sendo fruto de questões históricas e políticas. O currículo deve ter um papel primordial na desconstrução do texto considerado como oficial, questionando os valores tidos como certos, incluindo e valorizando os valores de todos os grupos sociais, sem distinções. Pois, como salienta Gomes (2007, p. 18),

A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem. Todavia, há uma tensão nesse processo. Por mais que a diversidade seja um elemento constitutivo do processo de humanização, há uma tendência nas culturas, de um modo geral, de ressaltar como positivos e melhores os valores que lhe são próprios, gerando um certo estranhamento e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente. É o que chamamos de etnocentrismo. Esse fenômeno, quando

exacerbado, pode se transformar em práticas xenófobas (aversão ou ódio ao estrangeiro) e em racismo (crença na existência da superioridade e inferioridade racial).

Deste modo, compreendemos que a escola pode ensinar sobre respeito, a tolerância e uma convivência harmônica entre diferentes grupos e culturas. O multiculturalismo, também conhecido como pluralismo cultural, defende a ideia de que o currículo é permeado por inúmeras questões, ampliando o entendimento sobre as concepções sobre sexualidade, gênero, raça e etnia, questões fundamentais para pensar o currículo e lutar pela igualdade.

. A expressão multiculturalismo designa, originariamente, a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio das sociedades modernas. Rapidamente, o termo se tornou um modo de descrever as¹⁰ diferenças culturais num contexto transnacional e global. Existem diferentes noções de multiculturalismo, nem todas no sentido emancipatório. O termo apresenta as mesmas dificuldades e potencialidades do conceito de “cultura”, um conceito central das humanidades e das ciências sociais e que, nas últimas décadas, se tornou terreno explícito de lutas políticas. (SANTOS, NUNES, 2014)

O multiculturalismo abrange tanto os estudos como as políticas públicas que propõem entender as sociedades humanas como compostas por uma variedade de culturas. A Interculturalidade é um conceito que fomenta políticas e práticas que estimulam a interação, compreensão e o respeito entre as diferentes culturas e grupos étnicos.

Para (SILVA 2009, p. 85) o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados [...] para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional.

Já a interculturalidade está voltada à igualdade de oportunidades, de forma a reconhecer os conhecimentos e os saberes de cada cultura, promover o enriquecimento das diferenças culturais em uma perspectiva coletiva. Trata-se de um projeto em comum, o qual enfatiza que todas as culturas podem e devem ser reconhecidas em suas especificidades, cujas diferenças são integradas - e não excluídas - dentro de um aspecto social, cultural (SILVA, 2009).

¹⁰A teoria queer começa por problematizar a identidade sexual considerada normal, ou seja, a heterossexualidade. Em geral, é a identidade homossexual que é vista como um problema. A heterossexualidade é a norma invisível relativamente à qual as outras formas de sexualidade, sobretudo a homossexualidade, é vista como um desvio, como uma anormalidade (SILVA, 1999, p.106).

2.4 A Base Nacional Curricular Comum e o Ensino de Sociologia na Educação Básica

O documento da BNCC está atrelado à realização da Reforma do Ensino Médio apresentada pelo governo de Michel Temer (2016-2018), inicialmente, através da Medida Provisória (MP) 746/16, que deu origem à Lei 13.415/17¹¹. No entanto, vale ressaltar que as transformações no Ensino Médio são resultado do conjunto de debates e ações desenvolvidas nos governos de Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff e potencializados no governo Michel Temer. Ainda no governo de Dilma Rousseff (2011-2016), foi apresentada e discutida uma proposta de reforma na Comissão Especial da Câmara dos Deputados destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio por meio do PL 6840/13.

Observamos que o projeto foi amplamente debatido, passando pelas comissões e audiências públicas, no entanto, o Projeto não conquistou maioria de apoiadores na classe política e na sociedade civil, não sendo encaminhada para votação. Entretanto, com a mudança política em curso, a partir do impeachment da presidenta Dilma Rousseff e posse de Michel Temer, foram dados novos encaminhamentos para o projeto que acabou sendo aprovado, sem o debate necessário, estabelecendo as mudanças no Ensino Médio.

A BNCC foi elaborada com os objetivos de uma política de orientação curricular pelo Ministério da Educação (MEC) em conformidade com o ensino da Educação Básica, para servir de referência para as mais de 190 mil escolas públicas e privadas do país, à medida que a mesma propõe um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais para todos os estudantes da Educação Básica.

A proposta da BNCC visa direcionar os critérios de organização do conjunto de conteúdos que deverão ser trabalhados nas escolas públicas e particulares do país,

¹¹ Conhecida como Lei da Reforma do Ensino Médio, traz alterações à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/602639/publicacao/15657824>. Acesso em: 22 out. 2021.

de forma que o alcance ao ensino básico seja uniforme em todas as classes sociais e contextos socioeconômicos e regionais em que o estudante esteja inserido. Ou seja, o documento serve de instrumento para que os docentes e membros da comunidade escolar verifiquem as referências dos conhecimentos indispensáveis a que todos os alunos devem ter acesso.

Na BNCC, as aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de mobilizá-los, articular e integrar, expressando-se em competências. Segundo o Parágrafo Único, Art. 2º da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017:

As aprendizagens essenciais compõem o processo formativo de todos os educandos ao longo das etapas e modalidades de ensino no nível da Educação Básica, como direito de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 2017, não paginado).

Presente na Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, o termo competência é apresentado como meta a ser atingida. A competência é a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que o estudante necessita desenvolver para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício pleno da cidadania, do trabalho e do mundo (BRASIL, 2017).

A BNCC orienta que essas competências, habilidades e conteúdos devam ser os mesmos, seguindo um mesmo padrão nacional para todas as crianças e jovens estudantes do país e o esperado é que essa padronização aumente a qualidade do ensino no país, especialmente na esfera pública (BRASIL, 2017).

Nesses termos, a BNCC busca superar a fragmentação das políticas educacionais do país, fortalecendo o regime de colaboração entre as esferas do governo, promovendo uma educação pública de qualidade. Para tanto, o documento normativo objetiva:

[...] fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (BRASIL, 2017, não paginado).

Vale ressaltar que as propostas pedagógicas destinadas à Educação Básica, em todas suas etapas e modalidades, considerando a capacitação de aprendizagem e das múltiplas dimensões do estudante, e visando seu pleno desenvolvimento, devem ser elaboradas coletivamente: executada com efetiva participação dos docentes; e em coerência com os respectivos preceitos da BNCC (BRASIL, 2017).

Segundo a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, a BNCC não é um currículo pronto, com normativas exclusivas. A base funciona como uma orientação aos objetivos de aprendizagem de cada etapa da formação escolar, sem ignorar as particularidades de cada escola no que diz respeito à metodologia e aos aspectos sociais e regionais (BRASIL, 2017).

Trata-se de uma referência nacional, uma vez que o processo de construção dos direitos de aprendizagem estabelecidos no documento propõe a autonomia às escolas básicas brasileiras. Tal entendimento, pode ser justificado com o estabelecimento da parte diversificada do currículo, que segundo o MEC, garante liberdade de ensino necessária para construção dos currículos conforme diz o Parágrafo Único do Art. 7º:

Os currículos da Educação Básica, tendo como referência a BNCC, devem ser complementados em cada instituição escolar e em cada rede de ensino, no âmbito de cada sistema de ensino, por uma parte diversificada, as quais não podem ser consideradas como dois blocos distintos justapostos, devendo ser planejadas, executadas e avaliadas como um todo integrado BRASIL, 2017).

O processo de construção dos currículos de cada unidade da federação deve ser formulado atendendo essas diretrizes, ouvindo a comunidade escolar, atendendo às particularidades de cada localidade, atendendo ao que está disponível na BNCC, contribuindo para que as escolas e redes de ensino elaborem seus Projetos Pedagógicos e currículos.

A Lei nº. 13.415/2017, que preconiza a Reforma do Ensino Médio, apresenta mudanças para o currículo do Ensino Médio. As disciplinas foram dissolvidas em áreas do conhecimento, somente Matemática e Português aparecem como disciplinas obrigatórias. Vale destacar, no entanto, que a organização curricular por áreas já estava presente no currículo brasileiro. O Parecer CNE/CP nº 11, de 2009, já afirma que as áreas do conhecimento.

[...] não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para

apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino (BRASIL, 2009, não paginado).

Essa afirmação é retomada no documento da BNCC (BRASIL, 2018) de maneira que a Sociologia fica agrupada na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com as áreas de Filosofia, Geografia e História. Assim, as competências específicas e os objetivos educacionais que cabe à Sociologia são aquelas estabelecidas para essa área do conhecimento, além das competências gerais estabelecidas para todas as áreas, como necessárias para o desenvolvimento dos alunos do Ensino Médio.

Quadro 1 - Competências Gerais indicadas Base Nacional Comum Curricular (2019)

1 – Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2 - Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3 - Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4 - Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5 - Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6 - Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7 - Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8 – Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular - Ministério da Educação (2017).

O documento apresenta ainda cinco itinerários formativos que deverão ser oferecidos aos estudantes: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e sociais aplicadas e Formação técnica e profissional. A seguir apresentamos as 6 (seis) competências da área de Ciências Humanas e sociais aplicadas:

Quadro 2 - Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (BNCC, 2019)

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.

Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Fonte: Ministério da Educação (2019).

As competências específicas reforçam o entendimento quanto à importância da Sociologia no currículo do Ensino Médio. No entanto, as competências apresentadas

pela BNCC, precisam da contribuição dos conhecimentos específicos das disciplinas escolares para compreensão crítica da realidade social que os cerca. Com base nas competências exigidas pela BNCC, somente os professores licenciados na disciplina terão a capacidade de desenvolver as competências e habilidades propostas, indicando a necessidade de maior investimento na formação de docentes na área de sociologia e nas demais áreas do conhecimento, presentes na BNCC.

Nesse contexto, cabe aos sistemas de ensino, instituições escolares e as Secretarias Estaduais de Educação reorientar os currículos e suas respectivas propostas pedagógicas, tomando como base, ainda os seguintes direcionamentos, apresentados no documento:

Orienta-se pelas competências gerais da Educação Básica e assegurar as competências específicas de área e as habilidades definidas na BNCC do Ensino Médio em até 1.800 horas do total da carga horária da etapa (LDB, Art.35-A, § 5º); Orientar-se pelas competências gerais da Educação Básica para organizar e propor itinerários formativos, considerando também as competências específicas e áreas de habilidades, no caso dos itinerários formativos relativos às áreas do conhecimento. (BRASIL, 2017, não paginado).

Ainda com base no documento, a BNCC pretende um documento homogêneo, um currículo nacional que possa orientar a reorganização das atividades escolares, apresentando um modelo de sociedade, suas intencionalidades e ideologias.

Nesse sentido, cabe analisarmos como os aspectos relativos à BNCC e os seus principais objetivos, seriam colocados em prática, a partir de uma concepção de currículo nacional em um país de grandes dimensões e bastante heterogêneo? Como está situado o debate em relação à disciplina de Sociologia?

A história da Sociologia no Ensino Médio, embora recente, levando em consideração a obrigatoriedade instituída no ano de 2008 e a publicação da BNCC em 2018, constatamos que os processos de mudanças curriculares na maioria das vezes, apresenta impactos na disciplina, seja em sua forma ou em sua presença no interior do currículo.

Com a aprovação da Reforma do Ensino Médio, Lei 13. 415 de 2017, e da BNCC, de 2018 as propostas apresentaram insegurança quanto à continuidade da Sociologia como disciplina escolar, indicando apenas a obrigatoriedade de estudos e práticas de Sociologia, sem, contudo, apresentar detalhes sobre como a sociologia deverá ser apresentada nos currículos estaduais.

Mesmo com a indicação das competências gerais e específicas que devem ser ministradas, atualmente, a BNCC ainda é passível de dúvidas em relação a carga-

horária, se como componente básico ou complementar, e em relação a forma (se disciplinar ou transdisciplinar) que a Sociologia escolar pode vir a tomar nos currículos estaduais, os quais estão em processo de reformulação (BODART; FEIJÓ, 2020).

Entendemos que a BNCC apresentou incertezas que impactam a forma e a presença da Sociologia e também as demais disciplinas escolares no currículo, em grande medida, por não apresentar nominalmente os componentes curriculares (com exceção de Língua Portuguesa e Matemática).

A exclusão da obrigatoriedade nominal da disciplina de Sociologia da LDB (BRASIL, 1996). No lugar da indicação da disciplina Sociologia, passou a figurar a obrigatoriedade de “estudos e práticas” de Sociologia; o que é impreciso. Essas duas mudanças — a desdisciplinarização do currículo e a indicação abstrata de “estudos e práticas” de Sociologia — vêm gerando incertezas quanto ao futuro desse componente disciplinar na educação básica.

No caso específico da Sociologia, por ser uma disciplina ainda recente no campo da educação básica e não ter ainda um espaço reconhecido em relação às outras áreas aplicadas na educação básica, a disciplina tem uma maior tendência para manutenção no Ensino médio, bem como, requerer maior carga-horária e professores devidamente licenciados na área.

A última versão da BNCC para o Ensino Médio apresenta em seu texto que Sociologia e Filosofia integram, juntamente com Geografia e História, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sem, contudo, apresentar mais informações sobre como a Sociologia deverá figurar nos currículos estaduais. Mesmo com a apresentação das competências para cada área de conhecimento, não fica claro se o papel dos docentes será indispensável no processo de construção e desenvolvimento dos currículos. Caso os professores não tenham a formação exigida para cada área, o ensino médio pode apresentar um conjunto de conhecimentos de forma superficial, sem o nível de aprofundamento necessário, como esperado no modelo baseado em disciplinas.

Segundo Bodart e Sampaio-Silva (2019), é como se a Sociologia estivesse passando por um retrocesso aos debates sobre institucionalização da disciplina e obrigatoriedade da mesma, superada em 2008 e retomada na atualidade como um processo de desdisciplinarização do currículo, seja por sua falta de tradição no currículo obrigatório nacional ou pelo longo período de intermitência, potencializada pela reduzida carga-horária.

Mesmo com o conjunto de dificuldades e desafios apresentados para aplicação da BNCC para o ensino médio, sobretudo para a disciplina sociologia, o sucesso ou fracasso desse documento orientativo, será medido pelo desempenho de todas as demais áreas do conhecimento inseridos na BNCC.

2.5 Os Documentos Oficiais e as Diretrizes do Ensino Profissionalizante no Brasil

Esta subseção tem por objetivo apresentar um histórico da Educação Profissional no Brasil, demarcando seus diferentes estágios, desde seu início a partir da criação do colégio das Fábricas, pelo então príncipe Regente, futuro D. João VI, passando pelo Brasil Império, e período Republicano até aos dias atuais. Nesse espaço, apresentamos ainda aspectos relevantes da Lei nº 13.415 de 16/02/2017, sobre a reforma do Ensino Médio, priorizando os aspectos mais relevantes sobre as mudanças na Educação Profissional.

No Brasil Império foram criadas as Companhias de Aprendizes e Artífices e as Companhias de Aprendizes de Marinheiros¹², com o objetivo de formar profissionais para atuarem na Marinha e possivelmente na Guerra. Era uma forma encontrada para tentar reduzir o número de indivíduos sem ocupação, moradores de rua e órfãos que ingressaram nas companhias e recebiam formação e posterior ingresso no mercado de trabalho.

Outro aspecto relevante situado no período do Império, a formação da força de trabalho era concentrada nas associações religiosas e filantrópicas.

Entre os institutos criados nos anos 1850 para atender as crianças pobres, destaca-se o Asilo Santa Leopoldina, fundado em 1854 em Niterói, destinado a abrigar meninos e meninas; o Asilo de Órfãos Desvalidas, criado em 1855 no município de Desterro, Santa Catarina, criado para receber e educar meninas órfãs e expostas; o Colégio de Santa Teresa e o Asilo Santa Leopoldina, ambos criados em 1857 no município de Porto Alegre e que foram destinados a servir de casa de educação e de recolhimento para órfãos desvalidas e meninas desamparadas; o Colégio dos Órfãos e um correlato feminino, o Colégio das Órfãs, criados no Recife em 1855; o Colégio dos Educandos Menores e o Asilo de Órfãos e desvalidas, fundados no ano de

¹² As primeiras instituições públicas voltadas à educação foram as de ensino superior, o ensino primário e secundário, segundo Manfredi (2002), eram cursos que serviam para preparar os alunos para a universidade. O ensino primário ampliou-se muito vagarosamente, em 1824 foi instituída a instrução primária para todo cidadão, em paralelo, o Estado procurava criar um tipo de ensino separado do ensino secundário e superior, objetivava a formação da força de trabalho que estava ligada à produção do país: “[...] os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais [...]” (MANFREDI, 2002, p. 75).

1856, em Fortaleza; a Casa dos Educandos Artífices de Manaus, criada em 1856, tinha por objetivo instruir a município desvalida e encaminhá-la para um ofício; a Casa das Educandas ou Colégio Nossa Senhora dos Remédios também em Manaus foi estabelecida em 1856 (MARCÍLIO, 1998, p. 193-203).

Nesse período, observamos que o Império tinha o interesse na formação compulsória de trabalhadores em vários ofícios, tendo como principal objetivo, retirar as crianças da rua para que não ficassem sem ocupação, antecipando a possibilidade dos mesmos se tornarem uma preocupação maior para a sociedade. Segundo Marcílio (1998), o governo determinou que os órfãos fossem encaminhados às Companhias de Aprendizes Artífices e as Companhias de Aprendizes de Marinheiros, tendo como principal objetivo, formar um contingente profissional para atuar na marinha e na guerra.

No Brasil Império¹³, era visível que as práticas educativas, tanto realizadas pelas iniciativas privadas quanto pelo Estado, eram relacionadas a duas vertentes: uma baseada na prática compensatória e assistencialista objetivando o atendimento dos mais pobres e desafortunados e a outra voltada para formação do trabalhador artesanal “[...] considerado qualificado, socialmente útil e também legitimador da dignidade da pobreza [...]” (MANFREDI, 2002, p. 78).

No período da República, inicialmente, tivemos a manutenção em alguns Estados das Companhias de Aprendizes Artífices e as Companhias de Aprendizes de Marinheiros. No entanto, Nilo Peçanha, então Presidente da República, assina o Decreto nº 7.566 em 23 de setembro de 1909, criando as 19 Escolas de Aprendizes e Artífices¹⁴, presentes em todo território nacional, sendo considerado o marco inicial da Rede Federal de Ensino.

O século XX apresentou uma série de mudanças no campo educacional, essas mudanças se referem à Reforma Capanema¹⁵, dentre as quais podemos citar o

¹³ A partir de dados históricos apresentados pelo Ministério da Educação (2017), em 1889, após a abolição legal do trabalho escravo, o Brasil computava 636 fábricas instaladas, com um contingente aproximado de 54 mil trabalhadores e uma população estimada em 14 milhões de habitantes, predominando a economia agrário-exportadora que contava com relações de trabalho rural pré-capitalista.

¹⁴ Nesse período, as Escolas eram subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, continuando até 1930 quando passam a ser supervisionadas pelo recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. Sete anos mais tarde, as Escolas de Aprendizes e Artífices são transformadas em liceus industriais (MANFREDI, 2002).

¹⁵ Foi assim denominada em função do nome do então ministro da Educação, Augusto Capanema.

conjunto de decretos lei que organizava a educação nacional e que foram conhecidas como Leis Orgânicas:

- Decreto nº. 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário;
 - Decreto nº. 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial;
 - Decreto nº. 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial;
 - Decreto nº. 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário;
 - Decreto nº. 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal;
 - Decreto nº. 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola, e;
 - Decreto-Lei nº. 4.048/1942 – que cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)¹⁶.
- Decreto-Lei nº 4.127/42 - que estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, constituída de escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem, extinguiu os liceus industriais, transformou em escolas industriais e técnicas, as quais passaram a oferecer formação profissional nos dois ciclos do ensino industrial.

Na década de 1970, a Lei nº 5.692/71 – Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus apresentou um conjunto de mudanças na Educação Básica. Na oportunidade, observou-se uma tentativa de estruturação da educação de nível médio brasileiro como profissionalizante para todos. A presente lei traz no artigo 1º seu objetivo geral:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto- realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, 1971, p.1)

Nesses termos, os cursos denominados primário, ginásial e colegial, foram transformados em 1º grau (primário e ginásial) ou 2º grau (colegial) e o ensino profissionalizante se tornou obrigatório no presente nível de formação. Nesse período, situado no período militar, vivenciando o período autoritário, a presente reforma foi apresentada pelo governo militar como uma estratégia para ampliar os níveis de escolarização e atender a demanda das classes mais populares através da educação técnica profissionalizante, garantindo a inserção das classes mais desprovidas socialmente no mercado de trabalho, elevando assim, os índices de desenvolvimento, buscando ampliar dessa forma, os níveis de aceitação do governo militar.

Nos últimos anos do Regime Militar, mais precisamente em 1982 foi instituída a Lei nº 7.044/82, que tinha como objetivo a preparação para o trabalho, em detrimento

¹⁶ Instituição privada de interesse público, cujo objetivo era apoiar a indústria na formação de recursos humanos, por meio da Educação Profissional e da prestação de serviços destinada ao trabalhador da indústria (SOUZA,2011).

da qualificação para o trabalho apresentada pela Lei nº 5.692/71. Verificou-se que esta proposta não se efetivou em todas as instituições de ensino, limitando-se o processo de profissionalização obrigatória somente ao ensino público. No mesmo período, as escolas privadas apresentavam os currículos propedêuticos, em que os estudantes receberam uma formação geral básica capaz de permitir o desdobramento posterior nas áreas de ciências, artes e letras, direcionadas aos grupos das elites, resultando assim, na ampliação das diferenças de acesso e oportunidades, promovidas pelo sistema educacional.

Na década de 1990, com a LDB nº. 9.394/96, a educação brasileira passou a ser subdividida em dois níveis: educação básica e educação superior. A educação profissional não está vinculada em nenhum dos dois níveis de ensino, pois é considerada como algo que vem em paralelo à educação básica. Dessa forma, há dois dispositivos legais nesta Lei que evidenciam que a articulação entre o ensino médio e a educação profissional pode ou não ser realizada:

“O § 2º do artigo 36 – Seção IV do Capítulo II – estabelece que “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.”

O artigo 40 – Capítulo III – estabelece que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (BRASIL, 1996)”.

A educação profissional já não é só entendida como um instrumento de ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas como uma forma do cidadão ter acesso aos processos científicos e tecnológicos da nossa sociedade. Não pode ser vista apenas como uma simples preparação para o trabalho, mas também desenvolver a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões. (BRASIL, 1999)

No início dos anos 2000, o Decreto nº. 5.154/04 apresentou novamente a possibilidade de integralização entre ensino profissionalizante e Ensino Médio, apresentada como Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrado ao Ensino Médio. A presente lei mantém as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes, trazidas pelo Decreto nº. 2.208/97, retomando a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio.

Um dos princípios relacionados à proposta do ensino médio integrado é a possibilidade de oferta de curso de caráter mais amplo e integral, em que a formação humanística esteja ligada a formação técnica sem uma hierarquização entre as partes. A formação integrada é aquela que “[...] supera o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar [...]” (CIAVATTA, 2005, p. 85).

A partir do fragmento exposto, podemos correlacionar com o contexto de formação da educação profissional no Brasil, pensada inicialmente como espaço de ocupação das classes populares, ocasionando formação diferente para os mais bem situados na sociedade, oportunizando um modelo educacional voltado para o desenvolvimento de outras capacidades, cumprindo objetivos distintos, sobretudo, a continuidade nos estudos e ocupação de postos melhor situados nos cursos universitários e posteriormente, assimilados com a inserção no mundo do trabalho. Enquanto, as classes populares não tinham muitas opções, sendo o mercado de trabalho, em grande medida, o caminho seguido pelos estudantes imersos nesse grupo social.

No entanto, atualmente, a sociedade e os novos desafios do mundo do trabalho são outros, exigindo uma formação completa para leitura de mundo. Ainda segundo Ciavatta (2005, p.84) a mesma autora, “[...] a educação geral torne-se parte inseparável da Educação Profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: nos processos produtivos, educativos como a formação inicial, ensino técnico e tecnológico [...]” proporcionando o entendimento das dinâmicas socioprodutivas, possibilitando o exercício autônomo e crítico dos trabalhadores.

A Lei nº 13.415/2017, que introduziu alterações na LDB (Lei nº 9394/1996), incluindo o itinerário formativo "Formação Técnica e Profissional" no ensino médio. A nova redação da LDB refere-se aos critérios a serem adotados pelos sistemas de ensino em relação à oferta da ênfase técnica e profissional, a qual deverá considerar “[...] a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional [...]” (BRASIL, 1996, não paginado), bem como “[...] a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.” (BRASIL, 1996, não paginado).

O percurso da Educação Profissional no Brasil pode ser melhor compreendido a partir da análise do quadro abaixo:

Quadro 3 - Histórico da Educação Profissional no Brasil

1909 - O presidente Nilo Peçanha assina o Decreto nº 7.566 em 23 de setembro, criando as já mencionadas 19 “Escolas de Aprendizes e Artífices”. 1927 - O Decreto nº 5.241, de 27 de agosto de 1927, definiu que “o ensino profissional é obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União”. 1937 - A Constituição Federal promulgada pelo Governo Getúlio Vargas tratou da educação profissional e industrial em seu Art. 129. Enfatizou o dever de Estado e definiu que as indústrias e os sindicatos econômicos deveriam criar escolas de aprendizes na esfera da sua especialidade. A Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937 transformou as escolas de aprendizes e artífices mantidas pela União em liceus industriais e instituiu novos liceus, para propagação nacional “do ensino profissional, de todos os ramos e graus” (Art. 37). 1942 - O Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial, definiu que o ensino industrial será ministrado em dois ciclos: o primeiro ciclo abrange o ensino industrial básico, o ensino de mestria, o ensino artesanal e a aprendizagem; o segundo ciclo compreende o ensino técnico e o ensino pedagógico. 1942 - O Decreto-Lei nº 4.127/42, que estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, constituída de escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem, extinguiu os liceus industriais, transformou em escolas industriais e técnicas, as quais passaram a oferecer formação profissional nos dois ciclos do ensino industrial. 1942 - Foi criado o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) pelo Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. 1946 - O Decreto-Lei nº 9.613/46, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Agrícola, tratou dos estabelecimentos de ensino agrícola federais. 1946 - Foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac, pelo Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, bem como a aprendizagem dos comerciários foi regulamentada pelo Decreto-Lei nº 8.621, do mesmo dia 10 de janeiro de 1946. 1946 - A Constituição de 1946 definiu que “as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores”. 1959 - Foram instituídas as escolas técnicas federais como autarquias, a partir das escolas industriais e técnicas mantidas pelo Governo Federal. 1961 - Em 20 de dezembro foi promulgada a Lei nº 4.024/61. Essa foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), passou a permitir que concluintes de cursos de educação profissional, organizados nos termos das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, pudessem continuar estudos no ensino superior 1967 - As fazendas-modelo foram transferidas do Ministério da Agricultura para o MEC e passaram a ser denominadas escolas agrícolas. 1968 - A Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 permite oferta de cursos superiores destinados à formação de Tecnólogos 1971 - A Lei nº 5.692/71 definiu que todo o ensino de segundo grau, hoje denominado ensino médio, deveria conduzir o educando à conclusão de uma habilitação profissional técnica ou, ao menos, de auxiliar técnico (habilitação parcial). 1975 - A Lei Federal nº 6.297, de 11 de dezembro de 1975, definiu incentivos fiscais no imposto de renda de pessoas jurídicas (IRPJ) para treinamento profissional pelas empresas. 1978 - As Escolas Técnicas Federais do Paraná, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), pela Lei nº 6.545, de 30 de junho.
--

1982 - A Lei nº 7.044/82 reformulou a Lei nº 5.692/71 e retirou a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de segundo grau.

1991 - O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) foi criado pela Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991, nos termos do art. 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, em formato institucional similar ao do Senai e do Senac.

1994 - Foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pela Rede Federal e pelas redes ou escolas congêneres dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Na Rede Federal houve transformação gradativa das escolas técnicas federais e das escolas agrícolas federais em Cefets.

1996 - Em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que dedicou o Capítulo III do seu Título VI à educação profissional. Posteriormente esse capítulo foi denominado “Da Educação Profissional e Tecnológica” pela Lei nº 11.741/2008, que inclui a seção IV-A no Capítulo II, para tratar especificamente da educação profissional técnica de nível médio;

1998-2002 - Foram definidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, pela Resolução CNE/CEB nº 04/99, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 16/99; em 2002, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico pela Resolução CNE/CP nº 03/2002, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 29/2002.

2004-2008 - A Resolução CNE/CEB nº 1/2004, de 21 de janeiro de 2004, definiu diretrizes nacionais para estágios supervisionados de estudantes de educação profissional e de ensino médio.

A Resolução CNE/CEB nº 1/2005, de 3 de fevereiro de 2005, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 39/2004, de 8 de dezembro de 2004, atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio.

A Resolução CNE/CEB nº 3/2008, de 9 de julho de 2008, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2008, de 16 de junho de 2008, disciplinou a instituição e a implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio – CNCT nas redes públicas e privadas de Educação Profissional”.

2008 - Lei 11.741 introduziu importantes alterações no Capítulo III do Título V da LDB, o qual passou a tratar “da Educação Profissional e Tecnológica”, além de introduzir uma nova Seção no Capítulo II do mesmo título, a seção IV-A, quarta “da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”.

2012 - Foram definidas as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pela Resolução CNE/CEB nº 6/2012 com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2012.

2014 - Em 25 de junho de 2014 foi sancionada a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o novo Plano Nacional de Educação prevê “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”. E, prevê “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público”.

2017- Lei nº 13.415/2017, que introduziu alterações na LDB (Lei nº 9394/1996), incluindo o itinerário formativo “Formação Técnica e Profissional” no ensino médio. A nova redação da LDB refere-se aos critérios a serem adotados pelos sistemas de ensino em relação à oferta da ênfase técnica e profissional, a qual deverá considerar “a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional”, bem como “a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação foi estruturada e organizada em etapas com terminalidade”.

Fonte: Ministério da Educação (2018).¹⁷

¹⁷Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil>. Acesso em: 05 nov. 2021.

A referida lei acabou sendo modificada pela Lei 11.741/08 (que alterou os dispositivos da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, com o objetivo de institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica).

Nesse sentido temos a Resolução Nº120/2013-CEE/MA, que apresenta a educação profissional técnica de nível médio como uma possibilidade de desenvolvimento do Ensino Médio e não uma modalidade educacional. Na cronologia dos documentos oficiais que regem a Educação, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº9394/96, que apresenta em seu art.34, § 2º, o aumento progressivo da jornada escolar no regime de tempo integral no Ensino Médio (BRASIL, 2004; BRASIL, 2008; MARANHÃO, 2013; BRASIL, 1996).

A oferta de Educação Profissional Técnica de nível médio é garantida com recursos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a melhoria da qualidade de ensino integrado e ampliação da oferta em nível estadual através do Programa Brasil Profissionalizado criado pelo Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007) ação esta que vem sendo concretizada nas instituições de ensino através de princípios e diretrizes do Ensino Médio Integrado à educação profissional.

A presente iniciativa tem entre os objetivos, o fortalecimento do Ensino Médio integrado à educação profissional nas redes estaduais de educação profissional e Tecnológica, visando ampliar a oferta de cursos técnicos de nível médio, sobretudo, do Ensino Médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica.

Dessa forma, buscou organizar suas estruturas curriculares desde os conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e diferentes modalidades de linguagem, necessárias para os alunos matriculados no ensino integral e do ensino superior em Tecnólogo.

Trata-se a presente reestruturação das transformações históricas, econômicas, políticas e sociais, e deverá ser orientada com base nos valores democráticos e solidários que fundamentam o agir ético, no exercício da cidadania e na intervenção no mundo do trabalho (MARANHÃO, 2016).

Para desenvolver o Ensino Médio integrado em tempo integral, o Governo Estadual do Maranhão estabeleceu uma parceria técnica pedagógica com uma Organização Não Governamental (ONG), o Instituto de Corresponsabilidade pela

Educação – ICE que, junto a outras instituições parceiras, como o Instituto Sonho Grande e o Instituto de Qualidade da Educação (IQE), dão assessoria técnica para o desenvolvimento do modelo de gestão e práticas pedagógicas, com o objetivo de atender aos compromissos firmados no Plano Estadual de Educação, Lei Nº 10.099 de 11 de junho de 2014, corroborando com o Plano Nacional de Educação, Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

A presente Proposta Pedagógica tem como objetivo a formação integral dos estudantes. Dessa forma, oferta atividades e experiências inovadoras que requerem a ampliação da jornada escolar; justificando o ensino médio integrado em tempo integral, como a alternativa para a formação de um indivíduo que atenda às necessidades formativas do mundo moderno, preconizada nos Planos Educacionais.

Após a realização de treinamentos e demais ações para implantação e implementação do Ensino Médio em Tempo Integral, O IEMA foi criado legalmente no dia 02 de janeiro de 2015, tendo os seguintes dispositivos legais que respaldam sua criação:

- a) Lei Nº 10.213, de 9 de março de 2015 – Dispõe sobre a estrutura orgânica da Administração Pública do Poder Executivo do Estado do Maranhão e dá outras providências;
- b) Lei de nº 10.254/2015 – Dispõe sobre a reorganização do IEMA e dá outras providências;
- c) Decreto Nº 30.679, de 16 de março de 2015 – Dispõe sobre a reorganização da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação - SECTI e dá outras providências.

Nessa perspectiva legal e com base no Regimento Interno Geral, no Título II, da Instituição, Art. 2º, fica definido que:

O Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA é uma Autarquia vinculada à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação - SECTI, com sede e foro em São Luís, capital do Estado do Maranhão, tendo como finalidade, conforme seu Art. 3º: ofertar educação profissional e tecnológica de nível médio e superior no Estado do Maranhão em todas as modalidades, sendo-lhe asseguradas as condições pedagógicas, administrativas e financeiras para a oferta de ensino médio técnico e outras modalidades de preparação para o trabalho, nas formas integrada, concomitante, subsequente e técnica, por meio da articulação entre formação geral e formação profissional. (MARANHÃO, 2015, não paginado).

Nesses termos, trata-se de uma proposta do Governo Estadual que objetiva ampliar a oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Estado do Maranhão proporcionando à sociedade maranhense a estrutura de ensino, pesquisa e extensão.

Atualmente o IEMA está organizado em Unidades Plenas (UP), que ofertam Ensino Médio Integral articulado à Educação Profissional; Unidades Vocacionais (UV), que integram uma rede de ensino cuja finalidade é ofertar educação profissional e tecnológica de nível médio e superior no Estado do Maranhão, em todas as modalidades, preparando para o exercício de profissões técnicas; e o Centro de Educação Científica (CEC), que objetiva promover a educação científica para os estudantes do ensino fundamental (anos finais) da rede pública. O CEC é uma parceria com o Instituto Santos Dumont – ISD e se vincula à Pró-Reitoria de Pesquisa, Extensão e Inovação do IEMA. Hoje, o Instituto possui 31 IEMAs Plenos com 11.995 alunos matriculados, estando presente em 26 municípios maranhenses.

As atividades foram iniciadas no ano de 2016, em São Luís – MA, com os cursos voltados para a Formação Geral - Acadêmico e os Cursos de Formação Profissional de Nível Médio, na forma concomitante de Programação e de Manutenção e Suporte em Informática.

A proposta pedagógica das Unidades Plenas apresenta o Modelo Pedagógico e o Modelo de Gestão que tem como referência o Modelo da Escola da Escolha, cujo objetivo central é favorecer ao educando uma formação que possibilite executar o seu Projeto de Vida idealizado e elaborado ao longo do ensino médio. A implantação desse modelo conta com a assessoria técnico-pedagógica do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), uma ONG cuja sede é em Recife – PE (MARANHÃO, 2016).

O *Modelo Pedagógico* se refere ao sistema que opera um currículo integrado entre as diretrizes e os parâmetros nacionais e/ou locais e as inovações concebidas pelo ICE, fundamentadas na diversificação e enriquecimento necessários para apoiar o estudante na elaboração do seu Projeto de Vida, essência do Modelo e no qual reside toda a centralidade do currículo desenvolvido. Já o *Modelo de Gestão*, por meio da Tecnologia de Gestão Educacional – TGE, é a base na qual o Modelo Pedagógico se alicerça para gerar o trabalho que transformará a intenção educativa em ação efetiva (PERNAMBUCO, 2015).

