



UNIVERSIDADE ESTADUAL
VALE DO ACARAÚ

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

ANTONIO WESLEY PARENTE SILVA

**A SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA:
AS REFORMAS EDUCACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE
SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO**

SOBRAL

2021

ANTONIO WESLEY PARENTE SILVA

**A SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA:
AS REFORMAS EDUCACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE
SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Sociologia, pelo Programa de Mestrado de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO, coordenado nacionalmente pela Universidade Federal do Ceará – UFC, na Associada Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Área de concentração: Ensino de Sociologia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel S. Bezerra Linhares

SOBRAL

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual Vale do Acaraú

Sistema de Bibliotecas

Silva, Antonio Wesley Parente

A Sociologia na educação básica brasileira: as reformas educacionais e suas implicações para o ensino de Sociologia no ensino médio [recurso eletrônico] / Antonio Wesley Parente Silva. -- Sobral, 2021.

1 CD-ROM: 4 ³/₄ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato pdf do trabalho acadêmico com 210 folhas.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Maria Isabel S. Bezerra Linhares.

Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional) - Universidade Estadual Vale do Acaraú / Centro de Ciências Humanas

1. Ensino de Sociologia. 2. Ensino Médio. 3. Educação Brasileira. 4. Reforma educacional. 5. BNCC. I. Título.

ANTONIO WESLEY PARENTE SILVA

**A SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: AS REFORMAS
EDUCACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO
ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Sociologia, pelo Programa de Mestrado de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO, coordenado nacionalmente pela Universidade Federal do Ceará – UFC, na Associada Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA.

Aprovado em: 22 / 07 / 2021

BANCA EXAMINADORA



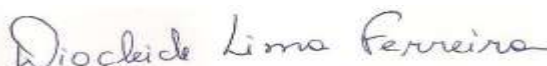
Prof^ª. Dr^ª. Maria Isabel Silva Bezerra Linhares (Orientadora)

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)



Prof^ª. Dr^ª. Adriana Campani (Avaliadora Externa)

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)



Prof^ª. Dr^ª. Diocleide Lima Ferreira (Avaliadora Interna)

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Dedico esta dissertação à minha família, pelo apoio e confiança que tiveram em mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS pelo dom da vida e por ter me dado forças, sabedoria e entendimento para ver e compreender os fatos que estavam postos e conseguir chegar até aqui.

A minha querida Universidade Estadual Vale do Acaraú, como *locus* de saber a quem devo muito.

A minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Silva Bezerra Linhares, pela confiança que depositou em mim, pela paciência e por suas valiosas contribuições nessa árdua tarefa da produção da escrita.

Agradeço a toda a minha família por ter sempre estado do meu lado e me apoiado em todos os momentos.

A minha mãe, Maria Marlene Parente Silva; ao meu irmão, José Wellington Parente Silva; a minha irmã, Mary Jane Parente Ribeiro; ao meu cunhado, Helson Ferro de Araújo; a minha sobrinha, Ana Mires Parente Ferro de Araújo; e a meu pai (*in memoriam*), Gerardo Ribeiro da Silva, que desde cedo sempre me apoiou e, se hoje cheguei aonde estou, foi graças também a ele.

E finalmente aos meus colegas de turma, em especial, ao Heldo, a Mônica, o Edvan e a Áurea, aprendi muito com cada um deles.

RESUMO

A presente pesquisa corresponde a uma produção dissertativa apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Rede – (PROFSOCIO-UVA), para a obtenção do título de mestre em Sociologia, cujo objetivo se volta a perceber o lugar ocupado pela Sociologia na educação básica, pelo prisma das reformas educacionais, em especial da Reforma do Ensino Médio, ocorrida em 2017. A questão central que levou ao desenvolvimento da pesquisa esteve em perceber a razão pela qual, ainda hoje, se discute se a Sociologia deve ou não continuar sendo ofertada como disciplina nos currículos do novo ensino médio. Para isso, optamos por um resgate histórico a partir do qual constatamos que as razões pelas quais ainda estamos discutindo o lugar da Sociologia no novo ensino médio têm raízes anteriores ao contexto atual, as quais podem ser confirmadas quando analisamos o meio social ao qual as reformas se serviram. O que parece claro é que, embora a Sociologia tenha aparecido na educação básica no final do século XIX, durante a fase pré-científica da Sociologia no Brasil, as reformas educacionais que se seguiram a mantiveram no currículo até 1942, ano em que ela é excluída e só reaparece, a nível nacional, como disciplina da Base Comum em 2008. Tal compreensão sugere acreditar que esse longo período fragilizou tanto a Sociologia quanto seu ensino na atual conjuntura. Ao compreender a relevância desse debate dentro de uma perspectiva sociológica acerca de um currículo nacional, esta pesquisa sugere tencionar as discussões a partir dos estudos sobre essa temática, com vistas a ampliar as discussões sobre o lugar da Sociologia nesse novo ensino médio, a partir da reforma definida pela Lei 13.415/2017. Assim, por meio de uma reflexão sociológica, questiona-se: Qual será o lugar da Sociologia no novo ensino médio? Visto que as mudanças trazidas pela Lei 13.415/2017 e pela BNCC incidem diretamente sobre a Sociologia e seu ensino no novo ensino médio, ela permanecerá como disciplina, estudos e práticas e/ou componente curricular?

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Ensino Médio. Educação Brasileira. Reforma Educacional. BNCC.

ABSTRACT

This research corresponds to a dissertation production presented to the Professional Master's Degree Program in Network - (PROFSOCIO-UVA), to obtain the title of Master in Sociology, whose objective is to perceive the place occupied by Sociology in basic education, through the perspective of educational reforms, especially the High School Educational Reform, which took place in 2017. The central issue that led to the development of the research was to perceive the reason why, even today, it is discussed whether or not Sociology should continue to be offered as a discipline in the new high school curricula. For this, we opted for a historical rescue where it was found that the reasons why we are still discussing the place of Sociology in the new high school have roots prior to the current context, as can be confirmed when we analyze the social environment in which the reforms occurred. What seems clear is that, although Sociology appeared in basic education in the late nineteenth century, during the pre-scientific phase of Sociology in Brazil, the educational reforms that followed kept it in the curriculum until 1942, the year in which it was excluded to only reappear, at the national level, as a discipline of the Common Base in 2008. Such an understanding suggests that this long period weakened both Sociology and its teaching in the current situation. By understanding the relevance of this debate within a sociological perspective on a national curriculum, this research proposes discussions based on studies regarding this theme, with the aim of broadening the discussions about the place of Sociology in this new high school, from the reform established by Law 13,415/2017. Thus, through a sociological reflection, it is questioned: What will be the place of Sociology in the new high school? Since the changes brought by Law 13.415/2017 and by the BNCC directly affect Sociology and its teaching in the new high school, will it remain a discipline, studies and practices and/or a curricular component?

Keywords: Teaching of Sociology. High School. Brazilian Education. Educational Reform. BNCC.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CEB	Câmara de Educação Básica
CED	Centro de Educação a Distância
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODI	Centros de Operação e Defesa Interna
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DOI	Destacamentos de Operação Interna
EMTI	Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNE	Fórum Nacional de Educação
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LEI	Laboratórios de Ensino de Informática
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MP	Medida Provisória
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PCNEM+	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PEC	Proposta de Emenda à Constituição

PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFSOCIO	Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional
SEDUC	Secretaria de Educação do Ceará
SEED	Secretaria de Estado de Educação e Esportes
SEESP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SNI	Serviço Nacional de Informações (SNI)
TDCI	Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	O CONTEXTO HISTÓRICO DA SOCIOLOGIA COMO CIÊNCIA E COMO DISCIPLINA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....	20
2.1	A cronologia e os marcos históricos da Sociologia no Brasil: a formação do pensamento social brasileiro.....	30
2.2	A Sociologia chega, permanece e sai da escola: seu percurso a partir dos contextos sociais e das reformas na educação básica no Brasil, de 1890 a 1988	44
2.3	De estudos sociais à Sociologia como disciplina no ensino médio, uma abordagem teórica entre os anos 1988 e 2017.....	63
2.4	A Sociologia volta à escola: outras questões e novas abordagens dentro do processo de ensino e aprendizagem da Sociologia no ensino médio a partir da Lei 11.684/2008.....	70
3	UMA REFLEXÃO ACERCA DA SOCIOLOGIA NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA ANÁLISE DA LEI 13.415 DE 2017.....	86
3.1	A reforma do ensino médio e seus sentidos no contexto social brasileiro nos dias atuais.....	94
3.2	Do contexto ao texto da reforma educacional no Brasil: as principais mudanças da Lei 13.415/17 para o novo ensino médio e para a Sociologia.....	107
3.3	As questões em torno da Lei 13.415/2017 e seus possíveis efeitos para a Sociologia no novo ensino médio.....	119
3.4	A Sociologia como resistência ao ensino de visão propedêutica e utilitarista no novo ensino médio.....	129
4	ASPECTOS GERAIS E PEDAGÓGICOS DA SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA BNCC.....	136
4.1	Uma abordagem geral dos marcos legais e os fundamentos pedagógicos da BNCC com foco no novo ensino médio.....	146
4.2	Abordando as competências gerais na BNCC e sua aplicabilidade no ensino dos conteúdos curriculares de Sociologia no ensino médio	156
4.3	Trabalhando com as competências específicas de Ciências Humanas e	

	Sociais no contexto do novo ensino médio com ênfase no ensino de Sociologia.	167
4.4	A Sociologia no novo ensino médio: o fazer pedagógico e os desafios para a contextualização do conhecimento em sala de aula baseada na inter-relação entre a BNCC e o contexto social.....	176
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	191
	REFERÊNCIAS.....	205

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se volta a uma das três linhas do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) referente às práticas de ensino e conteúdos curriculares, cuja área de concentração, conforme previsto no edital 2019, se voltava ao ensino de Sociologia e enfatizava a compreensão da realidade social e educacional no Brasil com vista a relacionar, de forma direta e indireta, as três áreas que formam a tríade das Ciências Sociais no Brasil.

Ao enveredar pela linha “Prática de ensino e conteúdos curriculares”, inúmeras foram as possibilidades descritivas para a produção da pesquisa que poderiam abranger e mesclar, ao longo das discussões, a articulação entre o processo de ensino e aprendizagem, a seleção de conteúdos curriculares, a articulação entre ensino e pesquisa, a formação docente, a produção de material didático, o uso de tecnologias da informação e comunicação na escola e na sala de aula e/ou uma pesquisa no âmbito das legislações municipais, estaduais e nacionais referentes à educação e às suas implicações para a Sociologia e seu ensino.

Foi então que, depois de muitas leituras e releituras, antes e durante o período que estava cursando as disciplinas e atentando para as observações feitas durante a qualificação, optei¹ por centrar as discussões tomando como base o percurso da Sociologia a partir das reformas educacionais brasileiras para compreender as discussões que envolveram a tentativa de retirada como disciplina, em 2016, e a sua permanência no novo ensino médio como estudos e práticas a partir de 2017. Dessa forma, optei por uma pesquisa baseada na leitura e análise das legislações que, de uma forma ou de outra, incidiam sobre a Sociologia e seu ensino na educação básica, em especial, no passado recente, no antigo e no novo ensino médio.

Quando vi as propostas apresentadas ainda no processo seletivo, percebi que deveria tentar enveredar pelo tema em questão, uma vez que a descrição temática correspondia a uma questão bem pertinente e atual sobre os desafios enfrentados pela Sociologia no contexto do ensino médio; no entanto, não tinha um conhecimento mais profundo sobre o porquê de ainda hoje, como componente curricular, a Sociologia ser tema de discussão. Embora já existissem indícios que pudessem responder a essa pergunta, foram as pesquisas que acabaram indicando os caminhos que deveria trilhar para encontrar as possíveis respostas as quais tento

¹ Neste trabalho, mais precisamente nesta seção de introdução, será feito o uso da primeira pessoa do singular nos momentos em que o pesquisador estiver se referindo à sua participação ativa no processo de desenvolvimento da pesquisa.

responder ao longo das seções desta dissertação.

Entretanto, saliento que o meu interesse por essa temática, voltada a uma leitura da legislação e de temas correlatos a entender o lugar da Sociologia no currículo, foi o que me levou à escolha dessa linha de pesquisa. Compreendo que esse é um campo de estudo amplo e diversificado, como pude observar dentro da própria linha de pesquisa. Reconheço que é um trabalho árduo, seletivo e difícil de fazer um recorte simplista, bem como apresenta muitos desafios que, há tempos, têm se tentado superar dentro do campo da educação, e a prova é que, ainda hoje, estamos discutindo qual tem sido o lugar da Sociologia nos currículos desde sua inclusão até o novo ensino médio.

Foi então que decidi enveredar por esse caminho e investigar a razão pela qual a Sociologia e o seu ensino, ainda hoje, têm sido objetos de contestação, principalmente quando se trata de reformas educacionais.

A partir de tal inquietação, busquei entender o momento que a Sociologia está passando dentro de um contexto social mais amplo, a partir do qual procurei, respectivamente, evidenciar a Sociologia dentro do aspecto histórico, político e pedagógico ao longo das próximas três seções desta dissertação.

Por vir de outras formações ligadas à educação e às Ciências Humanas, esse não foi um objeto estranho para mim, ao contrário, é uma temática a qual tenho certa afinidade e, por compreender a importância e a relevância de seu estudo no campo educacional, acabei optando por ela, embora reconheça que, quando se envereda por essa linha de pesquisa, as discussões relacionadas à temática escolhida, bem como o que e como ensinar, estão atreladas a questões de ordem política, econômica, histórica, cultural e social, uma vez que os currículos e suas práticas são produtos definidos dentro de cada tempo e de cada espaço social.

A proposta inicial indicava problematizar as questões envolvidas à Sociologia e seu ensino no contexto da educação básica dentro da sala de aula, mas, depois de alguns contrapontos de natureza alheia à pesquisa, relacionados à pandemia, optamos por uma discussão teórica com base na análise da legislação e de documentos normativos.

O redirecionamento da metodologia de uma intervenção pedagógica, para uma leitura e análise documental, contou com o conhecimento prévio acerca do tema escolhido e do meu saber devido à experiência dos anos em que atuei como professor de Sociologia, na Escola Regular do Ensino Médio em Sobral – CE, mesmo fora da escola, trago comigo as memórias do tempo que estive como professor de Sociologia na Rede Estadual de Educação do Ceará.

Foram anos muito proveitosos dos quais eu os relembro com saudosismo. Aprendi muito durante esse período de pouco mais de sete anos que lecionei na educação básica, todos

na escola pública de ensino regular.

Vale ressaltar, de forma detalhada, que minha aproximação com o ensino de Sociologia, já registrada no parágrafo acima, foi demarcada por meu ingresso na Rede Estadual de Educação do Ceará na Educação de Jovens e Adultos (EJA), depois no ensino fundamental, para, em seguida, chegar ao ensino médio e entrar em contato com a Sociologia nessa etapa da educação básica.

Os anos em que lecionei Sociologia, na escola de ensino médio regular, foram decisivos e contribuíram significativamente no processo de idealização, organização, construção e produção desta pesquisa. Manifestei, inicialmente, como disse, uma intenção de pesquisa de campo, em uma escola específica da Rede Estadual de Educação do Ceará, na cidade de Sobral, como tinha proposto no projeto inicial, no entanto, como não estou mais em sala de aula e não atuo mais na educação básica, isso acabou se tornando um problema que se agravou com a pandemia do Covid 19, e acabei tendo que redirecionar a metodologia para uma pesquisa documental e bibliográfica mediante leitura da legislação e de autores que se propunham a discutir a temática proposta.

Reconheço que a minha experiência como docente contribui de forma significativa para as discussões aqui propostas de forma direta e indireta, as formações das quais participei, os encontros entre professores, as rodas de conversas, os planejamentos pedagógicos da área das Ciências Humanas, os cursos de formações continuadas realizadas pela Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) e pelo Centro de Educação a Distância (CED) em parcerias, com a UFC Virtual e outras instituições, me muniram de conhecimentos e informações relevantes, os quais, somados às leituras realizadas durante o mestrado, me permitiram produzir esta pesquisa.

Foram anos de lutas, de desafios, de resistência e não era fácil ser professor naquela época, como sei que hoje ainda não é, digo entre os anos de 2008 e 2015, período que estive como professor na escola regular estadual e, por um curto período, na escola municipal, intercalando períodos letivos entre o ensino fundamental e ensino médio e/ou em ambos simultaneamente, com as disciplinas de História, Filosofia, Sociologia, Geografia, Formação para a Cidadania e Religião.

Somado a isso não poderia deixar de mencionar que chegar até este momento de produção desta dissertação exigiu de mim novas leituras e a realização de novos percursos teórico-metodológicos principalmente pelo fato de minha formação inicial ser em História e não nas ciências Sociais. Desta vez, as leituras se deram pelo prisma de um olhar sociológico e não mais, simplesmente, historiográfico. Mas o que parecia distante e difícil para mim, ao passo

que ia lendo, debatendo com meus colegas de turma do mestrado e pesquisando, me possibilitou adquirir subsídio teórico para a produção desta pesquisa.

A única coisa que tive por certo durante todo processo de construção da pesquisa, digo desde que comecei o mestrado, até sua conclusão, foi a linha de pesquisa escolhida, uma vez que, ao longo desses dois anos, tive de redirecionar minhas fontes, acrescentar e alterar algumas leituras, redefinir os objetivos e a metodologia a ser utilizada, mas após vários contrapontos e encontros ao longo da pesquisa, finalmente consegui estabelecer um marco delimitador com base no que já tinha lido e no que sabia sobre o tema.

Logo no início do período de isolamento social, fui a uma escola, apliquei alguns formulários, observei a rotina, conversei com professores, funcionários, com alguns alunos e com o Núcleo Gestor, mas não tive mais condições de conduzir a pesquisa seguindo a proposta inicial. Foi então que compreendi a importância de realizar uma análise documental, focando na leitura da legislação e de autores que fundamentaram o que estava propondo fazer em cada seção.

Após a qualificação, aprofundei outras leituras e problematizações mais voltadas à legislação e seus efeitos para a Sociologia. Pelo fato de não estar, atualmente, na educação básica, optei por uma pesquisa documental de cunho explicativo, por meio da qual procuro identificar, a partir da análise dos documentos legais, os fatores que podem explicar as discussões em torno da Sociologia nos dias atuais. Segundo Gil (2002, p. 42), quanto ao tipo de objeto, a pesquisa explicativa tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que “mais aprofunda o conhecimento da realidade, pois explica a razão do porquê das coisas”.

Nesta dissertação, optei por relacionar a pesquisa documental, ou seja, os documentos legais, com a pesquisa bibliográfica ao tomarmos como suporte a produção de outros autores que dialogam com a problemática levantada ao longo das seções.

Com relação à pesquisa bibliográfica, Macedo (1994, p. 11) nos mostra que ela nada mais é do que “a busca de informações bibliográficas e de seleção de documentos que se relacionam com o problema de pesquisa, tais como verbetes, artigos científicos, trabalhos de congresso, teses, dissertações, livros entre outros”. Nessa mesma linha Gil (2007, p. 44) diz que a “pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído basicamente de livros e artigos científicos”.

Nesta dissertação, a pesquisa bibliográfica foi utilizada como suporte para fundamentar a pesquisa documental, a qual, em um sentido genérico e para fora do que foi selecionado nesta pesquisa, apresenta um caráter mais amplo, diversificado e abrangente.

No caso desta pesquisa, os documentos selecionados e analisados foram de cunhos normativos oficiais (portarias, leis, decretos, resoluções e pareceres), por serem documentos legais. Além disso, por esta se tratar de uma pesquisa de cunho sociológico, senti a necessidade de analisá-los dentro de uma perspectiva explicativa e a partir do contexto no qual foram produzidos. É nesse contexto que entra o suporte bibliográfico que embasa as discussões.

Assim, a metodologia utilizada, nesta pesquisa, consistiu em pesquisar, selecionar e analisar os documentos legais no contexto das reformas educacionais no Brasil, procurando perceber o lugar e o tratamento dado à Sociologia e ao seu ensino na educação básica. No entanto, para isso, foi necessário se utilizar da bibliografia já produzida e, com base nela, construir novos olhares sobre a Sociologia no contexto da educação básica.

Do ponto de vista documental, a pesquisa se pauta num levantamento das legislações antigas e atuais que se relacionam à Sociologia no contexto educacional brasileiro, com vistas a compreendermos o momento atual. Com base no levantamento dos marcos legais, foram levados em consideração os diversos contextos por trás das leis como suporte para as discussões ao longo das próximas seções deste trabalho, tais como os contextos histórico, político, econômico e social, os quais influenciaram nos percursos da Sociologia nos currículos da educação básica no Brasil.

Por se tratar de uma pesquisa documental e bibliográfica e tendo como base os documentos legais, optei por fazer uma releitura de pesquisas de autores que trabalham com essa temática e, em seguida, alinhá-los aos documentos legais e normativos e seus contextos, com o fito de compreender o percurso da Sociologia nos currículos da educação básica de modo a levar ao entendimento das possíveis razões pelas quais ainda hoje estamos discutindo se a Sociologia, seus estudos e práticas devem ou não fazer parte dos currículos do novo ensino médio.

À medida que eu me aprofundava na pesquisa e nas leituras, fui percebendo que esse seria o caminho. E foi então que fiz um esboço geral desta dissertação, tomando como referência as leituras realizadas e o campo de pesquisa. Dessa forma, decidi fazer, ao longo de três seções, dentro de uma sequência cronológica, um resgate histórico, depois político e finalmente pedagógico da Sociologia no currículo da educação básica. Para tanto, comecei pesquisando a História da Sociologia como campo de pesquisa no Brasil para depois concebê-la, a depender do contexto político, econômico e social brasileiro, como disciplina, componente curricular ou estudos e práticas de Sociologia na educação básica, para, em seguida, finalmente enveredar para leituras da legislação atual.

Sendo assim, a presente pesquisa teve como objetivo geral refletir sobre o lugar

ocupado pela Sociologia na educação básica no Brasil, pelo prisma das reformas educacionais e pelas suas implicações para o ensino da Sociologia no ensino médio a partir de 2008 e da reforma educacional ocorrida entre os anos de 2016 e 2017.

Nessa perspectiva, esta Dissertação encontra-se dividida em cinco partes, sendo elas: a Introdução, seguida por três seções e as Considerações Finais. Na primeira seção, logo após esta seção de Introdução, empreendo uma abordagem teórica acerca do contexto cronológico da Sociologia como Campo Científico no Brasil para, na sequência, voltar ao estudo dela como disciplina, estudos sociais e componente curricular na educação básica brasileira, cujo debate apresenta-se nas três primeiras subseções. Início abordando questões acerca da cronologia e os marcos históricos da Sociologia no Brasil, ressaltando a formação do pensamento social brasileiro e, na sequência, reitero a Sociologia no contexto escolar, sua trajetória e seus sentidos no contexto das reformas na educação básica no Brasil de 1890 a 1988.

Concluo esse primeiro momento da discussão com o debate recente sobre as discussões que levaram à inclusão da Sociologia na educação básica e no ensino médio, vinte anos depois da promulgação da Constituição de 1988, até a nova BNCC, em 2017. Encerro a primeira seção destacando a tentativa de retirada da Sociologia dos currículos do ensino médio em 2016 e a perda do status de disciplina e de sua inclusão como estudos e práticas nos currículos do novo ensino médio.

Na segunda seção, faço uma incursão histórica, com base nas discussões políticas, sociais e econômicas, a partir do segundo semestre de 2016 e de suas implicações, as quais levaram à alteração da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Nessa seção, procurei fazer uma abordagem teórica e reflexiva sobre a reforma do ensino médio e suas implicações para a Sociologia no currículo do novo ensino médio, bem como do seu ensino na educação básica no Brasil. Destaco os aspectos de mobilização política, econômica e social oriundos dos debates e movimentações gerados com base nas alterações trazidas pela Lei 13.415/2017 para a Sociologia no contexto do novo ensino médio (BRASIL, 2017a).

Nesse aspecto, as discussões se pautam tomando como pano de fundo, para compreensão da Reforma Educacional que aconteceu no Brasil recentemente, a realidade política, econômica e social logo depois do impeachment da presidenta Dilma Rousseff², em

² Segundo Jessé Souza, em seu livro *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato*, o impeachment da presidenta Dilma Rousseff foi um golpe gestado e posto em prática pela elite do dinheiro em que “os interesses inconfessos dos atores e das classes sociais também são assumidos ou se mostram para a análise de modo especialmente claro” (SOUSA, 2017, p. 89). Nesse contexto, as diversas frações da classe média foram utilizadas como massa de manobra pela elite do dinheiro, que se utilizou da mídia para arregimentar discípulos defensores do “golpeachment” de 2016.

2016, e das mudanças trazidas pelo neoliberalismo sobre a sociedade brasileira na atual conjuntura, como resultado da vitória da elite do dinheiro como define Jessé Sousa (2017).

No sentido de compreender as causas, efeitos e possíveis consequências para a Sociologia, na educação básica, tanto durante as discussões quanto após a aprovação da reforma no Parlamento brasileiro e a sanção presidencial, a seção dois encontra-se dividida em quatro subseções onde procurei destacar a reforma do ensino médio e sua interpretação no contexto social brasileiro atualmente para, na sequência, destacar o contexto político que permitiu a mudança na legislação que resultou na reforma do ensino médio com a aprovação da Lei 13.415/17, seus principais destaques e possíveis efeitos para a Sociologia. Encerro as discussões defendendo a importância do lugar da Sociologia nos currículos do novo ensino médio e do seu ensino como resistência à visão propedêutica, utilitarista e tecnicista sobre os currículos propostos pela Lei 13.415 de 2017.

Na terceira seção, o foco das discussões incide sobre a perspectiva pedagógica que se volta diretamente à Sociologia dentro da BNCC de 2017. Nesse sentido, faço uma análise sobre os aspectos pedagógicos da Sociologia no currículo do ensino médio com base na BNCC. Discuto, no primeiro subtópico, uma abordagem geral dos marcos legais e dos fundamentos pedagógicos que resultaram na formulação da BNCC e de seu foco para o novo ensino médio, bem como procuro demonstrar que a nova BNCC, na verdade, não tem nada de nova, uma vez que, apesar das críticas recentes sobre o encerramento abrupto das discussões, em 2016, sua idealização, discussão e elaboração já vinham sendo gestadas desde que a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foi promulgada.

Nessa esteira, parto da compreensão de que a nova BNCC apenas compilou o que já estava sendo feito em muitos estados e municípios da federação. Com base no que já estava sendo realizado, construiu-se um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais para o exercício da cidadania e para a formação de um profissional cidadão.

A nova BNCC é o resultado de um longo processo de experiências, acertos e fracassos educacionais no âmbito das secretarias estaduais e municipais de educação, dando-se com base nos marcos legais, nas metas, estratégias, objetivos e ações estabelecidas no contexto educacional local, regional e nacional. Nesse momento, as discussões se voltam para uma abordagem geral dos marcos legais e para os fundamentos pedagógicos da BNCC com foco no novo ensino médio para, na sequência, ser realizada uma abordagem centrada nas Competências Gerais e em suas aplicações na disciplina de Sociologia no ensino médio.

No rastro dessas críticas, empreendo uma breve discussão acerca da abordagem dos conteúdos de Sociologia, como vêm sendo trabalhados a partir das Competências Específicas

de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no contexto do novo ensino médio. Encerro a discussão sobre o fazer pedagógico dentro da Sociologia e sobre os desafios para a contextualização do conhecimento em sala de aula tomando como base a inter-relação entre a BNCC e o contexto social.

Desse modo, busco demonstrar a importância da Sociologia no currículo do novo ensino médio, como uma área do conhecimento humano que se volta para a formação não apenas da cidadania, mas de uma cidadania crítica, ativa e participativa. Como parte integrante do currículo do novo ensino médio, procuro demonstrar que os conteúdos e práticas da Sociologia se tornam relevantes e que cabe ao professor de Sociologia se apropriar de conceitos e conhecimentos pré-definidos e dar um novo significado frente à realidade de vida do discente enquanto aluno e jovem.

Nesse contexto, duas questões devem ser levadas em consideração dentro de cada momento ao longo das discussões. A primeira diz respeito às consequências de se inserir a Sociologia como disciplina, e a outra corresponde às consequências de retirar a Sociologia do currículo e transformá-la em estudos e práticas. Aqui estamos diante de um dilema que há tempos vem afetando a Sociologia e seu ensino na educação básica.

Ambas as questões devem ser entendidas dentro de um contexto maior – que é o contexto social vigente em cada momento – em que as reformas educacionais funcionam como marcos regulatórios que apenas reproduzem o contexto político, econômico e social vigente. Grosso modo, podemos dizer que o primeiro momento, em que a Sociologia se insere nos currículos, corresponde ao período voltado para a formação da identidade nacional. Em outros termos, a justificativa de se inserir a Sociologia como disciplina, em 1890, permanecendo nas reformas seguintes de 1925 e 1931 até 1942, estava relacionada a um viés voltado para uma formação positivista e de cunho comportamental, fato que continua nas décadas seguintes.

Como disciplina, a Sociologia cumpria um papel de formação social que se voltava a uma construção social pautada nos ideais de identidade nacional. As ideias de pertencimento e de sentimento nacional estavam num processo gestacional e, para isso, o ensino de Sociologia cumpria esse papel.

Nos períodos que vão de 1942 até 1996, temos múltiplos contextos sociais envoltos, a partir dos quais a Sociologia não se insere dentro dos currículos como uma disciplina nos horários normais das escolas a nível nacional. A Reforma de Capanema (1942) ocorreu dentro de um período conturbado da geopolítica mundial, marcado pela ascensão de regimes totalitários e, no Brasil, pelo Estado Novo (1937 – 1945). Se observarmos o contexto social, veremos uma forte implicação para a construção de uma sociedade ordeira, trabalhadora e

pautada nos valores tradicionais. O interessante é que, nesse contexto, o papel da Sociologia na escola era inexpressivo e inexistia, estando limitada a conteúdos dispersos pautados numa preocupação meramente comportamental e de formação moral.

Assim, entre os anos de 1942 e 1996, sai a Sociologia e entra a Moral e Cívica. Contudo, é bom que se diga que a Sociologia, nessa época, não desaparece dos currículos por completo, uma vez que ela reaparece nas décadas seguintes nos currículos das escolas de 1º Grau, como Estudos Sociais que, na verdade, é a reprodução de um modelo de ensino positivista que mesclava conhecimentos históricos e geográficos e não trazia uma reflexão crítica e nem política das mazelas sociais. Esse modelo se perpetuou com mudanças aqui e ali até 1996, quando finalmente foi retirada pela Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Finalmente, chegamos ao momento atual que pode ser demarcado em três períodos, o primeiro vai de 1996 a 2008 e é caracterizado pelos debates acerca da inclusão da Sociologia nos currículos, a qual passa a ser descrita, na Lei 9.394/1996, como o domínio de conhecimentos e não como disciplina; o segundo período, de 2008 a 2016, corresponde à continuação da luta que levou à inclusão da Sociologia como disciplina do ensino médio; e o terceiro período, de 2017 até agora, que retirou o status de disciplina da Sociologia e passou a denominá-la como estudos e práticas nos currículos do novo ensino médio.

Nesse momento, temos de considerar que o contexto político, econômico e social brasileiro está fundamentado em um Estado Democrático de Direito e, assim, a inclusão da Sociologia como disciplina se justifica pela defesa de um currículo crítico e pós-crítico, em que as discussões trazidas por ela enriquecem o debate e a defesa de uma sociedade democrática, não mais apenas como uma disciplina de caráter comportamental e de conformação social pautada na reprodução sistêmica de um saber previamente recortado e produzido por um segmento social e/ou da defesa dos padrões e do *status quo* de um grupo social em detrimento ao outro. Como disciplina, a Sociologia ganha um lugar de fala dentro do currículo e possibilita que vozes silenciadas há séculos possam, finalmente, ser ouvidas. É nessa esteira que entendemos que perder o status de disciplina desfavorece aos grupos silenciados, pois a Sociologia e o seu ensino têm sido esse canal de escuta e de fala para esses grupos minoritários dentro da escola.

2 O CONTEXTO HISTÓRICO DA SOCIOLOGIA COMO CIÊNCIA E COMO DISCIPLINA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Numa perspectiva sócio-histórica referente à introdução da Sociologia no contexto brasileiro, Filho (2005, p. 376-377) menciona que “a emergência e evolução da Sociologia como disciplina acadêmico-científica no Brasil e na América Latina divide-se em duas etapas e cinco períodos distintos”. A primeira é caracterizada pela *Herança Histórico-cultural da Sociologia*, que está dividida no *Período dos Pensadores Sociais* (que vai por volta de 1860 até por volta de 1924/1925) e no *Período da Sociologia de Cátedra* (1924/1925 a 1930/1933).

A segunda, por sua vez, se refere à etapa *Contemporânea da Sociologia* que se inicia na primeira metade da década de 1930, estando dividida no *Período da Sociologia Científica* (que vai de 1930/1933 até por volta do final da década de 1950), no *Período de Crise e Diversificação* (do final dos anos 50 e início da década de 1960 até final da década de 1980) e terminando com o *Período de Busca de uma Nova Identidade* (por volta de 1985 até os dias de hoje).

A inclusão da Sociologia nos currículos da educação básica se deu de forma local, pois, até antes da década de 1930, não existia, no Brasil, uma política nacional de educação, isso ficava sob a responsabilidade de cada estado. Dessa forma, a inclusão da Sociologia, no currículo da educação básica, ocorreu ainda durante o *Período dos Pensadores Sociais*, que se enquadra dentro da fase pré-científica da Sociologia no Brasil, a qual teve início por volta de 1860 e perdurou até meados da década de 1920 quando se iniciou o *Período da Sociologia de Cátedra* no Brasil.

Foi durante esse contexto que a Sociologia foi introduzida no currículo das escolas de Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal, ainda durante a República da Espada, e estava atrelada à formação moral e assim permaneceu, até ser totalmente excluída do currículo nacional com a Reforma de Capanema em 1942.

Uma vez evidenciados e demarcados os períodos e as fases da Sociologia no Brasil, fato que facilita a localização temporal a partir de marcos locais, nesta seção buscamos demarcar o percurso da Sociologia dentro da educação básica no Brasil. Começando pelos três períodos cruciais entre os anos de 1890 a 1942, entre os quais, após esse período, até o ano de 2008, a Sociologia perdeu o status de disciplina nas legislações de âmbitos nacionais, as quais vieram depois, e se abriu um hiato que perdurou por mais de seis décadas, sendo resolvido apenas depois de muitas discussões, encontros e desencontros e de debates e propostas de leis na Câmara e no Senado, incluindo um veto presidencial, até que, finalmente, após muita

resistência e persistência, a Sociologia conseguiu retornar à educação básica no currículo do ensino médio a nível nacional em 2008.

Desse modo, o primeiro marco para a inclusão da Sociologia corresponde ao ano de 1890, quando foi introduzida por Decreto Federal, mas apenas como uma implicação local e para as escolas situadas no perímetro da capital federal do Rio de Janeiro. Nesse primeiro momento, a Sociologia ainda estava em processo gestacional no que consiste ao campo de pesquisa. Ainda não existia uma Sociologia brasileira, ou seja, não havia, no Brasil, uma Sociologia Científica, pois o conhecimento sociológico estava atrelado ao pensamento social de quem o produziu, não existia uma Sociologia como Ciência de fato. Sobre isso, um fato interessante é que a primeira inclusão da Sociologia, na educação básica, se deu antes da fase científica, ainda durante a fase pré-científica, e, nesse contexto, a influência Positivista era muito forte.

A Sociologia conseguiu adentrar no currículo por influência de Benjamim Constant, que era um adepto fervoroso do Positivismo. Desse modo, a Sociologia, pela ótica positivista, estava atrelada à moral social e ao princípio da experimentação acrítica dos fatos sociais. A preocupação, no alvorecer da República da Espada, sob o comando dos militares, era garantir a soberania e a identidade nacional e, para isso, a Sociologia cumpriria o papel, como uma ciência da sociedade, de garantir a formação para a cidadania e para a construção da identidade nacional que ainda estava em processo de formação, sendo fortemente consolidada a partir da Era Vargas.

O marco seguinte ocorreu com a Reforma de 1925, por meio do Decreto nº 16.782 A, de 13 de janeiro de 1925, quando a Sociologia é mantida como matéria no currículo do ensino secundário, cujo objetivo se pautava em ensinar a cultura média geral do país, mediante um conjunto de estudos com a duração de seis anos (BRASIL, 1925). A Sociologia, de disciplina, passou, assim como as demais, a ser denominada de matéria, permanecendo no currículo nacional no sexto ano do ensino secundário.

Do mais, não havia nenhuma novidade no que se referia à permanência da Sociologia no currículo, sendo novidade a inclusão no curso secundário do programa de ensino voltado para a instrução moral e cívica que deveria contemplar as:

noções positivas dos deveres do cidadão na família, na escola, na pátria e em todas as manifestações do sentimento de solidariedade humana, comemorações das grandes datas nacionais, dos grandes fatos da história pátria e universal, homenagens aos grandes vultos representativos das nossas fases históricas e dos que influíram decisivamente no progresso humano (BRASIL, 1925, n. p.)

A Reforma de Rocha Vaz (1925) garantiu a permanência da Sociologia no curso

secundário, mas, certamente, o grande destaque da vez estava na tentativa de moralização do ensino secundário, atual ensino médio, e na busca pelo fim dos exames preparatórios parcelados, o que se deu em virtude da criação de um curso de ginásial com duração de seis anos, dividido de forma seriada, com um currículo previamente prescrito e que exigia a frequência do aluno na escola e sua aprovação para ser promovido para a série seguinte. Embora, na prática, a Reforma de 1925 tivesse como objetivo a moralização e a garantia de uma educação formal no ensino secundário, ela não atingiu a sua plenitude, pois muitas escolas, até o início da década de 1930, não tinham um currículo definido e faziam uso de exames preparatórios.

Entretanto, é importante destacarmos que, de 1890 a 1930, houve muitas outras reformas localizadas, mas sem considerarmos, nesta pesquisa, as reformas realizadas pelos governos locais, é bom que se diga que a de 1925 foi a última reforma educacional da República Velha que alterou a organização do ensino secundário. A próxima ocorreu depois da Revolução de 1930, quando o presidente Getúlio Vargas, em 14 de novembro de 1930, criou o Ministério da Educação e Saúde Pública e nomeou, como seu primeiro-ministro, o advogado, jurista e professor Francisco Luís da Silva Campos.

À frente do ministério recém-criado, Francisco Campos idealizou a Reforma de 1931, também conhecida como a Reforma de Francisco Campos. Segundo Dallabrida (2009), essa reforma, como já proposto pela Reforma de Rocha Vaz (1925), estabeleceu, oficialmente, a nível nacional, a modernização do ensino secundário no Brasil, “conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas” dentre as quais se destacam “o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal” (DALLABRIDA, 2009, p. 1).

O marco da Reforma de 1931, para a educação básica, estava no fato de ter uma abrangência nacional e que passava a envolver uma reforma conjuntural e estrutural que tem início pela organização didática, pedagógica e curricular a nível nacional, o que, há séculos tinha ficado a critério da Igreja Católica e de cada estado, pois não havia uma política nacional de educação que definisse as regras gerais para a educação nacional.

No aspecto curricular, podemos dizer que o Decreto n.º 19.890, de 18 de janeiro de 1931, assim como as reformas anteriores, mantiveram a Sociologia como disciplina no ensino secundário a nível nacional, configurando-se como matéria obrigatória a ser cursada em dois anos de estudo intensivo para a matrícula no curso jurídico. Na prática, a reforma de 1931 tinha

como objetivo “produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930” (DALLABRIDA, 2009, p. 1) e como resposta ao novo modelo político que estava surgindo no Brasil e que perdurou até 1945.

O momento seguinte se daria em 1942, durante um período conturbado da História Mundial, com a Reforma de Gustavo Capanema. Pela reforma, a Sociologia foi retirada definitivamente do currículo da educação básica. Esse foi um momento de inflexão que perdurou por mais de seis décadas, embora, em alguns momentos, a Sociologia tenha reaparecido como estudos e práticas dentro de outras disciplinas e tenha sido trabalhada de forma transversal e/ou interdisciplinar, sendo atrelada à formação moral e cívica. Pelo contexto político, econômico e social da época, marcada pela ascensão de regimes totalitários e em muitos casos contrários ao Capitalismo e ao Socialismo e/ou se utilizando desses, a Reforma de 1942 veio de encontro à realidade de mundo baseado no patriotismo; no sentimento de nação e das massas unificadas; e de um proletariado unido e ordeiro.

Certamente, por esse motivo, a Sociologia, que estava passando por um momento de reformulação ideológica, sai, dando espaço para a entrada da Educação Moral e Cívica, assim, após ter sido retirada na reforma de 1931, a Educação Moral e Cívica foi reintroduzida no ensino secundário por meio do Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942, cujo objetivo, conforme prescrito no artigo 22, caberia aos estabelecimentos de ensino secundário tomarem o cuidado especial e constante na educação moral e cívica de seus alunos, “buscando neles, como base do caráter, a compreensão do valor e do destino do homem, e, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio aos outros povos” (BRASIL, 1942, n. p.).

Nesse processo, a legislação estabelecia, previamente, os papéis dos estabelecimentos de ensino e dos professores. Além daquilo que deveria ser ensinado e desenvolvido nos alunos, que nada mais eram que “os elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade”, cabendo, ao professor de educação moral e cívica, a finalidade do ensino secundário a qual consistia em formar “as individualidades condutoras, pelo que força é desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade” (BRASIL, 1942, n. p.).

A Reforma de Capanema, assim como toda e quaisquer outras reformas, estava alinhada ao modelo de sociedade da época que se repercutiu pelas décadas seguintes. Até mesmo depois do fim da Era Vargas, que veio como resposta à queda dos regimes totalitários na Europa, a abertura democrática, em 1946, não garantiu o retorno da Sociologia no currículo

da educação básica por uma legislação nacional. Os anos que vão de 1946 a 1964 foram momentos de agitação política e social e marcaram o início de um momento de crise no pensamento e na produção sociológica no Brasil.

A influência marxista vinha ganhando força e dando novos sentidos e significados a temas que há tempos já eram objetos de estudo das Ciências Sociais. Embora o pensamento marxista não fosse novo para a Sociologia brasileira, diz-se que, entre as décadas de 1940 a 1970 do século passado, correntes marxistas já vinham influenciando o pensamento social brasileiro desde o final da *fase pré-científica* e princípios da *Científica*. Caio Prado Júnior foi um expoente do marxismo dentro da Sociologia no Brasil entre as décadas de 30 e 40 do século XX, então, qual o problema por trás dessa disputa ideológica? Uma das evidências para a demonização das correntes de esquerda na sociedade brasileira e na educação advém da crise social e política, ocasionada pela Guerra Fria (1945 – 1989), que dividiu o mundo em dois blocos e inflamou o ocidente contra as ideias propostas pelo pensamento marxista a nível mundial.

No que se refere ao Brasil, o problema era que o país estava alinhado ao eixo norte-americano de cunho capitalista e liberal e toda ideologia de esquerda não era bem-vista pelas elites conservadoras que controlavam o país e que estavam no poder, as quais não estavam dispostas a dividir e/ou compartilhar seu *status quo* com outros grupos emergentes da sociedade brasileira.

Dessa forma a crise política e social ganhou novos contornos no final dos anos de 1950 indo até meados dos anos de 1960, quando, finalmente, em 31 de março de 1964, os militares e as elites civis se uniram e tomaram o poder pelas armas. A distensão política ganhou força durante o governo de João Goulart, quando este decidiu aplicar as reformas de bases idealizadas no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961).

Para as elites que controlavam o poder político e econômico, essas reformas interferiam diretamente no *status quo* e a solução veio com a deposição do presidente Jango, acusado de comunista. O contexto educacional refletia diretamente o momento histórico da época. A Sociologia, como disciplina, mais uma vez fica de fora do currículo da educação básica a nível nacional.

Embora os anos de 1946 a 1964, também conhecido como a Quarta República, tenham sido anos de agitação política e social, foi um momento de fortes discussões no campo da educação, foi nessa época que o Brasil teve sua primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação a partir da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, sendo alterada dez anos depois pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, já durante o período militar (BRASIL, 1961; 1971).

Um fato interessante é que, em ambas as leis, a Sociologia como disciplina continuou de fora do currículo da educação básica, fato esse que perdurou em nível de um currículo nacional até mesmo durante o período posterior à abertura democrática e posterior à Constituição de 1988.

Como podemos perceber desde a Reforma de Capanema, em 1942, passando pelos últimos anos do Estado Novo, por todo o período de 1946 a 1964, pelo Regime Militar (1964-1985) e pelo período posterior à abertura democrática, pela implantação do Estado Democrático de Direito em 1988 até 2008, a Sociologia não era uma disciplina curricular e o tratamento que lhe foi dado na Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 era um tanto duvidoso, uma vez que não a trazia como um componente curricular e/ou como uma disciplina nos currículos da educação básica, pelo contrário, o que a legislação previa era que os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliações seriam organizados de modo que os alunos, no final do ensino médio, fossem capazes de demonstrarem domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia, necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1996). Reforçando um caráter duvidoso com relação à Sociologia no currículo da educação básica e mantendo a mesma lógica das legislações anteriores que era a da Sociologia como estudos e práticas trabalhados dentro de outras disciplinas e relacionados à formação para a cidadania a ser organizada de acordo com a conveniência dos sistemas de ensino.

A Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 aproveitou muita coisa da legislação anterior e, como mudanças, aboliu a Educação Moral e Cívica e retirou os Estudos Sociais do ensino fundamental e, no ensino médio, introduziu conhecimentos ligados à Sociologia, os quais, na prática, não exigiam uma formação prévia, ou seja, qualquer professor poderia lecionar, visto que não era um componente curricular, apenas conhecimentos que poderiam, a critério dos sistemas de ensino, ser organizados da forma como consideravam necessário, pois eram apenas conhecimentos voltados para a formação que estivesse voltada para o exercício da cidadania, demonstrando a pouca motivação do Estado pela inclusão da Sociologia como uma disciplina curricular.

Um exemplo recente e que demonstrou isso foi a luta que se travou contra a MP 746/16 que excluía, por completo, a Sociologia do currículo do ensino médio, mesmo que não tenha sido uma vitória completa, essa luta surtiu um efeito positivo, pois garantiu que a Sociologia conseguisse permanecer nos currículos do ensino médio como estudos e práticas de Sociologia.

Ainda nesta seção, veremos que a primeira tentativa de inclusão da Sociologia, como uma disciplina no currículo do ensino médio, depois da atual LDB de 1996, vai acontecer

por meio do Projeto de Lei nº 3.178/1997 que defendia a inclusão da Sociologia e da Filosofia, contudo, mesmo após tramitar por anos e ter sido aprovado na Câmara dos Deputados e no Senado Federal o projeto foi vetado em 2001 pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, mas isso não significou o fim das discussões e dos movimentos de lutas que acabaram culminando com a sua inclusão, como disciplina, em todo o ensino médio, na Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 por meio da Lei 11.684/2008 (BRASIL, 2008).

Entretanto é bom que se diga que, entre os anos de 2001 e 2008, refletiram os períodos de luta compreendidos entre os anos de 1997 e 2001, incluindo nesse período as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que foram definidas por meio da Resolução CEB nº 03, de 26 de junho de 1998 (BRASIL, 1998a) e nessa mesma linha o Parecer nº 15/1998 que definiu que, na área das Ciências Humanas, seriam incluídos “os estudos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania, para cumprimento do que manda a letra da lei” (BRASIL, 1998b, p. 46).

Esses marcos legais viriam a reforçar a importância da Sociologia nos currículos do ensino médio e, embora ela tenha sido vetada inicialmente, não demoraria muito tempo para que fosse inserida definitivamente no âmbito da legislação nacional, fato que veio a acontecer com a Lei 11.684/2008 (BRASIL, 2008).

Uma vez incluída nos currículos do ensino médio como disciplina em 2008, novas questões de natureza política, profissional, didática e pedagógica surgiram após esse momento, dentre as principais podemos destacar a necessidade de um profissional formado para ser lotado na disciplina de Sociologia, o planejamento da categoria junto a governos, a criação do quadro de vagas para o cargo de professor de Sociologia e a realização de concursos públicos para ocupar esse cargo. Sem esquecer a criação de um nicho de mercado editorial que passa a exigir a produção de materiais didáticos que sejam produzidos numa linguagem simples e acessível para os alunos do ensino médio, fato esse que, apesar ainda da pouca produção, se comparada a outras disciplinas, tem resultado numa ampliação do mercado editorial para a disciplina de Sociologia, principalmente na confecção, elaboração, venda e distribuição do livro didático.

Com relação ao aspecto didático e pedagógico, passou-se a exigir a criação de programas de formação, capacitação profissional e de formação continuada para os profissionais formados em Ciências Sociais e que atuavam na educação básica. Isso passou a demandar uma aproximação dos cursos de Ciências Sociais com a escola, sendo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica exemplos reais que foram demandados com a inclusão da Sociologia como uma disciplina curricular no ensino médio.

Dentro da escola e especificamente na sala de aula, outras preocupações surgiram com a Sociologia nos currículos do ensino médio e estão relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da Sociologia. Questões como “o que ensinar” e “como ensinar” estão no contexto da vez, contudo, pelo fato de ser uma disciplina recente no ensino médio, tendo em vista que inexistia nos currículos como disciplina obrigatória desde 1942, a inclusão recente exige novas reflexões que nos levam a pensar, logo depois de sua inserção nos currículos da educação básica, em 2008, a nível nacional, sobre o lugar da Sociologia dentro do contexto escolar atual, sem desconsiderar os outros lugares por ela ocupados em cada contexto das reformas educacionais onde esteve presente na forma de matéria, estudos e práticas e/ou disciplina.

Nesse contexto de reformas educacionais, tais reflexões podem ser melhor explicadas com base numa análise sociológica do currículo e tomando como suporte as contribuições da Nova Sociologia da Educação para explicar que os saberes selecionados e os conhecimentos ensinados são pré-determinados dentro de uma lógica definida pelos interesses que nem sempre são os interesses da educação, mas de setores de produção e de grupos políticos e ideológicos que definem o que consideram conveniente e oportuno para ser ensinado e transmitido às crianças e jovens dentro de determinado contexto político, econômico e social.

No caso da Sociologia, uma vez inserida nos currículos do ensino médio a nível nacional, em 2008, o passo seguinte consiste em definir o que ensinar, que conteúdos devem ser contemplados e/ou excluídos. O que estamos assistindo na atual conjuntura é justamente um aspecto preocupante em meio a um cenário que se pauta cada vez mais para o discurso da exclusão da Sociologia como disciplina nos currículos do novo ensino médio a partir da Lei 13.415/2017 e de sua inserção como estudos e práticas dispersas, os quais podem se estruturar de acordo com a conveniência dos governos e dos sistemas de ensino.

E essa questão relacionada ao ensino de Sociologia no currículo da educação básica não é uma nova, como podemos constatar por meio de um levantamento histórico e cultural. Além disso, como podemos perceber, a Sociologia entrou no currículo a priori como uma área voltada à formação para a cidadania pautada numa formação de caráter positivista.

Uma análise sociológica nos permite identificar que todas as reformas educacionais – desde o primeiro momento que a Sociologia surgiu no currículo da educação básica de 1890 até 1996 – sempre trouxeram a Sociologia numa perspectiva comportamental. Nem mesmo a LDB de 1996 conseguiu romper essa visão romântica da Sociologia. Hoje, sabemos que a Sociologia e seu ensino na prática não se pautam a uma perspectiva meramente comportamental voltada à formação para uma cidadania acrítica, é exatamente o oposto, mas, pelo que estamos

observando, essa visão ainda persiste dentro de uma perspectiva legal, o que resta aos professores, por meio do ensino, é romper essa visão rumo à construção de novos conhecimentos e novos sentidos.

Quando voltamos nossa atenção para o percurso traçado pela Sociologia no contexto escolar ao longo das reformas educacionais, podemos perceber, com base numa análise da Sociológica do Currículo, que o ensino de Sociologia esteve atrelado a essa noção de formação para a cidadania e relacionado a uma formação moral e cívica. Essa lógica foi forte até 1942, persistindo nas décadas seguintes quando, tempos depois, retornou ao currículo das escolas de 1º Grau (atual ensino fundamental), inserida dentro dos Estudos Sociais até 1996 por meio de um ensino baseado na informação sem criticidade à realidade social, em que os fatos eram apresentados dentro de uma perspectiva de construção social; além disso, o debate crítico inexistia e isso se dava em razão do contexto social e de um currículo formal acrítico.

A prova disso se refere ao fato de, mesmo depois da abertura democrática, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 definia que “os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação [deveriam ser] organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstrasse” o “domínio dos conhecimentos [...] de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, p. 27), reforçando uma visão dos conteúdos de Sociologia num aspecto comportamental e dando à Sociologia um lugar duvidoso dentro dos currículos, fato que levou à abertura de debates e embates a nível nacional que defendiam o retorno da Sociologia nos currículos da educação básica e, depois de muita luta, sua inclusão como disciplina no ensino médio em 2008.

Entretanto, não podemos deixar de evidenciar que uma forma de “efetuar uma abordagem sociológica do currículo consiste em se perguntar sobre os mecanismos das mudanças nos programas e nos métodos pedagógicos e sobre os obstáculos enfrentados pelas propostas de inovação” (FORQUIN, 1996, p. 189). Os embates que levaram à inclusão da Sociologia como disciplina esbarravam justamente nos debates entre os movimentos de resistência contra o retorno da Sociologia no ensino médio e aqueles que eram favoráveis.

Assim como evidenciou Forquin (1996), de fato uma abordagem acerca da Sociologia do Currículo deve recair sobre a percepção e a análise dos mecanismos de mudanças, que, no caso da Sociologia, representaram a construção, até então inexistente, que envolveu a criação de cargos públicos para professores de Sociologia, organização e elaboração de concursos públicos, redefinição dos currículos, carga horária semanal para os conteúdos ministrados, produção de materiais didáticos, inclusive do livro didático, programas de formação continuada e investimento nos cursos de graduação para formar professores de

Sociologia.

Quando analisamos essas questões com base na Sociologia do Currículo, dá para perceber algumas das possíveis razões da resistência ao retorno da Sociologia no ensino médio e da tentativa de sua retirada, em 2016, por meio de uma medida provisória. Pelo ângulo da Sociologia do Currículo, podemos compreender que as reformas educacionais e a reforma de 2017 interferiram na organização curricular, modificando, excluindo e acrescentando componentes curriculares, estudos e práticas e definindo que alguns estudos seriam essenciais e outros não e, nesse contexto, a Sociologia e seu ensino acabaram sendo diretamente impactados.

