

# Ciências Humanas e Sociais aplicadas na educação básica: neoliberalismo, multiculturalismo e outros diálogos (im)possíveis

## Applied Humanities and Social Sciences in basic education: Neoliberalism, Multiculturalism and other (im)possible dialogues

Jefferson Evânio da Silva<sup>1</sup>  
jeffersonevaniosocio@gmail.com

Robson da Costa de Souza<sup>2</sup>  
robson.souza@ifsertao-pe.edu.br

Joanildo Burity<sup>3</sup>  
joanildo.burity@fundaj.gov.br

### Resumo

*Levando em consideração as recentes alterações no texto curricular da Educação Básica brasileira, bem como seus impactos na produção dos discursos presentes nos livros didáticos que integram as coleções de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, discutem-se as lógicas que organizam os modos contemporâneos de subjetivação política, na interseção entre duas formações discursivas distintas (neoliberalismo e multiculturalismo). Partindo de uma análise realizada em 4 (quatro) manuais didáticos contemporâneos, em diálogo com aportes da Teoria do Discurso pós-estruturalista e elementos da análise do discurso foucaultiana, o texto discute processos de equivalência e de diferenciação entre aquelas formações discursivas, visando demonstrar o modo pelo qual o discurso neoliberal pretende instrumentalizar a gramática das Ciências Sociais e do multiculturalismo para constituir uma forma de subjetividade política marcada pelo desejo de "reconciliação simbólica", sob os signos da "troca", da "mistura" e da "hibridização" de formas de ser e estar no mundo.*

**Palavras-chave:** Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Currículo; Educação básica; Neoliberalismo; Multiculturalismo liberal.

### Abstract

*Considering the recent changes in the Basic Education curriculum in Brazil, as well as its impacts on the production of the discourses present in the textbooks that form the collections of Applied Social and Human Sciences, we discuss the logics that organize contemporary modes of political subjectivation, at the intersection of two distinct discursive formations (neoliberalism and multiculturalism). Based on an analysis of 4 (four) contemporary textbooks, and in dialogue with contributions of post-structuralist discourse theory and elements of Foucauldian discourse analysis, the text discusses processes of equivalence and differentiation between those discursive formations, aiming to demonstrate the way in which neoliberal discourse seeks to instrumentalize the grammar of the social sciences and multiculturalism to constitute a form of political subjectivity marked by the desire for "symbolic reconciliation", under the signs of "exchange", "mixture" and "hybridization" of forms of being in the world.*

**Key words:** Applied Humanities and Social Sciences; Curriculum; Basic education; Neoliberalism; Liberal Multiculturalism.

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e mestre em Ciências Sociais pela Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj). Também é membro do Laboratório de Estudos de Religião e Política (Laberp/Fundaj/UFPE) e pesquisador colaborador do Núcleo de História e Linguagens Contemporâneas, da Universidade Estadual da Paraíba (Nuhl/UEPB). Seus temas de pesquisa são: Ensino de Sociologia, literatura didática, identidades e subjetivação política. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4528-8285>.

<sup>2</sup> Doutor em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e mestre em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Atualmente é professor de Sociologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE/ Campus Ouricuri), membro do Grupo de Pesquisas Sertão Filosófico (IFSertãoPE) e coordenador do projeto "Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na Educação Básica: uma Análise dos Livros Didáticos" (IFSertãoPE). Tem experiência em ensino e pesquisa, no Ensino Médio e em nível de graduação (e de pós-graduação), atuando principalmente em: Ciências Sociais, Ciência(s) da Religião, Sociologia da Religião, Relações de Gênero e Teoria Sociológica. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4938-1604>.

<sup>3</sup> Doutor em Ciência Política pela Universidade de Essex, Inglaterra. É pesquisador titular da Coordenação de Estudos de Cultura, Identidade e Memória e professor do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (Profsocio) da Fundação Joaquim Nabuco e professor dos Programas de Pós-Graduação em Sociologia e em Ciência Política da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Entre seus temas principais de interesse estão religião e política e teoria social e política pós-estruturalista. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2963-1979>.

## Introdução

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é o nome de uma vacuidade disciplinar e, ao mesmo tempo, o registro de um novo projeto que se impõe. Define uma grande área do conhecimento, não um domínio de saberes específicos. É também, por esta razão, o nome que se escolheu para uma não-disciplina que parece abrir um buraco (semântico, epistêmico, político) mais visível no campo da Sociologia Escolar, e cujos sentidos, ainda pouco conhecidos, parecem integrar uma "nova" gramática do texto curricular brasileiro<sup>4</sup>. Sintoma de uma resistência ao nome "sociologia", é um termo que designa tanto o momento da perda de certa identidade enunciativa, a rarefação de certo regime de discursividade pedagógica, quanto o ganho de potência, no campo educacional brasileiro, de lógicas *sociais, políticas e fantasmáticas* que organizam o discurso neoconservador e seus procedimentos de subjetivação (Glynos e Howarth, 2018).

Considerada como uma extensão orgânica das recentes mudanças realizadas na organização curricular do Ensino Médio e como um dispositivo que tem na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) seu fundamento político, esse novo código que *rasura*, em termos derridianos, o texto curricular, busca redefinir as linhas que lhe dão forma e inscrevê-lo, definitivamente, nas trilhas definidas pela (nova) dinâmica do capitalismo contemporâneo. As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na Educação Básica, tal como postas pelo discurso político atual, funcionam como o sintoma de um movimento político que busca fazer do texto curricular o próprio trilho que permite a "passagem" tranquila para uma locomotiva apressada, desejante e acolhedora. Acompanhando as contradições presentes em nosso processo de

construção democrática, sob a égide de uma "confluência perversa" (Dagnino, 2004), essa locomotiva já percorre os trilhos da educação há algum tempo, e tem por finalidade embarcar, em seus intermináveis vagões, toda forma de diferença ainda indecisa quanto aos destinos dessa estranha e sedutora viagem.

Entre as oscilações e instabilidades de nossos processos políticos, em meio a ajustes fiscais e sucessivas contrarreformas do Estado, as noções de cidadania e participação política foram cooptadas por um projeto neoliberal no interior de um trem *des-governado* cujos nomes se dão a conhecer em conexão com as lógicas de mercado: autonomia, protagonismo, empresa, negócios, empreendedorismo, ética burguesa, neoliberalismo, ou capitalismo, simplesmente. E como já se argumentou em outros contextos, sempre que o Estado se isenta de seu papel de garantidor de direitos, o mercado é oferecido como uma instância substituta para a cidadania.

Este artigo se propõe a investigar, a partir de uma análise dos discursos presentes em 4 (quatro) manuais que integram as coleções de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, os momentos de articulação a partir dos quais *formações discursivas* distintas (neoliberalismo e multiculturalismo) se hibridizam para fundar as bases de um determinado projeto de subjetivação política na direção acima apontada.<sup>5</sup> Nesse sentido, os livros didáticos são aqui considerados como dispositivos cuja função política é a de servir como a própria base empírica para a inscrição e fixação de certos discursos. Analisamos, portanto, esses manuais, em diálogo com o texto curricular de referência (BNCC), visando compreender processos de equivalência e diferenciação entre discursos, as lógicas que lhes dão sustentação e seus procedimentos de subjetivação.

Nesse sentido, o critério de seleção adotado para escolha desses livros que integram as coleções é temático<sup>6</sup>, razão pela

<sup>4</sup> Neste trabalho concebemos o currículo como texto e/ou como discurso. Essa leitura discursiva do texto curricular considera a positividade de seus efeitos na construção das identidades. Essa leitura está presente nos trabalhos de Lopes e Macedo (2011), que conceberam o currículo como aquilo que nos governa, que constrói nossas identidades, sempre num ambiente marcado pela abertura e pela constante produção, troca e resignificação de discursos. Leitura que também se apoia em um campo de intervenções sobre "políticas de currículo". Texto eminentemente político, o livro didático (objeto que pretendemos analisar neste trabalho) funciona no Brasil como importante base empírica para inscrição de diversos discursos e, ao mesmo tempo, como um locus privilegiado das lutas hegemônicas, estruturais na composição e tensionamento dos discursos curriculares.

<sup>5</sup> Empregamos o conceito de formação discursiva no sentido definido pelos estudos de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), em diálogo com a leitura proposta por Foucault (2014). Ou seja, não entendemos por formação discursiva o conjunto de textos, enunciados e/ou discursos caracterizados pela unidade que os "amarra" segundo a "coerência lógica de seus elementos" internos, cujo sentido dependeria de um "sujeito transcendental apriorístico, um sujeito atribuidor de sentido *a la* Husserl" (Laclau e Mouffe, 2015, p. 178). O que constitui a coerência de uma formação discursiva é a "regularidade na dispersão". Na Teoria do Discurso, compreende-se por formação discursiva uma "unidade mais ampla de significação" em torno da qual se reúnem conceitos, imagens, textos, signos, vozes, silêncios e discursos sob o signo da diferença, do corte, do limiar e da ruptura. "Uma formação discursiva é sempre um conjunto articulado, mas heterogêneo, de discursos, ou seja, de sistemas de regras de produção de sentido. Uma formação discursiva já está hegemonizada por um determinado discurso dentro de uma pluralidade. Não é um todo monolítico, fechado em si, mas produz efeitos de posicionamento, autorização e restrição sobre os sujeitos que nela se constituem ou expressam" (Burity, 2014, p. 66).