O Sistema do Modelo da Escola da Escolha (PERNAMBUCO, 2015) é fundamentado em quatro Princípios Educativos a seguir:

1- **Protagonismo** – uma metodologia materializada na escola por meio de um conjunto de práticas e vivências de situações de aprendizagem por meio das quais o jovem exercitar as condições essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e social, que tem sua base na própria construção da identidade e no desenvolvimento da autoestima – marcos fundamentais do Projeto de Vida;

2- **Os Quatro Pilares da Educação** – No início da década de 1990, a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI da UNESCO criou uma agenda de debates relacionando educação e sociedade. Esta comissão era composta por educadores reconhecidos mundialmente, sob a coordenação do Ministro da Cultura da França, que delinearam as trilhas pelas quais a educação deveria avançar, com a elaboração do relatório intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, de 1996. A comissão propôs que a educação deve se organizar em torno de quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser;

3- **A Pedagogia da Presença** – Materializada por meio do estabelecimento de vínculos de consideração, afeto, respeito e reciprocidade entre os estudantes e os educadores. É o fundamento da relação entre quem educa e quem é educado e traduz a capacidade do educador de se fazer presente na vida do educando, satisfazendo uma necessidade vital do processo de formação humana;

4- **E a Educação Interdimensional** – Uma educação que transcenda o domínio da racionalidade (do logos) e incorpore os domínios da emoção (pathos), da corporeidade (eros) e da espiritualidade (mytho). No Modelo da Escola da Escolha, a Educação Interdimensional seria capaz de equilibrar as relações entre essas quatro dimensões, o que não significa prescindir da educação simbolizada pela dimensão da razão analítico-instrumental (o logos), mas não se sobrepondo às demais dimensões.

Com base no que foi apresentado, observamos que os quatro princípios são operacionalizados por meio da ampliação do tempo de permanência de toda a comunidade escolar, equipes de gestão, professores, corpo técnico- administrativo e os estudantes na instituição escolar. A mudança nessa questão no tempo de atividade na escola é um aspecto importante, para se compreender que o ponto de partida é a concepção dos princípios e premissas do projeto escolar que se materializam na

prática pedagógica através do currículo e de estratégias definidas para a sua operacionalização (PERNAMBUCO, 2015).

O IEMA apresentou uma nova estrutura educacional, baseada nos princípios que consolidam a educação em tempo integral no Ensino Médio profissionalizante no Estado do Maranhão.

2.6 Como é construído o Currículo integrado no IEMA?

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional tem como objetivo fomentar uma articulação entre conhecimentos gerais e específicos, apresentando o trabalho como princípio educativo, proporcionando uma visão ampla do mundo, a partir de uma formação integral do sujeito trabalhador. Segundo esta concepção de educação, se pretende um ensino mais crítico, democrático, em que a educação geral e a profissional não vislumbra hierarquias, e que os indivíduos a partir dessa concepção de educação estejam atentos ao conjunto de transformações da sociedade, estando preparados para os desafios do mundo do trabalho e da vida.

Para efetivação deste ensino, é necessária a construção de um currículo integrado. Dessa forma, o currículo integrado é compreendido de forma geral como um plano pedagógico, uma proposta na qual a sua organização institucional relaciona trabalho e ensino, prática e teoria.

Neste sentido, tomando como ponto de partida a Proposta Pedagógica do IEMA, trazemos para análise como o currículo é concebido ao longo da proposta pedagógica do Instituto (MARANHÃO, 2016), lembrando que tal proposta é fundamentada em dois manuais: o Modelo Pedagógico – conceitos (PERNAMBUCO, 2015) e os Princípios Educativos da Escola da Escolha (PERNAMBUCO, 2015).

Portanto, tais documentos fundamentam toda a ação pedagógica do Instituto. Ao analisar ambos, relacionando- os a Proposta Pedagógica do IEMA destacamos alguns pressupostos que fundamentam o currículo prescrito do IEMA trazendo algumas concepções. No modelo da Escola da Escolha, o foco é a formação integral do educando para construção do seu Projeto de Vida, que se trata de um guia para o planejamento de ações e atividades do aluno, é um componente curricular cursado no 1º e 2º anos do Ensino Médio. Tem como objetivo, promover o desenvolvimento da autonomia, do conviver com o outro, ser solidário, cooperativo e ativo.

Neste sentido, o desenvolvimento do estudante, no conjunto dos outros domínios deverá contribuir para a formação de competências que impactam os diversos domínios da vida humana, no âmbito pessoal, social ou profissional (PERNAMBUCO, 2015).

Dessa forma percebemos que, além do currículo integral, o Instituto se enquadra também no modelo de competência, que se encontra diante de um paradoxo, de acordo com Zarifian (2003, p. 49):

Paradoxo, porque as bases práticas para entender esse modelo ainda são fracas; muitos supostos sistemas de gestão das competências ainda são apenas formas modernizadas do modelo do posto do trabalho. (Digamos, de maneira simples, das descrições e classificações de emprego, associadas a requisitos de capacidade, aos quais se acrescenta uma camada de 'saber-ser'. Batizamos o conjunto: um referencial de competências.) A base empírica existe, porém, ou no estado mais potencial do que explicitamente construído, ou em um número limitado de empresas. Isso apenas reforça a importância das atuais escolhas; elas são, em parte, riscos assumidos para o futuro. É possível, contudo, que tenham sido sempre assim as formas históricas emergentes. É fácil racionalizar a posteriori, todavia é difícil entender o que está acontecendo no momento em que emerge.

Compreendemos que o desenvolvimento de tais competências, de acordo com os documentos pedagógicos, não se trata somente de um rol de conteúdo, o currículo do IEMA também funciona como um elo entre a teoria educacional e a prática pedagógica. Estabelecendo relação entre as competências de aprendizagem e as competências de ensino com a finalidade de integrar indivíduo e sociedade. Bem como extrapolando o espaço da sala de aula e até mesmo da escola em busca de ambientes educacionais flexíveis, que contribuam com o processo de ensinar e de aprender de todos os educandos e que dessa maneira realize a missão projetada no Plano de Ação da escola, preparar o jovem para os três eixos supracitados.

A partir dessa perspectiva, o currículo deverá ser:

- Contemporâneo, suficientemente amplo e flexível;
- Sequencialmente estruturado, organizado e equilibrado;
- Integrador das experiências, oportunidades e atividades de forma contínua, consistente e coerente para permitir ao educando persegui-las continuamente por meio de uma dinâmica processual e estrategicamente organizada;
- Organizado em torno de um eixo cujos conhecimentos, valores, atitudes e habilidades façam sentido na formação de um adolescente/jovem autônomo, solidário e competente;
- Formulado de maneira que pressuponha e requeira a participação ativa dos educandos em diversas etapas do seu desenvolvimento promovendo ações de autêntico Protagonismo;
- Uma referência epistemológica que leva a uma abordagem e a uma investigação de problemas que vão além dos recortes disciplinares e que ajudam a compreender o mundo na sua complexidade;

-Uma matriz a partir da qual o professor atuará não apenas transmitindo conhecimentos, informações, dados e ideias aos educandos, mas estará comprometido em provocar neles a capacidade de pensamento reflexivo, investigativo, curioso, em que o desejo de aprender se revele uma constante para educadores e educandos (PERNAMBUCO, 2015, p. 8-9).

Desta forma, compreendemos que a Proposta Pedagógica do IEMA tem a missão de atender todas essas dimensões, apresentando um currículo articulado à educação profissional possibilitando o acesso aos conhecimentos da formação técnica e profissional, que vai além da mão de obra qualificada e que vise a formação de homens que participem ativamente da vida produtiva de seu país, refletindo e atuando na sua comunidade em prol do bem comum, aliando o conceito de integração de uma forma mais ampla para além da formação técnica, a formação humana, como afirma a própria Proposta ao referenciar Ciavatta (2005, p. 85 *apud* MARANHÃO, 2016, p. 25):

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Na Proposta Pedagógica do IEMA, os componentes curriculares: Linguagens; Ciências da Natureza; Matemática e Ciências Humanas são desenvolvidos em articulação com o Ensino Médio, com a composição das áreas de conhecimentos que integram a BNCC e a Base Técnica de forma integrada ou concomitante¹⁸, com a finalidade de assegurar uma formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas observadas na legislação vigente.

A materialização deste currículo se realiza por meio de procedimentos teórico-metodológicos que favorecem a vivência de atividades dinâmicas, contextualizadas e significativas nos diversos campos das ciências, das artes, das linguagens e da cultura corporal e, exercendo o papel de agente articulador entre o mundo acadêmico, as práticas sociais e a realização dos Projetos de Vida dos estudantes. Essa materialidade curricular se realiza conforme o fundamento proposto pelo Modelo da Escola da Escolha, que orienta que a Parte Diversificada deve ser integrada ao

¹⁸Na modalidade de curso integrado o estudante faz o curso técnico e o ensino médio ao mesmo tempo, de forma *Integrada*. No entanto, para realizar a matrícula é necessário ter concluído o 9º ano da Educação Básica. Na forma *Concomitante*, o estudante irá realizar apenas o curso técnico.

desenvolvimento da Base Nacional Comum do currículo, favorecendo o pleno desenvolvimento do estudante.

Ainda relacionada a essa materialização teórico-metodológicas, a Proposta Pedagógica do Instituto, deixa claro as bases filosóficas, sociológicas e psicológicas que a fundamenta, no intuito de apresentar que aluno se propõe formar. No que se refere à base filosófica, a Instituição adere à concepção crítico-social, progressista e emancipatória, possibilitando a formação integral do aluno, no sentido de permitir ao aluno progredir e ultrapassar o seu conhecimento. (MARANHÃO, 2016).

Diante disso, o IEMA apresenta sua função social pautada na construção do conhecimento, na formação da cidadania para a melhoria das condições de vida dos sujeitos, bem como de sua intervenção no mundo social. Neste sentido, o professor deve atuar, para que cada estudante que se profissionaliza, desenvolva trabalho e pesquisa, visando ao desenvolvimento da ciência e tecnologia, dos conhecimentos culturais, científicos e técnicos para a promoção e aperfeiçoamento cultural e profissional, possibilitando a correspondente concretização e integração desses conhecimentos numa estrutura sistêmica, prestando serviços especializados à comunidade e estabelecendo com esta uma relação de reciprocidade.

Além de desenvolver suas potencialidades empreendedoras, deverá desenvolver práticas pedagógicas que promovam a formação integral do ser humano, considerando a formação de sujeitos emancipados e agentes de transformação, para a superação do processo de formação restrito ao conhecimento das técnicas de produção desassociado da formação para a vida social (MARANHÃO, 2016).

Para alcançar os objetivos propostos, as Unidades Plenas deverão promover aos alunos a capacidade de discutir criticamente as relações entre os fundamentos do processo de ensino e aprendizagem apropriando-se das experiências elaboradas socialmente, capaz de propiciar bases para a produção de novos conhecimentos e suas relações com as diferentes dimensões do fazer pedagógico, levando em conta seu desenvolvimento e a aprendizagem continuada.

Esses princípios filosóficos, sociológicos e psicológicos podem ser observados também na missão da Proposta Pedagógica do IEMA que consiste em: “Promover educação profissional, científica e tecnológica de forma gratuita, inovadora e de qualidade, visando à formação integral dos jovens para atuarem na sociedade de maneira autônoma, solidária e competente [...]” (MARANHÃO, 2016, p. 24).

Dito isto, a organização curricular no IEMA é voltada para a formação integral e articulada à formação profissional contemplando conhecimentos e experiências formativas para o Ensino Médio: a Base Nacional Comum, Parte diversificada e a Base técnica. Conforme está disposto na Proposta Pedagógica (MARANHÃO, 2016), a organização curricular é disposta da seguinte forma:

a) A Base Nacional Comum na organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio, conforme Resolução CEB/CNE Nº 2, de 30 de Janeiro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, se constitui a partir das áreas de conhecimentos desdobradas em componentes curriculares: Linguagens (Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira/Espanhol e Inglês, Arte – em suas diferentes linguagens: cênicas e plásticas – , Música e Educação Física); Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física); Matemática e Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). Compondo essa Base (no artigo 10), ainda conforme a Resolução citada anteriormente, em decorrência de legislação específica, conteúdos transversais obrigatórios, no âmbito dos demais componentes curriculares, tais como: Educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica); Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria (Lei nº 10.741/2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso); Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental); Educação para o Trânsito (Lei nº 9.503/97, que institui o Código de Trânsito Brasileiro); Educação em Direitos Humanos (Decreto nº 7.037/2009, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 3);

b) A Parte Diversificada é distribuída de forma interdisciplinar objetivando atender às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela de modo a complementar a Base Nacional Comum. Este repertório de conhecimento é definido da seguinte forma:

- *Eletivas*: são disciplinas temáticas, oferecidas semestralmente, propostas pelos professores e/ou estudantes, baseadas na Pedagogia da Escolha, visando diversificar e aprofundar/enriquecer os conteúdos e temas trabalhados nos componentes curriculares da Base Nacional Comum.
- *Projeto de Vida*: aulas que resultam em documento elaborado pelo estudante, que expressa metas e define prazos, com vistas à realização das aptidões individuais, com responsabilidade individual, responsabilidade social e responsabilidade institucional em relação ao IEMA. Configura-se em mais uma oportunidade de concretizar a Pedagogia da Escolha, como o modelo pedagógico proposto.
- *Estudo Orientado*: aulas com objetivo de “ensinar” o aluno a estudar, apoiá-lo e orientá-lo em seu estudo diário, por meio da utilização de técnicas de estudo que o auxiliarão em seu processo de ensino e aprendizagem.
- *Práticas Experimentais de Laboratório*: aulas com objetivos de experiências práticas dos conhecimentos teóricos aprendidos pelos estudantes em sala de aula;

c) E a Base Técnica, que está voltada para a formação profissional de nível médio presente na formação do estudante, assegurando uma formação para sua atuação no mundo do trabalho. Os componentes curriculares que comporão a base técnica, serão definidas no perfil profissional de cada área de atuação, que buscará atender às demandas formativas e arranjos produtivos locais.

A planificação das Matrizes Curriculares, definidas para cada curso específico, são regidas pela Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Capítulo II- Formas de oferta e organização, Art. 14, inciso VI:

Fica definido que atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, o Ensino Médio pode preparar para o exercício de profissões técnicas, por integração com a Educação Profissional e Tecnológica, observadas as Diretrizes específicas, com as cargas horárias mínimas. (MARANHÃO, 2011, não paginado).

E, em sua alínea “a” estabelece 3.200 (três mil e duzentas) horas no Ensino Médio Regular Integrado com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, distribuída em 03 (três) séries anuais, correspondendo cada uma a 02 (dois) semestres letivos. As cargas horárias específicas de cada curso terão como referência as formações técnicas ofertadas em cada Unidade Plena e/ou Unidades Vocacionais, estando assegurada a carga horária anual mínima de 1.200h, para a formação Geral, aos cursos técnicos articulados ao ensino médio na forma concomitante ou subsequente, o qual conforme as matrizes constantes nos planos dos cursos, serão incorporados a Proposta Pedagógica e submetidos à apreciação e regulamentação pelo Conselho Estadual de Educação.

No que se refere a organização do tempo, a jornada dos docentes e discentes são de 45 aulas semanais de 50 minutos, totalizando 7h30min de atividades pedagógicas. O que corresponde a 9h30min de permanência dos alunos e professores na escola e, 09 aulas diárias de 50 minutos. A Carga Horária Docente junto de horas em atividades com os estudantes e de horas de trabalho pedagógico, exercido em regime de dedicação plena, de forma coletiva e individual, promovendo a integração das áreas de conhecimento da Base Nacional Comum, da Parte Diversificada e da Base Técnica.

Como dito anteriormente, os IEMAs seguem o Modelo da Escola da Escolha, que orienta também os procedimentos teórico-metodológicos do Instituto. Essas metodologias são usadas para articular o mundo acadêmico, as práticas sociais e a realização dos Projetos de Vida dos alunos, que contam com o apoio e planejamento da equipe escolar. Segundo Maranhão (2016) tais práticas realizadas são:

- a) **Acolhimento**, de responsabilidade da equipe gestora da Unidade Plena, se realiza uma programação específica executada pelos alunos protagonistas, que já estão cursando o Ensino Médio para

- receber os calouros no início do ano letivo;
- b) **Nivelamento**, uma tarefa liderada pelo gestor pedagógico que se constitui em uma análise detalhada do material da devolutiva do Instituto de Qualidade da Educação- IQE, que presta a assessoria pedagógica aos docentes e equipe técnica, por disciplina, por turma e por estudante.
 - c) **Formação das Turmas**, obedecendo aos critérios de equilíbrio na distribuição por: gênero, nomes homônimos, idade, retidos;
 - d) **Líderes de Turmas**, garantindo um espaço democrático para eleição dos líderes de turma, estimulando a autonomia dos alunos;
 - e) **Clubes de Protagonismo**, para acompanhar as iniciativas juvenis e criar condições para interação dos professores como consultores dos jovens;
 - f) **Tutoria**, um processo didático-pedagógico destinado a acompanhar e orientar o Projeto de Vida do estudante visando propiciar atividades de recuperação, quando necessário;
 - g) **Práticas e Vivências**, um processo pedagógico no qual o jovem é estimulado a atuar criativa, construtiva e solidariamente na solução de problemas reais na Unidade, na comunidade e na vida social.

A partir do princípio da gestão democrática, a condução de todas as atividades das Unidades Plenas será permeada pela participação direta de órgãos colegiados que de forma conjunta deliberarão sobre a vida pedagógica e financeira da escola. Comporão tais órgãos os docentes, discentes, administrativos pais e/ou responsáveis integrantes da comunidade escolar por meio das representações em Colegiado escolar, Caixa Escolar, Conselhos de Classe e Conselho de Líderes de Turma que terão suas atribuições, especificados em documentos próprios. Além das instâncias de participação democrática, a referência teórica para a adoção de ferramentas de gestão escolar será a Tecnologia de Gestão Educacional (TGE).

A Tecnologia de Gestão Educacional pode ser definida como a arte de integrar tecnologias específicas e educar pessoas, criando um ambiente educacional onde todos, gestores e educadores, se sintam estimulados a aprender e por em prática seus conhecimentos, a serviço do estudante e seu Projeto de Vida. A TGE e o modelo pedagógico são, portanto, indissociáveis para a transformação e efetivação da escola (PERNAMBUCO, 2015, p. 5).

Segundo a Proposta Pedagógica é com base na TGE, modelo de gestão proposto pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE a gestão escolar utiliza-se de importantes ferramentas gerenciais, devidamente customizadas ao

ambiente escolar, possibilitando a harmonização de processos administrativos e pedagógicos, tais como: *Plano de ação* (que orienta o caminho da escola ao promover a redução do hiato entre ser e o dever ser. Analogicamente, trata-se da construção da situação futura, partindo da situação presente.); *Ciclo de Melhoria Contínua* – PDCA, (um conceito de instrumento destinado a apoiar o processo de melhoria contínua que considera as fases: planejar, executar, avaliar e ajustar); *Programas de Ação* (um instrumento operacional individual que trata dos meios e processos e que desdobram as estratégias traçadas no Plano de Ação em ações no chão da escola.); e a *Agenda* (instrumento que traduz “o quando” do Plano de Ação para a equipe escolar) (MARANHÃO, 2016).

Neste modelo de gestão das Unidades Plenas, a proposta pedagógica orienta também a sistemática de Avaliação concebida no Instituto com relação aos alunos, sendo esta avaliação processual e contínua, levando em consideração as avaliações sistêmicas/externas, em que o há prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

Nesses termos, a avaliação parte integrante do ato educativo, para cumprir sua finalidade educativa, deverá ser contínua, permanente, cumulativa e diagnóstica, objetivando acompanhar o desenvolvimento educacional do estudante, considerando suas características individuais em relação ao conjunto dos componentes curriculares cursados, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. (MARANHÃO, 2016) O processo de avaliação da aprendizagem deve ser amplo, contínuo, gradual, cumulativo e cooperativo envolvendo todos os aspectos qualitativos e quantitativos da formação do educando, conforme prescreve a Lei nº 9.394/96.

A avaliação no processo de ensino-aprendizagem tem por objetivos:

- I. diagnosticar competências prévias e adquiridas, as dificuldades e o rendimento dos estudantes;
- II. orientar o estudante para superar as suas dificuldades de aprendizagem;
- III. subsidiar a reorganização do trabalho docente;
- IV. subsidiar as decisões do Conselho de Classe para promoção, retenção ou reclassificação de estudantes.

A verificação do desempenho acadêmico será realizada de forma diversificada, a mais variada possível, de acordo com as especificidades de cada processo educativo. No que se refere às atribuições do professor, no decorrer do processo educativo, deverá estabelecer estratégias de recuperação paralela de aprendizagem para os estudantes que obtiveram menor rendimento.

A avaliação do rendimento em qualquer componente curricular: será sistemática, contínua e cumulativa, por meio de instrumentos diversificados, elaborados pelo professor, com o acompanhamento do Professor-coordenador de Área, Professor-coordenador de Curso e Gestor Pedagógico e deverá incidir sobre o desempenho do estudante nas diferentes situações de aprendizagem considerando os objetivos propostos. No processo de avaliação do aproveitamento escolar, deverão ser analisados os aspectos qualitativos da aprendizagem: verificação do rendimento escolar, recuperação e promoção

O desempenho escolar do aluno é expresso por componente curricular e avaliado mediante três tipos de avaliação¹⁹Formativa, Somativa e Diagnóstica.

¹⁹ Segundo Haydt, 2008 a avaliação diagnóstica está relacionada ao processo de avaliação realizada no início do curso, semestre ou ano letivo ou unidade, contribuindo para a identificação prévia da turma, para um momento de tomada de decisão ou até mesmo, alterações no planejamento. A avaliação formativa é realizada ao longo do processo, de forma contínua, oferece ao professor a possibilidade de avaliar se os objetivos estão sendo alcançados e/ou levantar dados para que seja realizada recuperação e aperfeiçoar os procedimentos anteriormente utilizados. De acordo com esta análise, a avaliação somativa tem como objetivo classificar os resultados construídos pelos estudantes ao final do processo.

3 O SURGIMENTO DA SOCIOLOGIA

A sociologia é uma ciência recente e surge no processo de transição do século XVIII para o século XIX, período de intensas transformações na Europa, desdobramentos das Revoluções Industrial, Francesa e Científica. A sociologia constitui um produto cultural das fermentações intelectuais provocadas pelas revoluções industriais e político-sociais que abalaram o mundo ocidental moderno. (FERNANDES, 1960).

A Revolução Industrial apresentou um conjunto de inovações, o surgimento das máquinas alterou as formas de interação humana, aumentando a produtividade e instituindo novas classes sociais: a burguesia e o proletariado. Junto com as mudanças econômicas vieram à tona fenômenos sociais radicalmente novos, como a urbanização, a aceleração do tempo, a família nuclear e uma série de problemas sociais, como a proletarianização, novas formas de pobreza e conflitos políticos (SELL, 2013).

A Revolução Francesa, segundo Giddens (1984, p. 12) corresponde a um conjunto de transformações políticas de nossa era em que uma ordem social foi completamente transformada por um movimento conduzido pelos ideais de liberdade e igualdade para todos. Tal evento histórico apresentou a queda da monarquia e a instauração do sufrágio eleitoral democrático, os direitos do homem e as noções de liberdade, igualdade e fraternidade, propondo novos ideais políticos e novas formas de organização do poder.

Esse conjunto de transformações modificou as estruturas da sociedade resultando em um conjunto de questionamentos acerca da nova dinâmica social. Dessa forma, a Sociologia surgiu quando aqueles que se viram envolvidos na série inicial de mudanças ocasionadas pelas “duas grandes” revoluções que tiveram lugar em solo europeu buscaram compreender as condições de sua emergência e suas prováveis consequências (GIDDENS, 1984, p. 15).

Dito isso, podemos apresentar os três grandes fundadores do campo de conhecimento sociológico (Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber) responsáveis pela construção de modelos teórico-metodológicos de explicação da sociedade.

Vale ressaltar que os clássicos da sociologia tinham visões diferentes sobre o surgimento e as características da modernidade. Ao realizar a análise científica dos

fenômenos sociais, os intelectuais modificaram a forma de explicar a própria vida social. Na concepção dos fundadores da Sociologia, as análises acerca da modernidade não poderiam estabelecer como base de orientação uma visão filosófica, era necessário partir para uma análise mais aprofundada, baseada no método experimental e na observação da realidade empírica.

Com o advento do método científico, os representantes da ciência sociologia, dispunham de um conjunto teórico-metodológico para entender a sociedade e seus principais problemas e desafios.

Segundo Sell (2013), a ciência da sociedade precisa responder três questões essenciais para a compreensão das transformações sociais: 1) identificar quais as causas das transformações; apontar as características da sociedade moderna; 3) discutir o que fazer diante dos problemas sociais. Neste sentido, o mesmo autor ao se referir a obra de Augusto Comte, como ponto de partida para o entendimento da Sociologia:

Objetivando responder a este conjunto de questões, Augusto Comte, considerado como o pai da Sociologia, apresentou em sua obra Curso de Filosofia Positiva, a ideia de fundar uma 'Física Social' uma saber que tinha como objetivo aplicar o método científico para o estudo da sociedade. Segundo Comte. A partir do conhecimento das leis de funcionamento da sociedade, seria possível enfrentar os problemas da sociedade moderna. Em 1839, alterou o nome desta ciência para Sociologia, que segundo a sua etimologia, do latim 'socius' e do grego 'logos' que significa estudo do social. (SELL, 2013, p. 28).

Augusto Comte entendia que a Sociologia teria que estabelecer um conjunto de leis que explicassem o comportamento dos homens na sociedade. Dessa forma, Comte entendia que a nova ciência, deveria utilizar os métodos das ciências desenvolvidas. Ao conseguir reunir as contribuições dos principais pensadores de seu tempo, conseguiu formular as bases de uma ciência específica para análise dos fenômenos sociais. Embora Augusto Comte, tenha sido o primeiro pensador a propor uma nova ciência, o sociólogo francês, Émile Durkheim é o responsável pela introdução da Ciência Social, Sociologia no contexto universitário e científico.

A partir da nomeação de Émile Durkheim na Universidade de Bordeaux, França, em 1877 lecionando Ciência Social e Pedagogia. Em 1902, foi convidado a lecionar na Sorbonne onde mais tarde torna-se titular da cadeira que passa a ser intitulada "Ciência da Educação e Sociologia".

A teoria formulada por Émile Durkheim apresentou uma sólida base filosófica, retomando as intenções de Augusto Comte, apresentou um método científico consistente de análise sociológica.

Dando sequência à análise e compreensão dos elementos básicos dos fundadores da Sociologia, a teoria de Karl Marx teve como objetivo compreender a modernidade em sua dimensão econômica, história, política e social. Desta forma, seu pensamento exerceu uma importância decisiva para o desenvolvimento da sociedade moderna (SELL, 2013).

Sendo esta visão difundida nas ciências sociais, vale destacar que para Karl Marx, a análise da sociedade tem seu fundamento na economia, que é elemento que promove todo o desenvolvimento da vida social e o conhecimento da vida social tinha como objetivo a transformação político-revolucionária.

A teoria sociológica de Max Weber tem como base da análise sociológica o indivíduo. Como consequência a sociologia, deve adotar um método próprio, diferente das ciências científico-naturais. Dessa forma, é dada ênfase na necessidade de compreender e interpretar o significado das condutas individuais e coletivas. (SELL, 2013).

Nesse sentido, os autores considerados clássicos da Sociologia – Durkheim, Weber e Marx – formularam teorias e hipóteses acerca da realidade social de modo a compreendê-la e explicá-la seja como forma de controle social ou para dotar o homem de instrumentos que o permitissem direcionarem a própria história.

Dessa maneira, do ponto de vista teórico, Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber deram grande contribuição como indicado por Barbosa, Quintaneiro e Ribeiro (2012, p. 30):

As teorias de Karl Marx (1818-1883), Émile Durkheim (1858-1917) e Max Weber (1864-1920), assim como refletem os problemas de seu tempo, visam fornecer uma explicação racional e objetivas das causas responsáveis, em todas as épocas, pela formação, transformação ou eventual desintegração dos grupos humanos e das instituições. Por isso, o pensamento desses autores continua sendo relevante para entender nossas sociedades e seus conflitos, e esse é o motivo pelo qual são considerados clássicos da sociologia.

A partir das diferentes interpretações acerca do social, os autores clássicos da Sociologia contribuíram no processo de formação, organização e sistematização da

nova ciência, concebida a partir de um repertório teórico-metodológico próprios de análise social.

3.1 A História da Ciência Sociologia no Brasil

O itinerário da sociologia no Brasil está relacionado às necessidades de compreensão e entendimento da vida social, buscando conhecer a realidade a partir de bases científicas apresentadas pela nova ciência.

Vale destacar que a preocupação em observar a vida social é anterior à consolidação da Sociologia como ciência, mas observar, descrever, supor, idealizar não respondia mais às necessidades do século XIX, frente às rápidas mudanças que se faziam visíveis na vida social. Eram novos desafios que traziam em seu bojo a necessidade de uma explicação causal dos fenômenos em evidência e de respostas para a busca de soluções (SILVA, 2012).

Na América Latina, e principalmente, no Brasil o processo de formação do pensamento sociológico estava vinculado às condições de desenvolvimento do capitalismo e à dinâmica própria de inserção do país na ordem capitalista mundial. Vale destacar que a Sociologia no Brasil foi introduzida inicialmente na Educação Básica, em especial nas Escolas normais, antecedendo a existência de cursos específicos voltados para formação de cientistas sociais nas universidades (LIEDKE FILHO, 2005).

Nesses termos, o desenvolvimento das atividades comerciais e a expansão capitalista, com a formação da burguesia nacional, transformaram o modo de pensar no Brasil. A Sociologia naquele período, era uma oportunidade de conhecer a nação, superando a herança cultural do passado, vinculada ao colonialismo e seus desdobramentos. Nesse período foram realizadas várias campanhas na tentativa de projetar a modernização do país, promovendo mudanças na estrutura social do país. Segundo Costa (2005, p. 304):

Além dos aspectos econômicos, o nacionalismo expressava o desejo de conhecer realmente a nação e de conclamar as diversas classes sociais a exercer o seu papel transformador da realidade. Procurava repudiar todo traço de colonialismo, de atraso, de importação cultural [...] Esse movimento revolucionário da sociedade e da cultura reorientou o pensamento social, traduzido nos estudos históricos, na crítica literária ou nas análises já de cunho sociológico.

Tendo em vista tais fatores, compreendemos que a burguesia emergente necessitava de um saber mais nacional e menos universalista e dependente da estrutura social colonial. Entre 1870 e 1930, um grupo de pensadores (engenheiros, médicos e juristas) exerciam a partir das suas análises a função de intérpretes do Brasil, configurando um modo específico de analisar os problemas sociais do País. As reflexões eram baseadas em aspectos vinculados a fatores biológicos e no referencial evolucionista.

A partir das décadas de 1920 e 1930, os pensadores buscavam uma compreensão mais ampla da sociedade. Os primeiros escritos estavam relacionados à escravidão e a abolição, indígenas e negros e o processo de emigração dessas populações.

Na década de 1930, os intelectuais buscavam uma interpretação em nível de Brasil, reconhecendo assim, as suas particularidades a partir da valorização do cientificismo, como principal forma de conhecer e explicar a nação e um grande anseio por modernizar a estrutura social brasileira (COSTA, 2005).

Ainda na década de 1930, tivemos na cidade de São Paulo a fundação da Escola Livre de Sociologia e Política (1933), dedicada a estudos orientados pela sociologia norte-americana, e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1934) de influência francesa e da Universidade do Distrito Federal, atualmente, UFRJ (1935), permitiu que a Sociologia fosse inserida no sistema científico brasileiro.

Outro aspecto que contribuiu para o desenvolvimento da sociologia no Brasil foi o grande número de pesquisadores que foram convidados a vir do exterior para formar profissionais das Ciências Sociais, fortalecendo a produção sociológica e formando a geração dos primeiros sociólogos, que no final da década de 1940, começaram a desenvolver as suas pesquisas sendo eles: Florestan Fernandes, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Maria Isaura Pereira entre outros pensadores que desenvolveram importantes interpretações sobre a realidade brasileira.

Com o desenvolvimento da sociologia, o Brasil passava a desenvolver a consciência crítica de sua realidade adquirindo maior importância, dessa forma novos estudos foram elaborados sobre as desigualdades sociais, regionalismo, escravidão, a abolição e etnias.

As décadas de 1940 e 1950 tiveram grande importância, o pós-guerra apresentou grande repercussão no desenvolvimento da sociologia mundial, rompeu-

se o intercâmbio mantido anteriormente com grandes centros universitários, principalmente os franceses, passando para a análise das questões próprias.

Na década de 1950, intelectuais de grande importância para a Sociologia brasileira produziram suas principais obras neste período. Podemos citar como principais expoentes desta década; Florestan Fernandes, Celso Furtado, Darcy Ribeiro.

Dentre os principais expoentes da Sociologia brasileira, podemos citar as obras de; Celso Furtado, grande inovador do pensamento econômico do Brasil e América Latina, sendo apontado como fundador da economia política brasileira, Darcy Ribeiro dedicou especial atenção à questão indígena no Brasil, Florestan Fernandes que desenvolveu trabalhos sobre a questão dos negros do país e Clóvis Moura, cuja produção intelectual teve como base o estudo da práxis negra a partir do materialismo histórico e dialético.

O pensamento sociológico, como forma de pensar a nação brasileira e desenvolver uma consciência crítica sobre nossa realidade, adquiriu nessa época uma importância ainda maior. As análises sobre desigualdades sociais, etnias, política indigenistas, tradições, superaram os limites da Sociologia e foram incorporados pela geografia, história e filosofia (COSTA, 2005).

Nesse período, as pesquisas estavam relacionadas às minorias, principalmente étnicas, o Brasil foi trazido para os centros dos estudos sociológicos com os estudos sobre os indígenas e sobre os negros. Nesse momento, observamos a formação de um pensamento especificamente nacional, responsável pela elaboração de teorias que denunciavam as desigualdades sociais, as relações de domínio e opressão, e a exploração existentes entre regiões, classes e países, além do desenvolvimento de um pensamento crítico e denunciador de conflitos sociais.

Ao analisar as décadas de 1940 e 1950, Ferrari (1983) identifica que os acontecimentos políticos, econômicos e sociais tais como: o Estado Novo, o sufrágio popular, a mudança do Distrito Federal, o desenvolvimentismo de Juscelino Kubitschek, além da renúncia de Jânio Quadros e o governo militar a partir de 1964, contribuíram para que a Sociologia se estabelecesse como uma disciplina acadêmica comprometida com pesquisas e análises sociais, uma vez que, ela se tornou, dentre outras ciências sociais, um espaço de análise dos fenômenos vivenciados pela sociedade.

Durante a década de 1960, ocorreu uma expansão das faculdades de Filosofia, Ciência e Letras no Brasil. Dessa maneira, a Sociologia passou a compor o currículo dos cursos de Ciências Sociais, ou como disciplina independente em outros cursos e tornou-se disciplina hegemônica nas Ciências Sociais, com vários sociólogos que tiveram suas obras reconhecidas (TOMAZI, 2000).

Com o advento da Ditadura Militar, alguns dos principais nomes da sociologia no Brasil foram aposentados e impedidos de lecionar, outros foram exilados, e publicaram as suas obras no exterior. Além das mudanças políticas, econômicas e sociais, observou-se os desdobramentos na organização do sistema educacional brasileiro, sobretudo, no que se refere ao lugar da Sociologia na Educação Básica, sendo substituída por Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica. Com o fim da ditadura, docentes de Sociologia Ensino Médio começaram a articular em algumas universidades uma campanha pela retomada do ensino de Sociologia no Ensino Médio (SANTOS, 2002).

Apesar do período castrador da ditadura militar (1964-1985), a ciência não morreu e a investigação sociológica não parou, embora tenha sofrido um constrangimento pelas dificuldades de divulgação e produção, bem como pela diáspora provocada pelas cassações e perseguições e morte de vários profissionais e estudantes, em especial nos anos de 1971 a 1976 (SILVA, 2012).

Na década de 1980, inicia-se uma campanha em prol da inserção da disciplina no ensino médio (SARANDY, 2011) Na mesma década, houve um aumento do número de cursos de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Sociologia o que contribuiu para consolidação enquanto ciência. Ainda nesse período, a Sociologia foi reconhecida como profissão com a Lei 6.888/80 (BRASIL, 1980). Mas a regulamentação só ocorreu depois de quatro anos com o decreto 89.531/84 (BRASIL, 1984).