Dentro da Sociologia do Currículo, podemos dizer sobre “a natureza eminentemente social das construções ‘curriculares’: as matérias escolares funcionam, na verdade, como comunidades fechadas, que conferem a seus membros um sentimento muito forte de identidade” (FORQUIN, 1996, p. 189). Aqui é importante ressaltar que, mesmo fora dos currículos da educação básica como disciplina de 1942 a 2008, existia um forte movimento em defesa do retorno da Sociologia na educação básica e isso foi o resultado de lutas de grupos ligados às Ciências Sociais que defendiam a demarcação de um espaço dentro do currículo do ensino médio destinado à Sociologia como disciplina.

Para a Sociologia do currículo, o desenvolvimento de uma organização disciplinar é um dos temas essenciais para a reflexão sociológica acerca dos currículos, a qual, pelo prisma da Nova Sociologia da Educação, se traduz na “ideia de uma Sociologia do currículo [que se associa a] um programa de crítica político-cultural radical”, em que, para essa corrente, “a análise do currículo, isto é, dos modos de seleção, de legitimação, de organização e distribuição dos saberes escolares, devem se constituir como a primeira tarefa de toda sociologia da educação” (FORQUIN, 1996, p. 190). Assim, o foco da Sociologia do Currículo, com base na seletividade do que ensinar e partindo das contribuições oriundas da Nova Sociologia da Educação, se voltam para uma visão marxista do currículo pautada na crítica à política e à cultura mediante uma visão progressista sobre os currículos como construções sociais dentro de um determinado tempo e espaço.

Nesse aspecto Bernstein (1971, p. 47) *apud* Forquin (1996, p. 190) evidencia que “o modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados a serem ensinados, reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira como se encontra aí assegurado o controle dos comportamentos individuais”. Assim, o percurso histórico da Sociologia na escola brasileira, que começa pela inclusão no final do século XIX, com permanência / exclusão em 1942 e retorno em 2008, nos permite compreender que está

diretamente relacionado à forma como essa distribuição de poder mudava de acordo com a conjuntura temporal e espacial e os avanços e regressos da sociedade brasileira.

As questões trabalhadas até o momento procuraram dar conta de perceber que a inclusão, permanência e exclusão e posterior reintrodução da Sociologia nos currículos da educação básica atenderam aos contextos político e cultural de cada momento ao qual o Brasil estava vivendo. Numa perspectiva sociológica do currículo, podemos dizer que a Sociologia e seus estudos e práticas, mesmo nos dias atuais, ainda estão tendo dificuldades de explicar as razões pelas quais a Sociologia tem de continuar a ser ensinada na educação básica.

Depois de anos, a Sociologia retorna à educação básica, mas, pelo que parece, as discussões sobre sua importância como componente curricular obrigatório permanecem como objeto de contestação, o que torna necessário ampliar o debate sobre sua relevância para a formação de um cidadão crítico, ativo e participativo. É um trabalho longo que levará tempo, mas o percurso mais sinuoso já foi trilhado. Nos subtópicos seguintes, aprofundamos mais as discussões apresentadas nesta seção introdutória.

2.1 A cronologia e os marcos históricos da Sociologia no Brasil: a formação do pensamento social brasileiro

Em se tratando da trajetória da Sociologia enquanto campo do saber científico, não podemos desconsiderar os contextos histórico, social e político que levaram a sua formação enquanto uma área isolada do conhecimento científico. Para Silva (2007), a Sociologia se estruturou como ciência a partir da segunda metade do século XIX, ficando classificada como uma “ciência da modernidade”, nascida da “necessidade de melhor compreender e interferir nas mudanças decorrentes do novo estágio de desenvolvimento do capitalismo, que alteraram, de maneira drástica, a sociedade europeia, passando a impor “novos valores, hábitos, crenças, formas de governo e relações sociais” (SILVA, 2007, p. 430).

Na contemporaneidade, a Sociologia se configura como uma área do saber dentro das Ciências Sociais, e pelo seu objeto de estudo ser a sociedade, ela está incluída nos currículos atuais dentro da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ao lado da História, da Filosofia e da Geografia Humana. Nesse contexto, a Sociologia se volta ao estudo, análise e interpretação da sociedade, de suas estruturas sociais, instituições, da organização social e familiar e de seus múltiplos significados na sociedade atual, do gênero, diversidade, multiculturalismo, grupos sociais, do papel do indivíduo na sociedade e das questões correlatas vistas pela perspectiva da imaginação sociológica entre outros.

Dessa forma, Silva (2007) mostra que a Sociologia é uma ciência que busca pensar a vida social deslindada, ou seja, demarcada pela trama “das relações sociais que a permeiam, entendendo as diferenças peculiares, a cada momento histórico, marcam o começo da empreitada e delimitam a trajetória” dela como uma ciência nova (SILVA, 2007, p. 430). No entanto, é necessário que se diga que a preocupação em entender os fenômenos sociais antecede a Sociologia como um campo de estudo voltado ao estudo e compreensão da vida social e que seu aparecimento, no campo científico, se deu em virtude da necessidade de uma ciência social.

No âmbito de uma perspectiva temporal e social referente à introdução da Sociologia no contexto brasileiro, como já mencionado, Filho (2005, p. 376-377) demonstra que o processo evolutivo da Sociologia como disciplina acadêmico-científica, tanto no Brasil quanto na América Latina, se deu em duas etapas e pode ser dividido em cinco períodos, sendo que a primeira etapa, como já mencionada, se caracteriza pela Herança Histórico-Cultural da Sociologia, se subdividindo no *Período dos Pensadores Sociais* e no *Período da Sociologia de Cátedra*. Enquanto que a segunda corresponde à etapa Contemporânea da Sociologia, a qual se divide no *Período da Sociologia Científica*, seguida pelo *Período de Crise e Diversificação* até os dias atuais, correspondendo ao *Período de Busca de uma Nova Identidade*.

Como podemos evidenciar, a Sociologia apresenta uma trajetória demarcada em etapas e períodos definidos de acordo com sua evolução enquanto área do conhecimento científico no Brasil; além disso, em cada ciclo, ela apresenta características próprias de seu tempo e do contexto histórico, político, econômico, social e educacional vigente. E como acontece com outras áreas do conhecimento científico brasileiro, a Sociologia sofreu forte influência de pensadores e correntes de pensamentos europeus e norte-americanos, embora recentemente venham sendo incluídos teóricos de regiões fora do eixo de pensamento central, como a América Latina, África e Ásia, destacando, principalmente, os autores indianos. Cumpre destacarmos as contribuições de teóricos europeus e norte-americanos e de escolas como a Escola de Frankfurt, cujo foco se voltava para uma releitura do marxismo dentro do pensamento filosófico e sociológico; e a Escola de Chicago, que na prática nada mais era do que um grupo de professores e pesquisadores da Universidade de Chicago que se organizaram a partir da segunda década do século XX e trouxeram contribuições relevantes para a Sociologia, em especial, no que consiste o estudo do espaço urbano com foco na pesquisa etnográfica.

A primeira fase da Sociologia no Brasil, como evidenciou Filho (2005), corresponde a dos pensadores sociais. Esse momento é caracterizado como sendo um período em que o pensamento sociológico brasileiro estava em formação. Não existia uma literatura

nacional própria e robusta que desse conta de explicar a sociedade do ponto de vista sociológico naquele momento. Havia relatos de viajantes e escrita de caráter memorialista, os quais, na etapa seguinte, serviram de fontes para a produção sociológica brasileira.

Nesse contexto, a influência de teóricos europeus era forte, em especial do positivismo, do evolucionismo e do determinismo biológico. A explicação sociológica, de meados do século XX até o final da República Velha e início da Era Vargas, se voltava ao contexto de transformações que a Europa e o Brasil estavam vivendo. Esse momento corresponde ao período de grandes transformações de ordem política, econômica e social que estavam em curso. O país ainda era um estado jovem, com menos de três décadas, e a única monarquia de todo o continente americano.

A base da economia brasileira, antes da Lei Áurea e até o final da República Velha, girava em torno da exportação do café e teve como força motriz o trabalho escravo e, depois de 13 de maio de 1888, do negro alforriado que, aos poucos, estava sendo substituído por imigrantes italianos no sul e sudeste do país, enquanto, no interior do Nordeste, a fome, a seca e a violência do cangaço aterrorizavam os sertões.

As regiões do Centro-Oeste e norte do país ainda eram um território a ser explorado, com uma ou outra área ocupada, como foi o caso de Manaus e de Belém no norte do país. As fronteiras ocidentais ainda não estavam totalmente definidas e não havia a identidade de pertencimento nacional. O que existia era a identificação regional, como o paulista, o baiano, o sertanejo e o sulista, mas não do brasileiro, o que poderia reacender o perigo de uma fragmentação do território nacional em virtude das múltiplas identidades nos diversos brasis.

O papel da sociologia, nesse momento, estava atrelado à percepção do momento ao qual o território brasileiro e o continente americano viviam, ou seja, o período de lutas pela independência das antigas colônias europeias, o qual teve início no final do século XVIII, se estendeu até por volta de meados do século XIX e continuou repercutindo na construção e formação do pensamento e da identidade nacional até o início da República Nova, em 1930, e, por que não dizer, até os dias atuais. Nesse contexto, a elaboração de teoria social foi desenvolvida por “pensadores e mesmo homens de ação (políticos), sob a influência de ideias filosófico, sociais, europeias ou norte-americanas, como o iluminismo francês, o ecletismo de Cousin, o positivismo de Comte, o evolucionismo de Spencer e Haeckel, o social-darwinismo americano de Sumner e Ward e o determinismo biológico de Lombroso” (FILHO, 2005, p. 377).

Segundo Filho, as influências desses autores buscavam “equacionar duas problemáticas centrais – a formação do Estado nacional brasileiro, opondo liberais e

autoritários, e a questão da identidade nacional, tendo como núcleo a questão racial, opondo os que sustentavam uma visão racista e os inspirados pelo relativismo étnico-cultural” (FILHO, 2005, p. 377).

Diante desse cenário, teóricos, como o italiano Cesare Lombroso, o antropólogo inglês Herbert Spencer e o francês Auguste Comte, serviram de fundamentação teórica para as novas problematizações que se faziam presentes na realidade social. Era um momento de euforia, pois de um lado estavam aqueles que defendiam princípios progressistas pautados na construção de um projeto de nação centrado nos modelos adotados pelas repúblicas liberais e do outro lado os regressistas que desejavam uma monarquia absolutista. Havia ainda aqueles, também de cunho regressistas, que defendiam que o Brasil voltasse a ser uma colônia portuguesa.

Contudo, não podemos nos esquecer de que, do ponto de vista social, o período que vai de 1850 a 1930 é marcado por profundas transformações na sociedade brasileira com fortes implicações sobre a vida social, a começar pelo fato de que, em meados do século XIX, o imperador D. Pedro II e a Assembleia Geral decretaram a Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850, a qual, em seu artigo 1º, passou a proibir a aquisição de terras devolutas por qualquer outro título que não fosse o de compra. Essa medida teve uma forte implicação sobre a questão fundiária no Brasil e seus efeitos ecoam até hoje, o que na verdade apenas garantia o direito de posse às elites latifundiárias rurais e excluía a população pobre e negra do direito à posse da terra.

Esse fato se agravou logo depois da Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888, sancionada pela princesa Isabel, a qual ficou conhecida como Lei Áurea, uma vez que sem dinheiro para comprar terras e sem ter para onde ir, sem estudo e quaisquer outras condições mínimas para exercer o direito de cidadania, a população negra e muitos negros libertos passaram a ocupar os espaços íngremes nos morros, resultando num problema crônico que ainda hoje a sociedade e o Estado brasileiro não conseguiram superar que é a favelização dos centros urbanos, com implicações para o avanço e institucionalização da criminalidade, do tráfico de drogas e do crime organizado que hoje assolam a sociedade brasileira. Do ponto de vista sociológico, essas questões atualmente são pautas relevantes para a Sociologia e oferecem um vasto campo de pesquisa que perpassa o tempo e continua tão vivo quanto foi nos séculos passados.

A Lei Áurea foi uma parcela dentre outras mudanças na ordem social, pois o negro conseguiu sua alforria, mas continuava excluído do cenário político e social, fato que perdurou durante a República Velha e se segue até os dias de hoje. A mais, cumpre destacarmos que,

somados os fatos e eventos anteriores, esse período corresponde à fase inicial da Sociologia. A próxima mudança social, ainda durante essa fase pré-científica da Sociologia no Brasil, se volta para uma reestruturação no sistema político, pois, por meio de um golpe militar, o Brasil deixa de ser um império e se torna uma república presidencialista seguindo o modelo de organização estadunidense.

A República nasceu inspirada nos princípios norteadores da filosofia positivista, um exemplo vívido e presente ainda hoje é o lema da bandeira nacional, onde se lê ordem e progresso. Destacamos também a burocratização do estado nacional durante os primeiros anos da república, que ficou conhecida como República da Espada (1889 a 1894), que era inspirada nos princípios do positivismo, o qual defendia o amor por princípio, a ordem por base e o progresso por fim, sendo, na sequência, substituída pela República Oligárquica (1894 a 1930). Na prática, ambas excluíram a grande parcela da população do jogo e das discussões políticas, pois mantinham uma forte orientação pautada nos interesses das elites, o que mudou foi que o controle passou das Forças Armadas para as elites latifundiárias.

Nesse contexto, era necessário criar uma identidade de nação e um espírito cívico e patriota, de homens e mulheres livres, que estivessem dispostos com a causa nacional, mas o problema era que não existia esse sentimento nacional, havia, sim, o sentimento de pertencimentos locais como já mencionado. Construir essa identidade era importante, mas isso só veio a acontecer durante a Era Vargas quando ele centralizou o poder e criou partidos com siglas nacionais. No entanto, para além disso, era necessário desenvolver uma educação que buscasse essa construção de identidade e uma formação para a cidadania. Assim, foi nesse cenário que a Sociologia entrou no currículo no início da República e permaneceu até 1942.

Nesse contexto, Azevedo (1962 *apud* FILHO, 2005) reforça o que foi demonstrado até aqui, ao dizer que a evolução dos estudos de Antropologia e de Sociologia, sobre a sociedade brasileira, revela uma etapa anterior ao ensino e à pesquisa, a qual se estende da segunda metade do século XIX até 1928; caracterizada, sobretudo, pelas grandes expedições de investigação científica das culturas indígenas (1818 a 1910), sendo que esse momento correspondeu ao período que os “sábios alemães e de outras nacionalidades se puseram em contato com grande número de tribos, abrindo novas perspectivas aos estudos etnológicos e, com as obras resultantes trouxeram contribuição notável aos progressos nesse vasto domínio de investigações científicas” (AZEVEDO, 1962, p. 111).

Dessa forma, considerando o contexto nacional e o estudo das tribos indígenas, Azevedo (1962 *apud* FILHO, 2005) demonstra que, sob a influência desses estudos, tiveram início, no Brasil, os estudos relacionados à “Antropologia Física e Cultural, tendo por temática

principal os negros e as culturas africanas no Brasil, destacando-se autores, tais como: Bastista Lacerda, Nina Rodrigues e Roquette Pinto” (FILHO, 2005, p. 379).

Nesse aspecto, os estudos etnográficos apropriados pela Sociologia acerca das tribos indígenas e os negros no Brasil prepararam o caminho para a posterior institucionalização do ensino e da pesquisa, constituindo, dessa forma, o ponto de partida para a evolução da Sociologia propriamente dita (AZEVEDO, 1962) e, mais à frente, para sua inclusão dentro do campo da educação como uma cátedra no currículo a partir das primeiras décadas do século XX.

Assim sendo, Azevedo (1962 *apud* FILHO, 2005, p. 379) considera que essa etapa referente à fase pré-científica no Brasil teve como precursores “autodidatas, eruditos ou diletantes que cediam a influências variáveis e sucessíveis de obras que lhes caíam nas mãos e passavam a ser as fontes inspiradoras de seus trabalhos” e cujas as discussões em torno “do pensamento sociológico e político, a princípio [era] tênue e difusas, tendo por referências o positivismo, o evolucionismo e as influências da escola antropológica italiana, as teorias antropogeográficas e, finalmente, da ecologia humana e da antropologia cultural anglo-americana” (AZEVEDO, 1962 *apud* FILHO, 2005, p. 379).

Segundo Fernandes (1977), os estudos referentes às Ciências Sociais no Brasil, nesse primeiro período, apresentavam dois momentos, sendo que o primeiro, como já mencionado, corresponde à fase dos precursores autodidatas, tendo início “no terceiro quartel do século XIX, correspondendo à fase de desagregação da ordem social escravocrata e sendo caracterizado pela exploração de conhecimentos sociológicos como recurso parcial de interpretação” (FILHO, 2005, p. 379); e o segundo momento teve início em princípios do século XX, quando a Sociologia dá resultados “tanto sob a forma de análise histórico-geográfica como sociológica do presente, quanto sob a inspiração de um modelo mais complexo de análise histórico-pragmática, em que a interpretação do presente se associa a disposições de intervenção racional no processo social” (FERNANDES, 1977, p. 27).

Nesse contexto, ainda referente à fase da *Herança Histórico-cultural* da Sociologia, após o primeiro período dos pensadores sociais, tivemos um segundo momento que ficou caracterizado como o período da *Sociologia de Cátedra* que no Brasil “teve início em meados da década de vinte, quando foram criadas as primeiras cátedras de Sociologia em Escolas Normais (1924-25), enquanto disciplina auxiliar da pedagogia, dentro do esforço democratizante do movimento reformista pedagógico que tem sua expressão maior no movimento da Escola Nova” (FILHO, 2005, p. 380).

Foi nesse momento que surgiram os primeiros manuais e coletâneas destinados ao

ensino da Sociologia no Brasil, os quais, na prática, se voltavam à divulgação e aos estudos do pensamento social, vindos de teóricos europeus e estadunidenses, dentre os quais podemos destacar o francês Émile Durkheim e o filósofo norte-americano John Dewey, entre outros. Contudo, não podemos deixar de mencionar que, nos primeiros manuais de sociologia editados no Brasil, as teorias sociológicas eram classificadas, principalmente, segundo o país onde foram elaboradas.

É curioso reparar que, “nas páginas de alguns desses livros, há denominações como ‘sociologia francesa’, ‘sociologia alemã’, ‘sociologia norte-americana’ ou até mesmo “escola sociológica francesa, alemã ou norte-americana” (MEUCCI, 2001, p. 122-123). Mas qual a razão disso? A Sociologia era uma ciência própria de cada país? Não havia uma unidade no campo da pesquisa e investigação científica? Como isso pode ser explicado?

Segundo Meucci (2001), essas especificações demonstravam que, para alguns “de nossos autores pioneiros, a Sociologia fora compreendida como uma disciplina que permitia o registro de nacionalidade. Em verdade, pareciam acreditar na existência de várias sociologias particulares, compostas de teorias nacionalmente válidas” (MEUCCI, 2001, p. 122). Para a maioria de outros pensadores, essas especificidades locais poderiam criar um impasse para a legitimação da Sociologia como um campo de pesquisa, que não estivesse atrelada a essa ou aquela corrente de pensamento nacional; embora isso, a maioria dos autores, nesse primeiro momento, defendiam que tanto a Sociologia quanto as teorias sociais “não possuíam uma nacionalidade fixa, muito embora seu desenvolvimento estivesse ligado a condições singulares do campo de conhecimento de cada país” (MEUCCI, 2001, p. 123). Esses autores descreviam então, pormenorizadamente, as características da produção sociológica nos principais países, especialmente, na França e nos Estados Unidos.

É por esse motivo que os primeiros manuais e coletâneas traziam autores franceses e estadunidenses e, por isso, suas teorias e seus métodos foram mais relevantes para a formação e construção do pensamento sociológico brasileiro nesse primeiro momento se comparado por exemplo, com as contribuições advindas de teóricos alemães, embora não possamos esquecer que dois dos pensadores clássicos da Sociologia são alemães (Karl Marx e Max Weber) e que suas contribuições, ainda hoje, são relevantes a depender do tipo de problematização a ser trabalhado dentro do campo de pesquisa sociológico.

Segundo Meucci (2001) a parca presença da Sociologia alemã nos primeiros manuais se dá em virtude de que “os autores brasileiros compreendiam que, na Alemanha, a sociologia não conquistara, tal como na França e nos Estados Unidos, uma autonomia epistemológica: era ainda uma ciência amorfa, ligada à filosofia e com pouca tradição na

pesquisa empírica” (MEUCCI, 2001, p. 123), o que, de certa forma, não estavam de todo errado, visto que a filosofia alemã, com seu método dedutivo, embora rompido por Karl Marx no materialismo dialético, ainda desempenhava uma forte influência sobre o pensamento social alemão ao passo que, na França, Durkheim, desenvolveu o método sociológico que se pautava na objetividade e, por meio do qual, a sociedade não era mais explicada pelo viés da natureza do homem natural, visto de dentro, mas do homem como o ser social, visto de fora e inserido na dinâmica da vida em sociedade por meio da observação empírica dos fatos externos e não internos à natureza humana, “por esse motivo, nossos pioneiros sistematizadores do conhecimento sociológico não reconheciam nas contribuições dos autores alemães uma fonte legítima para a consolidação de um campo de investigações sociológicas no Brasil” (MEUCCI, 2001, p. 123).

Por conseguinte, assim como os pensadores alemães, Meucci evidencia que a presença de autores brasileiros nos primeiros livros didáticos de Sociologia também era pequena. Durante o período da Sociologia de Cátedra no Brasil, Meucci (2011) identifica que apenas dois manuais investigados, publicados nos anos 30, traziam, aos seus leitores, autores e obras brasileiras: “Sociologia” (1931) de Delgado de Carvalho e “Noções de Sociologia” (1938) de Roberto Lyra. Nesses livros, sob o tópico “A Sociologia no Brasil”, seus organizadores citam e comentam algumas contribuições de Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Manuel Bomfim, Pontes de Miranda e Alberto Torres” (MEUCCI, 2011).

Nesse contexto e com implicações para os períodos posteriores da história da Sociologia no Brasil, em edições e reedições que foram revisitadas e ampliadas durante as décadas de 40, 50 e 60 do século XX, se percebe que se tornou mais frequente “a apresentação de autores brasileiros. No manual *Fundamentos de Sociologia* (1940), elaborado por Carneiro Leão, há uma página dedicada aos precursores da sociologia no Brasil” (MEUCCI, 2011, p. 124). Segundo Meucci, Carneiro Leão menciona “o debate entre Tobias Barreto e Sílvio Romero, as contribuições de Aníbal Falcão, Clóvis Beviláqua, Laurindo Leão, Martins Júnior, Artur Orlando, Pontes de Miranda, Delgado de Carvalho, Gilberto Freyre, Oliveira Viana e Fernando de Azevedo” (MEUCCI, 2011, p. 124).

A trajetória da Sociologia como área do conhecimento e como componente curricular se processou ao longo do tempo e resultou em produções que se voltavam a reproduzir, a princípio, o pensamento vindo de fora e que, aos poucos, novos autores, incluindo brasileiros, foram sendo introduzidos nas discussões que fundamentaram e ainda hoje fundamentam o pensamento sociológico no Brasil. Autores como Gilberto Freire, Delgado de Carvalho, Fernando de Azevedo e Florestan Fernandes são constantemente citados e

rememorados, e as questões por eles levantadas sobre a sociedade brasileira servem de fundamentação e suporte teórico não apenas para a Sociologia, mas para muitas outras áreas do conhecimento, incluído a História, a Literatura, a Arte entre outras.

Muitos temas que nasceram durante o período pré-científico da Sociologia, ainda hoje, continuam atuais e são objetos de discussões como a questão racial, em paralelo existem ainda as “ideias sociológicas acerca de problemas sociais como urbanização, migrações, analfabetismo e pobreza”(FILHO, 2005, p. 381), as quais ainda constituem objetos de estudo dentro da área das Ciências Sociais, sendo introduzidas novas temáticas como a questão do gênero, da violência doméstica e de novos olhares sobre a questão racial, das políticas afirmativas entre outras que a Sociologia se volta a estudar.

De todo modo, Azevedo (1951 *apud* FILHO, 2005) demonstra que, durante o período da Sociologia de Cátedra, no Brasil, especificamente, entre os anos de 1928 a 1935, quando ela era introduzida como disciplina nas escolas do país, “a origem da consolidação da Sociologia deve ser procurada, não em uma única causa determinante, senão em múltiplas causas que estão estreitamente ligadas, sendo possível distingui-las unicamente para fins analíticos” (FILHO, 2005, p. 381).

Nesse contexto, as mudanças que estavam acontecendo na sociedade brasileira e no mundo, antes de meados do século XX, assim como aconteceu durante o avanço do capitalismo industrial na Europa nos séculos XVIII e XIX, que resultou em mudanças estruturais e conjunturais no velho mundo, “deveriam certamente sacudir a atenção e despertar o interesse pelo estudo científico dessas realidades sociais vivas e atuais, postas sob os olhos de todos e que não escaparam, pela intensidade dos fenômenos, aos observadores menos atentos” (FILHO, 2005, p. 381). Tais fenômenos sociais, no contexto nacional, estavam atrelados à

multiplicidade de fatores decorrentes dos contatos, conflitos e acomodações de povos e culturas diversas; o contraste entre as sociedades em mudança e as culturas de folk remanescentes em toda a vasta extensão territorial; a variedade de paisagens culturais e a [...] justaposição nas realidades concretas (FILHO, 2005, p. 381).

E foi assim, nesse cenário nacional e no contexto das transformações a nível internacional, com fortes repercussões sobre a realidade social brasileira, que o mundo se via diante do primeiro conflito mundial (1914-1918) e, logo em seguida, das alterações advindas sobre o cenário brasileiro, tais como: o primeiro surto industrial no sudeste e, conseqüentemente, um forte fluxo migratório do interior para os centros urbanos; a substituição da política do café com leite entre as elites paulistas e mineiras, que vinha desde a República Oligárquica; e do crack de 29, que resultou na queda da compra do café pelos EUA. Tais

transformações foram cruciais para uma mudança na conjuntura social, fato que culminou com a Revolução de 1930 e resultou no fim da República Velha e no início da Era Vargas.

A Revolução de 30 resultou em diversas transformações nas estruturas política, econômica e social do Brasil e contribuiu para uma revolução cultural que se intensificou e repercutiu dentro das esferas culturais dando origem a uma “nova atitude crítica na mentalidade das elites novas, dos movimentos de renovação em diversos setores, como nos das letras e das artes; da educação e da política; e do interesse crescente pelos estudos científicos das realidades sociais” (FILHO, 2005, p. 381). Nesse novo cenário, a Sociologia surge como uma ciência social no Brasil.

Como visto, a etapa contemporânea da Sociologia surge num contexto de transformação social no cenário nacional e é nessa fase que se inicia o período da Sociologia Científica, a qual, segundo Filho (2005), está pautada no paradigma estrutural-funcionalista que buscava “a consecução de um padrão de institucionalização e prática do ensino e da pesquisa em Sociologia, similar ao dos centros sociológicos dos países centrais”, em que a “concepção de desenvolvimento desta abordagem teve sua expressão na Teoria da Modernização e em sua análise do processo de transição da sociedade tradicional para a sociedade moderna, sob uma ótica dualista como em *Os Dois Brasis*, de Jacques Lambert” (FILHO, 2005, p. 382).

Entretanto, “a institucionalização acadêmica da Sociologia no Brasil ocorreu em meados da década de 1930, com a criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (1933) e com a criação da Seção de Sociologia e Ciência Política da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (1934)” (FILHO, 2005, p. 382). Nesse contexto, houve tentativas de se estabelecer uma correlação entre o ensino de Sociologia e a pesquisa sociológica, que, embora limitadas e superficiais, nessas duas instituições de ensino, deram início ao período da Sociologia Científica que despontou no campo científico nos finais dos anos de 1950 (FILHO, 2005).

Essa primeira experiência da inclusão da Sociologia no ensino superior no Brasil, embora ela já estivesse presente na educação básica desde 1890, na década de 1930, tinha como objetivo “suprir a falta de uma elite numerosa e organizada, instruída sob métodos científicos, a par das instituições e conquistas do mundo civilizado, capaz de compreender, antes de agir, o meio social em que vivemos” (OLIVEIRA, 1933, p. 171 *apud* FILHO, 2005, p. 383).

É com base nesse pressuposto que podemos perceber que a produção do pensamento sociológico e da própria Sociologia no Brasil surge como uma resposta à realidade social e “preocupada com a definição das condições de organização da sociedade brasileira”, cujos temas “abordados nos manuais de Sociologia diziam respeito à definição de princípios de

organização do trabalho social” (MEUCCI, 2000, p. 149). Dessa forma, a fase científica da Sociologia representa o momento em que ela é incluída no contexto da educação e suas primeiras discussões se pautam na transição de uma sociedade rural e tradicional para uma sociedade industrial e moderna, ampliando o campo de discussão de temas que fundamentaram os primórdios da Sociologia pré-científica, embora se saiba que o Brasil ainda hoje é um país cuja base econômica se pauta nos setores agropecuários.

Contudo é necessário que se diga que Azevedo (1951 *apud* FILHO, 2005) sugere “que a fase iniciada em 1936, de associação do ensino e da pesquisa nas atividades universitárias, [teve] sua origem não em uma única causa determinante, senão em múltiplas causas que estão estreitamente ligadas, sendo possível distingui-las unicamente para fins analíticos” (FILHO, 2005, p. 383).

Tais causas se voltam justamente para o contexto de transformações pelas quais a sociedade brasileira estava passando. Assim, se tornava necessária a sistematização científica que procurasse explicar o que estava acontecendo, contudo, o país ainda não tinha uma produção sociológica robusta, e havia uma carência de pesquisadores e pesquisas. Além disso, as que estavam em andamento ainda eram poucas e não tinham uma grande expressão como as produções de teóricos franceses e estadunidenses; nesse sentido, Azevedo nos mostra que,

o que compeliu a essa revolução intelectual, que nos iniciou no espírito crítico e experimental, em todos os domínios, e nos abriu o caminho aos estudos e às pesquisas sociológicas, foi, no entanto, o desenvolvimento da indústria e do comércio nos grandes centros do país e, particularmente, em São Paulo e no Rio de Janeiro (AZEVEDO, 1962, p. 125).

Isso demonstrou que a transição de um modelo social rural para o industrial exigiu uma mudança de pensamento e de produção científica que desse conta de explicar a sociedade brasileira naquele contexto, embora saibamos que, pela grande dimensão continental do país, tais mudanças não chegaram ao mesmo tempo em todos os locais, certamente, por isso, as primeiras experiências da institucionalização da Sociologia, como ciência, não tenham ocorrido de forma hegemônica em todo o território nacional.

Foi justamente durante esse período que a Sociologia começou a se desenvolver como uma Ciência Social no Brasil, sendo que as explicações que se propuseram ser realizadas, dentro do campo da Teoria da Modernização, se voltaram “a enfatizar as condições societárias, normativas e institucionais necessárias ao desenvolvimento da Sociologia científica”, enfocando as “atitudes favoráveis e desfavoráveis” a este, bem como o “efeito demonstração” exercido pelos centros sociológicos dos países centrais sobre a sociologia latino-americana (FILHO, 2005, p. 389).

De todo modo, o Estado Novo (1937-1945) foi um período difícil para o desenvolvimento da Sociologia dentro do Campo Científico pelo fato se caracterizar por um momento de perseguição política aos opositores do governo e pelo fato do Estado brasileiro se alinhar a corrente de pensamento liberal norte-americano. Por sua vez, o período de reabertura democrática resultante da luta contra as ideias nazifascistas no Brasil, pós 1945, criou ares para a pesquisa sociológica no Brasil, principalmente a partir da mobilização política e ideológica dos movimentos de cunho socialistas e marxistas, que, embalados pela bipolaridade entre capitalismo e socialismo, durante as décadas de 50 e 60 do século XX, agitavam o mundo e refletiam diretamente na sociedade brasileira.

Nesse contexto de Guerra Fria, as correntes de pensamentos socialistas e comunistas circulavam dentro das universidades e o amplo debate criou as condições propícias para a produção sociológica pautada num pensamento sociológico mais voltado ao materialismo histórico baseado na dialética, sendo esse momento histórico caracterizado pela crise e diversificação do pensamento e das produções sociológicas em âmbito nacional.

Nesse contexto, no centro da crise política e social no Brasil e em muitos países da América Latina no final dos anos 50 e início da década de 60 do século XX, ocorreu o

início do período de crise e diversificação da Sociologia brasileira. Esse momento foi caracterizado pela crise institucional e profissional da Sociologia e das Ciências Sociais em geral, sob o efeito das medidas repressivas (cassações, prisões, exílios e desaparecimento) dos regimes autoritários (FILHO, 2005, p. 394).

Nesse cenário, no final da década de 1950 e início da década de 1960, o campo das Ciências Sociais se via diante da diversificação de pensamento e produção, em que a corrente marxista traçava novas abordagens no campo da pesquisa social, o que contribuiu para uma diferença de paradigmas durante o período da República Populista (1946 – 1964), o que mudou no momento seguinte. A tomada do poder pelos militares, em 31 de março de 1964, segundo Filho (2005), inaugurou o ciclo autoritário, o qual era

caracterizado pela transformação dos estados desenvolvimentistas populistas da região em estados burocrático autoritários, na terminologia proposta por Guillermo O'Donnell, e seguido por uma sucessão de golpes militares, como os ocorridos na Argentina (golpes de 1966 e 1976) e no Uruguai (golpe de 1973) (FILHO, 2005, p. 394).

Foi nesse contexto político e social que ocorreram mudanças significativas na educação brasileira e a preocupação com uma formação tecnicista em detrimento de uma formação humanista.

Aquilo que se esperava de um processo posterior de modernização social foi então

bruscamente interrompido pela onda de regimes autoritários gestados no período da Guerra Fria em muitos países sul-americanos, inclusive no Brasil. No cenário anterior, acreditava-se que a “modernização societária”, caracterizada pela evolução para uma “sociedade racional, democrática e urbano industrial”, levaria à institucionalização plena da “Sociologia Científica”, típica da terceira etapa de evolução da Sociologia na América Latina. Essa abordagem sustenta, portanto, uma estreita associação entre modernização, democratização e condições favoráveis à evolução da Sociologia” (FILHO, 2005, p. 389).

Entretanto, a ascensão de regimes autoritários na América Latina, a partir da década de 70 do século XX, apresentou um resultado negativo no campo teórico e prático e, como isso, “a práxis sociológica na região veio a ser interpretada como ‘obstáculo’ à consolidação da sociologia científica” (GERMANI, 1959 e FERNANDES, 1977 *apud* FILHO, 2005), de modo que uma “crise” da Sociologia seria interpretada de duas formas: a primeira como uma disfunção entre os requisitos universais-normativos da ciência e os interesses e atitudes sociais; e a outra como um sinal de “imaturidade” das ciências sociais (FILHO, 2005) e somente com a superação dessas duas formas transitórias é que se teria o pleno desenvolvimento da “Sociologia Científica”.

Outra característica identificada por Filho (2005), ainda durante a Etapa Contemporânea da Sociologia no Brasil e dentro do período de crise e diversificação do pensamento sociológico, consiste na percepção de que a crise e a renovação institucional e profissional das Ciências Sociais, no Brasil, estavam associadas a “uma crise e reorientação teórica simultâneas e inter-relacionadas com a crise teórica das ciências sociais na América Latina, a qual foi potencializada e potenciou a crise da ‘Sociologia Internacional’, isto é, a crise mundial das ciências sociais em fins da década de 1960” (FILHO, 2005, p. 399).

É nesse período que é forçada a preocupação com as temáticas relacionadas aos problemas sociais existentes no Brasil atual, dentre os quais os que se relacionam ao “modelo econômico-excludente, o modelo político autoritário, os movimentos sociais urbanos e rurais, o novo movimento sindical, a participação e o comportamento político sob a dominância da Teoria da Dependência e a da abordagem do Novo Autoritarismo” (FILHO, 2005, p. 400), mostrando uma reorientação para um viés marxista e para uma Sociologia cujo foco se volta para as questões políticas, econômicas e sociais daquele contexto, o qual contou com as contribuições de sociólogos como Florestan Fernandes e Fernando Henrique Cardoso.

E, finalmente, dentro da etapa contemporânea da Sociologia no Brasil, chegamos ao período ao qual a Sociologia tenta se reencontrar e busca uma nova identidade no campo da investigação social. Esse período tem início com a abertura democrática em 1985 e perdura até

os dias atuais. Nesse contexto, podemos dizer que o período de transição para a democracia – fato que começou com a Emenda Dante de Oliveira e ganhou as ruas, tomando forma e força com o movimento das Diretas Já – permitiu, possibilitou e gerou um amplo debate dentro da sociedade, o que levou à queda do regime militar e à implantação do estado democrático de direito com a promulgação da Constituição de 1988.

O Brasil passava de um regime militar fechado para um modelo de estado social-democrata. Essa mudança política resultou numa mudança dos campos de estudos sociais, o que trouxe novas implicações do ponto de vista da teoria e da prática. Dessa forma, a temática da dependência, que perdurou até antes de meados da década de 70 do século XX, acabou sendo suplantada pela “temática da reativação da sociedade civil” que não demorou muito para ser transformada “quase que imediatamente nas temáticas dos movimentos sociais e da redemocratização” (FILHO, 2005, p. 424)

Nesse cenário de transformação social, o passo seguinte foi que as temáticas ligadas aos movimentos sociais e à ideia de democracia e de estado democrático originaram, no campo das pesquisas sociais, temáticas voltadas para a construção da identidade e da representação social, sendo que os desafios se voltam agora para as minorias, entendidas não no seu aspecto quantitativo, mas qualitativo e equitativo. Os principais desafios estão em garantir, a grupos sociais esquecidos e estereotipados, o direito a se fazerem presentes e a opinarem no meio social e dar a eles vez e voz.

Dentre os desafios a serem superados dentro dessa nova identidade proposta pelas Ciências Sociais no Brasil estão os de ordem conjunturais e estruturais, visto que a mentalidade judaico-cristã ocidental e o modelo de sociedade baseado no patriarcado, por constituírem uma estrutura cristalizada na mentalidade e no DNA cultural, tornam-se muito difíceis de serem desconstruídas. Dentre os desafios que as Ciências Sociais enfrentam estão os que se depararam com os estudos e temas que se pautam na violência simbólica, epistemológica, racial, sexual, econômica e social.

A Sociologia nesse novo contexto de estado democrático ressurgiu como um campo de estudo que se volta à luta pela igualdade de direitos e condições entre os diferentes, e suas abordagens são, na realidade, denúncias contra as mazelas e as injustiças que se processam no seio social. Para isso, ela se utiliza do conhecimento histórico para reconstruir e dar novos sentidos a problemas antigos, tais como: o racismo; a desconstrução do mito da democracia racial no Brasil; a misoginia; a visão preconceituosa dos movimentos que se voltam à luta por direitos como o movimento LGBTQIA+; e, mais recentemente, as questões que se voltam para o desenvolvimento de uma sociedade sustentável e em equilíbrio com o meio ambiente.

Nesse cenário, a Sociologia se volta do macro para o micro quando passa a privilegiar “abordagens microssociais e uma ênfase exacerbada na questão das identidades, das representações e do imaginário dos agentes sociais” (FILHO, 2005, p. 426). Em linhas gerais, se observa que, durante esse período de busca por novos sentidos, a Sociologia brasileira apresentou uma evolução em suas temáticas de estudo, pois:

de grandes interpretações macroestruturais do modelo econômico-político-cultural do regime anterior, passou-se para a análise dos agentes e características da transição democrática, seguida dos temas da democratização necessária, dos movimentos sociais e da estratégia de reativação da sociedade civil (FILHO, 2005, p. 426).

Mais recentemente, novas abordagens e temas têm sido reincorporados no campo da pesquisa social brasileira, tais como, a globalização, o multiculturalismo e as discussões sobre se o que vivemos é a continuidade da sociedade moderna ou pós-moderna, bem como a releitura de temas já bastante estudados e debatidos que se ligam a temas atuais, a saber: o papel da religião no mundo global, o papel da educação para a equidade, para a construção de uma cultura da paz entre tantas outras temáticas já trabalhadas.

No tópico seguinte, uma vez abordados os períodos e as etapas de desenvolvimento, bem como a trajetória da Sociologia como um campo de conhecimento científico no Brasil, daremos um enfoque a sua trajetória e seus sentidos no contexto da educação básica, tomando como referências os contextos político, econômico e social, dos quais resultaram reformas educacionais que promoveram as ações de incluir (1890), manter (1925 -1931), retirar (1942-1961-1971) e reincluir (2008) a Sociologia no currículo em nível de educação básica no Brasil no período que vai do final do século XIX até o início da década de 20 do século XXI.

2.2 A Sociologia chega, permanece e sai da escola: seu percurso a partir dos contextos sociais e das reformas na educação básica no Brasil, de 1890 a 1988

As discussões em torno da Sociologia na atual conjuntura e de sua inclusão nos currículos do ensino médio em âmbito nacional não podem ser compreendidas de forma desconectada de todo um contexto que envolve a inclusão (1890-1942), exclusão (1942-2008) e reinclusão (2008 - até os dias de hoje) nos currículos ao longo da sua trajetória no contexto escolar em âmbito nacional. No primeiro momento, a Sociologia se configurava, nos currículos, com ofertas isoladas, como aconteceu, a princípio, a partir de institucionalização isolada, quando, ainda numa fase inicial, ocorreram as primeiras experiências e tentativas “de implementação da Sociologia no currículo dedicado à formação de professores”, como foi o

caso da “implantação da disciplina na Escola Normal de Pernambuco, nos anos de 1929 e 1930, cuja docência foi assumida por Gilberto Freyre” (MEUCCI, 2007, p. 451).

A primeira vez que a Sociologia foi introduzida no sistema educacional brasileiro foi em 1891, nos cursos secundários, durante a reforma realizada por Benjamin Constant, sendo que, alguns anos depois, foi revogada a lei que aprovava o regulamento do Ginásio Nacional, hoje correspondente ao atual Colégio D. Pedro I, no estado do Rio de Janeiro. Entre as reformas realizadas no alvorecer da República brasileira está a que foi realizada pelo Decreto nº 981 de 08 de novembro de 1890, que aprovava o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal e preconizava, no artigo 1º, que era “completamente livre aos particulares, no Distrito Federal, o ensino primário e secundário, sob as condições de moralidade, hygiene e estatística definidas nesta lei”. Assim como o artigo 2º previa que “a instrução primaria, livre, gratuita e leiga, será dada no Distrito Federal em escolas públicas de duas categorias: 1ª escolas primárias do 1º gráo; 2ª escolas primárias do 2º gráo” (BRASIL, 1890, n. p.). A reforma educacional protagonizada por Benjamin Constant passou a incluir, nas escolas normais de segundo grau (secundárias), além das disciplinas de “geographia e história, particularmente do Brazil”, a disciplina de Sociologia e Moral.

Um outro fato resultante é que, o artigo 30 do Decreto nº 981, de novembro de 1891, dizia que as matérias do curso integral seriam distribuídas ao longo dos sete anos de estudo, sendo que a Sociologia seria ministrada no último ano de estudo. O sétimo ano era composto por três cadeiras, sendo que a primeira correspondia à Sociologia e à Moral. Além disso, eram trabalhadas as noções de direito pátrio e de economia política com uma carga horária de seis horas semanais. A segunda cadeira era a de História do Brasil com uma carga horária de três horas; e a terceira cadeira era a de História da Literatura Nacional, também com três horas semanais.

Além dessas três, existiam ainda as disciplinas de Ginástica; Revisão de Cálculo; Geometria; Mecânica; Astronomia; Física; Química; Biologia; Meteorologia; Mineralogia; Geologia; História Universal; Geographia; Francês; Inglês ou Alemão; Latim; e Grego, todas essas matérias com uma hora por semana. Como se observa, nesse primeiro momento, a Sociologia estava atrelada à moral e se voltava ao estudo das noções de direito pátrio e de economia política, em outras palavras, podemos perceber que o que temos é a fase embrionária que daria origem às Ciências Sociais no Brasil.

Pelo que notamos, a Sociologia não surge como uma ciência isolada, mas com discussões que se voltam para a formação do pensamento social, político e econômico brasileiro e com forte influência positivista, tendo como foco discussões que se voltam para a

compreensão das transformações ocorridas no Brasil entre os últimos anos do Império e princípios da República. Por esse motivo, torna-se relevante a inclusão nos currículos da educação básica de disciplinas relacionadas ao conhecimento histórico, político, geográfico e sociológico nacional. Nesse momento, o Brasil ainda estava em processo de formação cultural e social; além disso, uma parcela de seu território ainda não tinha sido sequer ocupada e, muito menos, explorada, as zonas de fronteiras ainda estavam sendo definidas, principalmente, as que se ligavam aos países da parte central e norte do Brasil. Por isso, era essencial que a Sociologia se voltasse a essas questões ao lado da História e da Geografia. Era necessária a formação e produção de conhecimento sobre a sociedade naquele momento, tão quanto sempre será. E hoje, as disciplinas de Sociologia, História e Geografia, ao lado da Filosofia, formam o trívio das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas nos currículos do novo ensino médio.

Não podemos esquecer que, nesse momento, o Brasil ainda não tinha uma identidade nacional sólida e consolidada, tudo estava em processo de formação e de transformação social. A preocupação dos primeiros republicanos convictos e fervorosos, dentre eles Benjamim Constant, consistia na defesa da oferta de um ensino leigo e gratuito em todos os graus.

Nesse sentido, o ensino primário deveria habilitar o aluno para a educação superior e, por isso, se deu mais atenção a um ensino de cunho cientificista em detrimento de um ensino literário. Assim, considerando a realidade da sociedade brasileira durante a Primeira República, temos que o Brasil era um país de população rural e com taxas de analfabetismo em torno dos 75%. Além disso, embora algumas regiões isoladas do país já estivessem passando pelo processo de industrialização, a precarização do ensino era um fator preponderante e que deveria ser solucionado. A dificuldade se dava em virtude do tamanho do território nacional em relação à taxa de sua ocupação e o percentual de sua população, que, até o ano de 1900, estava em torno de 17 milhões de habitantes, cujas maiores cidades estavam situadas na costa atlântica como vestígios de um processo de ocupação colonial baseado na monocultura e no escravismo em um interior ainda pouco ocupado.

Delaneze (2007), em sua dissertação de mestrado intitulada *As Reformas educacionais de Benjamin Constant (1890-1891) e Francisco Campos (1930-1932): o projeto educacional das elites republicanas*, mostra-nos que a Reforma Benjamim Constant regulamentou, essencialmente, a instrução primária, secundária, normal e superior, mas com exceção do ensino superior, além disso, o foco da reforma proposta por Benjamim Constant estava restrito à Capital da República na época, não tinha uma abrangência nacional, isso é, o foco era o Rio de Janeiro. Assim, o Decreto nº 981 de 08 de novembro de 1890, de autoria do

governo federal, se voltava a atender a uma necessidade local, deixando todo o território nacional de fora, mas isso não significa dizer que não vieram outras reformas educacionais entre a Primeira e Segunda República, pelo contrário, pois, entre os anos de 1890 a 1931, “existiram outras reformas educacionais, também decretadas do âmbito da União, e até mesmo outras reformas de grande projeção, que partiram de iniciativas estaduais” (DELANEZE, 2007, p. 02), entre elas podemos citar “A Reforma Paulista” (1890-1896), que deu origem aos grupos escolares, os quais

passaram a abrigar, em um único prédio, quatro ou cinco escolas de primeiras letras ou de ensino elementar. Antes, as classes eram isoladas, não seriadas e unidocentes. Os professores ministravam o ensino elementar para alunos em níveis ou estágios diferentes de aprendizagem. Com esta nova organização, a série tornou-se a matriz estrutural da graduação escolar (DELANEZE, 2007, p. 06).

O contexto da história da educação no Brasil e a inclusão da Sociologia no currículo escolar apresentam momentos distintos a depender dos momentos histórico, político e social vigentes. Contudo, começando pelas discussões acerca de uma educação pública, laica, universal e gratuita, no Brasil republicano até os dias de hoje, Delaneze (2007), ao citar Saviani (1975), menciona que a história da educação, no Brasil, apresenta dois momentos, um anterior à escola pública e outro referente à escola pública, sendo que o primeiro momento se subdivide em três períodos: o primeiro período, compreendido entre 1549 e 1759, se caracteriza pelo modelo de ensino jesuíta de caráter público e de domínio privado, o qual era designado como ensino público religioso porque contava com o subsídio da Coroa portuguesa.

Já o segundo período, que vai de 1759 a 1827, “reflete a primeira tentativa de se instaurar uma escola pública estatal com as reformas pombalinas, inspiradas nas ideias iluministas”; e, finalmente, o terceiro período, que se situa entre os anos de 1827 e 1890, se deu “quando houve uma tentativa de se organizar a educação sob a chancela do Estado. Pela via legal, o poder público normatiza a organização de escolas públicas, mas continuou funcionando em espaços privados” (DELANEZE, 2007, p. 05).

O momento ao qual estamos nos reportando, nesta pesquisa, faz referência ao segundo período descrito por Saviani (1975), que é o da institucionalização da escola pública no Brasil e que corresponde ao período das reformas na educação, à definição dos currículos, aos modelos de escolas e à trajetória da Sociologia como um campo do conhecimento no contexto educacional. Esse segundo momento também está dividido em três períodos, sendo o primeiro referente aos anos que vão de 1890 a 1931, em que Saviani destaca as escolas graduadas e a influência do ideário iluminista.

De acordo com Saviani (1975 *apud* DELANEZE, 2007), foi com os estados

federados, no limiar da República, que a escola pública foi entendida em seu sentido amplo. O segundo período vai de 1931 a 1961 e “pode ser caracterizado pela influência do ideário pedagógico renovador e pela regulamentação nacional do ensino”, sendo incluído aqui o movimento dos pioneiros da Educação; já o terceiro e último período vai de 1961 a 1996, “quando ocorrem os marcos da promulgação das duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo, portanto, o período de unificação normativa da educação nacional pautada em uma concepção produtivista” (DELANEZE, 2007, p. 06-07).

Nesse contexto, pelo que podemos perceber, a trajetória da educação no Brasil está dividida em momentos e períodos que se caracterizam por reformas na organização e no modelo de escola e dos currículos implantados. Foi dentro de algumas dessas reformas que a Sociologia se inseriu. Embora a primeira experiência da Sociologia como disciplina tenha se dado durante a República da Espada, outras reformas ocorreram, entre elas podemos destacar a Reforma Epitácio Pessoa (1901), que, assim como a Reforma anterior, manteve o foco na preparação para o ensino superior; a Reforma Rivadávia Correa (1911), que deu liberdade e autonomia aos sistemas de ensino; a Reforma Carlos Maximiliano (1915); e a Reforma Rocha Vaz (1925). Cumpre destacarmos que todas essas ocorreram durante a República Oligárquica, sendo posteriormente seguidas pela Reforma de Francisco Campos em 1931. Assim, entre a Reforma de Benjamin Constant (1890) e a Reforma de Francisco Campos (1931), houve muitas outras.

A Reforma João Luiz Alves, também conhecida como a Reforma Rocha Vaz, em 1925, surgiu com base no Decreto nº 16.782 A de 13 de janeiro de 1925. Uma característica essencial dessa reforma é seu caráter conservador e reacionário nas ideias propostas pela Escola Nova. Ela completa o ciclo de reformas realizadas pelas oligarquias políticas durante os anos finais que antecederam a crise que levaria ao fim da República Velha e ao início da República Nova.

Dentre os aspectos relevantes trazidos pelo Decreto nº 16.782 A /1925, temos que no artigo 43 estabelecia que “os programmas de ensino dos cursos secundários e superior serão formulados pelos respectivos professôres cathedraicos e aprovados pelas Congregações” (BRASIL, 1925, n. p.). Isso demonstrava um controle sobre a cátedra, pois os planos de ensino, mesmo feitos pelo professor, dependeriam da aprovação de um conselho e, caso o professor não apresentasse o seu programa de ensino à congregação, esta poderia mandar adotar a do ano anterior ou a de outro estabelecimento de ensino.

Uma outra característica dessa reforma é que, no artigo Art. 47, estabelecia que “o ensino secundário, como prolongamento do ensino primário, para fornecer a cultura média geral do país, compreenderá um conjunto de estudos com a duração de seis anos” (BRASIL, 1925,

n. p.), dentre os quais foram incluídos, dentro da matéria Instrução Moral e Cívica, os estudos de Moral e Cívica no 1º Ano, separados dos estudos de Sociologia dentro da disciplina de Sociologia no 6º Ano do ensino secundário. Em outros termos, no Decreto nº 981 de 08 de novembro de 1890, a Sociologia e Moral eram uma única disciplina, com a Reforma de 1925, temos a Sociologia como uma matéria separada da Moral.

Como notamos, a Reforma Rocha Vaz foi outra que trouxe modificações para a educação básica, a começar que ela reintroduziu a Sociologia no currículo da 6ª série do ginásial, que, na prática, era cursada por aqueles que tinham o interesse em obter o diploma de Bacharel em Ciências e Letras. A partir desse ponto, inicia-se um novo percurso da trajetória da Sociologia no currículo da escola básica. Segundo Guelfi (2007), a presença da Sociologia como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro, entre os anos de 1925-1942, nos “permite, por meio dos programas de ensino e da legislação escolar, estabelecer algumas reflexões acerca dos possíveis porquês da sua inclusão e obrigatoriedade nos currículos da época” (GUELFY, 2007, p. 12) que, de forma geral, se atrelava ao contexto histórico, político, econômico e social.

Se observarmos o início do século XX até antes de meados da década de 1950, veremos que esse período foi marcado pela euforia e pelo espírito de mudança, e os currículos acompanhavam todo esse momento de transformação, seja a nível local, como aconteceu com as reformas nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, quanto a nível nacional. No Brasil, apenas se reproduzia o contexto ao qual a Europa estava passando. E sobre as discussões sociais, apesar de a Sociologia apresentar um caráter secundário nos currículos do ginásio, que existiu de 1925 a 1929, e do ensino secundário, entre os anos de 1929 e 1942, ganhava espaço dentro da educação básica e quase sempre ligada e voltada para a formação moral. Muito diferente da Sociologia que temos atualmente.