<sup>6</sup> As novas coleções de livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, publicadas após a mais recente reforma do Ensino Médio (2017), possuem várias diferenças se comparadas com versões anteriores adotadas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Em primeiro lugar, os livros não estão mais divididos por áreas e/ou disciplinas, mas por recortes temáticos que foram assim definidos a partir da BNCC: Tempo e espaço; Territórios e fronteiras; Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; Política e trabalho. Cada coleção de livros didáticos aprovada pela comissão de avaliação do PNLD é composta por seis manuais, que receberam títulos que remetem a esses recortes temáticos. Em segundo lugar, os novos livros não são seriados, o que significa que os professores de História, Geografia, Sociologia e Filosofia devem selecionar os conteúdos de acordo com os apontamentos da dimensão normativa do currículo para cada ciclo de ensino. Os professores dessas áreas deverão, ainda, conferir tratamento interdisciplinar aos conteúdos abordados, em uma nova organização curricular que prevê a redução do tempo pedagógico destinado a essas áreas do conhecimento, especialmente no caso da Sociologia, numa escala que varia segundo a série do Ensino Médio em cada estado brasileiro.

qual optamos em trabalhar com aqueles manuais que, em função de seu recorte temático, tratam da política enquanto objeto específico de reflexão. Optamos também por trabalhar com os manuais do professor, uma vez que tais livros nos permitem analisar o discurso sob uma dupla perspectiva: o discurso que pretende "capturar" o aluno/leitor e as orientações didático-pedagógicas voltadas ao professor. Os livros analisados têm os seguintes títulos: "Contexto e ação: desigualdade e poder" (2020); "Diálogos em Ciências Humanas: construção da cidadania" (2020); "Ciências Humanas: Política, conflitos e cidadania" (2020) e "Identidade e Ação: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, vol. 4 - Política e Território" (2020).

Estas novas coleções de livros didáticos trazem algumas mudanças importantes, quando observamos as antigas versões do Plano Nacional do Livro Didático para áreas como História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Os novos livros didáticos não são mais organizados e divididos por disciplina, ciclo e/ou série do Ensino Médio. As novas coleções para a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas apostam na "articulação" de conceitos das diversas áreas como base para tratamento de temas a serem tratados de forma interdisciplinar. Isto significa, dentre outras coisas, a falta de clareza quanto à especificidade dos objetos de investigação que até pouco tempo se atribuía, na Educação Básica, a este ou aquele código disciplinar, inclusive em termos de interdisciplinaridade (que não faz sentido na ausência de disciplinas!).

Se estas novas coleções de livros didáticos sepultam, numa certa medida, a lógica presente nas versões anteriores do PNLD, há, entretanto, algumas ressonâncias importantes entre elas. Quando comparamos dados como formação acadêmica, filiação institucional e atuação profissional dos autores destas novas coleções, elegendo como parâmetro as mesmas variáveis pensadas a partir das versões anteriores do Plano Nacional do Livro Didático para a área de Sociologia, observamos algumas regularidades: (a) a forte centralização das políticas públicas do livro didático segundo o aspecto regional, com destaque para a Região Sudeste e, mais especialmente, para Estados como São Paulo e Rio de Janeiro; (b) a reduzida participação de professores da Educação Básica na produção desses materiais, que continuam a ser produzidos (e avaliados), via de regra, por uma sociedade de discurso composta, rigorosamente, por professores/pesquisadores de instituições públicas de ensino superior, das quais se destacam, no caso em tela, as seguintes: Unicamp, USP e UFRJ; (c) a diversidade de áreas de formação dos autores, com destaque para áreas como Ciências Sociais, História, Educação, Geografia e Filosofia. Com relação a este último aspecto, é importante mencionar que algumas coleções são compostas por autores com pouca (ou nenhuma) formação na área específica da Sociologia.

Esta "confusão" disciplinar, marcada pelos signos da mistura, da hibridização e da vacuidade teórica que estes elementos colocam em relevo, entretanto, não é gratuita e desinteressada. Assim como tentaremos demonstrar, ela é o sintoma de uma nova forma de racionalidade política e econômica que busca hegemonizar a Educação Básica, bem como de uma literatura didática que passaria a funcionar como dispositivo, na

acepção foucaultiana, de uma subjetivação neoconservadora. Trata-se, nesse sentido, de um momento da subjetivação política profundamente caracterizado pelo desejo das forças políticas hegemônicas de "esvaziar" a esfera do político (ou, dito de outro modo, ressignificá-la), impedindo, dessa forma, processos de transformação social/coletiva capazes de radicalizar a nossa experiência democrática. Como isso é possível? As próximas seções trabalham algumas hipóteses, que oferecemos à reflexão do/da leitor/a.

## **(Neo)liberalismo e multiculturalismo - Uma confluência perversa?**

No contexto da sociedade brasileira, os elementos direta ou indiretamente associados à emergência das assim chamadas "políticas de identidade" (multiculturalismo, múltiplos processos de democratização política e diversas "injunções ao estar junto", cf. Burity, 2018, p. 22), compreendidos aqui nos termos de uma proliferação (não-totalizável) das diferenças múltiplas e plurais (Pierucci, 2013), não apenas permitiu a visibilização dos sujeitos outrora excluídos do discurso hegemônico, como também facilitou a emergência de uma disputa entre elites políticas e intelectuais a respeito do lugar dos "valores tradicionais" (e do pluralismo social) nessa articulação, com um segmento reativo emergindo e exigindo lugar no desenho político-institucional e na cena cultural.

Para além da superfície, o multiculturalismo pode ser problematizado também como um significante flutuante, isto é, um termo cujos sentidos estão constantemente em disputa na discursividade da vida social. Como nos lembra Candau (2008, p. 19), "(...) expressões como multiculturalismo conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipador, revolucionário podem ser encontradas na produção sobre o tema e se multiplicam continuamente". Trata-se, portanto, de um tema "oceânico", plural, de difícil delimitação. Isso também tem a ver com a própria especificidade do debate, pois ele se dá no cruzamento de temas, valores e ideias que interessam a toda uma diversidade de atores e segmentos da sociedade; movimentos sociais, organizações religiosas, partidos políticos, etc.

No caso brasileiro, o debate multiculturalista se inscreve nas malhas de nossa formação histórica, e, neste sentido, pode assumir tanto a forma de um descritivismo que busca dizer e reconhecer a diversidade étnico-racial que nos constitui enquanto povo, quanto um caráter propositivo, este último mais identificado a "uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social" levando em consideração as relações entre educação e cultura e a necessidade de se construir as condições para uma radicalização de nossa própria democracia (Candau, 2008, p. 18). A corrente propositiva se fragmenta em diversas outras frações, mas o essencial aqui é imaginar como o debate multiculturalista articula os signos da educação e da cultura visando trazer à tona aquilo que está ausente (nos currículos, nos materiais didáticos, nas políticas de formação docente, etc) e

acusar os processos de segregação social e seus desdobramentos no campo das identidades.

A formação discursiva multiculturalista também tem se caracterizado por um investimento importante no que tange a esfera dos valores e das identidades. A busca pelo reconhecimento das diferenças étnico-raciais e de gênero, por exemplo, se destaca neste plano, especialmente num contexto em que formações discursivas neoconservadoras têm avançado cada vez mais em seu projeto político, representando um retrocesso no plano das conquistas mais recentes, especialmente, no campo da Educação Básica. Negacionismo e revisionismo histórico buscam relativizar e/ou negar a escravidão negra e o racismo estrutural da sociedade brasileira, enquanto, em outra frente, os debates em torno da chamada "ideologia de gênero" entre os neoconservadores buscam implantar o pânico moral na população sobre temas como sexualidade, educação infantil, ameaças à família "tradicional", etc.

Além destas questões, o multiculturalismo no Brasil parece também tocado de maneira particularmente problemática, pelas investidas do neoliberalismo. Trata-se de colocar em relevo certas bricolagens e/ou apropriações do vocabulário político multiculturalista que, uma vez acionados pelos neoliberais, buscam, de alguma maneira, "incorporar" a gramática do adversário como forma de negar sua própria necessidade lógica, ou, no mínimo, anular a legitimidade de suas ações mais radicais. Ao tentar "engolir" o adversário, ao mesmo tempo em que visa impedir processos de radicalização democrática, o neoliberalismo parece buscar capturar o outro apelando para aquelas temáticas que, aparentemente, deveriam servir como uma fronteira a separar duas formas de racionalidade política supostamente incomunicáveis, incompatíveis, antagônicas entre si. Como isso é possível?

Em artigo recente (Souza; Silva; Burity, 2020), fizemos referência aos procedimentos biopolíticos de subjetivação escolar em relação à formação discursiva neoliberal e sua atuação na produção de *formas de vida* moldadas por um Estado que se faz cada vez mais presente na ordem do ser/saber. Acompanhando um trabalho recente de Dardot e Laval (2016), a discussão se iniciou com o famoso colóquio Walter Lippmann (realizado em Paris, em 1938) e "a crítica dos ordoliberais alemães ao *infantilismo naturalista* do liberalismo clássico" (Souza; Silva; Burity, 2020, p. 248), delineando os novos contornos da política liberal no mundo ocidental.

Distanciando-se das premissas individualistas e utilitárias do pensamento democrático liberal, as questões centrais suscitadas pelo *novo liberalismo* não apenas giraram em torno da temática do Estado – pela estratégica incorporação da lógica empresarial aos assuntos públicos –, como também caminharam no sentido de decretar, em termos fundamentalmente *morais*, a "naturalidade" do capitalismo com relação aos diversos modos de existência, preparando, assim, o terreno necessário à fase global do sistema do capital e suas ideias fictícias acerca da *soberania do consumidor*.