No período de redemocratização potencializou o surgimento de conjunto de movimentos em prol da retomada do ensino de Sociologia no Ensino Médio. As pesquisas realizadas nesse período buscavam conscientizar a população a lutar pelo desenvolvimento de formas mais democráticas e igualitárias de vida social, desde os estudos voltados para a ação sindical até aqueles que reivindicavam mudanças no espaço político, social e educacional.

Diante do exposto nesta seção, observamos o processo de surgimento e institucionalização da Sociologia no Brasil a partir das diferentes análises sociais realizadas em cada período da nossa história.

3.2 A Sociologia no Ensino Médio: um longo caminho

Nesta subseção apresentamos alguns fatos que constituíram o percurso histórico da disciplina Sociologia na educação brasileira.

A nova ciência se institucionaliza por meio do antigo curso normal e do curso secundário, ainda na segunda metade do século XX, e não em cursos regulares de formação específica de Ciências Sociais. Em alguns países a Sociologia foi introduzida como disciplina nas Faculdades de Direito, no Brasil foi realizado por meio do ensino secundário. Contudo, a produção em Ciências Sociais já havia iniciado com pesquisas realizadas em geral, por autodidatas, formados nas áreas de Direito, Medicina e Engenharia que se interessavam pelas transformações e problemas da sociedade brasileira (FERRARI, 1983; MEUCCI, 2000).

No final do século XIX, mais precisamente, a disciplina Sociologia foi proposta pelo então deputado Rui Barbosa em um projeto que visava instituir a reestruturação do ensino, na qual foi sugerida a inclusão da disciplina no curso secundário com a nomenclatura Elementos da Sociologia, precedida pelas disciplinas Noções de Economia Política e Noções da Vida Social.

A proposta de inclusão da Sociologia no ensino brasileiro é apresentada por um conjunto de autores como Silva (2010), Meucci (2000), Machado (1987) e Moraes (2003) como sendo um parecer de Rui Barbosa em 1879:

[...] a partir de 1870, quando, num verdadeiro movimento de transformação do ideário de nossos intelectuais, ganha importância notável o pensamento científico, o conhecimento sociológico passou a despertar interesses. Esboça-se nesta época, pela primeira vez, a tentativa de discutir de modo mais ou menos sistemático, o desenvolvimento da sociologia entre nós. Com efeito, nesta década, fora apresentada, por Ruy Barbosa a primeira proposta formal de institucionalização da sociologia no meio acadêmico Brasileiro. (MEUCCI, 2000, p. 21).

O então deputado apresentou projeto de lei para instituir a reforma do ensino, dessa forma propôs as disciplinas; Elementos de Sociologia e Direito constitucional, para a escola secundária, “Instrução moral e cívica”. Sociologia, abrangendo as

noções fundamentais de direito pátrio e economia política, para as escolas normais e Sociologia para as faculdades de Direito (CIGALES, 2014).

A proposta apresentada por Rui Barbosa de implementar a Sociologia nos cursos secundários, normais e nas faculdades de direito, não encontraram base de apoio e não foram aprovados e nem discutidos no parlamento (MACHADO, 1987).

Após a Proclamação da República, a proposta de inclusão da Sociologia foi apresentada no projeto de Benjamin Constant, em 1890, propondo a Reforma da Educação Secundária tornando-a obrigatória, mas com a morte precoce do proponente o projeto não teve continuidade. Segundo Santos (2004, p. 132):

A Reforma Benjamin Constant foi operacionalizada parcialmente. Na realidade, durante todo o final do século passado a edição de diversos dispositivos legais modificou paulatinamente a proposta de certificação, exames e organização curricular da reforma. Tais dispositivos legais foram consolidados no Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901, a denominada reforma Epiácio Pessoa, que retirou oficialmente a Sociologia do currículo, sem que ela nunca tivesse sido ofertada.

Segundo Machado (1987), a Reforma proposta por Benjamin Constant previa que a Educação Básica duraria sete anos e no segundo semestre do sétimo ano constava a disciplina Sociologia e Moral. Nas escolas Normais haveria duas disciplinas distintas: Sociologia e Moral, ambas no último ano de curso e, junto a Escola Politécnica e no da escola de Minas (Engenharia de Ouro Preto) existiria a disciplina Sociologia e Noções de Moral Teórica e Prática.

A proposta não foi integralmente desenvolvida e a Sociologia saiu do currículo em 1901 na Reforma Epiácio Pessoa, deixando de ser obrigatória no currículo da escola média, sem nem ter sido efetivamente oferecida em todo sistema (MACHADO, 1987; SANTOS, 2002; MORAES, 2003; TOMAZI, 2010).

Mesmo os pareceres de Rui Barbosa e a Reforma Benjamim Constant não tendo alcançado êxito na inserção da disciplina na educação brasileira, conferiram-lhe por mais breve que fosse uma visibilidade no campo político educacional do país. Apesar do fracasso de incluir a sociologia no currículo escolar se inicia, porém, um processo de escrita sociológica por parte de alguns intelectuais brasileiros, em que retratam questões pertinentes a um país jovem e repleto de temas e problemas a serem investigados (CIGALES; ARRIAD, 2013).

Em 1925 a partir da reforma do ministro Rocha Vaz e posteriormente com a Reforma Francisco Campos em 1931 que temos um marco significativo sobre o

processo de institucionalização da Sociologia. Nesse período foi incluída a disciplina de forma regular no principal educandário das elites brasileiras, o Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, durante o século XIX e parte do século XX (SILVA, 2010).

A reforma Vaz introduziu a Sociologia como disciplina obrigatória no 6º e último ano do ensino secundário, embora essa série não fosse obrigatória para a obtenção do certificado de conclusão do curso. Para isso era necessário concluir a 5ª série e caso o aluno concluísse o 6º ano, receberia o título de bacharel em Ciências e Letras (SANTOS, 2004).

No ano de 1931 a reforma realizada por Francisco Campos, ministro da Educação do governo Getúlio Vargas, manteve a disciplina de Sociologia no Ensino Secundário como preparatória para o Ensino Superior. A disciplina passou a compor o quadro de matérias dos cursos complementares que constituíam um período adicional destinado aos estudantes que desejava ingressar no ensino superior, como indica Santos (2004):

[...] se consolida na educação secundária não como um componente da formação geral dos adolescentes, mas sim como uma das disciplinas responsáveis pela preparação de advogados, médicos, engenheiros, arquitetos (cursos complementares) e professores (curso Normal). (SANTOS, 2004, p.135).

Segundo Meucci (2000), o conhecimento sociológico é parte das matérias exigidas para os exames de admissão aos cursos superiores. Os alunos candidatos a essas vagas assistiam as aulas de sociologia nos cursos complementares, que duravam dois anos após o término do ensino secundário, a fim de se preparar para as provas de admissão.

No entanto, a disciplina Sociologia voltou a ser excluída do currículo na reforma educacional do ministro Gustavo Capanema, 1942, no regime autoritário de Getúlio Vargas, no Estado Novo. A reforma tinha como objetivo desvincular o Ensino Secundário do Ensino Superior, colocando a Sociologia enquanto disciplina mais no sentido preparatório que formativo, dessa forma, acabou perdendo o caráter disciplinar e alguns dos seus conteúdos passar a integrar o currículo de Filosofia (MACHADO, 1987; SANTOS, 2002).

Durante o período de 1942 aos anos de 1980 certamente a Sociologia foi ofertada como componente curricular optativo, estando presente principalmente nos cursos de formação de professores primários, voltando-se à educação, sob as

nomencaturas de Sociologia da Educação e Sociologia Educacional (BODART; FEIJÓ, 2020).

A presença da disciplina Sociologia começa a se tornar intermitente no colegial, anteriormente denominado ensino secundário, permanecendo apenas como disciplina optativa ou facultativa, mas sempre vinculada a uma expectativa técnica, isto é, como Sociologia da Educação em cursos de magistério. Conforme Machado (1999, p. 143):

A reforma Capanema, instituída pela denominada Lei Orgânica do Ensino Secundário, criou uma organização estrutural para a educação média que perdurou quase 30 anos. Conforme o decreto- Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, o ensino secundário seria dividido em dois ciclos: o ginásial e o colegial. O período do ginásio seria de quatro anos organizado em um só curso. O período do colégio seria de três anos, com a oferta de dois cursos paralelos: o curso científico com uma formação marcada pelos estudos das ciências e o curso clássico destinado à intelectual, por isso a acentuação na aquisição dos conhecimentos filosóficos e nos estudos de letras. A conclusão de um dos cursos possibilita o acesso mediante vestibular, a qualquer curso superior.

Na década de 1960, o debate sobre a reinserção da Sociologia no Ensino Secundário é retomado em diversos fóruns acadêmicos, no entanto a primeira Lei de Diretrizes e Bases, a Lei nº 4.024/61, não propôs a inclusão da disciplina, dessa maneira a Sociologia permanece como disciplina optativa ou facultativa nos currículos.

Durante o Regime Militar o ensino de Sociologia foi retirado da educação básica e substituído por Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica.

Em 1971, a Lei nº 5.692/71 do ministro Jarbas Passarinho, em plena ditadura militar, mantém o caráter optativo da disciplina, na prática ocorre:

[...] cassação, exílio ou aposentadoria compulsória de vários professores e cientistas sociais de renome no país, bem como a implantação da censura nos livros e aos meios de comunicação, e a introdução das disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política do Brasil (OSPB) nos 1º e 2º graus e Estudo de Problemas Brasileiros (EPB) nos cursos de graduação. (MACHADO, 1999, p. 13).

Segundo (MACHADO, 1999), no início da década de 80, a ditadura militar estava em plena crise de legitimidade. A população anseia pela democratização do país, o modelo econômico fracassou e a modalidade de ensino profissionalizante do 2º grau não prepara, de fato, nem para o mercado de trabalho nem para a continuidade dos estudos. Em 1982, a Lei nº 7.044/82 revoga a obrigatoriedade do ensino profissionalizante e a Resolução SE 236/83, da Secretaria de Educação do Estado de

São Paulo (SEESP), torna a disciplina uma matéria optativa no currículo de 2º grau da rede pública de ensino. A disciplina Sociologia começa a ser reabilitada nos programas escolares e ainda segundo Machado (1999, p. 13):

Retirando a profissionalização compulsória e privilegiando a preparação para o exercício da cidadania, o que acabou se traduzindo em São Paulo na recomendação da Sociologia e outras como disciplinas que concorrem para esses objetivos, tornando-se optativa nas escolas da rede pública.

Sendo assim, abriu-se a possibilidade de inclusão da Sociologia no 2º grau como disciplina optativa proporcionando a inclusão gradativa da disciplina bem como, a atuação dos professores licenciados nas escolas. Este movimento ganhou contornos nacionais, sendo a Sociologia retomada como disciplina escolar em vários outros Estados da Federação. Segundo Silva (2011), os estados Paraná, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Pará, Maranhão, Santa Catarina e Rio Grande do Sul foram reestruturando seus currículos, acrescentando a disciplina Sociologia no currículo do ensino médio. Dessa forma, a inclusão da Sociologia no Ensino Médio aconteceu de forma desigual, com os respectivos Estados já citados.

No âmbito federal o debate em torno da obrigatoriedade permanece ativo por longos anos, mesmo com a LDB, Lei nº 9394/96 não garantiram a inclusão obrigatória da disciplina. Com a aprovação pela Câmara dos Deputados e Senado, e sancionado pelo presidente da República, da nova LDB.

A Lei nº 9394/96 institui a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia no currículo do 2º grau em todas as escolas do país, na verdade, tivemos mais uma interpretação equivocada do inciso III, § 1º Do Artigo 36- que determina que: ao fim do ensino médio, o educando deve apresentar “[...] domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania [...]”- dá início a diversas interpretações sobre a obrigatoriedade instituída ou não pela lei.

Segundo Bodart e Feijó (2020), por meio da LDB 9394/96, os saberes sociológicos passaram a ser, de algum modo, mencionados como necessários ao projeto educacional que se desenhava no país. A LDB, quando aprovada, trouxe tais saberes como importantes para a formação da cidadania, um dos principais objetivos da lei.

Contudo, esse indicativo não foi suficiente para reintroduzir a Sociologia no currículo do ensino secundário. Ainda segundo os mesmos autores: O Parecer

CNE/CEB 05/97 já destacava a dúvida que poderia surgir na interpretação do trecho em relação à Sociologia no Ensino Médio, afirmando ser necessário antecipar “[...] a dúvida que será levantada nos sistemas de ensino e nas instituições que os integram, quanto à forma a ser adotada, visando ao ‘domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia [...]’ (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020, p. 223).

Ainda na década de 1990, o MEC encaminhou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) uma proposta de reforma do Ensino Médio com base na Lei 9.394/96. As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) estabelecidas no parecer 15/98. O documento apresentou importantes mudanças na estrutura do 2º grau, dentre as quais podemos citar: a organização de uma base nacional composta por três áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

O currículo deixa de ser voltado para aquisição de conteúdos específicos, mas sim para o domínio de competências e habilidades e das tecnologias relativas às três áreas; o Ensino Médio passa a voltar-se não mais para a qualificação profissional (técnica), mas para o domínio dos conhecimentos gerais presentes nas diversas esferas do trabalho (SANTOS, 2004, p. 153).

No documento citado, as competências e habilidades passam a ser obrigatórias e não as disciplinas (Sociologia e Filosofia) sobre as quais se constroem. Na apresentação dos PCNs, a questão é colocada na seguinte perspectiva:

Chamamos a atenção para o fato de que, neste documento, ao desenvolvermos textos específicos voltados para os conhecimentos de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, habitualmente formalizados em disciplinas escolares, incluímos diversas alusões – explícitas ou não – a outros conhecimentos das Ciências Humanas que consideramos fundamentais para o Ensino Médio. Trata-se de referências a conhecimentos de Antropologia, Política, Direito, Economia e Psicologia. Tais indicações não visam propor à escola que explicita denominação e carga horária para esses conteúdos na forma de disciplinas. O objetivo foi afirmar que conhecimentos dessas cinco disciplinas são indispensáveis à formação básica do cidadão, seja no que diz respeito aos principais conceitos e métodos com que operam, seja no que diz respeito a situações concretas do cotidiano social, tais como o pagamento de impostos ou o reconhecimento dos direitos expressos em disposições legais. (Brasil, 1999, p.4)

Dessa forma, o entendimento do governo em relação à Lei 9.394/96 não significou, portanto, a introdução obrigatória das disciplinas de Filosofia ou Sociologia no Ensino Médio, mas a abordagem dos chamados temas relativos a questões sociais

pelos professores de todas as disciplinas na forma de Temas Transversais. Segundo o documento relativo aos *Temas Transversais*, elaborado pelo MEC:

A educação para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. Com isso o currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e que novos temas sempre podem ser incluídos. O conjunto de temas aqui proposto — Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo — recebeu o título geral de Temas Transversais, indicando a metodologia proposta para sua inclusão no currículo. (BRASIL, 1998, p. 25).

E mais adiante complementa:

Por serem questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões. (BRASIL, 1998, p. 26).

Conforme define outro documento denominado PCN+ contendo as Orientações Educacionais complementares aos PCNs (BRASIL, 2002, p. 21-22)

Um trabalho interdisciplinar, antes de garantir associação temática entre diferentes disciplinas – ação possível mas não imprescindível –, deve buscar unidade em termos de prática docente, ou seja, independentemente dos temas/assuntos tratados em cada disciplina isoladamente. Os educadores de determinada unidade escolar devem comungar de uma prática docente comum voltada para a construção de conhecimentos e de autonomia intelectual por parte dos educandos. Em nossa proposta, essa prática docente comum está centrada no trabalho permanentemente voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, apoiado na associação ensino–pesquisa e no trabalho com diferentes fontes expressas em diferentes linguagens, que comportem diferentes interpretações sobre os temas/assuntos trabalhados em sala de aula. Portanto, esses são os fatores que dão unidade ao trabalho das diferentes disciplinas, e não a associação das mesmas em torno de temas supostamente comuns a todas elas.

A noção de interdisciplinaridade passa a ser invocada por aqueles que entendem os conteúdos de Sociologia e Filosofia como interdisciplinares, embora estas disciplinas tenham propostas, conteúdos, limites tão institucionalizados quanto

às demais disciplinas constituídas na matriz curricular. A pesquisa de Takagi e Moraes (2002, p. 97) sobre o ensino de Sociologia referencia esta questão:

[...] (exercício da cidadania) ao ensino dessa disciplina, acreditam que seus temas possam ser tratados de modo interdisciplinar. Perante isso, a questão da interdisciplinaridade passa a figurar nos debates acerca do ensino de Sociologia. Visto que, em decorrência disso, surgiu aquela idéia de enriquecimento pedagógico, como se os seus conteúdos fossem um verniz, um complemento na formação do educando. Se ela é compreendida como conhecimento adicional, seus conteúdos poderiam ser fornecidos em outras disciplinas, não havendo a necessidade de uma disciplina específica.

Em 1997 é apresentado ao Congresso Nacional um Projeto de Lei que propõe tornar o texto do Artigo 36 mais explícito quanto à obrigatoriedade da disciplina Sociologia em todas as escolas de Ensino Médio do país. Mas, apesar da aprovação na Câmara e no Senado, o presidente da República vetou o projeto sobre a alegação da falta de professores para atender ao aumento da demanda e da elevação dos custos para a contratação destes. Concomitante às discussões de caráter pedagógico ou educacional, parece-nos razoável crer que questões administrativo-financeiras também protagonizaram as decisões do governo.

No ano 2000 são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), nas suas diretrizes, reforçam um currículo interdisciplinar. A definição por áreas de conhecimento representava certa dificuldade de conceber um currículo totalmente interdisciplinar, ou uma concessão às pressões da equipe que formulava os PCNEM e que tinha seus membros recrutados nas sociedades científicas, ciosas das suas especificidades e de seus espaços no currículo (MORAES; TOMAZI; GUIMARÃES, 2004), razão pela qual estes Parâmetros acabaram permanecendo disciplinares, incluindo os PCNEM de Filosofia e Sociologia (Sociologia, Antropologia e Política) (BRASIL, 2000a).

Embora encontrássemos nos PCN de Ciências Humanas e suas Tecnologias uma seção voltada ao ensino de Sociologia, Antropologia e Política, inclusive reconhecendo suas importâncias. Contudo, o documento não indicava que o currículo estivesse obrigatoriamente organizado de forma disciplinar (BRASIL, 2000).

Os PCN+ (2002), buscando apresentar maiores detalhes, voltou a reforçar o caráter interdisciplinar e transdisciplinar que o currículo deveria possuir, inclusive aprofundando a adesão à Pedagogia das Competências – já presente na DCNEM (1996) –, pondo em xeque a definição de conteúdos: “[...] ao invés de transmissão,

aquisição ou até mesmo de construção de conhecimentos [...]”, o que passou a dominar o discurso pedagógico, de que as Diretrizes são um exemplar fiel, foi o “[...] desenvolvimento de competências e habilidades [...]” (MORAES, 2011, p. 371).

Em julho de 2006, quase dez anos após o veto, o CNE aprovou por unanimidade - doze votos a zero - um parecer favorável à obrigatoriedade da disciplina em todas as mais de 23.500 escolas de Ensino Médio do país. A decisão do conselho foi homologada, em agosto do mesmo ano, pelo Ministro da Educação ficando estipulado que todas as Secretarias de Educação dos estados deveriam apresentar, até agosto de 2007, um plano de trabalho para a introdução da disciplina em todas as escolas públicas e privadas de Ensino Médio no ano letivo de 2008.

As disputas entre uma perspectiva disciplinar e interdisciplinar estenderam-se pelos anos seguintes. Em 2006 foram aprovadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), trazendo um avanço fundamental para a posterior afirmação da presença da Sociologia no currículo, assim como orientações epistemológicas (os princípios epistemológicos) importantes à sua prática, indicando o papel da Sociologia no processo de desnaturalização e estranhamento da realidade social e como isso poderia ser operacionalizado a partir dos princípios metodológicos de ensino, os quais poderiam dar-se por meio da pesquisa, de temas, de teorias ou de conceitos sociológicos.

Nesse mesmo ano, o CNE aprovou Parecer Nº 38/06, favorável a introdução da Sociologia como componente disciplinar do currículo do Ensino Médio e a Resolução n. 04/06, que a tornava obrigatória nos currículos disciplinares. Embora não tendo força de lei, colaborou para que a proposta de indicação nominal da obrigatoriedade da Sociologia na LDB se materializasse em 2008, por meio da Lei nº 11.684.

Em meados de 2008, o Senado aprova o projeto de Lei 11.684/08 que modifica o texto do Artigo 36 e torna, inclusive, as disciplinas Sociologia e Filosofia obrigatórias nos três anos do Ensino Médio. Em junho, o presidente em exercício, José Alencar, sancionou a lei. Segundo a assessoria do MEC, as secretarias estaduais devem se adequar imediatamente à nova lei.

Dessa maneira, observamos que as normativas e diretrizes publicadas até 2008 não foram suficientes para incluir a Sociologia como componente disciplinar obrigatório no Ensino Médio. Somente com a publicação da Lei nº 11.684 houve a alteração da LDB, a qual passou a ter, em seu artigo 36, a seguinte redação: “[...]”

serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio [...]”.

A partir desse momento, a Sociologia passou a estar presente nos diferentes programas governamentais, tais como o Plano Nacional do Livro Didático (2012, 2015 e 2018), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) (2009-2020) e, recentemente, a Residência Pedagógica (2019-2020).

No entanto, mesmo com os avanços, um conjunto de novos desafios se impõe para a disciplina de Sociologia no ensino médio. Tais desafios se relacionam com: a articulação entre o bacharelado e a licenciatura; a necessidade de consolidação de uma área de pesquisa em ensino de Sociologia; a legitimidade da disciplina; o currículo; os materiais didáticos; a carga horária da disciplina; além das condições de trabalho dos professores do ensino médio da rede pública e particular de ensino.

4 A CIÊNCIA POLÍTICA

A partir da definição etimológica, a origem da política está no grego antigo, derivado de *polis*, que para os gregos, teria o significado do que reconhecemos hoje como cidade. Era utilizada para se referir às mesmas em um sentido mais amplo, refletindo a organização, de forma mais ativa das pessoas nos temas relacionados à cidade, vida coletiva. Esta foi uma das primeiras definições acerca da política, recebendo novas interpretações através de diferentes configurações históricas (BODART; FIGUEIREDO, 2021).

Desde então, a política ganhou grande relevância dentro do contexto de organização político-administrativa das sociedades, pois está correlacionada com todos os tipos de relações humanas. Embora esta concepção acerca do significado da palavra política tenha surgido ainda na Grécia Antiga, a Ciência Política propriamente dita surgiu apenas no decorrer do século XIX.

Foi criada para explicar os fenômenos políticos, e está situada no conjunto de áreas que compõem as Ciências Sociais, juntamente com a Sociologia e a Antropologia. A disciplina se dedica a interpretar as formações políticas estruturais e suas relações de poder, a partir de um amplo aporte teórico e metodológico que permite analisar os diversos aspectos da vida social (BODART; FIGUEIREDO, 2011).

Na atualidade, em nível de senso comum, a palavra política é bastante utilizada no cotidiano para se referir ao cenário das disputas eleitorais e a dinâmica partidária, acaba sendo muitas vezes reduzida a estes aspectos, embora a concepção sobre política eleitoral seja apenas um dos objetos de estudo da ciência política (BODART; FIGUEIREDO, 2021).

Já no contexto educacional, o ensino da Ciência Política na educação básica ainda é pouco explorado, embora tenha grande importância no processo de construção da cidadania e na formação crítica, fundamentais para a participação efetiva na sociedade. Dito isto, vale destacar a necessidade de ampliação desta concepção da política, aplicada ao Ensino Médio, reconhecendo a importância dos conhecimentos de Ciência para a construção de interpretações acerca da movimentação dos indivíduos na sociedade, bem como se configuram as relações de poder nos diferentes espaços sociais.

Como destacaram Bodart e Feijó,

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

Segundo Bodart; Macedo e Peixoto (2022), um dos grandes desafios relacionados ao ensino de Ciência Política no Ensino Médio é a valorização do conhecimento da política, de suas instâncias de poder, dos atores políticos, as teorias políticas clássicas e contemporâneas, de modo a aproximá-los da realidade conhecida pelos (as) estudantes.

4.1 A História da Ciência Política no Brasil

No Brasil, a Ciência Política encontrou maior dificuldade para se aproximar da Educação Básica. Uma das possíveis hipóteses para essa afirmação está relacionada com o processo de institucionalização e autonomização da disciplina em relação às outras áreas que compõem as Ciências Sociais (Sociologia e Antropologia). Enquanto a Sociologia teve a sua origem nas salas de aula do Ensino Médio na década de 1930, e depois consolidou a sua permanência no Ensino Superior, os temas e conceitos da Ciência Política continuavam vinculados ao ensino de Ciências Sociais, que na educação Básica foi nomeada de Sociologia Escolar (KEINERT; SILVA, 2010; MARENCO, 2016).

Dessa forma, o processo de autonomização da disciplina em relação a sociologia é recente, com início na década de 1960, período de criação do primeiro curso de pós-graduação de Ciência Política do país, na Universidade Federal de Minas Gerais. Movimento proporcionado pelos investimentos em pesquisa da Fundação Ford, que resultaram na formação de uma geração de cientistas políticos, que estavam preocupados em compreender o lado institucional da política. Visivelmente, o investimento norte-americano em financiamento de pesquisas de brasileiros abriu as portas às perspectivas científicas estadunidenses (FORJAZ, 1997; KEINERT; SILVA, 2010; LESSA, 2010).

Este caminho contribuiu para compreender formas democráticas de organização social e de formação de governos e organizações que se relacionam com ou (contra) o Estado e estudos voltados para a implementação de políticas públicas e objetos relacionados à gestão do Estado, sendo valorizado o método quantitativo (KEINERT; SILVA, 2010;).

Tal perspectiva orientou um conjunto de pesquisas sobre a institucionalização da política, diferenciando-se da perspectiva do entendimento adotado pela escola francesa, situada na Universidade de São Paulo, responsável pela formação dos intelectuais da Sociologia e Antropologia (KEINERT; SILVA, 2010).

Ainda segundo as autoras, a ciência política assumiria uma posição estratégica em razão de seu potencial em elaborar políticas públicas, viabilizando um perfil disciplinar orientado para uma agenda político-nacional com bases institucionais do regime liberal democrático, dando-se ênfase e assimilação de técnicas e métodos quantitativos.

Sem adentrar nas especificidades, percebemos que, ao contrário da trajetória da sociologia que possui maior inserção na educação básica e no ensino superior, o primeiro curso de bacharelado pleno em Ciência Política foi inaugurado somente em 1989, na Universidade de Brasília (UnB). Na mesma década (1986), e também tardiamente se comparado às associações das outras áreas das Ciências Sociais, foi criada a Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP), que apenas em 1996 promoveu o seu primeiro encontro nacional, tendo à sua frente nomes destacados das pós-graduações da área.

Embora tanto a Antropologia quanto a Ciência Política estivessem presentes desde a década de 1930 nas discussões das Ciências Sociais, foi o investimento no sistema brasileiro de pós-graduação que permitiu maior fôlego às disciplinas específicas. No caso da Política, reflexões vigorosas pensavam este objeto como esfera específica desde antes desse crescimento (LAMOUNIER, 1982). Segundo Leite (2010), uma abordagem politicista (mais disciplinar) só veio a aparecer mais recentemente, prevalecendo, antes, uma abordagem societalista, que explicava os fenômenos políticos intrinsecamente ligados aos outros fenômenos de ordem social.

Nesses termos, vale destacar que o ensino de Ciência Política é um objeto de pesquisa ainda pouco analisado quando comparado com outros temas mobilizados pelas Ciências Sociais. Dessa forma, é imprescindível que os conhecimentos específicos de Ciência Política sejam apresentados como conhecimentos voltados ao

ensino básico, como possibilidade de oferecer aos nossos docentes uma base sólida para que possam lecionar de forma qualificada, o que envolve maior acesso a recursos didáticos e as formações docentes inicial e continuada qualificadas. A partir destes investimentos a ciência política poderá alcançar a mesma importância e reconhecimento social dada à Sociologia e à Antropologia. (BODART; MACEDO E PEIXOTO, 2022).

Dado o contexto de surgimento da Ciência Política e o seu distanciamento das discussões no âmbito escolar os seus conteúdos estão inseridos dentro do campo conceitual de outra disciplina (Sociologia) (MAGALHÃES, 2012; SANTOS, 2012). Dessa forma, os conteúdos específicos da Ciência Política ministrados na disciplina de Sociologia, são incluídos nas diferentes composições do currículo escolar, como será analisado na seção seguinte

4.2 A Ciência Política no Ensino Médio segundo os Documentos Oficiais

Os documentos curriculares oficiais apresentam um conjunto de normas e recomendações teóricas e práticas para o ensino da disciplina de sociologia no Brasil. Vale destacar que antes da obrigatoriedade da disciplina em 2008, pela Lei nº 11.684, nos deparamos com conteúdos e referenciais teóricos próprios da Ciência Política, nos diferentes currículos construídos para Educação Básica.

Nesta subseção, temos como principal objetivo analisar o lugar da Ciência Política nos seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1999; As Orientações Educacionais Complementares ao PCN (PCN+), de 2000; As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEMs) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), de 2019.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nortearam as diretrizes e objetivos de cada disciplina e temáticas a serem abordadas na grade curricular, incluindo os conhecimentos de Ciência Política que deveriam estar presentes no Ensino Médio. Segundo o documento oficial, “o estudo das Ciências Sociais no Ensino Médio tem como objetivo mais geral introduzir o aluno nas principais questões conceituais e metodológicas das disciplinas de Sociologia, Antropologia e Política” (BRASIL, p. 36, 1999).

O PCN apontou três grandes campos que devem ser apropriados pelos discentes por meio do desenvolvimento de competências e habilidades sociais sendo

eles: representação e comunicação; investigação e compreensão e contextualização sociocultural. O documento destaca principalmente os conhecimentos aplicados ao campo da contextualização sociocultural, sobretudo na competência de:

Construir a identidade social e política de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e também, entre os diferentes grupos (BRASIL, 1999, p. 325).

Dessa forma, os principais elementos conceituais e metodológicos referentes a área da Política organizadas no PCN e que devem ser trabalhados no Ensino Médio, foram descritos no fragmento a seguir:

[...] 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. Ampliar a noção de política, enquanto um processo de tomada de decisões sobre os problemas sociais que afetam a coletividade permite ao aluno, por um lado, perceber como o poder se evidencia também nas relações sociais cotidianas e nos vários grupos sociais com os quais ele próprio se depara: a escola, a família, a fábrica etc.. 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. Até mesmo porque negar a política seria contrariar a lógica da cidadania, que supõe a participação nos diversos espaços da sociedade. Neste aspecto, as Ciências Sociais contribuem para uma reflexão que tenta identificar práticas políticas mais éticas, muito embora o contexto brasileiro seja profundamente marcado por práticas paternalistas, clientelistas, fisiológicas (BRASIL, p. 45, 199).

Podemos observar que a abordagem é direcionada para três principais aspectos, o primeiro considera a política como uma relação de poder presente no nosso cotidiano, na família, escola e trabalho; o segundo refere-se ao processo de tomada de decisão, considerando o ato de tomada de posição sobre determinados assuntos que influenciam a vida em sociedade; por fim valoriza a concepção de participação política como elemento básico para o exercício da cidadania.

Dessa forma, o PCN indicava que o Ensino Médio deveria promover aos discentes a compreensão das questões políticas clássicas e contemporâneas, nacionais e mundiais. A normativa aponta ainda a necessidade de analisar as formas e os conceitos de Estado, as dinâmicas de poder, as relações entre o público e o privado, o exercício da democracia, os movimentos sociais e a construção da cidadania. Ainda que a Ciência Política não fosse considerada disciplina obrigatória, estava presente por meio da abordagem transversal destas temáticas.

Embora o PCN tenha apresentado um conjunto de temas e conceitos para o ensino da Ciência Política, a Sociologia foi reconhecida como disciplina obrigatória apenas no ano de 2008, ocasionando uma baixa produção acadêmica sobre a sociologia e sobretudo, a Ciência Política no Ensino Médio.

No ano de 2000, foi publicada as Orientações Educacionais Complementares ao PCN, (PCN+), um documento de perspectiva nacional que visava organizar o trabalho docente em termos de área de conhecimento articulando conceitos estruturadores e competências. Vale destacar que foi realizada a inclusão de forma explícita dos elementos da área da Ciência Política como um conteúdo disciplinar previsto para ser ministrado conjuntamente com os conteúdos de sociologia e antropologia.

Dessa forma, o PCN+ sinalizava para a ampliação do sentido da política, passando a ser associada ao cotidiano dos indivíduos, permitindo uma compreensão das relações de poder que perpassam as relações sociais nas instituições sociais. Dito isso, o presente documento normativo, indica que o conceito de cidadania deve estar associado à participação política do estudante enquanto cidadão em processo de construção de sua identidade social.

Desse modo, o PCN+ apresentou quatro possíveis eixos temáticos de organização da disciplina: a) Indivíduo e sociedade; b) Cultura e Sociedade; e c) Trabalho e sociedade; e d) Política e Sociedade. No que se refere aos temas da política, foram contemplados a partir dos eixos 01 (um) e 4(quatro). Cada eixo possui temas e subtemas conforme os quadros a seguir:

Quadro 4 - Eixo Temático 1: indivíduo e sociedade

Eixo Temático 1: Indivíduo e Sociedade	
Te mas	Subt emas
1. As ciências sociais e o cotidiano	• As relações indivíduo-sociedade • Sociedade, comunidades e grupos
2. Sociologia como ciência da sociedade	• Conhecimento científico <i>versus</i> conhecimento comum • Ciência e educação
3. As instituições sociais e o processo de socialização	• Família, escola, Igreja, justiça • Socialização e outros processos sociais
4. Mudança social e cidadania	• As estruturas políticas • Democracia participativa

Fonte: Orientações Educacionais Complementares aos PCN (2000).

Podemos observar no quadro um, correspondente ao Eixo temático 1 – indivíduo e sociedade, os temas e subtemas 3 e 4, são determinantes para que os discentes compreendam a importância das regras na manutenção do ordenamento social.

As instituições sociais são interdependentes e representam formas de poder e obstáculos às mudanças sociais. Portanto, exercem uma importante função no processo de socialização dos indivíduos. Cada instituição é responsável por repassar um conjunto de regras visando a adequação dos indivíduos aos grupos sociais.

No Eixo temático 4 - Política e sociedade, todos os temas e subtemas têm como finalidade a ampliação da concepção de política dos estudantes, de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 5 - Eixo Temático 4: Política e Sociedade

Eixo Temático 4: Política e Sociedade	
Temas	Subtemas
1. Política e relações de poder	• As relações de poder no cotidiano • A importância das ações políticas
2. Política e Estado	• As diferentes formas do Estado • O Estado brasileiro e os regimes políticos
3. Política e movimentos sociais	• Mudanças sociais, reforma e revolução • Movimentos sociais no Brasil
4. Política e cidadania	• Legitimidade do poder e democracia - Formas de participação e direitos do cidadão

Fonte: Orientações Educacionais Complementares aos PCN (2000).

Como podemos observar a disciplina de sociologia adota forma mais organizada e constitui seus conceitos e eixos temáticos e uma prática pedagógica voltada para a construção da cidadania e da participação social. Dessa forma, o PCN+ aponta para o estudo da política como parte do cotidiano dos indivíduos, proporcionando uma compreensão geral das relações de poder.

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio na área de Sociologia (OCN's) - Sociologia (2004), como o próprio nome faz referência, são um conjunto de orientações de âmbito nacional, que podem ser interpretados pelas secretarias estaduais de educação.

Segundo Bodart; Lopes (2017) as OCNs debatem a questão dos conteúdos a partir das possibilidades de sua construção analítica. Dentro desse contexto, quando relacionada à Ciência Política encontramos como categorias principais, poder, poderes administrativos-políticos e democracia.

Seguindo a definição do próprio documento oficial:

[...] O que se oferece é um ponto de partida, antes de tudo, uma avaliação das vantagens e desvantagens de um ou outro recorte programático, e de sugestões metodológicas de ensino, além de breve discussão acerca de recursos didáticos. Tudo isso deve ser entendido como uma tentativa de superar as propostas rígidas e sempre falhas, mas também propostas abertas em excesso, que se mostram inócuas por não conseguirem apresentar sequer uma orientação mínima para os professores (BRASIL, 2004, p.25)

Ao analisar os documentos oficiais, percebemos na OCN-Sociologia, a defesa da especificidade e a identidade da disciplina, tendo como base o seu processo de implementação no ensino médio. Ainda segundo Casão e Quinteiro (2007):

[...] o currículo é pensado sociologicamente nas suas vinculações com os movimentos de lutas nos diferentes campos que compõem a sociedade. Este viés, eminentemente político, contrasta-se com a visão a-histórica dos PCN que não problematizam a ausência da disciplina no currículo. Desnaturaliza-se, portanto, a ideia de que o currículo é isento de interesses. (CASÃO; QUINTEIRO, p. 233, 2007).