Dessa forma, sobre o período que vai de 1925 a 1942, Guelfi (2007) destaca três reformas cruciais para entendermos o percurso histórico da Sociologia nos currículos da educação básica nesse momento, a primeira delas foi a Reforma Rocha Vaz, em 1925, instituída pelo Decreto nº 16.782-A de 13 de janeiro de 1925; a segunda foi a Reforma Francisco Campos, em 1931, que se deu pelo Decreto nº 19.890 de 18 de janeiro de 1931; e a terceira foi a Reforma Gustavo Capanema de 1942, a qual foi instituída pelo Decreto Lei nº 4.244 de 09 de abril de 1942.

O que podemos destacar é que, na primeira reforma, a Sociologia retorna ao currículo na sexta série do antigo ginásial; na segunda reforma, ela consegue permanecer como uma matéria no curso complementar do ensino secundário, o que equivaleria, nos dias de hoje,

ao ensino médio; e, na última reforma, referente ao período que vai de 1925 a 1942, temos que a Sociologia é excluída dos currículos do ensino secundário, reaparecendo como disciplina obrigatória na educação básica, a nível nacional, depois de muitas idas e vindas, em 2008, como já mencionado por meio da Lei 11.684/2008, que alterava a Lei 9.394/1996 e incluía, pela primeira vez, a Sociologia como disciplina em todas as séries do ensino médio.

A nível nacional, temos que, com o Decreto n.º 19.890 de 18 de janeiro de 1931, a Sociologia permanece no currículo da educação básica e “ingressa no quadro geral de matérias para os cursos complementares dedicados ao preparo dos alunos para o ingresso nas faculdades e universidades: fora, pois nessa época, conhecimento exigido nas provas de admissão para os cursos superiores”(MEUCCI, 2000, p. 10), sendo uma das disciplinas obrigatórias para os candidatos à matrícula nos cursos de Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia, Engenharia e Arquitetura. A estrutura curricular da disciplina de Sociologia, dentro do curso complementar, se dava mediante estudo intensivo, com exercícios e trabalhos práticos realizados de forma individual (BRASIL, 1931). Após esse período, temos que o Decreto Lei n.º 4.244 de 09 de abril de 1942, lançou as bases de organização do ensino secundário e excluía, por definitivo, a nível nacional, a Sociologia dos currículos da educação básica, fato que perdurou pelas décadas seguintes.

A Reforma de 1942 foi a última que trouxe consigo o nome de seu idealizador, as que viriam de agora em diante seriam leis com denominações gerais e desvinculadas da pessoa que a propôs, contudo vale salientar que a Reforma de 1942 ocorreu durante o Estado Novo, que corresponde a um período conturbado da história nacional e internacional. Tanto o Brasil quanto o mundo vivia o terror da Segunda Guerra Mundial, os estados nacionais, sendo incluído o Brasil, passaram a adotar uma política de caça aos comunistas.

Esses foram tempos difíceis, e como a educação se insere no contexto histórico, político e social, ela teria de ser direcionada a atender às exigências daquele contexto ao qual o Brasil estava inserido, dentre as finalidades estabelecidas pela Reforma de 1942 estava a de formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes, de acentuar e elevar, na formação espiritual, a consciência patriótica e a consciência humanística e de dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial (BRASIL, 1942). Como notamos, existe uma preocupação com a formação do jovem como pessoa a ser complementada pelas consciências de humanidade e de patriotismo, dentro do viés positivista e acrítico.

Um aspecto interessante é que, mesmo que, dentre as finalidades da educação, estivessem aquelas que se voltassem para a formação humanística e patriótica, a corrente de

pensamento crítico parece ainda não ter superado a visão de um ensino positivista, assim como a sua forma de organização e distribuição curricular clássica. Embora as ideias da Escola Nova existam no Brasil desde o último quaternio do século XIX, tendo como seu expoente, Rui Barbosa, e tenham agitado as décadas de 20 e 30 do século passado, o positivismo, naquele contexto, ainda tinha uma forte influência sobre a educação. Dentre os dois tipos de estabelecimentos de ensino secundários instituídos pelo Decreto Lei n.º 4.244, de 09 de abril de 1942, estavam o ginásio e o colégio.

Pela legislação vigente, era vedado que os estabelecimentos de ensino secundário adotassem outra denominação que não a de ginásio ou de colégio, conforme estabelecido no Art. 6º do Decreto Lei n.º 4.244, de 09 de abril de 1942. O Ginásio correspondia ao estabelecimento de ensino secundário destinado a oferecer o curso de primeiro ciclo. Já o Colégio correspondia ao estabelecimento de ensino secundário destinado a ofertar, além do curso próprio do ginásio, um dos dois cursos de segundo ciclo, ou ambos (BRASIL, 1942).

No que diz respeito à organização curricular, o curso ginásial se dividia em três áreas e treze disciplinas. Dentro das Línguas, eram trabalhadas as disciplinas de Português, Latim, Francês e Inglês. Nas Ciências, as disciplinas de Matemática, Ciências Naturais, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral e Geografia do Brasil. E nas Artes, as disciplinas de Trabalhos manuais, Desenho e Canto Orfeônico. Já os cursos Clássicos e Científicos também estavam divididos em três áreas com 16 disciplinas, a saber: I. Línguas: Português, Latim, Grego, Francês, Inglês e o Espanhol. II. Ciências e Filosofia: Matemática, Física, Química, Biologia, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral e Geografia do Brasil, Filosofia. III. Artes: Desenho.

Como podemos ver, a Sociologia não era mais uma disciplina curricular dentro desses modelos de escolas e de reestruturação em todos os currículos do ensino secundário, mas isso não significa que ela tenha desaparecido totalmente do contexto da educação brasileira, ela se desloca para a Educação Superior, mas o sentimento de retorno à educação básica não desaparece por completo e, ao longo das décadas seguintes, fica cada vez mais forte, mas isso só acontecerá, de forma indireta, em nível de um currículo nacional com o Parecer 853/71 e da Resolução nº 8/71, de autoria do Conselheiro Raimundo Valnir Chagas, não como Sociologia propriamente dita, mas como Estudos Sociais, que era formada pelas matérias de História, Geografia, Organização Social e Política do Brasil, conforme aprofundamos um pouco mais a frente (BRASIL, 1971).

De todo modo, a reforma de 1942 retirou a Sociologia dos currículos da educação básica, mas manteve a Educação Moral e Cívica, demonstrando a preocupação do Estado com

uma formação para a cidadania, que o Estado Novo queria construir, mas sem a Sociologia e suas reflexões sociológicas que vinham sofrendo influências de correntes marxistas, as quais estavam ganhando força no Brasil, mas que encontravam em Vargas um governo que se opunha a essas correntes. Nesse aspecto, a reforma no sistema educacional veio para atender à realidade social que o Brasil estava vivendo naquele momento.

A Europa estava mergulhada numa forte onda nacionalista e imperialista de um lado, tendo a Itália e a Alemanha como cabeça de chave que se sentiam prejudicadas por terem se unificado tardiamente como estados nacionais e tinham que concorrer, de forma desigual, com potências capitalistas ocidentais, que surgiram como estados nacionais modernos no final do medievo, principalmente, a Inglaterra e a França; e do outro, por correntes marxistas que se digladiavam entre si, e isso chegou ao Brasil.

As correntes nacionalistas, a luta por identidade de grupos minoritários na Europa, o reconhecimento de povo, cultura e nação, a onda crescente da Internacional Comunista, financiada pelos bolcheviques russos e seu exército vermelho tiveram uma forte influência que resultaram em diversas disputas de natureza política, ideológica e cultural que levaram a criação de políticas de alianças e oposições. No Brasil o resultado de todo esse turbilhão internacional resultou na implantação do Estado Novo, que nada mais era do que um governo de caráter nacionalista e conservador diretamente alinhado aos EUA.

Entendendo o contexto político, histórico e social por trás da reforma de 1942, fica mais fácil compreendermos qual era a real preocupação do Estado para aquele momento e do tipo de escola e de currículo a ser adotado: a escola era o modelo clássico/tradicional e o currículo liberal e acrítico. A Educação Moral e Cívica não estava diretamente atrelada aos estudos e práticas da Sociologia, embora ela venha a aparecer rapidamente diluída dentro dos programas de História do Brasil e de Geografia do Brasil nos cursos clássicos e científicos, quando dentro desses programas deveriam ser incluídos estudos dos problemas vitais do país. Assim, a Educação Moral e Cívica previa que apenas os estudos históricos e geográficos eram suficientes para a formação da consciência patriótica, “devendo, no ensino de História Geral e de Geografia Geral, serem postas em evidência as correlações de uma e outra, respectivamente, com a História do Brasil e a Geografia do Brasil” (BRASIL, 1942, n. p).

Para tanto, caberia, aos estabelecimentos de ensino secundário, tomar o cuidado especial e constante na educação moral e cívica de seus alunos, “buscando neles, como base do caráter, a compreensão do valor e do destino do homem, e, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio aos outros povos”, de modo a desenvolver nos jovens “os elementos

essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade” (BRASIL, 1942, n. p.).

Assim, também caberia aos responsáveis pela educação moral e cívica da adolescência ter em mira que a finalidade do ensino secundário tinha como objetivo a formação de individualidades condutoras, pelo que força desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade (BRASIL, 1942). Dessa forma, estava definido que educação moral e cívica não seria dada em tempo limitado, mediante a execução de um programa específico, mas que seu ensino resultaria, a cada momento, da forma de execução de todos os programas que desse ensejo a esse objetivo, “e de um modo geral do próprio processo da vida escolar, que, em tôdas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e sentimento de brasilismo” (BRASIL, 1942, n. p.).

Os anos seguintes da segunda metade da década de 40 até a primeira metade da década de 60 do século XX representaram momentos de mudanças cruciais para a sociedade brasileira, e a educação também acompanhou esse processo. O Brasil venceu a Segunda Guerra Mundial, ao lado dos países aliados contra as potências do Eixo, fato esse que, em virtude do investimento inicial na indústria de base e do capital acumulado, lançou os pilares do desenvolvimento da indústria nacional e que, por consequência, trouxe algumas mudanças no cenário social brasileiro, tais como: favoreceu o desenvolvimento de outras cadeias produtivas nas décadas seguintes, o deslocamento populacional para o interior do território nacional, ampliou os fluxos migratórios de nordestinos para as grandes cidades do Centro-Oeste e Sudeste brasileiro e do processo de ocupação da Região Centro-Oeste do país, que ainda era desabitada.

Contudo, tais mudanças foram o resultado de ações políticas e ideológicas que o mundo estava passando antes e durante a Guerra Fria. No campo político e ideológico, o que se tinha nesse momento no Brasil era um contexto marcado pelo avanço de ideias e representações liberais de um lado e do outro de ideias e representações socialista e comunista e isso apresentou uma forte incidência para a escola como *locus* de formação social e preparação profissional, como podemos observar com base na legislação, tendo como lente, para compreender esse momento, o contexto social que estava por trás das reformas, planos governamentais e de investimentos em áreas consideradas cruciais.

No campo da educação, essas décadas foram marcadas por debates que envolviam a temática educacional. Logo após a abertura democrática em 1946, o país vivia um clima de euforia, que só foi silenciado em 1964, pela força da repressão do Estado instalado pelos militares com o apoio de parcelas da sociedade civil.

Contudo, mesmo que a preocupação com uma educação nacional centralizada tenha nascido com a Revolução de 1930, quando Vargas cria o Ministério da Educação e Saúde Pública, visando a criar um sistema educacional a nível nacional, a Constituição de 1946, sancionada pelo sucessor de Vargas, o presidente Dutra, em 1946, trazia consigo a possibilidade de ampliar as mudanças realizadas durante a Era Vargas (1930-1945), bem como de permitir a participação e a contribuição da Igreja Católica na inclusão do ensino religioso, de pensadores da educação que saíram em defesa de uma escola pública, laica, universal e gratuita e empresários que queriam influir na formulação de currículos que atendessem aos setores produtivos.

De forma geral, a Constituição de 1946 trouxe, como pauta de discussão, a elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), cujo objetivo era a construção de uma diretriz para a educação nacional, mas isso só viria a se materializar 13 anos depois de debates e discussões que envolveram movimentos sociais, parlamentares, centros de estudo e pesquisa e universidades. Nesse meio tempo, enquanto as discussões acerca da LDB caminhavam a passos lentos no Congresso Nacional, Dutra passou a decretar leis orgânicas que visavam a definir as diretrizes para educação nacional, seus currículos, sua divisão em ciclos e seus objetivos.

O primeiro foi o Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, que tratava do ensino primário e trazia uma breve menção à Sociologia, não como disciplina, mas como “Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e para o trabalho” (BRASIL, 1946, n. p.), que poderiam ser estudados de forma transversal dentro das disciplinas de História e Geografia. O segundo foi o Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de junho de 1946, que instituiu o ensino normal e incluiu a Sociologia educacional no curso de formação de professores primários; e o terceiro foi o Decreto-Lei nº 9.613, de 22 de agosto de 1946, que se relacionava ao ensino agrícola, o qual ressaltava a importância da Educação Moral e Cívica e o Ensino Religioso nos cursos de ensino agrícola.

Como podemos perceber, de todas as reformas no âmbito da educação nacional, realizadas de 1942 até 1961, nenhuma incluiu a Sociologia como disciplina nos currículos, vez por outra mencionavam, rapidamente, os estudos voltados à realidade social e às questões ligadas à formação da identidade nacional, mas sem trazer a Sociologia como um componente curricular obrigatório nos currículos da educação básica, fato que permaneceu mesmo após a constituição de 1946, quando, em seu artigo 5º, passou a definir que competia à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, mas isso não aconteceu de forma imediata (BRASIL, 1946).

A Constituição de 1946 tinha, em seu bojo, vieses conservadores e valores atrelados ao liberalismo econômico, por isso não podemos esperar uma educação diferente daquela que já vinha sendo realizada e nem um novo currículo. Ela inaugurou o que ficou conhecido como a Quarta República (1946-1964), caracterizada pelo populismo, conservadorismo e liberalismo político. Embora esse período tenha sido caracterizado pela oposição aos regimes totalitários, ele se caracterizou pelo avanço das diversas correntes de pensamentos que se infiltraram nos diferentes campos da vida social, incluindo a Educação. Para a Sociologia, esse momento correspondeu ao período de Crise e de Diversificação do pensamento social brasileiro e se estendeu até meados de 1980, quando, na sequência, se ganha força o debate em defesa do retorno da Sociologia como disciplina no ensino médio.

Com relação à Sociologia no contexto escolar, podemos dizer que não tivemos avanços significados entre os anos de 1946 até 1985, pois o conservadorismo prevaleceu sobre a construção dos currículos, mantendo a Sociologia de fora da educação básica, enquanto, por outro lado, as Ciências Sociais diversificaram seu pensamento, amadureceram como campo do conhecimento e ganharam novos sentidos e significados que desabrocharam depois da abertura democrática em 1985. Nesse momento, não podemos esquecer que os modelos de escola, de currículos e de educação estavam pautados na formação do cidadão de bem. Assim, logo depois do término da Segunda Guerra Mundial, incorporou-se, à educação, ideias do liberalismo econômico atreladas ao modelo norte-americano, reproduzido pelo modelo político brasileiro apenas no seio da vida social – e a escola não ficou de fora.

O que podemos dizer é que, durante todo esse período em que a Sociologia esteve fora da escola, diz aqui de 1946 a 1985, sempre houve uma preocupação dos governos, desde a formação da República até o período do Regime Militar, com uma educação que estivesse atrelada à formação moral e cívica do jovem; e mesmo que, inicialmente, a Sociologia tenha surgido nos primórdios da República brasileira atrelada à Moral, nas décadas seguintes, apenas a Educação Moral e Cívica é mantida, e a Sociologia é então excluída dos currículos da educação básica durante e após os períodos referentes às constituições de 1946 e de 1967.

As décadas de 50 até meados da década de 60 do século XX foram marcadas por inúmeros debates acerca da educação no Brasil, embora o país tenha avançado no sentido de acesso à educação básica pública e gratuita às crianças e jovens, ele ainda estava longe de atingir os objetivos propostos pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932. No início da década de 1950, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (IBGE, 2000, p. 221), o Brasil tinha uma população estimada num total de 51.941.767 habitantes, que estavam distribuídos de forma irregular pelo vasto território, embora as maiores concentrações urbanas

estivessem na costa leste do país.

Desse total, mais de 50% eram consideradas analfabetas. Segundo Ferraro (2002), em seu artigo “Analfabetismo e níveis de Letramento no Brasil: o que dizem os censos?”, em 1950, temos que, de 1872 até 1950, houve uma “queda em ritmo mais ou menos constante no período de 1890 a 1950, com redução da taxa de analfabetismo para 57,2% no Censo 1950”, assim como teve uma “intensificação da queda no curto período de 1950 a 1960, com redução da taxa para 46,7%”(FERRARO, 2002, p. 33), contudo, os números dão conta do abismo entre os letrados e não letrados no Brasil. Embora as taxas tenham caído, ainda eram altas e havia muito a ser feito.

Segundo o levantamento realizado por Ferraro (2002) para a década de 1950, de uma população em idade escolar na faixa etária de 15 anos ou mais, a qual corresponde justamente à faixa etária dos alunos do ensino médio atual, de uma população de 30.249.423 habitantes, 15.272.632 ainda não eram alfabetizados, o que equivale a cerca de 50,5% do total dessa população para essa etapa da educação básica, que, na época, equivalia ao 2º Grau. Contudo, esse percentual de jovens analfabetos absolutos vem caindo no Brasil, na década de 1960 houve um aumento populacional para essa faixa etária, assim como se observa nas décadas de 70, 80 e 90 do século XX. Na década de 60, dos 40.278.602 habitantes na faixa de idade, 15.964.852 eram analfabetos, apresentando uma queda considerável dos anteriores 50,5% para 39,6%, esse fato continuou nas décadas seguintes.

De todo modo, vale salientarmos que, fechando a efervescente década de 1950, em 1959, 27 anos depois do Movimento de 1932, novamente Fernando de Azevedo redigiu um novo Manifesto à nação sob o título “*mais uma vez convocados*” do qual foi assinado por 189 personalidades ilustres, dentre as quais estavam o sociólogo Darcy Ribeiro, o ex-presidente da República Fernando Henrique Cardoso, Caio Prado, Florestan Fernandes, Anísio Teixeira entre outros, cujo objetivo era reafirmar os compromissos defendidos pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, demonstrando uma preocupação para com a universalização de uma educação pública.

Nesse contexto, qual era o lugar ocupado pela Sociologia nos currículos da escola básica? Num país com altos índices de analfabetismo e economia agrária, havia lugar para a Sociologia no currículo? Seria interessante que a Sociologia fosse ensinada? Mas de qual Sociologia estamos falando, considerando que as Ciências Sociais estavam passando por um período de crise e ressignificação? Parece claro que o momento que a sociedade estava vivendo não era oportuno para as elites que a Sociologia foi incluída como disciplina em virtude da forte presença de correntes de influência marxista na academia e que poderia chegar à escola. Não

era interessante a defesa de um currículo crítico, de disciplinas que despertam para a criticidade e muito menos um com viés de pós-criticidade que viessem a questionar o modelo social e o *status quo* de quem detinha o poder.

Pelo que vemos, embora a década de 1950 tenha sido marcada pela euforia, especialmente do debate entre a escola pública e a privada, o que se nota é que, nesse cenário, a Sociologia ainda continuava fora da escola, estando restrita aos debates da academia. Fato que continuará pelas décadas seguintes. A natureza dos debates girava em torno da escola pública versus escola particular, bem como em torno do que deveria ser ensinado, mas pelo que consta, não encontramos na legislação nada que saia em defesa do retorno da Sociologia na educação básica, mas isso não significa que não tenha havido embates e debates no contexto social pelo seu retorno.

Um exemplo clássico desse contexto da década de 1950 foi a figura de Florestan Fernandes como um defensor do retorno do ensino de Sociologia na escola, fato que, para ele, “a questão de se saber se a Sociologia deveria ou não ser ensinada no curso secundário se colocava entre os temas de maior responsabilidade com que precisavam se defrontar os sociólogos no Brasil” (FERNANDES, 1954, p. 89) naquele momento, mostrando que, embora a Sociologia não tenha estado presente na legislação, os debates pelo seu ensino estavam presentes e floresceriam décadas depois.

Neste aspecto, para Fernandes (1954, p. 89-90) ,“o ensino de Sociologia no curso secundário representava a forma mais construtiva de divulgação dos conhecimentos sociológicos e um meio ideal [...] para atingir as funções que a ciência precisa desempenhar na educação dos jovens”. Dessa forma, a difusão dos conhecimentos sociológicos na escola seria “importante para o ulterior desenvolvimento da Sociologia” (FERNANDES, 1954, p. 90) e, por conseguinte, o ensino de Sociologia resultaria na criação de uma demanda por profissionais formados para atuar dentro da escola.

Entretanto, pelo que se percebe, é que apesar dos debates acerca da Sociologia e seu ensino na escola estarem vivos as preocupações na época eram outras e se pautavam num embate entre os defensores da escola pública e os defensores da escola privada e apresenta uma forte implicação conservadora e liberal sobre o papel da educação e da escola. Assim, a criação de uma nova disciplina implicaria a demanda e a criação de um nicho de mercado, o que parecia não ser do interesse do estado a inclusão da Sociologia nos currículos, como podemos observar pela legislação onde a mesma continua de fora.

Neste mesmo contexto os defensores da escola pública desejassem sua universalização e a defesa do ensino laico, o governo federal não tinha recursos suficientes para

ampliar a rede pública de ensino, para tanto definiu, por meio da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que “os estabelecimentos particulares de ensino, que receberem subvenção ou auxílio para sua manutenção, ficam obrigados a conceder matrículas gratuitas a estudantes pobres, no valor correspondente ao montante recebido” (BRASIL, 1961, n. p.), uma resposta que, no final, atendia aos interesses dos setores privados.

Na prática, ocorreu a vitória da escola privada sobre a pública geralmente confessional, com destinação de recursos públicos, mas a população carente acabou não sendo contemplada em sua plenitude.

Em 1970, Ferraro (2002) nos mostra que, mesmo em pleno o Período Militar, a taxa de analfabetismo para faixa que vai dos 15 anos ou mais ficou em 33,6%. Na década de 1980, a taxa continuou caindo, de uma população total, para essa faixa etária, de 73.542.003 habitantes, tinha-se que 18.716.847 habitantes eram analfabetos, representando 25,5%, ou seja, o que equivalia à metade da taxa de analfabetos da década de 1960. Na década de 1990, apesar do aumento da população nessa idade, dos 95.810.615 habitantes, 18.587.446 eram considerados analfabetos, o que equivalia a 19,4% e, na primeira década do século XXI, a taxa de analfabetismo para essa etapa continuou a tendência de queda ficando em 13,6% (FERRARO, 2002, p. 33).

Como podemos observar, apesar de tudo, houve um aumento sucessivo do número de matrículas da população nas décadas seguintes, e as estatísticas apresentadas pelo IBGE demonstram isso. A questão está em saber que tipo de escola e de currículos eram trabalhados, e o que se pode constatar é que a ação do liberalismo econômico, dos setores de produção e dos clérigos católicos deram uma contribuição significativa ao lado dos pensadores progressistas, resultando, assim, na implantação de currículo acrítico. E a disciplina Moral e Cívica é em exemplo real dessa passividade.

Como vimos há pouco, os debates iniciados nas décadas de 1950 e 1960 se concentraram numa disputa entre o público e o privado, não se ampliando as discussões sobre o lugar da Sociologia na escola pública e/ou privada, mas mantendo o currículo neutro no que se refere às discussões do cenário social e isso vai incidir nas décadas de 70, 80 e 90 do século XX, pois, mais uma vez, a Sociologia teve seu lugar negado, não se configurando como uma disciplina obrigatória nos horários normais das escolas – a leitura da legislação e o contexto histórico e social demonstram isso de forma clara. Não havia nesse contexto a preocupação de incluir a Sociologia nos currículos, mas, sim, a quem seriam destinados os recursos, à escola pública ou à privada.

Pelo que podemos perceber, embora o ônus da culpa da retirada da Sociologia dos

currículos seja atribuído aos militares e isso vem sendo constantemente dito e reproduzido nas aulas de História e, até mesmo, nas próprias aulas de Sociologia, como vimos, essa é uma questão que antecede o período que vai de 1964 a 1985. Os militares apenas reproduziram e aprofundaram um modelo de educação liberal, conservadora e acrítica, reforçando a ideia da moralidade e da civilidade ocidental nos currículos da educação básica e transformando Sociologia, História e Geografia em conteúdos curriculares na disciplina de Estudos Sociais na escola primária.

Não podemos esquecer que a história brasileira se atrela à historiografia mundial e, nesse momento, o mundo, logo após o final da II Guerra Mundial, estava dividido entre duas superpotências, uma capitalista e outra socialista, os resultados outra vez recairiam sobre a sociedade brasileira e teriam implicação sobre a educação. Como já mencionado, nas décadas de 1950 até meados da década 1960, o Brasil conheceu um momento de alvoroço e de desequilíbrio político e social, que tendia para a esquerda e para a direita e, em nome da segurança nacional, setores estratégicos da sociedade civil e militar se alinharam diretamente aos EUA, tomaram o poder em 31 de março de 1964 e depuseram o presidente João Goulart que se exilou no Uruguai.

A partir da tomada do poder pelos militares, teve início um período marcado por perseguições a militantes, educadores marxistas, a partidos políticos de esquerda, representações sindicais e movimentos estudantis. Tinha início, no Brasil, um período marcado pelo silêncio e pelo ajustamento social pautado no conservadorismo e no liberalismo econômico, e novas leis nasceram desse novo Estado, inclusive voltadas para a Educação.

Nesta época, setores contrários e ligados aos movimentos de esquerda passaram a ser perseguidos e tratados como subversivos. Nesse contexto, Paulo Freire foi preso sob a acusação de ser um doutrinador marxista, assim como ele, diversos professores universitários foram expulsos, dentre eles estavam os sociólogos Fernando Henrique Cardoso e Florestan Fernandes, bem como o historiador e geógrafo Caio Prado Júnior, que introduziu o marxismo na construção da historiografia brasileira.

Dessa forma, o período que vai de meados da década de 60, passando por toda a década de 70 e se estendendo até a primeira metade da década de 80 do século XX, correspondeu a tempos marcados pelo controle do Estado sobre os cidadãos, sendo que os anos finais dos militares no poder foram mais brandos pela pressão social. Contudo, entre os anos de 1964 e 70, foram criados órgãos de repressão e investigações que incluíram escutas de professores, vigilância, expulsões e até prisões, dentre eles podemos citar o Serviço Nacional de Informações (SNI), os Centros de Operação e Defesa Interna (CODI) e os Destacamentos

de Operação Interna (DOI).

No âmbito da educação, os militares também intervieram tanto na educação superior, quanto na educação básica, e, seguindo o que já estava em discussão acerca da educação básica, conforme previsto pela Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946, finalmente, passados 15 anos, o Congresso lançou as diretrizes e bases da educação nacional com a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a qual ficou conhecida como sendo a primeira LDB (BRASIL, 1961). Em 1971, o Congresso Nacional decretou e o presidente da República sancionou a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, que alterou diversos artigos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1971). Com relação à estrutura curricular, estava prescrito que os “currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos” (BRASIL, 1971, n. p.).

Como podemos perceber, a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, que alterou a estrutura do 1º e 2º graus, traz um currículo dividido em duas partes, a primeira é formada por um núcleo comum e a outra é diversificada. Entretanto, o real objetivo consistia na formulação de um currículo tecnicista, de formação inicial e propedêutica. Na prática, a “Reforma de Ensino de 1º e 2º graus se adequava, assim, aos interesses do mercado, ao formar mão de obra minimamente habilitada, e contribuía, pelo menos em teoria, para a diminuição das demandas por ingresso no ensino superior” (NASCIMENTO, 2015, p. 04). Nessa perspectiva, os efeitos de uma formação tecnicista incidiam diretamente na formulação de um currículo imediatista, voltado a atender as demandas dos setores liberais.

Dessa forma, acabou que a mudança nos currículos de 1º e 2º graus influíram sobre as Ciências Humanas, a disciplina de História, por exemplo, “passou a ser ministrada apenas no 2º grau, atual ensino médio, enquanto os Estudos Sociais tornaram-se matéria de estudo e disciplina obrigatória em todo o 1º grau, atual ensino fundamental” (NASCIMENTO, 2015, p. 01).

O período que vai de 1964 até 1971 foi caracterizado por profundas reformas no sistema educacional brasileiro e numa reestruturação curricular. Segundo Lira (2010), em sua tese de doutorado, intitulada *A legislação de educação no Brasil durante a ditadura militar (1964 - 1985): Um espaço de disputas*, o autor evidencia que no “projeto político da ditadura, a lei de diretrizes e bases estava articulada à reformulação do ensino superior, com o objetivo de ajustar os três níveis de ensino estruturalmente e principalmente no plano ideológico” (LIRA, 2010, p. 276).

As primeiras propostas de trabalho de reestruturação da educação e de seus currículos tiveram início em 1964, contudo, foi somente no ano de 1969 que o presidente Costa e Silva “nomeou um grupo de 32 membros encarregados de reestruturar o ensino de 1º e 2º graus. Sob a gestão de Jarbas Passarinho, no Ministério da Educação e Cultura, os trabalhos foram retomados e um grupo de 10 membros deveria apresentar um projeto de lei” (LIRA, 2010, p. 276). O Grupo de Trabalho destinado à construção da legislação educacional referente aos 1º e 2º graus foi instituído pelo Decreto n.º 66.600, de 20 de maio de 1970, o qual, após transitar pela Câmara e pelo Senado, resultou na Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional, permanecendo válida por cerca de 25 anos, quando foi substituída pela Lei n.º 9.394, de 20 de novembro de 1996 (BRASIL, 1996).

Um fato interessante é que “muitos aspectos da Lei n.º 5.692/1971 permaneceram na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assim, alguns dos conteúdos normativos fundamentais da lei de 1971 se mantiveram, até o presente” (LIRA, 2010, p. 279). Um exemplo é a divisão do currículo em base comum e parte diversificada, agora transformada em itinerários formativos pela Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Pelo que podemos observar, questões de ordem política e ideológica influenciaram as reformas educacionais durante o período militar, como influenciam em todos e quaisquer outros momentos.

A ausência da Sociologia nos currículos, por exemplo, não foi uma idealização dos militares, visto que ela foi retirada em 1942 pela Reforma de Capanema, e depois da abertura democrática, em 1988, só veio a ser reintroduzida no ensino médio 12 anos após a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e ainda hoje sua permanência no ensino médio é objeto de discussão. Como já evidenciado nesta dissertação, somente, em 2008, isto é, mais de 56 anos depois de sua ausência nos currículos da educação básica, é que a Sociologia, a partir da Lei 11.684, de 02 de junho de 2008, apareceu nos currículos do ensino médio não como estudos e práticas e/ou como um componente curricular, mas como disciplina curricular obrigatória em todas as séries do ensino médio.

Dessa forma, quando olhamos para o percurso da Sociologia no contexto da educação básica, dá para perceber as razões pelas quais ela ainda não está consolidada como uma disciplina curricular mesmo estando no currículo das escolas de ensino médio atualmente. De uma disciplina nascida na educação básica, a partir da Reforma proposta por Benjamin Constant para a capital Federal em 1890, com implicação local, passando pela Reforma Rocha Vaz, em 1925, na qual a Sociologia se tornou uma disciplina obrigatória nos anos finais dos cursos preparatórios, sua inclusão a nível nacional estava limitada à autonomia dos estados, pela falta de uma política nacional de educação.

Em 1931, com a Reforma de Francisco Campos, a Sociologia permaneceu sendo ofertada como disciplina obrigatória, mas, no ano de 1942, e já com a política nacional da educação centrada pelo governo federal, ela foi retirada de forma definitiva dos currículos da escola secundária.

Em 1961, com a primeira LDB, a Sociologia continuou excluída do currículo, o que é reafirmado em 1971, com a Lei nº 5.692/1971, que reformula a LDB e mantém a Sociologia de fora. Nesse meio tempo, houve propostas locais para a reintrodução da Sociologia na educação básica, em 1983, por exemplo, o Estado de São Paulo foi o primeiro, por meio da Resolução SEESP nº 236/1983 a recomendar a inclusão da Sociologia como componente curricular na parte diversificada, a qual teria como objetivo “assegurar a visão integrada de homem e mundo, na perspectiva das ciências humanas, fundamentais para a formação do homem crítico” (SÃO PAULO, 1983, n. p.).

Três anos depois, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP) lança e publica uma proposta de conteúdos programáticos para a disciplina de Sociologia no 2º grau e realiza o primeiro concurso para professores de Sociologia, o passo seguinte, ainda com projeção local, se deu em 1992, quando a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo lançou uma nova Proposta curricular para o ensino de Sociologia no 2º grau.

Como podemos perceber, as primeiras tentativas de reintrodução da Sociologia como disciplina nos currículos da educação básica, nas décadas de 80 e 90 do século XX, se deram numa perspectiva local, as quais foram ganhando destaques nos anos seguintes até se tornarem tema de discussão nacional, perdurando, dentro das escolas de 2º grau, até 1996; ou nas escolas de ensino médio de 1996 até 2008. Numa perspectiva nacional, a Sociologia ficou mais de meio século restrita ao ensino superior, sendo ofertada de forma isolada aqui e ali, mas sem uma legislação nacional que a incluísse na parte comum do currículo como uma disciplina obrigatória.

Se observarmos o percurso da Sociologia, entre os anos de 1971 a 1996, por exemplo, o que temos nas escolas de 1º grau é a matéria de Estudos Sociais, que é uma mistura de História Positivista, civismo, patriotismo com conhecimentos de cartografia e geografia nacional, mas sem nenhuma problematização e/ou crítica social. Fato que muda a partir da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e que lança as bases e amplia as discussões para que a Sociologia seja reintroduzida nos currículos do ensino médio em 2008, pois até então não se tinha essa preocupação, porque havia um ensino acrítico.

A Resolução 08 de 01 de dezembro de 1971, que foi anexada ao Parecer nº 853/197, permanecendo válida até 1996, definia que no núcleo-comum seriam incluídas

obrigatoriamente, dentro dos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus, as matérias de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, as quais seriam subdivididas em conteúdos específicos (BRASIL, 1971). Na matéria de Comunicação e Expressão, deveriam ser trabalhados os conteúdos de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira; na matéria de Estudos Sociais, os conteúdos de História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil (OSPB); e em Ciências, conteúdos de Matemática, Física e Biologia.

As propostas trazidas no âmbito do Estado de São Paulo, e que logo ecoaram pelo Brasil, correspondiam à inclusão da Sociologia no currículo do 2º grau (ensino médio atual), embora a proposta inicial da Resolução nº 236/1983 da SEESP fosse que a Sociologia estivesse incluída na parte diversificada, não demoraria muito para que ela fosse introduzida na base comum, como uma disciplina obrigatória, contudo esse fato só aconteceu 25 anos depois.

A década de 1990 foi marcada por debates que culminaram com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, marcando um novo cenário no contexto da educação nacional. A nova legislação estava ancorada no novo contexto político, econômico e social que o país estava vivendo, mas ainda havia muito a ser feito no sentido de garantir o direito de acesso e de permanência do jovem na escola. O país tinha acabado de sair de um período de mais de 20 anos de governo militar, sendo assim, a sociedade, as instituições e os profissionais precisavam se adaptar a essa nova realidade que agora era real.

No subtópico seguinte, abordamos um pouco mais sobre a trajetória da Sociologia no contexto pós-1988 e suas implicações no contexto escolar, relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. A partir desse ponto o foco da discussão se volta às questões que levaram à inclusão da Sociologia no ensino médio 56 anos depois de não se configurar como uma disciplina na educação básica, considerando as causas e consequências da Sociologia como disciplina no currículo do ensino médio e seus múltiplos sentidos na escola.

2.3 De estudos sociais à Sociologia como disciplina no ensino médio, uma abordagem teórica entre os anos 1988 e 2017

Após a abertura democrática, novas questões e problematizações referentes a temas ligados à cidadania, democracia, equidade e igualdade de direitos exigiram uma reestruturação nos currículos, assim, em 1996, a nova LDB introduziu, no âmbito da educação nacional, o princípio de democracia, que se inicia com a liberdade de aprender e ensinar, de pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, passando pela defesa da gestão democrática do ensino público, da valorização dos profissionais da educação escolar e da observância da

diversidade étnico-racial entre outros.

A nova LDB de 1996 veio em resposta a um Estado de Direito e, como tal, surgiu como resultado de um amplo processo de discussão que estava em consonância com os dispositivos da Constituição de 1988. Embora, no âmbito estrutural, tenha mantido muita coisa da Lei n.º 5.692/1971, ela foi reestruturada para o modelo de estado social-democrata, mas com forte influência do modelo liberal-democrata. A prova foram as teorias da aprendizagem e as tendências pedagógicas utilizadas como suporte teórico e metodológico para a sua formulação no campo jurídico. Mas, mesmo assim, até antes de 2008, a Sociologia como disciplina continua de fora do currículo do ensino médio, estando limitada, até antes de 2006, apenas ao “domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia, necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, n. p.), conforme redação descrita no art. 36, § 1º, III.

Em 1997, o então deputado federal Padre Roque, do Partido dos Trabalhadores pelo estado do Paraná, apresentou um projeto de Lei que previa uma alteração no dispositivo do artigo 36 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dessa forma nasceu o Projeto de Lei nº 3.178 que passou a tramitar na Câmara dos Deputados. A proposta de mudança visava a incluir a Filosofia e a Sociologia no currículo do ensino médio. Na justificativa apresentada pelo deputado, estava que a inclusão de ambas representava “uma medida necessária para a consolidação da base humanística no que se refere aos conhecimentos adquiridos pelo educando” (BRASIL, 1997, n. p.). Ele continua afirmando que, da forma como proposta inicialmente, “difícilmente [seria] bem-sucedida a inclusão de temas referentes a estes campos em outras disciplinas, com docentes que não [tivessem] a formação plena e adequada para o cumprimento dessa tarefa” (BRASIL, 1997, n. p.), reforçando aqui a importância de se investir na formação de profissionais de nível superior para atuarem nesses campos, como já acontecia com outras áreas conforme redação dada pelo Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999, e prevista no artigo 62 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 ao definir que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena” (BRASIL, 1996, n. p.). Cumpre destacarmos que, com a inclusão da Sociologia e da Filosofia no currículo do ensino médio como disciplinas, esses campos seriam ocupados por profissionais licenciados nessas duas áreas.

O próximo passo rumo à inclusão da Sociologia no currículo do ensino médio aconteceu em 1998, quando o Conselho Nacional de Educação passou a regulamentar os artigos que tratam do ensino médio com a homologação do Parecer nº 15/1998 que tratava das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio (BRASIL, 1998b) e, simultaneamente, da Resolução nº 03 de 26 de junho de 1998, do Conselho da Educação Básica que institui

Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio ao definir que as DCNEM,

[...]se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho. (BRASIL,1998a, p.01).

Como podemos observar, as DCNEM não são o currículo no sentido literal, mas uma diretriz que regulamenta os princípios e os fundamentos que devem ser observados pelos estabelecimentos e sistemas de ensino com base no que está definido na legislação vigente durante o processo de construção e formulação de seus currículos a níveis municipal e estadual, de modo que a organização curricular de cada escola será orientada pelos valores apresentados na Lei 9.394/1996, dentre os quais estão aqueles que se vinculam aos valores “fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática e aos que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca” (BRASIL, 1998a, p. 01).

No que concerne à Sociologia, a Resolução nº03/1998 do CNE passou a prever que a “base nacional comum dos currículos do ensino médio deverá contemplar as três áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização”, e que “as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado” para a Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios e para os Conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998a, p. 06). Dessa forma, a Sociologia seria um conhecimento a ser ensinado de forma interdisciplinar.

O Parecer nº 15/1998, aprovado no dia 06 de junho de 1998, por sua vez, previa que na área das Ciências Humanas, da mesma forma, seriam destacadas competências que estivessem relacionadas à apropriação dos conhecimentos dessas ciências com suas particularidades metodológicas, nas quais o exercício da indução é indispensável. Nelas, pela constituição dos significados de seus objetos e métodos, “o ensino das ciências humanas e sociais deverá desenvolver a compreensão do significado da identidade, da sociedade e da cultura, que configuram os campos de conhecimentos de história, geografia, sociologia, antropologia, psicologia, direito, entre outros” (BRASIL,1998b, p. 46). Assim, o Parecer nº 15/1998 definiu que na área das Ciências Humanas seriam incluídos “os estudos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania, para cumprimento do que manda a letra da lei” (BRASIL, 1998b, p. 46).

O momento era favorável e propenso para que a Sociologia retornasse ao currículo da educação básica, pois a década de 1990 foi um período de grande efervescência para as pautas ligadas à educação, em especial, a temas relacionados ao currículo, à avaliação e à formação e capacitação profissional, contudo, o retorno da Sociologia como disciplina nos horários normais do ensino médio ainda demoraria 10 anos, contando de 1998.

Entretanto, o golpe ao que já tinha sido proposto, discutido, transitado e votado pelos parlamentares nas duas casas de 1997 até o alvorecer do século XXI, sendo antecedido pela segunda LDB em 1996, discutida pela proposta do deputado federal Padre Roque em 1997 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio em 1998, veio, por ironia, de um Sociólogo. No ano de 2001, a Sociologia sofreu um duro golpe por parte do executivo federal, o então presidente da República, pois o Sociólogo Fernando Henrique Cardoso vetou o Projeto de Lei nº 3.178/1997/PLC nº 09/2000, que há quatro anos estava em pauta de discussão e vinha caminhando no parlamento brasileiro.

Mesmo depois de aprovado na Câmara e no Plenário do Senado, mudando de nome para PLC nº 09/2000, o Projeto, que alterava o artigo 36 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, seguiu para a sanção presidencial, mas acabou sendo integralmente vetado no dia 09 de outubro de 2001. Mesmo assim, a luta pela inclusão da Sociologia como uma disciplina curricular continuou. De toda forma, a LDB, embora desse um tratamento dúbio para a Sociologia, fez com que ela se fizesse presente, fato que foi reforçado pelas DCNEM de 1998. Dessa forma, a Sociologia conseguiu permanecer nos currículos do ensino médio como conhecimentos a serem lecionados de forma interdisciplinar até sua inclusão como disciplina em 2008, em outras palavras, ela não existia como disciplina, mas seus conteúdos estavam inseridos nos currículos de outras disciplinas e com uma implicação para o exercício da cidadania.

O passo seguinte veio entre os anos de 2004 e 2008, quando a Sociedade Brasileira de Sociologia se fez presente no Fórum Curricular Nacional do Ensino Médio, pois foi criada uma comissão formada por profissionais ligados à área das Ciências Sociais para analisarem as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) relacionados à Sociologia e desse trabalho foram criadas as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) para a Sociologia.

Tudo caminhava para que a Sociologia e a Filosofia fossem introduzidas como disciplinas obrigatórias no núcleo comum e, dessa forma, ficou acertado, com o MEC, que ambas deixariam de ser tratadas como conhecimentos “necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996) e passariam ao status de disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino

médio.

Nesse contexto, em 2006, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica lavraram a Resolução nº 04 de 16 de agosto de 2006, que alterou o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 03/98, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ao definir que “no caso de escolas que adotarem, no todo ou em parte, a organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia” (BRASIL, 2006, n. p.). Além disso, instituiu-se que os sistemas de ensino deveriam, no prazo de um ano contados da Resolução nº 04 de 16 de agosto de 2006, “fixar as medidas necessárias para a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo das escolas de Ensino Médio” (BRASIL, 2006, n. p.)

Depois de mais de quase 56 anos, a Sociologia começou a retornar como disciplina na educação básica. O passo seguinte para que isso viesse a acontecer, antes dela ser incluída na Lei 9.394/1996, veio com o Parecer nº 38/2006 do CNE/CEB, que tornou obrigatória a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio, ao tomar como base “o Parecer CNE/CEB nº 22/2003, o qual tratar de questionamentos sobre currículos da educação básica, das escolas públicas e particulares”. Recorrendo à LDB e à Resolução CNE/CEB nº 03/98, esse colegiado ponderou que “não há, dentro da legislação pertinente, obrigatoriedade de oferecer Filosofia e Sociologia como disciplinas” (BRASIL, 2006, n. p.) e continuou mencionando que “os proponentes desenvolvem argumentação que conclui que Filosofia e Sociologia devem passar a ser entendidas como disciplinas obrigatórias” (BRASIL, 2006, n. p.).

De forma geral, o Parecer nº 38/2006 do CNE/CEB foi um documento que trouxe uma série de considerações que defendiam a inclusão da Sociologia e da Filosofia como disciplinas obrigatórias no ensino médio.

Basicamente, como descrito no próprio Parecer, ele está dividido em duas partes, a primeira faz alusão ao contexto legal. Entre outras considerações, é mencionado o artigo 36, § 1º, inciso III, da Lei nº 9.394/96 – LDB, o qual estabelece que os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação devem ser organizados de tal forma que, no final do ensino médio, o aluno seja capaz de demonstrar o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, n. p.). Em contraposição ao que está na Lei 9.394/1996, é mencionado o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que se encontra fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 15/98, o qual, em seu § 2º, define que “as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL,

2006, p. 01), reforçando a inexistência da Sociologia, o que leva a defender que a Sociologia e a Filosofia se tornam disciplinas no ensino médio, fato que foi oficializado na Lei 9.394/1996 somente em 2008.

Já na segunda parte, o documento faz referência ao contexto pedagógico que, conforme o próprio documento menciona, foi a ele anexado, estando dividido em três títulos, em que o primeiro faz menção à Filosofia; o segundo, à Sociologia; e o terceiro, à Filosofia e à Sociologia no currículo do Ensino Médio, a saber que:

Nos dois primeiros, entre várias considerações, são apresentadas razões que justificam a inclusão de cada uma como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio, contrapondo-se, em especial, às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 15/98 e Resolução CNE/CEB nº 3/98). No terceiro título, também entre outras considerações, são confrontadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, salientando que estes, diferentemente das primeiras, apresentam opção por estruturação disciplinar, “apenas fazendo certa concessão à imposição que as DCNEM determinaram de se buscar a interdisciplinaridade”. Indagam, ainda, quanto ao tratamento preconizado pelas DCNEM: “como garantir que os ‘conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania’ sejam tratados efetivamente pelas demais disciplinas escolares, ou seja, como dizem as DCNEM, com ‘tratamento interdisciplinar e contextualizado’?” (BRASIL, 2006, p. 02)

Como podemos perceber, o percurso da Sociologia no contexto da educação brasileira de 1942 até seu retorno à educação básica em 2008 não foi simples. Dentre as questões levantadas pelo Parecer nº 38/2006 do CNE/CEB, estava o desafio em saber como seria possível garantir que “os conhecimentos de Filosofia e Sociologia, necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, n. p.), seriam tratados efetivamente pelas demais disciplinas escolares, uma vez que as DCNEM defendiam que elas deveriam ser trabalhadas de forma interdisciplinar e contextualizada.

Ao se tornarem disciplinas, quais seriam as implicações sobre os currículos e sobre os programas de formação de professores? De onde viriam os recursos para custear duas novas disciplinas e a produção do material didático? A ideia da inclusão da Filosofia e da Sociologia no currículo do ensino médio vinha de encontro ao que foi preconizado pelo Projeto de Lei nº 3.178/1997, o qual, mesmo tendo sido vetado na íntegra, em 2001, os objetivos nele contidos continuaram vivos e renderam os louros que culminaram com a Lei 11.684/2008, a qual alterava a Lei 9.394/1996 e incluía a Sociologia e a Filosofia como disciplinas obrigatórias na base comum.

Dessa forma, dentre todos os desafios que envolvem o contexto educacional vigente, os currículos, de forma genérica, e, no caso aqui em questão, as experiências que envolveram e envolvem as idas e vindas da Sociologia, numa perspectiva macro/micro e seus

estudos, têm ganhado, na atual conjuntura, cada vez mais relevância em todos os níveis, etapas e modalidades da Educação, especialmente após sua obrigatoriedade contemplada pelo Parecer CNE/CEB 38/2006 e, posteriormente, pela Lei 11.684/2008, pois, por força da legislação, foram “incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (BRASIL, 2008, p. 01).

Mas na prática o que significou essa inclusão? Quem poderia lecionar Sociologia no ensino médio? Segundo Moraes (2010), a aprovação da obrigatoriedade da Sociologia como disciplina nos horários normais do ensino médio “impôs a necessidade de uma discussão ampla a respeito da formação dos professores da disciplina e encaminhamentos para o apoio de seu trabalho em sala”. Para isso, foram previstos, além de eventos, congressos, encontros, seminários etc., os processos de “elaboração e divulgação de materiais didáticos e paradidáticos que pudessem contribuir para as discussões, preparação e atualização dos professores” que já estavam em sala e dos que viriam (MORAES, 2010, p.09). Nessa mesma linha, vieram ainda as discussões que envolveram o aperfeiçoamento e a implantação das OCEM para Sociologia e para a construção dos currículos das Ciências Sociais no ensino médio dentro da disciplina de Sociologia, trazendo, para além de assuntos relacionados à Sociologia, questões relacionadas à Antropologia e às Ciências Políticas.

A inclusão da Sociologia no âmbito do ensino médio, embora seja marcada por idas e vindas e por um longo período de hiato, nunca desapareceu por completo do currículo, mesmo sem ser oficialmente uma disciplina no contexto da legislação nacional de 1942 até antes de 2008, quando foi finalmente incluída na LDB de 1996 como disciplina obrigatória em todas as séries do ensino médio.

Mesmo antes de ser uma disciplina, seus conteúdos e objetos de estudos permaneceram presentes em outras áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar, como na História e na Geografia. Além disso, a cada tempo, encontrava uma condição histórica, política e social favorável para ressurgir nos currículos. Na atual conjuntura, ganhou status de disciplina no ensino médio e não mais de forma regionalizada como vinha acontecendo, em que um e outro estado da Federação, ao reestruturarem seus currículos, passaram a incluir a Sociologia de forma interdisciplinar nos conteúdos de outras disciplinas, mas agora, com a Lei 11.684/2008, ela é incluída no currículo a nível nacional.

No entanto, uma vez incluída no currículo do ensino médio, outros desafios surgiram, não apenas para os formuladores do currículo, ligados às Ciências Sociais em seus respectivos sistemas de ensino e/ou secretarias de educação estaduais, mas também para toda uma conjuntura que envolve governos, gestores, professores, sociedade e termina nos alunos,

pois com a inclusão da Sociologia no currículo das escolas de ensino médio torna-se necessário:

[...] estruturar as áreas de metodologia e estágio nos departamentos de educação e de ciências sociais para garantir a formação inicial e continuada dos professores, [...] multiplicar a produção de materiais didáticos, negociar concursos públicos para professores licenciados na área, desenvolver a pesquisa sobre o ensino da Sociologia, entre outras tarefas (SILVA, 2010, p. 28).

Como podemos perceber, quando se cria uma nova disciplina no currículo se altera toda uma conjuntura em torno dela, uma vez que ela passa a exigir cursos de formação inicial e continuada para profissionais que atuam e/ou atuarão em sala de aula, além de criar um nicho de mercado editorial voltado a essa disciplina e a todo um conjunto de pesquisas que envolvem o estudo e o processo de ensino e aprendizagem e dos conteúdos a serem trabalhados no currículo. No subtópico a seguir, discutimos acerca das implicações que envolvem a Sociologia depois da aprovação da Lei 11.684/2008 até os dias atuais.

2.4 A Sociologia volta à escola: outras questões e novas abordagens dentro do processo de ensino e aprendizagem da Sociologia no ensino médio a partir da Lei 11.684/2008

Quando voltamos nossa atenção ao estudo dos currículos e, no caso aqui em questão, à inclusão e trajetória da Sociologia no contexto do ensino médio a partir da Lei 11.684/2008, podemos perceber que essa inserção, no primeiro momento, contou com a participação e o apoio de antropólogos, sociólogos e cientistas políticos, os quais a seu modo deram sua contribuição para a construção de um currículo que envolvesse não apenas a Sociologia, mas também a Antropologia e Política no contexto da escola de ensino médio. Isso pode ser percebido a partir de uma rápida análise de um livro didático de Sociologia quando se observa a sua organização, as gravuras, gráficos, imagens e a disposição dos conteúdos nele abordados. Assim, a inclusão da Sociologia, no currículo do ensino médio, a partir de 2008, segundo Silva (2010), ampliou “as possibilidades de inserção dos saberes das Ciências Sociais nos níveis de formação básica” (SILVA, 2010, p. 15), em outras palavras, por meio da Sociologia, as Ciências Sociais encontraram espaço dentro da educação básica, bem como puderam aplicar as suas temáticas, técnicas e metodologias de estudo.

Entretanto, temos de considerar que a preocupação do que deve e como deve ser ensinado não é nova no Brasil, vem desde muito antes dos pioneiros da educação, embora tenha sido com esse movimento que as discussões em torno de uma escola pública, gratuita e universal ganharam visibilidade e destaque e hoje seja uma realidade, apesar das dificuldades enfrentadas no que concerne à equidade e qualidade da educação em virtude da realidade social e da

dimensão continental do Brasil. De todo modo, o acesso público e gratuito à educação básica para a população em idade escolar está incluso no texto constitucional de 1988 como um direito social, sendo garantido, ao jovem, um conjunto de aprendizagens básicas essenciais, o qual permitiu a este se inserir no contexto social, bem como garantiu uma qualificação para a vida profissional.

A inclusão da Sociologia no currículo do ensino médio, a partir da Lei 11.684/2008, foi o resultado de amplo processo de discussão, o qual permitiu ao jovem uma formação para a cidadania e ampliou a capacidade do aluno de analisar as relações e as estruturas que formam e compõem a sociedade. Nesse contexto, como uma área das Ciências Sociais, a Sociologia pode se apropriar das discussões e problematizações propostas pela Antropologia e pela Ciência Política. Ao fazer isso, ampliou a visão do jovem no que diz respeito à compreensão e à resolução dos conflitos que permeiam a vida social.

Até esse ponto, podemos perceber que os currículos sempre foram pautas centrais e objetos de consensos e contrassensos no contexto das políticas educacionais e, com a inclusão da Sociologia nos currículos do ensino médio, em 2008, bem como dos conteúdos nela contidos, não seria diferente. Um fato em destaque é que, antes de 2008, não era necessário ser formado em Ciências Sociais para lecionar os conteúdos relacionados à Sociologia, contudo com a inclusão da Sociologia no ensino médio, passou-se a exigir uma reestruturação na organização didática e pedagógica das escolas e daquilo que seria ensinado e como seria ensinado como já preconizado pela Resolução CNE/CEB nº 03/98, ao estabelecer que “as propostas pedagógicas das escolas [deveriam] assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para os conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1998a, p. 06). Antes de 2008, o que se tinha eram conteúdos que não eram necessariamente ensinados por um professor de Sociologia, uma vez que eram trabalhados de forma interdisciplinar.