No entanto, não queremos amarrar o sentido do neoliberalismo a essa origem. No que diz respeito ao específico do contexto brasileiro, a formação discursiva neoliberal, subsumida

por um ativismo conservador assumidamente "de direita", tornar-se-á expressão de "conexões entre a dimensão econômica e a dimensão moral, com seus efeitos para a dimensão mais propriamente política da democracia" (Biroli, 2020).

As disputas recentes, nessa direção, parecem ser o novo capítulo de uma lógica econômica (associada aos valores do mercado competitivo e antiestatista, diga-se de passagem) a se desenvolver no Brasil desde o período da redemocratização. Tensionando os limites da democracia brasileira, o neoconservadorismo busca, portanto, realizar-se sob uma compreensão maniqueísta de mundo, no nebuloso terreno da "natureza humana" (i.e., como uma leitura *essencialista* do mundo a se afirmar, politicamente e de modo agônico, no campo das disputas culturais).

Além disso, afirma-se, no interior dessa formação discursiva, o *sujeito empreendedor*, isto é, sujeito competitivo e responsável pelo seu próprio destino. Como se sabe, estas capacidades, convertidas em virtudes morais pelo discurso neoliberal/neoconservador, passam a ser lidas como habilidades e competências a serem apreendidas por um sujeito ainda em formação (Souza; Silva; Burity, 2020). Daí a defesa de que a sociedade de mercado demanda a existência de um novo sujeito e de que é preciso inventá-lo. Tarefa eminentemente pedagógica, educativa, atribuída tanto ao Estado como à sociedade.

Por mais que no contexto político brasileiro a formação discursiva neoliberal se apresente, nos últimos anos, associada ao explícito reforço das hierarquias tradicionais de gênero, raça/etnia e classe, em meio a imperativos morais, religiosos e econômicos de todo tipo (cf. Biroli, 2020), nos quais a defesa irrestrita da dimensão moral do mérito e do merecimento se faz hegemônica, sob a adoção de uma rígida agenda de austeridade econômica e de equilíbrio fiscal, o argumento presente em Biroli *et al.* (2020), de que estamos simplesmente a tratar da produção de subjetividades autoritárias, não se sustenta em face das novas propostas de subjetivação política/escolar.

Ao que parece, os protocolos contemporâneos de subjetivação, especialmente no campo da educação, resultam da hibridização de formações discursivas distintas, enunciando-se com a promessa de nos fazer o bem! O multiculturalismo liberal, nesse sentido, expressa-se de modo ambíguo, encarnando, no seu interior, uma politização a funcionar como forma de aparência de seu oposto. Concordando com o filósofo A. Badiou, Žižek (2012) afirma que as lógicas políticas engendradas no interior desse circuito não funcionam mais como uma interpelação ideológica althusseriana, que tomava a escola como um "Aparelho Ideológico de Estado". Segundo o filósofo esloveno, "ela é mais um tipo de impulso cego sem forma-valor simbólica anexada a ele; todas essas características simbólicas são temporárias e flexíveis e, por isso, o indivíduo é constantemente chamado a 'recriar-se'" (cf. Žižek, 2012, p. 52).

No entanto, a escola não deixa de ser política na articulação entre neoliberalismo e multiculturalismo. Ao contrário, ela se torna um centro de inculcação da política, vista desde a ótica neoliberal. A despolitização que se proclama em movimentos como "escola sem partido" (e no interior do vocabulário



das "competências") sequer pretende *não* ter efeitos políticos: leva à naturalização da flexibilização das relações de trabalho, à hiperindividualização das escolhas que os jovens fazem da escola em termos de "projeto de vida", à desqualificação da voz e autonomia pedagógica docentes, bem como estimula um clima de delação e confronto no ambiente escolar.

Conforme se verá na próxima seção, a noção de *protagonismo* em circulação no campo educacional brasileiro representa o momento de uma articulação (im)possível entre elementos dos discursos neoliberal e multiculturalista, profundamente marcada por aquilo que autoras como Wendy Brown chamaram de "exaltação da liberdade" (2000, p. 10). A exaltação da liberdade, que se expressa sob a forma do protagonismo em seus mais diversos registros, se apoia, conforme Dardot e Laval (2016), numa falsa sensação de domínio do sujeito sobre as coisas e os seres, que engendra, por sua vez, formas "patológicas" de "obediência inconsciente" aos protocolos de subjetivação neoliberal.

Com efeito, o neoliberalismo deve ser lido como modelo "de governo e gestão social de subjetividades" (Safatle, 2020, p. 30). Também deve ser visto como força cuja aposta é cada vez mais "a colonização da subjetividade, a produção de um novo homem [*sic*], o indivíduo que habita na massa e obedece inconscientemente aos imperativos de consumo e renda ilimitados" (Merlin, 2020, p. 40).<sup>7</sup> Nesse contexto, a escola deixa de ser uma instituição política a incorporar, a exemplo dos modelos pedagógicos tradicionais, a preponderância de uma herança holística, correlativa a um processo implícito de individualização (Gauchet, 2009), para se tornar o lócus de um desenvolvimento pessoal centralizado nas vontades e capacidades individuais. O discurso da autonomia/protagonismo juvenil é um dos protocolos desta subjetivação. No campo da educação, a base empírica de inscrição desse discurso pode ser problematizada levando em consideração pelo menos dois níveis distintos, porém complementares em grande medida: a dimensão normativa do currículo e seus marcos legais e a literatura didática. Começemos pela Base Nacional Comum Curricular.

## O sujeito da BNCC: ética e cidadania sem política

No texto da Base Nacional Comum Curricular, o enunciado que melhor traduz o sentido atribuído às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na Educação Básica pelo discurso oficial é o da *formação ética do sujeito*. De acordo com o texto, o sujeito

da educação deve se orientar por uma "busca constante da ética em toda ação social" (Brasil, 2018, p. 569).

Nesse contexto, *cidadania*, um significante muito presente no debate curricular e em outros marcos legais/normativos anteriores, parece descolar-se relativamente de um projeto de formação política cujos fundamentos epistemológicos estavam mais ou menos claros até a Reforma do Ensino Médio (*desnaturalização, estranhamento, posicionamento crítico frente às diversas modalidades de desigualdade social* etc.), para assumir, a partir de agora, conotações notadamente morais.

O discurso oficial passa, então, a definir como objetos privilegiados da formação cidadã a interiorização, pelos sujeitos da educação, das "ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha" e outras "virtudes" como "o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza" (Brasil, 2018, p. 561).

Nesse novo formato, ao que parece, a ação política é substituída pela tolerância, e a transformação social, subsumida a um conjunto de virtudes sublimadas por certa tradição do discurso multiculturalista brasileiro. Este giro retórico na direção de um sujeito idealizado, o "sujeito ético", se baseia num diálogo aberto entre demandas neoliberais e demandas reclamadas pelo discurso multiculturalista na esfera pública. É aquilo que a BNCC define como a prática de um "entrelaçamento" necessário. Um entrelaçamento encoberto por um manto supostamente democrático.

*O entrelaçamento entre questões sociais, culturais e individuais permite aprofundar, no Ensino Médio, a discussão sobre a ética. Para tanto, os estudantes devem dialogar sobre noções básicas como o respeito, a convivência e o bem comum em situações concretas. A ética pressupõe a compreensão da importância dos direitos humanos e de se aderir a eles de forma ativa no cotidiano, a identificação do bem comum e o estímulo ao respeito e ao acolhimento às diferenças entre pessoas e povos, tendo em vista a promoção do convívio social e o respeito universal às pessoas, ao bem público e à coletividade (Brasil, 2018, p. 567).*

No texto da BNCC não se fala efetivamente em participação política e o documento parece evitar tratar do potencial pedagógico de lógicas como o *desentendimento, o populismo ou ainda os limites da democracia liberal* (só para citarmos algumas), essenciais, a nosso ver, tanto à problematização da realidade social brasileira mais recente quanto à desnaturalização e estranhamento dos fenômenos sociais que a singularizam. Assim, essa nova ênfase no sentido ético (e cada vez mais orientada por

<sup>7</sup> Com o advento do neoliberalismo, as antinomias da razão liberal se expressarão tanto em lógicas de invisibilização paradoxal do Estado (pelo reforço de uma maquinaria política de controle dos indivíduos) como em processos específicos de subjetivação política (e escolar) centralizados na autonomia crescente dos seres. Verso e anverso de uma mesma moeda, diga-se de passagem. Além disso, a inserção das nações periféricas (Sul global) nos circuitos econômicos globais, sob uma perspectiva macroeconômica, tem se expressado muitas vezes na limitada capacidade de intervenção dos governos latino-americanos frente ao capital externo, bem como em processos de exclusão social e em lógicas radicais de despolitização pela "criminalização de atores coletivos" – ou mesmo pela "censura ao conhecimento e ao pensamento crítico e não convencional" (cf. Biroli, 2020).

uma sublimação de certos valores morais) parece, na verdade, desprezar a política, se essa ética, na prática, só tem a ver com respeito, convivência, bem comum, acolhimento das diferenças e respeito universal. A política encontra-se, portanto, subsumida a um projeto que busca enquadrar o sujeito dentro dos limites definidos por uma plataforma de valores morais socialmente reconhecidos: ser ético significa fazer as coisas de tal modo que os Direitos Humanos sejam o resultado cotidiano de uma prática *conciliatória*, respeitosa, acolhedora, isto é, de convívio social.