A diferença de perspectiva observada nos dois documentos têm relação com o perfil das equipes indicadas pelo Ministério da Educação para construção das normativas. Enquanto o PCN contou com profissionais de diferentes áreas na elaboração do documento, na organização da OCN-Sociologia, participaram profissionais especialistas na área de Ciências Sociais, sobretudo, professores de sociologia engajados na luta pelo reconhecimento da obrigatoriedade da sociologia no ensino médio. Vale destacar o momento histórico no momento de construção dos documentos (BODART; LOPES, 2017; TOMAZI, 2007).

Embora, os PCN tenham apresentado um conjunto de diretrizes para o ensino da Sociologia, Ciência Política e Antropologia, destacando os principais temas e conceitos de cada área. A OCN sociologia está preocupada em construir uma identidade para a disciplina sociologia, tendo em vista a falta de consenso entre as normativas criadas anteriormente, no que tange a relação dos temas e conceitos trabalhados pela sociologia no ensino médio.

Ao realizar a análise da presença dos conhecimentos de Ciência Política nos documentos oficiais, Santos (2016), considera que a OCN, não deu continuidade às abordagens da política, presentes nos PCN. Segundo o autor,

A temática da Ciência Política foi bastante prejudicada com as OCN não explicitando de forma clara e crítica seus principais conteúdos. Em um posicionamento de crítica aos PCN e aos PCN+, as OCN-Sociologia não apresentaram nenhuma contribuição alternativa. Na verdade, nem conceitos claros são incentivados aos professores trabalharem. A única contribuição do documento refere-se à metodologia de trabalho onde são sugeridos ao professor o uso de conceitos, temas e teorias entrelaçadas para melhor compreensão global do assunto e o detalhamento de algumas práticas de ensino que não chegam a ser novidade para qualquer estudante de licenciatura que tenha minimamente visto um pouco de prática de ensino na graduação” (SANTOS, 2016).

Segundo o autor, a OCN não deu continuidade, de forma clara às abordagens das questões da Ciência Política no contexto das aulas de sociologia. Vale destacar a ausência de uma discussão mais aprofundada de temas fundamentais para a participação ativa dos indivíduos na sociedade, como cidadania e democracia. O documento, reiteradas vezes afirma que a questão da formação de cidadãos críticos deve ser um compromisso de todas as disciplinas, e não uma responsabilidade exclusiva da sociologia (SANTOS, 2016).

Vale destacar que o documento oficial apresenta como recurso metodológico os princípios do estranhamento e desnaturalização, como as linhas básicas de raciocínio no campo da sociologia. O estranhamento pode ser compreendido como um processo de distanciamento do fenômeno social analisado. Uma maneira de superar o senso comum, e as armadilhas de explicar as questões do mundo social a partir de argumentos naturalizadores. Como podemos observar no próprio documento,

Há uma tendência sempre recorrente a se explicar as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política etc. com argumentos naturalizadores (BRASIL, 2004, p. 105).

Segundo Pain (2013), o estranhamento deve ser percebido a partir da construção sociológica de cultura, e percebido no reconhecimento das diferenças:

A perspectiva do relativismo cultural e toda complexidade do debate que envolve o multiculturalismo e etnocentrismo deve ser travado à luz do conhecimento sociológico. Assim, refletir a cultura a partir de uma perspectiva

antropológica nos permite conviver plenamente com a pluralidade, respeitando o espaço do outro” (PAIM, p.17, 2013).

Em relação a desnaturalização, tal método faz referência à importância da historicidade, ou seja, o entendimento que os fenômenos sociais estudados possuem dimensão histórica que requerem mais a análise de suas causas do que a apresentação de soluções para os problemas sociais.

Dessa forma, a compreensão que certas mudanças e continuidades históricas são resultado de tensões, interesses em disputa, isto é, são reflexo de razões objetivas e não de tendências naturais (SANTOS, 2016; SILVA, 2021).

Tendo o trabalho de Souza (2017) como base, podemos identificar os conteúdos de Ciência Política, presentes nos documentos oficiais como apresentado no quadro abaixo.

Quadro 6 - Presença de temas comuns à Ciência Política em documentos oficiais

Documento oficial	Temas de Ciência Política
PCN (2000)	Estado Po der Política
PCN+	Política De mocracia Poder
OCEM	Poder Dominação

Fonte: Elaboração a partir de Souza (2017).

É importante destacar que embora a sociologia escolar apresenta temas da Ciência Política, no currículo, isso não garante o tratamento analítico-metodológico específico da Ciência Política. É notório que temáticas comuns à Ciência Política também são contempladas nas aulas de Geografia e História, contudo os métodos de abordagem comumente adotados nas referidas disciplinas são ainda mais distantes daqueles próprios da ciência do poder (BODART; LOPES, 2017). Desse modo, entender o ensino de Ciência Política na escola, requer a análise da construção do currículo escolar, a partir do conjunto de transformações apresentadas nos diferentes documentos oficiais.

A partir da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vivenciamos mudanças, no que diz respeito à definição dos conhecimentos, que os estudantes têm direito de aprender ao longo das etapas da Educação Básica. Em

relação ao ensino médio, este documento evidencia que a organização curricular deve conter um conjunto de habilidades e competências, nas orientações das aprendizagens essenciais, a serem garantidas aos estudantes, por escolas e sistemas de ensino (BRASIL, 2018).

Outro aspecto apresentado no documento oficial é a definição de ensino médio: [...] é um período para ampliar e aprofundar as aprendizagens que foram desenvolvidas no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos, sendo seu eixo orientado por uma educação ética. (BNCC, p. 547, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio reinaugura um período de incertezas que impactam a presença da Sociologia e dos conhecimentos relacionados às Ciências sociais e demais disciplinas no currículo, uma vez que não apresentam nominalmente os componentes curriculares, com exceção de Matemática e Língua portuguesa), mas apenas as áreas do conhecimento, como podemos observar a seguir:

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

Diante disso, na BNCC os temas das Ciências Sociais estão a serviço do desenvolvimento de competências e habilidades, sendo as primeiras, compreendidas como mobilização de conhecimento, atitudes e objetivo de “resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2018, p.9).

A BNCC é constituída de dez (10) competências gerais da educação básica e no caso das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas apresenta seis (6) competências específicas. Não temos a pretensão de exaurir o debate minucioso acerca de todas as competências, e sim, a análise do lugar da Sociologia e dos temas da Ciência política na BNCC

Bodart e Feijó (2022), ressaltam a presença dos conhecimentos de Ciência política, (além da Sociologia e Antropologia) na consolidação dos objetivos propostos pelas competências elencadas.. A segunda competência demanda o desenvolvimento

de conhecimentos próprios da Sociologia Política e da Ciência Política, tais como as relações de poder.

Iniciamos a análise das competências gerais indicadas pela Base, de modo a demonstrar a presença dos conteúdos da Ciência Política. A Sociologia Escolar qualifica-se ao buscar explicações racionais para fenômenos e fazer análises políticas por meio da ciência, colaborando para que os estudantes tornem-se indivíduos mais preocupados com a coletividade e os problemas sociais com os quais nos confrontamos cotidianamente, de modo que possam desenvolver valores democráticos efetivos de colaborar para a valorização do bem comum (FEIJÓ, 2019, p.122)

Desse modo, vale ressaltar a importância de uma educação política para os estudantes do Ensino Médio e de como a Sociologia Escolar pode contribuir com esse processo. A competência geral (6) faz referência a temas da política, a partir do exercício da cidadania. Nesse caso, a presença da cidadania deve ser orientada para uma vivência integral que possa valorizar a diversidade e levar o jovem a assumir sua responsabilidade diante da coletividade.

A última competência geral (10), faz relação com a tomada de decisões e ações com base no comportamento democrático. Segundo Feijó (2019) o ensino de Ciências Sociais é importante na formação democrática dos estudantes, a autora nos demonstra a relevância do ensino das Ciências Sociais na formação democrática do educando, o que assegura a realização das competências anteriores, ao possibilitarmos a construção de valores de tolerância e combate aos preconceitos, contrapondo-os ao senso comum.

De acordo com Feijó (2019) a Sociologia Escolar qualifica-se ao buscar explicações racionais para os fenômenos e fazer análises políticas por meio da ciência, colaborando para que os estudantes tornem-se:

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

Ao analisar a primeira competência específica, Bodart e Feijó (2020), afirmam que a Sociologia é necessária no currículo do Ensino Médio. Analisar processos econômicos, políticos, culturais e sociais é tarefa do ensino de Ciências Sociais.

A segunda competência reivindica o desenvolvimento de conhecimentos específicos da Ciência Política, tais como as relações de poder. Dito isso, retomamos as considerações de Feijó (2020) ao defender uma educação política para os discentes.

A quinta e a sexta competências gerais fazem referência à valorização dos direitos humanos e de comportamentos democráticos a partir de uma formação voltada ao exercício da cidadania. Apresentamos as competências relacionadas aos temas da política com o objetivo de destacar que embora a BNCC, tenha organizado o currículo, a partir de habilidades e competências, as mesmas precisam do apoio dos conhecimentos específicos das disciplinas escolares, no sentido de desenvolverem o conhecimento necessário à compreensão e reflexão crítica da realidade social que estamos inseridos. (BODART; FEIJÓ, 2020).

Dessa forma, concordando com as contribuições de Campos (2022) ao afirmar que o ensino de ciência política deve pautar-se a partir da aproximação com a realidade social, envolvendo uma dimensão dialética histórica dos fenômenos políticos e, assim, através dessas reflexões, contribuir na abordagem dos temas de Ciência Política, através do ensino de sociologia no ensino médio (CAMPOS, 2022).

4.3 Os principais temas de Ciência Política trabalhados no Ensino Médio

Esta subseção tem como objetivo apresentar os principais temas de Ciência Política trabalhados na disciplina sociologia, a partir de estudos realizados sobre a presença dos conteúdos da política nas propostas curriculares de Sociologia do Ensino Médio.

Frente ao processo de padronizações e construção das diretrizes e normatizações apresentadas pelos documentos oficiais que regem a distribuição dos conteúdos que devem estar presentes na formação do discente, percebemos que no caso específico da sociologia no ensino médio, esse processo é ainda mais complexo.

Esse cenário pode ser explicado pela falta de tradição da disciplina no ensino médio, a escassez de material didático e professores não habilitados (BODART, LOPES, 2016; MAGALHÃES, 2012; SANTOS, 2012). Dessa maneira, tal preocupação passou a ser um problema de pesquisa no âmbito do ensino de sociologia.

Bodart e lopes (2017) realizaram a análise da presença da Ciência Política no ensino médio, a partir de um levantamento das propostas curriculares estaduais de

sociologia e observaram que havia um conjunto de temas que eram trabalhados com maior regularidade durante as aulas, como podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 1 - Temas comuns à Ciência Política nas propostas curriculares estaduais de Sociologia para três séries do Ensino Médio

Temas de Ciência Política Presente nos currículos	Frequência
Cidadania	27
Movimentos Sociais	24
Estado	22
Democracia	21
Poder	20
Esferas de participação política	13
Formas/sistemas de Governo	13
Partidos Políticos	8
Eleições/voto	6
Sociedade/relações Política	6
Regimes Políticos	6
Sociedade Civil	5
Autoridade/autoritarismo	4
ONGs	4
Contrato Social	3
Controle Social	2
Total	184

Fonte: Bodart e Lopes (2017).

A partir da análise da tabela, identificamos a presença da temática Cidadania em todas as séries do Ensino Médio. A regularidade apresentada pelo tema pode ser explicada por influência da Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e dos documentos oficiais construídos posteriormente.

A formação para a cidadania é um dos principais objetivos presentes nas normativas da educação nacional e isso, acabou potencializando o tema, como conteúdo durante as aulas de sociologia. . Como afirmam Bodart e Lopes (2017), O PCNM e o PCN+ ainda que elaborados antes da obrigatoriedade da Sociologia enquanto componente curricular do Ensino Médio, já indicavam que os alunos possuíam domínio dos conhecimentos de Sociologia. O PCNEM (BRASIL, 2000a) em seu artigo 36, indicava que tais conhecimentos de Sociologia deveriam capacitar os estudantes ao exercício da cidadania.

Os autores apresentaram ainda os dados das propostas curriculares de todos os estados, com exceção dos estados de Pernambuco, Maranhão, Rio Grande do

Norte e Pará que não se encontravam disponíveis na internet quando foi realizada a coleta das informações, conforme tabela abaixo:

Tabela 2 - Frequência dos temas de Ciência Política nas propostas curriculares estaduais de Sociologia para três séries/anos do Ensino Médio no Brasil

Temas de Ciência Política	Frequência por currículo				
	1º ano	2º ano	3º ano	Não identificável	Ensino Médio
Autoridade/autoritarismo	0	3	0	1	4
Cidadania	3	7	11	6	27
Controle Social	1	0	0	1	2
Contrato Social	1	1	1	0	3
Democracia	3	7	8	3	21
Eleições/voto	0	2	4	0	6
Esferas de participação política	0	5	7	1	13
Estado	2	8	8	4	22
Sociedade/relações Política	0	2	3	1	6
Formas/sistemas de Governo	1	3	7	2	13
Movimentos Sociais	1	8	9	6	24
ONGs	0	2	2	0	4
Partidos Políticos	0	1	6	1	8
Poder	3	5	7	5	20
Regimes Políticos	1	2	2	1	6
Sociedade Civil	2	3	0	0	5
Total	18	59	75	32	184

Fonte: Bodart e Lopes (2017).

Observamos a partir da análise dos dados que temas da Ciência Política aparecem com regularidade em todas as séries do Ensino Médio. No entanto, vale destacar a maior frequência dos temas referentes à proposta curricular do 3º ano em detrimento de menor presença dos temas na 1ª série. Observamos que os temas mais indicados pelas propostas curriculares são; Cidadania, Movimentos Sociais, Estado, Democracia e Poder. Considerando que os temas de Ciência Política são mais presentes no 3º ano, identificamos os temas: Cidadania, Movimentos Sociais e Democracia como os mais indicados.

Contudo, o fato de ter sido apresentado com maior regularidade entre os temas relacionados à Ciência Política não assegura a análise a partir do referencial teórico e metodológico da Ciência Política, sobretudo em um país onde apenas 13,7% dos professores são formados em Ciências Sociais (licenciados e bacharéis) (BODART; SILVA, 2016).

Dito isso, apresentamos no apêndice E, um Produto Educacional na categoria material textual (e-book) com o objetivo de fornecer bases teóricas e metodológicas a partir dos temas: Cidadania, Democracia e Participação Social, tendo em vista o entendimento mais amplo acerca dos Movimentos Sociais, através das contribuições da Ciência Política.

5 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA

O *Locus* da nossa pesquisa é o IEMA – Unidade Plena de Vargem Grande, que integra a Rede Estadual de Ensino, administrada pela Secretaria Estadual de Educação e Reitoria do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. A referida escola oferece a modalidade de Ensino Médio 1º ao 3º Ano. O IEMA encontra-se em sede provisória, no Núcleo de Educação Integral Professora Maria da Conceição Carvalho Ribeiro. Está situado na Avenida Castelo Branco, s/n, Bairro São Francisco - Vargem Grande.

Vejamos a fachada atual do prédio em que está funcionando a Unidade Plena Vargem Grande:

Figura 1 - Fachada atual do Núcleo de Educação Integral Professora Maria da Conceição Carvalho Ribeiro, local de funcionamento da Unidade Plena Vargem Grande



Fonte: Pesquisa empírica.

O prédio foi inaugurado em junho de 2018 para receber uma unidade do Núcleo de Educação Integral. Os Núcleos de Educação Integral fazem parte da estratégia do Governo do Maranhão de cumprir a meta do Plano Nacional de Educação (PNE) de incluir 30% dos alunos em escolas de tempo integral. Dessa forma, atendem estudantes das escolas da região de Vargem Grande, que poderão exercer estudos

complementares como atividades artísticas, esportivas, de laboratórios e reforço escolar. O espaço da escola está organizado para receber no contraturno os alunos da educação básica, matriculados em escolas regulares do município de Vargem Grande e áreas adjacentes. A escola possui as seguintes dependências:

Quadro 7 -Dependências da escola

ESPAÇO	QUANTIDADES
Salas de aulas	4
Almoxarifado	1
banheiros	4
Biblioteca	1
Sala de Idiomas	1
Sala dos professores	1
Sala da secretaria	1
Sala de Artes	1
Sala de Artes Marciais	1
Sala de repouso	1
Laboratório de Matemática	1
Laboratório de Informática	1
Laboratório de física	1

Fonte: Pesquisa empírica.

Figura 2 - Sala de aula do Núcleo de Educação Integral Professora Maria da Conceição Carvalho Ribeiro, local de funcionamento da Unidade Plena Vargem Grande

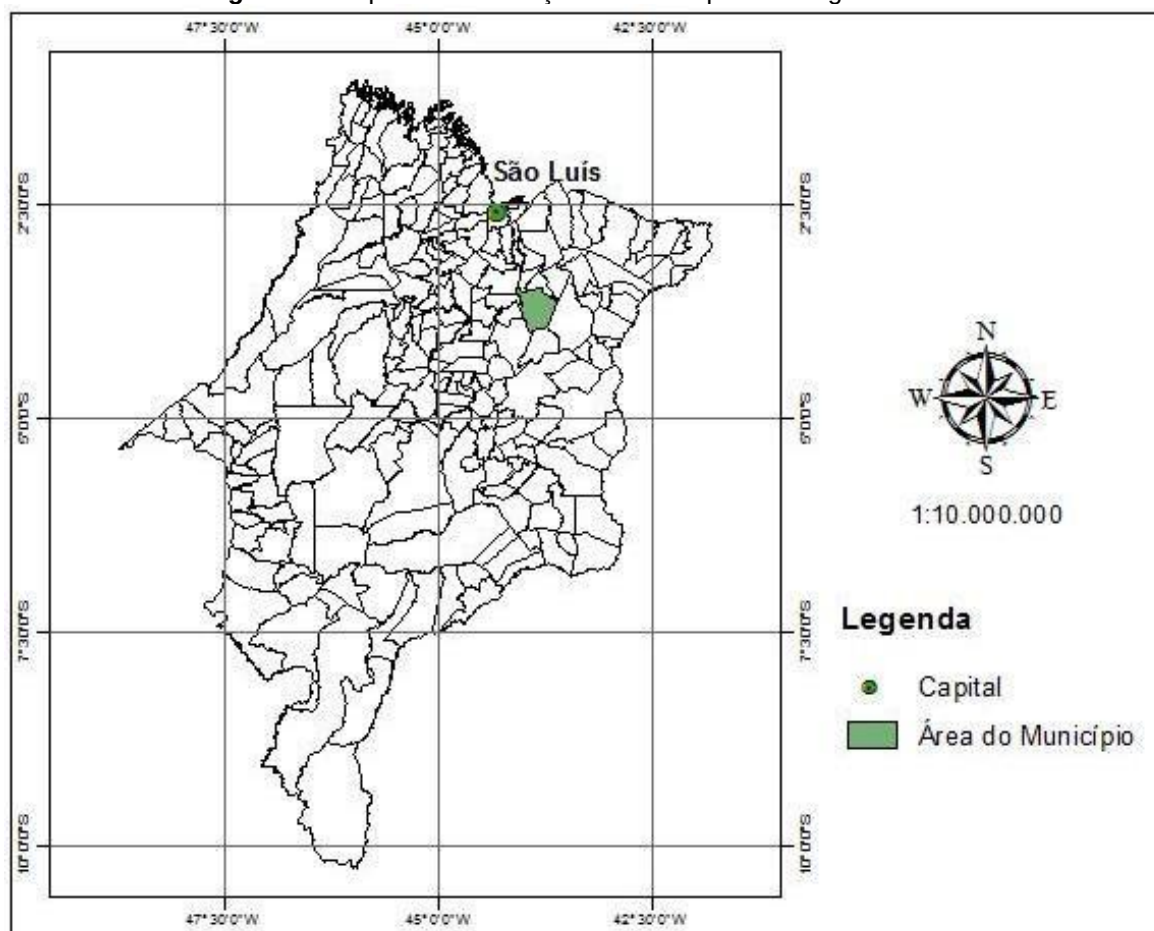


Fonte: Pesquisa empírica (2021).

Podemos observar que o espaço físico da escola apresenta salas amplas, e dispõem de aparelhos de ar condicionado, atendendo as necessidades dos estudantes e professores durante as atividades escolares.

5.1 Conhecendo o município de Vargem Grande

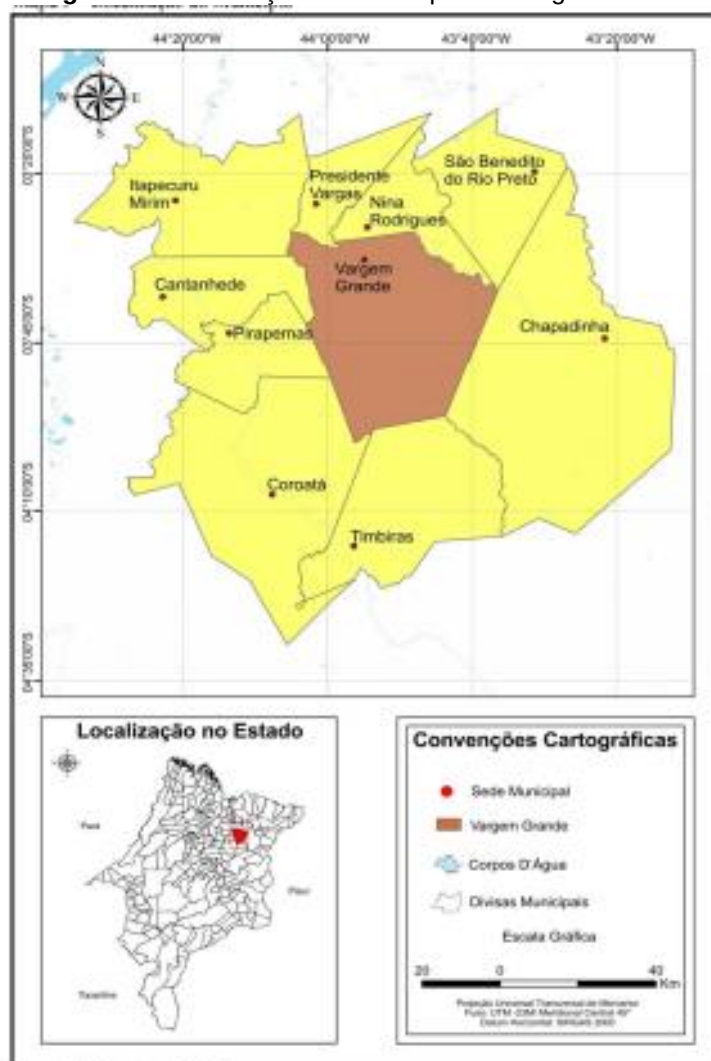
O Estado do Maranhão possui 217 municípios e é regionalizado de acordo com suas características sociais, naturais, econômicas e culturais. Tomando como referência o aspecto geográfico, o município de Vargem Grande está localizado a 175 km de São Luís, e está situado na Mesorregião Norte Maranhense.

Figura 3 - Mapa de Localização do Município de Vargem Grande

Fonte: IMESC (2014).

O município faz parte da microrregião de Itapecuru Mirim e possui uma área total de 1.957,751 Km² limitando-se ao Norte com os municípios de Nina Rodrigues e São Benedito do Rio Preto, ao Sul com os municípios de Timbiras e Coroatá, ao Leste com Chapadinha e ao Oeste com Cantanhede e Pirapemas, encontrando-se às margens da BR-222. O município conta com uma população de 58.841 habitantes estimada para 2019 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Figura 4 - Localização do Município de Vargem Grande



Fonte: IMESC (2014).

O município de Vargem Grande teve o reconhecimento da categoria de cidade pelo Decreto Estadual Nº 45 de 29 de março de 1938. Vale destacar que o seu surgimento remonta o século XIX a partir da passagem das boiadas que eram conduzidas pelos boiadeiros, para as cidades de Morros e Icatu no Maranhão. A povoação começou no encontro entre a estrada das Boiadas que sai de Caxias e a

estrada da vila da Manga e, segue pela conhecida estrada Três Fazendas Vizinhas para o município de Itapecuru-Mirim.

O presente processo de fundação da cidade foi apresentado por um dos colaboradores da nossa pesquisa – professor da Rede Estadual de Ensino e morador do município de Vargem Grande:

Vargem Grande surge como vila ainda na primeira metade do século XIX, mais precisamente em 1845. A categoria de cidade foi estabelecida no ano de 1838 do século passado, quando o governo federal determina que seja feita uma nova divisão territorial e administrativa do país. Portanto, é um território de ocupação bastante antiga e com uma história bastante rica, sendo inclusive palco de muitas das batalhas de Guerra da Balaçada (Professor Isaías - Resposta encaminhada ao pesquisador pelo formulário eletrônico via Google Forms).

Segundo o IMESC (2014) a freguesia com a invocação de São Sebastião da Manga do Iguará foi criada pelo § 6º do artigo 1º da Lei Provincial Nº 13 de 8 de maio de 1835 e, anteriormente, elevada à categoria de vila pela resolução régia de 19 de abril de 1833 e Lei Provincial Nº 7, de 29 de abril de 1835. Pela Lei Provincial Nº 175, de 9 de novembro de 1843 foi mudada a sede da Vila da Manga para o lugar denominado Olho d'Água, no mesmo município e depois transferida para Vargem Grande, pela Lei Provincial Nº 203 de julho de 1842.

Em 1920, Manga tornou-se o 2º distrito de Vargem Grande, passando de fato à condição de Vila, sendo um povoado bastante importante para esse município, porque tinha um porto de embarque por onde escoavam a produção que abastecia as localidades vizinhas e ainda desciam para serem comercializadas em São Luís. Os principais produtos da época eram o babaçu, milho, arroz e farinha de mandioca. Havia também a atividade pesqueira.

5.1 Aspectos Socioeconômicos

De acordo com informações retiradas do site do IBGE, <https://cidades.ibge.gov.br>, registros do IMESC (2014) e informações compartilhadas pelos colaboradores da pesquisa (docente de Sociologia, o Gestor Escolar e os discentes dos cursos técnicos), as principais atividades econômicas estão ligadas especialmente ao setor primário, especialmente a agricultura e pecuária. A agricultura tem significativa importância econômica, o que pode ser justificado pelos 9.000 agricultores sindicalizados no Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de

Vargem Grande, o que não representa, no entanto, o total de trabalhadores rurais do município. Outra atividade econômica é o comércio varejista (pequenos comércios, mercados, lojas, postos de combustíveis).

Tais informações são compartilhadas pelo colaborador da nossa pesquisa, que ao ser perguntado sobre as principais atividades econômicas do município de Vargem Grande enumera:

As principais atividades econômicas são: o serviço público, comércio varejista e atividades rurais, principalmente a agricultura familiar. (Professor Isaías - Resposta encaminhada ao pesquisador pelo formulário eletrônico via Google Forms).

Segundo dados do IBGE (2019) o salário médio mensal dos trabalhadores formais no município é o equivalente a 1,8 salários mínimos. Vale destacar que o percentual da população ocupada representa 4,9% correspondente a 2.779 pessoas e o percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até meio salário mínimo corresponde a 58,4%.

5.2 Participação Social em Vargem Grande

A participação da sociedade civil pode contribuir para a melhor organização do município, destacando o maior alcance dos direitos sociais para a coletividade. Dessa forma, utilizamos como referência as informações apresentadas nos relatos de um dos colaboradores da nossa pesquisa no município de Vargem Grande, sobre a participação social e os principais espaços de organização:

Há uma maior participação nos movimentos sociais ligados à reforma agrária - comunidades rurais, associações de trabalhadores rurais, sindicatos rurais e, a partir do início dos anos 2000 uma intensificação dos movimentos envolvendo comunidades tradicionais, em especial as comunidades quilombolas. Os movimentos, antes centrados na Igreja Católica, começam a perder força em função da mudança constante de orientação pastoral, para ser mais específico cito a pastoral da juventude que foi praticamente esvaziada. É importante destacar uma crescente nos movimentos de rua envolvendo a prática de esportes como o skate e o ciclismo, o hip hop e o funk (como ex.: A Batalha da Matriz e o Brega Funk), além da capoeira que movimenta um contingente significativo de jovens. E por fim, citamos os movimentos ligados às igrejas evangélicas: Universal, Batista, Adventista, Assembleia de Deus. (Professor Isaías - Resposta encaminhada ao pesquisador pelo formulário eletrônico via Google Forms)

Observamos no trecho acima, o processo de mudanças no processo de organização dos movimentos sociais locais. Em um primeiro momento, os

movimentos relacionados ao direito da reforma agrária, protagonizados pela organização nos sindicatos rurais em constante diálogo com a organização de jovens na igreja católica, vinculados à Pastoral da Juventude. No entanto, outros movimentos ganham força e mobilizam a sociedade local, tendo como referência outras pautas, como indica o professor Isaías, ao citar no início dos anos 2000 o advento da luta pelo reconhecimento das Comunidades Tradicionais, sobretudo as comunidades Quilombolas.

No seguimento juvenil, outras formas de organização ganham as ruas, reivindicando a implementação de políticas públicas de esporte e juventude, como o direito à prática do ciclismo, skate e movimentos culturais como o funk, brega funk e o hip hop. O colaborador da pesquisa também faz referência à mobilização realizada pelos jovens inseridos nas igrejas evangélicas do município de Vargem Grande. Dessa forma, observamos diversas formas de organização. Ao solicitar que o pesquisado elencasse os principais movimentos Sociais Organizados no Município de Vargem Grande, o mesmo apresenta os movimentos:

No campo - comunidades rurais, comunidades quilombolas, associações de trabalhadores rurais, sindicatos rurais. Na cidade - movimentos juvenis (de rua, de estudantes, igrejas), sindicatos de trabalhadores no serviço público etc (Professor Isaías-Resposta encaminhada ao pesquisador pelo formulário eletrônico via Google Forms).

Observamos que os movimentos sociais tiveram em Vargem Grande uma grande importância na materialização dos direitos sociais, compartilhados pelos diferentes grupos sociais. Com o crescimento do município os espaços rural e urbano se constituem como cenário de luta e organização política. No entanto, diante dos relatos apresentados sobre a participação social, são apresentadas as principais dificuldades no processo de organização social do município:

Posso dizer que o envolvimento de lideranças dos movimentos sociais são um dos fatores que dificulta o processo de organização social. Além disso, a falta de interesse dos mais jovens em participar dos movimentos sociais. Por fim a precariedade como os temas relacionados à organização política e social são abordados nas instituições de ensino do município, inclusive recebendo por parte de alguns profissionais da educação um conceito pejorativo. (Professor Isaías - Resposta encaminhada ao pesquisador pelo formulário eletrônico via Google Forms).

Tendo em vista o cenário apresentado acima, consideramos que para superar este contexto é de fundamental importância a organização e o ensino de conteúdos

relacionados a política na sala de aula do ensino médio. Nesse sentido, entendemos que por meio das aulas de Sociologia, é possível aproveitar as contribuições da Ciência Política, como forma de promover a formação democrática dos estudantes, tal como preconiza a LDB 9394/96 através de uma formação voltada à formação cidadã e democrática dos jovens educandos (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, Feijó (2020) considera importante a Educação Política como uma alternativa para uma formação democrática, “[...] a partir do Ensino das Ciências Sociais, via Sociologia, uma vez que pode colaborar para que os jovens tornem-se indivíduos mais preocupados com a coletividade e os problemas sociais com os quais nos confrontamos cotidianamente [...]” (FEIJÓ, 2020, p. 74).

A Sociologia pode colaborar para que se construa uma educação para a democracia, fomentando o debate e a reflexão crítica, estimulando a participação efetiva dos cidadãos na arena política, contribuindo para a melhoria do seu município.

5.3 A Educação em Vargem Grande (MA)

O município de Vargem Grande possui 14.282 discentes, matriculados na rede pública de ensino. Destes, 1721 estão no Ensino Médio. A taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade é 88,9%. O corpo docente é constituído por 679 professores, sendo 112, com atuação no Ensino Médio. Atualmente, a rede física escolar é formada por 126 unidades, sendo 6 (seis) unidades no Ensino Médio. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2021).

Quadro 8 - Número de Matrículas, Docentes e Escolas no Município de Vargem Grande

MATRÍCULAS		
Ensino Infantil	4.058	Matrículas
Ensino Fundamental	8.503	Matrículas
Ensino Médio	1.721	Matrículas
DOCENTES		
Ensino Infantil	207	Docentes
Ensino Fundamental	360	Docentes
Ensino Médio	112	Docentes
ESCOLAS		
Ensino Infantil	59	Escolas
Ensino Fundamental	61	Escolas
Ensino Médio	6	Escolas

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2021).²⁰

²⁰ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 25 jun. 2021.

Na educação destacam-se os seguintes níveis escolares, segundo dados do IMESC (2014): Creche e Pré-escolar (17,66%), Ensino Fundamental – séries iniciais 1º ao 5º ano e séries finais do 6º ao 9º ano (59,8%); Ensino Médio – 1º ao 3º ano (10,41%); Educação de Jovens e Adultos (11,53%) e Educação Especial (0,59%). O analfabetismo atinge mais de 39% da população da faixa etária acima de 07 anos (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020).

5.4 O IEMA – UP Vargem Grande

A Unidade Plena Vargem Grande foi criada em 2020, após a realização de audiência pública realizada no dia 17 de novembro, às 9h, no Auditório da Secretaria Municipal de Educação, localizado na Rua Sebastião Abreu, Centro do município de Vargem Grande. Durante a audiência pública, foram apresentados os objetivos do IEMA e realizada uma escuta em relação a oferta de Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio em tempo integral que seriam ofertados no IEMA em Vargem Grande.

Figura 5 - Registro da mesa de abertura da Audiência Pública realizada no Município de Vargem Grande



Fonte: Pesquisa empírica.

Como podemos observar, a partir do registro acima, participaram da audiência pública, o prefeito do município Carlinhos Barros, o secretário municipal de educação, Nonato Costa, o Diretor de Ensino e Pesquisa do IEMA, Elinaldo Silva, a presidente

do Conselho de Educação Alice Pires, representante dos gestores da rede pública municipal Juarez Lages, representante dos alunos e alunas Aurilane dos Santos professores, estudantes e demais autoridades do município.

Quadro 9 - Perfil dos docentes da Base Nacional Comum Curricular da UP- Vargem Grande

Unidades Curriculares	Habilitação	Titulação
Língua Portuguesa	Licenciatura em letras	Doutorado
Língua estrangeira inglês	Licenciatura em letras /inglês	Especialista
Arte	Licenciatura em ed. artística	Graduado
Educação física	Lic. em educação física	Especialista
Matemática	Lic. em cnc - matemática	Especialista
Física	Lic em física	Graduado
Química	Lic em química	Mestrado
Biologia	Lic em cnc biológicas/ms em cnc da saúde	Mestrado
Geografia	Lic em geografia	Especialista
História	Lic em história	Especialista
Filosofia	Lic em filosofia/ pós em psicopedagogia	Especialista
Sociologia	Lic. em ciências sociais	Graduado

Fonte: Quadro organizado pelo autor com base nas informações da Gestão Escolar.

Atualmente, a Unidade Plena Vargem Grande oferece os cursos: Técnico em Administração, Técnico em Agricultura, Técnico em Logística e Técnica em Agronegócio. O corpo docente é composto por 12 (doze) professores, destes, 3 (três) professores são efetivos, concursados da Rede Estadual de Ensino, 9 (nove) professores recebem bolsa formação para desenvolverem as atividades docentes, por período determinado.

Entre os docentes que lecionam nas unidades curriculares da BNCC, todos possuem habilitação em licenciatura nas suas respectivas áreas. Destes, (3) três docentes possuem graduação, (6) seis, especialização, (2) dois, mestrado e 1 (um) docente possui titulação em nível de doutorado. Os professores da base diversificada ainda não foram selecionados em sua totalidade, dessa forma, ainda não realizamos a sistematização dos respectivos dados.

Em relação a Gestão Escolar é composta de 3 (três) gestores, servidores efetivos que foram selecionados através de uma seleção, via edital. (1) um gestor geral, (1) uma gestora pedagógica e (1) um gestor administrativo financeiro que também desempenha a função de secretário escolar. A Unidade tem 138 estudantes

matriculados. Está situado na Avenida Castelo Branco, s/n. Bairro São Francisco, Vargem Grande – Maranhão.