Como disciplina, torna-se necessário um profissional habilitado para isso. Contudo, o que seria ensinado? Como ensinar Sociologia num momento que ela passa por um período de crise de identidade? A Sociologia atual é muito diferente da Sociologia que se tinha até antes de sua completa exclusão no 2º grau, em 1942, mas, mesmo assim, a LDB e os documentos posteriores não conseguiram desvinculá-la de uma formação para a cidadania, o que, de certa forma, não é ruim, a questão é que a atual Sociologia se volta a questões mais complexas e que passam inclusive a contestar e confrontar a ordem social vigente. Temas como o movimento negro, racismo, feminismo, machismo, violência, formas de organização familiar, equidade, meio ambiente e sociedade e outras questões ressurgem com a Sociologia atual, com uma nova

roupagem de contestação dos valores conjunturais e estruturais validados.

Nesse contexto, a Sociologia, que é reintroduzida nos currículos do ensino médio, a partir de 2008, não descarta uma formação para a cidadania, como previa e prevê a legislação, mas não uma cidadania que esteja assentada simplesmente nos aspectos de formação e conformação comportamental como propostos nas legislações anteriores. Numa reprodução de saberes baseados nos modelos de dominações simbólicas presentes no imaginário individual e coletivo, o ensino de Sociologia deve se pautar numa análise crítica dos conteúdos trazidos no livro didático e de sua contextualização com a vida social.

Um dos desafios da Sociologia como disciplina no currículo do ensino médio atual é a formação da consciência crítica do aluno como sujeito social que busca a construção da individualidade no contexto neoliberal em que o individualismo nada mais tem sido do que a padronização dos indivíduos pela lógica de mercado. Assim, o papel da Sociologia, dentro dos currículos do ensino médio, não se limita a essa formação para a cidadania no sentido comportamental, de uma conformação e padronização social, mas de uma cidadania reflexiva, ativa e atenta à realidade social.

Nesse cenário, a Sociologia surge como uma disciplina da contestação e da análise crítica da realidade social em detrimento de seu modelo anterior pautado na educação moral e cívica do aluno para exercer seu papel na sociedade sem questionar. Dessa forma, a Sociologia volta à educação básica, pois, partindo de antigas questões, com base nos trabalhos deixados por Gilberto Freyre, Caio Prado, Florestan Fernandes entre outros, se dão novos ressignificados ao que está posto por teóricos posteriores, passando a refletir sobre problemas que, há séculos, estão inseridos no DNA cultural de nossa sociedade, dentre os quais podemos mencionar o mito da democracia racial e sua desconstrução com base em novos olhares, entre outros.

A inclusão da Sociologia, a partir de 2008, significou de forma indireta a inclusão dos estudos e práticas da Antropologia e da Ciência Política no contexto do ensino médio, trazendo inclusive temas dessas duas áreas para dentro da discussão das salas de aulas. Assim, as contribuições das Ciências Sociais para a Sociologia, na atual conjuntura, têm possibilitado o estudo e a aplicação de métodos e técnicas que, até então, estavam restritos ao ensino superior. A Sociologia, como campo do saber pós 1988 e como disciplina a partir de 2008, embora não fuja a uma formação para a cidadania, não se pauta numa cidadania do observar sem nada fazer, mas em uma cidadania da análise, da discussão e da problematização de forma crítica, ativa e participativa.

Para o contexto atual, a inclusão da Sociologia como disciplina na Base Comum levou e continua a levar estados a reformularem suas propostas curriculares e pedagógicas e

trouxe novos desafios e, conseqüentemente, demandou novas reflexões e adaptações no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos considerados necessários para que os alunos do ensino médio saibam durante e após seu término.

No processo de seleção dos conteúdos que fazem parte das unidades a serem ensinadas e aprendidas dentro da disciplina de Sociologia, conta-se com a contribuição das Ciências Sociais, as quais, de forma indireta e direta, acabaram se inserindo de maneira transversal nos conteúdos da Sociologia.

Nessa esteira, a reintrodução da Sociologia ao currículo do ensino médio veio trazendo consigo temáticas que, até então, não tinham uma relevância discursiva, sendo pouco abordadas e, quando abordadas, não buscavam fazer uma discussão crítica e concreta, dentre as quais podemos mencionar o papel da mulher e do negro na sociedade, seus lugares de falas, as múltiplas fases do feminismo e dos movimentos negros e a introdução de pensadores brasileiros e de países subdesenvolvidos, dentre eles indianos, rompendo um pouco o eixo Europa / EUA. Além disso, trouxe para o lugar de fala as minorias, entendidas aqui não no aspecto quantitativo, mas qualitativo, pois, muitas vezes, as minorias estão em maior número e, mesmo assim, são silenciadas por grupos hegemônicos.

Saber se isso permanecerá a ser elencado como conteúdo a ser abordado e debatido no livro didático de Sociologia no futuro não muito distante, só o tempo dirá. Entretanto é notório que a Sociologia está passando por um período de amadurecimento e de reformulação de ideias e sua permanência como disciplina nos horários normais no ensino médio de 2008 para cá tem sido imprescindível para dar voz e vez aos grupos sociais que, há tempos, foram silenciados e deixados à margem da sociedade brasileira, pois com o ensino da Sociologia no ensino médio passaram a ter seu lugar de fala respeitado. Temas e assuntos que eram renegados e deixados à parte são agora discutidos dentro das aulas de Sociologia. Hoje, dentro da Sociologia, discute-se sobre o racismo, sexualidade, feminismo, marxismo, identidade e inúmeros outros temas em suas múltiplas diversidades e isso enriquece o debate dentro da escola.

Nessa perspectiva, como professores de Sociologia e por extensão educadores, não podemos deixar que esses temas percam seu lugar de fala, mesmo que muitas vezes esse não seja somente o lugar de fala do professor dessa disciplina, pode ser o do aluno, pois de todo modo, ele faz parte do mesmo tecido que compõe e forma a sociedade atual. E não abordar esse aluno é o mesmo que negar a ele o direito de saber sobre si e sobre o mundo que o cerca, uma vez que, numa perspectiva crítica ao multiculturalismo e trazendo para dentro de uma abordagem crítica do currículo, “não é apenas a diferença que é o resultado de relações de poder,

mas a própria definição daquilo que pode ser definido como ‘humano’” (DA SILVA, 2010, p. 87).

O futuro da Sociologia no currículo do ensino médio tem enfrentado momentos críticos, a começar pela tentativa de retirá-la da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, pela Lei 13.415/2017, fato que não se concretizou em virtude da luta política que foi travada a nível nacional por sindicatos, professores e movimentos estudantis e sociais. Diante disso, podemos nos perguntar: Qual o real sentido de se tirar a Sociologia do currículo, sendo que ela possibilita a formação para uma cidadania crítica? Uma das questões cruciais pode ser justamente esta: a de não se querer pessoas munidas de criticidade.

Pensando nessas e em outras questões distintas, mas correlatas para a Sociologia nos dias de hoje, nos fazem refletir sobre o tipo de conteúdos que pretendemos selecionar e ensinar na disciplina de Sociologia e a quem interessam os conteúdos que estão inseridos e os que foram retirados do livro didático, bem como no próprio planejamento de ensino proposto e desenvolvido pelos sistemas educacionais, o qual é repassado aos estabelecimentos de ensino, no caso em questão, às escolas, passando pelo planejamento escolar, pelo plano anual, até chegar no plano de aula do professor e, finalmente, no que se descortina na aplicação prática do novo modelo de currículo desenhado no Brasil nos dias de hoje. Tal currículo, hoje, se pauta em uma lógica mercadológica, sendo o conhecimento a mercadoria a ser comercializada de acordo com os interesses do modelo neoliberal, lançando-se sobre a escola a tutela de “orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional” (BRASIL, 1996) e no aluno a responsabilidade de escolher o que quer aprender.

Nesse aspecto, quando passamos a discutir a relação ensino/aprendizagem dos conteúdos de Sociologia e o que deve ser ensinado e retirado, não podemos nos esquecer de que as razões política, ideológica, social, econômica e cultural que as mobilizam fazem parte de um campo de luta que não deve ser pensado, discutido e muito menos trabalhado de forma unilateral dentro de um Estado Democrático de Direito, mas para que esse estado se torne de fato e não apenas de direito, ele tem de envolver os diferentes agentes sociais, e essa foi a proposta inicial quando se pensou a construção da BNCC, a qual foi redefinida pelo governo por meio da 13.415/2017.

Nesse sentido, como professores e como educadores comprometidos com a causa social, cabe aos professores de Sociologia, dentro do espectro de sua área do saber, perceberem aquilo que estão ensinando como campo de luta e de disputas de poder que, há tempos, tem mobilizado governos, técnicos, gestores, professores e a sociedade em torno desse debate e ainda hoje se mostra como um desafio a ser continuamente repensado dentro da teia social que

chega até a sala de aula.

O regresso da Sociologia no currículo do ensino médio, a nível nacional, a partir de 2008, por exemplo, foi o resultado de um amplo e longos processos de discussões e mobilizações política e social que se arrastavam desde 1996, sendo que um passo importante para a legitimação e inclusão da sociologia nos currículos do ensino médio ocorreu de direito 10 anos depois da Lei 9.394/1996, dando-se de fato dois anos depois com a Lei 11.684/2008.

O Parecer nº 38/2006, por exemplo, aprovado no dia 07 de julho de 2006, tratava da inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Segundo o voto dos relatores, ficou decidido que as propostas pedagógicas das escolas que adotarem uma organização curricular flexível e não estruturada em disciplinas deveriam “assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado, visando ao domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 2006, p. 09); por sua vez, no caso das escolas que adotarem o modelo de organização curricular estruturado por disciplinas, elas deverão incluir “a Filosofia e a Sociologia” como disciplinas (BRASIL, 2006, p. 09).

Contudo, quando analisamos esse percurso traçado pela Sociologia nos currículos do ensino médio, como já mencionado, o problema não está no currículo em si e ou na sua denominação, mas na forma como ele é produzido e ressignificado, quando, em vez de ser discutido e contar com a participação dos diversos agentes sociais, foi redirecionado a um determinado fim, muitas vezes alheio ao que de fato é necessário e importante a quem receberá os conhecimentos no final da teia, que é o aluno, aí sim, estamos diante de um problema grave de natureza conjuntural e estrutural. As questões envoltas ao ensino de Sociologia no contexto educacional não são novas e se hoje a Sociologia está dentro do currículo foi justamente em virtude da mobilização de sociólogos, políticos, movimentos sociais e educadores que através da luta e do debate se chegou ao entendimento que seu ensino é importante e relevante para a formação social do jovem.

Embora não seja de hoje o que estamos assistindo, no Brasil, de 2016 para cá, estamos diante de uma tentativa de implementação de um currículo cuja preocupação se pauta no imediatismo e se volta a atender às prerrogativas e exigências do neoliberalismo, a qual tentou negar à Sociologia seu lugar dentro dos currículos do novo ensino médio em razão de um currículo mínimo e flexível. Não que isso seja algo novo, já aconteceu em outros momentos como nos mostra a historiografia nacional. O que assistimos agora é a tentativa de sua implantação por meio de governos e Estado, via Ministério da Educação e com a participação de setores econômicos que “têm grande influência na definição de políticas públicas”

relacionadas à Educação (LOPES, 2019, p. 52).

Quando se fala em construção curricular, muitos são os desafios a serem superados pelos agentes sociais e políticos envolvidos na trama social, pois definir o que tem de ser ensinado e que aprendizagens são essenciais é um desafio que exige um trabalho conjunto, cuja produção final seja o resultado de um processo dialético. Foi nesse contexto que a Sociologia conseguiu ser introduzida nos currículos do ensino médio e isso ainda levou 12 anos para se concretizar depois da Lei 9.394/1996 e só se tornou realidade depois de muita pressão e luta. Nesse processo, é importante que destaquemos a capacidade de se estabelecer e manter um diálogo que seja coerente com os anseios da sociedade e do público-alvo o qual será atendido.

Por esse motivo, a escolha do que e de como ensinar deve se constituir como um instrumento pensado e construído de forma democrática e participativa, que surja como o resultado dos debates e embates a partir da realidade que envolvam ideologias, teorias, práticas e vivências diferentes, com sujeitos diferentes que atuam em territórios distintos, semelhantes e/ou iguais, pois, no final, é justamente a relação entre indivíduo e grupo social que converge para a formação do que conhecemos como sociedade.

Dentro da atual conjuntura social, que a sociedade brasileira está vivenciando, é relevante que, nos currículos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, se destaque a inclusão de temas relacionados: à juventude, aos movimentos sociais, às minorias, à diversidade e à pluralidade das formas culturais existentes no mundo contemporâneo, fato que já é trazido dentro dos conteúdos curriculares. Assim, é nessa perspectiva que a Sociologia deve se apropriar das possibilidades criadas e trazidas pelo currículo pós-crítico, como as relações de gênero, o multiculturalismo, o feminismo, o movimento negro, o protagonismo juvenil entre outras possibilidades de trabalho em sala de aula

Se pensarmos dentro de uma perspectiva sociológica, algumas questões podem e devem ser colocadas, uma delas é saber, por exemplo, o que pode e/ou deve ser contemplado e o que deveria ser retirado do livro didático de Sociologia na atual conjuntura. O que seria um currículo que traz em seu cerne essa relevância social? Qual a importância da Sociologia no currículo do ensino médio? Como o currículo pode ser pensado dessa forma sabendo que sua construção sempre traz consigo os desejos e aspirações de quem o produz? Como o professor de Sociologia pode ensinar os conteúdos do livro didático sabendo que o mesmo tem de relacioná-los a componentes, competências e habilidades previamente inseridas e definidas na BNCC e nos futuros documentos curriculares estaduais?

Ainda nessa diretriz, como o professor pode trabalhar dentro da Sociologia conteúdos curriculares que se voltem para diversidade cultural sabendo que ela é fabricada pela

grande mídia, com seus estilos e padrões de beleza e consumo? Em outras palavras, essas questões servem “para mostrar que não se pode separar questões culturais de questões de poder” (DA SILVA, 2010, p. 85). Além disso, sabe-se que o currículo é um lugar de disputa de forças e também um lugar de poder. Dessa forma temos que entender dois aspectos distintos e correlatos. O primeiro diz respeito ao currículo e o segundo ao ensino. Aqui é necessário compreender que ambos estão interligados, pois os professores não podem, eles próprios, criar um currículo, “mas precisam dele para guiá-los no que devem ensinar, os formuladores de currículos apenas podem estipular os conceitos importantes aos quais os alunos precisam ter acesso” (YOUNG, 2011, p. 612-613), cabendo aos professores a tarefa de motivar os alunos e de transformar os conceitos abstratos em realidade.

Embora esse seja o caminho a ser trilhado na construção e posterior escolha do material didático a ser utilizado pelo professor de Sociologia, inúmeros são os desafios a serem superados no ensino médio, nos dias de hoje, em especial quando temas antes excluídos e/ou nunca mencionados, como gênero e diversidade, questões raciais, movimentos sociais, feminismo, meio ambiente entre outros, agora são retratados e discutidos em sala de aula de forma mais clara e objetiva. Embora ainda exista muito a ser superado, a inclusão desses temas aos conteúdos curriculares, em especial dentro da Sociologia, trouxe cara nova à escola.

Apesar de ser uma proposta recente, com uma análise rápida dos livros de Sociologia, é possível identificarmos que eles retrataram essa nova realidade social. Tomando como referência o livro *Sociologia em Movimento*, da Editora Moderna, adotado por algumas escolas da Rede Estadual de Educação do Ceará, por exemplo, podemos afirmar que ele é muito rico nesse sentido ao abordar tais questões. Contudo, quando se conversa com um ou outro professor de Sociologia sobre o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos na disciplina de Sociologia, os professores sempre direcionam a conversa para a falta de interesse de uma boa parte dos alunos e para a realidade de vida.

Contudo, o problema, pelo que tudo indica, na maioria das vezes, pode não estar na disciplina de Sociologia e/ou nos conteúdos, mas na forma como o professor se apropria destes e como são trabalhados dentro de sala de aula de Sociologia. Como o professor faz uso deles? É um profissional formado na área? O professor é muito teórico e pouco prático? A aula é muito conteudista? Sem dúvidas, essas são algumas questões cruciais relacionadas ao professor, o qual, muitas vezes, responsabiliza exclusivamente o aluno e sua família pelo fracasso escolar e esquece que o sucesso e o fracasso correspondem a um ciclo fechado, no qual todos são os responsáveis.

É fato que, muitas vezes, o problema pode vir do aluno, da sala de aula, ou da

gestão, ou de fora da escola. Seja qual for o desafio, a função da Sociologia, como disciplina nos currículos do novo ensino médio, é incluir e procurar explicações conjuntas para os problemas que afetam a sociedade e buscar soluções para gerar uma aprendizagem significativa dos conteúdos de Sociologia mesmo em meio a uma realidade difícil. Entretanto, inúmeros podem ser os fatores que levam ao desinteresse do aluno pelo que é ensinado, mas isso é um problema constatado por professores de outras disciplinas, demonstrando ser um problema interdisciplinar.

Por isso é necessário um profissional legalmente habilitado e que tenha domínio dos conteúdos a serem trabalhados na disciplina de Sociologia e que esteja sensível ao perfil do aluno e ao contexto da escola a qual está atuando. Para enriquecer sua aula e torná-la mais lúdica, o professor pode fazer uso de tecnologias e metodologias que venham a prender a atenção do aluno e não cair na “mesmice” da leitura pela leitura em vez de explanar e explorar em toda a sua extensão os temas e conceitos esquecidos pela historiografia tradicional de matriz europeia.

Dentro de um aspecto relacionado ao processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de Sociologia no ensino médio, é necessário que se leve em consideração o contexto de vida do aluno e o seu projeto de vida. Não podemos desconsiderar isso, mas é importante considerar que esse projeto de vida precisa de tempo, e algumas propostas curriculares que estão postas podem não dar conta disso. O tempo é o agora e na prática o que acaba prevalecendo é a lógica de quem o idealizou e planejou. Nesse aspecto, como já é sabido, de fato o currículo nasce como resultado de seu tempo e se insere dentro da configuração dos limites dos estados e dos respectivos sistemas de ensino, no caso aqui em questão, do estado pós-moderno a partir de instrumentos e marcos legais.

No caso do Brasil como Estado Federado, partindo de um princípio macroestrutural para o mesmo e micro espacial no que diz respeito aos estados e municípios, temos a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998, a Lei 13.415/2017, a nova BNCC de 2017, as diretrizes curriculares estaduais e suas leis complementares que são formuladas em observância às leis, decretos e diretrizes nacionais. No âmbito dos estados, cada um possui seu sistema de ensino, cujos parâmetros curriculares e as diretrizes estaduais e municipais não se apresentam como um contraponto à legislação federal, mas como uma complementação e reafirmação dessas leis.

A legitimação de uma base nacional curricular comum e que se diga preocupada com a formação integral se fundamenta e se legitima a partir das avaliações realizadas a nível

nacional, o exemplo clássico e atual desse fato social é o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, uma vez que, para a entrada nas universidades federais, sua realização e seu desempenho satisfatório têm sido o único caminho para se chegar na Educação Superior. Os conteúdos curriculares cobrados fazem parte de um conjunto de conteúdos básicos comuns que estão fundamentados na correlação entre competências e habilidades básicas que um aluno do ensino médio deve ser capaz de interpretar e buscar soluções práticas na vida real, mediante questões que trazem consigo formas e recursos distintos, desde letras de música, imagens, gravuras, mapas, recortes textuais e outros documentos que possam ser incluídos como suporte à questão levantada.

No entanto, quando pensamos num processo de ensino e aprendizagem contextualizado, o que de fato estamos querendo dizer com isso? Será que o desenvolvimento de competências e habilidades básicas, prescritas em documentos normativos estaduais e na BNCC, são suficientes para se formar um cidadão crítico e participativo? Qual o papel do Estado, da escola, da gestão e dos professores de Sociologia nesse processo? Como a Sociologia pode contribuir para isso? Quando pensamos em educação básica e, no caso aqui em questão, no ensino médio, essas questões são bem mais complexas, pois estamos falando de jovens em processo de formação.

Pegando como exemplo a escola pública de ensino médio regular, tudo isso ganha uma dimensão bem maior, sendo muito mais grave e aguda, perpassando pela escola e pela própria sala de aula. Claro que isso não é uma realidade exclusiva da escola pública de ensino médio regular, mas nela essas questões são bem mais visíveis e pertinentes. Nesse aspecto, é importante construir currículos com disciplinas e conteúdos, os quais além de ensinarem a razão devem se pautar também na emoção, pois, quando falamos em ensino e aprendizagem, nos referimos a um conjunto de ações que envolvem esse processo.

Ao nos reportarmos à escola, no que ensinar e como ensinar alunos que não demonstram interesse em aprender, o que é posto é um desafio, pois de um lado existe a cobrança por resultados e por domínio pelos alunos dos conteúdos a serem cobrados nas avaliações externas; e por outro tem a questão social que afeta e interfere no processo de ensino e aprendizagem e no convívio na escola.

O desafio de ensinar Sociologia no contexto atual consiste em motivar os alunos a aprenderem o que quase sempre não os motiva, e isso se relaciona a questões extraescolares, mas que incidem na rotina escolar e repercutem no processo de ensino e aprendizagem de todo o currículo e não apenas da Sociologia. A falta de interesse afeta a aprendizagem e reflete no empobrecimento do currículo, ou, pelo menos, da ação docente frente aos conteúdos

curriculares há tempos apontados por professores em formação.

Não é de hoje que a escola pública de ensino médio regular tem enfrentado o dilema de um currículo pautado no imediatismo e na superficialidade dos saberes, pois conteúdos relevantes e essenciais para o desenvolvimento da autonomia são, muitas vezes, suprimidos por diversos fatores, desde aqueles que atribuem a culpa na falta de aprendizado dos alunos e que por isso não podemos aprofundar os conteúdos estudados, até aos que lançam a culpa no contexto social e na família, sem esquecer inúmeras outras questões que se juntam a essas mencionadas, como a violência, a falta de insumos básicos, de equipamentos sociais, assistência e acompanhamento familiar, entre outras.

Embora não se pretenda aqui realizar uma discussão mais amíúde e profunda das questões externas ao ambiente escolar e dos problemas envoltos na trama social e que repercutem na escola, não podemos desconsiderá-los ou ao menos não mencioná-los rapidamente, principalmente quando falamos em currículo e ensino, uma vez que a escola, como instituição social, nada mais é do que uma reprodução da vida social e como tal foi idealizada e criada com a finalidade de preparar e moldar a criança e o jovem para se inserirem no contexto político, econômico e social de seu tempo e espaço.

No caso da escola pública de ensino médio regular que estamos tomando como exemplo, qual seria então seu papel? Seria sua função diferente das escolas particulares e até mesmo das escolas públicas de tempo integral e/ou as técnicas? Essas são duas questões interessantes para pensarmos a razão de existirem diferentes modelos de escolas, contudo cada modelo serve a um propósito pré-definido e previamente estabelecido. No geral, dentro de nosso contexto social, político e econômico atual, as escolas técnicas se voltam a uma lógica de mercado enquanto as escolas regulares passam a ser uma instituição para todos aqueles que não querem permanecer o dia inteiro na escola, para aqueles que precisam trabalhar para sobreviver e/ou complementar a renda familiar.

De forma geral, cada uma dessas escolas trazem um modelo diferente de currículo, o que incide diretamente na diferença de cargas horárias entre elas e, por conseguinte, no tempo de permanência do aluno na escola e no seu acompanhamento.

Do que é sabido até aqui, vale salientar que, dentre todos os tipos e modelos de escolas existentes hoje, a pública de ensino regular se configura como a representação mais fiel dentro de todo um contexto social, político e econômico, pois os alunos que nela adentram são, em sua maioria, de origem pobre e residem, em geral, em bairros periféricos, não que as outras não sejam, elas são, mas é que mesmo residindo num mesmo território, existem especificações de ordem familiar que alteram essa observação. De todo modo, o que se pretende ao dizer que

a escola pública de ensino médio regular é mais próxima da realidade social reside no fato de que, diferente dos outros modelos e tipos de escolas, ela tem uma particularidade que é o seu público, o tipo de organização curricular e sua metodologia de ensino.

Contudo, não se pretende com isso dizer que esse modelo de escola não seja o ideal, pelo contrário, se considerarmos a realidade social e econômica desses alunos, podemos dizer que é a que melhor se encaixa nas suas aspirações no momento e ao seu projeto de vida, cujo objetivo, em geral, consiste apenas em terminar o ensino médio e ir trabalhar. Por não ser uma escola de tempo integral, ela possibilita, ao aluno, trabalhar no contraturno. Claro que essa concepção não é a ideal, uma vez que, no contraturno, o aluno deveria estar estudando e realizando suas atividades de casa e não trabalhando para se sustentar e/ou ajudar na renda da família seja como ajudante num supermercado do bairro, servente, pintor, mas, infelizmente, é a realidade e, enquanto isso não estiver superado, a escola pública de ensino médio regular continuará sendo uma opção para aqueles jovens que precisam estudar e trabalhar.

O que precisamos estar atentos com a atual reforma do ensino médio é a forma como os currículos estão e serão postos e a organização das disciplinas dentro dele, sem com isso reduzir ou excluir disciplinas ou transformá-las em estudos e práticas como aconteceu com a Sociologia depois da reforma de 2017. Um outro aspecto, relacionado ao processo de ensino e aprendizagem na atual conjuntura, consiste em se ater a forma como os professores se apropriam dos conteúdos curriculares dentro das disciplinas e da própria Sociologia e como os reproduzem em sala de aula, pois a escola de hoje, na maioria das vezes, pode não ser muito atraente ao jovem, levando ao abandono e/ou à evasão escolar.

Quem, em algum momento, não ouviu que os alunos não conseguem aprender os conteúdos ensinados e que, por isso, estes devem ser fragmentados e reduzidos para que os alunos consigam entender, pois já se tentou, e eles não aprenderam os conteúdos? Se deixarmos nos levar pelo imediatismo em detrimento da defesa e do ensino de um conhecimento poderoso nos moldes descritos por Michael Young na Nova Sociologia da Educação, para que, então, existe a escola? Não é para ensinar saberes validados pela Ciência?

Que saberes devem ser incluídos na disciplina de Sociologia no ensino médio? Saberes que os alunos não encontram no seu dia a dia ou a justaposição destes com o saber científico? Que tipo de alunos a escola está formando? É óbvio que a realidade social na qual os alunos se inserem é relevante e influencia diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de Sociologia e de quaisquer outras disciplinas, bem como reflete na escola como um todo.

Entretanto, quando nos referimos ao tipo de escola em questão e ao perfil do aluno

aqui mencionado, dá para se ter uma dimensão do problema. A escola consciente e com ciência deve concentrar esforços em defesa de um currículo que traga um conhecimento poderoso e simultaneamente considere “o empoderamento das classes menos favorecidas, [...] respeitando a realidade do aluno, contudo não se limitando ao ensino de práticas cotidianas” (PEREIRA, 2017, p. 65), ou limitando conteúdos ou explicando-os de forma superficial porque os alunos não conseguem assimilar o que é ensinado.

Embora se tenha consciência da realidade de vida do aluno e do quão está à mercê da violência, das drogas e outros infortúnios cotidianos, e que isso interfere diretamente no processo de ensino e aprendizagem, o conhecimento deve ser ensinado. Não se pode negar ou fracionar o conhecimento poderoso em razão do discurso que se pauta na vitimização do aluno e cuja culpa pelo fracasso escolar recaia sobre ele.

Contudo, é essa visão que deve ser contida e combatida quando nos reportamos à escola pública de ensino médio, embora muitos dos problemas que a afligem não estejam limitados apenas a ela, e sim a toda uma conjuntura social que a legitima e a suporta. Culpar o aluno e responsabilizar sua família, os governos e a realidade social pelo fracasso escolar não vai mudar em nada a situação desse aluno e muito menos levá-lo a uma aprendizagem significativa, pelo contrário, só vai estigmatizá-lo e estereotipá-lo ainda mais.

Essa não é a função da escola, da disciplina de Sociologia, nem dos professores e muito menos da educação, a função da escola e de todos que a fazem é transmitir e munir o aluno de saber, de modo que ele, de posse desse conhecimento, seja capaz de utilizá-lo de forma crítica, ativa e reflexiva na sociedade e que o coloque a par de igualdade para os desafios da vida concreta, garantindo, assim, ao aluno muito mais do que igualdade de oportunidades, mas também igualdade de condições. Nesse aspecto, “a socialização dos conhecimentos científicos especializados, dirigidos à classe menos favorecida tem na instituição escolar possivelmente o único local em que lhe seja possível acessar conhecimentos sistematizados, que ultrapassam a prática cotidiana” (PEREIRA, 2017, p. 65).

Quando falamos em um conhecimento poderoso, dentro da perspectiva da Nova Sociologia da Educação, primeiro é necessário que se pense, construa e aplique um modelo de currículo que mune o aluno das condições necessárias não apenas para ocupar seu lugar no mercado de trabalho, mas, concomitantemente, para o exercício da cidadania crítica, e isso passa pelo reconhecimento da realidade de vida desse aluno e de seu contexto.

A escola de hoje e a ação docente não podem fugir disso, mas será que na escola os professores de Sociologia estão preparados para trabalhar e construir saberes a partir da realidade de vida dos alunos sem que isso prejudique o processo de ensino e aprendizagem dos

conteúdos de Sociologia e os conhecimentos que o aluno deve apreender em cada etapa do percurso formativo? Essa não é uma questão fácil de ser respondida para quem não conhece a realidade de uma sala de aula.

Entretanto tem sido sabido que relacionar o saber de experiência trazido pelo aluno com o saber científico a ser ensinado exige conhecimentos e habilidades do professor de Sociologia que, como tal, logo entenderá que o ser ou estar professor, a depender do contexto e/ou em quaisquer contextos, não se limita a ensinar apenas o conhecimento sociológico a partir dos conteúdos curriculares abordados em cada capítulo do livro de Sociologia adotado na escola. É necessário apropriar-se desses conteúdos, exemplificá-los e contextualizá-los à realidade de vida dos alunos.

Quando se está ciente dessa realidade, fica mais fácil compreender as questões que levam ao sucesso e ao fracasso escolar dos alunos na disciplina de Sociologia. A escola, a gestão e o professor personificam o aluno ideal como aquele que não falta, não conversa em sala, não atrapalha as aulas e nem desafia e desrespeita os colegas e professores, um aluno que não traz os problemas de casa e da rua para dentro da escola, mas esse aluno não existe. O que temos é o aluno real, aquele que antes de ser aluno é um ser humano, uma pessoa, com sentimentos, emoções, desejos, medos e angústias.

A questão está em compreender que esse é o aluno e que ele frequenta não só a escola de ensino médio regular, mas todas as escolas, seja ela pública ou privada, comunitária e/ou confessionais e que, por isso, todas têm de lidar com seus desafios diários. É lógico que o aluno da escola regular traz consigo muito mais desafios em sua trajetória de vida como já mencionado acima e, por isso, os professores de Sociologia e gestores devem estar atentos a eles.

Dessa forma, é importante que tanto a escola quanto professores e gestores estejam atentos para essas questões. A função social da escola não se limita a preparar o jovem para ocupar seu lugar na sociedade e no mercado de trabalho de forma passiva como era na escola anterior à abertura democrática de 1988, mas a desenvolver, no jovem, na condição de aluno, o espírito crítico e isso passa também pelo currículo, não apenas na sua concepção formal, mas também como este se manifesta de forma oculta por meio da fala do professor, de sua visão de mundo e das ações dentro da sala de aula e da rotina do ambiente escolar. Assim, é importante que existam as avaliações, pois elas nos situam onde estamos, o que temos que avançar, onde queremos chegar e qual o melhor caminho.

Os currículos do novo ensino médio, em seu aspecto amplo e em sentido prescrito, por meio das disciplinas curriculares e estudos e práticas, dentre elas a Sociologia, se

materializam como instrumentos de poder e como tal devem ser avaliados e construídos coletivamente. Sendo assim, a seleção do que ensinar não pode se constituir como algo unilateral, mas isso foge o poder da escola e do professor, pois os conteúdos chegam prontos. Contudo, é importante destacarmos que os professores, no planejamento anual, não participaram da construção dos conteúdos curriculares incluídos nas disciplinas que compõem o currículo que chega à escola, mas o subdividem e reproduzem a partir do que é trazido no livro didático. Na maioria das vezes, os conteúdos ministrados em quase nada se desvinculam do livro didático adotado na escola, sendo que esse também é objeto de escolha entre os professores em suas respectivas áreas e disciplinas a cada triênio.

Na prática, o que pode haver é a possibilidade de um trabalho para além do livro, mediante a utilização de metodologias de ensino por parte do professor de Sociologia, a qual pode ser feita a partir do ordenamento e disposição dos capítulos e conteúdos a serem ministrados em cada série do ensino médio. Do mais, o que pode ser mencionado é que, na maioria das vezes, o que vem sendo desenvolvido, em sala de sala, é uma reprodução de conhecimentos, saberes e currículos preestabelecidos, previstos nas diretrizes curriculares nacionais, cabendo, ao professor de Sociologia, a astúcia de realizar a transposição didática entre o saber do livro e os demais saberes. O que de fato não podemos desconsiderar é que, tanto o livro didático quanto as avaliações externas, são produzidos tendo como referência a base comum curricular a todas as escolas de ensino médio do país.

Nesse sentido, a inclusão da Sociologia como disciplina curricular no ensino médio, como quaisquer outras, passou a exigir um planejamento e um ordenamento do que ensinar e de como ensinar. Nessa esteira, podemos nos questionar: Saber quais conteúdos são essenciais está entre as questões centrais que envolvem os formuladores de currículos e os professores de Sociologia? Quais devem se sobrepor a outros? Que conteúdos podem ser retirados ou vistos de forma mais amíúde e outros mais superficialmente? No contexto da escola, isso é algo definido ainda no início do ano letivo durante a jornada pedagógica com os professores de cada área e de cada disciplina em particular, o que resulta no plano anual da disciplina.

No caso específico da Sociologia, essa subdivisão das unidades e subunidades didáticas será o guia do trabalho do professor durante todo o ano letivo, devendo esse plano ser registrado aula a aula pelo professor em suas cadernetas, que funcionam como instrumentos de registro e controle dos conteúdos ministrados, além de serem objeto de verificação pela coordenação e pela superintendência escolar. Contudo, como professores, gestores e governos podem definir o que é importante? Seria a escolha desses saberes o resultado apenas de um contexto imediatista, histórico e anacrônico voltado apenas para um ciclo avaliativo? Será essa

escolha atrelada apenas a questões de mercado? Qual o papel da Sociologia no currículo do ensino médio? Ela deveria continuar como disciplina ou apenas como conteúdos e componentes curriculares dissolvidos na Geografia e na História como propunha a reforma inicial do novo ensino médio de 2016?

Essas são algumas questões que permeiam a Sociologia desde muito antes de sua inclusão em 2008 e que agora ganham uma dimensão bem maior pelo fato de a Sociologia ter estado como disciplina no ensino médio de 2008 a 2017, quando a Lei 13.415 de 2017 alterou a LDB de 1996 e passou a tratá-la como estudos e práticas de Sociologia.

O destino da Sociologia está posto, e isso ficará a cargo de cada sistema de ensino entender e considerar pertinente sua permanência como estudos e práticas e/ou como disciplina e/ou como componente curricular. Seja qual for a forma, é fato que ela conseguiu permanecer nos currículos mesmo depois da tentativa de retirá-la definitivamente da grade curricular do ensino médio como disciplina em 2016, fato que se concretizou em 2017; agora, como será organizada e distribuída isso fica a critério de cada sistema de ensino que terá autonomia para definir.

Na próxima seção, aprofundamos mais as discussões em torno da reforma do novo ensino médio e suas implicações para a Sociologia. Abordamos os aspectos políticos que envolvem o contexto que está por trás da reforma da educação básica, em especial, a que se relaciona ao ensino médio, pois tomamos como base o contexto social brasileiro para explicar suas razões e tentamos entender suas implicações sobre o campo social para, finalmente, mencionamos as reais questões em torno da Lei 13.415/2017, procurando perceber a Sociologia, no ensino médio, como resistência diante da visão propedêutica, tecnicista e utilitarista do conhecimento proposto pela Lei 13.415 de 2017 e da luta política travada para que a Sociologia permanecesse no currículo do novo ensino médio.

3 UMA REFLEXÃO ACERCA DA SOCIOLOGIA NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA ANÁLISE DA LEI 13.415 DE 2017

Do final de 2015 até hoje, a sociedade brasileira tem acompanhado as mudanças de ordem conjuntural e estrutural e de perdas de direitos e garantias conquistadas em décadas anteriores. Esses últimos cinco anos têm se configurado como os anos de avanço das reformas neoliberais que começaram com a Reforma da Previdência Social a partir da Emenda Constitucional nº 103 de 12/11/2019 que alterou as regras de aposentadorias e pensões, afetando inclusive os profissionais da Educação.

No âmbito educacional, em 2017, tivemos a Reforma do Ensino Médio com a aprovação da Lei 13.415/17 e da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a; 2017b). À primeira vista, a Reforma do Ensino Médio demandou, por parte do poder público, investimentos em propagandas que visavam a convencer a opinião pública da necessidade de uma reorganização nos currículos do ensino médio, criando, assim, o novo ensino médio.

Entretanto, o que estava por trás dessa motivação política para a reforma era, na realidade, o interesse de setores privados que viam a possibilidade de estabelecer parcerias com a escola pública ao possibilitar que, dentro dos itinerários formativos, na oferta da formação técnica e profissional, a mesma poderia ser realizada por outras instituições externas à escola, inclusive com setores privados. O que nos leva a perceber que o interesse da Reforma que achatou a base e alargou os itinerários formativos é permitir que recursos públicos sejam destinados à iniciativa privada em vez de se investir exclusivamente na escola pública.

É claro que parcerias entre o público e o privado são essenciais, a questão levantada nesta pesquisa não é a completa negação disso, contudo, considerando os rumos das reformas atuais, devemos recebê-las com um certo estranhamento, tendo em vista o contexto que se esconde por trás das mudanças de cunho neoliberais que têm fragilizado e afetado a sociedade e adentrado no campo da educação.

As discussões que nos propomos a fazer, neste ponto da pesquisa, giram em torno da Sociologia logo depois de sua inclusão como disciplina em 2008 e dos movimentos favoráveis e contrários à reforma, a qual, em razão da flexibilização curricular e de um currículo mais técnico, culminou reacendendo o debate referente ao destino da Sociologia no novo ensino médio, que foi aprovado em 2017. Considerando a realidade brasileira desse período, ficam evidentes as razões que envolveram a reforma do ensino médio. O Brasil se insere na lógica de mercado e dos instrumentos internacionais atrelados ao interesse do capital privado,

representado aqui pela elite do dinheiro, como bem definiu Sousa (2017) em seu livro *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato*, e de instituições interessadas em capitalizar recursos que seriam exclusivamente destinados à escola pública.

Ainda dentro dessa perspectiva, Lopes (2019, p. 34) evidencia que “as disputas pelos rumos da educação não são um fenômeno recente”, como podemos observar, e que, por isso, essas disputas não “podem ser simplificadas em apenas dois polos homogêneos”. É relevante e necessário que se leve em consideração os movimentos de resistências em defesa de uma educação pública de qualidade para todos, mesmo que nem sempre as reivindicações desses movimentos sejam completamente aceitas. Entretanto, se as reformas forem excludentes, torna-se necessário um movimento de resistência em defesa da educação e da escola pública, como aconteceu, por exemplo, em 2016.

A questão central está, segundo Lopes (2019, p. 51), no fato de a atual reforma do novo ensino médio, proposta pela Lei 13.415/2017, e a defesa da BNCC, apelarem, ainda que sutilmente, aos desejos de censura ideológica, ao estabelecerem um diálogo com o Movimento Escola sem Partido, pois definem que “cabe aos pais decidir o que seus filhos devem aprender em matéria de moral”, não cabendo ao “governo, nem à escola, nem aos professores [...] o direito de usar a sala de aula para tratar de conteúdos morais que não tenham sido previamente aprovados pelos pais dos alunos” (BRASIL, 2015, n. p.).

Nesse contexto, Lopes (2019, p. 51) evidencia ainda que a reforma do ensino médio foi defendida por um “grupo não governamental de profissionais da educação”, o movimento pela Base Nacional Comum, que teve o apoio institucional das principais fundações empresariais, as quais atuam dentro de uma agenda educacional e desempenham uma forte influência na definição de políticas educacionais.

A Lei 13.415/2017 foi pensada, discutida, formulada e aplicada tomando como referência essa lógica ao possibilitar que, para “efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento” (BRASIL, 2017a). Esses convênios, embora não possamos definir de todo como sendo negativos, abrem precedentes perigosos para que o poder público, em vez de investir na construção de equipamentos e escolas adequadas, faça uso do espaço e de equipamentos administrados por setores privados levando a uma fuga de investimentos que deveriam ser aplicados na melhoria da escola pública.

Devemos compreender que a elite do dinheiro passou a intervir na política e a manobrar as massas ideologicamente e isso gerou implicações para o meio social que estamos

presenciando agora (SOUSA, 2017, p. 68). No campo da educação, o poder econômico, representado por setores privados, defende e realiza uma pressão política sobre o estado para que este crie instrumentos legais que os permitam captar recursos destinados à escola pública com a desculpa de uma urgência de reforma do ensino médio, com a redução da base comum, o que, na verdade, não se justifica pelas alegações da falta de profissionais técnicos, já que a base da economia brasileira gira em torno do setor terciário.

Entretanto, do outro lado, encontramos “entidades e os intelectuais que historicamente têm buscado a construção de um projeto de educação que atenda aos interesses da classe trabalhadora” e de um currículo que “integre de forma orgânica e consistente as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, como formas de atribuir significado ao conhecimento escolar” e, por fim, numa abordagem integral, que produza “maior diálogo entre os componentes curriculares, estejam eles organizados em forma de disciplinas, áreas do conhecimento ou ainda outras forma previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino médio” (KUENZER, 2017, p. 333).

A controvérsia entre as duas propostas de reforma do ensino médio no campo político recai sobre as questões relacionadas à rigidez e à flexibilidade e passa pela reestruturação curricular, o que, de uma forma ou de outra, pode apresentar uma implicação direta sobre a Sociologia, a depender da forma como ela será percebida dentro dos documentos curriculares de cada estado.

No processo de discussão acerca da reforma do ensino médio, pautado na dicotomia entre rigidez e flexibilidade, pesou mais o lado daqueles que defendiam um currículo mais flexível. O lado que saiu em defesa de um currículo flexível é representado, segundo Lopes (2019, p. 51-52), pelo grupo não governamental de profissionais da educação, representados aqui pelo Movimento pela Base Nacional Comum, apoiados pelas principais fundações empresárias que atuam na agenda da educação no Brasil e pelo MEC, os quais defenderam o discurso que as DCNEM (2012) são rígidas, pois “estabelecem um único percurso disciplinar com excessivo número de componentes curriculares”; por sua vez, a visão do Movimento em Defesa do Ensino Médio diz que a proposta de flexibilização da Base Comum “fragmenta a formação e desconstrói a educação básica, que deixa de ser obrigatória e comum” (KUENZER, 2017, p. 333).

Tomando como referência as contribuições de Vânia Da Motta(2017), Gaudêncio Frigotto (2017) e Acácia Kuenzer(2017), nesta pesquisa, procuramos discutir, ao longo desta seção, as possíveis razões que levaram a uma reforma urgente do ensino médio, e, como resposta, obtivemos que a suposta reforma do ensino médio, ao contrário de uma urgência na

formação de profissionais para atender aos setores de produção, não representa de toda uma verdade, uma vez que o terceiro setor é o que mais emprega no Brasil atualmente; além disso, ele não necessita de profissionais especializados com formação própria para isso.

Kuenzer (2017, p. 337) elucida que a ideia de uma reforma do ensino médio que tem como fundamento “o princípio da flexibilização curricular, que organiza a reforma do ensino médio levada a efeito pela Lei nº 13.415/2017”, insere-se em um quadro conceitual mais amplo, em que a “aprendizagem flexível” – concebida como resultado de uma metodologia inovadora, que articula o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas – “implica uma organização curricular que, tal como propõe a Lei 13.415/2017, respeite a dimensão vivencial de cada aluno no processo de construção do conhecimento” (KUENZER, 2017, p. 337).

Dentre as questões de natureza teórica da reforma do ensino médio que retiraram o status de disciplina da Sociologia e sua obrigatoriedade em todo o percurso do novo ensino médio e reduziram a carga horária da Base Comum, bem como deram autonomia, aos sistemas de ensino dos estados, para ampliarem seus itinerários formativos, podemos dizer que a suposta preocupação com o projeto de vida do aluno na prática pode não acontecer.

A flexibilização curricular, nesse cenário, apresenta dois aspectos, um de natureza teórica e outro de natureza prática. O teórico está relacionado àquilo que é estabelecido pela legislação quando se prevê que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”, devendo a escola “orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional” (BRASIL, 2017b).

No aspecto prático, o que está definido pela legislação pode não vir a acontecer em virtude de que a própria legislação assegura, aos estados, que os currículos do novo ensino médio devem ser formados “pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017a, n. p.), gerando uma bivalência, pois a mesma legislação que diz se preocupar com uma formação integral e de escolha do aluno o tolhe ao permitir que os estados ofereçam aquilo que julgam relevante para o contexto local e que esteja dentro das possibilidades de oferta, ou seja, reproduzindo o que já acontece hoje nas escolas de tempo integral, em que o aluno cursa o curso ofertado, não aquele que de fato tem interesse.

De todo modo, muitas são as considerações a serem feitas acerca de como será o

novo ensino médio. Como os estados realizarão suas reformas? Como a Sociologia será retratada nos novos currículos? Será como estudos e práticas dentro de outras disciplinas? Ou como componente curricular e ou disciplina? Será ofertada durante todo o percurso ou de forma modular ao longo do percurso? E sua carga horária? Com certeza tende a ser reduzida em razão de mudanças na legislação. Essas questões reforçam a lógica de que a Sociologia ainda não está consolidada no currículo em virtude de seu pouco tempo na LDB como disciplina, que vai de 2008 até 2017, e, por força da Lei 13.415/2017, deixa de ser considerada disciplina e de ser obrigatória em todo o percurso formativo no ensino médio.

As discussões e decisões tomadas dentro do campo político acerca da urgência da reforma do ensino médio tiveram como alegação, primeiro, aquela que passava pela falta de profissionais formados para atender aos setores de produção e depois pela baixa atratividade da escola pelos jovens, o que, segundo os autores, acabava incidindo sobre os altos índices de abandono/evasão escolar e baixos desempenhos nas avaliações internas e externas, prejudicando o fluxo e, conseqüentemente, o IDEB, sendo então necessário pensar num currículo mais enxuto e mais flexível.

Essas foram as pautas apresentadas pelos defensores do novo ensino médio. Uma pauta que tinha como objetivo a defesa de uma base mínima e uma complementar máxima e que previa a exclusão de componentes curriculares, como tentaram fazer com a Sociologia, a Filosofia, as Artes e a Educação Física, por meio da MP 746/16. No entanto, devido à mobilização sindical, social, política e de movimentos estudantis, não conseguiram retirá-las por completo. De fato, houve alterações significativas trazidas pela Lei 13.415/2017 sobre a base comum, mas a Sociologia conseguiu permanecer como estudos e práticas no currículo do novo ensino médio, contudo, trazendo de volta o mesmo caráter dúbio apresentado pela LDB de 1996 acerca da Sociologia nos currículos do ensino médio antes da Lei 11.684 de 02 de junho de 2008.

De todo modo, parece claro que a Lei 13.415/2017 trouxe de volta um projeto político e educacional antigo, que é a preocupação com uma formação técnica e profissional do filho do assalariado, de um modelo de escola dualista. O discurso da urgência não é novo, e o que estamos vivendo é a materialização de marcas deixadas por reformas anteriores. A preocupação de formação profissional ganhou força durante a República Oligárquica e se seguiu pelas décadas seguintes. Ela coincide com o processo de urbanização e de êxodo rural nos grandes centros urbanos, no início do século XX, e, agora no século XXI, tem a pretensão de se estender para os lugares distantes do Brasil, num processo de interiorização do ensino técnico.

A princípio, a crescente onda migratória das regiões rurais para os centros urbanos exigia mudanças na organização escolar e na reestruturação dos currículos, os quais, embora ainda clássicos, já traziam preocupação com uma formação técnica. Os governos que se seguiram procuraram, a seu modo, e a depender do contexto político, histórico e econômico, realizar modificações na organização escolar e nos currículos da educação básica.

Dessa forma, a Lei 13.415/2017, que trouxe mudanças na base comum e incluiu os itinerários formativos na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, evidencia esse discurso de uma urgência que parece nunca ter fim, pois de tempos em tempos o discurso renasce (BRASIL, 1996; 2017a). De 2016 até agora, temos acompanhado mudanças repentinas e significativas no tecido social como mencionado. Na educação não tem sido diferente. A Lei 13.415/2017 é um exemplo significativo, mas não exclusivo dessas mudanças, pois ela modificou sete artigos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sendo eles: 24, 26, 35, 36,44, 61 e 62.

As mudanças sofridas nesses artigos afetaram não apenas o currículo em si, mas o trabalho docente, começando pela mudança da carga horária no artigo 24, passando pelos componentes curriculares e sua reorganização nos artigos 26, 35 e 36 e terminando com a possibilidade de se inserir profissionais sem formação específica, mas com notório saber, para ensinar na formação técnica e profissional, conforme previsto nos artigo 61. Cumpre destacarmos que, no artigo 62, se reconhece a necessidade de uma formação em nível superior e de licenciatura plena para ensinar na educação básica.

De todo modo, é importante observarmos que tais propostas não estão muito distantes de um estado para o outro e é possível que existam conversas entre os entes federativos para a construção de propostas que se aproximem um do outro e dialoguem com a BNCC de 2017. Devido à pandemia, as discussões e os grupos de estudo referentes à construção das Diretrizes Curriculares estaduais estão parados, apesar de já existirem documentos preliminares prontos e já postos para a consulta pública. O Ceará é um desses estados que já tem uma versão preliminar, cujas discussões estão paradas devido à pandemia do Covid-19. Devido a isso, optamos por não incluir nas discussões desta pesquisa, no momento, os dados referentes a essa versão.

Nesse contexto, entre os desafios está aquele que a Sociologia, como uma Ciência Social, não pode abrir mão, ou seja, ela não pode deixar de se apresentar como uma área voltada à formação humana e para a cidadania, conforme estabelece a legislação, mantendo assim a luta contra uma visão propedêutica, utilitarista e acrítica do conhecimento científico. Aqui, como em outros momentos críticos da Sociologia, ela não pode abrir mão de sua identidade, cuja luta, há décadas, se trava, e que agora, mais uma vez, está sob ameaça, pois, mesmo que não tenha

saído dos currículos, nada impede que, numa outra reforma, não muito distante isso venha a acontecer.

Nessa busca por uma nova identidade, a Sociologia, nascida dos movimentos de luta pela democracia, pela equidade e igualdade de direitos, logo após a abertura democrática, deve permanecer nos currículos do novo ensino médio como uma área que se volta à resistência e à luta pela garantia de uma educação de qualidade, que garanta a possibilidade de o aluno discutir e refletir sobre a realidade social. Assim, o desafio da Sociologia, nesse primeiro momento, está em saber como ela será tratada dentro das propostas curriculares a níveis estaduais, uma vez que, pela Lei 13.415/2017, ela é tratada como estudos e práticas, além de não ser mais obrigatória durante todo o percurso formativo.

Essas incertezas acerca da Sociologia nos currículos do novo ensino médio e do tratamento que lhe será dado pelos respectivos sistemas de ensino pelo Brasil apenas servem para reforçar a influência dos setores do capital dentro do campo da educação, os quais, atuando nos bastidores da política, influenciaram nas discussões sobre o que e como ensinar. A atual reforma do ensino médio reforça dois aspectos importantes, o primeiro trazido pela Lei 13.415/2017, que foi a flexibilização curricular, ao definir o que deve ser ensinado; e a BNCC ao definir as estratégias de como ensinar.

Com base numa análise sociológica do currículo, podemos compreender que o discurso da flexibilização e a defesa de um currículo mínimo, proposto pela atual reforma do ensino médio de 2017, fragilizam o ensino da Sociologia e o lugar ocupado por ela como disciplina nos currículos do novo ensino médio. Dentro do aspecto Sociológico, com base nas reflexões propostas por Da Motta e Frigoto (2017, p. 357), podemos dizer que a retirada da Sociologia, impetrada por meio de reforma liberal, imprime “sem reservas ou busca de consenso, a insanável contradição ético-política do pensamento e da moral capitalista do tipo dependente: perversamente autoritário”.

A expressão autoritário, no contexto ao qual a reforma foi gestada e nasceu, se exprime em virtude da forma como as discussões sobre seu debate foram afastadas da sociedade com a edição da MP 746/2016, pelo governo Temer e da vitória dos setores privados sobre os grupos, entidades e intelectuais progressistas que, historicamente, conforme posto nesta dissertação, desde o Movimento dos Pioneiros da Educação, são favoráveis a um modelo de escola, currículo e de educação que se volte ao interesse da classe trabalhadora e que se pautem pela defesa de um currículo que integre, de “forma orgânica e consistente, as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho” (KUENZER, 2017, p. 333). No entanto, o que está posto nos leva a perceber que o antigo discurso de um currículo tecnicista parece ter uma

predominância sobre outros saberes.

Assim, dentro de uma abordagem sociológica sobre os currículos do novo ensino médio, o que se busca com base numa visão progressista é um currículo que seja capaz de dar significado àquilo que será ensinado aos jovens, em outras palavras, saberes que sejam capazes de estabelecer, como definiu Kuenzer (2017), um diálogo entre componentes curriculares. É evidente que a “tradição seletiva’ [e de escolhas], processos de decantação e de reinterpretação permanentes da herança deixada pelas gerações anteriores”, faz parte do aspecto cultural, “essas seleções são certamente necessárias, pois não se pode ensinar tudo, mas elas se revelam também notavelmente variáveis, instáveis e "contestáveis" (FORQUIN, 1996, p. 189).