O sujeito que este discurso pretende engendrar é, portanto, o resultado da tensão entre/que une dois significantes: *respeito às diferenças e investimento pessoal/individual*. No texto da BNCC, a subjetividade política proposta para esta nova função enunciativa é o *jovem protagonista*.<sup>8</sup> Trata-se de um sujeito genérico e substancializado, em torno do qual deve se cristalizar uma certa plataforma de valores, dentre os quais se destacam, além daqueles inscritos na formação discursiva multicultural (*respeito e acolhimento às diferenças, à diversidade étnica e cultural e à coletividade, especialmente*), o caráter pragmático da experiência formativa na escola, ou, de maneira mais específica, a dimensão utilitária a mediar a relação das juventudes com o saber sociológico. Tal como definido pelo texto curricular, é necessário que a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:

*(...) favoreça o protagonismo juvenil investindo para que os estudantes sejam capazes de mobilizar diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc), valorizar os trabalhos de campo (entrevistas, observações, consultas a acervos históricos etc), recorrer a diferentes formas de registros e engajar-se em práticas cooperativas, para a formulação e resolução de problemas (Brasil, 2018, p. 562).*

Conforme apontou Regina Magalhães de Souza (2009, p. 17), o discurso que no Brasil tem buscado validar a tese do jovem protagonista, isto é, fazer dele um objeto sociopolítico de identificação reconhecido socialmente, substitui a politização do social pela teatralização do *fazer* política, uma vez que "ao prescrever o *fazer* como a nova forma de fazer política, fornece ao indivíduo a ilusão do domínio e da previsibilidade sobre a vida política, enfim, a ilusão do poder".

Neste nível de esvaziamento dos conteúdos propriamente disruptivos e de ação coletiva da política, a mudança social é definida pelo discurso oficial, no máximo, como a "formulação e resolução de problemas" (quase em linguagem matemática), cuja principal ferramenta é o "projeto". Esta ênfase no projeto como uma ferramenta pedagógica e formativa, por sua vez, é tanto uma influência direta da Sociologia normativa norte-americana, quanto encontra ressonâncias na ênfase conferida à práxis pedagógica por diversos discursos mais alinhados às esferas políticas na América Latina e, especialmente, no Brasil.

Uma certa confluência e/ou ressonância entre elementos pertencentes a distintas tradições políticas parece conferir um novo sentido ao marco curricular brasileiro para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A emergência da expressão "protagonismo juvenil", por sua vez, se deu na década de 1980 como uma tópica do discurso de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), e buscava retratar a necessidade de uma maior participação das juventudes em diversos domínios da vida social (Souza, 2009). Em meados dos anos de 1990, o termo passa a circular no plano das "organizações do terceiro setor que trabalham com juventude pobre (e que compõe o chamado campo da educação não-formal, para certos autores, não-convencional, ou, simplesmente, não-escolar)" (Souza, 2009, p. 3).

No Brasil, além do papel desempenhado pelas ONGs e por projetos do Governo Federal, no início dos anos 2000, na promoção da ideia do jovem como "sujeito ativo", "ator social", "cidadão", Souza (2009) defende que o pioneirismo e principal responsabilidade pelo uso e consolidação do enunciado "protagonismo juvenil" se deu, ainda no final dos anos 90, por intermédio da Fundação Odebrecht, do Instituto Ayrton Senna e do Instituto Internacional para o Desenvolvimento da Cidadania (IIDAC). Essa pressão por uma governança para além do Estado foi o que gestou, inicialmente, as teses relativas ao jovem protagonista. Um movimento que não tardou em penetrar os espaços educacionais propriamente formais.

No campo da educação formal, o jovem protagonista, engendrado no imaginário de uma ética sem conflito, isto é, fundada em uma *mélange* integracionista (coesão social produzida pela cooperação, convivência e solidariedade) e individualista (liberdade, autonomia e empreendedorismo), se constitui, deste modo, como a própria meta dos novos protocolos de subjetivação política definidos pelo marco curricular.

Abstraído de suas relações sociais, o sujeito imaginado nessas formações discursivas, a exemplo do indivíduo pressuposto pelo pensamento liberal clássico, é o locus preexistente, pré-social, de um *self-government* inato à "condição humana". Estamos, portanto, no terreno de uma clássica noção do liberalismo, que extrapola o social a partir da soma de atos individuais:

*A identificação da condição humana como animal político – e animal social – significa que, independentemente da singularidade de cada um, as pessoas são essencialmente capazes de se organizar para uma vida em comum e de se governar (...) Na construção de sua vida em sociedade, o indivíduo estabelece relações e interações sociais com outros indivíduos, constrói sua percepção de mundo, atribui significados ao mundo ao seu redor, interfere na natureza e a transforma, produz conhecimentos e saberes, com base em alguns procedimentos cognitivos próprios, fruto de suas tradições tanto físico-materiais como simbólico-culturais (Brasil, 2018, p. 565).*

<sup>8</sup> Partimos, portanto, neste artigo, do argumento de que as formações discursivas neoliberal e multicultural se apresentam, no interior do campo educacional brasileiro, hibridizadas e associadas a um imaginário político a defender a ideia de um protagonismo juvenil.

A nosso ver, outro interessante momento dessa articulação entre forças políticas aparentemente incomunicáveis se desenrola nas páginas dos livros didáticos que compõem as novas coleções de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Essa nova "safra" de livros didáticos parece ilustrar muito bem essa espécie de aliança entre discursos que pretendem reafirmar a presença, no texto curricular, da diferença e da pluralidade (étnico, racial e de gênero) e aqueles que pretendem fabricar o sujeito neoliberal (competitivo, empreendedor).

A ênfase curricular num *self-government* do sujeito da educação encontra na figura idealizada do jovem protagonista seu lugar de inscrição, mas é nas páginas da literatura escolar que este discurso constituinte (Maingueneau, 2016), aparentemente autojustificado, encontra o lugar de sua didatização e, a partir dela, pode, enfim, falar aos sujeitos da educação de maneira direta. Vale salientar que a hegemonização de um discurso constituinte é inseparável de sua didatização e inscrição no plano da interdiscursividade (Charaudeau; Maingueneau, 2016). Isto implica em considerar o livro didático, sobretudo, a partir da função política que ele vem a desempenhar na estruturação de tais discursos. O que singulariza a literatura didática é a função que ela cumpre em nossos jogos de linguagem.

Na próxima seção, passamos a analisar parte desses novos livros didáticos com o propósito de compreender algumas das regras que organizam e definem a especificidade do discurso das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na Educação Básica. Certamente a literatura didática não diz tudo, e entre o livro e marco curricular, o livro e seus usos, o livro e suas adaptações ou recusas, há um vasto caminho a percorrer. Mas ela nos diz, contudo, algumas coisas dignas de tratamento analítico.

## Saber-fazer para ser: o protagonismo juvenil na literatura didática

A articulação entre o campo das demandas sociopolíticas e o discurso da literatura didática é um aspecto já ressaltado pela tradição dos estudos de manualística em diversos contextos nacionais<sup>9</sup>. Refletindo sobre a relação entre a produção didática e as demandas do multiculturalismo em países da Europa, especialmente no caso francês, Choppin (2017) nos diz que "os

livros didáticos proporcionam tanto aos partidários da igualdade de sexos ou do respeito às culturas minoritárias como aos defensores dos direitos humanos uma provisão de referências familiares e uma porção de exemplos claramente compreensíveis" (Choppin, 2017, p. 87). Choppin, implicitamente, faz referência a um giro importante que marca os estudos em manualística nas últimas décadas: a substituição, por exemplo, do signo da classe pelo signo das identidades. Ou, se quisermos, a subsunção da crítica ideológica pela temática da representação.

No campo da Educação Básica, as novas coleções de livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas se inscrevem nos rastros de uma memória discursiva bastante longa na história da literatura didática brasileira. Uma tradição que comunica *o que diz o marco curricular* e *o que pretende dizer o texto didático*. O discurso curricular, ao funcionar como força a cristalizar um conjunto de demandas, "toca" o signo do livro, para fazer dele uma importante base empírica de sua inscrição. Embora o discurso da literatura didática também incorpore a relativa agência e/ou performance de uma autoria (sempre) polifônica, há uma importante equivalência entre os programas oficiais e os materiais didáticos. O gênero didático, portanto, não escapa à cena englobante que o reprime e, ainda que possa eventualmente assumir contornos "subversivos", esta fuga não é possível fora de um certo conjunto de regras que definem os limites do dito e do não-dito.