5.5 O perfil dos discentes do IEMA – Unidade Plena Vargem Grande

A Unidade Plena Vargem Grande possui 139 discentes matriculados. Segundo uma pesquisa intitulada Relatório dos Questionários Socioeconômicos e Expectativas 2021, realizada pela Gestão Escolar, foi possível constatar que 92,2% dos discentes sempre frequentaram escolas públicas no que concerne ao índice de reprovação, 4,95 já ficaram retidos em alguma série. Em relação à escolaridade dos pais; 47,1% dos pais têm Ensino Médio completo, 20,6% têm Ensino Superior completo, 8,8% tem ensino médio incompleto, 6,9% têm Ensino Superior Incompleto, 3,9% dos pais do Ensino Fundamental incompleto e 3,9% têm Ensino Fundamental completo.

No que se refere a variável renda, 31,4% são trabalhadores autônomos, 27,5 % estão empregados, 20,6% estão desempregados, 15,7% possuem trabalho temporário, 2,9% são aposentados e 2% são empreendedores.

No que tange ao setor de trabalho dos responsáveis ou pais dos discentes; 35,3% está relacionado a agricultura, pesca e pecuária, 33,3% está relacionado ao serviço público, 22,5% não trabalha, 5,9% comércio.

Sobre o acesso a meios tecnológicos para o acompanhamento das aulas remotas, tendo em vista o período pandêmico, constatou-se que 31,4% dos discentes possuem Internet Banda Larga na sua residência e 62,7% não possuía Internet Banda Larga na sua residência, antes da distribuição dos chips com internet pela Rede Estadual de Ensino.

Sobre o acesso a meios tecnológicos, 78,5% não possuem Notebook, 16,7% tem até (1) um notebook, 2% tem 3 ou mais notebooks. Considerando a posse de smartphones com internet, 9,8% não possui aparelho, 32,4% tem até (1) um smartphones, 29,4% tem (2) dois aparelhos. 19,6% tem até (3) três smartphones, 2% têm até (4) quatro aparelhos e 2% tem (5) cinco ou mais aparelhos.

Na variável dificuldade de aprendizagem, distribuídas nas unidades curriculares de linguagens, a disciplina que os alunos apresentam maior dificuldade é a língua inglesa com 58,8%, seguido de Português 30,4%, Educação Física 8,8% e Artes 2%.

Quadro 10 - Dificuldade de aprendizagem, distribuídas nas unidades curriculares de linguagens

LINGUAGENS	
Inglês	58,8%
Artes	2,0%
Português	30,4%
Educação Física	8,8%

Fonte: Pesquisa empírica.

Nas Ciências Humanas, a disciplina História é apontada como a disciplina que os alunos possuem maior dificuldade com 34,3%, seguida da Sociologia 32,4%, Geografia 26,5% e Filosofia com 6,9%, como podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 11 - Dificuldade de aprendizagem, distribuídas nas unidades curriculares das Ciências Humanas

CIÊNCIAS HUMANAS	
Sociologia	32,4%
Geografia	26,5%
Filosofia	6,9%
História	34,3%

Fonte: Pesquisa empírica.

No conjunto de disciplinas que constituem a área de Exatas e Matemática, o componente curricular que os alunos possuem maior dificuldade é Química com 35,3%, seguida da Matemática 31,4%, Física 20,6% e Biologia 12,7%, como constatamos no quadro a seguir.

Quadro 12 - Dificuldade de aprendizagem, distribuídas nas unidades curriculares das exatas e matemática

EXATAS E MATEMÁTICA	
Matemática	31,4%
Biologia	12,7%
Física	20,6%
Química	35,3%

Fonte: Pesquisa empírica.

Os discentes elencaram alguns fatores que justificam a dificuldade nas disciplinas; 67,6% afirmaram que as disciplinas são difíceis de aprender, 21,6% disseram que nunca estudaram as disciplinas, 10,8% não gostam da disciplina.

Quando relacionada ao professor as razões enumeradas informam que 41,2% não gostam da metodologia do professor, 44,1% não entende o que o professor ensina e 14,7% indicam que o professor não domina o conteúdo ministrado. Em relação ao comportamento da turma, 88,2% informam ainda que parte da turma não tem interesse e faz bagunça nas aulas, e 11,8% afirmam que ninguém na sua turma lhe ajuda.

5.6 Metodologia da Pesquisa

Nesta seção, apresentaremos o percurso metodológico utilizado na realização da pesquisa. Trata-se da descrição do processo da pesquisa, apresentação de quais foram os procedimentos para coleta e análise dos dados, um conjunto de escolhas realizadas no processo de construção da nossa pesquisa. Dessa forma, a pesquisa pode ser definida como um “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos [...]” (GIL, 1995, p. 19). Compartilham da mesma ideia Lakatos e Marconi (2001); Bervian e Cervo (1996) que a definem como uma atividade voltada à busca de respostas e à solução de problemas para questões propostas, através da utilização de métodos científicos.

A metodologia foi adaptada, considerando o contexto da pandemia de Coronavírus (Covid-19). As observações e demais etapas da pesquisa, ocorreram nos momentos de contato com o IEMA (Unidade Plena Vargem Grande), conforme as condições epidemiológicas permitirem, como preconiza o art. 5º da Instrução Normativa n. 04/2020/PPGEEB/UFMA afirma a possibilidade de a pesquisa ser realizada de forma híbrida, ou seja, remota e presencial, desde que se leve em consideração os protocolos de segurança em relação ao Covid-19 (UFMA, 2020).

Dessa forma, realizamos o primeiro contato via e-mail com o gestor do IEMA, Unidade Plena Vargem Grande no mês de outubro de 2020, momento que apresentamos o projeto e solicitamos autorização para realização da pesquisa. Obtivemos retorno positivo, no entanto, em decorrência da pandemia, as atividades de pesquisa foram desenvolvidas até o momento de forma remota, com o envio de formulários eletrônicos. No mês de dezembro de 2021, os questionários foram

enviados e em seguida respondidos pelo professor de Sociologia, o gestor escolar e um colaborador, professor de história do IEMA com participação nos movimentos sociais do município.

Vale ressaltar que na primeira tentativa de envio dos formulários eletrônicos aos alunos, não tivemos o resultado esperado, apenas 15 alunos responderam. Uma das possíveis justificativas está na dificuldade de acesso à internet, resultando na baixa procura pelo questionário eletrônico. Outro aspecto que deve ser considerado é que no período das aulas remotas, apesar das mensagens encaminhadas pelos professores, reforçando a solicitação e os objetivos da pesquisa, não obtivemos o retorno esperado, dentro do prazo estabelecido. As atividades presenciais retornaram de forma efetiva no mês de abril de 2022. Nesse sentido, realizamos a aplicação do questionário de forma presencial no final do mês de Maio de 2022.

5.6.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa foi realizada no contexto da pesquisa aplicada, compreendida como aquela que “[...] o investigador é movido pela necessidade de contribuir para fins práticos mais ou menos imediatos, buscando soluções para problemas concretos [...]” (BERVIAN; CERVO, 1996, p. 47). Esse tipo de pesquisa tem a finalidade de utilizar o conhecimento desenvolvido na prática, intervindo na realidade pesquisada. Elas se opõem às pesquisas básicas, que objetivam ampliar conhecimentos sem preocupação com seus possíveis benefícios práticos (GIL, 2010).

No contexto da pesquisa aplicada, nossa investigação buscou encaminhar para a pesquisa do tipo intervenção, que segundo Damiani (2012, p. 3):

São planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias, nessas práticas, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/ aprendizagem neles envolvidos.

A partir dessas considerações, a nossa pesquisa foi realizada com base na mobilização de um referencial teórico das ciências sociais, sobretudo da Sociologia e Ciência Política, tendo como principal objetivo contribuir com o processo de ensino/ aprendizagem nas aulas de sociologia do ensino médio com o uso do *E-book* como recurso didático complementar.

Para realizar a investigação no sentido da pesquisa aplicada, seguimos dois tipos de métodos de pesquisa, a saber: método de abordagem e método de procedimento.

O método de abordagem refere-se ao plano geral do trabalho, a seus fundamentos lógicos e as metodologias de raciocínio seguidas. Proporciona as bases lógicas da investigação são vinculados a uma das correntes filosóficas que se propõe a explicar como se processa o conhecimento da realidade. (LAKATOS; MARCONI, 1991). São responsáveis pelo raciocínio utilizado no desenvolvimento da pesquisa, ou seja, “[...] procedimentos gerais, que norteiam o desenvolvimento das etapas fundamentais de uma pesquisa científica [...]” (ANDRADE, 2001, p. 130-131).

Para a mesma autora, entre os métodos de abordagem destacam-se: o indutivo, o dedutivo. Hipotético-dedutivo e dialético.

O método de abordagem da pesquisa que seguimos na nossa pesquisa foi o materialismo dialético: “O método dialético parte da ideia de que a realidade está em constante transformação, em contínuo movimento [...]” (GADOTTI, 1990, p. 59). E no contexto do método dialético, nos incursionam na perspectiva do materialismo dialético, que segundo Richardson (1999, p. 44):

O materialismo dialético é ideologia e ciência do marxismo. Oposição clara a toda forma de positivismo e estruturalismo. Considera-se materialismo, porque sua interpretação da natureza, concepção dos fenômenos naturais e sua teoria são materialistas. Considera-se dialético, porque sua aproximação (método e estudo) dos fenômenos naturais é dialética.

A dialética, entendida como um processo de compreensão de mundo a partir de uma análise mais completa, buscando o entendimento dos processos de desenvolvimento, buscando encontrar as contradições, superando assim, a lógica formal e linear, comum à maioria das pessoas. Segundo Triviños (1995, p. 51) “[...] o materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento [...]”. É um método que busca a análise social a partir das contradições inerentes aos fenômenos analisados, tomando como base o contexto social, político e econômico.

O método de procedimento ou intervenção utilizado na nossa pesquisa é o Estudo de Caso. Sendo caracterizado pelo estudo exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado. Para a

realização de um estudo de caso podem ser utilizadas diferentes fontes de investigação, como: entrevistas, questionários e observação (GIL, 1995; YIN, 2005). Segundo Triviños (1995, p. 133): “É uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente [...]”.

Dessa forma, para essa análise, a unidade que analisamos foi o IEMA (Unidade Plena Vargem Grande).

5.6.2 Os sujeitos da pesquisa

O docente de Sociologia, o Gestor Escolar (graduado em Ciências Sociais, professor de Sociologia) e os discentes dos cursos técnicos: Técnico em Administração, Técnico em Agricultura, Técnico em Agronegócio e Técnico em Logística. Os (As) envolvidos(as) tiveram sua identidade preservada sob anonimato, sendo identificados com nomes fictícios.

5.6.3 Os instrumentos da coleta de dados

Nesses termos, a pesquisa foi constituída das seguintes etapas; 1) Revisão Bibliográfica sobre o tema da Sociologia no Ensino Médio e da Ciência Política na Educação Básica e análise dos documentos oficiais; 2) Participação em algumas aulas de Sociologia dos cursos: Técnico em Administração, Técnico em Agricultura, Técnico em Agronegócio e Técnico em Logística. Segundo Richardson (1999), observação não-participante é aquela que o pesquisador se coloca como um observador atento, todavia, não interfere no ambiente observado. 3) Construção e aplicação de questionário semiestruturado elaborado em formato eletrônico pelo *Google Forms* e realização de entrevistas presenciais e/ou por videoconferência através da plataforma *Google Meet* com os sujeitos da pesquisa, (professores e gestores educacionais).

Optamos pela aplicação de questionário semiestruturado elaborado em formato eletrônico pelo *Google Forms* com docentes que lecionam a disciplina de Sociologia no IEMA (Unidade Plena Vargem Grande). Entrevistamos também o Gestor escolar para avaliar as concepções sobre a importância do ensino dos temas relacionados a política no contexto das aulas de sociologia.

No caso da entrevista semi estruturada, possui questões abertas e fechadas, e tem como vantagens: a flexibilidade e a facilidade do pesquisador em se adaptar, poderão surgir outras questões a partir das respostas dos entrevistados, proporcionando a coleta de dados confiáveis e o aprofundamento sobre o tema, por meio do direcionamento de questões consideradas relevantes (MINAYO, 1994; RICHARDSON, 1999).

Em um segundo momento, realizamos a aplicação de questionário eletrônico para os discentes do Ensino Médio da mesma instituição. (APÊNDICE B). Os dados obtidos com as respostas dos alunos, assim como a observação dos contextos de exercício profissional dos professores de Sociologia (APÊNDICE A), forneceram elementos interessantes para se compreender as relações que se estabelecem entre as concepções dos docentes e as suas práticas – efetivamente – desenvolvidas em sala de aula.

A partir dos dados construídos na pesquisa, construímos o produto educacional, um material textual com conceitos e categorias da Ciência Política no formato e-book que será disponibilizado de forma impressa e em arquivo PDF.

5.6.4 Formas de análise e interpretação dos dados da pesquisa

A forma de representação gráfica dos dados da pesquisa se deu por meio de quadros, fotografias e imagens.

Segundo Bogdan e Biklen (2010), a análise dos dados da pesquisa envolve, “[...] a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descobertas dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros [...]”. As categorias de análise serão definidas durante a etapa de coleta dos dados com vistas a “[...] agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso [...]” (MINAYO, 2001, p. 70).

Segundo Silva e Vieira Júnior (2014), os quadros são recursos descritivos que terão a finalidade de expor as respostas dos sujeitos. Estes recursos objetivam relacionar e comparar as respostas obtidas durante a coleta de dados em torno de cada categoria de análise.

5.6.5 Análise e Interpretação dos dados

Nesta subseção, apresentamos o perfil dos entrevistados e a análise dos dados da pesquisa. Na oportunidade, utilizamos nomes fictícios para nos referir aos entrevistados. O professor de Sociologia da Unidade Plena Vargem Grande nomeado de Ribamar, nome bastante utilizado no Estado do Maranhão, o professor de Geografia, colaborador da pesquisa, responsável por ampliar as informações sobre a formação histórica, social e econômica do município, professor “Isaías” e o nome do cargo, Gestor para o Gestor Geral da Unidade Plena Vargem Grande, com o intuito de garantir o anonimato dos pesquisados, garantindo assim, os preceitos éticos da pesquisa.

O Gestor Geral do IEMA – Unidade Plena Vargem Grande é de cor autodeclarada parda, professor de Sociologia, do quadro permanente/concursado da Rede Estadual de ensino desde 2010 e foi aprovado no ano de 2021 para exercer a função de Gestor Geral do IEMA – Unidade Plena Vargem Grande. O gestor é graduado em Ciências Sociais, com habilitação em Bacharelado e Licenciatura pela Universidade Federal do Maranhão e Mestre em Ciências Sociais pela mesma instituição de ensino superior.

O professor de Sociologia da Unidade Plena Vargem Grande, é de cor autodeclarada branca, é professor contratado da Rede Estadual de Ensino desde 2019 e possui graduação em Ciências Sociais com habilitação em bacharelado e licenciatura pela Universidade Federal do Maranhão. É regularmente matriculado no curso de Pós-Graduação em nível de mestrado em Ciências Sociais da UFMA. Na nossa pesquisa, substituímos o nome verdadeiro, pelo nome de Ribamar, nome fictício.

O professor Isaías é autodeclarado de cor parda, professor de Geografia do quadro permanente/concursado da Rede Estadual de ensino desde 1997 e iniciou as atividades no IEMA, desde o início das atividades da Unidade Plena Vargem Grande. Possui graduação em geografia e Pós-graduação Lato sensu em Metodologia do Ensino de Geografia. Professor Isaías é natural de Vargem Grande e na juventude participou de Movimentos Sociais no município. Dessa forma, a análise dos dados construídos a partir de sua contribuição, são realizadas ao longo do texto, sobretudo, na caracterização histórica, econômica, social e política do município.

No dia 1º de dezembro de 2021, foi enviado formulário eletrônico organizado na plataforma *Google Forms* (APÊNDICE C) para o e-mail e aplicativo *Whatsapp* dos professores que aceitaram participar da nossa pesquisa. Foram construídos três formulários eletrônicos: questionário sobre a formação histórica, econômica e social do município de Vargem Grande-MA; Formulário aplicado com os estudantes da Unidade Plena Vargem Grande, Formulário aplicado com o professor de sociologia da Unidade Plena Vargem Grande e o formulário aplicado com o Gestor Geral da mesma instituição.

Assim, iniciamos o nosso formulário, perguntando se os professores utilizam os Referenciais Curriculares Estaduais de Sociologia como base na organização do trabalho pedagógico no ensino de Sociologia na Unidade Plena Vargem Grande.

Quadro 13 - Entendimento sobre a organização do trabalho pedagógico no que tange as diretrizes apresentadas pelos Referenciais Curriculares Estaduais no ensino de sociologia no IEMA- Unidade Plena Vargem Grande

SUJEITOS	RESPOSTAS
GESTOR ESCOLAR	"Sim"
PROFESSOR RIBAMAR	"Sim. Porque está fundamentada no Programa Escola Digna que institui a política educacional e as ações de educação da rede estadual, que se estrutura através dos eixos: Ensino Médio Integrado em Tempo Integral, Formação Continuada dos Profissionais da Educação, Regime de Colaboração com os Municípios, Gestão Educacional e Avaliação Institucional e da Aprendizagem. E no nosso caso estamos incluídos no primeiro eixo, onde seguimos a concepção que busca o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional e cultural, ética, estética e espiritual".

Fonte: Pesquisa empírica.

De acordo com as respostas dos entrevistados, observamos a utilização dos Referenciais Curriculares de Sociologia na organização do trabalho pedagógico. Vale destacar que a Reforma do Ensino Médio de 2017 modificou as diretrizes e bases da educação básica, resultando em uma reorganização dos saberes escolares a partir da divisão do currículo escolar em núcleo comum e parte diversificada, instituindo a obrigatoriedade do ensino dos componentes curriculares matemática e língua portuguesa, em relação a outras áreas disciplinares como exemplo, a Sociologia. Nesse sentido, abre espaço para que a sociologia seja compreendida como componente curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Dando continuidade às questões sobre quais os documentos que regulamentam o ensino da Sociologia e como a disciplina tem sido trabalhada no contexto do ensino técnico profissionalizante no IEMA. Eis as respostas:

Quadro 14 - Entendimento sobre quais os documentos oficiais que regulamentam o ensino de Sociologia no Ensino Técnico profissionalizante no IEMA – Unidade Plena Vargem Grande

SUJEITOS	RESPOSTAS
GESTOR ESCOLAR	“A BNCC, LDB e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”
PROFESSOR RIBAMAR	“Primeiro a BNCC- Base Nacional Comum Curricular, e segundo as Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino. Tem sido trabalhada de acordo com os objetos do conhecimento e as competências exigidas por estas normas para o ensino médio, e segundo levando em consideração as competências de cada curso e do mundo do trabalho”.

Fonte: Pesquisa empírica.

O quadro de respostas sinaliza que os entrevistados utilizam como apoio a BNCC e as Diretrizes Curriculares da Rede estadual de ensino. Nesses termos, podemos observar uma mudança de orientação em relação à Sociologia. Com a aprovação da BNCC a organização do conhecimento passa a ser orientado para o desenvolvimento de competências e habilidades, o que de certa forma, desconsidera o caráter disciplinar da sociologia, resultando em um novo modelo de disposição dos conteúdos e carga horária das aulas.

Bodart e Feijó (2020), ao analisarem os documentos curriculares posteriores à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, apresentam as controvérsias e disputas envolvendo a defesa do conhecimento disciplinar e as propostas de tratamento interdisciplinar dos conteúdos, a partir do desenvolvimento de competências e habilidades.

Segundo Bodart (2020), a reforma do Ensino Médio implica na exclusão da obrigatoriedade nominal/ explícita da disciplina Sociologia da LDB (BRASIL, 1996). No lugar da disciplina Sociologia, passou a figurar a obrigatoriedade de estudos e práticas de Sociologia.

Dito isso, com a organização do currículo através das áreas de conhecimento, as disciplinas perdem as suas especificidades científicas e voltam a sua atenção para o desenvolvimento de competências e habilidades. No caso específico da sociologia, o desafio é ainda maior. Tendo em vista o percurso de intermitência da

obrigatoriedade da disciplina no currículo escolar, parte do movimento de fortalecimento da disciplina ao longo dos últimos anos é transformado em dúvida e insegurança pelos professores da disciplina.

Segundo Bodart (2020, p.150) “visando atender o ensino de Sociologia com base nas competências da BNCC, é necessário suplantando suas limitações no que diz respeito a potencializar uma educação emancipatória”. Ter consciência que o ensino de Sociologia deve ter como meta objetivos educacionais e intencionalidades educativas que alcancem a dimensão político-cultural é fundamental para a superação dos ideais neoliberais e para a promoção de uma educação que visa a eliminação da repressão do aparato estatal, a denúncia da ideologia da dominação e a formulação da ideologia de libertação; eis os maiores objetivos do ensino de Sociologia.

Nesse momento, perguntamos aos professores acerca da importância do ensino da Ciência Política na Educação Básica a partir da Sociologia. As respostas seguem indicadas no quadro abaixo:

Quadro 15 - Entendimento sobre a importância dos conteúdos de Ciência Política no currículo escolar da Educação Básica

SUJEITOS	RESPOSTAS
GESTOR ESCOLAR	“Sim. Os conteúdos de ciência política são importantes para que os estudantes passem a ter uma compreensão científica do mundo político e não permanecerem apenas com a concepção do senso comum sobre uma atividade fundamental para a vida em sociedade”.
PROFESSOR RIBAMAR	“Sim. É fundamental que os alunos iniciem desde esta etapa, o contato com os objetos de conhecimento que possam garantir uma reflexão, e uma visão sobre as relações de poder que existem na sociedade. Entender as relações de interesse, as influências ideológicas, entender as desigualdades sociais e as diferenças econômicas e políticas é fundamental para exercer a cidadania”.

Fonte: Pesquisa empírica.

De acordo com a resposta dos entrevistados, verificamos que o professor de Sociologia da Unidade Plena e o Gestor Geral consideram importante o ensino de ciência política no ensino médio. O Gestor escolar apresenta a importância da análise científica das relações de poder na sociedade superando as definições de senso comum sobre uma atividade “fundamental para a vida em sociedade”. Já o professor Ribamar, defende a importância do contato com os objetos da Ciência Política, no sentido do desenvolvimento de um olhar crítico acerca das relações de poder existentes na sociedade.

Dessa forma, compreendemos que ao trabalhar com conceitos e categorias da ciência política no Ensino Médio desenvolve a abstração necessária para a análise política da sociedade, elevando o conhecimento dos alunos, superando assim, a análise em nível de senso comum, ou até mesmo o desinteresse por temas relacionados à política na nossa sociedade.

A LDB 9393/96 estabelece a necessidade de uma formação voltada ao exercício da cidadania – no sentido de proporcionar aos estudantes um conjunto de elementos teórico-metodológicos importantes para a análise mais ampla da sociedade. Tendo em vista a implementação da BNCC, observamos que os conhecimentos da Ciência Política podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências indicadas; a valorização da cidadania, de valores cívicos, direitos humanos e valores democráticos (BODART, 2021).

Dando continuidade aos questionamentos, perguntamos aos entrevistados como eles avaliam a possibilidade de trabalhar conteúdos relacionados aos temas da política na escola. As respostas de certa forma retomam o entendimento inicial sobre a importância da ciência política, registradas no quadro a seguir:

Quadro 16 - Entendimento sobre a possibilidade de trabalhar conteúdos relacionados à Política na escola

SUJEITOS	RESPOSTAS
PROFESSOR ISAIAS	-----
GESTOR ESCOLAR	“É muito importante, como afirmei anteriormente”.
PROFESSOR RIBAMAR	“Excelente é uma ótima oportunidade de debater temas atuais e temas fundamentais para entender as transformações na sociedade”.

Fonte: Pesquisa empírica.

Como podemos observar o ensino de ciência política é bem avaliado, no entanto vale registrar que o conjunto de conceitos e categorias da Ciência Política ainda não tinha sido ministrado nas turmas, uma vez que o currículo escolar não previa esse conjunto de temas na primeira série do ensino médio. Vale destacar que com o advento da BNCC essa reorganização deverá ser conduzida pelos professores e instituições de ensino a partir do conjunto de saberes e competências apresentadas no documento oficial.

Segundo Macedo e Engerroff (2021, p.75) as contribuições da Ciência Política no subcampo do ensino de sociologia/Ciências Sociais ainda é pequena, sendo um

dos caminhos e desafios para vislumbrar a maior legitimação de seus saberes, seja no espaço acadêmico quanto escolar.

Aos poucos, um conjunto de autores têm desenvolvido estudos acerca da Ciência Política no contexto do ensino na Educação Básica. Mesmo havendo um desenvolvimento institucional e qualitativo dos estudos na área, as pesquisas ainda preservam seu caráter interdisciplinar, ainda fortemente composto por outros saberes de referência, tais como, a história, a estatística, a literatura, pouco o ensino de Ciência Política como objeto de análise. Ainda que possamos estabelecer critérios e reconhecer a necessária interdisciplinaridade dos saberes, não se retira o lugar das epistemologias de cada área, sob as quais se assenta a disciplina de Sociologia (MACEDO E ENGERROFF, 2021, P.75)

Em seguida, os professores foram perguntados sobre quais atividades eram desenvolvidas na Unidade plena dentro da temática da política:

Quadro 17 - Entendimento sobre quais as atividades desenvolvidas sobre o tema da política no IEMA- Unidade Plena Vargem Grande

SUJEITOS	RESPOSTAS
PROFESSOR ISAIAS	-----
GESTOR ESCOLAR	“O Conselho de Líderes, que reúne os líderes e vice-líderes de todas as turmas, é um exemplo de como essas temáticas são trabalhadas de forma prática. Realizamos uma eleição que permitiu a candidatura de quem teve interesse e possibilitamos momentos de troca de ideias”.
PROFESSOR RIBAMAR	“Em termos de conteúdo programático os temas da Ciência política não são trabalhados no 1 ano, que é a nossa única série no momento. Entretanto ao falarmos do surgimento da sociologia e da sua inserção dentro das Ciências sociais, foi abordado também sobre o que é Ciência política sobre a relação entre ciência política e sociologia. E também ao colocarmos para o debate em sala, questões atuais temas de problemáticas da realidade social que estão relacionados com a participação dos indivíduos na vida social, incluindo aí a democracia”.

Fonte: Pesquisa empírica.

De acordo com as respostas, observamos o interesse do Gestor Geral em garantir em conjunto com a comunidade escolar, espaços de representação e educação política na escola.

Feijó (2021) considera que a Ciência política através da Sociologia enquanto componente curricular contribui para estimular os alunos a desenvolver uma reflexão

crítica acerca do que acontece na sociedade e incentivando o empoderamento dos jovens estudantes em sua relação com a política.

Ao responder a nossa questão, o professor Ribamar, afirma que embora os conteúdos concernentes à ciência política não tenham sido apresentados na disciplina de Sociologia no primeiro ano do ensino médio, as definições de Ciência política e seus objetivos foram abordados no contexto de apresentação das ciências sociais e sua relação com a sociologia e antropologia. Vale destacar, que a ciência política é relacionada aos momentos de debate em sala de aula.

Destacamos que essas ações são fundamentais para a formação dos estudantes, estimulando o interesse pela área de sociologia e maior participação nas questões sociais. Feijó (2021) ao apresentar a experiência do Parlamento Jovem de Araraquara, nas aulas de Sociologia do Ensino Médio, contribui para a formação democrática dos jovens e defende que tais iniciativas devam ser trabalhadas de forma rotineira em sala de aula por meio da disciplina sociologia, aprofundando conceitos e categorias da Ciência Política.

Na sequência, perguntamos Como os conteúdos de Ciência Política no Ensino de Sociologia poderão contribuir para a formação dos discentes na Unidade Plena Vargem Grande. Segue o quadro com as respostas:

Quadro 18 - Entendimento sobre como os conteúdos de Ciência Política no ensino de Sociologia poderão contribuir para a formação dos discentes no IEMA- Unidade Plena Vargem Grande

SUJEITOS	RESPOSTAS
PROFESSOR ISAIAS	-----
GESTOR ESCOLAR	“Levando-os a abandonarem a concepção do senso comum de que “ser político” é apenas para quem tem dinheiro e a concepção de que tal atividade é somente para corruptos”.
PROFESSOR RIBAMAR	“Possibilitará uma ferramenta teórica e uma visão crítica dos estudantes frente às questões políticas das mais básicas até às transformações mais complexas, facilitando o entendimento de que fazem parte de um processo de construção social e disputas de poder no campo ideológico econômico, etc”.

Fonte: Pesquisa empírica.

De acordo com a resposta dos entrevistados, observamos que os professores consideram positiva a contribuição à ciência política, com vistas a ampliar a concepção de política da maioria dos estudantes, que interpreta a realidade social a partir do senso comum. A Ciência política no ensino médio pautada em uma abordagem científica pode promover um posicionamento crítico dos estudantes diante da

realidade social que os mesmos vivenciam, estando mais preparados e conscientes dos desafios apresentados pela vida em sociedade.

De acordo com o professor Ribamar: Possibilitará uma ferramenta teórica e uma visão crítica dos estudantes frente às questões políticas das mais básicas até às transformações mais complexas, facilitando o entendimento de que fazem parte de um processo de construção social e disputas de poder no campo ideológico econômico etc.

Segundo Bodart (2021) a ciência política é considerada ciência por apresentar um objeto de estudo definido, mas também por possuir uma preocupação teórica e metodológica na apresentação rigorosa dos dados, assim como nas realizações e afirmações e conclusões, utilizando para isso, os pressupostos do método científico (BODART; FIGUEIREDO, 2021, p. 14).

Tendo em vista o conjunto de mudanças no contexto educacional em decorrência do momento pandêmico e seus desdobramentos, perguntamos quais são os principais desafios ao ministrar a disciplina Sociologia na Unidade Plena Vargem Grande. Os entrevistados apresentaram os seguintes relatos:

Quadro 19 - Entendimento sobre os principais desafios encontrados pelos docentes ao ministrar a disciplina Sociologia no IEMA- Unidade Plena Vargem Grande

SUJEITOS	RESPOSTAS
PROFESSOR ISAIAS	
GESTOR ESCOLAR	“O principal desafio é a impossibilidade da realização de debates sobre temas importantes nas disciplinas”.
PROFESSOR RIBAMAR	“Sem dúvida o fato de que é o primeiro contato dos alunos com os conhecimentos sociológicos e num contexto de ensino remoto devido a pandemia se tornou muito difícil, precisamos sintetizar muito conteúdo e trabalharmos com o tempo maior para cada tipo de tema debatido e apresentado. A dificuldade de se trabalhar temas que exigem um debate através do meio virtual é muito grande”.

Fonte: Pesquisa empírica

O quadro de respostas apresentado pelos pesquisados, enumera questões centrais relacionadas aos desafios da Sociologia no contexto escolar. A primeira, apresentada pelo Gestor escolar, faz referência ao que deve ser ou não apresentado como conteúdo ou tema em sala de aula. E outro aspecto relevante são os desdobramentos do momento pandêmico nas relações de ensino e aprendizagem, vale destacar que os alunos da Unidade Plena Vargem Grande acompanham as aulas

de forma remota, desde o início das atividades do IEMA no município de Vargem Grande. Em meio às limitações desse contexto, o professor Ribamar apresenta a dificuldade de alguns alunos em relação a Sociologia, desconhecida até então pela maior parte dos estudantes que não tiveram contato nas séries anteriores.

Parte do problema apontado pelo professor, está relacionado a recente introdução (2008-2017) da disciplina Sociologia no Ensino Médio, o período de intermitência quanto a obrigatoriedade da disciplina no currículo escolar são as causas da pouca tradição enquanto componente curricular obrigatório, deixando-a vulnerável e, em alguma medida, pouco conhecida. (BODART, 2020)

Vale destacar que as aulas de Sociologia iniciam no Ensino Médio e a maior parte dos estudantes não teve nenhum contato anterior com a disciplina Sociologia.

Ao solicitar que os entrevistados apresentassem os principais desafios das Ciências Humanas com a aplicação da BNCC, eis as respostas:

Quadro 20 - Entendimento sobre quais os principais desafios das Ciências Humanas com a aplicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

SUJEITOS	RESPOSTAS
PROFESSOR ISAIAS	
GESTOR ESCOLAR	“Eu penso que seja trabalhar as abordagens teóricas em meio a uma redução na carga horária das disciplinas de ciências humanas”.
PROFESSOR ANTÔNIO	“O principal desafio será conseguir trabalhar os conteúdos necessários para que o aluno tenha uma compreensão desejável da disciplina, já que com a nova BNCC tivemos uma redução da carga horária”.

Fonte: Pesquisa empírica.

Outro fato importante mencionado pelos entrevistados faz referência a carga horária da área de sociologia, o principal desafio será conseguir trabalhar os conteúdos necessários para que o aluno tenha uma compreensão desejável da disciplina. Os desafios postos para o ensino de Sociologia são inúmeros, dentre eles destacam-se além da baixa carga horária da disciplina, a formação de novos docentes na área de ciências sociais, constituindo um corpo de professores habilitados para ministrar a disciplina de sociologia.

Pela falta de tradição no interior do currículo obrigatório nacional e pela fragilidade de sua presença, marcada pelo preconceito, pela reduzida carga-horária e pelo fato de que a grande maioria dos professores que leciona a disciplina o faz como

forma de complementar sua carga-horária de trabalho (BODART; SAMPAIO-SILVA, 2019).

Outras limitações são apontadas, como a falta de formação adequada representa um grande obstáculo para a qualidade das aulas da disciplina e da consolidação desta no currículo escolar. Zarias, Ferreira e Fusco (2017) elencam a falta de formação como um dos principais desafios atuais, no que diz respeito à Sociologia no Ensino Médio (ZARIAS; FERREIRA; FUSCO, 2017, p. 52).

Entendemos que é necessário reafirmar a legitimidade da Sociologia no ensino médio, destacando a sua importância para a compreensão dos fenômenos sociais, a partir de uma leitura crítica da realidade social contemporânea. No entanto, ao substituir as disciplinas escolares por práticas e estudos obrigatórios diluídos em áreas de conhecimento e organizar o ensino por meio do desenvolvimento de competências, a BNCC inviabiliza o aprofundamento dos conhecimentos nessa etapa de formação escolar. (SILVA, 2021)

5.6.6 Proposta de aplicabilidade do E-book sobre o Ensino de Ciência Política nas aulas de Sociologia do Ensino Médio

O produto educacional elaborado é um e-book denominado Ensino de Ciência Política nas aulas de Sociologia no Ensino Médio. A proposta do produto é apresentar para a comunidade escolar um material didático complementar que amplie as concepções de poder e política dos estudantes, contribuindo para a melhor compreensão da realidade social.

O e-book está sob a licença do Creative Commons (CC)²¹²⁰, com atribuições que permitem compartilhamento, desde que seja atribuído o crédito de autoria (BY), sem permissão, para alteração de seu conteúdo (ND); não permite sua utilização para fins comerciais (NC). A Figura 6 mostra o código da licença visualizado no produto educacional proposto:

²¹ As licenças Creative Commons são licenças públicas que permitem cópia e compartilhamento de conteúdo educativos e culturais (CREATIVE COMMONS).



Fonte: Creative Commons (2021)

O e-book tem como principal objetivo, apresentar os referenciais da Ciência Política no sentido de contribuir com a prática pedagógica dos docentes, bem como a ampliação dos temas relacionados à política através da Sociologia no Ensino Médio.

Escolhemos o e-book como produto mediante a própria realidade estrutural da escola pesquisada e principalmente, pelo momento pandêmico, durante o período de realização da pesquisa de campo. A falta e/ou dificuldade no acesso à internet foi um dos motivos que nos levaram a escolher o referido produto. O e-book pode ser impresso, copiado e compartilhado no formato PDF entre os integrantes da comunidade escolar.

O e-book será compartilhado de forma impressa e em PDF com conceitos e categorias da Ciência Política. Embora os Livros de Sociologia do Ensino Médio apresentem a discussão sobre os temas da política, observamos que os mesmos não são apresentados a partir do referencial teórico-metodológico das Ciências Sociais, via ensino de Sociologia. Dessa forma, a principal base para as análises em sala de aula, são outras disciplinas das ciências humanas, como: história, geografia e filosofia. Não temos a pretensão de substituir o livro didático, ou elaborar um curso de formação em ciência política e sim, propor um material didático complementar que amplie as concepções de poder e política dos estudantes, contribuindo para a melhor compreensão da realidade social.