A questão é que a construção de um currículo que exclui disciplinas e saberes voltados à crítica e à reflexão social deve ser vista com preocupação. A defesa pelo lugar da Sociologia nos currículos é de suma importância para isso, contudo um outro aspecto importante dentro de uma análise sociológica dos currículos do novo ensino médio consiste em pensar a Sociologia de forma integrada, sem, é claro, abrir mão de seu lugar dentro do currículo.

Tomando como suporte as reflexões de Kuenzer (2017) e pensando-as pelo viés da Sociologia do Currículo, a reforma de 2017 se atrela à lógica de organização e produção de saber que se pauta nos interesses do capital, quando os setores privados passam a definir o que deve ser ensinado e como se ensinar. Nesse cenário, temos uma ruptura de uma visão progressista de currículo para uma visão de reprodução de saberes voltados ao interesse dos setores de produção e da possibilidade de inserção e capitalização de recursos públicos pelos setores privados por meio de convênios com a escola pública.

Em se tratando de currículos e do tempo de cada programa, a reforma do novo ensino médio se pauta na estagnação da base comum e na ampliação da carga horária que se volta a estudos que visem à formação inicial e tecnicista em detrimento de uma formação mais geral e que, na prática, substitui a individualidade pelo individualismo e reforça a defesa de uma sociedade pautada nos princípios do liberalismo econômico e da competitividade.

Uma abordagem sociológica do currículo se torna necessária, neste momento, que a sociedade brasileira está passando, não apenas no campo da educação, mas em todos os campos da vida social. No campo da Educação, uma análise sociológica do currículo nos possibilita fazer uma reflexão crítica acerca do lugar que pode estar sendo paulatinamente negado à Sociologia nos currículos do novo ensino médio e os motivos disso.

Neste ponto temos que considerar que apesar da tentativa de retirada da Sociologia em 2016 dos currículos do novo ensino médio, esse fato só foi revertido em razão das lutas que se travaram por educadores, sociólogos, professores, movimentos sindicais e movimentos

estudantis e de movimentos de protestos e ocupações de escolas e manifestações de luta e resistência pela permanência da Sociologia dentro dos currículos. Foi essa mobilização que conseguiu garantir a permanência da Sociologia.

Se não tivesse havido mobilização política e social desses grupos que formaram o Movimento em Defesa do Ensino Médio, certamente, hoje, os currículos do novo ensino médio não trariam mais a Sociologia, a Filosofia, a Arte e a Educação Física dentro da BNCC, uma vez que a MP 746/2016 nem sequer mencionava tais disciplinas e Componentes Curriculares. Foram as mobilizações políticas que fizeram o Governo Federal retroceder na tentativa de retirar a Sociologia do novo ensino médio, e isso funcionou.

A Lei 13.415/2017, que estabeleceu novas diretrizes para o novo ensino médio, foi aprovada no Congresso, mas diferente da proposta inicial trazida pela MP 746/2016, que silenciava o lugar ocupado pela Sociologia, ela trouxe a Sociologia, só que agora não mais como disciplina, mas como estudos e práticas. Embora não tenha sido uma vitória completa, podemos dizer que o Movimento em Defesa do Ensino Médio conseguiu garantir que a Sociologia permanecesse a ser ofertada nos currículos. A questão agora está em saber como isso será estruturado por cada sistema de ensino. Uma coisa é certa, se as mudanças liberais se aprofundarem no meio social, o ensino de Sociologia pode ser ainda mais fragilizado e até comprometido e isso implicaria em uma mudança de paradigmas no âmbito curricular que precisa ser melhor analisada pela perspectiva da Sociologia do Currículo e das contribuições da Nova Sociologia da Educação caso venha a acontecer.

Nesta pesquisa, as discussões até esse ponto dão conta de problematizar o lugar da Sociologia no currículo do novo ensino médio e dos possíveis efeitos para sua permanência dentro da perspectiva de cada Estado e de cada sistema de ensino. Nos subtópicos seguintes, aprofundamos um pouco mais na discussão que envolveu a Reforma do Ensino Médio e suas implicações para a Sociologia.

3.1 A reforma do ensino médio e seus sentidos no contexto social brasileiro nos dias atuais

A reforma do ensino médio, materializada na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, trouxe mudanças significativas na Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 ao alterar diversos artigos, dentre eles os que tratam do ensino técnico, da ampliação da carga horária e da formação profissional. Inicialmente, a proposta de reforma foi apresentada pelo governo federal por meio da Medida Provisória 746 de 2016.

Pela proposta de reforma apresentada pelo Planalto, a parte do currículo ligada à formação humana foi a mais comprometida, uma vez que a MP 746/16 excluía do currículo do ensino médio a obrigatoriedade de duas disciplinas na Área de Ciências Humanas (Filosofia e Sociologia), ambas incluídas pela Lei 11.684 de 02 de junho de 2008 e dois componentes curriculares na Área de Linguagens e Códigos, a Arte e a Educação Física.

Numa perspectiva estrutural e conjuntural recente, podemos dizer que a reforma do ensino médio, a partir da Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, é o resultado de um longo processo de reformas na educação básica, as quais tiveram início logo após a promulgação da Constituição de 1988 que, em seu artigo 6º, incluiu a Educação como um direito social no texto constitucional, assim, com base nisso, foram criadas leis complementares. A principal dessas leis foi a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e após ela foram ampliadas as discussões em torno de uma reforma na educação básica que ia desde a organização, passando pela universalização do acesso e das políticas de fomento à permanência do aluno na escola pública, estrutura curricular, tipos de escolas, modelos de gestão escolar, protagonismo juvenil, temas transversais, como gênero e diversidade na escola, cultura de paz, meio ambiente, democracia entre tantos outros.

Todas essas questões que envolvem a reforma do ensino médio no Brasil surgem como resultado das lutas e discussões entre os diversos agentes e segmentos da sociedade civil organizados por meio de sindicatos, representações de classe, movimentos estudantis, instituições públicas e privadas, empresários e governos.

Visto por esse ângulo, podemos nos perguntar se todos esses segmentos contribuíram de alguma forma para chegar aonde se está hoje. Além disso, podemos nos perguntar qual o motivo de tanta discussão em torno do novo ensino médio. O problema é justamente esse, de 2014, ano da aprovação do novo Plano Nacional da Educação, até o período de agitação política e social que levou ao impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016, havia, no âmbito da educação, movimentos estudantis, sindicatos ligados aos professores, entidades civis, empresariais, secretarias de educação de estados e municípios, governos, técnicos em educação ligados ao Ministério da Educação e universidades, um amplo debate sobre as reformas necessárias ao contexto político, econômico e social brasileiro, inclusive de um programa de formação continuada para professores que foi o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do ensino médio, que tinha como um dos objetivos a formação continuada de professores das escolas de ensino médio públicas e de gestores ligados às secretarias de educação.

Dentre os principais objetivos estavam o de promover a melhoria da qualidade do ensino médio, a ampliação dos espaços de formação dos profissionais ligados à educação básica, o desenvolvimento de um movimento direcionado a refletir sobre as práticas curriculares e o fomento ao desenvolvimento de práticas educacionais que se voltasse à formação integral do aluno conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

Como podemos observar, havia, no Brasil, mesmo durante todo um movimento de agitação política que levou à desestabilização econômica e social, entre os anos de 2011 a 2016, um cenário de mobilização social que era favorável a se pensar e discutir sobre o PNE, a BNCC e as reformas do ensino médio, apesar da conjuntura econômica e social estarem em crise em virtude da turbulência política que avançava e ameaçava as conquistas sociais, como foi o caso da aprovação da Reforma da Previdência e a Reforma do Ensino Médio que afetaram, em cheio, a educação e seus profissionais.

Em meio a esse cenário, as discussões em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) faziam parte de um processo amplo de debates e fóruns por todo o país, os quais passaram a mobilizar todo o cenário político, econômico e social, mas que foram interrompidos quando o governo federal, movido pelo contexto de reformas neoliberais em outros países ocidentais, e sob a alegação que as contribuições dadas até aquele momento já eram suficientes para se propor a implantação do novo ensino médio e que não era mais necessário estender as discussões, enviou, ao Congresso Nacional, a Medida Provisória 746 de 2016, entretanto, foi a pressão vinda dos diversos movimentos sociais que fez o governo recuar na sua proposta inicial de reforma, a qual estava na contramão das discussões que envolviam, em especial, a parte ligada à formação na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com o fim da obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia.

Essa proposta inicial de reforma do novo ensino médio e a retirada abrupta de duas disciplinas na Área de Ciências Humanas e de dois componentes curriculares na Área de Linguagens e Códigos foram apenas duas das razões que geraram o clima de protestos pelo país, o outro motivo foi a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) do teto dos gastos públicos que foi aprovada pela Câmara e pelo Senado e culminou com a promulgação da Emenda Constitucional 95 de 16 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016a). Outros fatos que se ligam a essa conjuntura correspondem às situações política, social e econômica que o país se encontrava.

Todos esses formavam os ingredientes que levaram o ano de 2016 a ser marcado por greves, protestos e ocupação de escolas por todo o país. Embora os movimentos de protestos

e ocupações não tenham conseguido mudanças significativas no cenário econômico e das futuras condições de trabalho para pós-reforma da previdência, o movimento estudantil unificado e os sindicatos de professores garantiram que as disciplinas que foram retiradas na proposta inicial fossem reintroduzidas na BNCC.

Com base na mobilização social acerca da reforma do ensino médio, as discussões passaram a mobilizar e envolver estados, municípios, secretarias de educação, escolas públicas e particulares de todos os níveis e etapas da educação básica a opinarem sobre o novo ensino médio. As discussões, a princípio, ganharam força entre universidades e, na segunda fase, entre educadores da educação básica. Na ocasião, os educadores foram convidados pelo Ministério da Educação a contribuírem, dentro de sua área de formação e com base na sua experiência, para a construção do novo ensino médio. Até que veio a mudança com o impeachment. O vice-presidente Michel Temer, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), assumiu a presidência e as discussões foram encerradas com a Medida Provisória 746 de 2016, convertida na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.

Embora haja quem pense o contrário, que as discussões deveriam ter sido ampliadas por mais tempo, o fato é que o governo federal encerrou o debate quando apresentou na Câmara dos Deputados no dia 23 de setembro de 2016 a MP 746 que alterou diversos artigos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e prevê a valorização dos profissionais da Educação.

Na prática, não podemos deixar de mencionar que a MP 746/2016, transformada depois na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, modificou não apenas o currículo do ensino médio, ao alterar alguns artigos da Lei 9.394/1996 e revogar a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, referente ao ensino da Língua Espanhola, pois ela instituiu, no âmbito nacional, a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral.

A reforma do ensino médio também modificou o trabalho docente ao alterar o artigo 318 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) – aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 e pelo Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967 – e possibilitar que o professor possa “lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, sendo assegurado e não computado o intervalo para refeição” (BRASIL, 2017, n. p.). Cumpre destacar que, na redação anterior, era vetado ao professor, “num mesmo estabelecimento de ensino, dar, por dia, mais de 4 (quatro) aulas consecutivas, nem mais de 6 (seis), intercaladas” (BRASIL, 1943, n. p.)

O que vale destacar é que, antes da suspensão das discussões que envolviam a reforma do ensino médio, estava o currículo, já havia a previsão legal da implantação de um currículo comum e isso estava em discussão nos diversos segmentos da sociedade brasileira desde a promulgação da Constituição de 1988. As discussões em torno da criação de uma Base Nacional Curricular Comum faziam parte de processos anteriores, mas foram entre os dias 17 a 19 de junho de 2015, com o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNC), que tiveram início os trabalhos de formação que reuniu todos os assessores e os especialistas que estavam envolvidos no processo de elaboração da BNC, após isso passou-se a mobilizar estados, municípios, secretarias de educação, escolas públicas e particulares de todos os níveis e etapas da educação básica a opinarem sobre o novo ensino médio.

As discussões em torno da formulação de currículo comum se configuravam como um dos pontos centrais que estavam no epicentro dos debates e, inclusive, nos relacionados a quais disciplinas deveriam fazer parte. Foi nesse percurso temporal que houve a ameaça de se retirar a Filosofia, a Sociologia, a Arte e a Educação Física do currículo do ensino médio em 2016, o que acabou resultando numa mobilização nacional em defesa da permanência dessas disciplinas e componentes curriculares no currículo do ensino médio. Cumpre destacar que foi essa mobilização que garantiu a inclusão, na BNCC, de forma obrigatória, dos “estudos e práticas de Educação Física, arte, Sociologia e Filosofia (BRASIL, 1996, n. p.).

Embora a BNCC não seja o currículo em si, ela se constitui como

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p.07).

Como podemos perceber, a instrução normativa especifica que a base curricular comum deve garantir aos alunos o acesso a um conjunto ordenado e sequencial de conhecimentos considerados como essenciais a cada nível e etapa da educação escolar, por meio dos quais se assegure, ao educando, o direito a aprender e a se desenvolver e que se leve em consideração a construção de um currículo para o ensino médio que se volte à “formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017, n. p.). Além disso, o currículo deve garantir uma “formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 2014, n. p.), conforme estabelece a 5ª diretriz do Plano Nacional de Educação.

No aspecto legal, no que concerne ao novo ensino médio, temos duas diretrizes normativas e legais que se autocompletam. De um lado, a Lei 13.415/2017 defende um ensino médio voltado à formação integral do aluno em seus aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, no entanto, pela configuração prática, ao prever que os itinerários formativos devem “ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017a), acaba condicionando tais itinerários formativos ao contexto local e à disponibilidade dos sistemas de ensino.

Ao estabelecer isso, pode-se incorrer a dois problemas, primeiro, o de se ensinar apenas o que convém ao setor produtivo local e sem aprofundar conhecimentos gerais e o segundo do aluno, na realidade, não poder escolher o que quer estudar em razão de que os itinerários formativos deverão ser ofertados de acordo com a conveniência dos sistemas de ensino, o que pode resultar num ensino imediatista, propedêutico e utilitarista.

A outra realidade é o PNE (2014-2024), que complementa a Lei 13.415/2017 ao estabelecer como uma de suas diretrizes, para o decênio 2014 a 2024, um processo educativo que relaciona a formação profissional com a formação para a cidadania do educando ao propor a “formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 2014, n. p.).

Embora essas duas primícias básicas não sejam novas, elas ganham novas dimensões dentro do modelo proposto pelo novo ensino médio, que é formar o cidadão para a vida social e, simultaneamente, o profissional para o mercado de trabalho. Contudo o modelo de ensino médio anterior também tinha como objetivos a formação integral do aluno no aspecto profissional e social, então qual o motivo da reforma do ensino médio?

Numa perspectiva estrutural para o atual momento, segundo a proposta apresentada pelo governo federal, a reforma do ensino médio tinha como objetivos centrais a produção de uma matriz curricular menos rígida e mais flexível, com uma base comum curricular mais curta que a atual em detrimento aos itinerários formativos que podem inclusive ter uma carga horária maior que a BNCC e menos engessada. Esse foi um dos pontos levantados, cujo objetivo se estendia a garantir a melhoria em dois indicadores importantes para se medir a qualidade da educação nacional: o primeiro é o fluxo escolar e o segundo as médias de desempenho nas avaliações internas e externas.

Nesse cenário, para o governo federal, pautado num projeto educacional mais voltado ao neoliberalismo, o modelo de ensino médio não representava mais a realidade social

e precisava ser reformado e se tornar mais próximo à realidade de vida do aluno e de seu projeto de vida e, conseqüentemente, a melhoria dos resultados do IDEB para o ensino médio.

No entanto, não podemos desconsiderar que a solução para a evasão e os baixos rendimentos não passam apenas por uma mudança estrutural do currículo como foi feito pelo governo federal. É importante que se diga que os currículos sejam constantemente revistos e seus componentes curriculares modificados quando pertinentes, sempre ouvindo a sociedade, professores, gestores e não numa ação unilateral feita por meio de técnicos formuladores de currículo.

Refletir sobre o que ensinar vale também para a Sociologia, mas não podemos esperar que uma alteração leve a resultado favorável, uma vez que o problema da evasão e dos baixos rendimentos, como uma das alegações para a reforma, não será solucionado pela mudança na matriz curricular, existem outras questões de ordem social e econômica que incidem muito mais do que uma simples alteração que, na prática, se volta a um projeto educacional pautado no imediatismo e no utilitarismo em detrimento de saberes relevantes à formação integral.

Nessa perspectiva, os altos índices de abandono e reprovação e os baixos desempenhos nas avaliações, tanto internas quanto externas, serviram de fundamentação para o governo federal agir e defender uma proposta de reforma supostamente urgente. Mas será mesmo que essa reforma se pauta no interesse do aluno ou do modelo reprodutivo?

De todo modo, até certo ponto é relevante a preocupação com os resultados e um aspecto crucial que também culminou com a proposta da reforma do ensino médio se deu em virtude do não cumprimento das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação, pois o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para o ensino médio, com base no Indicador 7 C do PNE, no período correspondente a 2005 – 2013, estagnou a partir de 2011 em 3,7 e isso se tornou preocupante e fortaleceu a proposta trazida pela Medida Provisória 746 de 2016, convertida na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.

Quando fazemos a comparação, por exemplo, da trajetória com as metas estabelecidas pelo IDEB para o ensino médio até 2021, observamos que, em 2013, a meta era de 3,9 e a média nacional obtida foi 0,2 menor que a meta a ser alcançada (BRASIL, 2014). Observando esse contexto e essas constatações, onde está o problema? Será que uma reforma urgente no ensino médio surtirá os efeitos necessários para superar o grande gargalo no ensino médio?

Entretanto, não podemos esquecer que o grande gargalo da educação nacional está relacionado à construção histórica e social do Brasil, sua dimensão continental e dos múltiplos

agentes sociais, econômicos e políticos que apresentam visões distintas e, às vezes, similares em diversos aspectos, principalmente no aspecto que se liga à questão profissional e, por isso, embora uma mudança estrutural no currículo do ensino médio pareça relevante, pode não surtir os efeitos necessários, pois existe todo um contexto econômico e social a sua volta. Assim, se as questões relacionadas a esse contexto não forem solucionadas, não será o currículo quem trará a solução para os problemas que afetam o ensino médio hoje.

Como base nas reflexões propostas pela Nova Sociologia da Educação, podemos nos questionar sobre quais são os objetivos e o papel da educação e da escola dentro do contexto social brasileiro. Será o de reprodução de saberes ou de um processo de ressignificação do que é ensinado? Recentemente as questões do que ensinar e do como ensinar têm ganhado uma relevância significativa, o que nos leva a perceber a importância da Teoria do Currículo na percepção e compreensão das mudanças que temos visto nos currículos no Brasil.

Michael Young (2014, p. 195) nos lembra que, na trajetória curricular, temos visto que “os objetivos crítico e normativo têm sido claramente separados, em detrimento de ambos. Por exemplo, os que prescrevem modelos para um currículo “melhor” raramente se engajam em análises críticas, o que só pode ser percebido quando analisamos suas primícias. A recente reforma do ensino médio de 2017, no Brasil, pautada na urgência de formação técnica para atender aos setores de produção, parece alargar a distância entre os objetivos críticos e normativos.

Uma análise crítica do currículo deve ser vista e percebida como uma autojustificativa, na qual o professor, em sala de aula, por meio da ação didática, se apropria dos conteúdos trazidos no livro didático e, por meio do ensino, diz “a verdade ao poder” (YOUNG, 2014, p. 195). Essa verdade, contudo, nem sempre agrada àqueles que financiam a formulação dos currículos, os quais, na prática, apenas reproduzem o que convém a ser ensinado.

O que temos visto, e isso não é novo, é uma preocupação com uma mudança curricular, sobre o que ensinar e como ensinar. Diante disso, qual o modelo ideal para um país do tamanho do Brasil? Seria uma escola e um currículo que se voltasse para uma formação técnica e profissional em detrimento de uma formação confessional ou humanística? Ou o ideal seria um currículo ligado à formação integral? O currículo apenas reproduz a visão de seu tempo e de um determinado grupo que o idealizou, planejou, produziu e implementou? Com base numa percepção sociológica acerca dos currículos podemos dizer que sim. O currículo é um recorte de seu tempo e foi construído dentro de um contexto cultural para atender a objetivos, metas, estratégias e ações previamente definidos.

Nesse aspecto, temos de considerar que, dentro de uma perspectiva crítica do currículo, essas discussões continuam vivas e, a depender das condições políticas, a educação sofre alterações, às vezes, tímidas e pontuais; e, em outras situações, grandes e relevantes, as quais não podem ser pensadas fora de uma perspectiva sociológica. A mais recente reforma, trazida pela Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, se volta à defesa de um ensino médio flexível e enxuto, por meio do qual se nota, a partir de uma nova reconfiguração na estrutura curricular, que ele “possibilita o reforço à concepção newtoniana-cartesiana acerca do conhecimento e o estímulo à visão utilitarista, intensificando também a dualidade estrutural do ensino (propedêutico e profissional) em detrimento da abrangência de finalidades do ensino médio proposta pela LDB nº 9.394/96” (HEINSFELD; RAMOS, 2017, p. 18.285)

Dessa forma, quando falamos em contexto social e voltamos nossa atenção à realidade existente, percebemos que ela nada mais é do que o resultado de encontros e desencontros de outrora que se materializam no presente, e se hoje estamos vivendo esse dilema que envolve a reforma do ensino médio e, por extensão, a discussão vívida de quais disciplinas devem ou não permanecer no currículo, é porque a sociedade é dinâmica e mutável, pois, em um mundo em constante transformação, as relações humanas e sociais estão em um constante processo de transformação que atende a determinados fins, e com a educação não é diferente.

Se nos reportarmos à historiografia nacional, isso aconteceu em todos os períodos e ciclos sociais e econômicos no Brasil e continuará acontecendo em tempos vindouros. O problema não está na mudança, uma vez que ela é necessária para a autorregulação social dentro da relação espaço e tempo, mas, sim, está no fato de que, nem sempre as mudanças atendem às reais necessidades da sociedade, mas apenas às exigências estabelecidas pelo sistema produtivo. A MP 746/2016, aprovada e posteriormente transformada na Lei 13.415 de fevereiro de 2017, é o exemplo real disso e é nessa perspectiva que estamos procurando discuti-la a partir de uma abordagem política e dentro da lógica do pensamento liberal.

Dentro de uma perspectiva liberal, que tem se consolidado no que concerne à organização e ao gerenciamento do Estado brasileiro e das instituições, foi produzido um efeito direto sobre a sociedade, principalmente quando recursos que deveriam ser aplicados na Educação, como a construção e melhoria de novas escolas, o investimento em equipamentos e instrumentos que facilitem e propiciem o processo de ensino e aprendizagem e a formação e qualificação dos profissionais da Educação são redirecionados ao pagamento da dívida aos credores internacionais para a manutenção do capitalismo financeiro internacional ao qual alguns estados nacionais atuam como credores e muitos outros como devedores.

A inserção de um país no cenário internacional se pauta nessa dinâmica sem fim, em que cada vez mais os estados nacionais se veem presos a mecanismos e determinações internacionais, dentre os quais podemos citar o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), e o Banco Mundial, que passam a definir o que deve ser investido, quanto se investir e que medidas de austeridades devem ser tomadas para cumprir o compromisso com o pagamento da dívida externa.

No cenário nacional, assim como qualquer outro país inserido no contexto da globalização, o Brasil também define suas políticas educacionais pautadas em instrumentos externos que atendem a uma demanda de quem financia os recursos para investimentos em infraestrutura e isso inclui a educação. O grande dilema que tem levado à crise nas democracias ocidentais e que tem suscitado o debate entre muitos historiadores e sociólogos está no fato de que a Globalização – nascida das ruínas da Guerra Fria, no início dos anos 90 do século passado, a qual surgiu como o objetivo de se criar mercados comuns, união aduaneira – propiciou o desenvolvimento das telecomunicações e da internet entre tantas outras novidades, bem como trouxe consigo o dilema que era a perda da soberania dos estados nacionais modernos que passaria a regular a nível mundial os cenários nacionais. Assim, a UNESCO, a ONU, a OMS, o FMI, entre tantas outras instituições supranacionais, passaram a definir metas e objetivos do milênio que caberia a cada país-membro e/ou associado criar instrumentos nacionais que atendessem às demandas internacionais.

Uma vez estabelecidas as metas, estratégias e ações, caberia a esses estados nacionais o compromisso de cumprir o que está definido entre os países-membros dentro de uma agenda neoliberal financiada e mantida pelo capital financeiro. É com base nesses instrumentos e mecanismos de mensuração, controle e fiscalização internacional que muitos países têm se pautado, e com o Brasil não é diferente.

A Medida Provisória 746/2016, aprovada e posteriormente transformada na Lei 13.415 de fevereiro de 2017, a qual se propõe a uma reforma no ensino médio, está em consonância a todo um cenário de reestruturação curricular que se pauta na flexibilização do currículo e da possibilidade de o aluno cursar a Base Nacional Comum e escolher os itinerários formativos que estão “organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

Como podemos observar, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional ressalta que a oferta das disciplinas, inclusive da Sociologia, pode ser realizada e organizada de diferentes formas, dependendo da conveniência do sistema de ensino local, de forma modular,

como um curso rápido. Por conseguinte, o artigo 36 da LDB continua abordando que a oferta deve ser realizada dentro da pertinência que se volte à realidade local e da conveniência dos sistemas de ensino.

Em outras palavras, se ela condiciona a oferta dos itinerários formativos à realidade local, a letra da lei pode ser interpretada no contexto econômico e excludente, em que saberes poderiam ser suprimidos em razão do mercado local, passando a definir que tipo de profissionais necessitam para atuar numa dada região. Dessa forma, o aluno não teria acesso a todo um conjunto de saberes e não haveria a formação integral, mas propedêutica.

Quanto diz que vai depender do contexto local isso deixa um vazio muito grande. Que contexto local seria esse? Quem definiria de fato o que é essencial? Seria o sistema de produção, a sociedade ou os governos? Todos seriam ouvidos e se chegaria a um meio termo? A questão econômica seria a problematização inicial a outra se liga a questão política quando a mesma é influenciada pela econômica para definir que tipo de curso seria oferecido, forçando o aluno a cursar o que está posto, sem possibilidade de escolha, pois o mesmo está sendo ofertado dentro das possibilidades dos sistemas de ensino.

A suposta flexibilização curricular proposta pelo governo, diante de um contexto neoliberal, corresponde, na realidade, a uma supressão de saberes quando eles passam a serem ofertados de forma fragmentada, dependendo do contexto local e das condições de cada estado da Federação, pois uma vez cumprida a Base Nacional Comum Curricular, com seu teto de 1.800 horas do percurso formativo nas três séries do ensino médio, distribuídas ao longo desse segundo critério de cada sistema e estabelecimento de ensino, o restante do percurso que corresponde ao piso 1.200 horas seria decidido, na prática, não pela escolha do aluno com foco na “construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 1996, n. p.), mas pelas condições dos sistemas de ensino naquele momento, pois pode acontecer que uma rede de ensino, por exemplo, em uma determinada região do estado do Ceará, opte pela formação técnica em seu itinerário formativo e exclua a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e/ou outra qualquer, tendo em vista que as únicas disciplinas obrigatórias na Lei 13.415 de fevereiro de 2017, durante todo o percurso do ensino médio é o Português e a Matemática ao longo do percurso de 3 anos.

Não podemos negar a importância dessas duas disciplinas para o desenvolvimento, pois geram autonomia, continuidade e permitem o aprofundamento em outras disciplinas, inclusive para a Sociologia, porém o que se deixa transparecer é que existe a preocupação de uma formação instrumental numa etapa do ensino que deve se voltar para uma formação posterior, em um processo que tem de se pautar na “consolidação e no aprofundamento dos

conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” (BRASIL, 1996, n. p.), e que, na prática, passa a se preocupar com a formação com foco na leitura, na escrita e no cálculo.

Essa compreensão, acerca dessas questões, é essencial para o processo de ensino e aprendizagem e não podemos abrir mãos disso enquanto educadores, contudo tem de ficar claro que essas competências e habilidades propedêuticas com as letras e com os números têm de acontecer e de se desenvolverem durante o ensino fundamental e não no ensino médio, conforme expresso no artigo 32 da Lei 9.394/1996 ao definir que o “ensino fundamental, obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, [...] terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996, n. p.); enquanto que o ensino médio visa à “consolidação e ao aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” (BRASIL, 1996, n.p.)

Como podemos perceber, essa é a finalidade do ensino fundamental, além disso, esses objetivos não estão isolados, mas correlacionados a uma formação básica e inicial do aluno como cidadão, a qual deve ser aprofundada no ensino médio. É no ensino médio que a educação deve primar pelo aprofundamento e pelo “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996, n.p.) e é dentro dessa perspectiva que entra a importância do ensino de Sociologia nos currículos do ensino médio.

Na prática, o que pode acontecer quando se limita os currículos a uma formação inicial é um processo de instrumentalização da BNCC por parte dos sistemas de ensino e da escola, assim como a supressão de saberes em relação a outros e/ou a sua hierarquização no contexto do ensino médio a partir do que os sistemas de ensino e governos consideram viáveis e relevantes para aquele determinado momento, contudo, com relação à supressão de saberes em detrimento a outros, nota-se ainda uma preocupação com uma formação primária, no ensino médio, conforme está prescrito no artigo 35 da LDB ao estabelecer “o ensino da língua portuguesa e da matemática [como] obrigatório nos três anos do ensino médio” (BRASIL, 1996, n. p.) e o ensino das demais disciplinas não.

Um outro aspecto abordado ainda pela Lei 13.415/2017, em seu artigo 36, é que “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares [...]” (BRASIL, 2017a, n. p.). O que seriam então esses diferentes arranjos curriculares? Na prática, eles podem ser distribuídos de formas diferentes ao longo de um

percurso de 3 anos, por exemplo, mas, no final desse percurso, devem totalizar uma carga horária mínima de 3.000 horas em que se pode ofertar apenas a BNCC numa série ou os itinerários formativos ou mesclá-los nessa mesma série, ficando a critério de cada escola e de cada sistema de ensino.

Na prática, o que se busca com esse novo modelo que mescla a base comum com os itinerários formativos é uma proposta de formação integral, mas será de fato que os currículos conseguirão atender a essa prerrogativa? Como os estados farão esse processo de integralização curricular? A reforma do ensino médio, apesar de trazer um direcionamento para uma formação que relaciona a teoria e a prática, apesar de interessante, precisa ser trabalhada e planejada a começar pelo fato de que muitas questões surgem como resultado dela. Como será organizado o novo ensino médio? Como as disciplinas serão distribuídas entre o bloco comum e os itinerários formativos? Que itinerários formativos serão ofertados?

Isso tudo ainda está vago, mas escolas e sistemas de ensino têm liberdade para organizar como achar melhor e, a priori, estão se reorganizando para tentar cumprir a Lei 13.415/17, no que se refere à carga horária mínima anual que deverá ser ampliada “de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017” (BRASIL, 2017a, n. p.) e harmonizá-la com a BNCC aprovada em 2017.

De toda forma é relevante registrar que, dentre as causas que levaram à reforma do ensino médio, para além de questões de natureza política, econômica e social, está a alegação de que o ensino médio anterior, da forma como estava organizado, não dava conta de responder aos desafios propostos pelo contexto educacional do século XXI, além disso, os resultados nas avaliações externas apontavam que era necessária uma reorganização, sendo relevante se pensar num currículo mínimo e mais flexível, mas por onde começar? Foi então que se chegou à conclusão de que uma possível solução passaria por uma mudança nos currículos.

De certa forma, os currículos são produtos de seu tempo e de cada contexto social vigente, sendo necessária uma constante atualização, contudo, pelo que parece, o novo ensino médio surge como resultado direto da presença de setores privados interessados em capitalizar recursos públicos e fincar parcerias com o poder público, o que não podemos considerar como sendo de todo prejudicial, mas deve ser melhor analisado. Contudo, para que isso viesse a acontecer de forma mais ampla e efetiva, foi necessária uma reforma que reduzisse a carga horária da base comum e permitisse a inclusão de itinerários formativos nos currículos do novo ensino médio.

De fato, uma mudança no currículo pode ser benéfica, mas não é uma garantia de melhoria nos resultados, pois, se o novo currículo proposto para o novo ensino médio, por mais ideal que seja, não estiver acompanhado e alinhado com políticas públicas que atendam aos jovens e os assistam em suas necessidades, de pouco resolve uma mudança curricular, pois como já foi mencionado, o problema da aprendizagem e, conseqüentemente, da evasão escolar e dos baixos rendimentos, quase sempre tem suas origens fora da escola e se relacionam diretamente ao contexto social, à situação econômica do aluno, ao tipo de relação familiar, a seu círculo de amizades entre tantos outros fatores que se somam aos motivos que levam ao fracasso escolar.

A questão não está em trazer uma mudança curricular em si, mas em permitir que essa reforma possa garantir o acesso e a permanência do aluno na escola, em especial da escola pública. Assim, saber se a atual reforma cumprirá esse papel somente o tempo nos mostrará. No próximo tópico, abordamos um pouco do contexto político que envolveu a reforma do ensino médio e das mudanças trazidas pela Lei 13.415/17.

3.2 Do contexto ao texto da reforma educacional no Brasil: as principais mudanças da Lei 13.415/17 para o novo ensino médio e para a Sociologia

A reforma do ensino oriunda da MP 476/16 e, posteriormente, com algumas modificações, por pressão social, quando, em tramitação na Câmara Federal, foi transformada na Lei 13.415/2017, a qual nasceu como resultado de um contexto produtivo ao qual o Brasil está inserido e como resposta a um modelo de estado neoliberal (BRASIL, 2016b; 2017a). Como podemos perceber, não é nova a preocupação por parte do Estado Brasileiro com a escola e sua forma de organização e seu gerenciamento, assim também sobre como os tipos de currículos que devem ser construídos e ensinados em cada nível e etapa da educação nacional.

A reforma do ensino médio, como em outros momentos da história da educação nacional, surge como resposta ao atual modelo econômico e social que se pauta na dicotomia entre público e o privado. Destacamos que o atual contexto favorece um modelo de gestão escolar e de currículo que se atrela ao modelo de produção econômica assim como aconteceu em um passado recente, em que o estado nacional se utilizou de reformas educacionais que visavam a atender as demandas dos setores produtivos.

Embora estejamos discutindo atualmente as implicações da reforma do ensino médio pelo prisma da Lei 13.415/2017, essa realidade já se fez presente em outros momentos da educação nacional, em 1909, por exemplo, o presidente Nilo Peçanha, por meio do Decreto

7.566 de 23 de setembro de 1909, criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices que estavam subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, mas o real objetivo dessas escolas era formar uma classe operária que suprisse as demandas do recente e ainda tímido processo de industrialização do Sudeste do país e em uma ou outra região isolada.

Na prática, não existia a preocupação em oferecer uma educação integral, mas uma educação imediatista voltada às necessidades do setor produtivo local e assim foram as reformas subsequentes de 1927, quando o Congresso sancionou o Projeto de Fidélis Reis que propõe a oferta obrigatória do ensino profissional no Brasil e se segue com a outorga, durante o Estado Novo, já na Era Vargas, da Constituição de 1937, que menciona, pela primeira vez, um ensino técnico, profissional e industrial e, no mesmo ano, a Lei 378 que transformou as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais.

Um outro momento relevante e que prova que as reformas educacionais na educação básica no Brasil, a partir do final do século XIX para cá, têm se dado movidas pela necessidade do setor econômico é que, na maioria das vezes, estão atreladas ao capital e à defesa e produção da dualidade entre a escola para o rico e a outra para o pobre. Avançando um pouco à frente, podemos constatar que, depois de meados dos anos 50 e início dos anos 60 do século XX, Juscelino Kubitschek, com o lema de “Crescer 50 anos em 5”, aprofundou as relações entre o Estado Brasileiro e a economia e, com isso, a educação mais uma vez se voltou a um ensino para a formação técnica e profissional que visava a atender ao que estava definido no Plano de Metas.

O plano tinha como foco 5 setores, que eram a industrialização, energia, transporte, educação e alimentação. Na prática, o Plano de Metas atingiu resultados positivos e a economia brasileira cresceu 80%, principalmente no Sudeste, contudo, o problema estava nos recursos destinados, por exemplo, o setor energético recebeu 43,3%, seguido pelo transporte que respondeu por 29,6% e a indústria, ficando a Educação e a alimentação com um pouco mais de 3% cada (NOLLI, 2010, p. 08).

Como podemos perceber, houve uma preocupação com a economia e como consequência a desigualdade cresceu e a educação, como sempre, ficou a serviço do capital que, em sua significativa maioria, foi concentrado em três setores, enquanto, na educação e na alimentação, os investimentos não ultrapassaram os 7% dos recursos totais.

Para um país como o Brasil, de múltiplas realidades, ficou evidente, pelos registros deixados pela historiografia brasileira, que, embora a economia tenha crescido de forma exponencial, o povo continuava pobre e analfabeto, e a escola ainda era privilégio de poucos,

pois os recursos destinados à educação foram concentrados e estavam a serviço da qualificação profissional em ilhas isoladas nesse imenso arquipélago chamado Brasil.

Nos anos seguintes, ainda no período democrático, foi promulgada, em 20 de dezembro de 1961, a Lei 4.024 que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nessa época, o ensino técnico foi equiparado ao ensino acadêmico (BRASIL, 1961). A próxima modificação na educação básica se deu sete anos após os militares chegarem ao poder, quando, em razão de uma suposta urgência para a formação de técnicos, modificou, significativamente, o currículo com a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, que fixava as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dava outras providências (BRASIL, 1971).

O interessante é equiparado ao da Lei 13.415/17, embora em um contexto diferente, foi o discurso da urgência para a formação de técnicos para atuar no setor produtivo que levou a uma mudança de ensino no Brasil. Esse mesmo discurso se reverbera nos dias de hoje, como se os ecos do passado, não tão distantes e ainda vivos nas memórias de muitos, se valessem da mesma alegação da falta de profissionais qualificados para se fazer uma mudança estrutural no ensino médio, sendo que, na realidade, isso não passa de um discurso voltado ao interesse do capital.

Em linhas gerais, fazendo um paralelo temporal, diferente da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, que transformou todo o currículo do 2º grau compulsoriamente técnico e profissional, não permitindo que o jovem pobre pudesse optar por uma formação integral e de formação humana, em contrapartida, a Lei 13.415/17 trouxe uma novidade, a saber, os itinerários formativos, os quais, na prática, correspondem a 40% da carga horária mínima total para o ensino médio, podendo ser ampliada e organizada de diversas maneiras a critério dos sistemas de ensino.

Um fato interessante é que a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, assim como a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ambas trazem um currículo dividido em dois blocos. No primeiro caso, a legislação definiu que “os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos” (BRASIL, 1971, n. p.). Nessa mesma linha, a atual legislação alterada pela Lei 13.415/17 estabelece que “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017a, n. p.).

Como podemos perceber, a mesma lógica neoliberal presente na Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 se materializa na Lei 13.415/2017, ou seja, a preocupação de destinar a parte diversificada a atender “as necessidades e possibilidades concretas às peculiaridades locais” (BRASIL, 1971, n. p.). Só que, com relação à Lei 13.415/2017, essa possibilidade diz respeito à porção dos currículos destinados aos itinerários formativos ao definir que “deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017, n. p.).

Na realidade o que se tem é a preocupação de ofertar um ensino que venha a atender ao setor produtivo local e que permita a inserção da iniciativa privada na escola pública e não necessariamente em um ensino onde o aluno possa escolher o que queira estudar, mas sim no que está posto para estudar.

Apesar dessa problemática, que não pode ser ignorada, não podemos considerar que isso seja de todo negativo, pois um dos princípios da educação atual está atrelado à formação para o mundo do trabalho, conforme estabelecido na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e isso também já estava preconizado na Lei 5.692/71, ao estabelecer que os currículos deveriam ter “a preparação para o trabalho como objetivo e como elemento de formação integral do aluno, sendo, portanto, obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constando nos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 1971, n. p.). O que os legisladores fizeram foi manter essa prerrogativa legal.

Como podemos perceber, a preocupação com a preparação para o mundo do trabalho e, em muitos casos, com uma formação propedêutica e instrumental tem sido uma marca constante nas reformas da educação no Brasil, e isso vem muito antes do processo de industrialização nacional; na verdade, se voltarmos no tempo, remonta ao período colonial. Contudo, embora a atual legislação traga em seu texto a preocupação com a formação integral do aluno, o que se manifesta com mais frequência quando se fala na reforma do ensino é o fator econômico em detrimento do investimento em componentes curriculares ligados à formação humana, como é o caso das disciplinas ligadas à Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e dentro dela o ensino de Sociologia na educação básica que, a depender do contexto político, econômico e social, era incluído ou retirado do currículo das escolas em razão de uma formação tecnicista.

A preocupação com uma escola que se volte à formação para o mundo do trabalho é algo que está inserido no próprio DNA cultural da sociedade brasileira. É importante a formação para o trabalho, mas essa formação deve ser transpassada por outros processos formativos que se vinculam a questões de natureza pessoal, emocional, afetiva, familiar, social

e cultural e não exclusivamente econômica. Não se pode pensar num modelo educacional pautado em teorias comportamentais do estímulo e resposta, mesmo que essa seja a lógica proposta pelo sistema produtivo que é a lógica da recompensa pelo desempenho e a punição pelo fracasso.

Isso ocorre em um sistema que a individualidade do aluno é suplantada pela construção e defesa do individualismo e sua massificação diante do processo de uniformização das pessoas a atenderem a uma determinada demanda do setor produtivo voltada ao consumismo. Um desafio de se pensar e fazer a escola está em compreender que o ensino não pode se focar apenas numa formação para o trabalho, isso já está claro em nossos dias e inclusive já é abordado pelos legisladores e formuladores de currículo, mas o que temos visto é que, mesmo que se fale numa formação integral, o fator trabalho tem um peso maior no processo formativo. Essa é a lógica de ir à escola.

Nesse aspecto, quando voltamos nossa atenção à Lei 13.415/17, não podemos compreendê-la fora do contexto político, econômico e social, em que a sociedade está inserida, pois ela surgiu como resposta a uma suposta urgência de reforma no ensino médio que viesse a atender as demandas dos diversos setores produtivos, em especial a indústria, contudo o Brasil é um país que carece de setores tecnológicos avançados que justifiquem a urgência de uma reforma da forma como foi aprovada e sancionada.

A impressão que se tem é que estamos revivendo o mesmo discurso que levou à aprovação da Lei 5.692/71 que tinha como alegação a urgência na formação de técnicos para atuar no setor produtivo. Embora em contextos e tempos diferentes, ambas, cada uma a seu modo, nos permitem estabelecer um nexo e entendermos que a preocupação com um modelo de escola e de currículo imediatista já vem de momentos anteriores.

Um aspecto crucial, que envolve as reformas educacionais no Brasil e a atual reforma, está no fato que elas passam por uma reestruturação do currículo, a Resolução nº 8 de 1º de dezembro de 1971, anexada ao Parecer nº 853/71, por exemplo, e que complementou a Lei 5.692/71, trouxe algumas modificações nos currículos do 1º e 2º grau ao definir, em seu artigo 1º, que o núcleo-comum a ser “incluído obrigatoriamente, nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus, abrangerá as seguintes matérias: a) Comunicação e Expressão; b) Estudos Sociais; e c) Ciências”. E para efeito da obrigatoriedade do Núcleo Comum, foram incluídos como “conteúdos específicos das matérias fixadas: a) em Comunicação e Expressão – A Língua Portuguesa; b) nos Estudos Sociais – a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil; c) nas Ciências – a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas” (BRASIL, 1971, n. p.).

Como podemos perceber, a disciplina de Estudos Sociais estava contemplada como parte do Núcleo-Comum e nela estavam contidas três matérias (disciplinas) que era a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil, incluindo o processo de formação cívica e moral do aluno, apareciam como disciplinas: a Educação Moral e Cívica e o Ensino Religioso, que, assim como na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, era “obrigatório para os estabelecimentos oficiais e facultativo para os alunos” (BRASIL, 1971, n. p.).

Um fato interessante é que, mesmo com um currículo voltado a uma educação tecnicista, houve uma preocupação com a formação social direcionada à formação do aluno como cidadão e não ao seu projeto de vida como vemos na legislação atual. A inclusão dos Estudos Sociais se deu direcionada ao projeto político de Estado e de nação ao defender que o ensino dos Estudos Sociais visasse ao “ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento” (BRASIL, 1971, n. p.).

Nesse contexto, os Estudos Sociais estavam direcionados a uma formação moral do cidadão dentro dos padrões sociais aceitos pela moralidade cristã e não à problematização da realidade social, como é o caso da Sociologia no currículo de ensino médio hoje. A Sociologia hoje não volta para a formação cívica como nos moldes do que foi os Estudos Sociais, mas para a formação integral do aluno.

A diferença está no fato de que os Estudos Sociais, vistos na atual conjuntura, não são a fusão das disciplinas de História e Geografia, de seus conhecimentos e ensino como no passado recente. Embora se apropriem dos conceitos e conhecimentos dessas duas áreas, os estudos voltados à Sociologia, no ensino médio, atualmente, podem se apropriar dos conhecimentos históricos e geográficos para aprofundar as discussões de temas atuais, tais como racismo, xenofobia, feminismo entre outros.

A compreensão e o conhecimento prévio da escravidão ajudam a entender a realidade a qual vivemos, assim como os processos de ocupação e de colonização, em diversas regiões do globo, ajudam a compreender os conflitos que o mundo vive atualmente. As raízes históricas enriquecem o debate e ampliam a possibilidade de discussão sem sair da fronteira da Sociologia. Nesse aspecto, tais conhecimentos podem ser apropriados e trabalhados na disciplina de Sociologia como parte de uma discussão que perpassa por outras áreas de forma interdisciplinar e contextualizada com o contexto social existente, o qual oferece ao aluno conhecimentos e saberes que são apropriados e ganham ressignificados quando trabalhados dentro da disciplina de Sociologia.

Um dos desafios da Sociologia como disciplina, no currículo do ensino médio, consiste em saber que ela constitui parte importante e integrante da formação humana ao lado das disciplinas de História, Filosofia e Geografia. Os conhecimentos abordados em cada um desses componentes curriculares não podem ser desconectados um do outro e nem têm sentido de ser, pois esse quarteto possibilita, ao educando, um conhecimento mais amplo que passa pelo conhecimento de mundo, em outras palavras, os estudos e práticas da Sociologia, como parte integrante e obrigatória na BNCC e que, atendendo à proposta trazida pela área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, devem, em conjunto com a História, a Filosofia e a Geografia,

[...] estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista. (BRASIL, 2018, p. 354).

Como podemos ver, a área das Ciências Humanas e Sociais aplicadas, como descrita pela BNCC, é taxativa ao definir o que se busca alcançar com a inclusão das “quatro disciplinas”, seus estudos e suas práticas, aos quais ela se entrelaça para formar uma área destinada à formação humanística.

Diferentemente das reformas anteriores, como já mencionado no início das discussões, a atual reforma do ensino médio, em razão das críticas e manifestações sociais e pressões sindicais em torno da MP 467/2016, teve sua proposta inicial modificada e as disciplinas de Sociologia e Filosofia, que foram retiradas, acabaram sendo introduzidas pela Lei 13.415/17, mas um fato relevante é que não mais como disciplinas, conforme redação anteriormente descrita na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mas como “estudos e práticas de sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017a, n. p.). Um pouco mais à frente aprofundamos essa discussão quando formos abordar as questões em torno da Lei 13.415/2017 e seus possíveis efeitos para a Sociologia no ensino médio.

Nesse aspecto, quais foram os destaques trazidos pela Lei 13.415/2017 para o ensino médio? Do ponto de vista legal, a Lei 13.415/2017 alterou sete artigos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sendo eles os artigos 24, 26, 35, 36, 44, 61 e 62. Além de alterar a Lei 11.494/07, ao incluir, no Art. 10, que a formação técnica e profissional, prevista no inciso V do caput do art. 36 da Lei 9394/1996, passe a ser contemplada com a distribuição proporcional de recursos do FUNDEB.

A primeira das alterações trazidas pela Lei 13.415/2017, sobre o ensino médio, está no artigo 24, que estabelece um aumento gradual das atuais 800 horas anuais para 1000 horas anuais dentro de um prazo de cinco anos, tendo como meta alcançar as 1.400 horas anuais, a começar a partir do dia 02 de março de 2017, mas sem uma data fixa de sua total implementação, visto que vai depender de cada sistema de ensino aderir à política de fomento ao novo ensino médio, contudo, se considerarmos a carga horária de 1000 horas anuais, perceberemos que o acréscimo previsto por dia corresponde a uma ampliação de apenas uma hora/aula.

Dessa forma, vemos que a mudança proposta durante os cinco primeiros anos não representa uma mudança muito significativa e esse aumento não cumpre uma carga horária integral como estabelecida pela legislação.

Com relação ao artigo 26, o qual se refere aos componentes curriculares do ensino médio, podemos destacar dois pontos cruciais para o ensino médio: primeiro que dá um novo destaque ao ensino da arte ao definir que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 2017a, n. p.), o que se configura como uma conquista política das manifestações, uma vez que os estudos e práticas de arte haviam sido retiradas na MP 476/2016 (BRASIL, 2016b).

O segundo ponto crucial se refere à integralização dos currículos do novo ensino médio, ao prever a inclusão de projetos e pesquisas com base em temas transversais ao definir, no artigo 7º, que “a integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais” (BRASIL, 2017a, n. p).

E, por fim, um outro aspecto que não podemos deixar de mencionar é que temos uma mudança de nomenclatura para nos referirmos às disciplinas, pois agora são mais mencionadas como componentes curriculares, estudos e práticas, deixando a critério de cada sistema de ensino a oferta ou não das disciplinas. Esse é um dos impasses que pode prejudicar a oferta da Sociologia e da Filosofia no currículo e é aqui que está um dos desafios, o qual pode, a médio ou longo prazo, limitar a Sociologia apenas a estudos e práticas, o mesmo pode acontecer com a Arte e a Educação Física.

No artigo 35, passa a vigorar agora com o artigo 35 A, o qual estabelece que a “Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação” (BRASIL, 2017a, n. p.), com base nas quatro áreas de conhecimento definidas que são: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e ciências humanas e sociais aplicadas.

Uma questão importante trazida pela Lei 13.415/2017 é que a base comum servirá de guia para orientar e definir os direitos e os objetivos definidos no que deve ser considerado como essencial para que o aluno saiba para poder participar de um processo avaliativo como o ENEM, por exemplo. Além de definir apenas os ensinos de língua portuguesa e da Matemática como obrigatórios nos três anos do ensino médio e excluir a obrigatoriedade dos demais estudos e práticas, a parte mais polêmica trazida pela inclusão do artigo 35 A está no inciso 5º ao estabelecer que “a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017a).

Com base nessa diretriz imposta pela Lei 13.415/2017, considerando que o total de horas ao longo do percurso de três anos deve ter um acréscimo de 4.200 horas, que equivale a, aproximadamente, 57,14% de todo o percurso formativo, a base comum, a qual se refere a carga horária total destinada aos conhecimentos gerais e na qual se inclui a Sociologia, por sua vez é de aproximadamente 42,85%, o que significa dizer que está 7,15% abaixo dos 50% de todo o percurso do novo ensino médio. Diante disso, podemos nos perguntar quais serão os efeitos a médio prazo dessa redução da base comum relacionada aos componentes curriculares, seus ensinos e suas práticas na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Como isso se dará em uma área que já era fragilizada e dispunha de uma carga horária menor que outras?

Será justo estabelecer, nos termos da legislação, a carga horária máxima dos currículos comuns destinados à formação geral, os quais são essenciais para a compreensão e para a representação da realidade natural e social, enquanto para os itinerários formativos ficou estabelecida apenas a carga horária mínima de 1.200 horas, podendo essa ser ampliada a critério dos respectivos sistemas de ensino?

Uma outra questão introduzida pela Lei 13.415/2017 em seu inciso 7º está na sobreposição dada ao individualismo em relação à identidade social ao estabelecer que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017a, n. p).

É evidente que a educação se volte para o sujeito enquanto agente responsável pela sua própria aprendizagem, contudo, pelo que está expresso, o objetivo da formação integral como prescrita se volta a uma visão de produção e reprodução, pois essa formação deve ser trabalhada para a construção do que o aluno considera válido para si, demonstrando, com isso, a preocupação no individualismo, ao passo que, em vez de fortalecer e construir a individualidade e a relação dela com o mundo social, o que se tem é que, na prática, isso

difícilmente acontecerá. Na verdade, o que teremos é justamente a padronização do indivíduo aos padrões impostos pelo sistema de produção e por eles os alunos serão guiados, pois, por serem muito jovens, ainda não possuem a real consciência do que seja o melhor ou o pior para si.

Primeiro porque a seleção dos itinerários formativos será ofertada dentro das condições e da demanda local, e segundo porque, por serem escolhidos pelos sistemas de ensino, o aluno não terá voz/poder de escolha, pois irá apenas cursar o que está sendo ofertado a partir da escolha que ele, como aluno, simplesmente não fará. E assim, o suposto currículo flexível que deveria se pautar na construção de seu projeto de vida e em sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, poderá nunca ser implantado na prática nesta ou naquela escola ou sistema de ensino.

No artigo 36, vemos as alterações mais latentes ao que se refere ao currículo do novo ensino médio e a inclusão de cinco itinerários formativos. É ele que estabelece que os itinerários formativos “deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017a, n. p.).

Entretanto, quando voltamos um pouco no tempo, vemos que esse processo de flexibilização curricular, mediante a inclusão do ensino técnico e profissional articulado ou subsequente ao ensino médio, não é uma novidade trazida pela Lei 13.415/2017, ela já surgiu como o resultado de mudanças anteriores, tendo sido iniciada, no período posterior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, primeiramente pelo presidente Fernando Henrique com o Decreto Federal nº 2.208/97 de 17 de abril de 1997, ao regular o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 que tinha com objetivos gerais:

promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas, além de proporcionar a formação de profissionais aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação e qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. (BRASIL, 1997, n. p.)

Como se pode ver, a preocupação com uma educação voltada ao tecnicismo não é nova e atualmente já se encontra amparada na legislação. Um outro instrumento jurídico que preparou o caminho para a Medida Provisória 476/2016 e posteriormente para a Lei 13.415/2017 foi o Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004, o qual, assim como o anterior, regulamentou o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o qual, em seu artigo 3º, já previa que “os cursos e programas de formação inicial e continuada

de trabalhadores, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderiam ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social” (BRASIL, 2004). Nesse Decreto, já se menciona o termo itinerários formativos. Dessa forma, podemos perceber que o novo ensino médio corresponde a um processo que teve início muito antes do governo Temer, pois já vem sendo implementado desde meados das décadas de 90 do século XX e nas duas primeiras décadas do século XXI.