Em nosso caso, o *significante mestre* que articula o livro à dimensão normativa do currículo é o *protagonismo juvenil*. Com efeito, encontramos-lo nos textos normativos e, mais especialmente, nos livros didáticos, autoevidente, inquestionado, supervalorizado. A objetificação do indivíduo, operação recorrente nesses novos livros didáticos é formulada levando em consideração o fato de que o estudante

*é visto como o protagonista no processo de ensino e aprendizagem. Se no mundo do trabalho a figura do operário-padrão, disciplinado e dedicado, se mostra progressivamente como um ideal do passado, a imagem do estudante bem comportado também passa a ser, no mínimo, insuficiente para caracterizar um estudante contemporâneo. Isso não ocorre só porque o mercado de trabalho em constante e acelerada transformação exige de seus candidatos a ingressantes características como criatividade, adaptabilidade e resiliência, mas também porque*

<sup>9</sup> No caso dos estudos em manualística, essa observação aparece pela primeira vez no discurso da crítica marxista à literatura didática burguesa, muito marcante na segunda metade do século XX. Estudos como os de Deiró (1978), Faria (2017), Bonazzi e Eco (1980), por exemplo, chamavam a atenção para a inscrição de demandas da classe dominante nas páginas dos compêndios didáticos voltados à formação de crianças e jovens (a valorização moral da ideia de trabalho, a naturalização das desigualdades sociais, a negação das contradições e conflitos sociais, etc). Naquele caso, tratava-se de realizar a crítica à "ideologia" burguesa presente na literatura didática, isto é, daqueles elementos lidos como responsáveis pela falsificação do real e pela ocultação da "verdade". Num segundo registro, mais contemporâneo, dos estudos em manualística, trabalhos como os de Gasparello (2004) e Bittencourt (1993, 2004) assinalaram a articulação entre o discurso da literatura didática e as estratégias de dominação política adotadas pelas elites brasileiras tanto no Império quanto na República. No contexto da Primeira República, por exemplo, a construção da ideia de nação, a cristalização das noções de povo, pátria e progresso se estabeleciam como reivindicações importantes das elites liberais e positivistas que integravam, de alguma maneira, a burocracia educacional brasileira do período. Visando atender a suas próprias demandas sócio-políticas, muitas delas de inspiração conservadora, muitos liberais e positivistas conceberam a literatura didática como um negócio lucrativo e um dispositivo estratégico para a hegemonização de valores, ideias e concepções de mundo.

*as inovações das tecnologias de informação e comunicação tornaram disponíveis uma quantidade virtualmente sem fim de recursos para a construção do conhecimento. Assim, não basta mais ao estudante ficar sentado, quieto e aguardar que o conhecimento do professor o ilumine, para que, então, ele, ao repetir o conteúdo recebido em sala de aula, demonstre sua capacidade. Agora, trata-se mais de aprender a navegar em um infundável mar de informações, buscando selecionar as mais relevantes, confrontá-las e, usando um método específico, participar ativamente da construção do conhecimento (Boulos Jr. et al., 2020, p. 167).*

É bastante instigante a correlação estabelecida entre o "estudante" do passado e o "operário-padrão" dos primeiros tempos da Revolução Industrial. Essas *posições-de-sujeito* estudante/operário são posições equivalentes e mantêm entre si uma relação de dependência orgânica, na medida em que a existência do segundo sempre esteve condicionada (nos domínios da ética burguesa que pariu a escola em sua versão moderna) à "boa" e "eficaz" formação do primeiro. Na medida em que o "mercado" se revoluciona impulsionado pela Revolução Tecnológica, se reconfigura também o modelo do "operário-padrão" e, por sua vez, a do "estudante disciplinado, quieto, passivo".

Trata-se de uma forma de subjetividade política que não reconhece a autoridade de uma *imago* paterna (do professor, por exemplo) como necessária ao pleno aperfeiçoamento de suas próprias capacidades individuais. Um deslocamento que nos remete para lugares tão distantes como a crítica kantiana às formas de tutela política da modernidade quanto às pedagogias progressistas brasileiras da história mais recente e suas insistentes críticas ao ensino pautado na transmissibilidade de um saber lido como enciclopédico, desconectado do mundo da vida e centrado na figura da autoridade pedagógica. Essa recusa acentuada ao lugar da "lei" e/ou da "autoridade", encarado como força a interditar a satisfação individual, assinala, portanto, para a inscrição do discurso da literatura didática no *rastro* (Derrida, 2013) de um *arquivo* (Foucault, 2014) onde predomina uma dupla significação: a desconstrução dos antigos laços sociais que uniam o Eu ao Outro; a sublimação do indivíduo, isto é, a operação que busca fazer dele um objeto supervalorizado a ser reconhecido pelo conjunto da sociedade (Lacan, 2008).

O protagonismo juvenil pode ser pensado, neste sentido, como um *ponto nodal* a partir do qual se articulam projetos e vozes diferentes, porém, equivalentes em alguma medida. Com efeito, os projetos políticos de reconciliação simbólica buscam fazer dele um elemento catalisador desse desejo político de *substituir o antagonismo pelo diálogo e pela troca*. Empregamos a expressão *reconciliação simbólica* apenas com o intuito de nomear a irrupção de um acontecimento discursivo que marca o discurso da literatura didática brasileira do período mais recente. Um acontecimento que se expressa ao nível dos discursos curriculares e que parece apontar para o recrudescimento de lógicas como a hibridização das subjetividades, a "fusão" e/ou ressonância estratégica entre formações discursivas e discursos tradicionalmente pensados segundo certa lógica adversarial.

O processo de reconciliação simbólica certamente não anula as diferenças ou particularidades que caracterizam os elementos articulados em sua operação, mas é, talvez, uma alegoria que nos permite "desenhar" o momento de um encontro polêmico e de uma "troca" não necessariamente planejada por todos os atores envolvidos nesta operação.

Neste processo, o protagonista é, em termos fundamentalmente simbólicos, uma figura de síntese. É um nome em torno do qual se cristalizam diversas demandas, projetos políticos e de sociedade. Nele se encontram os fios de diferentes concepções do sujeito ético que se pretende formar. Nesta literatura didática, o protagonismo juvenil também é definido nos termos de uma habilidade/competência individual, no que se refere à produção do conhecimento. Tal como sugerido por alguns autores destas coleções didáticas, "[n]ossa intenção é que cada estudante se torne responsável pela produção do próprio conhecimento" (Machado *et. al.*, 2020, p. 3). Em outra obra, explicita-se o seguinte: "esperamos poder contribuir com boas experiências para esta fase de sua vida estudantil, essencial à construção autônoma e competente do caminho a ser trilhado" (Boulos Jr. *et al.*, 2020, p. 3).

Outro elemento importante do discurso do protagonismo é o *projeto de vida*. No novo Ensino Médio, "projeto de vida" é tanto um componente curricular, dispondo de significativo tempo pedagógico no currículo das escolas e materiais didáticos específicos (com coleções de livros didáticos voltados exclusivamente ao tema), quanto um aspecto transversal, interdisciplinar e estrutural na formação do jovem protagonista, chegando mesmo a representar um objetivo educacional. Num contexto de recrudescimento de lógicas neoconservadoras como a desresponsabilização do Estado pelos destinos da vida coletiva, a tópica do projeto de vida aponta também para a responsabilização dos sujeitos da educação pelo seu próprio destino. Projeto de vida é, portanto, um código disciplinar novo, mas, sobretudo, um procedimento de subjetivação.

*(...) a escola deve propiciar um espaço de acolhimento dos diferentes sujeitos, com diferentes expectativas e diferentes protagonismos, reconhecendo a diferença e a diversidade como fundamento da atividade educacional e possibilitando, assim, a formação de sujeitos críticos e capazes de criar e empreender com autonomia e responsabilidade. Isto é, cidadãos capazes de elaborar seu próprio projeto de vida (Fernandes et al., 2020, p. 17).*

Trata-se de uma formulação ambivalente, encerrando uma disputa de sentidos não resolvida. Pois, de um lado, a tópica do projeto de vida parece apontar para um mundo pós-tradicional, no qual o indivíduo se encontra lançado a sua própria sorte – ainda que conte com recursos colaborativos, redes, tanto a iniciativa como a competência para acioná-los é sua e de ninguém mais. De outro lado, há atores da formação hegemônica neoconservadora que pretendem deter os efeitos desagregadores e autonomizantes da ênfase anterior, insistindo na autoridade da família sobre o processo educacional e na necessidade de tematizar explicitamen-



te os "valores tradicionais" no currículo. O encontro agonístico dessas correntes de subjetivação rebate sobre o protagonismo juvenil e o projeto de vida que se espera resultar dele.

Nessa literatura didática, a cidadania é condicionada à capacidade do sujeito em gerenciar seu projeto de vida. *Diferença, diversidade, acolhimento do outro em sua particularidade* são, por sua vez, alguns dos enunciados bricolados pela formação discursiva neoliberal para capitalizar os efeitos de seu modelo de subjetivação. A construção do *éthos discursivo* e, portanto, a capacidade de convencimento do Outro e de exercer sobre ele algum tipo de influência, passa a mobilizar fantasias sociais e objetos sócio-políticos de identificação valorados positivamente pelo discurso político mais recente, tanto multiculturalista quanto neoliberal. A sublimação do indivíduo no plano da vida material encontra-se inseparável de sua sublimação no plano das identidades e dos valores.

Desse modo, o "projeto de vida" é o *lôcus* de articulação da interpelação individualista do currículo neoliberal-multicultural, mas também de sua disputa com outras formações discursivas integrantes do mesmo bloco hegemônico (como a religiosa e a tradicionalista) e, de forma instrumental, por formações discursivas adversárias (como a da educação laica e crítica ou a feminista). Daí porque tanto os conteúdos aprendidos quanto as habilidades desenvolvidas vão encontrar tradução singular na vida de cada estudante, mas tornando-a ao mesmo tempo um *lôcus* de disputa.

A fórmula do protagonista do saber-fazer coloca em movimento, também, um sujeito idealizado como autônomo e pragmático em sua relação com o conhecimento. Ele deve ser capaz de *localizar, interrogar, classificar, examinar, comunicar e resolver problemas*. Em vários desses manuais, são apresentadas propostas de projetos a serem desenvolvidos pelos estudantes na escola ou na comunidade em que vivem. Tais projetos consistem, em vários casos, na montagem de questionários semiestruturados e outras modalidades de entrevista, pensados como recursos metodológicos capazes de aproximar as juventudes da linguagem e das técnicas das Ciências Sociais e, também, como forma de exercitar sua "cidadania", produzindo uma habilidade de escuta da "comunidade". Está em ação aqui o dispositivo do "faça você mesmo", "aplique os conhecimentos", uma instrumentalização da gramática das Ciências Sociais que reformula a tese do protagonismo na ordem do saber-fazer e que condiciona o exercício da cidadania à "arte" *de fazer as coisas*, de colocar os conhecimentos em prática.