O e-book possui 65 páginas, o qual inclui os elementos pré-textuais - capa, folha de rosto, elementos textuais, apresentação, Introdução e 3 (três) capítulos; (Ciência) Política e Política, Democracia e Participação Social, elementos pós-textuais – referências.

Figura 7 - Capa artística do Caderno de Orientações Didática



Fonte: Pesquisa empírica (2022)

Dessa forma, o e-book apresenta uma introdução sobre a Ciência política e mais 3 capítulos com conceitos: Cidadania, Democracia e Participação Social.

Na introdução foi apresentado um repertório teórico da Ciência Política, no sentido de ampliar a compreensão dos temas da política no contexto das aulas de Sociologia no Ensino Médio.

No primeiro capítulo, apresentaremos elementos teóricos e históricos relacionados ao conceito de Cidadania, ampliando o entendimento a partir da análise da Ciência Política.

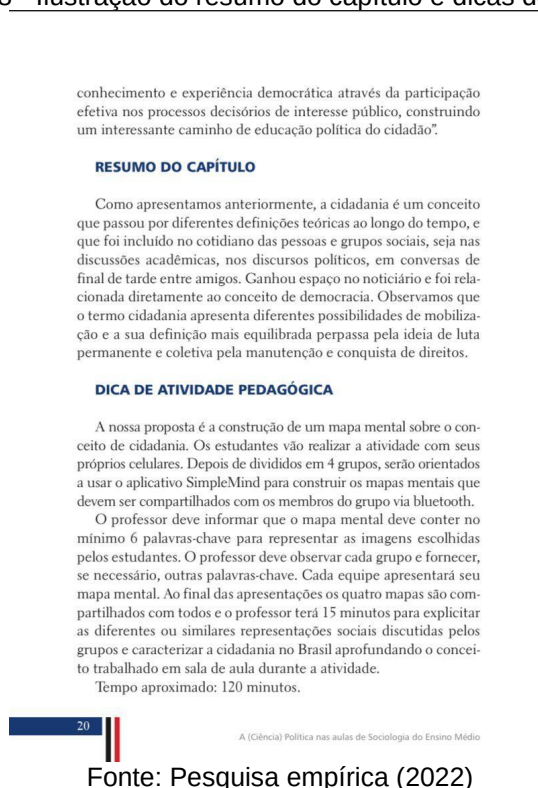
No segundo capítulo, o conceito de Democracia é apresentado a partir de aspectos teóricos e conceituais com o objetivo de ampliar a análise dos processos

políticos e sociais, a partir da construção de pensamento reflexivo acerca das transformações e desafios da sociedade contemporânea.

No último capítulo, apresentamos o conceito de Participação Social e as diferentes formas de participação na sociedade em diálogo com as contribuições teóricas da Ciência Política, apresentando sugestões de filmes e dicas de leitura para melhor compreensão sobre os conceitos desenvolvidos no e-book.

No final dos capítulos são apresentados o resumo do capítulo e a dica de atividade pedagógica.

Figura 8 - Ilustração do resumo do capítulo e dicas de leituras

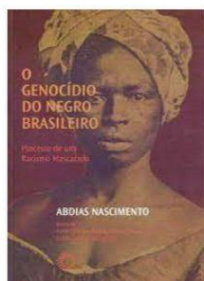


O objetivo dessa organização dos capítulos é auxiliar os docentes e estudantes, ampliando os elementos de compreensão dos temas, auxiliando na fixação dos conteúdos apresentados.

No final de cada capítulo é apresentado o resumo do capítulo, dica de leitura e questões de vestibulares.

Figura 9 - Ilustração do final de capítulo com Dicas de leituras

Dicas de Leituras - Obras



• O genocídio do negro brasileiro - Abdias Nascimento. Como a negritude é sistematicamente perseguida e se promove um genocídio literal e como existe um projeto de invisibilização da cultura negra no Brasil, O livro tem um prefácio de Florestan Fernandes e do escritor nigeriano vencedor do prêmio Nobel de Literatura Wole Soyinka em 1986. A importância do livro se traduz no entendimento de como a cidadania oferecida no discurso e nas leis,

nem sempre é vivenciada na práticas por alguns grupos dentro da sociedade.

Nascimento, Abdias. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. Editora Perspectiva SA, 2016.



• Coronelismo, enxada e voto - Victor Nunes Leal. O autor explica elementos presentes na nossa organização enquanto estado desde a primeira república

até os dias atuais demonstrando como chegamos ao modelo de cidadania que temos hoje.

Leal, Victor Nunes. Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil. Editora Companhia das Letras, 2012.

Fonte: Pesquisa empírica (2022)

As questões de vestibulares foram selecionadas a partir da análise das últimas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e outros vestibulares. O objetivo é proporcionar aos estudantes a compreensão de como os conteúdos apresentados são exigidos nas avaliações nacionais.

Figura 10 - Ilustração do final de capítulo - Questões sobre o conceito de cidadania

VAMOS PRATICAR?! QUESTÕES SOBRE CIDADANIA

(ENEM MEC/2017) A cidadania exige um elo de natureza diferente, um sentimento direto de participação numa comunidade baseado numa lealdade a uma civilização que é um patrimônio comum. Compreende a lealdade de homens livres, imbuídos de direitos e protegidos por uma lei comum.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

A vigência do pacto político mencionado está vinculada à:

- a) fluência no idioma predominante.
- b) nivelção do campo socioeconômico.
- c) crença em valores ortodoxos.
- d) garantia da igualdade jurídica.
- e) amplitude do território nacional.

(Unimontes MG/2014) O termo “cidadania” foi consagrado pelo sociólogo inglês Thomas Humphrey Marshall (1893-1981), o qual, segundo esse autor, implica um sentimento de pertencimento e lealdade a uma civilização. Sobre esse assunto, analise as proposições abaixo.

I – A noção de cidadania se estabelece a partir dos deveres de cada indivíduo para com o Estado, mas também pelos direitos que esse Estado lhe garante.

II – Cidadania é exercer a liberdade individual em todas as circunstâncias da vida social, sem nenhum empecilho jurídico.

III – Cidadania é também acesso a uma renda adequada, que permita ao cidadão desfrutar de um padrão de vida comum a seus concidadãos.

Fonte: Pesquisa empírica (2022)

Esperamos que o nosso produto, e-book, possa trazer contribuições para o ensino da Sociologia no Ensino Médio, servindo como recurso didático complementar nas aulas de Sociologia, contemplando conteúdos temáticos voltados para construção de conhecimentos dos (as) discentes e docentes na área de Ciência Política.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo geral: Investigar o ensino de Sociologia no Ensino Médio no IEMA (Unidade Plena Vargem Grande) no tocante aos temas relacionados à ciência política, mais recorrentes nos documentos oficiais e no referencial curricular de sociologia organizado pela Secretaria Estadual de Educação, com vistas a construir um e-book que poderá ser utilizado como material de apoio nas aulas de Sociologia no Ensino Médio.

Dessa forma, a pesquisa sobre o ensino de temas relacionados à Ciência Política nas aulas de Sociologia do Ensino Médio, nos possibilitou através da análise de documentos oficiais trazer para o centro das discussões a importância da disciplina para o contexto educacional. Assim, buscamos descrever como a Ciência Política pode ser trabalhada no contexto da sala de aula no Ensino Médio, por entender que o desenvolvimento de estudos nessa temática poderá contribuir na formação dos nossos alunos, por intermédio da construção de um olhar mais crítico e aprofundado sobre a sociedade e as relações políticas que nela se desenvolvem.

Iniciamos a pesquisa desenvolvendo uma análise sobre os fundamentos conceituais do currículo, visando compreender as bases que norteiam as definições sobre o currículo escolar. Em seguida, realizamos análises sobre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), o Ensino de Sociologia na Educação Básica e os documentos oficiais e as diretrizes do Ensino Profissionalizante no Brasil e no Maranhão, buscando entender a organização do Ensino Médio Integrado à Educação profissional observada no IEMA.

Na terceira seção apresentamos o contexto de surgimento da Sociologia e o seu processo de institucionalização no Ensino Médio, sobretudo, a partir da obrigatoriedade da disciplina a partir de 2008, considerando os desafios e dilemas da disciplina durante o percurso na Educação Básica.

Na quarta seção, mostramos o processo de surgimento da Ciência Política, demarcando o processo de autonomização da disciplina em relação à Sociologia. Em seguida, analisamos o lugar da Ciência Política nos diferentes documentos oficiais que regem o ensino de Sociologia no Ensino Médio (PCN, PCN+, OCN e a BNCC). Dessa forma, compreendemos que embora a sociologia escolar apresenta temas da

Política, no currículo, isso não garante o tratamento analítico-metodológico específico da Ciência Política.

Dessa forma, defendemos que o ensino dos temas relacionados à política, devem mobilizar os conhecimentos próprios da Ciência Política e sua conexão com a realidade social, como forma de contribuir com o ensino de Sociologia no Ensino Médio. Ao analisar os documentos oficiais e as propostas curriculares dos Estados, observamos a maior regularidade dos conceitos: Cidadania, Democracia e Participação Social.

Na quinta seção identificamos de que forma os conteúdos referentes à Ciência Política estão sendo trabalhados na unidade Plena Vargem Grande, constatamos que a maior parte dos estudantes não teve contato com a disciplina Sociologia antes de iniciar o Ensino Médio, tornando-se pouco conhecida no ambiente escolar pesquisado.

Em relação a forma em que os conteúdos e as concepções teóricas e metodológicas de ensino da Ciência Política poderão contribuir para os docentes de Sociologia (Unidade Plena Vargem Grande), o professor de Sociologia e o gestor da escola, reconhecem a importância da disciplina na formação dos estudantes. No entanto, apontam como principais dificuldades para utilização dos conteúdos da ciência política, o processo de seleção dos conteúdos em cada série e a baixa-carga horária da disciplina.

No que se refere a construção de um Produto Educacional na categoria material textual (e-book) para fornecer bases teóricas e metodológicas a partir dos conceitos: Cidadania, Democracia e Participação Social por meio das contribuições da Ciência Política à luz dos Referenciais Curriculares para o ensino de Sociologia, acreditamos ter apresentado uma grande contribuição aos docentes e estudantes que têm interesse em aprofundar os estudos na área de Ciência Política. O nosso principal objetivo foi ampliar o repertório teórico-metodológico acerca do ensino da Ciência Política nas aulas do Ensino Médio.

Acreditamos ainda, que a realização desta pesquisa contribuiu significativamente para o nosso processo de desenvolvimento pessoal e profissional, por acreditar na importância da valorização da política enquanto prática social, que implica na participação dos cidadãos nas tomadas de decisões que serão apresentadas ao longo da vida em sociedade, superando em grande medida, as concepções negativas da política, propagadas na história do nosso país.

Possibilitou, ainda, a retomada nos estudos sobre o ensino de Sociologia no Ensino Médio, a partir das contribuições teórico-metodológicas da Ciência Política. Contudo, vale destacar que ainda temos um longo caminho a seguir, pretendemos realizar novos estudos no Doutorado. Na perspectiva de ampliar o debate sobre a importância da formação docente, análise do perfil dos professores de Sociologia no Ensino Médio, as principais dificuldades encontradas no contexto da sala de aula e as formas de ampliação das oportunidades de formação em Ciências Sociais e/ou Sociologia dos professores que ministram as aulas no Ensino Médio.

Entendemos que nossa pesquisa tenha contribuído, no contexto da escola investigada, quanto da educação maranhense e também, com o Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, no tocante a linha de pesquisas sobre Ensino de Sociologia no Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria Margarida. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos de graduação**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael. Repensando o currículo. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARBOSA, Maria Ligia; QUINTANEIRO, Tania; RIVERO, Patrícia. **Conhecimento e imaginação sociológica para o ensino médio**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- BERNARDES, Antonio Henrique. Quanto às categorias e os conceitos. **Formação (Online)**, [S. l.], v. 2, n. 18, 2011.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controles**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BERVIAN, Pedro; CERVO, Amado. **A metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.
- BODART, Cristiano das Neves. Ensino de Ciência Política: o que muda nos conteúdos com o novo PNLD? **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Cabecs)**, v. 6, n. 2, 2022.
- BODART, Cristiano das Neves; FEIJÓ, Fernanda. A importância da Sociologia escolar: esclarecimentos necessários em tempo de obscurantismo. *In*: BODART, Cristiano das Neves; ROGÉRIO, Cristiano das Neves (Orgs.). **A importância do ensino das Ciências Humanas: Sociologia, Filosofia, História e Geografia. Maceió**: Editora Café com Sociologia, 2020b, pp. 19-47.
- BODART, Cristiano das Neves; FEIJÓ, Fernanda. As ciências sociais no currículo do ensino médio brasileiro. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. 2, p. 219-234, maio/ago. 2020.
- BODART, Cristiano das Neves; FEIJÓ, Fernanda. Ciências Sociais no currículo do ensino médio brasileiro. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v.13, n.2, p.219-234, 2020.
- BODART, Cristiano das Neves; FIGUEIREDO, César Alessandro Sagrillo. **Ciência Política para o ensino médio**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2021.
- BODART, Cristiano das Neves; LOPES, Gleison Maia. A ciência política nas propostas curriculares estaduais de sociologia para o ensino médio. **Cadernos da Associação**

Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 131-152, 2017. Acesso em: 18 mar. 2021

BODART, Cristiano das Neves; LOPES, Gleison Maia. A Ciência Política nas Propostas Curriculares Estaduais de Sociologia para o ensino médio. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Cabecs)**, v.1,n.1,2017.

BODART, Cristiano das Neves; SAMPAIO-SILVA, Roniel. **Quem leciona Sociologia pós 10 anos de presença de Ensino Médio brasileiro?** In: Bodart, Cristiano das Neves; LIMA, Wanderon Luan dos Santos. O ensino de Sociologia no Brasil, vol.1. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019, pp.33-58.

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

BODART, Cristiano; CIGALES, Marcelo Pinheiro. Ensino de sociologia no brasil (1993-2015): um estado da arte na pós-graduação. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 48, p. 256-281, 2017.

BRASIL. **Decreto n. 89.531, de 05 de abril de 1984**. Regulamenta a lei n. 6.888, de 10 de dezembro de 1980, que dispõe sobre o exercício da profissão de sociólogo e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/atos/decretos/1984/d89531.html. Acesso em: 5 fev. 2022

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio em debate**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2010.

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

BRASIL. **Lei n. 6.888, de 10 de dezembro de 1980**. Dispõe sobre o exercício da profissão de sociólogo e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1986. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19801988/l6888. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília, DF: MEC, 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002a. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010205455.pdf>. Acesso em: 19 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer n. 15, de 1º de junho de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/>

BRASIL. **Projeto de Lei Federal n. 1641/2003**. Dispõe sobre a obrigatoriedade das disciplinas de sociologia e filosofia no ensino médio. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2008. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=127294>. Acesso em: 5 fev. 2021.

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

CAMPOS, ELizabeth. CIÊNCIA POLÍTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:: construção de aprendizagens essenciais significativas. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, v. 6, n. 2, p. 23-33, 2022.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CIGALES, Marcelo Pinheiro. O ensino da sociologia no Brasil: perspectiva de análise a partir da história das disciplinas escolares. **Revista Café com Sociologia**, [S. l.], v. 3, n.1, jan. 2014.

COSTA, Maria Cristina Castilho. **Sociologia**: introdução à ciência da sociedade. São Paulo: Moderna, 2005.

DAMIANI, Magda Floriana. Sobre pesquisas do tipo intervenção. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2012.

EYNG, Ana Maria. Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social, **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 15, n. 44, 2015.

EYNG, Ana Maria. **Currículo escolar**. Curitiba: IBPEX, 2007.

EYNG, Ana Maria. Educação em Direitos humanos no currículo escolar: o projeto político pedagógico como espaço de garantia ou violação de direitos. *In*: EYNG, Ana Maria (Org.). **Direitos humanos e violências nas escolas**: desafios e questões em diálogo. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013.

FEIJÓ, Fernanda. O ensino de Sociologia e Política. *In*: BRUNETTA, Antonio A.; BORDART, Cristiano das N.; CIGALES, Marcelo P. (Org.). **Dicionário do ensino de sociologia**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020.

FERNANDES, Florestan. **Ensaio de sociologia geral e aplicada**. São Paulo: Pioneira, 1960.

FERRARI, Alfonso Trujillo. **Fundamentos de sociologia**. São Paulo: McGraw Hill, 1983.

FORJAZ, Maria Cecília Spina. A emergência da ciência política no Brasil: aspectos institucionais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 12, n. 35, p. 1-22, 1997.

GADOTTI, Moacir. A dialética: concepção e método. *In*: GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**: uma breve, porém crítica introdução. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1995.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007.

HANDFAS, Anita. Formações de professores de sociologia: reflexões sobre diferentes modelos formativos. *In*: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Org.). **A Sociologia vai à escola**: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2009.

HANDFAS, Anita. Formações dos professores de Sociologia: um debate em aberto. *In*: HANDFAS, Anita; MAÇAÍRA, Julia Polessa (Org.). **Dilemas e perspectivas da sociologia na educação básica**. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

HANDFAS, Anita; MAÇAÍRA, Julia Polessa. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. *In*: HANDFAS, Anita; MAÇAÍRA, Julia Polessa; FEAGA, Alexandre Barbosa. **Conhecimento escolar e ensino de sociologia**: instituições, práticas e percepções. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

HAYDT, Regina Cazaux. **A avaliação do processo de Ensino-Aprendizagem**. 6ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.

HELENO, Carolina Ramos. **Contribuição à crítica da base nacional comum curricular**: a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017. Disponível: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 28 dez. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cadastro Central de Empresas. **Salário médio mensal dos trabalhadores formais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Estimativas da população residente**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

INSTITUTO MARANHENSE DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS E CARTOGRÁFICOS. **Enciclopédia dos Municípios Maranhenses**: microrregião geográfica do Itapecuru-Mirim. São Luís: IMESC, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 25 jun. 2021.

KEINERT, Fábio Cardoso; SILVA, Dimitri Pinheiro. A gênese da ciência política brasileira. **Tempo Social**, [S. l.] v. 22, n. 1, p. 79-98, jun. 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LAMOUNIER, Bolivar. **A ciência política nos anos 80**. Brasília: Editora UnB, 1982.

LEITE, Fernando Baptista. Posições e divisões na Ciência Política brasileira contemporânea: explicando sua produção acadêmica. **Revista de Sociologia e Política**, v. 18, p. 149-182, 2010.

LESSA, Renato. O Campo da Ciência Política no Brasil: uma aproximação construtivista. In: MARTINS, Carlos Benedito. **Horizontes das Ciências Sociais no Brasil: ciência política**. São Paulo: ANPOCS, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas**. In: REUNIÃO ANPED, 35., Porto de Galinhas, 2012. **Anais [...]**. Porto de Galinhas: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2012.

LIEDKE FILHO, Enno D. A sociologia no Brasil: história, teorias e desafios. **Sociologias**, p. 376-437, 2005.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Alice R. C; MACEDO, Elizabeth F. de; ALVES, Maria Palmira C. (Org.). **Cultura e política de currículo**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

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

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

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

MACHADO, Celso de Souza. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 115-142, jan./jun. 1987.

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

MAGALHÃES, Alexandra Soares. Para além dos conceitos: pensando práticas e métodos de ensino de Ciências Política no Ensino Médio. *In*: ENCONTRO DA ABCP, 8, Gramado, 2012. **Anais [...]**. Gramado: Associação Brasileira de Ciência Política, 2012.

MARANHÃO. Regimento Geral. Estabelecido para complementar e normatizar as disposições emanadas da Lei nº 10.385, de 21 de dezembro de 2015, que reorganizou o IEMA. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**: São Luís, MA, ano 109, n. 65, p. 2 - 19, 8 abr. 2016. Disponível em: <http://www.secti.ma.gov.br/files/2015/04/Regimento-Geral-do-IEMA.pdf>. Acesso em: 1 set. 2021.

MARANHÃO. **Resolução n. 120/2013-CEE**. Estabelece normas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Sistema Estadual de Ensino do Maranhão e dá outras providências. São Luís: Conselho Estadual de Educação, 2013.

MARANHÃO. Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação. **Proposta Pedagógica das Unidades Plenas**: Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMAs). São Luís: SECTI, 2016. Disponível em: <http://www.iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2017/01/PROPOSTA-PEDAG%C3%93GICA-DO-IEMA-2017.pdf>. Acesso em: 1 out. 2021.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MARENCO, André. Cinco décadas de ciência política no Brasil: institucionalização e pluralismo. *In*: AVRITZER, Leonardo; MILANI, Carlos; BRAGA, Maria do Socorro (Org.). **A ciência política no Brasil: 1960-2015**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 maio 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer Ensino de Filosofia e Sociologia**. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/praxis/274/Parecer_Ensino_de_Filosofia_e_Sociologia.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em: 29. nov. 2021.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, A. Ciência e Ideologia na Prática dos Professores de Sociologia no Ensino Médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejável, ou seria o inverso? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, jan./mar. 2014, v. 39, n. 1. p. 17-3

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

MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. **Revista Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, abr. 2003.

MORAES, Amaury Cesar; TOMAZI, Nelson Dacio; GUIMARÃES, Elizabeth da Fonseca. **Análise críticas das DCN e PCN**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Oliveira, A., Engerhoff, A. M. B., Silva, C. F. D., & Santos, B. M. C. D. (2021). A trajetória da ciência política no Brasil e a sua autonomização: uma análise a partir dos programas de pós-graduação. **Pro-Posições**, 32.

OLIVEIRA, Amurabi. O Currículo de sociologia na escola: um campo em construção (e disputa). **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 6, n. 2, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/15308>. Acesso em: 17 maio. 2021. [pceb015_98.pdf](#)>. Acesso em: 19 maio 2021.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. Disputas curriculares: o que ensinar de sociologia no ensino médio? **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 51, n. 3, p. 261-267, set./dez. 2015.

PERNAMBUCO. **Modelo pedagógico da escola da escolha e seus princípios educativos**. 1. ed. Recife: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, 2015.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1987.

SAMPAIO-SILVA, Roniel; BODART, Cristiano das Neves. O que são paradigmas, conceitos, categorias, temas e teorias. **Blog Café com Sociologia**, [S. l.], dez. 2020. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/conceito-categoria-tema-teoria/>. Acessado em: 14 mar. 2022.

SANTOS, Mário Bispo dos. **A sociologia no ensino médio**: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal. 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2002.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. O debate acerca do ensino de Sociologia no secundário, entre as décadas de 1930 e 1950: ciência e modernidade no pensamento educacional brasileiro. **Revista Mediações**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 67-94, 2007.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. O ensino de sociologia na escola média brasileira: as lutas políticas em torno de sua obrigatoriedade e as apropriações simbólicas da disciplina. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO REGIONAL, 4., Rio de Janeiro, 2011. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2011.

SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando; BRIDI, Maria Aparecida. A presença da (ciência) política e seus conceitos nos livros didáticos de sociologia no PNLD 2015. **Em Tese**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 168-195, 2015.

SELL, Carlos Eduardo. **Sociologia clássica**: Marx, Durkheim e Weber. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SILVA, Francielle Amaral da; VIEIRA JÚNIOR, Nilson Carlos. **Manual para elaboração das ilustrações**: tabelas, gráficos e figuras. Foz do Iguaçu: UNILA, 2014.

SILVA, Ileizi; Luciana Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Revista Cronos**, Natal, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007.

SILVA, Tânia Elias. Trajetórias da sociologia brasileira: considerações históricas. **Revista Cronos**, [S. l.], v.8, n.2, 12 de maio 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Uma coisa “estranha” no currículo: a teoria queer**. In: SILVA, T. T. Documentos de identidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.105-110

SOUZA, Ronaldo Tadeu de. **Tensões na teoria política contemporânea**: um estudo sobre Hannah Arendt e Leo Strauss. 2017. Tese (Doutorado) – Departamento de Ciência Política, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

TAKAGI, Cassiana Tiemi Tedesco; MORAES, Amaury Cesar. Um olhar sobre o ensino de sociologia: pesquisa e ensino. **Mediações**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 93-112, jan./jun. 2007.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Iniciação à sociologia**. São Paulo: Atual, 2000.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o ensino médio**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Instrução normativa n. 04/2020/PPGEEB/UFMA**. Formas metodológicas de apresentação do produto educacional na dissertação durante o período de distanciamento social do novo Coronavírus (sars-cov-2/covid-19). São Luís: Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, 2020.

VALMORE, Fabiane Helene. **Ciência política no Brasil: a percepção dos editores de periódicos científicos nacionais e a produção publicada (2005-2014)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YOUNG, Michael. **O currículo do Futuro**: Da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas: Papirus, 2000.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e porque é importante. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 44, n. 51, p. 190-202, jan./mar. 2014.

ZARIAS, Alexandre; FERREIRA, Fabiana; FUSCO, Wilson. Profissionalidade e formação continuada em sociologia: desafios para o ensino médio público em Pernambuco. **Teoria e Cultura**, v. 12, n.1, 2017, p. 51-63. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/12351>>. Acesso em: mar. 2023.

ZARIFIAN, Philippe. **O modelo da competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: SENAC, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NO IEMA - UNIDADE PLENA VARGEM GRANDE

1 OBSERVAÇÃO E REGISTRO DO ESPAÇO FÍSICO

- Quantidade de salas de aulas
- sala de professores
- banheiros
- sala de vídeos
- biblioteca
- cantina
- outros

2 OBSERVAÇÃO E REGISTRO NAS SALAS DE AULAS

- metodologia utilizada nas aulas
- recursos de ensino utilizados
- forma de avaliação (feedback da aula)
- relação professor-aluno no contexto da transmissão dos conteúdos
- Utilização dos conteúdos de Ciência Política nas aulas

3 OBSERVAÇÃO E REGISTRO DOS PLANEJAMENTOS

- Plano de Curso
- Escolha dos conteúdos trabalhados na disciplina Sociologia
- Plano de aula (facultativo)
- Sessões de planejamento

ESPAÇO FÍSICO

Espaço	Quantidades	Observações
Salas de aulas		
banheiros		
Biblioteca		

**APÊNDICE B – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO APLICADO AOS
ALUNOS DA UNIDADE PLENA VARGEM GRANDE – IEMA**

Este questionário enquadra-se numa investigação para dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão PPGEEB/UFMA. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos, sendo realçado que as respostas representam apenas a sua opinião individual. Não existem respostas certas ou erradas. Por isso solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. Na maioria das questões terá apenas marcar a opção da resposta, em outras responder à pergunta solicitada. Muito obrigado pela sua importante colaboração!

1 - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Idade: _____ **Série/Ano:** _____ **Turno:** _____

Gênero/Sexo: () Masculino () Feminino () Outro

Cor/Raça: () Negro/a () Branco/a () Pardo/a () Indígena () Amarelo

Renda: () Menos de um salário mínimo () Entre um e três salários mínimos

() Entre quatro e seis salários mínimos () Mais de seis salários mínimos

() Outra Renda familiar

2 - Você gosta da disciplina Sociologia?

() Sim () Não

Justifique:

3 - Você considera importante que na Disciplina de Sociologia sejam trabalhados conteúdos relacionados a Ciência política (Cidadania, Democracia e Participação Social)?

() Sim () Não

Justifique:

4 - O que entende sobre a Ciência Política?

5 - Quais as atividades o professor de Sociologia realiza em sala de aula?

6 - Como você avalia as atividades desenvolvidas sobre o tema da política?

7 - Você consegue identificar no seu livro de Sociologia conteúdos que tratam sobre Política? Você considera importante o estudo desses temas para a sua formação?

(☐)Sim (☐)Não

8 - Quais os temas mais trabalhados nas aulas de Sociologia

9 - Qual a principal dificuldade na aprendizagem dos conteúdos da disciplina Sociologia?

**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO ENCAMINHADO PARA O
GESTOR DA UNIDADE PLENA VARGEM GRANDE**

Este questionário enquadra-se numa investigação para dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão PPGEED/UFMA Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos, sendo realçado que as respostas representam apenas a sua opinião individual. Não existem respostas certas ou erradas. Por isso solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. Na maioria das questões terá apenas marcar a opção da resposta, em outras responder a pergunta solicitada. Muito obrigado pela sua importante colaboração!

- 1. Qual a sua idade?**
- 2. Qual a sua formação?**
- 3. Você conhece a Lei sobre a BNCC?**
- 4. A escola segue os Referenciais Curriculares Nacionais para o Ensino de Sociologia?**
- 5. Na organização do trabalho pedagógico no ensino de Sociologia, a Unidade Plena Vargem Grande tem levado em conta os Referenciais Curriculares Estaduais de Sociologia? por que?**
- 6. Quais os documentos oficiais que regulamentam o Ensino da disciplina? Como a disciplina tem sido trabalhada no Ensino técnico profissionalizante?**
- 7. Você considera importante que no currículo da educação básica sejam trabalhados os conteúdos da Ciência Política, por que?**
- 8. Como você avalia a possibilidade de se trabalhar conteúdos relacionados a Política na Escola?**
- 9. Quais as atividades desenvolvidas no IEMA – Unidade Vargem Grande têm sido trabalhadas dentro da temática da Política, Democracia e Participação Social?**
- 10. Como os conteúdos de Ciência Política no Ensino de Sociologia poderão contribuir para a formação dos discentes na Unidade Plena Vargem Grande?**
- 11. Quais são os desafios de se trabalhar a disciplina Sociologia no atual contexto, na Unidade Plena Vargem Grande?**

**APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA
IEMA/UNIDADE PLENA VARGEM GRANDE – MA**

Este questionário enquadra-se numa investigação para dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão PPGEED/UFMA. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos, sendo realçado que as respostas representam apenas a sua opinião individual. Não existem respostas certas ou erradas. Por isso solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. Na maioria das questões terá apenas marcar a opção da resposta, em outras responder a pergunta solicitada. Muito obrigado pela sua importante colaboração!

- 1. Você conhece a Lei sobre a BNCC?**
- 2. A escola segue os Referenciais Curriculares Nacionais para o Ensino de Sociologia?**
- 3. Na organização do trabalho pedagógico no ensino de Sociologia, a Unidade Plena Vargem Grande tem levado em conta os Referenciais Curriculares Estaduais de Sociologia? por que?**
- 4. Quais os documentos oficiais que regulamentam o Ensino da disciplina? Como a disciplina tem sido trabalhada no Ensino técnico profissionalizante?**
- 5. Você considera importante que no currículo da educação básica sejam trabalhados os conteúdos da Ciência Política, por que?**
- 6. Como você avalia a possibilidade de se trabalhar conteúdos relacionados a Política na Escola?**
- 7. Quais as atividades desenvolvidas no IEMA – Unidade Vargem Grande têm sido trabalhadas dentro da temática da Política, Democracia e Participação Social?**
- 8. Como os conteúdos de Ciência Política no Ensino de Sociologia poderá contribuir para a formação dos discentes na Unidade Plena Vargem Grande?**
- 9. Quais são os desafios de se trabalhar a disciplina Sociologia no atual contexto, na Unidade Plena Vargem Grande?**

**APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO SOBRE A FORMAÇÃO HISTÓRICA,
ECONÔMICA E SOCIAL DE VARGEM GRANDE – MA**

Este questionário enquadra-se numa investigação para dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão PPGEEB/UFMA. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos, sendo realçado que as respostas representam apenas a sua opinião individual. Não existem respostas certas ou erradas. Por isso solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. Na maioria das questões terá apenas marcar a opção da resposta, em outras responder à pergunta solicitada. Muito obrigado pela sua importante colaboração!

1-QUAL A SUA IDADE?

2-QUAL A SUA FORMAÇÃO?

3-EM QUAL MUNICÍPIO VOCÊ RESIDE?

4-VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE ALGUM MOVIMENTO SOCIAL NO MUNICÍPIO DE VARGEM GRANDE? CASO A RESPOSTA SEJA SIM, QUAL?

5-COMO VOCÊ ANALISA A PARTICIPAÇÃO DOS CIDADÃOS DE VARGEM GRANDE NOS MOVIMENTOS SOCIAIS?

6-QUAIS OS PRINCIPAIS MOVIMENTOS SOCIAIS ORGANIZADOS NA CIDADE DE VARGEM GRANDE?

7-VOCÊ PODERIA COMENTAR SOBRE O PROCESSO DE FUNDAÇÃO DA CIDADE DE VARGEM GRANDE?

8-VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE O ENSINO DOS TEMAS RELACIONADOS A POLÍTICA NA ESCOLA? CASO SUA RESPOSTA SEJA SIM, COMENTE POR QUÊ.

9-QUAIS AS PRINCIPAIS DIFICULDADES ENCONTRADAS NO PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO SOCIAL NO MUNICÍPIO?

10-QUAIS AS PRINCIPAIS ATIVIDADES ECONÔMICAS DESENVOLVIDAS NA CIDADE DE VARGEM GRANDE?

APÊNDICE E – PRODUTO DA PESQUISA

ROMÁRIO SILVA BARROS

**A (CIÊNCIA) POLÍTICA
NAS AULAS DE
SOCIOLOGIA DO
ENSINO MÉDIO**



ROMÁRIO SILVA BARROS

A (CIÊNCIA) POLÍTICA
NAS AULAS DE SOCIOLOGIA
DO ENSINO MÉDIO



São Luís
2023



APRESENTAÇÃO

Caro (a) professor (a):

Este produto educacional foi elaborado tomando como base a pesquisa intitulada “A (CiÊNCIA) POLÍTICA NAS AULAS DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO: Um estudo no Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA, Unidade Plena – Vargem Grande”, resultado do Mestrado Profissional em Gestão da Educação Básica (PPGE-EB) da Universidade Federal do Maranhão UFMA.

O E-Book apresentado tem como objetivo, trazer propostas de reflexões e atividades para desenvolver os conteúdos inerentes à Ciência Política na Educação Básica com orientações contidas nos documentos oficiais. Trata-se de um conjunto de sugestões metodológicas, seguindo a discussão sobre os principais conceitos apresentados nas aulas de Sociologia no Ensino Médio, que com base nas informações adquiridas durante a pesquisa, percebemos a importância da oferta de um material que auxiliasse os professores/as o entendimento dos aspectos relevantes da Ciência Política no cotidiano da Educação Básica.

De posse do E-book, o professor(a) deverá ler atentamente o material e em seguida, aprofundar o seu conhecimento sobre os

conceitos apresentados, tendo como objetivo, apresentar os aspectos teóricos e conceituais variados necessários à análise dos processos políticos e sociais. Trata-se de uma abordagem científica que visa promover um posicionamento crítico dos(as) estudantes diante das relações sociais e a mudança de comportamentos diante dos outros.

Nesta perspectiva, este material visa a ampliação da reflexão e o entendimento das Ciência Política, a partir dos conceitos: Cidadania, Democracia e Participação Social. As atividades presentes no material são um convite para a reflexão conjunta entre professores e estudantes, no processo de construção do conhecimento no espaço escolar. Esperamos que este e-book, com orientações pedagógicas, apresente novas possibilidades de compreensão acerca da importância da política na nossa sociedade.

Sumário

APRESENTAÇÃO	5
INTRODUÇÃO	7
(CIÊNCIA) POLÍTICA E POLÍTICA	9
CIDADANIA	12
DEMOCRACIA.....	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
REFERÊNCIAS	59

INTRODUÇÃO

Os conhecimentos de Ciência Política estão presentes no conjunto de saberes escolares, apresentados nos documentos curriculares ao longo das últimas décadas. Existem registros da presença da disciplina nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Orientações Curriculares Nacionais (OCNs). Na BNCC (2019), observamos a presença do tema política, como fundamento da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

No entanto, o maior desafio está relacionado às definições dos conteúdos próprios da Ciência Política, uma vez que a sua participação no Ensino Médio esteve integrada na disciplina escolar denominada Sociologia, sendo constituída pelas duas outras disciplinas que compõem as Ciências Sociais; Antropologia, e Sociologia.

Diante disso, buscamos apresentar um estudo, que trata da especificidade da Ciência Política, no sentido de ampliar o entendimento dos fenômenos políticos, a partir dos seus referenciais teórico-metodológicos.

Entendemos que a política está presente em todas relações sociais, superando o entendimento que a mesma acontece somente no espaço das instituições políticas e no âmbito das relações partidárias. Observamos que a maior parte da sociedade brasileira associa a política a um conjunto de ações negativas, retrato de uma

associação aos episódios de corrupção e descrédito da sociedade com parte da classe política.

Dessa forma, vale ressaltar que um dos principais objetivos do ensino de Ciência Política no Ensino Médio é ampliar os elementos de compreensão da política, dos atores políticos, dos espaços de poder, as principais teorias políticas clássicas e contemporâneas que servem de base para o seu entendimento, buscando o diálogo com o cotidiano dos nossos estudantes.