Mudam-se os governos, mas a desculpa é sempre a mesma, ou seja, aquela que se volta para a necessidade de uma formação que atenda às urgências dos setores de produção e para uma terminalidade específica mais breve, sem a necessidade de direcionar o jovem a cursar um curso superior, mas em concluir o ensino médio técnico e ir direto para o mercado de trabalho. Esse é o objetivo do ensino técnico, embora ele habilite a continuidade dos estudos, uma parcela significativa dos jovens, por necessidades econômicas, acaba indo direto para o mercado de trabalho sem passar por uma graduação e quando chega no ambiente de trabalho, as tarefas desempenhadas estão diretamente relacionadas à formação técnica.

Um outro aspecto que está por trás da reforma consiste no fato de que “a organização das quatro áreas e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino”, ou seja, embora “as escolas devam orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional” (BRASIL, 2017a, n. p.), o que prevalecerá será a escolha realizada dentro das possibilidades e da realidade local, mostrando que as escolas orientarão os alunos com base na disponibilidade de oferta por um determinado sistema de ensino e não pela escolha do aluno, pois, para isso, seria necessário ampliar e construir novas escolas em um tempo recorde.

De forma geral, pela carência de pessoal e de infraestrutura apresentada pelo setor público em relação à oferta dos itinerários formativos, essa oferta poderia ser realizada mediante parceria pública e privada, reforçando a disputa dos setores privados para as ofertas de itinerários formativos nas escolas públicas, em outras palavras, o poder público injetaria dinheiro no setor privado ao definir que, para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderiam reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento (BRASIL, 2017b). Nesse contexto, a escola pública passaria por uma acirrada disputa entre Organizações Sociais, Organizações não governamentais, igrejas, indústrias e empresas.

Em detrimento a isso, os estudos e práticas de Sociologia, por exemplo, estariam limitadas à base comum, tendo em vista que essas empresas e organizações não governamentais

e sociais definiriam e construiriam os itinerários formativos a serem ofertados, conforme o que dispunham e das demandas exigidas pelo setor de produção, influenciando inclusive na definição do que ensinar. Nesse cenário, as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas podem não ter um lugar de destaque se comparadas a áreas ligadas a uma formação técnica e profissional.

Embora a Sociologia tenha conseguido permanecer na BNCC, depois de muita mobilização política, social e sindical, ela pode ser ofertada como disciplina ou como estudos e práticas, ficando essa definição a cargo de cada sistema de ensino. A questão está em saber como isso será realizado e os efeitos para a Sociologia a médio prazo, pois a carga horária anterior do ensino médio que era de no mínimo 2.400 horas não pode ultrapassar as 1.800 horas, o que corresponde a uma perda de 600 horas na base comum, o que culminará com um acréscimo na parte diversificada.

Entre outras alterações trazidas pela Lei 13.415/2017 estão aquelas que modificam os artigos 61 e 62 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Com relação ao artigo 61, as mudanças dizem respeito aos profissionais da educação ao permitir que profissionais com notório saber, reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, possam ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, desde que “atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas” (BRASIL, 2017a, n. p.), embora isso esteja restrito à formação técnica e profissional, a priori, o problema está ao permitir que graduados que tenham feito complementação pedagógica de forma irrestrita, sem terem cursado um curso de licenciatura, possam ser professores, o que pode se configurar para uma possível precarização do exercício da docência e, conseqüentemente, para aqueles que possuem uma formação para esse fim. O perigo da precarização do trabalho docente está no fato de igualar o notório saber como um requisito para a docência e não a formação acadêmica.

Nesse contexto, a reforma do novo ensino médio reflete diretamente na educação superior, embora a Lei 13.415/2017, em seu artigo 62, estabeleça que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 2017a, n. p.), o que vemos é que, no contexto da escola, ao se permitir a figura do notório saber, reconhecido fora do ambiente universitário e por outros instrumentos informais, a universidade deixa de ser o único lugar destinado a reconhecer e validar saberes, cedendo lugar para os saberes vindos de fora, muitos dos quais podem chegar à escola, sem uma instrumentalização e uma metodologia definida e estabelecida em lei.

Embora o notório saber, segundo redação dada pela Lei 13.415/2017, não abranja diretamente os ensinamentos e práticas contidas da base comum, mas exclusivamente a “formação técnica e profissional” como prescrito no artigo 61 inciso IV (BRASIL, 1996, n. p.), nada impede que, na falta de profissionais, numa ou noutra área da base comum, seu ensino possa ser exercido, como já acontece na Rede Estadual do Ceará, por professores formados em áreas correlatas. A Sociologia é um exemplo clássico disso, mas isso acontece praticamente em todas as disciplinas da Base Comum, em que um professor de História, para fechar sua carga horária, assume uma aula de Sociologia e vice-versa em outras disciplinas que estejam dentro da mesma área.

E por fim a Lei 13.415/2017, revogou a Lei 11.161/05 que dispunha sobre a obrigatoriedade de forma gradual do ensino de língua espanhola nos currículos do ensino médio. Como podemos perceber, foram mudanças significativas que envolveram a liberação de recursos financeiros, as relações profissionais e a parte pedagógica ao alterar esses artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e de instituir a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral em âmbito nacional.

Na próxima seção, discutimos sobre os aspectos relacionados à Lei 13.415/2017 e seus efeitos para a Sociologia no contexto do novo ensino médio.

3.3 As questões em torno da Lei 13.415/2017 e seus possíveis efeitos para a Sociologia no novo ensino médio

Com base no que foi discutido até o presente momento, uma coisa que temos como certo é que a Educação, em seu sentido amplo, sempre esteve a serviço dos interesses de grupos e instituições que a financiam e que dela se utilizam para alcançarem seus objetivos, sejam eles de natureza política, econômica, religiosa e/ou social. A Educação, por ser uma ciência que abarca, em torno de si, as didáticas, os métodos, as técnicas e as instruções, desde sempre tem sido objeto de controle e de instrumento de poder e controlá-la é de interesse de quem a oferece.

A massificação e a alienação das massas, em especial das camadas mais humildes, foram, ao longo dos tempos, um dos recursos utilizados para distinguir uma educação para os ricos e outra para os pobres e hoje parece que essa história pode voltar a se repetir mais uma vez após um breve período de conquistas sociais no âmbito educacional.

As reformas na educação, como vimos, sempre ocorreram e continuarão acontecendo, pois a sociedade é dinâmica e as relações sociais mudam em função dos tempos e espaços, e o ensino, como instrumento de poder, se insere nesse contexto por ser socialmente

determinado e direcionado a um fim específico que é o princípio instrucional formal que se dá pelo currículo, como um percurso a ser seguido e um território demarcado por disciplinas específicas que atendem ao objetivo que é a formação do aluno que pode se dar de forma parcial ou integral.

A questão está em saber que tipo de formação é essa e que tipo de aluno se quer formar com um currículo pautado no imediatismo e no pragmatismo. Num modelo de ensino médio que se diz integral, mas, na prática, pode fragmentar a formação humanista ou definir que a disciplina de Sociologia, por exemplo, seja reduzida ao ensino de conhecimentos e práticas de Sociologia no novo ensino médio e que ela não seja ofertada em todo o percurso formativo e nem em todas as séries do ensino médio.

Ao se instituir uma política nacional de fomento à implantação de escolas de tempo integral, que tipo de currículo terá prioridade nas escolas? Será o de formação humana ou de formação técnica? A Lei 13.415/2017 tem como diretriz principal permitir a flexibilização do currículo das escolas de ensino médio em todo o país, mas quais as reais intenções dessa flexibilização e da redução da base comum de, atualmente, no mínimo 2.400 horas para a máxima de 1.800 horas?

A BNCC está estagnada com uma carga horária máxima estabelecida em 1.800 horas enquanto os itinerários formativos estão no piso de 1.200 horas, podendo ser ampliados para muito mais que isso durante todo o percurso formativo. Nessa configuração, as mudanças de cargas horárias entre as diversas áreas e seus estudos e práticas se apresentam como um dos destaques das mudanças trazidas pelo novo ensino médio e que, embora a legislação demonstre a preocupação com uma formação integral do aluno, ao se reduzir a base comum com um teto menor que a do ensino médio anterior e possibilitar um aumento na parte diversificada, na prática, poderá acabar se voltando para uma formação tecnicista e geral propedêutica quando se define a escrita e o cálculo como cruciais em todo o percurso de três anos em detrimento da redução dos saberes relacionados à formação humana e do conhecimento de mundo social quando se defende que o ensino médio se volte, a priori, à formação para o trabalho em virtude das demandas dos setores econômicos.

É evidente que o Português e a Matemática são essenciais e seus estudos e práticas se fazem necessários para o prosseguimento, continuidade e aprofundamento em outras áreas do conhecimento humano generalista, bem como para uma formação para o trabalho também, mas, no final, quem paga o preço é sempre o aluno, o qual se vê privado de um aprofundamento em estudos e práticas direcionados à formação para as humanidades. Quando falamos em consolidar e aprofundar o conhecimento, devemos ter a noção de que, tanto no ensino

fundamental quanto no ensino médio, o que vemos é uma supervalorização que é dada às disciplinas de Português e Matemática, a começar pela diferença de carga horária em detrimento da Sociologia por exemplo.

No novo ensino médio, esse dilema persiste e pode se tornar mais grave em virtude da defesa de uma educação voltada para atender a uma suposta falta de técnicos especializados em determinadas áreas que se voltam a suprir a carência de profissionais em alguns setores de produção, sendo que, nessas áreas, em virtude da natureza das necessidades de produção, a formação humana se torna dispensável quando se trabalha num sistema fabril ou industrial. Nesse modelo de produção, basta que o profissional saiba ler e escrever e tenha o conhecimento técnico para operar e consertar máquinas. Nesse contexto, conhecimentos ligados à formação humana não têm validade, pois não se aplicam à produção.

Olhando pelo ponto de vista generalista e propedêutico, é evidente que o ensino de Português e Matemática é essencial para a rotina diária, não tem como não ser. Comunicamo-nos utilizando a língua portuguesa por meio da fala e/ou escrita, seja numa conversa formal ou informal e/ou num bate-papo nas redes sociais. Quando vamos ao supermercado ou ao mercadinho, fazemos uso da matemática quando realizamos compras, quando pagamos e recebemos o troco. Não estamos negando a importância dessas disciplinas, o que estamos argumentando é: Por que a Sociologia não recebe o mesmo tratamento? Por que o novo ensino médio pode agravar o ensino e a prática da Sociologia? Por que, no geral, são sempre as últimas aulas?

É compreensível que um aluno que não saiba se comunicar de forma escrita e verbal terá muita dificuldade em fazer uso da linguagem sociológica e de entender seu jargão. Assim como o aluno que não sabe calcular corretamente e não tenha esse domínio básico terá dificuldade em realizar uma pesquisa quantitativa e quantificar os dados obtidos, mas isso não justifica a Sociologia ter apenas uma aula por semana. É pouquíssimo para se trabalhar e inovar em sala de aula, até um filme ou documentário tem que ser editado em razão do pouco tempo da disciplina.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional versa, no artigo 35, que o ensino médio corresponde à etapa final da educação básica com uma duração mínima de três anos, mas o que tem de interessante nesse artigo é que ele nos mostra quais são as finalidades do ensino médio, a saber:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
 - II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
 - III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 - IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
- (BRASIL, 1996, n. p.).

Como podemos perceber, no inciso primeiro, o ensino médio tem duas finalidades que estão interligadas, a primeira diz respeito à consolidação e a segunda ao aprofundamento dos conhecimentos adquiridos na etapa anterior e conclui com a possibilidade para o prosseguimento de estudos. Aqui a legislação não define o tipo de prosseguimento ao qual faz alusão, mas em se tratando do ensino médio regular, por exemplo, sabemos que se trata do ensino superior e no caso de um ensino médio técnico pode ser ao ensino superior e/ou ao mercado de trabalho.

O que nos chama a atenção nesse inciso é o fato de que ele destaca que é no ensino médio que o aluno deve consolidar e aprofundar o que aprendeu, mas, na prática, o que vemos é o contrário, pois, no geral, os alunos chegam no ensino médio com pouco conhecimento e isso afeta diretamente tal consolidação e aprofundamento. Como o aluno vai consolidar e aprofundar aquilo que ele ainda não aprendeu? Como ele vai estudar Sociologia e Filosofia sem o conhecimento histórico anterior que já deveria vir sabendo?

Para se compreender sobre o capitalismo, mundo global, sociedade em rede, o movimento negro, o feminismo, ideologias de esquerda e direita, por exemplo, dentro do ensino e da aprendizagem pelo viés sociológico, é necessário conhecer os antecedentes, embora possa haver quem diga que é possível partir do que se tem para se chegar aonde se deseja, essa não é de toda uma verdade, pois para isso vai exigir um conhecimento e uma habilidade anterior e, no caso da Sociologia, isso se faz mediante o conhecimento prévio de conhecimentos fundamentais apreendidos no ensino fundamental com a História e a Geografia. Isso não implica dizer que o professor de Sociologia deva se prender aos fatos históricos e/ou geográficos, antes de entrar nos conteúdos da Sociologia, para isso existe a História e a Geografia, não é essa a questão, mas, sim, que os conhecimentos e conceitos anteriores não podem e nem devem ser negligenciados, pois são deles que o aluno vai precisar para aprofundar as discussões dentro da Sociologia.

Por esse motivo, é importante que pensemos nessas questões que, de uma forma ou de outra, refletem em sala e no contexto escolar. Além disso, elas acabam por influenciar os

conteúdos e as metodologias que o professor de Sociologia utiliza para transpor, primeiro, o preconceito com relação à disciplina, que numa visão errônea e equivocada não pode reprovar o aluno que não obtiver a pontuação mínimo exigida para a terminalidade do respectivo ano letivo, uma vez que o aluno foi aprovado nas disciplinas tidas como mais importantes. Essa é uma visão que precisa ser desconstruída, a priori, nos próprios alunos que apresentam essa visão e muitos acreditam piamente nisso como uma verdade.

Depois, pelo tratamento dado à Sociologia pelo próprio sistema de ensino, quando institui apenas uma única aula por semana e agora, por uma nova proposta curricular trazida pela BNCC que pode inclusive deixar de ser ofertada em alguma série do ensino médio em razão de que o currículo atual não tem sido atraente ao aluno, ao seu projeto de vida e ao que ele espera da escola e que, por isso, segundo resolução dada pela Lei 13.415/2017, “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017a, n. p.).

Até aqui tudo bem, mas, na prática, o que significa dizer que o currículo deva considerar a formação integral do aluno? O ensino de Sociologia não faz parte dessa formação? Qual a função do novo ensino médio nesse processo? Essas são algumas questões para pensarmos sobre possíveis implicações para o ensino de Sociologia nos currículos do novo ensino médio, assim como o lugar que lhe será dado. O que temos visto é que, em nome de uma urgência, acabou sendo aprovado o novo ensino médio, o qual lança sobre o jovem a responsabilidade e a possibilidade de poder escolher um percurso formativo que esteja alinhado ao seu projeto de vida. Será mesmo?

Nesse sentido, será que os alunos terão consciência da importância da Sociologia em suas vidas e que, por isso, os sistemas de ensino e as escolas manterão a sua oferta nos horários normais em todas as séries do novo ensino médio? Como a Sociologia pode contribuir para a formação integral e como pode ser inserida no projeto de vida dos alunos? O que percebemos aqui, nas entrelinhas, é a preocupação do aluno como indivíduo em detrimento ao sentimento de identidade coletiva, essa é uma marca presente na Lei 13.415/2017. Qual seria então o projeto de vida desse aluno? Que possibilidades reais a sociedade e os sistemas de ensino oferecem ao aluno para que ele, ainda muito jovem, seja capaz de dizer o que quer para si? Como a Sociologia se insere e atua nesse cenário onde o neoliberalismo ganha cada vez mais força e agora adentra nos currículos das escolas públicas?

Essas são questões complexas, mas suas respostas são facilmente respondidas quando voltamos nosso olhar sociológico sobre a realidade na qual estamos inseridos e que, na

prática, “a aprendizagem flexível surge como uma das expressões de projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento, porém com uma forma diferenciada” (KUENZER, 2017, p. 338) e que atinge o currículo do ensino médio e reabre a discussão sobre a permanência ou não da Sociologia como disciplina e/ou como conteúdos curriculares diluídos em outras disciplinas.

O que parece evidente – como efeito da reforma do ensino médio para a Sociologia e que ganha força no contexto da escola com o *chavão*, tão amplamente utilizado por professores em suas aulas e já sabido pelos alunos, quando estes perguntam para que estudar Sociologia – é que a questão que se pauta no argumento que defende a permanência da Sociologia no currículo da escola pública já não está mais surtindo o efeito de antes. Dizer que a Sociologia deve permanecer no currículo porque ela é importante para a formação crítica do aluno e para a compreensão da sociedade, embora saibamos que seja isso, está indo na contramão do que defende o capitalismo financeiro e o modelo de educação neoliberal proposto pela Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017a).

Não existe a preocupação dentro de um modelo neoliberal de um cidadão que pense para além do dinheiro e do sistema de produção, que idealize um modelo social ao qual o capital não seja o centro, que venha a se opor a esse modelo e a questioná-lo, questionar por questionar, pode até fazer isso, o problema é quando tais argumentos passam a ameaçar o *status quo* estabelecido por quem detém o poder econômico.

Por isso, é sabido de fato que a Sociologia, como uma disciplina dentro das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, possibilita e permite que o professor desperte no aluno o senso crítico e isso, dentro de um modelo neoliberal, não é bem-visto e aceito num contexto tecnicista de produção, onde o mercado e a indústria se unem e dão força e suporte ao sistema financeiro. Nesse aspecto, o que seria interessante ensinar na escola? O ensino de estudos e práticas de Sociologia é relevante no atual contexto? Qual o papel da Sociologia nesse contexto neoliberal? Existe lugar para ela nesse novo cenário tecnicista? Que tipo de escola e de currículo é o ideal para o presente?

Essas são algumas questões cruciais para pensarmos os efeitos da Lei 13.415/2017 sobre o ensino da Sociologia no novo ensino médio. O dilema está no fato de que este pode incorrer a um currículo de formação mais básica e geral em sua parte comum, em razão da limitação legal de sua carga horária máxima, que, a depender das escolhas realizadas pelos sistemas de ensino, será organizada dentro de um arranjo curricular que seja relevante para o contexto local e esteja dentro das possibilidades dos sistemas de ensino.

E com relação aos itinerários formativos, temos de levar em consideração que, na prática, poderão desconsiderar o protagonismo juvenil, contrariando o que foi preconizado nos discursos favoráveis à reforma do ensino médio, uma vez que, ao considerar que os sistemas de ensino definirão o que deve ser ensinado dentro daquilo que é relevante e que esteja dentro das possibilidades ofertadas, isso implicará que o aluno não terá a possibilidade de escolha, pois, na prática, será pouco provável que os estados destinem mais de um itinerário formativo por escola, pois demandaria mais salas de aulas, mais laboratórios e mais profissionais.

A solução para esse problema seria então estabelecer parcerias, uma vez que, “a critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará 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, n. p.).

Nesse sentido, como podemos perceber, a legislação permite que sejam estabelecidas parcerias com setores privados, deslocando recursos que seriam aplicados na escola pública para organizações e grupos privados. Esse deslocamento de recursos públicos, por meio de parcerias, é um pouco preocupante, uma vez que o poder público deixa de investir na ampliação de sua infraestrutura para investir fora da escola.

O investimento numa formação técnica, com certeza, terá um efeito sobre os currículos, inclusive sobre a BNCC, uma vez que muitos estudos e práticas, como o da Sociologia, por exemplo, a depender do tipo de itinerário formativo adotado pela escola, da relevância local, das possibilidades dos sistemas de ensino e da falta de professores formados na área, em especial nas regiões mais afastadas, poderão ocasionar que muitas disciplinas sejam ofertadas de forma modular e não mais anual, como um curso rápido, por diversos fatores que vão desde o desinteresse do aluno pelos estudos sociais, a carência de profissionais na área para lecionar Sociologia no ensino médio e a própria matriz curricular formulada pelos estados. Isso pode chegar a afetar, por extensão, inclusive outros componentes curriculares da BNCC.

Esse é um perigo real, já existente e que afeta diretamente a Sociologia. Em muitas cidades do interior do Ceará, por exemplo, existem poucos profissionais formados em Sociologia, como vemos em relatos e falas de professores durante formações e encontros pedagógicos. Sendo assim, ela acaba sendo ensinada por professores de outras formações, principalmente por licenciados em História, a partir da assinatura de um termo na secretaria da escola para lecionar a disciplina na falta de um profissional formado na área em questão. Essa é uma prática comum, embora ainda não se configure na precarização direta como o notório saber estabelecido pela reforma do ensino médio, o qual defende que o itinerário formativo,

direcionado ao ensino técnico e profissional, possa ser exercido por profissionais com notório saber.

Essa questão da falta de professores formados em Ciências Sociais e com a habilitação legal para lecionar a disciplina no ensino médio é um problema que vem desde a inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória em 2008, sendo recorrente em muitas escolas no estado de Ceará. No município de Sobral, por exemplo, é comum encontrarmos professores de outras áreas lecionando Sociologia no ensino médio em razão da falta de profissionais no mercado. Antes das alterações trazidas pela Lei 13.415/2017, não existia um dispositivo legal que permitisse que isso acontecesse e o que é trazido por ela agora também não se aplica à Sociologia, mas, por conveniência ou por oportunismo, bem como por falta de informação, pode vir a acontecer.

A problemática em torno dessa questão, até agora, passa, a priori, pelo fechamento da carga horária. Isso é um problema que não vem de agora e afeta diretamente os professores efetivos que precisam fechar a sua carga horária, até mesmo professores efetivos de Sociologia complementam sua carga horária com uma ou duas aulas de Filosofia, e vice-versa, para fechar a carga horária semanal de 20 ou de 40 horas. Essa prática continua comum e a solução tem sido a inclusão da disciplina de Formação para a Cidadania. Na prática, é algo que existe de fato, mas não de direito, no contexto das escolas estaduais e, certamente, em muitos outros sistemas de ensino.

De todo modo, é bom que se diga que esse dispositivo legal trazido pela Lei 13.415/2017, o qual permite que profissionais com notório saber em Ciências Sociais possam lecionar Sociologia sem serem formados na área, não se aplica aos componentes da base comum. A legislação não faz referência a nenhum componente e ou estudos e práticas da BNCC, pois não se refere diretamente às quatro áreas do conhecimento previstas na BNCC, mas, exclusivamente, ao itinerário formativo voltado para a formação técnica e profissional, conforme descrito no inciso V do caput do art. 36 da Lei 9.394/1996, contudo, o perigo é que, na falta de uma legislação sobre isso, na prática possa se estender à base comum, na falta de profissionais formados numa dada disciplina.

Nesse contexto, o artigo 6º da Lei 13.415/2017 alterou o artigo 44 da Lei 9.394/1996, ao permitir que

profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, [podem] ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado (BRASIL, 2017a, n. p.).

Embora limitado ao itinerário formativo voltado à formação técnica e profissional, a preocupação para com as outras áreas está que, atualmente, já existe a prática de professores de áreas afins lecionarem sem formação um ou outro estudo e prática de uma formação que não é a sua.

Desse modo, na falta de uma legislação que coíba e proíba essa prática, por analogia ao itinerário formativo ligado à formação técnica e profissional, pode se aplicar, por extensão e conveniência dos sistemas de ensino e na falta de profissionais formados à Sociologia, aos seus estudos e práticas, visto que a Sociologia pode ser ou não mais uma disciplina no currículo de muitas redes de ensino, pois, pela redação dada pela lei 13.415/2017, que alterou o inciso 2º do artigo 35, “a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017a, n. p.), revogando inclusive a Lei nº 11.684/2008 que incluía a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

Contudo, como os sistemas de ensino farão isso? Qual será o lugar dos estudos e práticas da Sociologia no novo ensino médio? Haverá uma prevalência de estudos e práticas de um saber sobre outros saberes? Como podemos perceber, isso pode abrir precedentes que, de uma forma ou de outra, afetarão o ensino e as cargas horárias das disciplinas que não são obrigatórias em todas as séries do ensino médio, e inclusive a redução ou a ampliação de conteúdos a serem trabalhados, uma vez que isso vai depender da relevância para o contexto social e das condições disponíveis nos respectivos sistemas de ensino e na escola.

O problema a ser enxergado e a ser solucionado pelos sistemas de ensino diz respeito ao desfecho que isso trará para a Sociologia, assim como o que serão esses estudos e práticas de Sociologia, História, Filosofia e Geografia. Qual será o efeito sobre as áreas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas? Isso só o tempo dirá. Em breve, teremos as respostas para essas perguntas, pois, à medida que a política de fomento às escolas de tempo integral for implementada nos estados e as mudanças começarem, será possível traçar os efeitos sobre a educação. Esperamos que tais projeções de futuro se mostrem o contrário do que se descortina até aqui, pelo menos para a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

É provável que a maioria das pessoas e até mesmo muitos profissionais da educação, que já leram e releeram a LDB recentemente, não tenham se atentado às mudanças trazidas nas entrelinhas pela Lei 13.415/2017. Certamente, um fato interessante e que passa por despercebido para a maioria dos leitores, mas que vale destacar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, é que, ao longo dos 92 artigos, dos 13 componentes curriculares

cursados no ensino médio do Ceará, atualmente, por exemplo, apenas dois desses componentes curriculares não eram mencionadas como estudos na LDB antes da reforma, mas como disciplinas, e esses componentes eram justamente a Filosofia e a Sociologia, com a reforma proposta pela Lei 13.415/17, de disciplinas na letra da legislação, ambas passaram a compor a Base Nacional Comum Curricular, mas não mais como disciplinas, e sim como estudos e práticas “obrigatórios de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 1996, n. p.).

Um outro fato interessante é que até mesmo o Português, a Matemática e a História eram mencionados antes da reforma do ensino médio como estudos e não como disciplinas e a Educação Física era apresentada como um componente curricular obrigatório. Na nova BNCC, as disciplinas recebem diferentes denominações e isso foi pensado de modo a permitir e possibilitar que cada sistema de ensino ofereça ou não a Filosofia, a Sociologia, a Arte e a Educação Física como disciplinas. Por esse motivo, as disciplinas não são designadas como tais, em vez disso são mostradas como componentes curriculares, estudos e práticas, dando a entender que podem ser ofertadas inclusive dentro de outros estudos e práticas, ou seja, nessa nova configuração nada impede que conteúdos, estudos e práticas da Sociologia sejam trabalhados dentro da História e/ou de outro estudo e prática, levando o professor de uma disciplina a transitar em outra, como atualmente trazem as provas do ENEM.

Como consequência, isso poderá ter uma implicação direta sobre a formação profissional, inclusive para os formados em Ciências Sociais, uma vez que, a depender da realidade, da disponibilidade e do contexto local, os sistemas de ensino poderão, a depender da forma como esteja organizado o currículo, em vez de abrir uma seleção ou concurso público específico para Filosofia ou Sociologia, poderá não mais exigir a formação direta nessas duas áreas para atuar dentro de uma determinada área, como na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, visto que o que temos agora são estudos e práticas e não mais um componente curricular ou disciplina como era trazido anteriormente.

É possível que os estudos e práticas da Sociologia possam ser diluídos em outras áreas ligadas à formação humana e vice-versa. Os efeitos seriam, por exemplo, que qualquer portador de diploma de graduação em História, Filosofia, Sociologia e Geografia poderia fazer concursos e seleções para uma disciplina, sendo formado em outra, ou seja, os concursos seriam por área e não mais por disciplinas. Esse é um contexto que poderá ser possível por essa nova configuração. Teria seu lado negativo, pois generaliza os saberes, acabando com as fronteiras que separam as disciplinas, mas ampliaria, por exemplo, por extensão, que licenciados em Sociologia e Filosofia pudessem lecionar nas disciplinas de História e Geografia no ensino

fundamental e isso já aconteceu, inclusive no último concurso para professor do ensino fundamental no município de Sobral.

Finalmente, no último tópico desta seção, fechamos as discussões percebendo os papéis da Sociologia diante de um contexto criado pela Lei 13.415/17, em que procuramos entender a importância dos estudos e práticas da Sociologia frente a uma visão de um currículo atrelado ao imediatismo, utilitarismo, tecnicismo e de preocupação com uma formação propedêutica em detrimento ao fortalecimento da Sociologia como disciplina nos currículos do novo ensino médio, ao retirar dela o status de disciplina como anteriormente definido pela Lei 11.684/2008 (BRASIL, 2017a; 2008).

3.4 A Sociologia como resistência ao ensino de visão propedêutica e utilitarista no novo ensino médio

Dentre todos os desafios que envolvem o contexto educacional vigente, o currículo, de forma genérica, e, no caso aqui em questão, o novo currículo do ensino médio proposto pela Lei 13.415/2017 têm sido objeto de discussões entre os diversos segmentos da sociedade, entre os quais podemos mencionar governos locais e estaduais, professores, gestores, escolas e sistemas de ensino que estão tentando entender os efeitos e consequências sobre o modelo de educação, o qual esse novo currículo pretende servir, bem como a melhor forma de se implantar as escolas de tempo integral e seus currículos, pois, com exceção do Português e da Matemática, que já têm seu lugar garantido em todo o percurso formativo, o que deve ser considerado ou não disciplina e em quais séries deverão ser ofertadas são questões bem pertinentes na atual conjuntura.

Embora a Lei 13.415/2017 tenha sido gestada e nascida antes da conclusão da BNCC, ela foi fundamentada em um novo modelo de ensino médio e de currículo voltado para o tecnicismo utilitarista a partir do que governos e empresários consideram relevantes para o modelo econômico ao qual o Brasil está inserido.

É evidente que esse cenário é desfavorável às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, pela visão utilitarista e imediatista que é dada ao ensino e ao que deve ser considerado como importante e essencial para ser ensinado. Na atual conjuntura, a lógica do sistema de produção mostrou sua força ao conseguir cessar as discussões em torno da BNCC e levar o governo federal a editar a MP 746/2016 e o Congresso a aprovar e converter na Lei 13.415/2017. Contudo, diante dessa nova configuração e reorganização política e, conseqüentemente social, que o Brasil tem passado nos últimos cinco anos para cá, em que um

dia a após o outro vemos direitos e conquistas sociais de décadas atrás serem desconstruídos e desmoronarem com “castelo de areia” em razão de uma reorganização baseada no contexto neoliberal.

A perda da credibilidade no sistema político brasileiro, nos partidos políticos e em seus representantes, envolvidos em corrupção, que, eleição após eleição, não demonstram um instrumento que permita uma autocorreção, levou a uma possível crise na democracia brasileira e o que culminou numa mudança radical de uma política voltada da social-democracia, para uma direcionada a liberal democracia e os efeitos são esses que estamos vendo e sentindo.

Dentro de um modelo liberal democrata, ao qual o Brasil se inseriu oficialmente desde o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2015, a escola e a educação são pensadas e vistas dentro de uma lógica de mercado. Elas existem para qualificar e preparar diretamente para o mundo do trabalho e não para se formar pensadores que criticarão o sistema que gesta e financia a escola. Embora se fale em projeto de vida, isso não passa de uma falácia, pois, considerando a escola pública, por exemplo, como um jovem vindo da periferia – onde faltam recursos básicos, segurança, moradia de qualidade e ele ainda tem de trabalhar para complementar a renda familiar, mesmo sendo muito jovem para dizer o que quer para si – pode definir, com certeza, um percurso formativo que se volte para a construção de seu projeto de vida?

E o que significa dizer que as escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional? Como se dará essa escolha? Será ela baseada na escolha do aluno ou do que está disponibilizado pelos sistemas de ensino? Certamente, um dos grandes desafios da Sociologia, nesse novo cenário, se conseguir ser ofertada como disciplina em muitos sistemas de ensino, será o de formar um cidadão crítico e reflexivo frente a um cenário onde a educação se encontra cada vez mais atrelada ao imediato e descontextualizada com outros tempos e espaços.

Neste contexto, embora não seja fácil para as áreas que se voltam para uma formação humana, a Sociologia deverá se constituir como um campo de luta e continuar trazendo temas e assuntos que, mesmo irrelevantes para o sistema de produção, se ligam e se relacionam ao mundo social vigente. Entre os temas que não apresentam uma relevância estão aqueles relacionados ao gênero e à diversidade, à preservação e conservação do meio ambiente, à exploração sexual, ao multiculturalismo, aos movimentos negro e feminismo entre tantos outros que não apresentam uma relevância para quem vai atuar numa fábrica ou em uma empresa cujo primeiro objetivo e meta é o lucro irrestrito que está posto e colocado acima do ser humano, de seus desejos e anseios, medos e fragilidades, numa lógica de mercado, na qual

a identidade individual é suplantada e em seu lugar é criada uma padronização do indivíduo, que passa a criar e valorizar o individualismo em detrimento da individualidade dos sujeitos.

Um dos desafios da Sociologia, como resistência, está em perceber essas questões e continuar a abordar e a trazer temas relevantes à realidade social, mesmo que possam ser considerados irrelevantes para os setores produtivos. Sabemos que os currículos são percursos construídos com determinados fins e objetivos e o que vemos nos dias de hoje é que tais fins e objetivos estão diretamente voltados ao neoliberalismo e ao setor de produção.

Embora estejamos diante de um novo cenário criado pela Lei 13.415/2017 e implementado pela BNCC, vale destacar que, para a Sociologia e seus estudos, seja numa perspectiva macro/micro, sempre ocorreram altos e baixos. Há pouco tempo, estava inserida no currículo do ensino médio como uma disciplina e agora aparece como ensino e prática de Sociologia, deixando de ser uma disciplina obrigatória durante todo o percurso formativo e podendo, a critério dos sistemas de ensino, oferecer ou não seus estudos e práticas nas três séries do ensino médio.

De toda forma, não podemos esquecer que o momento áureo recente da Sociologia no currículo do ensino médio se deu a partir da segunda metade do século XX, especialmente após sua obrigatoriedade contemplada pelo Parecer CNE/CEB 38/2006 e, posteriormente, pela Lei 11.684/2008, por meio da qual, por força da legislação foram “incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (BRASIL, 2008, p. 01). No entanto, na prática, o que significou nesse primeiro momento a inclusão da Sociologia no ensino médio? Quem poderia lecionar Sociologia no ensino médio?

Segundo Moraes (2010, p. 09), a aprovação da obrigatoriedade da Sociologia como disciplina nos horários normais do ensino médio “impôs a necessidade de uma discussão ampla a respeito da formação dos professores da disciplina e encaminhamentos para o apoio de seu trabalho em sala”. Para isso foram previstos, além de eventos, congressos, encontros, seminários etc., bem como o processo de “elaboração e divulgação de materiais didáticos e paradidáticos que pudessem contribuir para as discussões, preparação e atualização dos professores” que já estavam em sala e dos que viriam (MORAES, 2010, p. 09). Nessa mesma linha, vieram ainda as discussões que envolveram o aperfeiçoamento e a implantação das OCEM Sociologia e da construção dos currículos das Ciências Sociais no ensino médio dentro da disciplina de Sociologia, o qual traria, para além de assuntos relacionados à Sociologia, questões relacionadas à Antropologia e às Ciências Política.

Como podemos perceber, a inclusão da Sociologia, no âmbito do ensino médio, embora seja marcada por idas e vindas, nunca desapareceu por completo do currículo. Mesmo

sem ser oficialmente uma disciplina no contexto da legislação nacional até antes de 1998 e hoje perder o status de disciplina, seus conteúdos e objetos de estudos permaneceram presentes em outras áreas do conhecimento, como a História e a Geografia. Além disso, a cada tempo encontrava uma condição histórica, política e social favorável para ressurgir nos currículos e, na atual conjuntura, ganhou status de disciplina no ensino médio e não mais de forma regionalizada como vinha acontecendo desde a década de 80 do século XX, em que um e outro Estado da Federação, ao reestruturarem seus currículos, passaram a incluir a Sociologia como uma disciplina, mas, agora, com a Lei 11.684/2008, ela se inclui no currículo a nível nacional.

Contudo, uma vez incluída no currículo do ensino médio, outros desafios surgiram, não apenas para os formuladores do currículo ligados às Ciências Sociais, mas também para toda uma conjuntura que envolve governos, gestores, professores, sociedade e termina nos alunos, pois com a inclusão da Sociologia no currículo das escolas de ensino médio torna-se necessário:

[...] estruturar as áreas de metodologia e estágio nos departamentos de educação e de ciências sociais para garantir a formação inicial e continuada dos professores, [...] multiplicar a produção de materiais didáticos, negociar concursos públicos para professores licenciados na área, desenvolver a pesquisa sobre o ensino da Sociologia, entre outras tarefas. (SILVA, 2010, p. 28)

Como se vê, quando se cria uma nova disciplina no currículo, altera-se toda uma conjuntura em torno dela, uma vez que passa a exigir cursos de formação inicial e continuada para profissionais que atuam e/ou atuarão em sala de aula, além de criar um nicho de mercado editorial voltado a essa disciplina e a todo o conjunto de pesquisas que envolvem o estudo e o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos a serem trabalhados no currículo.

Quando voltamos nossa atenção ao currículo e, no caso aqui em questão, da construção dos currículos de Sociologia, podemos perceber que ele, no primeiro momento, contou com a participação e apoio de antropólogos, sociólogos e cientistas políticos, os quais, a seu modo, deram sua contribuição para a construção de um currículo que envolvesse não apenas a Sociologia, mas também a Antropologia e Política no contexto da escola de ensino médio. Isso pode ser percebido quando abrimos um livro didático e observamos a sua organização e a disposição dos conteúdos nele abordados.

Nesse sentido, cabe aos professores entender o currículo e dentro dele o currículo de Sociologia como campo de luta e de disputas de poder que, há tempos tem mobilizado, governos, técnicos, gestores, professores e a sociedade em torno desse debate e, ainda hoje, se mostra como um desafio a ser continuamente repensado dentro da teia social e que chega até a sala de aula. Como já mencionado, o problema não está no currículo em si, mas na forma como

ele é produzido, quando, em vez de ser discutido e contar com a participação dos diversos agentes sociais, ele for redirecionado a um determinado fim, muitas vezes alheio ao que de fato é necessário e importante a quem receberá os conhecimentos no final da teia, que é o aluno, aí, sim, estamos diante de um problema grave de natureza conjuntural e estrutural.

Embora não seja de hoje, o que estamos assistindo no Brasil é a implementação de um currículo de cunho imediatista e voltado a atender às prerrogativas e exigências do neoliberal, não que isso seja algo novo, já aconteceu em outros momentos como nos mostra a História do Brasil e o que assistimos agora é a tentativa de sua implantação por meio do governo e estado via Ministério da Educação.

A recente BNCC, por exemplo, assim como as diretrizes curriculares, é uma diretriz que dá uma orientação do que deve ser trazido em cada nível e etapa da educação básica e dentro de cada disciplina, incluindo a Sociologia. Conforme está descrito na introdução da BNCC, ela é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2019, p. 07).

Pois bem, como podemos ver, a BNCC é um documento normativo e, como tal, ela estabelece uma diretriz nacional que serve de modelo a ser adotado na formulação das propostas curriculares dos estados e municípios. Como documento normativo, a BNCC traz um conjunto de competências gerais e específicas a serem observadas, bem como de saberes a serem abordados nas avaliações externas, inclusive no ENEM, para funcionar na prática como uma lei, pois mesmo sendo uma norma, uma vez sendo usada como critérios em avaliações externas os sistemas de ensino passaram a adotá-la como um guia a ser seguido, não que isso seja ruim, é importante se ter um norte, um direcionamento.

Na prática, o que não pode é haver uma instrumentalização da BNCC por parte dos sistemas de ensino e da própria escola, assim como a supressão de saberes em relação a outros e/ou a sua hierarquização no contexto do ensino médio. No entanto, com relação à supressão de saberes, isso já está prescrito no artigo 35 da LDB ao estabelecer “o ensino da língua portuguesa e da matemática [como] obrigatório nos três anos do ensino médio” (BRASIL, 1996, n. p.) e o ensino dos demais estudos e práticas não.

Um outro aspecto abordado pela 13.415/2017, em seu artigo 36, estabelece que “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, os quais deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares [...]” (BRASIL, 2017a, n. p.). Embora a parte diversificada não esteja diretamente ligada à área de formação humana por apresentar um direcionamento técnico e

utilitarista, um dos desafios do novo currículo está em superar, na parte comum obrigatória, um ensino que não seja propedêutico, mas, pelo que tudo indica, ao estabelecer apenas o domínio da leitura, da escrita e do cálculo obrigatório ao longo do percurso de três anos, o que se deixa transparecer é uma preocupação com uma formação básica acrítica, mesmo que se diga que haja a preocupação com o que a legislação estabelece como uma formação integral do aluno.

Neste aspecto, os estudos e práticas da Sociologia devem se configurar como um momento para se pensar e refletir social e politicamente por meio do fazer pedagógico. É provável que muitos temas, estudos e práticas, pela visão utilitarista e mercadológica dada ao novo ensino médio, venham a ser boicotados e/ou suprimidos, como já temos visto com relação à exclusão dos currículos de estudos e práticas relacionados ao gênero e sexualidade na escola.

Muitos serão os desafios a serem enfrentados pela Sociologia nessa nova reconfiguração, mas são nesses momentos que o professor deve reinventar e redirecionar sua ação docente. Mesmo com um currículo mínimo e com uma carga horária reduzida se comparada a outros estudos e práticas, é possível fazer a diferença e lutar por dias melhores, pois o que estamos vivendo é uma fase transitória como diversas outras já vieram e sucumbiram com o tempo. Quem de nós não conhece a trajetória de idas e vindas da Sociologia e seus estudos e práticas no Brasil? E mesmo com tudo isso estamos aqui discutindo e resistindo a uma conjuntura que, a princípio, tentou excluir a Sociologia do currículo por meio de uma medida provisória e que, por pressão, resistências e ocupações de escolas, a Sociologia conseguiu ser mantida na BNCC.

É fato que ir contra todo um sistema não é e nunca foi fácil, mas a Sociologia, como uma área de formação ligada e relacionada às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, é por excelência um campo e um espaço de luta e de resistência e não poderia ser diferente. Pensar e agir sociologicamente é uma tarefa que exige conhecimento prévio dos fatos e das relações que envolvem a sociedade, sua percepção e compreensão.

Nesse novo contexto, a Sociologia continuará fazendo parte do currículo do ensino médio, embora não mais como uma disciplina, mas como estudos e práticas, mesmo assim, não será capaz de sucumbir e impedir que ela continue sendo ensinada no novo ensino médio. O momento é de luta e exige uma constante reflexão para além dos conteúdos a serem trabalhados pelo professor. O sistema, com seu imediatismo, urgência e utilitarismo, destinou uma carga horária mínima para a parte diversificada, podendo essa ser ampliada e uma máxima para a base comum, na qual se traz como foco o ensino do Português e da Matemática, em detrimento de outros saberes, e os efeitos disso brevemente poderão ser mensurados.

Na próxima seção, continuamos as discussões referentes à Sociologia no contexto do novo ensino médio, ressaltando os aspectos pedagógicos a partir do que está descrito na BNCC de 2017, levando em consideração, no primeiro momento, as discussões e os marcos legais que fundamentaram e fundamentam a idealização, formulação e aplicação de um documento normatizado que define a base comum para a educação básica no Brasil, para, em seguida, estabelecer uma abordagem acerca das competências gerais e específicas trazidas na BNCC com o fazer pedagógico do professor de Sociologia.

4 ASPECTOS GERAIS E PEDAGÓGICOS DA SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA BNCC

A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 surge como resultado de um longo processo de experiências educacionais em âmbito nacional a partir de marcos legais, metas, estratégias, objetivos e ações traçadas a serem alcançados na educação básica e cuja “determinação legal de elaboração de uma base nacional comum curricular pode ser percebida como resultado de um longo processo evolutivo na história da educação brasileira” conforme descrito na parte inicial da Portaria nº 1.570/2017 (BRASIL, 2017c, n. p.).

Para ser mais preciso, considerada um passado recente da educação brasileira, a nova BNCC foi gestada com base na Constituição da República Federativa do Brasil, a qual previa a formulação de uma Base Nacional Comum Curricular. O artigo 210 já estabelecia que seriam fixados “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, n. p.) e dava outras providências.

Os passos seguintes levaram à aprovação da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que, em seu artigo 26, passou a regulamentar uma base nacional comum a ser implementada para a educação básica ao definir que os currículos do ensino fundamental e médio deveriam ter uma base comum a qual deveria “ser complementada, em cada sistema de e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996, n. p.).

Logo depois, no ano de 1997, foram consolidados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, os quais foram formulados como matrizes de referências para a qualidade da educação no Brasil. Na prática, os Parâmetros Curriculares Nacionais tinham como objetivo auxiliar gestores, professores e os formuladores de currículo na construção e formulação de currículos. Na sequência, em 1998, foram concluídos em outros 10 volumes, ou seja, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, cujo objetivo consistia em ampliar os debates que levassem ao envolvimento da sociedade, dos gestores escolares e da família dentro do processo educacional.

No ano de 2020, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM+), os quais estavam divididos em quatro partes, a saber: Parte I – Bases Legais, Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Parte III – Ciências da Natureza,

Matemática e suas Tecnologias e Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias. De forma genérica, o objetivo dos (PCNEM+) consistia em apresentar uma reforma curricular e orientar o trabalho docente com base na busca por novas metodologias de ensino para o ensino médio. Já em 2008, foi instituído, e funcionou até 2010, o Programa Currículo em Movimento, do qual resultaram quatro Pareceres do Conselho Nacional de Educação: o Parecer CEB nº 04/98 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, o Parecer CEB nº 15/98 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, o Parecer CEB nº 22/98 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil e o Parecer CEB nº 20/2009 - Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil. O objetivo do Programa Currículo em Movimento era uma melhoria na qualidade das três etapas da educação básica e isso passava pela reorientação curricular.

Entre os dias 28 de março a 01 de abril de 2010, foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), a qual contou com a participação de especialistas, resultando num documento que reconhecia a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular que estivesse em consonância ao Plano Nacional de Educação. Depois disso, tivemos a Resolução n. 04, de 13 de julho de 2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação básica (DCN) cujo objetivo era orientar o planejamento curricular dos respectivos sistemas de ensino dos sistemas e das escolas. Na sequência, em 2013, foi criado o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013 (BRASIL, 2013a).

Em 2014, foi realizada, entre os dias 19 e 23 de novembro, a 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE), a qual foi organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE). Nessa Conferência, originou-se um documento referente às propostas e reflexões para a Educação brasileira, sendo esse um marco relevante para o processo de mobilização nacional para a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O próximo marco que levaria à BNCC aconteceu entre os dias 17 e 19 de junho de 2015 com a realização do I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC. Esse foi um ponto significativo para o processo de elaboração da BNC, uma vez que ele conseguiu reunir todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da nova BNCC.

No dia 16 de setembro de 2015, a primeira versão da BNCC foi disponibilizada ao público para consulta. Os meses seguintes foram marcados pela intensa mobilização da sociedade. Entre os dias 02 e 15 de dezembro de 2015 houve mobilizações nas escolas de todo país para a discussão em torno da versão preliminar da BNCC, em que, após a consulta pública, no dia 03 de maio de 2016, se disponibilizou a sua segunda versão. Na sequência, ocorreram

27 Seminários Estaduais que foram promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Os seminários reuniram gestores, especialistas em currículos e professores. Após esse momento, em agosto de 2016, começou a ser redigida a versão final da BNCC e, em 20 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi, finalmente, homologada por Mendonça Filho, Ministro da Educação.

Como podemos perceber, a BNCC foi o resultado de um percurso que ganhou dimensões maiores à medida que se avançaram as discussões sobre uma base comum curricular nacional. Nessa esteira, temos de entender que a preocupação com uma base comum curricular é anterior ao processo de abertura democrática, e é justamente dentro do Estado Democrático de Direito que as discussões ganham forma e dimensões maiores. Mas afinal de contas o que é a nova BNCC e para que serve?

A BNCC é um documento de caráter normativo que define as diversas aprendizagens essenciais em cada série, nível e etapa da educação básica e que se aplica exclusivamente à educação formal, a partir de regras, metodologias e estratégias definidas e estabelecidas em teorias educacionais, na Lei 9.394/1996 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, o que se tem de fato é que, por se destinar exclusivamente à educação escolar, ela foi formulada para atender a propósitos previamente definidos e com base em marcos legais anteriores, inclusive estabelecidos na Constituição de 1988, especificamente em seus artigos 205 e 210 (BRASIL, 1996).

De toda sorte, a BNCC de 2017, embora se diga que houve uma interrupção abrupta das discussões em 2016, por parte do governo federal – fato que não podemos negar – se materializa como um documento que foi construído por muitas mãos, sendo objeto de discussões, fóruns que mobilizaram agentes sociais, políticos, professores, educadores, movimentos sociais, governos, secretarias de educação, setores privados e o próprio Ministério da Educação, mas que, após a Lei 13.415/2017, teve suas discussões encerradas e seu texto final concluído, não se abrindo mais para o debate e possíveis ponderações.

A atual política de fomento à implantação do novo ensino médio e de um novo currículo dividido entre a BNCC e os itinerários formativos se deu em virtude das necessidades de se estabelecer ações conjuntas da União com os entes federativos com vistas a permitir a reorganização de currículos que, segundo o próprio MEC, sejam “compatíveis com as perspectivas da sociedade contemporânea e com os anseios dos jovens”.

Nesse sentido, a BNCC traz a parte comum a ser complementada por itinerários formativos que possibilitam uma maior flexibilização daquilo que o aluno considera relevante

para o seu projeto de vida. Pedagogicamente falando, a BNCC busca oferecer ao aluno uma base comum enxuta e com uma carga horária máxima de 1.800 horas a ser distribuída ao longo de todo o percurso formativo do novo ensino médio.

O que temos de considerar é que, na BNCC, embora seja uma proposta antiga, a base que foi implementada se materializa como uma resposta positiva aos interesses privados sobre a educação, a qual passa a definir as aprendizagens consideradas essenciais a serem ensinadas e cobradas nos processos de avaliações internas e externas.

Na prática, por ser um documento normativo, embora não impositivo, a BNCC passa a funcionar como guia de orientação para a elaboração de matrizes curriculares de estados e municípios e que, conseqüentemente, passará a orientar e direcionar o trabalho docente com base naquilo que será considerado como essencial no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares a serem abordados em cada série e etapa da educação básica mediante os domínios de competências gerais e específicas que o aluno deve ter para mobilizar e buscar soluções para o mundo real a partir de conhecimentos e conceitos abstratos.

Nesse sentido, a BNCC de 2017 tem seu foco nas aprendizagens consideradas como essenciais com base no desenvolvimento de competências gerais e específicas de cada nível e etapa da educação básica. No caso desta pesquisa, tais aprendizagens estão direcionadas ao conjunto de conteúdos a serem estudados ao longo do novo ensino médio de modo que essas aprendizagens essenciais, definidas na BNCC, “devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2019, p. 08) de forma a estabelecer um diálogo com as competências específicas.

Na prática, uma característica marcante trazida pela BNCC de 2017 visa a garantir que alunos, em contextos e realidades diferentes e que nunca se viram e nem se conhecem, venham a ter acesso ao conhecimento básico comum, independentemente de onde residam, facilitando, inclusive, nos processos destinados à mensuração do processo de ensino e aprendizagem, ao orientar que aprendizagens são relevantes e essenciais para que os alunos tenham conhecimento. Isso facilita, inclusive, na elaboração de matrizes curriculares que estejam em conformidade ao que será cobrado nas avaliações externas e, de igual modo, estabelece as diretrizes que podem e devem ser tomadas tanto nas discussões, elaboração, aplicação e análise dos resultados das avaliações internas, bem como facilita na tomada de decisões pelos gestores.

A nova BNCC estabelece, na parte geral, 10 competências gerais que buscam dialogar com as específicas dentro de cada área. Nesta pesquisa, focamos na área das Ciências

Humanas e Sociais Aplicadas, tendo como foco central as suas aplicações dentro da Sociologia no currículo do novo ensino médio.

Nesse contexto, procuramos perceber o ensino e a aprendizagem dentro da Sociologia como um processo dinâmico e indissociável, que está interligado e que por isso se manifesta como objeto de estudo dentro de um amplo campo de pesquisa que envolve os mais diversos segmentos sociais e institucionais que se voltam na tentativa de compreender como isso ocorre. Sobre isso, até hoje, questões como essas não estão concluídas e, com certeza, nunca estarão, pois a educação é dinâmica e mutável, estando em um constante processo de transformação que está atrelada ao contexto político, econômico e social, presa a seu tempo e a espaços distintos a depender do tipo e modelo social ao qual esteja se referindo.

Dentro de uma perspectiva sociológica, a BNCC deve ser percebida como resultado de um instrumento de poder que passa a definir o que é essencial a ser ensinado e como ensinar. Aqui é relevante entender que os conteúdos, as metodologias e, por fim, as disciplinas escolares obrigatórias e/ou optativas são na realidade muito mais que meras disciplinas escolares, elas são constructos sociais a serem reproduzidos nas escolas. Pelo viés sociológico, temos de compreender que o conjunto de aprendizagens essenciais definidas na BNCC atende a finalidades sociais específicas que se pautam na reconfiguração e organicidade que lhe confere diferente hierarquização de objetivos e valores relacionados às finalidades educativas, dentro da esfera da cultura escolar.

Nesse aspecto, temos de considerar que o lugar da Sociologia, dentro da BNCC, se apresenta como um constructo social definido por meio de um conjunto de aprendizagens essenciais previamente selecionadas dentro de um aspecto de seleção cultural dos saberes considerados relevantes, como acontece com os outros saberes definidos pela BNCC. A questão central, para tanto, está em perceber quem são os autores desse processo seletivo. Que conteúdos foram considerados essenciais durante o processo seletivo? Tais conteúdos são essenciais para quem?

Essas são algumas questões cruciais que nos levam a perceber que a neutralidade no processo de escolha do que entra e sai dos currículos não existe e que a seleção do que deve ser ensinado passa por uma decisão de poder e de mecanismos de cultura que atuam sobre a sociedade e suas instituições, inclusive a escola.