A fantasia que sustenta este tipo de interpelação é a ideia do jovem como "cientista (social) em miniatura", modelo idealizado, fruto de uma orientação histórica do ensino de sociologia no Brasil, marcada pela reificação, no campo pedagógico, da linguagem e da racionalidade científica (Prado, 2015; Rêses *et al* 2016). Fantasia pedagógica que pretende atribuir ao conceito sociológico, ou nos termos da gramática destas novas coleções, os conceitos históricos, geográficos e filosóficos, uma função parecida com a desempenhada pelos números e fórmulas na matemática (ou na física). Não à toa, há livros didáticos

voltados a promover uma articulação entre as ciências humanas e a matemática.

A fábrica do sujeito neoliberal opera também mediante a "instrumentalização do simbólico pelas instituições econômicas", o que implica na introdução, na formação do sujeito, de uma "fluidez" dos ideais e "uma fantasia de onipotência sobre as coisas e os seres" (Dardot e Laval, 2016, p. 169). Nos livros didáticos, o que a racionalidade neoliberal instrumentaliza são os próprios modelos de racionalidade científica em torno dos quais se organiza a identidade e a gramática das Ciências Sociais. Contando, inclusive, com a cumplicidade ou até a parceria de profissionais desse campo, ansiosos/as para demonstrar a relevância e a utilidade sociais desses saberes, num contexto de aberto ataque às ciências humanas e sociais. Mais do que um simples deslocamento de repertório, essa instrumentalização pressupõe uma mudança importante no antigo registro disciplinar dos estudos sócio filosóficos da Educação Básica, com destaque para o primado de abordagens procedimentais, que declaradamente pretendem reduzir o espaço da teoria e dos conceitos sócio filosóficos. Tal como sugerido aos professores em um dos textos aqui analisados, a formação de jovens protagonistas implica, do ponto de vista pedagógico, na

*(...) redução do peso da dimensão conceitual do conhecimento e o aumento da dimensão procedimental, assim como também da atitudinal, o que contempla toda uma gama de abordagens socioemocionais. Por isso, o Livro do Estudante privilegia atividades diversas, com destaque para a pesquisa como prática pedagógica, todas elas visando contribuir para o desenvolvimento das dez competências gerais da BNCC e das seis competências específicas da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, assim como suas respectivas habilidades (Vicentino et al., 2020b, p. 162).*

Em contraste com essa posição (um indicativo das lutas em curso pela fixação de sentidos das mudanças curriculares), é interessante notar que o texto da BNCC ainda confere certa importância à formação teórica no caso das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, quando sugere, por exemplo, que no plano do ensino se deve dar atenção à introdução da simbolização e da abstração como formas de raciocínio (Brasil, 2018, p. 561-62). Esta diferenciação relativa ao discurso dos livros didáticos sugere, portanto, que a passagem do documento normativo geral para um documento curricular concreto – o livro didático – pressupõe todo um espaço de mediações, tensões e desentendimentos, isto é, esta passagem não é tranquila ou automática, na medida em que a transposição didática é também um dos meios a partir dos quais a política acontece. Além disso, a dimensão da recepção do livro e seu uso efetivo (ou não) pelos professores e professoras da Educação Básica também pode desestabilizar muitas das generalizações presentes nos textos normativos ou nas recomendações e justificativas pedagógicas dos autores dos textos didáticos.

Contudo, uma ideia normativa parece organizar o discurso da literatura didática, qual seja: a crença de que uma das

formas de convencer o indivíduo acerca da necessidade e validade de sua responsabilidade no plano da vida econômica é convertê-lo em protagonista na ordem do saber-fazer. *E para ser, é preciso saber-fazer.* Eis o giro que a noção de protagonismo juvenil opera e que materializa, nas páginas dos compêndios, o que poderíamos chamar de *pedagogização de lógicas neoconservadoras*, espécie de instrumentalização epistêmica que visa a circunscrever o discurso das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a uma lógica estritamente procedimental, técnica e negadora da dimensão *antagonística* da política. Daí a presença, nesses livros, de uma ideia bastante marcante: seu leitor idealizado poderá aplicar os saberes apreendidos na resolução dos problemas sociais e, *ao fazê-lo*, tornar-se um/a cidadão/ã *ativo/a*.

*Ao longo do volume são propiciadas diversas oportunidades para que você coloque em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do estudo da realidade local, nacional e mundial, exercendo assim seu protagonismo de jovem cidadão e, ao mesmo tempo, tornando a aprendizagem contextualizada e significativa (Vicentino et al., 2020b, p. 3).*

*#JovensProtagonistas - Você vai conhecer uma ação realizada por um jovem ou por um grupo de jovens e se inspirar nela para propor a resolução de um problema presente em sua realidade (Boulos Jr. et al., 2020, p. 5).*

*(...) esta coleção foi concebida tendo em vista importantes objetivos do novo Ensino Médio: estimular o desenvolvimento de habilidades e competências capazes de auxiliar jovens cidadãos a compreender e agir no mundo de forma democrática, justa e inclusiva; mobilizar as disciplinas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para auxiliar cada estudante em seu projeto de vida, servindo de instrumento e ferramenta para sua formação básica e também para sua vida futura, incluindo o campo profissional (Machado et. al., 2020, p. 3).*

O protagonismo busca submeter a emergência do *ser* ao *saber-fazer*. Ou seja, é prescrito ao sujeito como exercício que precede o tornar-se cidadão a arte de *produzir as coisas*, sobretudo a partir de uma relação pragmática com o saber. Trata-se, de fato, de um deslocamento importante no que tange à tradição do ensino de Sociologia no Brasil do período mais recente. Conforme demonstrou Silva (2019), a literatura didática sociológica brasileira em circulação nas escolas públicas entre os anos de 2012 e 2018, distribuída pelo antigo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), encarava o domínio dos conceitos sociológicos como imprescindíveis ao fazer política mas não fundamentava o processo de subjetivação política na *aplicabilidade* e/ou na *utilidade* do saber. Outrossim, ainda que não escapasse totalmente à tradição do pragmatismo pedagógico, não subordinava a imaginação sociológica ao delineamento de um projeto de vida, como parece sugerir o novo discurso da literatura didática.

Ou seja, a opção por uma abordagem mais estritamente conceitual e histórica, no caso das antigas coleções de livros didáticos de Sociologia, cede lugar para uma aposta em lógicas procedimentais encaradas como supostamente capazes de tornar a aprendizagem útil e fecunda, produtora de subjetivação. A nova orientação da literatura didática, ainda que esteja muito

preocupada em conferir tratamento histórico aos temas e teorias (e, neste sentido, não escape à tradição didática sociológica anterior, muito dependente do recurso às narrativas genealógicas) parece se fundamentar na crença de que é preciso resgatar os estudos sociofilosóficos daquilo que é encarado veladamente (ou não) como a dimensão trágica da educação, isto é, resgatar o saber das sombras do não-sentido (ou seja, da inutilidade).

O que é realmente específico desta nova literatura didática é que ela concebe o cidadão ativo como um especialista na arte de fazer coisas, de executar tarefas, de aplicar conhecimentos, de resolver problemas. Ela não mira o conceito, também não mira a ação política efetiva; o que ela mira é o *fazer* que faz sentido, que funciona. E o saber que faz sentido é aquele que melhor se encaixa dentro do programa definido pelo projeto de vida individual. O seu conteúdo inovador é o enquadramento do par *saber/fazer* dentro dos limites definidos pelos projetos de vida que deverão orientar, individualmente, o destino do *ser*.

Isso explicaria, ao menos parcialmente, as sucessivas recomendações aos professores, presentes nas seções a eles dedicadas nestas coleções de livros didáticos, que rezam coisas como:

*Como todo professor bem sabe, sem interesse ninguém aprende. Este, aliás, é o grande desafio da escola atual, despertar o interesse dos estudantes e contribuir para a realização de seus projetos de vida, ancorados no respeito aos direitos humanos e na sustentabilidade ambiental. E isso só é possível se os estudantes virem sentido no que estão aprendendo, o que passa necessariamente por perceberem a relação entre esses conhecimentos escolares e sua vida cotidiana (Vicentino et al., 2020b, p. 162).*

Aqui, a subjetivação neoconservadora parece buscar apropriar-se de uma concepção fenomenológica do processo educativo e de certo repertório que construiu parte da identidade "progressista" brasileira do passado mais recente. Ela busca refúgio no campo de plataformas éticas ou morais sublimadas (Direitos Humanos, questões ambientais, solidariedade, etc) para em seguida assinalar a centralidade do projeto de vida. Não há fronteiras aqui. A aposta é na reconciliação simbólica entre certos valores sublimados pelo discurso multiculturalista e por valores igualmente sublimados pelo discurso neoliberal. Daí porque, para citar novamente o argumento presente no manual didático, o grande desafio da escola atual consiste em "despertar o interesse dos estudantes e contribuir para a realização de seus projetos de vida" (Ibidem). Ou ainda quando se diz, em outra coleção: "Nesta coleção, a maior parte dos conteúdos só faz sentido quando sintonizada a tudo o que diz respeito às necessidades e possibilidades de vida dos estudantes" (Machado et. al., 2020, p. 168). Não se trata, contudo, de fazer qualquer coisa com o saber que se aprende. Ao jovem protagonista cabe, sobretudo, aprender a resolver problemas, validar ações propositivas, aplicar o conhecimento aprendido, torná-lo, como se diz, significativo, mas num sentido bastante específico: prático, resolutivo, concreto.