Ao ter acesso ao conjunto de conteúdos da Ciência Política, os estudantes estarão aptos a realizarem uma leitura crítica das relações políticas e sociais, a participarem de debates, a se posicionarem, o que irá possibilitar uma participação mais crítica e efetiva, contribuindo assim, para a construção de uma sociedade mais justa, participativa e mais democrática.



(CIÊNCIA) POLÍTICA E POLÍTICA

VOCÊ SABE A DIFERENÇA ENTRE POLÍTICA E CIÊNCIA POLÍTICA?
QUAL A IMPORTÂNCIA DA POLÍTICA EM NOSSAS VIDAS?

Quando o assunto é política, provavelmente a maioria das pessoas relaciona a política com elementos institucionais (eleições, partidos políticos, divisão dos poderes) ou infelizmente acabam vinculando o exercício da Política a eventos de corrupção protagonizados por alguns integrantes da classe política. Podemos citar a imagem relacionada aos protestos e da atuação organizada da sociedade para pressionar os governantes eleitos. Dessa forma, a Política está presente em todas as sociedades e pode ser compreendido como um fenômeno social mais amplo.

Apresentar uma única definição para a Ciência Política sempre foi um desafio para os teóricos dessa área do conhecimento, devido ao grande número de interpretações, objetos e perspectivas teóricas. Observamos um movimento de permanentes contribuições, visando o melhor entendimento sobre os fenômenos relacionados à política. Dessa forma, podemos afirmar que a Ciência Política não possui uma definição universal.

- Maurice Duverger define a Ciência Política como ciência da autoridade, dos governantes, do poder: estuda a sua origem, suas prerrogativas, extensão e os fundamentos da obediência.
- Max Weber explica que “Política significa [...] elevação para a participação no poder ou para a influência na sua repartição, seja entre os Estados, seja no interior de um Estado, entre grupos humanos que nele existem”.
- Raymond Aron diz que Política é o estudo das relações de autoridade entre os indivíduos e os grupos, da hierarquia de forças que se estabelecem no interior de todas as comunidades numerosas e complexas.
- Georges Vedel diz que “Se se puder definir Ciência Política, será pelo poder”. Ela tem por objeto “os fenômenos oriundos do poder, isto é, os fenômenos de comando que se estabelecem na sociedade”.
- Robert Dahl explica o que distingue o aspecto político de outros aspectos da sociedade humana, é que ele consiste em “relações políticas”, que “implicam em governo, autoridade e poder”.

FONTE: PETERSEN, Ana; CORSETTI, Eduardo; PEDROSO, Elisabeth Maria Kieling. *Ciência Política: Textos Introdutórios*. 4. ed. Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 1998. p. 13.

A HISTÓRIA DA CIÊNCIA POLÍTICA NO BRASIL

A Ciência Política embora tenha relação com a história das Ciências Sociais no Brasil, se consolidou como disciplina acadêmica na década de 1960, tendo como base, a experiência de pesquisadores oriundos de Minas Gerais e Rio de Janeiro, que dialogavam com a escola norte-americana e capitaneada por investimentos das Fundações internacionais (Keinert & Silva, 2010; Marengo, 2016).

Uma posição estratégica em razão de seu potencial em elaborar políticas públicas, viabilizando um perfil disciplinar orientado para uma agenda político-nacional com bases institucionais do regime liberal democrático, dando-se ênfase e assimilação de técnicas e métodos quantitativos.

Foi na Universidade Federal de Minas Gerais, se distanciando das Faculdades de Filosofia para se aproximar às de Economia, que a Ciência Política tomou sua forma atual. Lá, os cursos superiores da área não formavam professores, mas para assessoria ao governo e para o mercado empresarial (FORJAZ, 1997).

Ao contrário da trajetória da sociologia ou antropologia que possuem maior incursão pela graduação, o primeiro curso de bacharelado pleno em Ciência Política foi inaugurado somente em 1989, na Universidade de Brasília (UnB). Na mesma década (1986), e também tardiamente se comparado às associações das áreas “irmãs”, foi criada a Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP), que apenas em 1996 que promoveu o seu primeiro encontro nacional, tendo à sua frente nomes destacados das pós-graduações da área.

Quais os principais temas pesquisados?

No Brasil, o repertório de pesquisas da Ciência Política foi formado por temáticas relacionadas ao acesso, exercício e a manutenção do poder, presentes no nosso cotidiano.





A Ciência Política sempre buscou conceitos para explicar o que acontece na sociedade e falar em “conceito” significa construir uma estratégia intelectual para definir uma realidade ou fenômeno. A cidadania é uma expressão que define uma enorme variedade de garantias e atribuições dos cidadãos. Como todos os fenômenos sociais a cidadania também é dotada de historicidade, ou seja, foi se desenvolvendo no tempo e no espaço a partir das interações sociais. Vamos observar alguns marcos históricos e perceber como o processo dessas interações sociais foi modificando o que entendemos por cidadania até chegar aos dias atuais e em uma forma que se encaixe na realidade do Brasil.

A primeira menção ao termo cidadania que a história ocidental nos trás é a que se desenvolveu na Grécia Antiga, que definia que o cidadão era o indivíduo considerado membro da cidade e que gozava de direitos. Cabe lembrar que os cidadãos nesse contexto eram apenas homens, nascidos naquele território e proprietários de terras e escravos. Portanto, nessa sociedade as mulheres, os estrangeiros, os pobres, os comerciantes e, lógico, os escravos, estavam fora dessa possibilidade.

A concepção de direitos para o indivíduo só vai ser novamente valorizada em 1215 com a promulgação da Carta Magna inglesa, o primeiro documento institucional da história do Ocidente. Neste documento os nobres exigiam do rei uma garantia legal, por escrito e não apenas no discurso, em relação a seus direitos. Aqui nesse contexto, também não se pensou na população em geral. Apesar da Carta Magna ser o produto de uma construção coletiva era uma reivindicação da nobreza.

A ideia de direito instituído em um documento, entretanto, é resgatada em 1776 na Declaração de Independência Americana que é também o primeiro documento institucional da história do Ocidente a declarar que todas as pessoas nascem livres. Esse reconhecimento é muito importante, pois a escravidão era uma prática comum e, nesse contexto, estamos falando da escravidão dos africanos considerada não somente “moral” ou seja, estava de acordo com os costumes dos povos, mas também legal, do ponto de vista das leis. Um documento que validasse a liberdade de todos, portanto, negava a legalidade e mesmo a moralidade da escravidão e outorgava pela primeira vez um direito que deveria ser compartilhado por todos os indivíduos de um dado território: liberdade. Percebemos assim como a noção de cidadania vai sendo construída por muitas pessoas em cada Estado e como ela não possui uma única dimensão.

Em 1789, 13 anos depois da declaração de independência americana, o povo francês depõe a monarquia como forma de governo, abolindo os privilégios de classe da nobreza e do clero e produz a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão. Novamente o termo “cidadão” aparece como elemento fundamental na concepção de garantia e igualdade de direitos.

A concepção do que deveria ser considerada cidadania continua em seu percurso sócio-histórico e a garantia de direitos dos indivíduos vai ser outra vez alvo de discussões intensas em 1948

logo após o fim da 2ª Guerra Mundial com a Criação da Organização das Nações Unidas - ONU e a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos e o reconhecimento da dignidade da pessoa humana.

Como vimos, todo fenômeno social é histórico, se desenvolve em um determinado contexto em função das relações sociais do momento. Vimos como desde a Grécia Antiga esse conceito foi mudando. Agora vamos observar as contribuições de autores mais atuais. Vamos começar com o que foi proposto por T. H. Marshall que insere o processo de mobilização dos diferentes grupos sociais na conquista de direitos na Inglaterra. O autor apresenta o processo histórico de desenvolvimento da cidadania, com base em três diferentes dimensões (direitos civis, direitos políticos e direitos sociais).

1. *Direitos civis* são direitos inerentes à liberdade individual, possibilidade de ir e vir, exercício do livre pensamento, da escolha da religião e o direito à justiça, no que se refere ao direito à defesa, ao julgamento. Segundo Marshall, o desenvolvimento desse primeiro grupo de direitos contribuiu para o surgimento, por volta do século XIX, dos direitos políticos.
2. *Direitos políticos* são referentes ao processo de participação e organização política efetivas, relacionados com a formação do Estado democrático e fazem referência aos direitos eleitorais, o direito de participar de eleições, escolher e ser eleito para cargos políticos, direito de participar da mobilização política a partir de sindicatos e partidos políticos. Segundo o autor, os direitos políticos, sobretudo a participação política, era um privilégio, sendo vinculada ao status da pessoa. Dessa forma, vale destacar que a ausência inicial de direitos políticos impedia o estabelecimento de novos direitos civis e de melhores condições de trabalho. Logo, a participação

política, contribuiu para a ampliação dos direitos civis anteriormente criados e posterior surgimento de novas demandas sociais que precisavam ser atendidas.

3. *Direitos Sociais* foram conquistados a partir de um processo de reivindicações, principalmente ao conjunto de elementos que garantem o bem-estar social e a inserção dos indivíduos no processo educacional.

Como podemos observar, a cidadania é resultado de um processo de lutas a partir de um conjunto de demandas, dos grupos da sociedade, sobretudo, dos burgueses no caso da Inglaterra. Naquele momento, o principal objetivo era criar condições de igualdade frente aos representantes da aristocracia feudal e o Clero. Era preciso estabelecer um equilíbrio com um Estado que respeitasse os direitos, chamados naturais para o conjunto da sociedade.

Será que existem direitos naturais? Natural é o que nasce com a gente. A memória, por exemplo, é uma capacidade humana. Somente as pessoas guardam a memória do que foram e fazem projeções para o futuro. Nossa habilidade em nos adaptar em diferentes espaços, de rir, de se indignar. Isso tudo são capacidades inatas, ou seja, nascem com a gente. Os direitos contudo, como estamos observando, nada têm de naturais. São o resultado de várias ações sociais movidas pelas pessoas para um determinado fim que tem relação com o contexto em que vivem. É por isso que a cidadania, como todo fenômeno social, não é uma dádiva: é uma conquista da sociedade em que as pessoas vivem.

A construção de direitos numa sociedade é fruto da ação dos indivíduos agindo coletivamente. Entretanto, a cidadania é também o produto de um contexto social. Cada país tem um modelo de cidadania que se adequa às suas condições materiais e é importante definirmos um conceito que tenha relação com a nossa história, com o nosso jeito de ser.

Percebemos que no Brasil a noção de cidadania foi construída através da ação de pessoas que individual ou coletivamente buscavam a garantia de seus direitos. Portanto, a cidadania não é a dádiva de algum governante, mas o resultado do contexto dos desejos que esse povo expressa e da busca pela sua realização.

Por isso, para construir um conceito de cidadania para os brasileiros, é preciso levar em conta a nossa história, a nossa cultura, a construção do Estado brasileiro. Um sociólogo que fez um esforço para definir como seria a cidadania no Brasil a partir das questões que nos diferenciam de outros povos, foi Wanderley Guilherme dos Santos (1979) que estudou o governo Vargas o mais longo governo de uma só pessoa de nossa história, entre os anos de 1930 a 1945. Ele observou a forma como as relações sociais e, principalmente, as relações de poder se apresentaram nesse período. Santos definiu que a nossa cidadania era “tutelada”, uma ideia que implica na guarda e direito de tomar decisões de um indivíduo por outro.

Por exemplo, uma mãe ou um pai tem a tutela dos filhos menores. Ou seja, essa concepção se relaciona com uma ideia de incapacidade, mesmo que parcial. Assim, apesar das conquistas inegáveis de algumas garantias, durante esse governo, não possuíamos, como povo, a autonomia plena desses direitos.

Um outro autor brasileiro que produz uma definição interessante sobre a cidadania no Brasil, é o historiador José Murilo de Carvalho que traz novas perspectivas para o conceito de cidadania no Brasil ao apontar que o simples fato de termos hoje liberdade e a possibilidade de participação política, não significa, contudo, o fim das desigualdades sociais ou na garantia dos direitos para todas as pessoas.

Carvalho (2002) discute que a cidadania no Brasil, possui várias dimensões e estas nem sempre são permitidas em sua plenitude aos indivíduos, bem como uma dessas dimensões pode ser acessível e outras não. Esse autor chama a atenção para o fato de que a maioria das pessoas pensa em cidadania como o acesso aos “direi-

tos civis, políticos e sociais. Nesse sentido, o cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos” (2002, p. 9).

É importante entender o que cada uma dessas dimensões de direitos implica. Os direitos civis, por exemplo, são entendidos como um conjunto de direitos fundamentais em relação à garantia da nossa vida, da nossa liberdade e da nossa privacidade. É a garantia que temos de andar livremente, de podermos expressar nosso pensamento e ponto de vista sobre as coisas, de poder escolher o emprego que queremos e que nossa casa, e nossa correspondência, não podem ser violadas.

Os direitos sociais são aqueles que produzem garantias coletivas, como a educação e a saúde. A nossa Lei de Diretrizes e Bases - LDB determina em seu artigo 2º que a família e o Estado possuem obrigações com relação à oferta de educação para as crianças e jovens. A existência de hospitais públicos, advogados gratuitos, para quem não os possa pagar, todos são exemplos de direitos sociais que o Estado deve oferecer aos cidadãos.

Os direitos políticos são exercidos pelas possibilidades de votar, ser eleito, constituir associações, participar de conselhos.

Carvalho (2002) nos mostra, contudo, que esses direitos possuem um ponto fundamental: a liberdade individual. Contudo, é possível haver direito civil sem haver direito político. Ficamos 25 anos sob o jugo de uma ditadura militar em que os direitos políticos dos brasileiros foram suspensos. E é com esse argumento de José Murilo de Carvalho que compreendemos o modelo de cidadania no Brasil, como inconclusa, ainda em construção.

Quadro 2 - Direitos da Cidadania: Inglaterra x Brasil

Modelo de Cidadania na Inglaterra	Modelo de Cidadania no Brasil
Direitos civis (séc. XVIII)	Direitos sociais (década de 1940)
Direitos políticos (séc. XIX)	Direitos políticos (década de 1980)
Direitos sociais (séc.XX)	Direitos civis (1988)

Fonte: Construído a partir de dados de Marshall (1967) e Carvalho (2013).

A antropóloga Teresa Pires dos Rios Caldeira (2000) agregou mais um elemento às concepções propostas de cidadania no Brasil. A autora acredita que o contexto é importante para explicar o que acontece. Por isso ela explica que o processo histórico da sociedade no Brasil, reflete uma disjunção entre os direitos. Para Caldeira (2000), valorizamos muito mais os direitos políticos em sua dimensão de poder votar e poder ser eleito, em detrimento de tudo o mais. Por isso existe, segundo essa autora, uma disjunção em nossa sociedade, dos direitos políticos em relação aos direitos sociais e civis.

Outra especialista nessa área é a socióloga Maria Victoria Mesquita Benevides. A autora enfatiza que o debate sobre a qualidade da cidadania brasileira está vinculado ao processo de construção e exercício da democracia no Brasil. Seu principal argumento para a construção da cidadania no Brasil é a necessidade de aperfeiçoamento dos direitos políticos do cidadão através da implementação de mecanismos da democracia direta (referendo, plebiscito e proposição de leis de iniciativa popular) como importantes mecanismos que fomentam a educação política para o povo.

Benevides (1994) faz referência ao conjunto de contradições observadas na concepção de cidadania, no que se refere a natureza igualitária da noção de cidadania. Quem são os cidadãos e eleitores brasileiros? Geralmente esquecidos logo após as eleições, muitas vezes desprovido das mesmas oportunidades de informação e conhecimento político para o exercício pleno dos seus direitos? Será que todos os cidadãos dispõem dos mesmos direitos de forma prática, além do que está posto no registro da lei? Qual a alternativa possível para a ampliação do conceito de cidadania no Brasil?

Segundo a autora, nunca tivemos reformas sociais visando à cidadania efetivamente democrática. Foram efetuadas reformas institucionais para ampliação de direitos políticos e liberdades de associação partidária, reformas econômicas (no setor financeiro) e reformas

sociais, como podemos destacar as leis trabalhistas impostas pela ditadura Vargas. Mas, não se mudou no sentido democrático, o acesso à justiça e à segurança, a distribuição de rendas e a previdência social. A cidadania permaneceu parcial, desequilibrada e excludente. Os direitos ainda são entendidos como privilégios, só para algumas classes e sob algumas condições. (BENEVIDES, 1994, p, 08)

A noção de democracia defendida pela autora enfatiza o regime de soberania popular (do governo da maioria), porém com pleno respeito ao direito das minorias, com pleno respeito aos direitos humanos. Benevides (1994), defende a possibilidade de ampliação dos direitos políticos para participação direta do cidadão no processo das decisões de interesse público. É preciso apresentar o aperfeiçoamento dos direitos políticos do cidadão através de canais institucionais (referendo, plebiscito e apresentação de leis de iniciativa popular). Bem como, defende a complementaridade entre representação e participação direta, denominada pela autora de democracia semidireta.

A autora ressalta que para o Brasil a educação para cidadania ativa, precisa superar essa concepção de que a população não está preparada, e o eleitor não acompanha em totalidade o processo político. Muitas vezes esse enunciado é utilizado como justificativa para o domínio dos espaços de poder por determinados segmentos da nossa sociedade.

Nesse contexto, a autora defende o conceito de cidadania ativa, da democracia semidireta, reconhecendo a complementaridade entre a representação política tradicional e a participação popular diretamente exercida. É necessário compreender as limitações e os avanços do nosso sistema eleitoral, uma vez que no Brasil, a representação política permanece vinculada ao sentido teatral, “a representação do poder diante do povo e não a representação do povo diante do poder. Os cidadãos precisam ocupar os espaços de poder, no pleno exercício da democracia, aliando informação,

conhecimento e experiência democrática através da participação efetiva nos processos decisórios de interesse público, construindo um interessante caminho de educação política do cidadão”.

RESUMO DO CAPÍTULO

Como apresentamos anteriormente, a cidadania é um conceito que passou por diferentes definições teóricas ao longo do tempo, e que foi incluído no cotidiano das pessoas e grupos sociais, seja nas discussões acadêmicas, nos discursos políticos, em conversas de final de tarde entre amigos. Ganhou espaço no noticiário e foi relacionada diretamente ao conceito de democracia. Observamos que o termo cidadania apresenta diferentes possibilidades de mobilização e a sua definição mais equilibrada perpassa pela ideia de luta permanente e coletiva pela manutenção e conquista de direitos.

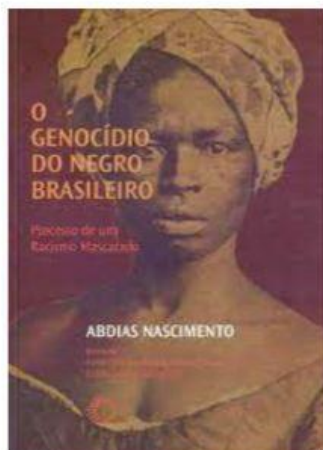
DICA DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA

A nossa proposta é a construção de um mapa mental sobre o conceito de cidadania. Os estudantes vão realizar a atividade com seus próprios celulares. Depois de divididos em 4 grupos, serão orientados a usar o aplicativo SimpleMind para construir os mapas mentais que devem ser compartilhados com os membros do grupo via bluetooth.

O professor deve informar que o mapa mental deve conter no mínimo 6 palavras-chave para representar as imagens escolhidas pelos estudantes. O professor deve observar cada grupo e fornecer, se necessário, outras palavras-chave. Cada equipe apresentará seu mapa mental. Ao final das apresentações os quatro mapas são compartilhados com todos e o professor terá 15 minutos para explicitar as diferentes ou similares representações sociais discutidas pelos grupos e caracterizar a cidadania no Brasil aprofundando o conceito trabalhado em sala de aula durante a atividade.

Tempo aproximado: 120 minutos.

Dicas de Leituras - Obras //////////////////////////////////////



- O genocídio do negro brasileiro - Abdias Nascimento. Como a negritude é sistematicamente perseguida e se promove um genocídio literal e como existe um projeto de invisibilização da cultura negra no Brasil, O livro tem um prefácio de Florestan Fernandes e do escritor nigeriano vencedor do prêmio Nobel de Literatura Wole Soyinka em 1986. A importância do livro se traduz no entendimento de como a cidadania oferecida no discurso e nas leis,

nem sempre é vivenciada na práticas por alguns grupos dentro da sociedade.

Nascimento, Abdias. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. Editora Perspectiva SA, 2016.



- Coronelismo, enxada e voto - Victor Nunes Leal. O autor explica elementos presentes na nossa organização enquanto estado desde a primeira república

até os dias atuais demonstrando como chegamos ao modelo de cidadania que temos hoje.

Leal, Victor Nunes. Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil. Editora Companhia das Letras, 2012.

- Brasil, mito fundador e sociedade autoritária - Marilena Chauí. A autora explica o processo de tomada de consciência do povo brasileiro e dos processos de construção de ideologias que justifiquem o sentimento de cidadania desenvolvido no território brasileiro.

Chauí, Marilena de Souza. "Brasil: mito fundador e sociedade autoritária." (2000).



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **Cidadania e democracia.** *Lua Nova* [online]. 1994, n.33, pp.5-16. ISSN 0102-6445.
- CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Cidade de Muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo.** São Paulo: Edusp, 2000.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia.** São Paulo, Editora Moderna, 1984.
- MARSHALL, Thomas Humphey. **Cidadania, classe social e status.** Tradutor: Merton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- SANTOS, Vanderley Guilherme dos. **Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira.** Rio de Janeiro: Campus, 1979.

VAMOS PRATICAR?!

QUESTÕES SOBRE CIDADANIA

(ENEM MEC/2017) A cidadania exige um elo de natureza diferente, um sentimento direto de participação numa comunidade baseado numa lealdade a uma civilização que é um patrimônio comum. Compreende a lealdade de homens livres, imbuídos de direitos e protegidos por uma lei comum.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

A vigência do pacto político mencionado está vinculada à:

- a) fluência no idioma predominante.
- b) nivelação do campo socioeconômico.
- c) crença em valores ortodoxos.
- d) garantia da igualdade jurídica.
- e) amplitude do território nacional.

(Unimontes MG/2014) O termo “cidadania” foi consagrado pelo sociólogo inglês Thomas Humphrey Marshall (1893-1981), o qual, segundo esse autor, implica um sentimento de pertencimento e lealdade a uma civilização. Sobre esse assunto, analise as proposições abaixo.

I – A noção de cidadania se estabelece a partir dos deveres de cada indivíduo para com o Estado, mas também pelos direitos que esse Estado lhe garante.

II – Cidadania é exercer a liberdade individual em todas as circunstâncias da vida social, sem nenhum empecilho jurídico.

III – Cidadania é também acesso a uma renda adequada, que permita ao cidadão desfrutar de um padrão de vida comum a seus concidadãos.

IV – Cidadania implica reconhecer as particularidades de gênero, cultura, raça e sexualidade.

Estão CORRETAS as afirmativas

- a) IV, II e I, apenas.
- b) I, III e IV, apenas.
- c) II, III e IV, apenas.
- d) I, II e III, apenas.

(ENEM MEC/2019) A criação do Sistema Único de Saúde (SUS) como uma política para todos constitui-se uma das mais importantes conquistas da sociedade brasileira no século XX. O SUS deve ser valorizado e defendido como um marco para a cidadania e o avanço civilizatório. A democracia envolve um modelo de Estado no qual políticas protegem os cidadãos e reduzem as desigualdades. O SUS é uma diretriz que fortalece a cidadania e contribui para assegurar o exercício de direitos, o pluralismo político e o bem-estar como valores de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, conforme prevê a Constituição Federal de 1988.

RIZZOTO, M. L. F. et al. *Justiça social, democracia com direitos sociais e saúde: a luta do Cebes*. Revista Saúde em Debate, n. 116, jan.-mar. 2018 (adaptado).

Segundo o texto, duas características da concepção da política pública analisada são:

- a) Paternalismo e filantropia.
- b) Liberalismo e meritocracia.
- c) Universalismo e igualitarismo.
- d) Nacionalismo e individualismo.
- e) Revolucionarismo e coparticipação.

(ENEM MEC/2009)– Segundo Aristóteles, “na cidade com o melhor conjunto de normas e naquela dotada de homens absolutamente justos, os cidadãos não devem viver uma vida de trabalho trivial ou de negócios — esses tipos de vida são desprezíveis e incompatíveis com as qualidades morais —, tampouco devem ser agricultores os aspirantes à cidadania, pois o lazer é indispensável ao desenvolvimento das qualidades morais e à prática das atividades políticas”.

VAN ACKER, T. Grécia. *A vida cotidiana na cidade-Estado*. São Paulo: Atual, 1994.

- a) era entendida como uma dignidade própria dos grupos sociais superiores, fruto de uma concepção política profundamente hierarquizada da sociedade.
- b) estava vinculada, na Grécia Antiga, a uma percepção política democrática, que levava todos os habitantes da pólis a participarem da vida cívica.
- c) tinha profundas conexões com a justiça, razão pela qual o tempo livre dos cidadãos deveria ser dedicado às atividades vinculadas aos tribunais.
- d) vivida pelos atenienses era, de fato, restrita àqueles que se dedicavam à política e que tinham tempo para resolver os problemas da cidade.
- e) possui uma dimensão histórica que deve ser criticada, pois é condenável que os políticos de qualquer época fiquem entregues à ociosidade, enquanto o resto dos cidadãos tem de trabalhar.

(ENEM MEC/2019 A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Assembleia Geral da ONU na Resolução 217-A, de 10 de dezembro de 1948, foi um acontecimento histórico de grande relevância. Ao afirmar, pela primeira vez em escala planetária, o papel dos direitos humanos na convivência coletiva, pode ser considerada um evento inaugural de uma nova concepção de vida internacional.

LAFER, C. *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948). In: MAGNOLI, D. (Org.). *História da Paz*. São Paulo: Contexto, 2008.

A declaração citada no texto introduziu uma nova concepção nas relações internacionais a possibilitar a

- a) Superação da soberania estatal.
- b) Defesa dos grupos vulneráveis.
- c) Redução da truculência belicista.
- d) Impunidade dos atos criminosos.
- e) Inibição dos choques civilizacionais.



O conceito de democracia é dinâmico, apresenta variações na sua definição dependendo do tempo e lugar. Ao verificar a etimologia da palavra, surge na Grécia Democracia significa poder (*kratos*) e do povo (*demos*), governo do povo.

Os sistemas democráticos apresentam princípios gerais:

- a) Governo exercido pelo povo e para o povo
- b) Respeito aos direitos humanos
- c) Limites institucionais que restringem o exercício do poder do governo
- d) Garantia de liberdades individuais e de expressão
- e) Multiplicidade ideológicas e,
- f) Alternância do poder de acordo com a vontade da maioria.

Sendo assim, podemos elencar pelo menos três modalidades de democracia: Democracia participativa, Democracia direta e Democracia participativa.

- **Democracia direta:** exercida em Atenas, no período clássico. Dela todos os cidadãos podiam participar, diretamente, apresentando projetos de leis e votando nos projetos apresentados

por seus iguais. O corpo de cidadãos atuava, então, como um Poder Legislativo, e o Poder Executivo (governo) deveria submeter-se às decisões tomadas nas assembleias legislativas. Devido ao número restrito de cidadãos, a prática direta da participação era viável, e os jovens de famílias que podiam participar da tomada de decisões eram educados para a participação cidadã.

- **Democracia representativa:** é um tipo que surge junto ao parlamentarismo e ao republicanismo. É uma forma mais atual que permite um exercício indireto da democracia por meio da eleição de representantes para os poderes Legislativo e Executivo. Alguns fatores atuam para o surgimento deste tipo de democracia, como o sufrágio universal (voto estendido a todos); a elaboração de constituições que impedem a segregação e regulamentam a vida pública e a vida política, instituindo a igualdade; a necessidade de alternância do poder; e a impossibilidade de uma participação direta de todos devido à ampliação da cidadania.

Dica de Leitura //

Artigo Científico: DE JESUS GRIGOLI, Juliana. Quatro modelos normativos de democracia representativa: as versões elitista, liberal, pluralista, participativa e deliberativa. *Pensamento Plural*, n. 14, p. 113-126, 2014.



A representação política entendida correntemente segundo Thomas Hobbes como a situação na qual um indivíduo ou grupo é representado por outro a partir da delegação desse direito ao representante, que fica assim, autorizado a tomar decisões em nome daquele que não está presente.

Legitimada na atualidade pelo processo eleitoral, adotado como melhor mecanismo de seleção dos postulantes a cargos públicos. A ideia moderna de representação política nasce da necessidade de se organizar a vida política das grandes cidades que estavam em crescimento, pois com as transformações demográficas e alargamento dos direitos políticos, expressos pelo direito de voto e o crescimento das cidades, tornava-se impossível o exercício da democracia direta.

Dessa forma instituiu-se o governo representativo, como melhor forma de organizar a vida política das cidades. Dessa forma, o governo representativo foi concebido como um sistema político com características próprias que se diferenciavam da forma de autogoverno do povo.

Vários autores deram sua contribuição nesse debate, mas nesse trabalho, que não visa ao exame exaustivo do tema da representação, priorizamos os apontamentos de dois autores que, a nosso ver, de certa forma sintetizam o debate atual sobre o governo representativo (MANIN, 1995; MIGUEL, 2003)

Segundo Manin (1995) a representação Política ou governo representativo é um fenômeno moderno que ao longo do seu percurso histórico tem passado por fortes transformações que, na sua visão, configuram tipos-ideais ou fases:

o governo representativo de tipo parlamentar, democracia de partido e democracia de público. Vale destacar que esses tipos de governo representativo apresentados por Manin não esgotam todas as formas possíveis de representação assim como podem coexistir e se fundir dependendo de um determinado tempo e lugar histórico.

Tal participação se dá por meio de plebiscitos e assembleias populares locais que, computando a participação popular e os seus resultados, quando somados ao todo, interferem nas escolhas. Segundo Miguel (2003) torna-se cada vez mais complexo o nosso sistema representativo, a partir do momento em que na prática essa forma de governo não se adequa aos modelos ideais correntes.

Distanciam-se cada vez mais do ideal de soberania popular previsto nesta forma de governo. De forma análoga a Manin, este autor sustenta a tese da crise, não de um modelo, mas da própria representação a partir de três conjuntos de evidências; *o declínio do comparecimento eleitoral, a ampliação da desconfiança em relação às instituições e o esvaziamento dos partidos políticos*.

Para este autor as instituições políticas, dentre elas o partido político estão perdendo a confiança do eleitorado, a mediação entre representante e eleitores antes realizada pelo partido, atualmente, é mediada também pelos meios de comunicação de massa, que exercem uma função representativa nas sociedades contemporâneas. Ao formular a agenda pública e expressar posições políticas a mídia tem capacidade de influenciar as vontades dos eleitores.

Visando uma saída para a crise atual da representação, o autor defende a ampliação da ideia de representação, em que devemos entender os meios de comunicação como uma esfera de representação política e entendê-las como espaço privilegiado de disseminação das diferentes perspectivas e projetos dos grupos em conflito na sociedade.

Isso significa que o bom funcionamento das instituições representativas exige que sejam apresentadas as vozes dos vários agrupamentos políticos, permitindo que o cidadão, em sua condição de consumidor de informação tenha acesso a valores, argumentos e fatos que instruem as correntes políticas em competição e possa formar, de modo abalizado sua própria opinião política. (Miguel, 2003, p.133).

Enquanto MANIN (1995) apresentou os princípios do governo representativo e suas transformações durante o seu percurso histórico, demarcando as diferenças entre o governo representativo e a soberania popular. Miguel (2003) de forma análoga a Manin sustenta a tese da crise, não de um modelo, mas da própria representação, apresentando possíveis alternativas para resolver as limitações do nosso sistema representativo.

Como podemos observar o debate sobre a crise da representação política perpassa pela ideia de que o governo representativo deveria apresentar fortes vínculos entre representantes e representados e que os partidos continuassem exercendo a função de intermediário nessa relação. No sistema democrático representativo, como no Brasil, os cidadãos elegem representantes para ocuparem os cargos políticos.

ELEIÇÕES E REPRESENTAÇÃO POLÍTICA NO BRASIL

Com o advento da ideia de representação política Moderna observamos o estabelecimento de mecanismos que efetuassem uma forma de governo mais próxima de uma "soberania popular", agora de forma indireta. As eleições foram acionadas como a melhor forma possível de seleção de representantes e logo entraram em cena os partidos políticos.

Nascem com a proposta de intermediar a relação de representantes e representados, uma vez que representavam a vontade de grupos através de seu programa político. Os representados não se identificavam mais com a pessoa do representante e sim com o partido. Mas o governo representativo ainda não estava em pleno funcionamento, era necessário consolidar um conjunto de regras que estabelecesse o que poderia ou não proceder numa disputa eleitoral, compondo os denominados sistema eleitoral. (NICOLAU, 2006)

Vale destacar que cada sociedade ficou responsável por instituir o seu sistema político, levando em consideração as suas particularidades históricas. No caso Brasileiro, observamos ao longo de sua história política, várias experiências no que se refere à organização de sistemas partidários. Não temos a intenção de aprofundar cada período histórico citado, mas apresentar a organização do sistema partidário como um processo importante para o entendimento da construção do regime político brasileiro.

Em 1965 o país vivenciou o sistema bipartidário, em 1980 foi estabelecido o pluripartidarismo que foi consolidado em 1988 com a promulgação da constituição de 1988, dando liberdade de criação e organização dos partidos. Atualmente, o governo representativo está organizado sob sistema pluripartidário que dialoga com um conjunto de características; Universalidade e obrigatoriedade do voto para todos os eleitores entre 18 e 70 anos e sistema eleitoral com a presença de eleição de forma Majoritária (para prefeitos, governadores e Senadores) e Proporcional (para o legislativo Municipal- vereadores e legislativos Estadual e Federal – Deputados Estaduais e Federais).

O sistema majoritário tem como propósito garantir a eleição dos candidatos que obtiveram mais votos, funcionando à base de distritos ou circunscrições de apenas um representante, ou seja, é eleito apenas o candidato mais votado. No sistema proporcional, partidos ou candidatos conquistam o mandato com base na votação obtida.

Segundo Nicolau (2006) a fórmula proporcional tem duas preocupações fundamentais: assegurar que a diversidade de opiniões de uma sociedade esteja refletida no legislativo e garantir uma correspondência entre os votos recebidos pelo partido e sua representação. A principal virtude da representação proporcional, segundo seus defensores, estaria em sua capacidade de espelhar no legislativo todas as preferências e opiniões relevantes existentes na sociedade.

Outra importante característica do sistema proporcional é a presença de listas partidárias abertas e ausência de lista fechada^[1]. Na lista aberta, cabe ao eleitor a definição dos nomes que irão ser contemplados com o mandato. A implicação desse sistema de lista aberta é o surgimento de competição entre os candidatos do mesmo partido, que disputam entre si a maior parte dos votos, resultando em grande personificação do voto, quando os candidatos buscam elementos para se diferenciar um dos outros, indo além da vinculação em um mesmo partido.

É permitida a realização de coligações e há exigência do quociente eleitoral (produto da divisão do número de votos válidos pelo número de cadeiras). Nota-se que dessa forma, o eleitor escolhe o seu candidato livremente sem a interferência do partido político. Dessa forma, podemos observar que os principais aspectos do sistema eleitoral brasileiro estão na combinação de lista aberta com outros atributos como: grandes distritos eleitorais, possibilidade de coligações eleitorais, eleições simultâneas para vários cargos (presidente, governadores de estado e senadores) e distorção acentuada na representação dos estados na Câmara dos deputados^[2]. Nicolau (2006).

Assim, a relação entre representantes e representados é mais bem analisada quando articulada ao conjunto de regras e instituições que lhes estruturam e condicionam seu funcionamento, sem, contudo, desconsiderar que esse enquadramento institucional nunca é absoluto, vez que convive com diferenciações relativas à aplicabilidade e a eficácia destas regras e com efeitos imprevistos das interações entre atores, portadores de interesses, paixões e posições sociais e políticas diversas.

Desta combinação de condicionantes institucionais apresentadas e concepções e práticas políticas, emergem variados tipos de atuação parlamentar e perfis políticos. David Mayhew (1974) ao analisar o comportamento dos parlamentares Norte Americanos fundamentou que a atuação desses parlamentares era motivada pela reeleição ou continuação na vida pública. Trata-se de uma dimensão da atividade parlamen-

tar ou Executiva referida aos vínculos entre detentores de mandatos eletivos e seus eleitores, coletivamente denominados *bases de apoio*, áreas ou redutos eleitorais. Mayhew(1974) descreveu o comportamento parlamentar em três categorias: propaganda ou busca de publicidade, reivindicação de autoria de benefícios e tomada de posição.