As aprendizagens essenciais definidas na nova BNCC de 2017 constituem-se como exemplo de um campo de disputas que nos permite compreender, por meio de uma análise sociológica do percurso da Sociologia no currículo da educação básica, as razões pelas quais se tentou negar à Sociologia o seu lugar dentro do currículo do novo ensino médio em virtude de

uma suposta urgência de reforma educacional que primasse por um currículo mínimo e que lançasse, sobre o jovem, uma suposta possibilidade de escolha sobre a construção de um currículo que estivesse alinhado ao seu projeto de vida.

Pelo prisma de uma análise sociológica, levando em consideração os contextos que vão das discussões sobre a formulação de uma base comum – passando pelas lutas de forças dicotômicas que se travaram de um lado, defendendo a permanência da Sociologia na BNCC; e do outro, de grupos ligados ao capital que desejavam a construção de uma base comum mais enxuta e flexível, até se chegar ao texto final já aprovado e em execução – parece claro que, embora a Sociologia tenha conseguido permanecer em meio a esse turbilhão de mudanças trazidas pelas ideias liberais, o objetivo de quem tem o poder de decisão foi fortalecer a construção de um currículo mínimo e uma parte complementar técnica máxima, demonstrando com isso que o currículo é um espaço de lutas e disputas. Nessa esteira, a BNCC nasceu como produto dessas lutas e disputas que evidenciam uma forte implicação de valores pautados no liberalismo econômico. O que parece evidente é que o poder de decisão sobre a seleção dos saberes essenciais definidos na BNCC, apesar dos movimentos de resistência, teve uma forte implicação do pensamento liberal sobre os currículos do novo ensino médio.

A compreensão desse fato, a partir de uma perspectiva sociológica sobre os currículos do novo ensino médio, pode ser entendida dentro de uma perspectiva crítica e pós-crítica sobre a BNCC. Com base em Foucault (2007), podemos evidenciar a nova BNCC como uma epistemologia política, pois o poder decisório sobre a sociedade se manifesta pela decisão legal sobre a educação formal, restando aos estados e aos sistemas de ensino produzirem suas diretrizes curriculares, tomando como referência a BNCC, uma vez que os instrumentos de avaliações externas usarão como métrica o que está previsto na nova base. Na prática, isso acaba influenciando uma construção curricular que reproduza o que já está na BNCC, pois as avaliações externas têm como parâmetro um conjunto de aprendizagens essenciais referentes a cada nível e etapa da educação básica.

Dentro da matriz analítica pós-crítica dos currículos, temos de compreender que “a educação está intimamente ligada à política da cultura”, em outras palavras, que “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. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo” e se apresenta como um “produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (APPLE, 2002, p. 59).

Como podemos perceber, Apple (2002) evidencia a inexistência de uma

neutralidade e, de fato, a idealização, formulação e aplicação dos currículos do novo ensino médio apenas reproduzem um recorte de saberes considerados essenciais para quem os produziu. Apesar dos movimentos de resistência a nível nacional, as discussões sobre que saberes deveriam fazer parte dos currículos do novo ensino médio foram suspensas com a MP 476/2016 e, na sequência, com a aprovação da Lei 13.415/2017, terminando o ciclo com a aprovação da BNCC que passou a definir, mediante um caráter normativo, um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens consideradas essenciais dentro de cada série, nível e etapa da educação básica a nível nacional (BRASIL, 2017a, p. 07).

Nesse aspecto, a matriz teórica pós-crítica nos permite evidenciar o poder como uma categoria analítica, como uma política da verdade e/ou pelo prisma da epistemologia política de Foucault (2007). Nela, se evidencia que o saber não é neutro e que produz relações de poder, bem como, para que haja esse efeito, torna-se necessário engendrar o saber. Assim, o que é decidido, selecionado e organizado, dentro dos currículos do novo ensino médio, produz saberes que têm efeitos de poderes. No entanto, quais seriam então esses efeitos de poderes?

Os efeitos de poderes dentro da reforma do novo ensino médio se voltam para a idealização de uma agenda liberal, ou seja, para a implementação de uma construção social pautada na substituição de um modelo de Estado, de uma social-democracia para um Estado liberal-democrata. O problema, contudo, está no fato de que as reformas liberais que estamos presenciando, na atual conjuntura, têm se dado de forma excludente e sempre são pautadas nos discursos que visam à substituição de uma administração burocrática para uma administração gerencial de um estado mínimo e com redução de gastos públicos, além disso, há a sinalização para a entrada do capital privado em setores públicos, o que com a educação não está sendo diferente.

Embora a BNCC não seja um currículo em si mesma, ela é um documento normativo que servirá de base para a formulação de outros documentos curriculares. Sobre isso, que estamos vendo é que a BNCC se traduz na consolidação do poder do capital sobre a educação que se manifesta por meio de estratégias de ensino e de conteúdos mínimos, baseados num processo de ensino e aprendizagem pautado em competências gerais e específicas, previamente selecionadas com base numa seleção cultural de saberes a serem definidos, ensinados e avaliados interna e externamente. Embora saibamos que muito do que está posto pode, na prática, não se efetivar, como professores, é necessário conhecermos o documento e traçarmos estratégias de ensino que sejam capazes de dialogar com a BNCC, mas sem ficarmos totalmente presos a ela.

Como disse Young (2011), o currículo e seu ensino necessitam ser vistos como

conceitos diferentes. Ambos correspondem às responsabilidades distintas, de um lado de quem formula o currículo e do outro de quem o aplicará em sala de aula, a mais, cada um depende do outro. Assim, os professores não podem, por si mesmos, criar um currículo, mas necessitam dele para guiá-los no que devem ensinar. Nessa esteira, “os formuladores de currículos apenas podem estipular os conceitos importantes aos quais os alunos precisam ter acesso. Os formuladores de currículo contam com os professores para motivar os estudantes e transformar esses conceitos em uma realidade para os alunos” (YOUNG, 2011, p. 612-613).

Aqui, tentamos responder, do ponto de vista do fazer pedagógico, como o professor pode se apropriar da BNCC e fazer uso dessas competências gerais dentro da Sociologia. Os professores de Sociologia estão preparados para isso ou possuem um conhecimento prévio de como fazer? Como o professor de Sociologia pode se apropriar das competências gerais e conseguir mobilizar conceitos e procedimentos? A única coisa que temos por certo é que não existe uma receita pronta que possa responder essas questões, mas existem diversas possibilidades de respostas, as quais devem ser construídas por cada sistema de ensino junto a seus governos, gestores, professores, conselhos, comunidade e país. Por ser um documento normativo, a BNCC não é um documento fechado e isso possibilita e permite que as respostas para essas e outras questões sejam dadas em conjunto e com base na realidade de cada estabelecimento e sistema de ensino.

A mais, está evidente que a BNCC de 2017 não trouxe nenhuma novidade, mas apenas se apropriou de experiências que vinham sendo aplicadas em muitos estados e municípios pelo Brasil e as normatizou num documento geral e de abrangência nacional. O exemplo cabal é o uso das competências gerais e específicas que, como se nota, já eram utilizadas e que nada mais são do que “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017b, p. 13).

Nesse sentido, percebe-se que a mobilização dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes correspondem, respectivamente, a processos distintos e correlatos, em que os conhecimentos se referem aos saberes estudados em cada disciplina, componentes curriculares e/ou estudos e práticas, enquanto as habilidades fazem alusão ao saber fazer uso desses saberes de forma prática e, por sua vez, as competências dizem respeito ao fazer do aluno num dado contexto.

Dessa forma, o trabalho com as Competências Específicas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no contexto do novo ensino médio, e tomando como referência os estudos

e práticas da Sociologia no contexto da educação básica para a formação humana e para a cidadania crítica do jovem, como jovem e como aluno, surge em complemento as dez competências gerais descritas na BNCC, além disso, aquelas se voltam a estas inter-relacionando-se para a compreensão e para a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que convergem para a resolução de “demandas complexas da vida cotidiana, pelo pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2019, p. 08).

Por se tratar de competências específicas para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, abrangendo, dessa forma, a Sociologia, seus estudos e práticas, essas competências procuram, com base em conhecimentos e procedimentos específicos de cada uma das quatro áreas do conhecimento (História, Filosofia, Sociologia e Geografia), aprofundar e afunilar a mobilização dos saberes gerais a partir do trabalho com as competências gerais. Com isso, busca-se mobilizar os saberes e conhecimentos específicos, fazendo uso das competências específicas de cada área do conhecimento. No caso aqui estudado, o foco se volta para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e mais especificamente para os estudos e práticas referentes à Sociologia no contexto do novo ensino médio.

Aqui, temos de considerar que na formação humana, em consonância com uma formação geral, as competências específicas estão direcionadas num contexto educativo que se assenta à formação do aluno enquanto sujeito inserido no cenário social, e como tal, o aluno é pensado dentro de uma configuração que una uma formação integral, a qual traz consigo conceitos e conhecimentos relacionados à sociedade, à política, à história, ao conhecimento do mundo físico e social, aos conceitos e valores ligados ao meio ambiente, às minorias, ao princípio de isonomia e de autonomia frente à realidade de mundo, de igualdade e equidade e de muitos outros que se relacionam aos conceitos e conhecimentos que se alinham aos estudos e práticas que estejam ligados aos componentes curriculares que compõem a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

No contexto do novo ensino médio, a BNCC, no que diz respeito à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e aos estudos e prática da Sociologia no âmbito curricular, “propõe que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas, elemento essencial para a aceitação da alteridade e da adoção de uma conduta ética em sociedade” (BRASIL, 2019, n. p.).

No que se refere à Sociologia e aos demais estudos e práticas relativas à área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, temos que as competências específicas se desdobram em habilidades que se relacionam “ao domínio de conceitos e metodologias próprios dessa

área” e cujas “operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento” se constituem como “procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social”, estando, por sua vez, “inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos” (BRASIL, 2019, n. p.).

Consequentemente, os conhecimentos específicos relacionados à Área de Ciências Humanas

exigem clareza na definição de um conjunto de objetos de conhecimentos que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e que aprimorem a capacidade de os alunos pensarem diferentes culturas e sociedades, em seus tempos históricos, territórios e paisagens (compreendendo melhor o Brasil, sua diversidade regional e territorial) (BRASIL, 2019, p. 352).

Assim como levam os alunos a refletirem “sobre sua inserção singular e responsável na história da sua família, comunidade, nação e mundo” (BRASIL, 2019, p. 352).

Nesse ponto, temos de levar em consideração a relevância da Sociologia no currículo para a formação de um cidadão crítico, ativo e participativo. Aqui, uma vez fazendo parte do currículo da educação básica, temos de perceber a Sociologia, no novo ensino médio, a partir dos desafios enfrentados pelos professores em contextualizar os conteúdos e práticas sociológicas sem perder o foco do saber científico validado pela academia, uma vez que, dentre tantas questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, uma delas diz respeito às múltiplas facetas que os professores de Sociologia enfrentam para contextualizarem o conhecimento científico trazido no livro didático de Sociologia e relacioná-lo à realidade de vida dos alunos, alinhando-a com as competências gerais e específicas da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC.

De forma genérica, a nova BNCC se configura como uma bússola que indica os caminhos a serem trilhados, os quais estão contidos nesses percursos formativos, cabendo ao professor de Sociologia se apropriar dos conteúdos e de conceitos abstratos e torná-los significativos. De todo modo, a BNCC de 2017 tem como objetivo definir as aprendizagens essenciais, possibilitando aos sistemas e estabelecimentos de ensino construir seus currículos, mas sem intervir no fazer pedagógico dentro da sala de aula. Isso diz respeito ao professor e ao que está previamente planejado pelo colegiado da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, tanto no início do ano letivo como nos planejamentos semanais.

O desafio aqui está para além do currículo formal, é um contexto conjuntural e estrutural que incide e afeta diretamente a escola e as aulas de Sociologia, mas que também

passa pelo fazer pedagógico em sala de aula. Na próxima seção, abordamos os marcos legais e os fundamentos pedagógicos previstos na BNCC para o novo ensino médio.

4.1 Uma abordagem geral dos marcos legais e os fundamentos pedagógicos da BNCC com foco no novo ensino médio

A nova BNCC surge como resultado de um longo processo de experiências educacionais em âmbito nacional a partir de marcos legais, metas, estratégias, objetivos e ações traçados a serem alcançados na educação básica, cuja “determinação legal de elaboração de uma base nacional comum curricular pode ser percebida como resultado de um longo processo evolutivo na história da educação brasileira” (BRASIL, 2017c, p. 01). Embora as discussões em torno das aprendizagens essenciais não sejam novas, elas ganharam destaque e repercussão com o Movimento dos Pioneiros da Educação, tendo à frente intelectuais como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Cecília Meireles entre outros 22 intelectuais que, apesar de terem pensamentos e posições diversas, redigiram um manifesto à nação em defesa de uma educação que fosse essencialmente pública, laica, obrigatória e gratuita.

As vozes desses pensadores ainda hoje ecoam e serviram de fundamento nas décadas que se seguiram. O modelo de escola integral nascida em oposição à escola de ensino regular e defendida pelos pioneiros da educação ainda hoje gera discussões que divergem de pensadores, formuladores de currículos, professores, alunos e a própria sociedade.

Inicialmente, as mudanças trazidas pela Lei 13.415/2017 e, posteriormente, pela implementação da BNCC se manifestam como resultados de discussões e experiências pedagógicas e educacionais anteriores, muitas das quais ligadas à inovação e/ou à continuidade de uma concepção burguesa de escola. As discussões que envolvem o que deve ser ensinado e a quem deve pertencer o monopólio da escola já são bem antiga no Brasil e o que estamos vivendo atualmente é o resultado de ideias já discutidas, batidas e rebatidas há tempos no contexto da educação nacional e que são utilizadas e reinventadas em função da realidade social a qual pretende servir, pois o que se pode prescrever é que “toda educação varia sempre em função de uma ‘concepção de vida’, reflectindo, em cada época, a philosophia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade” (REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1984, p. 410).

Essa compreensão que a educação, enquanto ciência, e a escola, enquanto instituição social, servem a um propósito previamente estabelecido e são socialmente determinadas no espírito de seu tempo já era perceptível nos contextos sociais vivenciados

desde muito antes do movimento iniciado pelos pioneiros da educação na década de 30 do século XX, bem como as discussões que envolviam os debates e reflexões referentes à substituição do monopólio da Igreja Católica pelo monopólio do Estado e a substituição do modelo tradicional de escola por meio da implantação de escolas de tempo integral e única.

É claro que o modelo proposto, nesse primeiro momento, não se pautava na defesa de uma escola tecnicista e de um ensino propedêutico e utilitarista, mas num novo modelo de escola e de currículo que se inserisse numa educação nova que se propusesse ao “fim de servir não aos interesses das classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se fundasse sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, [e tivesse] o seu ideal condicionado pela vida social actual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação” (REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1984, p. 411).

Nesse contexto, as preocupações com a reforma e com a elaboração da BNCC fazem parte de um contexto mais amplo, mas que diferente do que pretendiam os pioneiros da educação com a implantação da escola integral laica, universal e pública, pois estes buscavam formar o indivíduo em sua integralidade, vinculando o meio social com a escola. Embora a proposta da reforma do novo ensino médio também faça uso desse argumento ao estabelecer que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”, o que se nota é que as razões que levaram às alterações e à formulação da BNCC estão voltadas, a priori, não para a construção da individualidade do aluno, pois, apesar de os documentos legais defenderem a formação integral, esta poderá não ocorrer em virtude da realidade a qual o aluno se insere (BRASIL, 1996, n. p.).

O que se tem, dentro da atual conjuntura, é a construção de um modelo de aluno baseado no individualismo forjado pela padronização sistêmica do sujeito ao direcionar o ensino e a instrução às necessidades do sistema econômico internacional ao qual o Brasil está inserido, tomando como referência padrões e instrumentos de medidas da qualidade da educação utilizada por países da OCDE, exigindo uma reestruturação dos currículos para se enquadrar nos modelos e nos mecanismos internacionais.

Nesse contexto – embora a BNCC seja um documento de caráter normativo que defina as diversas aprendizagens essenciais em cada série, nível e etapa da educação básica e que se aplica exclusivamente à educação formal, ou seja, à educação socialmente aceita e validada pela sociedade em instituições de ensino credenciadas, com regras, metodologias e estratégias definidas e estabelecidas em teorias educacionais e na Lei 9.394/1996 – o que se tem de fato é que, por se destinar exclusivamente à educação escolar, ela foi formulada para

atender a propósitos previamente definidos e com base em marcos legais anteriores, inclusive estabelecidos na Constituição de 1988, especificamente em seus artigos 205 e 210 como já mencionado no início desta seção.

Como qualquer outra proposta anterior, mesmo que tenha sido pensada com base em discussões passadas, a reestruturação proposta pelo novo ensino médio, de forma generalizante, se volta para servir a uma suposta necessidade da produção neoliberal, o que difere da proposta defendida pelos pioneiros da educação, na primeira metade do século passado, os quais defendiam uma educação que não fosse pensada e nem estivesse atrelada ao sistema de produção e que não se voltasse a atender os interesses da elite que detinha o poder econômico e que, por extensão, controlava os destinos políticos e as instituições sociais legalmente instituídas, como a escola, o ensino e o currículo. A mais, defendiam uma escola e uma educação que se alargassem “sua finalidade para além dos limites das classes e assumissem, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar ‘a hierarquia democrática’ pela ‘hierarquia das capacidades’, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação” (REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1984, p. 411).

Como vemos, as discussões em torno da escola e da educação, bem como do modelo de escola integral, não são novas, já vinham sendo discutidas e pensadas no Brasil há um bom tempo. O que está sendo implantado no Brasil, atualmente, por meio da política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) se encontra atrelado às propostas definidas e estabelecidas pela agenda neoliberal e em políticas que se voltam para repensar a escola a partir do imediatismo quando, em razão de uma suposta falta de profissionais para atender às demandas dos diversos setores de produção, se altera, de forma radical, não apenas os currículos, mas também as relações de trabalho entre patrões e empregados.

Essas mudanças apresentam um forte reflexo sobre a educação no momento que a Lei 13.415/2017 preconiza as mudanças trazidas em seguida pela Lei nº 13.467 de 13 de julho de 2017 sobre a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, que, de uma forma ou de outra, incidiu nos profissionais da educação contratados e versou acerca dos recursos destinados ao Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica, ao incentivar a implantação de escolas de tempo integral em todo o território nacional. Cumpre destacarmos que a crítica a esse fato não consiste no fato da implantação desse modelo de escola, mas na forma como elas serão organizadas e gerenciadas pelos respectivos sistemas de ensino, bem como os currículos a serem adotados e seus reflexos para a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Embora a BNCC continue a definir os componentes curriculares comuns, e dentro deles estão os estudos e práticas de Sociologia no ensino médio, os efeitos se tornam reais para a educação e para os professores da base comum quando se reduz a carga horária da base comum e se permite a possibilidade de ampliação da carga horária dos itinerários formativos com professores contratados pelo seu notório saber.

A mais, a atual política de fomento à implantação do novo ensino médio e de um novo currículo dividido entre a BNCC e os itinerários formativos se deram em virtude das necessidades de se estabelecer ações conjuntas da União com os entes federativos com vistas a permitir a reorganização de currículos que, segundo o próprio MEC, sejam “compatíveis com as perspectivas da sociedade contemporânea e com os anseios dos jovens”, entretanto um outro fator preponderante e que se soma a isso e que teve um peso para a aprovação da BNCC e da reforma do ensino médio foi a meta 6 do Plano Nacional de Educação ao estabelecer como meta a “oferta da educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014, n. p.).

A preocupação de se cumprir as metas estabelecidas levou à formulação de nove estratégias referentes à meta 6 do PNE, a qual inclui a cooperação técnica entre estados e a União no que concerne à oferta de educação básica pública em tempo integral por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos alunos na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 horas diárias durante todo o ano letivo, bem como a política de melhoria da infraestrutura e de equidade para os alunos deficientes.

Se observarmos, as questões relativas à BNCC e aos itinerários formativos estão ancoradas, a princípio, pelo que foi proposto pelos formuladores de currículo, por especialistas e analistas em educação ligados ao Ministério da Educação e aos setores da sociedade e do capital.

A princípio, tivemos o discurso pautado numa mudança urgente nos currículos do ensino médio para atender às necessidades dos setores de produção local e, atrelado a isso, a implantação de um currículo comum, obrigatório e mínimo a ser complementado por uma parte diversificada à escolha do aluno. A isso se somam as metas estabelecidas pelo PNE, as quais não vinham tendo os resultados esperados para o ensino médio, sendo necessária uma reformulação mais drástica que permitisse o cumprimento das metas, por meio de estratégias e ações a serem desenvolvidas e tomadas entre a União e os estados no que concerne ao ensino médio.

Contudo não podemos esquecer que as discussões que levaram a tais alterações estão assentadas em marcos legais que serviram de fundamentação e embasaram as discussões até a formulação do que seria e faria parte de uma Base Nacional Comum Curricular que se tem agora.

Embora as discussões iniciadas pelos pioneiros da educação ainda estejam vivas nas memórias e ações de muitos educadores até esses dias, vemos que esses debates, de uma forma ou de outra, seja em maior ou menor grau, fundamentam as reformulações posteriores e as legislações até chegar em nossos dias. Além disso, continuam pertinentes e, por extensão de forma direta e/ou indireta de profissionais influenciados pela escola nova, fazem parte das discussões que envolveram a elaboração da BNCC. A diferença está no fato de que, pela proposta do novo ensino médio de tempo integral, este se deu, segundo o Ministério da Educação, por diversos fatores, sendo o pano de fundo das mudanças nos currículos do ensino médio aqueles que se vinculam ao sistema produtivo e aos fatores relacionados a questões de natureza econômica, política e social.

Dentre as questões levantadas e que serviram de fundamento para a reforma do ensino médio e elaboração da BNCC destaca-se: a necessidade de “destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 357). No entanto, não podemos deixar de mencionar que, mesmo que o fator econômico tenha sido um dos pontos preponderantes para a reformulação do ensino médio e para a formulação da nova BNCC, esse não foi o único motivo que levou a uma mudança no currículo, tendo outros que se somaram, tais como: a defesa de um currículo mínimo; questões que se relacionam aos baixos rendimentos, tanto nas avaliações externas, quanto internas; as taxas de evasão e abandono escolar; o desinteresse do aluno pela escola, uma vez que ela já não é mais atraente ao jovem; e o fato de que os sistemas de ensino estão tendo dificuldades para cumprir os marcos legais, tanto previstos na Constituição Federal de 1988, quando em leis ordinárias e complementares, dentre elas: “garantir a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, conforme prevê Lei 9.394/1996, em seu artigo 3º; o que preconiza a meta 3 do Plano Nacional de Educação, que colocou como meta para o país e para os entes federados a universalização, até 2016, do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos, e da elevação, até o final de 2024, da taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%.

Dessa forma, chegou-se ao entendimento, por parte de quem pensa a escola e os processos educativos, que na atual configuração não seria possível cumprir as metas estabelecidas, sendo necessária uma mudança na organização e na estrutura dos currículos do ensino médio, que fosse mais prática, pragmática, com uma base comum mais enxuta e uma

parte diversificada que permitisse uma reorganização didática e pedagógica a ser definida por cada sistema de ensino e que respeitasse as aprendizagens essenciais comuns “a serem complementadas, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996, n. p.)

Nesse aspecto, a reforma do ensino médio e a aprovação da nova BNCC surgem como resposta direta do sistema neoliberal sobre a educação, o qual passa a definir as aprendizagens essenciais a serem ensinadas e cobradas nos processos de avaliações externas. Mesmo que, nesse primeiro momento, a BNCC não se reporte diretamente a essa proposta e, em especial, ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), não demorará muito para que ela, assim como aconteceu com as Diretrizes Curriculares Nacionais, passe a funcionar com guia de orientação para a elaboração de matrizes curriculares de estados e municípios. Tais guias poderão passar a orientar e direcionar o trabalho docente com base naquilo que será considerado como essencial no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares a serem abordados em cada série e etapa da educação básica, mediante os domínios de competências gerais e específicas que o aluno deve ter para mobilizar e buscar soluções para o mundo real a partir de conhecimentos e conceitos abstratos.

Como parte integrante de um direcionamento pedagógico não se pode esquecer que o conceito de competência, o qual a BNCC menciona, faz parte de um contexto mais amplo que englobou diversas discussões que envolveram a Pedagogia e a Sociedade nas últimas décadas, a começar pelo que define a Lei 9.394/1996 em seu artigo 35, quando estabelece quatro finalidades do ensino médio e preconiza a

consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos, a preparação para o trabalho e a cidadania, o aprimoramento do educando como pessoa humana e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, n. p.).

Com base nessas finalidades, era necessário se pensar, discutir e produzir um documento normativo que estabelecesse as competências gerais e específicas que seriam necessárias para que se alcançassem essas e outras finalidades que estão postas na realidade social vigente. Como fundamento pedagógico, a BNCC traz como foco um percurso curricular básico, geral e comum a ser trilhado, construído e desenvolvido pelos estados e municípios com o apoio técnico e financeiro da União, com base na “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para

resolver demandas complexas da vida cotidiana em pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2019, p. 08).

Para além dessas questões atuais, vale destacar, dentro do marco legal que culminou com a BNCC, que ela é o resultado de um longo debate que vinha se arrastando desde a abertura democrática em 1985. Logo após as agitações sociais que repercutiram em todo o território nacional, em especial durante e após a proposta de Emenda Constitucional nº 5, do deputado federal Dante de Oliveira, que propunha alterações na Constituição Federal de 1967, com a volta de eleições diretas ao propor, no artigo 148, “o sufrágio é universal e o voto é direto e secreto; os partidos políticos terão representação proporcional, total ou parcial, na forma que a lei estabelecer” (BRASIL, 1983). O país se via diante de uma forte onda de mudanças que partiu da sociedade, atingiu a política e refletiu na educação nos anos posteriores.

Uma vez implantado o Estado Democrático de Direito, a educação se materializa no artigo 6º da Constituição Federal de 1988 como um direito social. Isso é novamente revalidado conforme prescrito pela Emenda Constitucional nº 90, de 15 de setembro de 2015, sendo posteriormente estabelecido na Lei 9.394/1996, pela lei complementar nº 12.796 de 04 de abril de 2013, ao definir que “o acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo” (BRASIL, 2013b, n. p.)

Ao estabelecer a educação como um direito social na Constituição Federal de 1988, as leis posteriores aprofundaram e alargaram as questões e discussões acerca da Educação e do que deveria ser ensinado nas escolas.

Nas últimas duas décadas do século XX e nestas duas primeiras décadas do século XXI, as discussões em torno da educação e das suas múltiplas facetas – as quais vão das metodologias de ensino, passando pelas teorias da aprendizagem, tipos de avaliações e suas diferentes formas de mensuração, dos currículos e das aprendizagens a serem desenvolvidas em cada nível, etapa e modalidade da educação básica – têm envolvido e exigido a articulação conjunta dos diversos segmentos que fazem e compõem a sociedade, inclusive dos setores de produção, nos quais a escola e a educação, nos últimos tempos tem passados a se configurar como instrumentos das ações que mesclam aspectos ligados tanto à social, quanto à liberal democracia, alternados entre si e que, a partir de 2013, ganharam cada vez mais força dentro da sociedade e do sistema político pautado na idealização, construção e aplicação de currículos curtos e flexíveis voltados a uma formação propedêutica, utilitarista, flexível, imediatista e pragmática.

Para os defensores da reforma do novo ensino médio, com base na Lei 13.415/2017 e na formulação da nova BNCC, era necessário reestruturar as escolas e os currículos do ensino médio criados em 1996. Para isso, era importante se construir um currículo que trouxesse uma base comum mínima a ser complementada por itinerários formativos.

A princípio, essa mudança se deu supostamente em virtude das novas demandas do mundo contemporâneo, as quais a escola já não conseguia atender, sendo necessário buscar um currículo mínimo e flexível que estivesse voltado para atender a supostas demandas e necessidades dos setores de produção e na tentativa de superar os problemas de ordem econômica e social. Isso se dá como se tais problemas pudessem ser resolvidos com base nas aprendizagens práticas propedêuticas e de formação técnica inicial, desconsiderando o aprofundamento de conhecimentos e conceitos cientificamente validados em outras áreas, como a Sociologia, por ser teórica e não ter uma aplicabilidade nos setores produtivos, permanecendo sua carga horária estagnada e ou reduzida em virtude da praticidade e da necessidade imediata do investimento em conhecimentos técnicos.

Para os defensores contrários à reforma do ensino médio não é bem dessa forma, o problema é bem mais amplo e complexo e não será uma mudança de currículo a solução final dos problemas, cuja origem, na maioria dos casos, é externa à escola. Uma mudança de currículo, como a proposta implantada pela Lei 13.415/2017, afetou diretamente a base comum e estagnou a possibilidade de ampliação da carga horária para aumentar os debates acerca dos conteúdos curriculares de Sociologia no novo ensino médio, mesmo que a BNCC de 2017 reconheça e contemple os aspectos relacionados à formação humanista ligada às Ciências Sociais.

De toda forma, não podemos deixar de considerar que os fundamentos pedagógicos que validam a nova BNCC estão assentados nos marcos legais que a instituíram, sendo ela um documento normativo que traz consigo o foco no desenvolvimento das competências a serem desenvolvidas com base nas aprendizagens essenciais a serem abordadas num bloco comum, de modo que ela foi fortemente influenciada por debates anteriores. Assim, o que prevaleceu sobre o documento foi uma abordagem em que a aprendizagem estivesse centrada em competências gerais e específicas, as quais servem de guia para orientar os processos de avaliação interna e externa, como já acontece, por exemplo, no enfoque que vem sendo dado nas últimas décadas nas avaliações tanto de nível nacional, como no ENEM; quanto internacionais, como o PISA que faz uso de questões construídas com base nas competências para que, a partir da quantidade de erros e acertos, se mensure o nível de aprendizagem dos alunos numa dada série.

A preocupação com uma educação que tenha como foco competências e habilidades, conforme expresso na BNCC, faz parte de um contexto mais amplo do qual participaram setores públicos e privados, instituições de ensino e pesquisa, empresários, sindicatos, movimentos sociais, entidades de classe, profissionais e especialistas em educação entre outros, cujo objetivo era pensar, idealizar, construir e aplicar um currículo básico comum que se voltasse a atender à projeção dos indicadores educacionais previamente estabelecidos, bem como às metas, por meio da aplicação e de direcionamentos de estratégias e ações a serem definidas e aplicadas de comum acordo entre a União e os entes federados.

A BNCC surgiu como uma possível resposta às mudanças geradas na sociedade global, a fim de tentar corrigir falhas de processos anteriores, contudo, não podemos esquecer, que o que se tem tentado com a implantação de uma base comum e uma diversificada faz parte de uma abordagem baseada numa tentativa de superação da atual realidade social e dos baixos índices previamente estabelecidos, pois, da maneira como estava organizado, o currículo não teria como alcançar os resultados desejados em razão de que a realidade social incide e influencia diretamente no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, no não cumprimento de metas.

Essa realidade a qual se faz alusão diz respeito ao contexto social por trás da escola, o qual incide diretamente na aprendizagem dos alunos. É justamente em razão dos baixos rendimentos e dos índices de abandono e evasão escolar por fatores externos e internos à escola que os estudantes acabam tendo a necessidade de abandoná-la. Isso ocorre porque muitos têm de trabalhar, como acontece com muitos jovens de escolas públicas de ensino médio para se sustentar ou complementar a renda familiar; devido à gravidez na adolescência, que atinge muitas jovens em idade escolar, deixando, assim, a escola para cuidar do filho; devido à violência, seja ela doméstica e/ou urbana; problemas emocionais; e/ou o simples desinteresse e desmotivação de frequentar a escola por não ser atrativa, entre outros que serviram de fundamento ao lado de questões econômicas ligadas aos setores de produção que convergiram e foram cruciais para se construir um documento normativo, o qual estivesse amparado por marcos legais e que viesse a tornar de fato aquilo que já é de direito no artigo 205, ao determinar, de forma expressa, a educação como um “direito de todos e dever do Estado e da família, [devendo ela ser promovida e incentivada] com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, n. p.).

Com base nessa determinação legal, a BNCC foi pensada também para atender ao artigo 210 da Constituição Federal de 1988, o qual, embora não se reporte diretamente ao ensino

médio – por extensão de leis ordinárias, como a Lei 9.394/1996, de leis complementares como a Lei 13.415/2017 e de Diretrizes curriculares – acaba se estendendo a ele quando se cria um documento normativo que abrange todos os currículos da educação básica, como é o caso da BNCC. Em suma, podemos afirmar que a Constituição Federal de 1988, a priori, reconhece a necessidade de serem “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, n. p.).

Com relação ao ensino médio, o inciso IV do artigo 9º da Lei 9.394/1996 complementa o que está expresso no texto constitucional ao prever que cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, as “competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996, n. p.)

Na Lei 9.394/1996, em complemento à Constituição Federal de 1988, estão evidentes dois aspectos cruciais que envolvem a constituição dos currículos na educação básica, o primeiro, definido no texto constitucional, se dá ao determinar que a fixação de conteúdos mínimos se atrela diretamente à constituição da definição de um núcleo comum a ser complementado segundo o artigo 26 da Lei 9.394/1996: “em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1988, n. p.), formando assim, a parte básica e a diversificada dos currículos na educação básica.

O segundo aspecto que vale ser destacado é que os conteúdos curriculares “estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais e não apenas dos conteúdos mínimos a serem ensinados” (BRASIL, 2019, p11), em suma, pode-se dizer que, como definidas na parte introdutória da BNCC, as competências gerais para o ensino médio, por exemplo, como prescritas, serão comuns e devem ser aplicadas dentro das diversas formas de currículos. Em outras palavras, as competências e as diretrizes curriculares nacionais são comuns e se aplicam aos diversos currículos existentes.

Nesse aspecto, a BNCC atrela as aprendizagens essenciais ao desenvolvimento de competências e habilidades sendo essas duas primícias básicas e indissociáveis para entender o documento e sua aplicação de forma mais clara e detalhada, pois, ao longo da educação básica e, no caso aqui em destaque nesta pesquisa, no ensino médio, “as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez **competências gerais**, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem

e desenvolvimento” (BRASIL, 2019, p. 08) e que estejam em consonância com a legislação vigente no que diz respeito a assegurar uma formação básica e comum independentemente se uma escola está localizada num grande centro urbano e/ou numa pequena localidade rural no interior do Ceará.

Esta é a principal característica da BNCC: garantir que alunos em contextos e realidades diferentes tenham acesso ao conhecimento básico comum, independentemente de onde residam, facilitando inclusive nos processos destinados à mensuração do processo de ensino e aprendizagem, mediante avaliações externas, de alcance nacional. No ensino médio, temos como exemplo a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que se utiliza de instrumentos e métodos de avaliação baseados em competências e habilidades gerais e específicas, as quais os alunos devem mobilizar com base nas aprendizagens comuns e essenciais.

Por fim, não podemos deixar de explicitar que a BNCC, além de atrelar o processo de ensino e aprendizagem às competências gerais e específicas de cada área e componente curricular, como um documento normativo tanto no aspecto legal quanto pedagógico, tem como fundamento aquilo que está definido no § 1º do artigo 1º da Lei nº 9.394/1996, cujo direcionamento “está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEM)”. (BRASIL, 2019, p. 07)

Na próxima seção, o foco das discussões se volta para as competências gerais prescritas na BNCC de 2017. Para isso, procuramos trazer um pouco do contexto por trás de sua inclusão na base comum, bem como evidenciamos como os professores de Sociologia podem relacionar os conteúdos curriculares trazidos no livro didático com as competências gerais a serem alcançadas a partir do estudo de cada conteúdo.

4.2 Abordando as competências gerais na BNCC e sua aplicabilidade no ensino dos conteúdos curriculares de Sociologia no ensino médio.

Não temos como negar que ensinar e aprender são processos dinâmicos que se interligam e que há tempos vêm sendo objetos de estudos dos mais diversos segmentos sociais e institucionais que se voltam a tentar compreender como isso ocorre. Na verdade, até hoje, questões como essas não estão concluídas e, com certeza, nunca estarão, pois a educação é dinâmica e mutável, estando em um constante processo de transformação que se atrelada ao

contexto político, econômico e social, bem como estando presa a seu tempo e a espaços distintos, a depender do tipo e modelo social ao qual esteja se referindo.

No caso aqui em questão, estamos tomando como referência o modelo de educação baseado num contexto centrado nos padrões adotados pelas democracias liberais, o qual o Brasil vem utilizando como referência em suas reformas estruturais e conjunturais. Atualmente, a educação nacional tem passado por mudanças significativas nos currículos e nos diversos percursos formativos estabelecidos e definidos dentro de uma lógica e de um modelo baseado numa sociedade capitalista e liberal que o Brasil tem procurado seguir, a princípio com a Medida Provisória 746/2016, depois com a Lei 13.415/2017 e, por fim, com a aprovação da nova BNCC, a qual passou a definir os conteúdos mínimos e as aprendizagens essenciais e os atrelou a um conceito já conhecido, mas ainda pouco compreendido por professores, que é o de competências.

A BNCC menciona rapidamente, no texto introdutório, que, “ao longo da educação básica, as aprendizagens essenciais definidas devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, as quais consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017,p.07.). Nesse sentido, como o professor de Sociologia pode se apropriar da BNCC e fazer uso dessas competências gerais? Será que todos os professores estão preparados para isso ou possuem um conhecimento prévio de como fazer? Como o professor de Sociologia pode se apropriar das competências gerais e conseguir mobilizar conceitos e procedimentos?

Não existe uma receita pronta que possa responder essas questões, mas existem diversas possibilidades de respostas, as quais devem ser construídas por cada sistema de ensino junto a seus governos, gestores e professores, uma vez que a BNCC não é um documento fechado e possibilita que as respostas, para essas e outras questões, sejam respondidas em conjunto e com base na realidade de cada estabelecimento e sistema de ensino.

No Ceará, por exemplo, para além da BNCC atual, existe um documento normativo que é a Coleção Escola Aprendiz, a qual estabelece as matrizes curriculares para as escolas de ensino médio, no âmbito estadual, conforme descrito no documento. O estado do Ceará, “nos últimos anos, tem empreendido esforços significativos para um ensino de qualidade nas suas escolas, cujo propósito está fundado na Reforma Curricular do ensino médio, que tem como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM), traçadas pelo Conselho Nacional de Educação Básica (CEB), em 1998, para esse nível de ensino” (CEARÁ, 2009, p. 05).

Ao propor um documento normativo que estabelece a organização curricular para o ensino médio, ainda em 2009, o estado do Ceará estava seguindo o que preconizavam as

DCNEM de 1998, por meio da Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, a qual, em seu Art. 10, estabelecia que “a base nacional comum dos currículos do ensino médio [seria] organizada em áreas de conhecimento” (BRASIL, 1998a, p. 04), assim como continuam sendo na BNCC atual. A distinção está no fato de que, na atual base comum, há quatro áreas, quando na anterior havia três, e isso se deve ao fato de que, na nova BNCC, a matemática compõe agora uma área isolada da área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias e é lógico que os futuros documentos curriculares de estados e municípios terão de ser reorganizados e deverão atentar para essa mudança, embora antes da nova BNCC a matriz curricular do estado do Ceará já preconizava que a organização curricular deveria “priorizar o desenvolvimento de competências e habilidades básicas” (CEARÁ, 2009, p.05), segundo a qual o desenvolvimento dessas competências e habilidades seria utilizado como “parâmetro para avaliação da educação básica, [devendo] também promover a preparação do educando, tanto para o prosseguimento de seus estudos quanto para sua inserção no mundo do trabalho” (CEARÁ, 2009, p. 05).

Como se pode perceber, a preocupação com uma educação que se volte à formação para o trabalho e que se utilize de competências não é novo, o que o governo federal fez com a BNCC foi agrupar e inserir, a nível nacional, um documento de caráter normativo que, na prática, já estava acontecendo em muitos estados da federação, inclusive no Ceará. Em outras palavras foi inserido o trabalho com as competências, conforme consta no relatório dos “Currículos para os anos finais do ensino fundamental: concepções, modos de implantação e usos”, realizado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), do Instituto Victor Civita em parceria com o Banco Itaú, o Instituto Unibanco e o Instituto Península, em agosto de 2015, pois, dos 16 estados da federação que tiveram seus documentos curriculares analisados, 10 traziam um direcionamento de ensino voltado para competências, fazendo alusão aos termos “competências e habilidades” ou seus equivalentes a depender da matriz curricular de cada ente federativo (RELATÓRIO FINAL CENPEC, 2015). Assim, nessa mesma perspectiva, as “Matrizes Curriculares do Ensino Médio foram concebidas no estado do Ceará, com a intenção de direcionar uma organização do currículo, constituída por competências/habilidades, de forma a orientar as escolas da rede pública” (CEARÁ, 2009, p. 05).

Ao definir um currículo básico e comum, a BNCC, em consonância ao que já vinha sendo realizado a nível local, regional e estadual, apenas tornou de direito o que já estava sendo aplicado de fato e de direito por diversos governos estaduais e municipais. Ao propor que as aprendizagens essenciais tenham como foco o desenvolvimento de competências gerais e específicas, a BNCC passa a indicar que as decisões pedagógicas, isto é, tanto no planejar

quanto no ensinar, devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências gerais e específicas à cada área (BRASIL, 2017). Isso deve acontecer por meio de uma indicação clara e coerente daquilo que os alunos conseguem e devem “saber”, levando em consideração a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e, além disso, aquilo que conseguem e devem “saber fazer” “(considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC” (BRASIL, 2017, p.13).

Com base nessa primícia, as competências gerais são definidas na BNCC como a “mobilização de conhecimentos, [que nada mais são do que] conceitos e procedimentos, habilidades, [sendo essas entendidas como] práticas, cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p.08).

Numa perspectiva prática, as competências se referem à capacidade que o aluno possui de fazer uso de conceitos e procedimentos abstratos vistos dentro de um determinado componente curricular, como a Sociologia, por exemplo, decodificá-los em processos avaliativos e aplicá-los na vida cotidiana. Em outras palavras, consiste na capacidade de o aluno conseguir interpretar, decodificar e perceber que os conceitos e procedimentos estudados na escola podem e se aplicam na realidade social ao qual o aluno se insere, lembrando apenas que a escola ensina aquilo que o aluno não tem acesso fora dela; além disso, pode haver casos que o que o aluno aprendeu na escola não poderá ser aplicado no seu contexto social, como quando o aluno não vê na sua realidade um átomo, mas deverá aprender sobre ele para entender que toda a matéria é constituída por átomos, até mesmos nossos corpos. Esta é a função das competências, ou seja, mobilizar saberes para saber fazer.

Nesse aspecto, as mobilizações dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes correspondem, respectivamente, a processos distintos e correlatos que se dão pela sua aplicação prática e de rotina, a qual, num contexto mais amplo, visa a reconhecer que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013b, p. 08), sendo imprescindível destacar que as competências gerais da educação básica, de acordo com a BNCC, estão inter-relacionadas e se desdobram “no tratamento didático proposto para as três etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de

habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (BRASIL, 2017, p.08-09).

Diante do exposto até o momento e de uma breve explanação conceitual do que se entende por competências, como elas podem ser trabalhadas dentro dos estudos e práticas da Sociologia no novo ensino médio? Cumpre destacarmos que a BNCC apresenta 10 competências gerais que se articulam com as competências específicas de cada área do conhecimento; em se tratando da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a BNCC traz seis competências específicas que estão integradas aos estudos e práticas da “Filosofia, Geografia, História e Sociologia [compondo] a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no ensino fundamental, sempre orientadas para uma formação ética.

Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha (BRASIL, 2017, p. 561) que se voltam para “a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2017, p. 561).

Nesse contexto, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em sua página na internet, traz uma explanação sucinta e de fácil compreensão sobre as competências gerais abordadas na nova BNCC, apresentando-as em conceitos centrais, para, em seguida, mencioná-las tais como estão na BNCC, mas sem explicitá-las. Se apropriando desse modelo sucinto e descritivo, temos duas questões centrais, uma referente à aplicação das competências à Sociologia e a outra ao fazer docente. Como a Sociologia, por meio de seus conteúdos curriculares, se apropria das competências gerais? E como o professor de Sociologia pode se utilizar dessas competências e gerar uma aprendizagem significativa? Um caminho para isso passa, a priori, pelo conhecimento de cada competência para depois inter-relacioná-la ao conteúdo a ser ensinado.

A primeira competência geral faz alusão ao conhecimento em si, que se volta para a valorização e utilização dos “conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, a fim de continuar aprendendo e colaborando para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 09). Como podemos observar, essa primeira competência geral tem uma forte relação com a Sociologia e ela se aplica quando os conhecimentos historicamente construídos são apropriados e ressignificados dentro dos estudos e práticas da Sociologia.

O trabalho do professor, nesse processo, consiste em fazer uso dos conhecimentos de outras ciências e trazê-los para dentro do ensino de Sociologia, em especial dos conhecimentos e conceitos utilizados na História, Geografia e Filosofia. Essa capacidade de transposição didática para além dos limites de um dado componente e/ou estudo e práticas enriquece, aprofunda e amplia a aprendizagem dentro da Sociologia e favorece a construção integral do aluno, o qual consegue fazer uso de múltiplos saberes para lutar e colaborar “para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 201, p. 09).

A segunda competência geral, por sua vez, se refere ao pensamento científico, crítico e criativo ao propor “[o exercício da curiosidade intelectual e] a abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a 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” (BRASIL, 2017, p.09). O desafio dela, dentro do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares da Sociologia, passa, a priori, pelo trabalho docente, o qual envolverá uma constante atualização e formação profissional para que o professor tenha conhecimentos sobre métodos e técnicas que possibilitem e facilitem a transposição didática e consiga instigar no discente a curiosidade pelo que está sendo ministrado.

Ela se reporta à construção do conhecimento pelo aluno ao instigá-lo a imaginação e a criatividade diante de situações problemas propostos que permitam ao aluno a investigação das causas, a elaboração e testagem de ideias que culminem na resolução de problemas e na criação de soluções. Para isso, o professor de Sociologia, para além do livro didático, mas sem deixá-lo de lado, poderá fazer uso de metodologias alternativas, tais como rodas de conversas, pesquisas de campos, produções de documentários, feiras de ciências entre outros recursos que levem o aluno a romper as fronteiras da Sociologia, ao fazer uso de saberes de outras áreas e da mesma área de conhecimento, bem como levando o aluno a construir saberes a partir de saberes cientificamente validados.

A terceira competência geral trata do repertório cultural e se liga a uma “[valorização e fruição] das diversas manifestações artísticas e culturais, dos locais às mundiais, e também [da participação] de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2017, p. 09). Como se pode perceber, essa competência geral se insere no contexto da Sociologia e também das Artes em suas diversas formas de expressões, podendo inclusive haver um trabalho interdisciplinar que envolva outros estudos e práticas, mas, no caso específico da Sociologia, esta pode ser trabalhada com base nas contribuições das Ciências Sociais, em especial da Antropologia no que se refere a questões relativas a expressões artísticas e culturais.

Como se nota, ela prevê inclusive a participação que deve envolver a comunidade, a escola, os professores e os alunos. Aqui é possível fazer uso das contribuições trazidas pelo currículo pós-crítico e abordar outras questões que envolvem temas relativos às minorias, às contraculturas, ao hip-hop e à reflexão acerca da cultura dominante sobre as culturas dominadas, possibilitando a inclusão, de forma indireta, de estudos ligados às Ciências Políticas e à Antropologia dentro do novo ensino médio, levando, assim, para a sala de aula, temas estudados dentro das Ciências Sociais. Isso, por sua vez, que amplia as discussões e enriquece o debate para além dos conteúdos delimitados dentro do estudo da Sociologia.

Nesse contexto, o professor de Sociologia pode planejar e executar acompanhamentos de todas as outras áreas e suas respectivas disciplinas, estudos e práticas que foquem em datas específicas e até mesmo aquelas ainda pouco conhecidas e/ou divulgadas como é o caso dos projetos relacionados à cultura nordestina, os quais poderiam ser trabalhados no dia 08 de outubro, quando se comemora o dia do Nordeste, para representar a cultura, as manifestações culturais e a rica diversidade do Nordeste, assim como as datas de 25 de março e 20 de novembro que fazem referência à Consciência Negra, entre tantas outras possibilidades que podem e se encaixam perfeitamente dentro da Sociologia e podem ser trabalhadas por toda a escola.

Já a quarta competência geral faz referência à comunicação e, embora se enquadre, a priori, na área de Linguagens e Códigos e na Matemática, o domínio dela é essencial para a Sociologia, pois, ao prever a utilização de 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 (BRASIL, 2019), ela possibilita um maior entendimento dos conteúdos, da leitura, da interpretação de gráficos, imagens e textos denotativos e conotativos trazidos no livro didático.

O domínio das diversas formas de linguagens é essencial para o entendimento e interpretação dentro da Sociologia e de qualquer outra área do conhecimento, de estudos e práticas. Com a Sociologia isso se aplica diretamente, pois, sem o domínio da língua portuguesa e da linguagem matemática, ficaria difícil dar continuidade nos estudos e se aprofundar nas discussões que envolvem o conhecimento sociológico. O aluno dificilmente conseguiria ler e interpretar um gráfico disponível no livro didático e/ou construir um utilizando a linguagem computacional ou até mesmo o lápis e o papel.

A quinta competência geral se relaciona a uma temática pertinente na atual conjuntura e da qual o professor de Sociologia não tem como se esquivar. Ela se volta diretamente para a cultura digital quando se propõe

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 (BRASIL, 2017, p. 09).

Dentro da Sociologia, inúmeras são as possibilidades e potencialidades a serem discutidas e trabalhadas. Apesar da dificuldade de disponibilização de recursos e ferramentas tecnológicas por muitas famílias e alunos, o professor pode se utilizar das diversas ferramentas digitais disponíveis que vêm sendo disponibilizadas gratuitamente durante esse período de pandemia e que, certamente, permanecerão e se ampliarão quando este momento passar.

A princípio, o professor pode começar pelos conceitos generalizantes ligados à cultura de massa e cibercultura como fundamentos teóricos. Dentro desse contexto, ele pode explorar e fazer uso das diferentes formas de Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDCI), tais como o uso dos computadores da escola, de tablets e celulares, criação de grupos de estudos no WhatsApp, formulários e salas de aulas virtuais pelo Google Meet, além, é claro, da produção de páginas e blogs construídos e alimentados pelos alunos com a supervisão do professor de Sociologia e a ajuda do professor colaborador do laboratório de informática da escola.

Essa competência geral consiste em inserir o aluno no contexto da sociedade de rede e do mundo global, e a Sociologia desempenha um papel de suma importância no que diz respeito à humanização das relações diante de um cenário tecnológico que tem aproximado quem está distante e afastado os que estão próximos.

A sexta competência geral apresenta um viés que busca estabelecer uma correlação entre o mundo do trabalho e o projeto de vida do aluno ao

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 (BRASIL, 2017, p. 09).

Como podemos perceber, essa competência está diretamente alinhada com o que está definido na Lei 13.415/2017, a qual busca interligar uma formação integral que se volte simultaneamente para a formação humana e profissional.

Dentro da Sociologia, essa competência por se atrelar à formação humana, podendo direcionar o aluno a uma reflexão crítica da realidade social vigente, por meio da qual ele venha a se perceber como sujeito ativo e participativo do jogo social.

O papel da Sociologia consiste em levar o aluno a entender com se dão as relações de trabalho com base nos conhecimentos estudados no livro didático e levá-lo a uma reflexão crítica sobre o mundo do trabalho, da trajetória de luta e resistência frente aos desmandos do capital, dos conceitos de alienação, trabalho e capital, assim como sobre a relação histórica e socialmente construída entre mazelas sociais e a ação do capital.

Nesse aspecto, ao propor uma formação integral que direcione o aluno ao mundo do trabalho, a função da Sociologia não é negligenciar ou se alinhar de forma direta a uma proposta teórica e metodológica que se volte a uma conformação e formação meramente tecnicista, mas de suscitar e despertar, no aluno, seu senso de alteridade e de criticidade frente ao que está posto, levando-o a entender que a formação profissional não deve estar dissociada da formação humanista.

Entretanto, até onde se sabe, o sistema de produção, numa perspectiva generalista, não está muito preocupado com as reflexões sociais dentro de um sistema fabril, uma vez que o objetivo central do sistema produtivo se pauta no lucro que a força de trabalho pode gerar e não nas reflexões que venham a questionar o modelo de produção. Nesse contexto, o papel da Sociologia na educação básica deve ser o de suscitar questões muitas vezes contrárias ao modelo implantado e isso não é de interesse dos sistemas de produção.

A Sociologia tem o papel de estabelecer um debate dialético entre uma formação humanística e uma formação profissional, bem como deve levar o aluno a perceber que, antes de existir o profissional, existe o humano e que ambos estão associados, assim sendo, o que se pretende com essa competência geral, dentro dos estudos e práticas da Sociologia no ensino médio é orientar, direcionar e mostrar ao aluno como se dá essa relação entre trabalho / capital e o humano mediante uma reflexão crítica sobre o contexto social.

A sétima competência geral, por sua vez, se pauta na capacidade de argumentação, ao propor

a Argumentação 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 (BRASIL, 2017, p. 09).

Nesse sentido, a Sociologia tem um papel relevante no processo de relacionar fatos, expressar ideias, opiniões, resolver problemas, entre outros, e isso pode se dar de diversas

formas. Por exemplo, o professor pode fazer uso do livro didático e aprofundar as discussões com base em dados, fatos e informações disponíveis em sites e órgãos oficiais, ou seja, pode fazer uso do mapa da violência no Brasil, ao trabalhar, em um dado capítulo do livro, as mazelas sociais, a violência, a fome e a pobreza.

Após explanar o conteúdo, o professor pode pedir que os alunos analisem os dados disponíveis no Mapa da Violência no Brasil em um determinado ano e estabeleçam uma comparação entre sexo, cor e local. No final, ele pode pedir que os alunos façam um levantamento em seu bairro, com base nas suas impressões e em sala discutir os dados do Mapa da Violência com a realidade local. No contexto sociológico, essa competência é crucial para o desenvolvimento cognitivo do aluno ao possibilitar que ele construa, por si só e com a opinião de seus colegas, uma ou mais opiniões acerca de um fato social.

A oitava competência geral se relaciona às competências socioemocionais ao se voltar ao autoconhecimento e ao cuidado quando propõe que o conhecimento deve levar o educando a “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” (BRASIL, 2017, p. 10).