Diante do exposto, alguns questionamentos poderiam ser feitos no sentido de discutirmos os limites desse protagonismo na

ordem do saber-fazer-ser. Em primeiro lugar, a estratégia aparentemente "revolucionária" que este triplo registro do protagonismo nos promete (e é deste modo, na condição de verdadeira revolução educacional, que o Novo Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular e as novas coleções de livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas são apresentados pelos veículos de comunicação oficiais e pelas estratégias de marketing adotadas pelas editoras e fundações privadas atuantes nas políticas de currículo) em nenhum momento questiona a própria gramática do saber ou o utilitarismo que o reduz a certos protocolos procedimentais.

Ao discutir a dimensão política do conceito lacaniano de "ato analítico", Vladimir Safatle (2017) problematizou os sentidos da "revolução para além de sua submissão a uma dinâmica de restauração". Segundo Safatle, uma verdadeira "revolução" (em nosso caso, no sentido pedagógico da expressão) se "vincula à modificação da estrutura saber/poder" (Safatle, 2017, p. 221), e não na mera transferência de sua posse. Isto porque uma verdadeira revolução no campo do saber

*(...) não implica simplesmente deslocar o saber anteriormente pressuposto no Outro para um saber agora presente na consciência do sujeito. Não significa reapropriar-se do saber. Pois esse deslocamento seria apenas a reiteração de um mesmo regime de saber e de ação, só que agora disponível à consciência. De nada adianta louvar a prática se essa prática ainda é dependente da mesma gramática de saber que havia nos sujeitoado. Uma gramática composta por ideais de autonomia, deliberação, escolha e decisão que remetem necessariamente ao modo de representação da consciência. Pouco importa quem realmente age, quando sempre se age a partir da mesma gramática. Em todos os casos, é a gramática que age, são os sistemas de regra e existência que agem. Uma prática emancipada não é o resultado da transferência de um saber que supúnhamos no outro e que agora nós o reapropriamos. A emancipação não é uma transferência de saber que nos permitiria recuperar a enunciação do saber para nós, que nos permitiria melhor deliberar conscientemente. Como se tivéssemos agora a posse de uma saber nos foi negado (Safatle, 2017, p. 221).*

O discurso que realiza a subjetivação neoconservadora, entretanto, é "liso" o suficiente para esconder, para além da superfície, sua presença e ação na inscrição dos corpos. O próprio enunciado "jovens protagonistas" pressupõe a internalização, pelo sujeito, de um código que passa a ser lido não como o lugar de uma interpelação ou dispositivo de uma governamentalidade, mas como condição da própria "autonomia", "cidadania", "emancipação". Nestes livros didáticos, o protagonismo não é um problema. É, pelo contrário, a solução, uma resposta reiterada a certa concepção educacional que, para muitos, se tornou obsoleta. Neste momento da articulação, o/a jovem protagonista deve imaginar-se como livre de qualquer amarra pedagógica e/ou política. Deve ler no ato que exercita a expressão de sua própria vontade.

Segundo Regina Magalhães de Souza:

*O jovem protagonista não é exatamente o indivíduo que internaliza um discurso, adere a um padrão de comportamento*

*ou que é coagido a certas normas de conduta e submetido à dominação. O discurso é normativo, posto que estabelece comportamentos em conformidade com uma regra; esta, porém, não aparece como exterior e permanece oculta sob a atividade do indivíduo/ator social. O jovem protagonista é aquele indivíduo/ator social que encarna a regra e cuja atividade materializa o discurso do poder e atesta sua eficácia. Ou seja, o próprio indivíduo em atividade mantém o poder e seu discurso em operação e, portanto, "contribui" (conforme um termo frequente no discurso em questão) para sua própria dominação. Integrados que estão à subjetividade, poder, regra e discurso não se exibem mais como tais e seu êxito é atestado pelo próprio indivíduo/ator social em atividade (Souza, 2009, p. 19-20, grifos da autora).*

Além disso, é preciso que se coloque a questão das consequências propriamente políticas, inclusive psicológicas, dessa "transferência" da posse de um saber/responsabilidade que antes se supunha estar localizado no âmbito do "discurso do mestre" (entenda-se, do professor). Na medida em que o sujeito é classificado como responsável pela produção do conhecimento e, acima de tudo, como responsável pelo sucesso de seu projeto de vida, ele passa também a ser responsabilizado pelo fracasso desta empresa. A dimensão do fracasso pessoal é o grande silêncio deste discurso que jamais situa, no horizonte de expectativas do sujeito que pretende fabricar, a possibilidade da falência, da perda de energia, da diminuição da potência. Talvez isso explique parcialmente o fato da palavra "fracasso" (individual) ser condenada ao ostracismo linguístico por essa literatura didática do sucesso. Se há fracasso, este é sempre um fracasso do Outro (de regimes políticos obsoletos, de tentativas radicais de subversão da ordem social, do populismo, etc), mas nunca o fracasso é situado no plano dos projetos de vida individuais ou da ideia de protagonismo em sociedades profundamente desiguais. O jovem protagonista não pode perder e o saber-fazer é encarado como a própria condição do sucesso individual.

Finalmente, julgamos que é preciso juntar o que está disperso. Uma das hipóteses do presente texto foi que o discurso presente no texto curricular e que "desliza" para o texto didático pretende construir o laço social entre duas posições-de-sujeito (o sujeito moral/tolerante = ético, e o sujeito empreendedor na ordem do saber-fazer = ser). Defendemos, igualmente, que o ponto nodal desta articulação é a figura idealizada do *jovem protagonista* (de passagem, a expressão é quase exclusivamente masculina, o jovem). O discurso que constrói o laço social entre estas posições assume a forma de uma estrutura discursiva cuja lógica parece ser a reconciliação simbólica entre elementos aparentemente antagônicos. Em termos lacanianos, "uma estrutura discursiva não é uma entidade meramente 'cognitiva' ou 'contemplativa'; é uma prática articulatória que constitui e organiza as relações sociais" (Laclau e Mouffe, 2015, p. 167). A construção deste laço social que "amarra" e articula elementos distintos no interior de uma estrutura discursiva pode ser representada na figura 1:

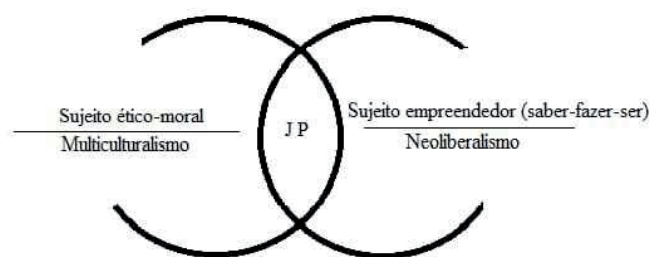


Figura 1: Laço social  
Figure 1: Social bond

No discurso da literatura didática, o sujeito democrático do multiculturalismo é reduzido à condição de um sujeito ético moral classificado como o indivíduo tolerante que adota uma postura de respeito e acolhimento às diversas formas de diferença. Mas ele é também o sujeito utilitarista, pragmático, autônomo, consciente de si, ele é o protagonista na ordem do saber-fazer-ser. Esse sujeito ético, portanto, pode ser tanto o ator político que reclama, na praça pública, o atendimento a certo conjunto de demandas, como aquele que estabelece como único critério para suas escolhas a adequação entre o cardápio de possibilidades disponíveis e seu projeto pessoal de vida. Ele pode ser, ao mesmo tempo, tanto o sujeito do pluralismo quanto, inversamente, o sujeito individuado, calculista, estratégico. *O discurso é aquilo que constrói o laço social entre essas duas posições-de-sujeito, ambas dispostas numa circularidade complementar e disposta a incorporar novos elementos à sua bateria de significantes.* O jovem protagonista (JP, no esquema) é o ponto nodal ou, simplesmente, a figura de síntese a cristalizar a articulação entre essas duas posições-de-sujeito. Este discurso, que também constrói o laço social entre o sujeito e certo horizonte de expectativas, aposta na estratégia da reconciliação simbólica. Não por acaso, estas são também as mesmas lógicas em operação no campo político brasileiro de modo mais amplo e que, pelas mesmas razões, têm impedido a eclosão de processos de transformação estrutural de nossa sociedade. A reconciliação simbólica pode agora ser imaginada como uma alegoria que nos ajuda a compreender como os protocolos da subjetivação neoconservadora atuam contra a possibilidade de radicalização democrática.