A *propaganda* refere-se aos esforços para disseminar o nome do parlamentar entre eleitores, criando uma imagem favorável do candidato. Ao construir um nome conhecido, além de ser importante para o parlamentar, pode ser utilizado como trunfo por outros membros da família.

Ao reivindicar *autoria de benefícios* busca-se passar ao eleitor que o parlamentar realiza atividades benéficas para a comunidade. Dessa forma, o eleitor haverá de querer preservá-lo no cargo para que o mesmo continue trazendo benefícios. A *tomada de posição* é entendida como explicitação de um julgamento sobre questões de interesse do público.

Parlamentar que privilegia esse tipo de atuação se apresenta ao eleitor como orador, se destacando pelas ideias que defende. Vale destacar que esses modelos de atuação apresentados por David Mayhew não são excludentes, podendo estimular na proposição de tipos ideais de estilo parlamentar.

Os principais tipos resultantes dessa classificação são parlamentares centrados na atividade legislativa e na tomada de posição e parlamentares centrados na prestação de serviços. Figueira (2005) em importante análise sobre a representação política tomando como referente empírico os deputados do PT (na qual os interesses dos parlamentares seriam convergentes com os do partido) aponta que há inexistência de distinções rígidas entre as duas categorias, uma vez que mesmo o atendimento a grupos específicos organizados, ainda que reivindicado como garantia de direitos coletivos não deixa de ser uma forma de assistência ou prestação de serviços a grupos particulares.

Para esse autor, a situação analisada apresenta um esforço coletivo dos deputados em fortalecer o partido e ao mesmo tempo representar entidades para ter sucesso em seus projetos individuais. Diz ele: Ao mesmo tempo, os deputados participam do esforço coletivo de construir o partido, submetendo-se a mecanismos institucionais que limitam sua autonomia; constituem-se em porta-vozes dos segmentos sociais que representam, paralelamente, buscam meios de ter sucesso no projeto individual da reeleição. (idem, p.33)

Superando a ideia comum de que no eleitor só é lembrado no momento das eleições Borges (2005) sugere que a conexão eleitoral compreende dois momentos: um relativo a fase de campanha, onde os candidatos a reeleição dirigem aos eleitores certos apelos retóricos, distribuição de pequenos benefícios imediatos e promessas de benefícios futuros e outro que alude às relações do eleito com suas bases de apoio, através de ações legislativas (ordenamento institucional, políticas públicas e homenagem). Dessa forma, os parlamentares pensando na reeleição podem desenvolver durante a atividade parlamentares tanto medidas de interesse individual como de fortalecimento dos partidos.

Dica de Filmes e Documentários:

Democracia Manipulada (2021)

Sinopse: Nos últimos anos, os movimentos populistas vêm mobilizando a opinião pública e ganhando força graças à tecnologia da informação. O populismo é, acima de tudo, um método de conquista e retenção do poder. Este documentário investigativo lança luz sobre aqueles que orquestram o caos e seus métodos. Na sombra de figuras políticas, hackers da democracia são a verdadeira ameaça.



O Paradoxo da Democracia (2020)

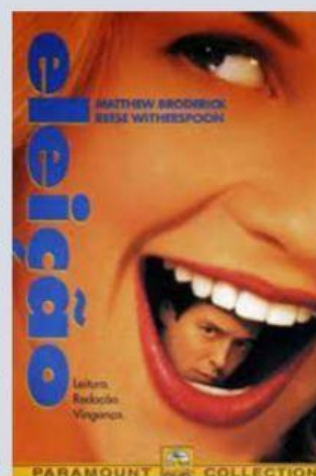
Sinopse: Na última década, democracias tão distintas quanto Brasil, EUA, França, Egito e Ucrânia foram tomadas por protestos de rua que tiveram, como elemento unificador, a insatisfação com a política tradicional. Todos os seus governos caíram, seja pela força ou pela via eleitoral. “O Paradoxo da Democracia” busca impulsionar a superação dessa perplexidade, com a ajuda de intelectuais e atores políticos.



Eleição (1999)

Sinopse: De forma irônica e inteligente, a comédia do fim dos anos 90 chegou a ser indicada para o Oscar de Melhor Roteiro Adaptado, enquanto Reese Witherspoon, que interpreta a protagonista do filme, foi nomeada ao Globo de Ouro na categoria de Melhor Atriz. O filme fala, na verdade, de eleições em uma escola pública no interior de uma cidade dos Estados

Unidos. Criando um paralelo com o sistema democrático governamental, a produção aborda o voto direto e secreto, além da competição desleal entre candidatos de maneira lúdica, leve e didática.





Paradoxos – 30 anos de Democracia e Direitos Humanos no Brasil.

Sinopse: Para celebrar 30 anos de existência, e lembrar do seu surgimento no contexto da redemocratização e do pioneirismo em estudos de violência e direitos humanos, o Núcleo de Estudos da Violência (NEV) da USP fez nesta quinta, dia 8, o lançamento do documentário paradoxos – 30 anos de democracia e direitos humanos no brasil. o evento, que pode ser visto no canal do nev no youtube.

Dica de Leitura //

CASTELLS, Manuel. Ruptura: a crise da democracia liberal. 1.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 2018.

O que é democracia/ Denis L. Rosenfield- São Paulo: Brasiliense, 2003. - (Coleção primeiro passos ; 219)



DICA DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA

O professor vai reunir a turma em círculo e em seguida formar grupos, que irão simular um processo eleitoral. A ideia é proporcionar um debate entre os grupos, com pautas anteriormente definidas (Educação, Saúde, Políticas Públicas de Juventude). Ao final do debate o(a) professor(a) apresentará o debate acerca das formas de representação política, reforçando a importância da organização e participação política.

Tempo aproximado: 120 minutos.

RESUMO DO CAPÍTULO

O que é Democracia?

É um regime político, ou seja, é uma forma de organização do conjunto de instituições políticas do Estado. E o que caracteriza esse Regime?

De acordo com Robert Dahl (1915-2014), um dos principais teóricos da Ciência Política, um regime democrático pleno deve apresentar duas características fundamentais:

1. Participação Pública – Quanto mais o sistema político permite a participação dos seus cidadãos, mais democrática é a nação.
2. Contestação do Governo – Em um país democrático, grupos de oposição devem ter liberdade para contestar as decisões de quem está no poder.

Quais são os tipos de Democracia?

- **Democracia Direta** – Nesse modelo de democracia, todo e qualquer cidadão pode participar ativamente da tomada de decisões. A principal característica desse sistema é que a própria população decide diretamente sobre o que é de interesse público da cidade, ou seja, a população não delega o seu poder de decisão.
- **Democracia Representativa** – O modelo de democracia representativa significa que o povo delega o seu poder de decisão político para outras poucas pessoas, geralmente por meio do voto. O principal objetivo é que os cidadãos tenham o direito de escolher quem vai ocupar determinado cargo eletivo.

Os princípios desse modelo são?

- Sufrágio universal
- Observância constitucional
- Igualdade de todos perante a lei
- Mandatos eletivos com temporalidade definida

- **Democracia Participativa** – Esse modelo também é conhecido como democracia semidireta; é um modelo democrático que está entre a democracia direta e a representativa. O principal objetivo é proporcionar a participação das pessoas. Nesse modelo, cria-se uma co-gestão da coisa pública entre o governo e o povo. Os mecanismos utilizados para isso são:

- Referendos;
- Plebiscitos;

- Iniciativa popular;
- Audiência pública
- Conselhos municipais
- Orçamento participativo

QUESTÕES SOBRE DEMOCRACIA

(ENEM MEC/2017) Em um governo que deriva sua legitimidade de eleições livres e regulares, a ativação de uma corrente comunicativa entre a sociedade política e a civil é essencial e constitutiva, não apenas inevitável. As múltiplas fontes de informação e as variadas formas de comunicação e influência que os cidadãos ativam através da mídia, movimentos sociais e partidos políticos dão o tom da representação em uma sociedade democrática.

U.RBINATI, N. *O que torna a representação democrática?* Lua Nova, n. 67, 2006.

Esse papel exercido pelos meios de comunicação favorece uma transformação democrática em função do(a):

- a) limitação dos gastos públicos.
- b) fortalecimento da participação popular.
- c) autonomia dos órgãos governamentais.
- d) interesse de grupos corporativos.
- e) dissolução de conflitos ideológicos.

(ENEM MEC/2016) A democracia deliberativa afirma que as partes do conflito político devem deliberar entre si e, por meio de argumentação razoável, tentar chegar a um acordo sobre as políticas que seja satisfatório para todos. A democracia ativista desconfia das exortações à deliberação por acreditar que, no mundo real da política, onde as desigualdades

estruturais influenciam procedimentos e resultados, processos democráticos que parecem cumprir as normas de deliberação geralmente tendem a beneficiar os agentes mais poderosos. Ela recomenda, portanto, que aqueles que se preocupam com a promoção de mais justiça devem realizar principalmente a atividade de oposição crítica, em vez de tentar chegar a um acordo com quem sustenta estruturas de poder existentes ou delas se beneficia.

YOUNG, I. M. *Desafios ativistas à democracia deliberativa. Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 13, jan.-abr. 2014.

As concepções de democracia deliberativa e de democracia ativista apresentadas no texto tratam como imprescindíveis, respectivamente,

- a) a obtenção do consenso e a mobilização das minorias.
- b) a organização de eleições e o movimento anarquista.
- c) a imposição de resistência e o monitoramento da liberdade.
- d) a fragmentação da participação e a desobediência civil.
- e) a decisão da maioria e a uniformização de direitos.

(ENEM MEC/2016) Tecnocracia e democracia são antiéticas: se o protagonista da sociedade industrial é o especialista, impossível que venha a ser o cidadão qualquer. A democracia sustenta-se sobre a hipótese que todos podem decidir a respeito de tudo. A tecnocracia, ao contrário, pretende que sejam convocados para decidir apenas aqueles poucos que detém conhecimentos específicos.

BOBBIO, N. *O futuro da democracia*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

Na democracia, a participação dos cidadãos nas decisões deve ser a mais ampla possível. De acordo com o texto, o exercício pleno da democracia pressupõe:

- a) Que as decisões sejam tomadas a partir de um princípio democrático, ou seja, todos tem o direito de opinar a respeito de tudo.
- b) Que aqueles que detém conhecimento técnico em determinado assunto sejam os únicos a poderem opinar e decidir sobre o mesmo.
- c) Que os detentores do conhecimento técnico tenham preferência para decidir, pois a democracia se confunde com a especialização.
- d) Uma forma de democracia na qual todos podem opinar, mas apenas dentro de sua especialidade.
- e) A inclusão do conhecimento técnico como critério de julgamento, visto que ele serviria para agilizar o processo de escolha.

(ENEM MEC/2021) Numa democracia representativa, como é o Brasil, o direito de votar para escolha dos governantes, que irão ocupar os cargos do Executivo e do Legislativo, é um dos direitos fundamentais da cidadania. Na impossibilidade de participação direta do povo nas decisões que deverão ser tomadas a respeito de questões da máxima relevância para o interesse público, a escolha de representantes para o desempenho dessas tarefas foi o caminho encontrado para que as opções reflitam a vontade do povo.

DALLARI, D. *Em busca da democracia representativa*. Disponível em: www.jb.com.br. Acesso em: 2 fev. 2015.

Na perspectiva apontada no texto, a consolidação da democracia no Brasil baseia-se na representação popular por meio dos(as)

- a) fóruns sociais.
- b) partidos políticos.
- c) conselhos federais.
- d) identidades de classe.
- e) organizações não governamentais.

(Enem/2017) O conceito de democracia, no pensamento de Habermas, é construído a partir de uma dimensão procedimental, calcada no discurso e na deliberação. A legitimidade democrática exige que o processo de tomada de decisões políticas ocorra a partir de uma ampla discussão pública, para somente então decidir. Assim, o caráter deliberativo corresponde a um processo coletivo de ponderação e análise, permeado pelo discurso, que antecede a decisão.

VITALE, D. *Jürgen Habermas, modernidade e democracia deliberativa. Cadernos do CRH (UFBA)*, v. 19, 2006 (adaptado).

O conceito de democracia proposto por Jürgen Habermas pode favorecer processos de inclusão social. De acordo com o texto, é uma condição para que isso aconteça o(a)

- a) participação direta periódica do cidadão.
- b) debate livre e racional entre cidadãos e Estado.
- c) interlocução entre os poderes governamentais.
- d) eleição de lideranças políticas com mandatos temporários.
- e) controle do poder político por cidadãos mais esclarecidos.

PARTICIPAÇÃO SOCIAL

Existem vários níveis de participação na vida política: Do cidadão comum, estudante, que acompanha o debate público, da dona de casa que espera o retorno do Estado com serviços públicos de qualidade, o militante voluntário de uma organização não-governamental, um servidor público que visa contribuir com a entrega de bons serviços à sociedade ao político profissional, eleito para representar os anseios da população durante um período determinado. Todas as formas de participação política são legítimas, mesmo a omissão ou o desinteresse pela política. Entre uma e outra forma, há inúmeras maneiras de ocupar um lugar na política e contribuir com a sociedade.

A Participação Social apresenta uma função pedagógica, possibilitando maior engajamento coletivo e, sobretudo, a educação política dos atores envolvidos, apresentando-os um conjunto de práticas e organizações democráticas. Geralmente, as pessoas que participam de mobilizações coletivas, geralmente acabam se filiando a algum partido político ou movimentos organizados como associações, grêmios estudantis, entidades de classe.

Buscando a etimologia da palavra, participar tem origem do latim “*participare*” e significa tomar parte na sociedade política, pertencer a, avisar ou anunciar as suas opiniões. Assim, no contexto da política, a participação popular significa tomar parte na sociedade política ou, ainda, informar e compartilhar sua opinião.

Dessa forma, a participação do cidadão na vida política é desse modo, um instrumento, um requisito e uma manifestação da democracia. Proporciona uma conexão entre as demandas da sociedade e a gestão da coisa pública. Entendemos a participação social como uma maneira de promover um maior debate e melhorar as tomadas de posição relacionadas à sociedade.

Vale ressaltar que ao longo dos anos, presenciamos na sociedade, novas possibilidades de participação nas discussões políticas do país, estados e municípios. A democracia representativa não conseguiu ampliar a conexão entre representantes e representados, decepcionando dessa forma, parte da sociedade, que não se sente contemplada com o papel desenvolvido pelos partidos políticos e seus representantes.

Os desdobramentos disso podem ser observados a partir da articulação de outras formas de mobilização política, através de vias e instrumentos distintos daqueles oferecidos pelos partidos políticos. Dessa forma, observamos cada vez mais o crescimento no número de associações, entidades de classe, movimentos organizados em vários setores da sociedade. Qual o objetivo dessas iniciativas? Buscam ampliar os espaços de participação política, incluindo os indivíduos no centro da cena política.

Alguns exemplos de participação política são citados por De La Fuente *apud* Gorczewski (2018):

1. **Participação eleitoral:** o simples ato de votar, quer em eleições, *referendum* ou plebiscito;
2. **Participação em campanhas:** participar ativamente em campanhas eleitorais;
3. **Participação em organizações políticas:** ser membro ativo e/ou participar das atividades de um partido ou grupo, associação ou qualquer plataforma de caráter político (a definição inclui apresentar-se como pré-candidato a cargos da própria organização ou como candidata a um posto eletivo institucional, excluindo-se expressamente o desempenho de cargos públicos);

4. **Participação-contato:** contatar diretamente os representantes políticos e/ou os meios de comunicação para tratar de questões públicas (pedir audiências ou entrevistas, mandar mensagens, *e-mails* etc.);
5. **Participação-protesto:** expressar rechaço a uma determinada situação ou circunstância política (participar de manifestações, “boicotar” determinados produtos e/ou empresas por razões políticas, fazer passeatas etc.).

Segundo Bodart e Figueiredo (2021) há outras formas de participar da política institucional. **A participação eleitoral via partido político** – A participação na política de forma institucionalizada a partir da filiação partidária, atendendo à Resolução nº 23.117, de 20 de agosto de 2009, estando em pleno direito de exercício político.

O indivíduo deve:

- a) Procurar a sede do partido político que deseja filiar-se;
- b) Preencher um formulário e atestar estar de acordo com o Estatuto do partido; e
- c) A solicitação sendo aceita deverá participar de uma plenária de formação.

Ao ingressar em um partido político você passa a fazer parte daquela organização, discutindo o programa e a atuação política dos seus membros, contribuindo com a divulgação das idéias do partido e na conquista de novos membros.

A PARTICIPAÇÃO ATRAVÉS DO EXERCÍCIO DE FUNÇÃO PÚBLICA

A atuação pública desenvolvida no âmbito do Estado pode acontecer de três formas:

- a) Servidor Público concursado - A existência de servidores capacitados e comprometidos com a qualidade dos serviços públicos oferecidos à sociedade é fundamental para o bom funcionamento do Estado. Importante ressaltar que a presença de servidores concursados, garante autonomia em relação aos governos, superando as diretrizes partidárias e a influência política na execução das atividades laborais.
- b) Servidor Público eleito - Serão escolhidos pela sociedade para o exercício da função pública durante o mandato estabelecido, 4 anos para o legislativo municipal, estadual e cargos do executivo e 8 anos para o cargo de Senador da República, podendo ser reconduzidos, ou não, ao final dos seus mandatos.
- c) Servidor Público Comissionado ou contratado por tempo determinado. A partir de uma nomeação política e temporária, os indivíduos que atuam na esfera pública, mediante essa modalidade. Como exemplo, podemos citar os secretários, que ao assumirem os cargos, geralmente indicam parte ou a totalidade de sua equipe, tomando como base o princípio da confiança.

Importa destacar que o modelo de representação política apresentado pelos partidos políticos e pela participação eleitoral, não conseguiu apresentar respostas efetivas às demandas de vários

setores da sociedade, o que ocasionou a articulação de outras formas de participação política. Vale ressaltar a participação via conselhos e fóruns; Participação via Movimentos Sociais, Movimentos Organizados de Juventudes e o protagonismo dos povos indígenas e das populações Afrodescendentes.

A participação a partir de conselhos e fóruns – Espaços de participação institucionalizados que tornam a democracia representativa mais participativa. Podemos definir os Conselhos como espaços criados a partir da constituição de 1988 para permitir que a sociedade civil dialogasse com o Estado sobre a administração pública, sobretudo, no que se refere às Políticas Públicas. Vale ressaltar, que nem todos os Conselhos possuem apenas caráter consultivo.

Alguns Conselhos possuem caráter deliberativo, a exemplo, os Conselhos de Saúde. Eles são compostos por entidades, instituições ou movimentos representativos dos seguintes segmentos: Profissionais da saúde, Gestores e prestadores de serviço e usuários do Sistema Único de Saúde (SUS). A legislação destes espaços deliberativos estabelece ainda que a composição paritária de usuários em relação ao conjunto dos demais segmentos representados, ou seja, esse segmento ocupa 50% dos assentos.

Os Fóruns públicos são espaços abertos de discussão e envolvem um maior número de pessoas, sem a eleição ou indicação para a composição dos participantes. Nesse espaço, os gestores podem obter conselhos sobre a gestão da política pública, no entanto, não são deliberativos. Trata-se de uma excelente oportunidade de exercer a cidadania e contribuir com a atuação dos governos e do Estado.

A PARTICIPAÇÃO VIA MOVIMENTOS SOCIAIS

A participação política também pode ser observada por meio dos movimentos sociais. No Brasil, mobilizam os diferentes grupos que compõem a sociedade. Destacamos o Movimento Sem Terra, que mobiliza diversos trabalhadores e trabalhadoras que lutam pela Reforma Agrária no Brasil. Movimentos Sociais Urbanos, Movimentos Ambientais, Movimentos.

A partir de 1970 a Reforma Sanitária Brasileira representou um marco histórico pela explosão de movimentos sociais que lutavam por uma participação democrática em vários setores da sociedade. Dessa forma, os Movimentos Sociais constituem-se como um dos sujeitos políticos que mobilizam ideias e valores que viabilizam formas distintas de organização em busca de direitos civis, políticos e sociais. (GOHN, 2011). Os movimentos Sociais são elementos essenciais na sociedade moderna, pois são capazes de impulsionar mudanças sociais diversas, a partir de diferentes formas de organização, atuação e interesses, podendo atuar a partir:

- a) Práticas contenciosas (conflitivas) – Manifestações públicas de repúdio as ações do Estado, fechamento de vias públicas, barricadas em vias públicas e ocupação de propriedades estatais, decretação de greves.
- b) Práticas de parcerias (colaborativas) com os governos – participações de representantes dos movimentos sociais no governo, em conselhos e fóruns, sinalizam para práticas em parceria.

Os objetivos gerais das reivindicações constituem outra classificação dos movimentos sociais; reformistas, revolucionários e conservadores.

- a) Movimentos reformistas – é aquele que procura modificar aspectos da sociedade e não a mudança do sistema como um todo. Podemos apresentar como exemplo nessa classificação, segmentos majoritários de vários movimentos atuais: sem-terra, ambientalista, feminista, sem-teto, negro, LGBT-QI+, dentre outros.
- b) Movimentos Revolucionários – Levam as suas reivindicações às últimas consequências, podendo constituir movimentos armados, subvertendo o sistema social existente. Como exemplo, as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia – Exército do povo (FARC-EP)
- c) Movimento conservador – Observam problemas na sociedade, retomando os valores, experiências do passado tido como ideal. Exemplos de movimento conservador o Escola sem Partido, Movimentos contrários ao casamento de pessoas do mesmo sexo, movimentos contrários a toda forma de aborto.

MOVIMENTOS SOCIAIS DE JUVENTUDE

A participação dos jovens na política não é algo recente. As juventudes tiveram lugar de destaque nas diferentes lutas sociais. É necessário reconhecer as especificidades do momento histórico atual e suas diferentes características, dentre as quais, podemos citar a utilização e domínio de novas tecnologias para potencializar sua participação social. Essas tecnologias estão presentes nos outros movimentos sociais e criam novas possibilidades de participação.

Movimento que representa a força de mobilização da juventude, na história política recente do Brasil, as movimentações de Junho de 2013 teve início com uma onda de pequenos protestos, protagonizados inicialmente por representantes do movimento estudantil de algumas capitais Rio de Janeiro, Florianópolis, São

Paulo e Porto Alegre com o foco principal de impedir o aumento das tarifas de transporte público.

O Estado utilizou forte repressão policial, com utilização de bombas de efeito moral e gás, atingindo manifestantes e jornalistas que faziam a cobertura no local da manifestação. A reação da polícia gerou uma grande mobilização nas redes sociais e logo ganhou espaço na mídia nacional.

A repressão utilizada pela polícia não teve o efeito esperado e fez o movimento crescer. O protesto cresceu e ganhou nova proporção, resultando na diversificação dos protestos: a juventude passou a exigir a melhoria nos serviços públicos, principalmente, educação e saúde, superando a demanda inicial e a melhoria nos transportes públicos. É importante registrar que foi a primeira grande onda de protestos ocorrida no país após a massificação das redes sociais, o que certamente potencializou as manifestações, ampliando o poder de mobilização e comunicação.

Dica de Filme e Documentário

Sinopse: Centenas de brasileiros se reúnem cada quatro anos na Conferência Nacional de Saúde (CNS), para debater como é possível melhorar a vida da população. O que move essas pessoas? Com esse questionamento, a jornalista e pesquisadora Daniela Muzi acompanhou o dia-a-dia de três delegados, durante a conferência Nacional de Saúde de 2015, dando origem a um documentário que mostra como é essencial a relação entre saúde, democracia e participação social.



<https://portal.fiocruz.br/noticia/fiocruz-exibe-documentario-sobre-participacao-social-na-16a-cns>

DICA DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA

Assistir ao documentário, *O que nos move* (2018), da diretora, Daniela Muzi. Reunir os alunos em grupos para debater as diferentes formas de participação social. A atividade permite compreender quais as diferentes formas de mobilização na sociedade? Quais os principais objetivos? Quais principais expectativas e tensões de quem participa? Qual a importância das Conferências e fóruns para a construção de políticas públicas? A ideia é promover o debate a partir dos elementos apresentados no documentário. Tempo aproximado: 120 minutos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 411- 23, maio/ago. 2004.

SOARES, Luciana. *Juventude e Participação Institucional – Eletiva*. Secretaria Nacional de Juventude, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. n. 24, 2003.

VAMOS PRATICAR

QUESTÕES SOBRE PARTICIPAÇÃO SOCIAL

(ENEM MEC/2017) A participação da mulher no processo de decisão política ainda é extremamente limitada em praticamente todos os países, independentemente do regime econômico e social e da estrutura institucional vigente em casa um deles. É fato público e notório, além de empiricamente comprovado, que as mulheres estão em geral sub-representadas nos órgãos do poder, pois a proporção não corresponde jamais ao peso relativo dessa parte da população.

TABAK, G. *Mulheres públicas: participação política e poder*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2002.

No âmbito do Poder Legislativo brasileiro, a tentativa de reverter esse quadro de sub-representação tem envolvido a implementação, pelo Estado, de:

- a) Leis de combate à violência doméstica.
- b) Cotas de gênero nas candidaturas partidárias.
- c) Programas de mobilização política nas escolas.
- d) Propagandas de incentivo ao voto consciente.
- e) Apoio financeiro às lideranças femininas.

(ENEM MEC/2017) O povo que exerce o poder não é sempre o mesmo povo sobre quem o poder é exercido, e o falado *self-government* [autogoverno] não é o governo de cada qual por si mesmo, mas o de cada qual por todo o resto. Ademais, a vontade do povo significa praticamente a vontade da mais numerosa e ativa parte do povo — a maioria, ou aqueles que logram êxito em se fazerem aceitar como a maioria.

MILL, J. S. *Sobre a liberdade*. Petrópolis: Vozes, 1991 (adaptado).

No que tange à participação popular no governo, a origem da preocupação enunciada no texto encontra-se na:

- a) conquista do sufrágio universal.
- b) criação do regime parlamentarista.
- c) institucionalização do voto feminino.
- d) decadência das monarquias hereditárias.
- e) consolidação da democracia representativa.

(ENEM MEC/2019) O feminismo teve uma relação direta com o descentramento conceitual do sujeito cartesiano e sociológico. Ele questionou a clássica distinção entre o “dentro” e o “fora”, o “privado” e o “público”. O slogan do feminismo era: “o pessoal é político”. Ele abriu, portanto, para a contestação política, arenas inteiramente novas: a família, a sexualidade, a divisão doméstica do trabalho etc.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2011 (adaptado).

O movimento descrito no texto contribui para o processo de transformação das relações humanas, na medida em que sua atuação

- a) subverte os direitos de determinadas parcelas da sociedade.
- b) abala a relação da classe dominante com o Estado.
- c) constrói a segregação dos segmentos populares.
- d) limita os mecanismos de inclusão das minorias.
- e) redefine a dinâmica das instituições sociais

(ENEM MEC/2020) Numa democracia representativa, como é o Brasil, o direito de votar para escolha dos governantes,

que irão ocupar os cargos do Executivo e do Legislativo, é um dos direitos fundamentais da cidadania. Na impossibilidade de participação direta do povo nas decisões que deverão ser tomadas a respeito de questões da máxima relevância para o interesse público, a escolha de representantes para o desempenho dessas tarefas foi o caminho encontrado para que as opções reflitam a vontade do povo.

DALLARI, D. *Em busca da democracia representativa*. Disponível em: www.jb.com.br. Acesso em: 2 fev. 2015.

Na perspectiva apontada no texto, a consolidação da democracia no Brasil baseia-se na representação popular por meio dos(as)

- a) fóruns sociais.
- b) partidos políticos.
- c) conselhos federais.
- d) entidades de classe.
- e) organizações não governamentais

(ENEM MEC/2011) Na década de 1990, os movimentos sociais camponeses e as ONGs tiveram destaque, ao lado de outros sujeitos coletivos. Na sociedade brasileira, a ação dos movimentos sociais vem construindo lentamente um conjunto de práticas democráticas no interior das escolas, das comunidades, dos grupos organizados e na interface da sociedade civil com o Estado. O diálogo, o confronto e o conflito têm sido os motores no processo de construção democrática.

SOUZA, M.A. *Movimentos sociais no Brasil contemporâneo: participação e possibilidades das práticas democráticas*. Disponível em <http://www.ces.uc.pt> Acesso em: 30 abr. 2010 (adaptado).

Segundo o texto, os movimentos sociais contribuem para o processo de construção democrática, porque:

- a) determinam o papel do Estado nas transformações socioeconômicas.
- b) aumentam o clima de tensão social na sociedade
- c) pressionam o Estado para o atendimento das demandas da sociedade.
- d) privilegiam determinadas parcelas da sociedade em detrimento das demais.
- e) propiciam a adoção de valores éticos pelos órgãos do Estado.



A Ciência Política é uma disciplina que nos auxilia na construção de interpretações acerca da Política enquanto prática social, apresentando aos estudantes da Educação Básica, uma abordagem científica, que implica na participação mais efetiva na sociedade. As reflexões sobre os conceitos de Cidadania, Democracia e Participação Social, ajudam os estudantes a consolidar uma formação política necessária para a compreensão dos processos econômicos, sociais, políticos e culturais, vivenciados no nosso cotidiano.

Neste sentido, esperamos que este E-book, atenda as perspectivas para a ação docente dos/as professores/as de modo a incentivá-los a desenvolverem uma educação política a partir das aulas de Sociologia no Ensino Médio, promovendo a reflexão de questões institucionais articuladas nas ações políticas do Estado e suas interações com a Sociedade Civil, promovendo o entendimento dos estudantes sobre novas possibilidades de participação efetiva na sociedade, tendo como objetivo a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Acreditamos que este material representa uma importante contribuição para os/as docentes e estudantes, ao possibilitar o compartilhamento de um material didático complementar que amplie

as concepções dos temas relacionados à Ciência Política, contribuindo para a melhor compreensão da realidade social, promovendo uma educação emancipatória, comprometida em conduzir os estudantes a uma ação política efetiva em busca de uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria Victoria. A cidadania ativa: referendo, plesbicio e iniciativa popular. São Paulo: Ática, 1991.

BODART, Cristiano das Neves, (Org.). Conceitos e categorias Fundamentais do ensino de Ciência Política. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2021.

BODART, Cristiano das Neves; LOPES, Gleison Maia. A Ciência Política nas propostas curriculares de sociologia para o ensino médio. CABECS, Vol.1, nº.1, p.131-152/ Jan./Jun.,2017.

BODART, Cristiano das Neves; FIGUEIREDO, César Alessandro Sagrillo (org.). Ciência Política para o Ensino Médio.1.ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2021.

BORGES. Arleth Santos (2005). Conexão Eleitoral e Atuação Parlamentar – Representantes e bases eleitorais no Maranhão. IUPERJ: Tese de Doutorado, IUPERJ, 2005

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil: o longo caminho, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CASTELLS, Manuel. Ruptura: a crise da democracia liberal. 1. Ed. Rio de Janeiro, Zahar, 2018.

CASTELLS, Manuel. Ruptura: a crise da democracia liberal. 1.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 2018.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Brasil: mito fundador e sociedade autoritária. . São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. . Acesso em: 03 mar. 2023. , 2000

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, Evelina (Org.). Anos 90: política e sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1996. P.103-115.

DAHL, Robert. Poliarquia: participação e oposição. São Paulo: EdUSP, 2005.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Direitos Humanos e Cidadania. Coleção Polêmica. São Paulo: Moderna 2004.

DE JESUS GRIGOLI, Juliana. Quatro modelos normativos de democracia representativa: as versões elitista, liberal, pluralista, participativa e deliberativa. *Pensamento Plural*, n. 14, p. 113-126, 2014.

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

FIGUEREDO, Argelina Cheibub. Executivo e Legislativo na nova Ordem constitucional/ Argelina Cheibub Figueredo e Fernando Limongi. – Rio de Janeiro; Ed. FGV, 1999.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

KEINERT, Fábio Cardoso; SILVA, Dimitri Pinheiro. A gênese da ciência política brasileira. *Tempo Social*, [S. l.] v. 22, n. 1, p. 79-98, jun. 2010.

LAMOUNIER, Bolivar. A ciência política nos anos 80. Brasília: Editora UnB, 1982.

LEITE, Fernando Baptista. Posições e divisões na Ciência Política brasileira contemporânea: explicando sua produção acadêmica. *Revista de Sociologia e Política*, v. 18, p. 149-182, 2010.

LESSA, Renato. O Campo da Ciência Política no Brasil: uma aproximação construtivista. In: MARTINS, Carlos Benedito. *Horizontes das Ciências Sociais no Brasil: ciência política*. São Paulo: ANPOCS, 2010.

LIBANIO, J.B. Ideologia e Cidadania. Coleção Polêmica. São Paulo: Moderna, 2004.

LIMONGI, Fernando. (1994). "O novo institucionalismo e os Estudos legislativos. A literatura Norte Americana Recente". Bib, nº 37, pp 3-38

MARENCO, André. Cinco décadas de ciência política no Brasil: institucionalização e pluralismo. In: AVRITZER, Leonardo; MILANI, Carlos; BRAGA, Maria do Socorro (Org.). A ciência política no Brasil: 1960-2015. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2016.

MARSHALL, Thomas H. Cidadania, classe e status. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1967.

MARTINEZ, Paulo. Direitos da Cidadania. São Paulo: Scipione, 1996.

MIGUEL, Luís Felipe. Democracia e Representação: Territórios em disputa. São Paulo: Unesp, 2014.

MIGUEL, Luis Felipe. Representação política em 3-D: elementos para uma teoria ampliada da representação política. Rev. bras. Ci. Soc., Fev 2003, vol.18, nº. 51, p.123-140.

MANIN, Bernard. As metamorfoses do Governo Representativo. In Revista Brasileira de Ciências Sociais. Nº29, Outubro. 1995.

MAYHEW, D (1974). Congress: The electoral Connection. New Haven, Yale University Press.

Nascimento, Abdias. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. Editora Perspectiva SA, 2016.

NICOLAU, Jairo Marconi. Sistemas Eleitorais. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

PEREIRA, Matheus Mazzilli. Et al. Os Movimentos sociais em livros didáticos de Sociologia para o ensino médio. Revista Sociedade e Cultura. V.24, e 63753, 2021.

PETERSEN, Ana; CORSETTI, Eduardo; PEDROSO, Elisabeth Maria Kieling. *Ciência Política: Textos Introdutórios*. 4. ed. Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 1998.

PRZEWORSKY, Adam. *Crises da democracia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020

RIBEIRO, DJAMILA. *Lugar de fala*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019. SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *Cidadania e justiça*. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

ROSENVELT, Denis L. *O que é democracia*. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa; AVRITZER, Leonardo. *Introdução: para ampliar o cânone democrático*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SCHUMPETER, Joseph. *Capitalismo, socialismo e democracia*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

SINGER, A. *Esquerda e Direita no Eleitorado Brasileiro*. 1. Ed. São Paulo: Edusp, 2000.

SOUZA, Clovis Schmitt. *Oficina “Democracia e representação política na escola”* Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS), v.4. n.1, p.29-42, jan./jun., 2020.

SOUZA, Hebert de (Betinho) & RODRIGUES, Carla. *Ética e Cidadania*. Coleção Polêmica. São Paulo: Moderna, 2004.

VERGEIRO, Waldomiro. *Como usar as histórias em quadros na sala de aula*. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

VIANNA, Luiz Werneck. *A democracia e os três poderes do Brasil*. Belo Horizonte: Editora da UFMG/IUPERJ, 2002.

WEBER, Max. *“A política como vocação”*. In: *Ciência e Política: duas vocações*. São Paulo: Cultrix, 2007.

O autor:

Romário Silva Barros é professor, possui Graduação (Bacharelado e Licenciatura) em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Maranhão- UFMA (2011). Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA, 2020-2023). Pós-Graduando em Gestão Pública pela Escola Nacional de Administração Pública- Enap. Foi professor de Sociologia na Rede Estadual de Ensino do Estado do Maranhão (2012-2015). No Governo Estadual do Maranhão foi assessor na Secretaria de Articulação Política (2014). Foi professor do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Piauí- Campus Uruçuí (2015-2017). Atualmente é professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)-Campus Itapecuru-Mirim na área de Sociologia. Tem interesse nos temas: Educação, Gestão Pública, Juventudes e Representação Política.



Orientadora:

Fernanda Galve possui graduação em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003), mestrado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006) e doutorado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2012). Pós-doutorado pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (2020). Atualmente é docente do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas/História da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus Bacanga. Tem experiência na área de História Social, com ênfase em História da América Latina e Literatura.