## Considerações finais

A subjetivação neoconservadora aposta na estratégia da reconciliação simbólica entre o sujeito "democrático", lido como tolerante, participativo e aberto ao diálogo com a alteridade; e o sujeito "utilitarista": pragmático, empreendedor, protagonista. A figura de síntese desta articulação que se pretende realizar entre certo repertório político multiculturalista, a gramática das Ciências Sociais e o mundo dos negócios ou do capital, é a noção de sujeito ético; outro nome para o protagonista na ordem

do saber/fazer/ser. Um sujeito substancializado, idealizado, um ideal-tipo solicitado pelo mercado e potencial leitor de livros didáticos. Essa equivalência entre formações discursivas e concepções de sujeito se opera, ainda, no cruzamento de certas lógicas sociais (regularidades discursivas) e fantasmáticas, destinadas, essas últimas, a modelar a identificação do sujeito com o saber e com uma certa concepção de sociedade (e da política) representada como o lugar do "diálogo", do "respeito", do "acolhimento", e, sobretudo, como "reino das possibilidades", "palco de realização dos projetos", "teatro" para o espetáculo da técnica, do procedimento, do instrumento, da estratégia, e, organicamente, da "cidadania". O protagonista é o ator desta peça a que se chama de "formação ética" a se desenrolar no teatro do social. Trata-se, como insistia Souza (2009) a respeito do estatuto radicalmente "vazio" do protagonismo juvenil, de uma "encenação política" que produz uma falsa sensação de liberdade assentada, a partir de agora, numa metafísica do sujeito ético. O protagonista na ordem do saber/fazer/ser é uma peça fundamental na engrenagem da ideologia neoliberal e não uma subjetividade rebelde. Sua fisionomia não é revolucionária, pelo contrário, ela é muito mais neoconservadora do que imaginamos. Certamente o protagonismo juvenil poderá assumir outras significações, distintas daquelas em vigor no plano do marco curricular e no plano da literatura didática, mas apenas novos estudos poderão nos dizer algo a respeito.

## Referências

- BIROLI, F. 2020. Gênero, "valores familiares" e democracia. In: M. D. CAMPOS MACHADO; F. BIROLI; J. M. VAGGIONE, *Gênero, neoconservadorismo e democracia: disputas e retrocessos na América Latina*. São Paulo, Boitempo, E-book. ISBN 978-65-5717-017-5.
- BIROLI, F.; MACHADO, M. das D. C.; VAGGIONE, J. M. 2020. Matrizes do neoconservadorismo religioso na América Latina (Introdução). In: BIROLI, F. (Org.). *Gênero, neoconservadorismo e democracia: disputas e retrocessos na América Latina*. São Paulo: Boitempo. E-book. ISBN 978-65-5717-017-5.
- BITTENCOURT, C. M. F. 2004. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e Pesquisa [online]*, 30(3): 475-491. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300008>.
- BITTENCOURT, C. M. F. 1993. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo, SP. Tese. Universidade de São Paulo, 383 p. <https://doi.org/10.11606/T.8.2019.tde-28062019-175122>
- BONAZZI, M.; ECO, U. 1980. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo: Summus, 133 p.
- BOULOS JR., A. et al. 2020. *Multiversos : ciências humanas : política, conflitos e cidadania: ensino médio*. São Paulo, FTD, 288 p. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/pnld.ftd.com.br/wp-content/uploads/2021/08/06154824/0214P21204138-LEB-CIENCIAS-HUMANAS-BOULOS-V6-MANUAL-001-288-PNLD-2021.pdf> Acesso em: 30 jan. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf) Acesso em: 10 nov. 2021.
- BURITY, J. 2018. A onda conservadora na política brasileira traz o funda-



- mentalismo ao poder? In: R. ALMEIDA; R. TONIOL (Org.). *Conservadorismos, fascismos e fundamentalismos: análises conjunturais*. Campinas: Editora da Unicamp, p. 15-64.
- BURITY, J. 2014. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: D. MENDONÇA; L. P. RODRIGUES. 2014. *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre, EDIPUCRS, p. 59-74.
- CANDAU, V. M. 2008. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. In: A. F. MOREIRA; V. M. CANDAU. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Vozes, p. 13-37.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. 2016. *Dicionário de análise do Discurso*. São Paulo, Contexto, 555 p.
- CHOPPIN, A. 2017. Os livros didáticos de ontem a hoje: o exemplo da França. In: K.H. MOREIRA; J.M.H. DIAS. 2017. *História da educação e livros didáticos*. São Paulo, Pontes Editores, p. 81-124.
- DAGNINO, E. 2004. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. *Política & Sociedade: Revista de Sociologia Política*, 3(5):139-164. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/1983> Acesso em: 15 jul. 2022.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. 2016. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Editora Boitempo, 416 p.
- DEIRÓ, M. L. C. 1978. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Editora Moraes, 200 p.
- DERRIDA, J. 2013. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 386 p.
- FARIA, A. L. G. 2017. *Ideologia no livro didático*. São Paulo: Cortez, 128 p.
- FERNANDES, A. C. et al. (Ed.). 2020. *Identidade em Ação: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Política e território. Manual do Professor*. São Paulo, Moderna, 160 p. Disponível em: [https://pnld.moderna.com.br/wp-content/uploads/2021/05/FP\\_0190P21204\\_4\\_MP\\_PDF\\_CARAC.pdf](https://pnld.moderna.com.br/wp-content/uploads/2021/05/FP_0190P21204_4_MP_PDF_CARAC.pdf) Acesso em: 30 jan. 2022.
- FOUCAULT, M. 2014. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 254 p.
- GASPARIELLO, A. M. 2004. *Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 238 p.
- GAUCHET, M. 2009. *A democracia contra ela mesma*. São Paulo, Radical Livros, 365 p.
- GLYNOS, J.; HOWARTH, D. 2018. Explicação crítica em Ciências Sociais: a abordagem das lógicas. In: A. C. LOPES; A. L. OLIVEIRA; G. G. OLIVEIRA, (Org.). *A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação*. Recife, Ed. UFPE, cap. 2, p. 53-104.
- LACAN, Jacques. 2008. *Seminário, Livro 7: a ética na psicanálise (1959-1960)*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 386 p.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C. 2015. *Hegemonia e estratégia socialista*. São Paulo, Intermeios, 286 p.
- LAVAL, C. 2004. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina, Editora Planta, 324 p.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. 2011. *Teorias do Currículo*. São Paulo, Cortez, 279 p.
- MAINGUENEAU, D. 2016. Analisando discursos constituintes. *Revista do GELNE*, 2: 1-12. Disponível em < <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9331> > Acesso em 21 de abril de 2022.
- MACHADO, I. J. R. et al. 2020. *Contexto e Ação: Desigualdade e Poder*. São Paulo, Scipione, 248 p.
- MENDONÇA, D. A impossibilidade da emancipação: notas a partir da teoria do discurso. In: D. MENDONÇA; L. P. RODRIGUES. 2014. *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre, EDIPUCRS, p. 75-91.
- MERLIN, N. 2020. "Neoliberalismo: colonización de la subjetividad y obediencia inconsciente". *Desde el Jardín de Freud*, 20: 39-55. DOI: <https://doi.org/10.15446/djf.n20.90162>
- PRADO, G. A. F. 2015. *Quando o ensino desafia a ciência: algumas questões presentes nos processos de ensino-aprendizagem da Sociologia*. Porto Alegre, CirKula, 256p.
- PIERUCCI, A. F. P. 2013. *Ciladas da diferença*. São Paulo, Editora 34, 224 p.
- RANCIÈRE, J. 1996. *O desentendimento*. São Paulo, Editora 34, 144 p.
- RÊSES, E. S.; SANTOS, M.B.; RODRIGUES, S.D. 2016. *A sociologia no ensino médio: cidadania e representações sociais de professores e estudantes*. Belo Horizonte, Fino Traço, 220 p.
- SAFATLE, V. 2020. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. In: V. SAFATLE; N. da SILVA JR.; , C. DUNKER (Orgs.), *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. São Paulo, Autêntica, 2020, p. 14-43.
- SAFATLE, V. 2017. Lacan, revolução e liquidação da transferência: a destituição subjetiva como protocolo de emancipação política. *Estudos Avançados [online]*, 31(91): 211-227. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-40142017.3191016h>
- SILVA, J. E. da. 2019. O ensino de Sociologia e a construção da subjetividade política: uma análise do discurso dos manuais escolares (2012-2018). Recife, PE. Dissertação de mestrado (Mestrado Profissional em Ciências Sociais - MPCs). Fundação Joaquim Nabuco. Disponível em: [http://basilio.fundaj.gov.br/mp\\_cienciassociais/index.php?option=com\\_content&view=article&id=994](http://basilio.fundaj.gov.br/mp_cienciassociais/index.php?option=com_content&view=article&id=994) Acesso em: 24 fev. 2022.
- SILVA, J. E. da; DE SOUZA, R. da C. 2018. Poder, política e estranhamento: uma reflexão sobre a construção social da (des) politização dos jovens. *Cadernos de Estudos Sociais*, [S. l.], v. 33, n. 1, p. 1-31. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/1684> . Acesso em: 8 dez. 2021.
- SOUZA, R. M. S. 2009. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. *Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade*, 1(1): 1-28. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/Protagonismo-juvenil-o-discurso-da-juventude-sem-voz.pdf> Acesso em: 30 jan. 2022.
- SOUZA, R.; SILVA, J.E.; BURITY, J. 2020. Conscientização política e prática teórica no ensino de sociologia: um relato de experiência. *Ciências Sociais Unisinos*, 56 (2): 240-250. DOI: <https://doi.org/10.4013/csu.2020.56.2.11>
- VICENTINO, C. et al. 2020a. *Diálogos em Ciências Humanas: Compreender o Mundo*. São Paulo, Ática, 256 p.
- VICENTINO, C. et al. 2020b. *Diálogos em Ciências Humanas: Construção da cidadania*. São Paulo, Ática, 256 p.
- ŽIŽEK, S. 2012. *Vivendo no fim dos tempos*. São Paulo, Boitempo, 368 p.

Submetido: 23/04/2022

Aceite: 14/01/2023