Seja na Sociologia como em qualquer outro componente curricular, essa é uma competência crucial, pois a sociedade atual vem passando por momentos de uma constante perda de identidade, de pertencimento e por ressignificações em virtude das facilidades e futilidades geradas pela Globalização, a qual, ao invés de fortalecer a individualidade, tem massificado o indivíduo dentro de um padrão socialmente estabelecido. A sociedade a que estamos vivendo está cada vez mais violenta e perdida em torno de si, por exemplo, em muitos locais, a referência deixou de ser o médico ou o policial para ser o traficante; muitos valores e construções balizares que fundaram e consolidaram o Mundo Ocidental vêm sendo questionados e ressignificados. Essas novas gerações estão cada vez mais sensíveis e têm enfrentado graves problemas de identidade, personalidade e desequilíbrios emocionais que refletem nas relações intrapessoal e interpessoal com fortes reflexos sobre a escola e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem.

Mesmo que o professor de Sociologia não seja um psicólogo, visto que existem profissionais formados para isso, o conhecimento e a forma como esse aspecto é trabalhado dentro da disciplina e em conjunto com os alunos e com outros saberes pode favorecer o desenvolvimento pessoal e interpessoal. Sabemos que existem alunos introspectivos e tímidos, que sentem vergonha de falar e de se expressar em sala de aula, mas que os professores devem respeitar e envolver esses alunos.

A nona competência, por sua vez, está relacionada à empatia e à cooperação:

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 (BRASIL, 2017, p. 10).

A Sociologia, nesse contexto, desempenha uma função crucial que é criar, manter e estabelecer um diálogo constante que permita os alunos interagirem e cooperarem entre si para a resolução de problemas, sejam eles teóricos e/ou práticos e que envolvam o conhecimento sociológico. Aqui é importante o desenvolvimento de atividades de trabalho em pesquisa e em grupo, os quais envolvam os alunos e que estes se sintam motivados ao saberem que a participação de cada um é indispensável para o sucesso da equipe.

Nesse contexto, o professor de Sociologia deve se utilizar de metodologias, estratégias e temas que se voltem à valorização e ao reconhecimento da diversidade, dos múltiplos saberes, tradições e culturas que formam a sociedade brasileira. O livro didático deve ser um dos meios a serem utilizados, mas como se trata da Sociologia, ela deve abranger aspectos que se relacionem e se contextualizam, sempre que possível, à realidade de vida a qual o aluno se insere.

Finalmente, a décima competência geral descrita pela BNCC faz alusão ao senso de responsabilidade e de cidadania: “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2017, p. 09).

Aqui, a Sociologia tem um outro papel relevante que é a formação para o convívio em sociedade e o desenvolvimento do educando, ainda jovem, do senso de responsabilidade como aluno e enquanto sujeito imerso no contexto social. A abordagem geral dessa competência, dentro da Sociologia, se volta para o desenvolvimento da criticidade do aluno tanto em sala, como na escola e fora dela, para que ele seja capaz de interagir e intervir no contexto social, inclusive se manifestar criticamente diante das injustiças sociais, bem como expressar, como cidadão, suas insatisfações, seus anseios e desejos para a construção e manutenção dos direitos e garantias fundamentais da pessoa humana, do meio ambiente, da política e em todo e quaisquer contextos que seu papel como cidadão ativo e participativo seja chamado a contribuir, participar e/ou intervir.

Dando continuidade, no próximo subtópico, voltamos às discussões para as competências específicas dentro da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e de sua correlação com as competências gerais mencionadas na BNCC de 2017. Nesse ponto

procuramos estabelecer um paralelo entre ambas e de suas correlações com o conteúdo a ser ensinado dentro da Sociologia a partir do fazer pedagógico do professor.

4.3 Trabalhando com as competências específicas de Ciências Humanas e Sociais no contexto do novo ensino médio com ênfase no ensino de Sociologia

Uma vez abordadas as competências gerais, voltamos agora para as discussões acerca das competências específicas da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com ênfase à Sociologia no novo ensino médio.

Como já foi mencionado, o trabalho com as competências já vem sendo desenvolvido muito antes da nova BNCC por secretarias estaduais e municipais de educação em todo o Brasil. Sendo que as questões centrais que levaram a discussões sobre a construção de uma base comum foram pautas em cima do que já vinha sendo desenvolvido em âmbito nacional. Além disso, a recusa e mobilização de sindicatos, educadores, movimentos estudantis não era devido às competências, mas, como já mencionado na seção anterior, à retirada da Sociologia e da Filosofia como disciplinas na BNCC, bem como dos componentes curriculares de Arte e Educação Física no currículo do ensino médio com a revogação da Lei 11.684/2008 pela Lei 13.415/2017. Em outros termos, os profissionais da educação não apresentam nenhuma reação contrária ao trabalho com as competências e com o desenvolvimento de habilidades gerais e específicas em uma determinada área do conhecimento e numa dada disciplina, componente curricular e/ou seus estudos e práticas.

As competências específicas surgem em complemento às dez competências gerais descritas na BNCC e a estas se voltam e se inter-relacionam para a compreensão e para a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, os quais convergem para a resolução de “demandas complexas da vida cotidiana, pelo pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL,2017, p. 08).

Sendo específicas, tais competências procuram, com base em conhecimentos e procedimentos específicos de cada uma das quatro áreas do conhecimento, aprofundar e afunilar a mobilização dos saberes gerais a partir do trabalho com as competências gerais. Com isso, busca-se mobilizar os saberes e conhecimentos específicos fazendo uso das competências específicas de cada área do conhecimento. No caso aqui estudado, o foco se volta para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e mais especificamente para os estudos e práticas referentes à Sociologia no contexto do novo ensino médio.

Em se tratando da BNCC, as competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no ensino médio, fazem alusão aos estudos e práticas que integram o currículo nessa etapa da educação básica, sendo elas as que envolvem os conhecimentos e conceitos estudados e trabalhados pela Sociologia, Geografia, História e Filosofia, cujo foco se propõe, assim como no que é proposto na parte introdutória e geral da BNCC, à ampliação e ao aprofundamento das “aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética” (BRASIL, 2017, p. 561).

Nesse sentido, observamos que a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas se volta para um processo educativo pautado nas “ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2017, p. 561).

Por se tratar de uma área que se volta à formação humana, as competências específicas estão direcionadas a um contexto educativo que se assenta na formação do aluno enquanto sujeito inserido no cenário social e, como tal, ele é pensado dentro de uma configuração que aglutina uma formação integral que traga consigo conceitos e conhecimentos relacionados à sociedade, à política, à história, ao conhecimento do mundo físico e social, aos conceitos e valores ligados ao meio ambiente, às minorias, ao princípio de isonomia e de autonomia frente à realidade de mundo, de igualdade e equidade e de muitos outros que se relacionam aos conceitos e conhecimentos que se ligam aos estudos e práticas relacionados ao quarteto, os quais, juntos, compõem a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

No entanto, os estudos e práticas buscam mais do que o saber pelo saber, objetivam munir os alunos de saberes necessários para o exercício da cidadania visando a desenvolver, nos educandos, a capacidade de criticar e de se posicionar e opinar sobre os assuntos que envolvem a vida em sociedade, inclusive de questionar e participar politicamente dentro da sociedade na qual se insere.

Partindo do princípio de que o ensino médio tem como uma das finalidades “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” (BRASIL, 1996, p. 25.), a BNCC, ao fazer uso de competências específicas na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, se volta para aprofundar e ampliar os conhecimentos e conceitos trabalhados no ensino fundamental, tais como aqueles relativos “aos processos de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao ‘outro’ e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas” (BRASIL, 2017, p. 561).

Para isso, no ensino médio, se torna necessário que os alunos aprofundem os conhecimentos da Geografia e da História, dentre os quais podemos destacar os conceitos de “temporalidade, espacialidade, ambiente e diversidade (de raça, religião, tradições étnicas etc.), modos de organização da sociedade e relações de produção, trabalho e poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo” (BRASIL, 2017, p. 561).

Como podemos perceber, os conceitos e conhecimentos do ensino fundamental se aprofundam e ganham novos significados, quando vistos e trabalhados dentro da perspectiva da Sociologia e da Filosofia, uma vez que os conceitos iniciais estudados na História e na Geografia passam a ser vistos e estudados dentro de uma nova configuração ao possibilitar que “a exploração dessas questões sob uma perspectiva mais complexa torna-se possível no ensino médio, dada a maior capacidade cognitiva dos jovens, que lhes permite ampliar seu repertório conceitual e sua capacidade de articular informações e conhecimentos” (BRASIL, 2017, p. 561), além disso:

o desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração permite percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos – com base em um número maior de variáveis –, além de um domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e de abstração (BRASIL, 2017, p. 561).

Como se trata de jovens e não mais de crianças, a capacidade de abstrair, de ler e interpretar símbolos se faz presente nessa fase da vida, permitindo uma ampliação do repertório conceitual de conceitos e conhecimentos estudados no ensino fundamental. Nesse contexto, as competências específicas da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas dentro da Sociologia possibilitam ao discente uma ressignificação de mundo e a utilização e interpretação das diferentes formas de linguagens, sejam elas textos, gráficos, imagens, charges, letras de músicas, paródias, símbolos e ou quaisquer outras formas de representação humana.

Nessa etapa da educação, as competências específicas buscam atender às finalidades do ensino médio, enquanto etapa final da educação básica, que passa pela “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”, seu aprimoramento “como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” e da “compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (BRASIL, 1996, n. p.), no caso aqui em questão dos estudos e práticas da Sociologia no ensino médio.

Assim sendo, no contexto do novo ensino médio, a BNCC, no que concerne à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e aos estudos e prática da Sociologia no âmbito

curricular, “propõe que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas –, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade” (BRASIL, 2017, p. 561), complementando o que preconiza o artigo 5 da Resolução nº 03 de 21 de novembro de 2018, ao definir que “o ensino médio em todas as suas modalidades de ensino e as suas formas de organização e oferta, além dos princípios gerais estabelecidos para a educação nacional no art. 206 da Constituição Federal e no art. 3º da LDB” deve ser orientado por nove princípios específicos, dentre os quais aquele que está expresso no inciso V, o qual consiste na “compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas” (BRASIL, 2018, n. p.), proporcionando aos alunos a interação, o convívio e a comunicação com o diferente e, conseqüentemente, o desenvolvimento da alteridade no educando.

Para isso, no tocante à Sociologia e aos demais estudos e práticas relativas à área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, vemos que as competências específicas se desdobram em habilidades que se relacionam “ao domínio de conceitos e metodologias próprios dessa área”, cujas “operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento” se constituem como “procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social”, estando, por sua vez, “inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos” (BRASIL, 2017, p. 562).

No contexto da Sociologia, podemos dizer que os conceitos e conhecimentos abordados no livro didático, por exemplo, devem dialogar com o que está estabelecido na BNCC, assim como devem fazer parte de uma construção maior que envolve conhecimentos anteriores que convergem e divergem em diferentes aspectos, mas que, no final, devem compor os conteúdos mínimos que permitam e possibilitam o desenvolvimento das aprendizagens essenciais previstas em cada nível e etapa da educação básica.

Com base nesses pressupostos, o que se espera com o trabalho das competências específicas dentro da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é que alunos sejam capazes de elaborar “hipóteses e argumentos com base na seleção e na sistematização de dados, obtidos em fontes confiáveis e sólidas” (BRASIL, 2017, p. 562), uma vez que a habilidade de se apropriar dos conhecimentos e elaborar hipóteses constitui “um passo importante tanto para a construção do diálogo como para a investigação científica, pois coloca em prática a dúvida

sistemática – entendida como questionamento e autoquestionamento, conduta contrária à crença em verdades absolutas” (BRASIL, 2017, p. 562).

O que se busca com isso é levar o aluno a ser capaz de construir uma reflexão sobre a realidade social, rompendo a simples reprodução de saberes sem que ele possa instigá-lo a uma aprendizagem real, e isso acontece quando o que é ensinado dentro da Sociologia, por exemplo, a partir dos conteúdos abordados no livro didático, é discutido e analisado em sala, permitindo que pontos de vistas sejam expostos, ampliando as discussões e criando novas hipóteses e argumentações, tendo no diálogo um mecanismo importante nesse processo de reflexão e problematização a partir de conceitos e conhecimentos abstratos.

Dessa forma, o que se espera do aluno enquanto sujeito inserido no seio da sociedade, partindo do que está descrito na BNCC, com referência à área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas consiste em desenvolver, no jovem, o senso de criticidade e de posicionamento diante de situações do mundo real.

O papel da Educação e da Sociologia nesse cenário consiste em fornecer conhecimentos teóricos e técnicos para que o jovem possa se apropriar e construir novos sentidos e novas ressignificações e, com isso, ser capaz de construir argumentos e contra-argumentos. Por esse motivo, é importante que a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas desenvolva e desperte no aluno o protagonismo juvenil para que ele se torne capaz 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, 2017, p. 562).

Nesse aspecto, o que se pretende com a BNCC, além de uma organização curricular, é munir o aluno de conhecimentos essenciais que sejam comuns e que venham a garantir a equidade entre os diferentes sujeitos nos mais diversos contextos desse imenso país. Para isso, vemos a correlação entre conhecimento, competências e habilidades a serem desenvolvidas, trabalhadas e articuladas em cada nível, etapa e modalidade da educação básica, de modo que se leve em consideração que as aprendizagens essenciais a serem garantidas aos alunos no novo ensino médio sejam comuns, mesmo com currículos diversos.

Para facilitar a organização dos currículos a serem adotados por cada sistema de ensino, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está “organizada de modo a tematizar e problematizar algumas categorias da área, fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e

Trabalho. Cada uma delas pode ser desdobrada em outras ou ainda analisada à luz das especificidades de cada região brasileira, de seu território, da sua história e da sua cultura” (BRASIL, 2017, p. 562). Como podemos perceber, a divisão da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em categorias amplia o leque de discussões sobre temas que são cruciais dentro de cada um dos estudos e práticas e/ou dos componentes curriculares, os quais, em conjunto, formam a área das humanidades, ressaltando que cada uma dessas categorias se interliga e se desdobra em outras temáticas.

As categorias Tempo e Espaço, por exemplo, “explicam os fenômenos nas Ciências Humanas porque permitem identificar contextos, sendo categorias difíceis de se dissociar” e estando correlatas a outros estudos e práticas, inclusive da Sociologia ao considerar que “a análise de acontecimentos ocorridos em circunstâncias variadas torna possível compará-los, observar suas semelhanças e diferenças, assim como compreender processos marcados pela continuidade, por mudanças e por rupturas”, de igual modo a BNCC aborda a categoria de Territórios e Fronteiras, sendo a primeira um tanto ampla, e a segunda analisada dentro de uma perspectiva histórica, política, linguística, econômica e social.

As categorias “Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética, bem como suas relações, marcam a constituição das chamadas Ciências Humanas. O esclarecimento teórico dessas categorias tem como base a resposta à questão que a tradição socrática, nas origens do pensamento grego, introduziu: “O que é o ser humano?” E finalmente destacamos as últimas categorias descritas na BNCC que são: as categorias Política e Trabalho, tendo estas uma posição de destaque dentro das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em especial dentro da Sociologia quando ela se volta a problematizar, a partir das contribuições das Ciências Políticas, a polis e as relações de trabalho e capital. Nesse contexto, “a vida em sociedade pressupõe ações individuais e coletivas que são mediadas pela política e pelo trabalho” (BRASIL, 2017, p.567).

De todo modo, o que se busca dentro da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no ensino médio é justamente levar o conhecimento e desdobrá-lo de muitas formas, tendo como foco o desenvolvimento de competências e habilidades específicas a serem observadas em cada um dos quatro componentes curriculares que a compõem. Para isso, a BNCC enfatiza que o ensino médio tem de desenvolver aprendizagens “relativas ao desafio de dialogar com o Outro e com as novas tecnologias”, sem esquecer que “as novas tecnologias exercem influência, às vezes negativa, outras vezes positiva, no conjunto das relações sociais” e que, por isso, é importante “assegurar aos estudantes a análise e o uso consciente e crítico dessas tecnologias, observando seus objetivos circunstanciais e suas finalidades a médio e longo

prazos, explorando suas potencialidades e evidenciando seus limites na configuração do mundo contemporâneo” (BRASIL, 2017, p. 562).

E, por fim, visando a garantir que a BNCC cumpra seu papel, que é o de definir as aprendizagens essenciais dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, “é imprescindível que os jovens aprendam a provocar suas consciências para a descoberta da transitoriedade do conhecimento, para a crítica e para a busca constante da ética em toda ação social” (BRASIL, 2017, p.569).

Nesse contexto, levando em consideração o que está posto até aqui, temos de considerar que tais pressupostos, como descritos na BNCC, buscam estabelecer, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, uma articulação das competências gerais da educação básica com as competências específicas da área de Ciências Humanas e de seu trabalho com as categorias no ensino médio, de modo a garantir, aos estudantes, o desenvolvimento de competências específicas relacionadas a cada um dos quatro componentes curriculares que compõem essa área do conhecimento, sendo, posteriormente, indicadas as habilidades a serem alcançadas nesta etapa (BRASIL, 2017). Ao todo, há seis competências específicas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, as quais se voltam para desenvolver no aluno as capacidades de “tematizar e problematizar”, as quais, como mencionadas acima, são categorias “fundamentais à formação dos estudantes” (BRASIL, 2017, p. 562) que podem e devem ocorrer mediante a transposição didática, sem com isso desconsiderar as fronteiras que delimitam e demarcam os conhecimentos e saberes de cada um dos quatro componentes curriculares.

Buscando, sempre que possível, trabalhar as categorias e as competências a serem desenvolvidas de modo a possibilitar o desdobramento das categorias “em outras ou ainda analisá-las à luz das especificidades de cada região brasileira, de seu território, da sua história e da sua cultura” (BRASIL, 2017, p. 562).

Nesse contexto, conhecer e trabalhar as competências específicas em articulação com as competências gerais faz toda uma diferença que culminará com uma melhoria nos resultados das avaliações externas e, conseqüentemente, permitirá a aprovação de um maior número de alunos no Exame Nacional do Ensino médio (ENEM), uma vez que tais competências indicam o percurso daquilo que é considerado como o mínimo e essencial para que um aluno saiba, após todo o percurso formativo no ensino médio. É com base nessas competências específicas, por exemplo, que são formuladas as questões do Exame Nacional do Ensino Médio e de outras avaliações externas a nível de estados, como é o caso do SPAECE no Ceará.

De forma geral, o trabalho com as competências específicas, a partir das categorias descritas na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o ensino médio, tem como desdobramentos a análise, a participação e a identificação de processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, a ocupação, formação e construção de fronteiras, territórios e estados, bem como das relações entre grupos distintos, processos de estranhamento e aculturação e choques culturais; da análise das relações de consumo e produção; da denúncia e combate às injustiças sociais; da defesa da democracia; dos direitos das minorias; dos direitos humanos e do meio ambiente; do respeito e apreço às diferenças; e da liberdade de pensamento e opiniões entre tantas outras categorias que se desdobram delas.

Dessa forma, a primeira competência específica da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como descrita na BNCC, consiste na análise de “processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais”, em suas múltiplas extensões, as quais vão do “local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos” e se dão “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” (BRASIL, 2017, p. 570).

Como se pode perceber, o objetivo aqui está em desenvolver no aluno a capacidade de analisar criticamente e de se posicionar diante dos conteúdos trabalhados dentro dos estudos e práticas que se voltam ao contexto social. Dessa forma, a Sociologia tem um papel relevante que, se apropriando dos conceitos da Antropologia e das Ciências Políticas e da Economia, busca enriquecer o debate em torno dos processos envolvidos na trama social, ao munir o aluno de conhecimentos necessários para ser capaz de debater, compreender e se posicionar criticamente.

Já a segunda competência específica, embora se volte mais para a Geografia, também pode e deve ser considerada e trabalhada dentro da Sociologia de forma interdisciplinar. Nesse ponto, essa competência busca “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” (BRASIL, 2017, p. 570).

Como se vê, temos aqui dois conceitos estruturantes, o primeiro diz respeito ao Território e o segundo à Fronteira; o primeiro já é um conceito trabalhado dentro da Sociologia. O conceito de Território tem um sentido amplo e genérico, o qual se aplica não apenas à Geografia, mas também à área da Saúde, da Sociologia, da História e a muitas outras áreas do conhecimento. Fronteira, por sua vez, faz alusão a um contexto histórico e geográfico, mas que

também tem de ser considerado quando se fala de abordagem social, pois ela se constitui como uma delimitação do espaço físico, com base no poder político, militar, linguístico e/ou cultural, socialmente aceito ou imposto. Na Sociologia, ambos os conceitos são importantes, pois se voltam a uma reflexão acerca das relações sociais que constituíram e constituem os territórios e as fronteiras.

A terceira competência específica, por sua vez, se volta à análise e à avaliação crítica das relações que envolvem os diferentes grupos, sociedades e povos 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” (BRASIL, 2017, p. 570).

Nesse ponto, temos uma aplicação direta à Filosofia, quando nos reportamos à teleologia do trabalho; à História, quando se analisam as ações do homem nos diferentes tempos e espaços; à Geografia Humana e Física, ao se estabelecer a correlação entre homem/natureza e ocupação dos espaços; e, finalmente, à Sociologia, ao estudar as relações sociais, os sistemas de produção, distribuição e consumo e seus impactos sobre as sociedades humanas e a degradação ambiental. A finalidade desta competência está alinhada à proposta de análise e avaliação das relações interpessoais e das relações entre natureza e sociedade.

A quarta competência específica, assim como as anteriores, se volta para o desenvolvimento das capacidades cognitivas de análise das relações e das situações que envolvem a ocupação, organização e ordenação social.

De todo modo, a quarta competência busca “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” (BRASIL, 2017, p. 570). Nesse contexto, ela pode ser trabalhada e discutida dentro de todas as disciplinas da área de Ciências Humanas e, por fazer alusão a uma competência que se volta à categoria do trabalho e de produção, nela podem ser trabalhados desde os conceitos abstratos de filósofos, como Feuerbach e Karl Marx, como para além destes. Na História e na Geografia, essa competência se aplica mediante as análises e reflexões sobre a ocupação e transformação do espaço pelo trabalho; e na Sociologia, por meio das reflexões que se voltam a entender os efeitos, as causas e consequências do capital e do trabalho para o desenvolvimento e atrasos das sociedades, bem como das disparidades e do aumento da distância entre ricos e pobres e suas relações com o meio ambiente e com o convívio social.

Já a quinta competência não se volta mais para a análise como as quatro primeiras, mas sim para a identificação e combate às “diversas formas de injustiça, preconceito e violência,

adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (BRASIL, 2017, p. 570). Como podemos perceber, uma vez desenvolvida no aluno a capacidade de analisar e refletir sobre as categorias centrais descritas na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o foco desta competência é um convite para o trabalho com temas geradores e transversais dentro da Sociologia, em especial, pelo fato de ela se voltar para a formação de um cidadão crítico, ativo e participativo.

Na prática, o que se busca nesta competência é desenvolver no aluno a capacidade de identificar e de combater as diversas formas de preconceitos, estereótipos, injustiças dentro da sociedade, incluí-lo no cenário social e muni-lo dos conhecimentos necessários para estabelecer e suscitar debates.

Por fim, temos a última competência específica referente à área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que se volta para desenvolver no aluno a capacidade de “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” (BRASIL, 2017, p. 570).

O objetivo desta competência se relaciona à formação crítica e autônoma do aluno enquanto sujeito inserido no contexto social e, para isso, os conteúdos e práticas da Sociologia devem levar em consideração esse fator, como um ponto crucial a ser trabalhado pelo professor em sala de aula.

Finalmente chegamos ao último tópico desta quarta seção, nele, já considerando a Sociologia inserida nos currículos do novo ensino médio, procuramos agora discutir sobre o fazer pedagógico e os desafios enfrentados pelos professores em sala de aula no que se refere a como ensinar e relacionar o ensinado ao que está definido na BNCC de 2017.

4.4 A Sociologia no novo ensino médio: o fazer pedagógico e os desafios para a contextualização do conhecimento em sala de aula baseada na inter-relação entre a BNCC e o contexto social

Dentre tantas questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem uma delas diz respeito ao desafio que os professores de Sociologia enfrentam ao contextualizar o conhecimento científico trazido no livro didático à realidade de vida dos alunos e alinhá-los com as competências gerais e específicas da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC.

Por se tratar de uma ciência social e estar diretamente relacionada à área das humanidades, contextualizar o saber dentro da disciplina de Sociologia não é de todo um problema ou uma dificuldade como pode ser para outras disciplinas e/ou em conteúdos específicos destas, bem como em seus estudos e práticas, nos quais não exista uma aplicabilidade prática e rotineira na vida social do aluno, como ocorre na observação e análise da estrutura atômica, no estudo das organelas citoplasmáticas ou na análise de uma cadeia de DNA, embora não possamos esquecer que, mesmo que o aluno não consiga enxergar e interagir com um átomo no meio social, esse conteúdo não pode deixar de ser dado e, muito menos, não pode ser desconsiderado no currículo. Por outro lado, fica também claro que tentar relacioná-lo ao contexto diário do aluno não é nada prático, assim como é fazer uma reflexão da criminalidade, da fome, do desemprego e da violência continuamente presente no DNA social.

Nesse aspecto, o professor pode começar o processo de contextualização dos conteúdos e práticas da Sociologia usando como suporte, para o processo de ensino/aprendizagem, as categorias descritas na BNCC, as quais se relacionam às Ciências Humanas, usando como referencial, para estabelecer a discussão, as seis competências específicas da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e, a partir daí, estando de posse dos conteúdos a serem trabalhados numa determinada aula, organizar e planejar de modo a alinhar o conteúdo do livro didático ao que está estabelecido na BNCC e em outros documentos norteadores de âmbito nacional e estadual.

Antes de iniciar os conteúdos a serem ministrados, é necessário planejar o que será ensinado, bem como as metodologias, o tempo e os recursos utilizados. Isso deve ser feito procurando estabelecer uma relação dos conteúdos do livro didático com as competências gerais da educação básica em paralelo com as competências específicas da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, de modo que, na contextualização dos conteúdos, o professor de Sociologia deve identificar e construir “estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base nas realidades do lugar e do tempo nas quais as aprendizagens estão situadas” (BRASIL, 2017, p.16).

Como estamos falando em conteúdos e práticas que se voltam à realidade social, é bem mais fácil contextualizar o saber na Sociologia do que em muitas outras disciplinas e/ou áreas do conhecimento, como nas disciplinas ligadas às Ciências Naturais. Então, os professores de Sociologia, assim como os professores de História, Geografia e Filosofia, estão numa posição privilegiada do currículo no que se refere ao fazer pedagógico contextualizado com a realidade vivida dos alunos, justamente pela proximidade que existe entre os conteúdos curriculares abordados na Sociologia e a realidade social dos alunos.

Embora seja uma posição privilegiada para quem leciona Sociologia, vale destacar que ela não é exclusiva, visto que existe a transposição didática e outras formas de trabalhos interdisciplinares e da pedagogia de projetos, que podem ampliar as discussões para outras disciplinas e até mesmo relacioná-las, como quando se discute a questão racial. Sobre esse assunto, os professores de Sociologia e Biologia podem realizar um projeto em conjunto durante duas ou três aulas e discutir essa questão dentro da Biologia e da Sociologia, explicando e trabalhando de forma interdisciplinar por se tratar de disciplinas distintas e de áreas distintas, com objetos de ensino e aprendizagem diferentes, por exemplo, biologicamente, não existe a categoria raça, mas sim espécie.

O conceito de raça existe no imaginário coletivo e dentro das ciências humanas, mas não existe dentro das ciências naturais. O ponto-chave aqui está em perceber os pontos e os contrapontos que geram essas e outras discussões, as quais levam a temas cotidianos como segregação, preconceito e racismo e, com base nisso, se trabalhar a empatia, a cidadania, a igualdade e a equidade dentro dos conteúdos curriculares de Sociologia.

Semelhantemente, isso pode ser feito de diversas outras formas, seja dentro ou fora da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, vai depender do conhecimento e da habilidade do professor de Sociologia. Não existe uma receita pronta, existem métodos, recursos e diretrizes que podem facilitar e orientar o trabalho do professor, e a nova BNCC é um documento norteador para esse trabalho, entretanto, temos de lembrar que, como estamos falando de jovens de ensino médio, o ideal é que esse processo ocorra de forma dialogada, com uso de recursos técnicos adequados e numa linguagem que seja capaz de resultar numa aprendizagem significativa dos conteúdos curriculares dentro da Sociologia.

Durante a ação didática, não cabe aos gestores o papel de controlar e fiscalizar o fazer pedagógico do professor em sala de aula, embora deva, sim, orientar e acompanhar nesse processo. A escola e os sistemas de ensino devem garantir a liberdade de cátedra do professor e de sua metodologia de trabalho em sala de aula, embora seja comum ouvir críticas de colegas professores no que diz respeito à forma como o professor de Sociologia, muitas vezes, organiza sua sala, quando ele rompe a visão tradicional de carteiras enfileiradas e as organiza em círculo, abrindo uma roda de conversa e lecionando de forma dialogada. Esse contato é importante dentro do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de Sociologia e não deve se limitar apenas ao ensino de conteúdos pelos conteúdos, mas de conteúdos que sejam significativos para a formação do aluno, enquanto aluno e enquanto jovem.

Durante a aula, cabe ao professor de Sociologia direcionar as discussões e desenvolver esse espírito de criticidade e respeito às diversas formas de ideias e opiniões nas

aulas de Sociologia, mesmo que sejam contrárias aos anseios, ideias e aspirações do docente. Além disso, como gestor de sua sala, o professor deve ser capaz de ouvir, dialogar e respeitar as diferenças e, de igual modo, o aluno. É fato que, em relação ao aluno, o professor deva ter paciência, pois aquele traz consigo toda a bagagem relacionada ao que escuta, viveu, vive e presenciou em casa, na rua, na roda de amigos, reproduzindo, em sala, os resultados dessa vivência, pois ser jovem e aluno, embora sejam posições antagônicas, são indissociáveis uma da outra no ambiente escolar.

Nesse aspecto, Dayrell ressalta que “a sala de aula se torna um espaço onde é visível a tensão entre o ser jovem e o ser aluno. Nela, ocorre uma complexa trama de relações de alianças e conflitos entre alunos e entre estes e os professores” (DAYRELL, 2007, p. 1121). Isso ocorre por diversos motivos, que vão desde a “imposição de normas” até as diversas formas e “estratégias individuais e coletivas de transgressão”. Embora Dayrell esteja procurando nos mostrar a ambiguidade entre a juventude e a escola, entre o ser jovem e o ser aluno, suas reflexões nos são úteis, nesta pesquisa, quando passamos a estudar as relações sociais que existem no cotidiano da escola.

Dessa forma, é importante que o professor de Sociologia assim como os alunos estabeleçam uma relação de respeito, em que de um lado está o professor, como o gestor da sala e o mediador de tensões e do processo de ensino e aprendizagem; e do outro o aluno/jovem, com toda uma bagagem de saberes e valores construídos, a qual não pode ser desconsiderada e/ou ridicularizada durante a aula, por divergências de ideias ou pensamentos, pois deve haver uma posição de hierarquia, mas, para que ela se mantenha, deve existir o respeito e o apreço às opiniões diversas e aos saberes que chegam à escola e se refletem na sala de aula.

Se o aluno vem de uma família conservadora, liberal e/ou de outra forma de arranjo, se o mesmo é um(a) jovem cis ou trans, ou é vítima de violência e/ou violento(a), ele(a) trará isso para a sala e, em algum momento da aula de Sociologia, isso vai aparecer e esse não é o momento de o professor reprimir e recriminar a fala do aluno, ou fazer pouco-caso dela, é nessa fala que o professor deve trabalhar e não impor sua opinião e sua visão de mundo. A questão aqui reside no respeito à divergência e na construção e ou desconstrução de crenças e valores com base em novos olhares e isso passa pelo diálogo. Se os valores trazidos pelo aluno estão corretos ou não corretos, não cabe ao professor julgar o mérito, cabe ao professor o papel de orientar e apresenta aos alunos novos olhares e novas perspectivas.

O professor tem de construir e trazer argumentos que o façam mudar de opinião, assim, a solução não está em retrucar ou confrontar o aluno, isso não funciona e nunca funcionou, pois até já houve casos em que professores foram agredidos. É ouvir, respirar fundo

e ser capaz de responder sem ofender a opinião do aluno, agora, se o aluno desrespeita o professor, então, é diferente, o professor deve utilizar os meios disponíveis na escola e ou na própria legislação para garantir seu direito, caso se sinta violado. Do mais, não cabe ao professor, como gestor de sua sala, impor sua visão, mesmo que ele julgue ser a correta. O professor deve levar o aluno a questionar sobre seu posicionamento, sobre seus valores e suas crenças, mas nunca impor a sua. No entanto, se ele vai mudar ou não, isso não cabe ao professor, mas o trabalho foi feito.

Nesse sentido, ser professor exige muito mais do que profissionalismo, embora muitos digam o contrário, ou seja, que exercer o magistério não passa de uma profissão como qualquer outra. Sendo assim, ela precisa ser vista e pensada do ponto de vista de uma profissão, e o professor como um profissional. Não podemos esquecer que ser professor, na prática, vai muito além do profissional. É justo e válido que ele seja valorizado e visto como tal, que haja a valorização e o reconhecimento como categoria, não se está negando o mérito, porém, é importante que o professor ultrapasse essa visão meramente profissionalista e se perceba como um educador, que descubra a sua identidade profissional. Somente quando ele adquire essa consciência é que passará a compreender que seu papel não é apenas o de reproduzir e/ou transmitir conteúdos, mas de transformar os conteúdos estáticos e dar sentido e significado por meio da ação docente.

Segundo Freire,

o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso bancário (FREIRE, 1996, p. 14).

Paulo Freire nos fornece informações e dicas valiosas para a ação didática e o ofício docente. Quando o professor passa a se enxergar como educador, ele se vê para além do seu exercício profissional. Educar é antes de tudo um ato de doação ao próximo, transmitir o que sabe deve ir muito além do que simplesmente perceber a educação, a escola e os alunos como meios de capitalizar recursos financeiros, embora também não possamos negar que é justo e merecido que todos os segmentos sociais reconheçam e valorizem o magistério e o professor como profissional a ser respeitado.

Quando pensamos e nos reportamos ao professor de Sociologia, as questões levantadas acima parecem ganhar uma dimensão muito maior, primeiro pela formação profissional ligada à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e depois pelas possibilidades que a disciplina propicia em aproximar o aluno do professor. Por ser uma

disciplina voltada à discussão de temas e assuntos relacionados à realidade social, ela possibilita e permite uma maior aproximação entre professores e alunos pela própria dinâmica e forma de se pensar e fazer o processo de ensino e aprendizagem dialogado.

Nesse contexto, é importante que o professor conquiste seu aluno, desperte nele a autonomia, o protagonismo, o pensamento crítico, a capacidade de analisar, compreender e fazer juízo de valor com base nos conteúdos abordados, estabelecendo uma correlação com as competências gerais e específicas.

Pela aproximação com o contexto social e por se tratar de uma área voltada para as humanidades, pautada no diálogo, existe, e é perceptível, uma aproximação mais forte dos alunos com os professores ligados às disciplinas de Ciências Humanas, parecendo ser um fato, não sabemos se generalizado. Não dizendo com isso que não haja em outras áreas como nas Linguagens e Códigos e nas Ciências da Natureza. Contudo, pela própria formação profissional e o modo como as aulas acontecem é visível e isso deve ser aproveitado pelo professor de Sociologia e o mesmo, ao ministrar os estudos e práticas da Sociologia, deve estabelecer um elo com o que é proposto pela BNCC e o contexto de vida do aluno como jovem, seus anseios, desejos e tensões.

Cumpramos destacar que “a tensão entre ser aluno e ser jovem se manifesta também na relação com o conhecimento e os processos de ensino-aprendizagem” (DAYRELL, 2007, p. 1122). Isso ocorre em disciplinas e em aulas cujos conhecimentos e processos de ensino e aprendizagem – que conseguem manter o diálogo entre o ser jovem e o ser aluno – resultam numa aprendizagem mais significativa. É notório que, na disciplina de Sociologia, os alunos se sentem mais propícios a falar e a expressar seus sentimentos, sonhos, dilemas, angústia, projetos de vida. Assim, aos poucos, vão tendo confiança em relação ao professor, passando a existir o apreço e o respeito entre ambos em virtude da pessoa do professor e da forma como ele ministra a disciplina.

Por isso, o professor de Sociologia deve ter a consciência de que a disciplina, seus estudos e práticas devem, sempre que possível, dialogar com a experiência de vida do aluno, sendo que essa diretriz também faz parte da proposta estabelecida pela BNCC e das competências específicas para a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Na prática, o professor, como um especialista, mesmo organizando e planejando as aulas com base na BNCC e em documentos normativos, deve construir uma aula que dialogue com a realidade, sem que o saber experiência venha a suprimir o saber formal, mas que um saber complete o outro.

O primeiro passo é ganhar a confiança do aluno, se tornar seu amigo, e isso não ocorre por mera conveniência ou pela vontade do professor. Ocorre quando o professor traz

consigo o conhecimento. O primeiro ponto a ser observado pelos alunos é esse se o professor tem o domínio do que está ministrando. É muito comum, quando professores recém-chegados são postos à prova pelos alunos para saber se eles sabem ou não o que estão ensinando. Nesse primeiro contato, tanto alunos quanto professores ficam um pouco apreensivos, e é normal que seja, mas, à medida que o professor vai demonstrando seu domínio dos conteúdos, ele ganha o respeito dos alunos.

O próximo passo consiste, no caso de adolescentes e jovens, a respeitá-los como pessoas e desenvolver um senso de justiça baseado na autonomia e na capacidade de se posicionar criticamente como já previsto nas competências específicas direcionadas à área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Isso começa dentro da sala de aula. Entretanto, pedagogicamente falando, o que significa desenvolver a autonomia e como isso pode ser feito pelo professor de Sociologia dentro da sala de aula? Ora, no contexto que estamos nos referindo, de adolescentes e jovens, o conhecimento é um fator crucial, mas não exclusivo para que venha a acontecer uma aprendizagem significativa. Mesmo que o professor saiba muito, se não conquistar os alunos, terá dificuldade para manejar a sala e dificilmente conseguirá ministrar os conteúdos do livro didático e, muito menos, trabalhar e desenvolver as competências e habilidades descritas na BNCC.

Aqui o professor deve estabelecer uma relação de autoridade em sala de aula, porém sem autoritarismo, pois, nesse contexto, o aluno já superou a fase da anomia e da heteronomia. Conforme proposta trazida pela BNCC, o segredo está em saber manter o diálogo e o respeito às diferenças, embora nem sempre se concorde com o posicionamento do aluno. O respeito e o direito do contraditório, no momento do debate nas aulas de Sociologia, devem sempre ser assegurados. Esse é um ponto importante e relevante, o qual começa com o domínio do conteúdo pelo professor, passa pelo respeito dos alunos a ele, por entenderem que é o mestre e os alunos os discípulos e converge para o domínio de sala.

Uma vez compreendido isso, o professor conseguirá ministrar uma aula com sucesso e cumprir o que foi previamente estabelecido no plano de trabalho. No que diz respeito a objetivar uma aprendizagem essencial centrada no desenvolvimento das competências e habilidades previstas na BNCC, mesmo que o processo de ensino/aprendizagem dos conteúdos e práticas da Sociologia ocorra nos contextos mais adversos – incidindo no processo de ensino e aprendizagem, na ação didática e culminando por interferir nos resultados e no direcionamento da aula – o professor deve manter a postura e seu profissionalismo para saber contornar determinadas situações-problema que permeiam o ambiente escolar.

Para tanto, Dayrell nos mostra que a tensão a qual envolve o contexto escolar e o processo de ensino e aprendizagem “concretiza-se nos mais diversos percursos escolares, marcados pela participação e/ou passividade, pela resistência e/ou conformismo, pelo interesse e/ou desinteresse, da expressão mais clara da forma como cada um elabora a tensão entre o ser jovem e o ser aluno” (DAYRELL, 2007, p.1122). Estar atento a essas questões é importante e constitui um caminho crucial para uma aprendizagem significativa.

Desenvolver a razão e a emoção são faces de uma mesma moeda, visto que, antes de existir o aluno, existe o ser humano, com sentimentos e emoções, e como tal, não pode ser desconsiderado no processo de ensino e aprendizagem não apenas na disciplina de Sociologia, mas no âmbito de todo o currículo escolar, da rotina da escola e da sala de aula que se manifesta para além do currículo formal e se materializa por meio dos currículos oculto e em ação.

Nesse aspecto, ao qual estão ligados o contexto escolar; o ser aluno e ser jovem; e o fazer pedagógico do professor, é necessário considerar que – para que a aprendizagem dos conteúdos, estudos e práticas da Sociologia, abordados ao longo do ano letivo, se tornem relevantes e ganhem significados na vida dos alunos – é necessário que o professor seja capaz de transformar um conhecimento abstrato repleto de conceitos também abstratos e os contextualizar, de modo a levar o aluno a se identificar com o que está sendo ensinado, passando a perceber e a entender a Sociologia como uma área do conhecimento relevante à sua formação como pessoa e como cidadão, e como um suporte para a compreensão crítica da sociedade a partir do que está posto na BNCC, mas não apenas no âmbito das aprendizagens consideradas essenciais, mas para além delas.

Para tanto, como o professor pode fazer uso do livro didático como uma ferramenta produzida fora da escola e que, muitas vezes, retrata exemplos distantes, mas que, de uma forma ou de outra, apresenta uma relação com o contexto vivido pelo aluno? Como fazer uso das tecnologias digitais e dos diversos suportes disponíveis na escola para que seja possível contextualizar conhecimentos sociológicos universalizados ao contexto de vida dos alunos? Como a BNCC poderia ajudar no processo de contextualização dos saberes?

Primeiro, é importante que se diga que, a princípio, nem todos os professores conseguem romper, no primeiro contato em sala, a barreira teórica e academicista, em especial, quando esse profissional advém de uma área de formação teórica, como é o caso das Ciências Sociais. No entanto, com o passar do tempo, ele vai aprendendo consigo mesmo e com os outros e aos poucos vai se moldando e suas aulas vão, dia após dia, se tornando mais ricas e dinâmicas à medida que começa a justapor o profissional com o pessoal e descobre a sua profissionalidade

como docente. Assim, as respostas para tais perguntas se voltam não para o currículo em si, mas para a ação didática por parte do professor.

A BNCC é um documento normativo e, como tal, apenas direciona o percurso a ser trilhado, mas a forma de trilhar quem define são os sistemas de ensino, a escola e o professor em sala de aula. Apropriar-se de uma tecnologia ou suporte para ensinar os conteúdos e práticas da Sociologia não é a garantia de que haverá uma aprendizagem significativa a depender da forma como ela está sendo utilizada. Embora a figura central do processo de ensino e aprendizagem seja o aluno, é o professor, como especialista e profissional, que estabelece e desenvolve o ritmo e as estratégias de ensino que melhor se encaixem numa dada turma e escola.

Existem diversas formas que o professor de Sociologia pode se apropriar do livro didático e contextualizar o conhecimento nele abordado, quando possível, não existe um modelo pronto e acabado, tudo vai depender do tipo de escola, do perfil dos alunos, de sua localização entre outros fatores. O que existem são métodos e técnicas que podem funcionar em uma determinada sala ou escola e não funcionar em outra, mas isso é função do professor e não de quem formulou o currículo, sendo esse apenas um caminho a ser trilhado ao longo de um processo formativo.

A BNCC, por exemplo, é um documento que

define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2019, p. 07).

Como se vê, o que temos é um documento que se volta a garantir que todos os alunos, em qualquer ponto do território nacional, tenham assegurados o direito de aprender aos conhecimentos essenciais necessários e relevantes para o mundo do trabalho e para o exercício de sua cidadania.

Nesse contexto, a BNCC, mesmo que venha a definir os conteúdos mínimos e obrigatórios a todos os alunos no ensino médio, é um documento normativo e não impositivo, dando liberdade aos sistemas de ensino para construírem seus currículos, desde que neles sejam considerados o que é essencial para permitir o prosseguimento e a continuidade dos estudos, a inserção no mercado de trabalho, o exercício da cidadania, a garantia de igualdade e a equidade de saberes a serem cobrados em avaliações externas que possibilitam e permitam a continuidade dos estudos no ensino superior, como é o caso do ENEM. Na prática, a BNCC funciona como uma bússola que diz o caminho a ser trilhado e o que está contido nesse percurso.

De todo modo, inserindo os conteúdos essenciais na parte comum dos currículos, a parte a ser complementada fica a critério de cada sistema de ensino, contudo é importante ressaltar que tanto a BNCC quanto “os currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da educação básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (BRASIL, 2017, p. 16). O desafio aqui está para além do currículo formal, é um contexto conjuntural e estrutural que incide e afeta diretamente a escola, mas que também passa pelo fazer pedagógico em sala de aula.

Para isso, cabe aos sistemas de ensino, à escola e aos professores conhecerem e se aprofundarem no estudo das teorias do currículo e se apropriarem delas da melhor forma possível, bem como escolher a que melhor se enquadra no perfil da escola. Um exemplo prático de currículo que possibilita e amplia o leque de discussão sociológica é o pós-crítico que, ao contrário do tradicional – cujo foco está no desenvolvimento de habilidades pelo aluno sem a criticidade ao sistema, sendo ele voltado mais para a “aceitação, ajuste e adaptação” social – e do currículo crítico – que critica o currículo definindo-o como um instrumento de poder, em que os dominantes impõem aos dominados aquilo que os interessa – essa concepção de currículo está envolta nas teorias críticas que se pautam na “desconfiança, questionamento e transformação radical” da sociedade.

O currículo pós-crítico, de origem posterior, amplia a visão que temos sobre conceitos e temas nunca antes discutidos como gênero e diversidade, feminismo, violência doméstica, racismo, meio ambiente etc., temas e assuntos que, até bem pouco tempo atrás, não tinham lugar dentro do currículo.

O legado das teorias críticas para a educação está na desconfiança “do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais” (DA SILVA, 2010, p. 30). Embora acreditemos que possa ser interessante a aplicação das teorias críticas e, em especial, as pós-críticas ao processo de ensino e aprendizagem de Sociologia, caberá a cada escola e professores verificar se isso é válido a partir do tipo de escola e do perfil do aluno, mesmo sabendo que, na prática, a “escola atua ideologicamente por meio de seu currículo” e, às vezes, a proposta da escola impossibilita e/ou inviabiliza a aplicação de uma ou outra teoria curricular” (DA SILVA, 2010, p. 30). Entretanto, não estamos aqui para defender um ou outro modelo de currículo a ser adotado, mas apenas para acender uma faísca em meio a um universo ainda muito grande a ser explorado e descoberto pelos professores de Sociologia.

Quando se faz alusão ao currículo pós-crítico, não se está dizendo que ele seja melhor ou pior que os outros, mas que amplia o trabalho do professor de Sociologia ao permitir

que temas outrora esquecidos pela historiografia oficial possam ser trabalhados e discutidos nas aulas de Sociologia. Contudo, mesmo que o currículo pós-crítico possibilite uma discussão mais amíuade sobre tais temáticas, não cabe aos formuladores do currículo a tarefa de contextualizá-lo no livro, cabe a eles trazer dados e informações sobre esses temas, e ao professor a tarefa de contextualizar o conhecimento e inter-relacioná-lo a outros saberes, uma vez que, em um país de dimensões continentais como o Brasil, com múltiplas realidades e pluricultural, fica difícil que o livro traga o conhecimento contextualizado e, se fizer, o fará com base numa dada realidade local, como a violência na perspectiva de uma grande cidade, enquanto a escola, no entanto, estará localizada no interior, do interior do país.

Claro que o livro deve abordar e trazer exemplos, mas a contextualização à realidade local cabe ao professor com base em saberes e conhecimentos técnico e científicos validados em cada disciplina presente no currículo escolar, incluindo os conteúdos trazidos na sociologia, pois entre as duas tarefas pedagógicas do professor, a primeira consiste em “ajudar os estudantes a administrarem o relacionamento entre os conceitos das diferentes disciplinas que constituem o currículo e seus referentes em suas vidas cotidianas” e a segunda está em “apresentar aos alunos conceitos que têm significados que não derivam de sua experiência nem se relacionam diretamente com ela” (YOUNG, 2011, p. 616).

A contextualização dos conteúdos à realidade do aluno deve ser realizada pelo professor, a partir do reconhecimento de que existem saberes de pensamento e saberes práticos e que nem todos os saberes ensinados, na escola, sobre a situação do aluno se aplicam ao lugar de experiência como jovem. No entanto, retornando à pergunta, como então o professor de Sociologia pode contextualizar um conhecimento abstrato em um saber contextualizado? Esse é um desafio contínuo da ação pedagógica, o qual exige a mobilização de saberes do professor e envolve tanto o saber formal quanto o saber de experiência, mas isso leva tempo, uns aprendem rápido, já outros demoram um pouco mais.

No caso da Sociologia e de seus estudos e práticas, como já mencionado, não é difícil fazer essa contextualização por já ser uma disciplina ligada ao contexto e à realidade social. No entanto, para tentar responder a pergunta que na prática não é nada fácil, vamos utilizar como exemplo as teorias que sustentam e dão suporte ao entendimento e à compreensão da sociedade capitalista moderna e contemporânea a partir da divisão social do trabalho discutido tanto no pensamento marxiano quanto no marxista. Esse é um assunto certo trazido nos livros de Sociologia no ensino médio e que sustenta toda uma teia de discussões que dão suporte a outras discussões envoltas nos conceitos de mais-valia, apropriação, alienação, capital e tantos outros conceitos abstratos que, sem contextualização e explicação, não fazem sentido

para o aluno. De igual modo, pensemos ainda na distinção prática dos conceitos de solidariedade mecânica e solidariedade orgânica teorizada por Durkheim, assim como do que significa, na prática, o conceito de imaginação sociológica cunhada por Wright Mills em 1959 e ainda atual.

Esses conceitos são generalizantes e universalmente conhecidos e utilizados no meio científico pelos teóricos das Ciências Sociais. O desafio aqui não reside em o professor apresentar aos alunos tais conceitos, pois a definição conceitual não passa de uma abstração da realidade, o desafio está em fazer o nexos que envolve significado e significante. Sendo que a mera definição conceitual trazida no livro didático, embora possamos dizer que seja uma condição necessária dentro do processo de ensino e aprendizagem na Sociologia, não é uma condição suficiente para que tenhamos uma aprendizagem significativa se o ensino não trazer nada de significativo nesse processo que deve ser dialético.

Assim, a simples definição conceitual é necessária, mas deve ser construída mediante a exemplificação sem a qual fica difícil para o aluno entender os conceitos sem exemplos prévios. Primeiro deve vir a conceitualização, depois exemplificação, fato que os livros já trazem, e, somente depois de compreendido o conceito e exemplificado, é que o professor, a partir da realidade do aluno, irá contextualizá-lo, lembrando, porém, que poderá haver casos que a contextualização não poderá ser realizada de forma direta ao que é trazido no livro didático. Por exemplo, o livro traz um exemplo de uma sociedade industrial, mas o aluno reside numa cidade do interior, onde não existem indústrias, mas existe, por exemplo, cooperativas de agricultores. Nesse caso, a contextualização dos conceitos de mais valia e alienação, por exemplo, não devem ser invalidados e/ou deixarem de ser vistos e trabalhados pelo professor, ao contrário, pois é direito do aluno aprender tais conceitos, mas esses temas devem ser redirecionados a uma reflexão complementar ao sistema de produção capitalista que são os modelos de produção em cooperativas.

Nem sempre será possível, a depender do assunto abordado no livro, uma contextualização direta e é aí onde entra o professor e seu fazer pedagógico, uma vez que nem sempre temas e conceitos generalizantes, que se aplicam numa dada realidade social, podem ser contextualizados à realidade a qual o aluno se insere. Num modelo de sociedade ocidental, por exemplo, conceitos de outros tempos históricos e de outras culturas não podem deixar de serem vistos e revisitados pela Sociologia, sendo essa também uma diretriz previamente descrita tanto nas competências gerais da educação básica, quanto nas competências específicas da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Tais conceitos generalizantes são percebidos como conceitos-chave para o entendimento do mundo e da realidade na qual se vive.

Um exemplo de um conceito generalizante e cristalizado na mentalidade das sociedades de cultura ocidental, sejam elas de países centrais e/ou periféricos, é o de democracia. Como o professor de Sociologia vai trabalhar e desenvolver esse conceito no aluno sem que faça um apanhado geral sobre esse tema e suas múltiplas faces ao longo dos tempos e espaços percorridos? Como professores compromissados com uma aprendizagem para além do domínio de competências e habilidades básicas restritas a uma dada disciplina, devemos pensar a aprendizagem dos conteúdos de forma interdisciplinar, sem, contudo, desconsiderar as fronteiras que definem cada área do conhecimento e por extensão cada disciplina?

Desse modo, se queremos desenvolver um processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos e práticas da Sociologia pautados em competências e habilidades gerais e específicas, tais como estão descritas na BNCC, isso pode ser feito, tanto de forma disciplinar quanto interdisciplinar e, sempre que possível, contextualizada à realidade vivida, sem desconsiderar o saber de cada disciplina, porém, para que isso seja possível, os alunos devem, antes de tudo, aprender o conhecimento que ele deverá precisar ao longo da vida.

O conhecimento científico universal é um direito do ser humano, o qual está para além da escola e sem o qual o aluno não conseguirá compreender uma questão do ENEM que traga, por exemplo, um texto histórico e uma imagem de um canal nos dias atuais como um suporte ao que a pergunta da questão se propõe sobre aculturação, hibridismo cultural e cultura, por exemplo, que é um conceito bem amplo e diversificado e faz parte do jargão não apenas das Ciências Sociais, mas também da História, da Geografia Humana e de tantas outras áreas que estão para além das disciplinas do currículo do ensino médio. Vamos partir de um princípio básico.

Se o aluno passou pela disciplina de História, ainda no ensino fundamental, sem aprender sobre o que foi a escravidão e seus efeitos para a sociedade, assim como sem ter a noção de tempo e espaço geográfico, como o mesmo conseguirá, no ensino médio, compreender uma questão que busque aferir as competências e habilidades que ele deve ter para encontrar, dentre as cinco alternativas, os quatro distratores e o gabarito, permitindo ao aluno utilizar os conhecimentos que se justapõem para perceber o que é cultura no sentido antropológico?

Embora na teoria existam métodos e propostas que se voltem a tentar responder essa e outras questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem de Sociologia no ensino médio, na prática, não existe uma resposta pronta e acabada para essa indagação. A resposta de questões como essa não pode ser respondida de forma homogênea dentro de um contexto heterogêneo, visto que dependerá de todo um contexto que envolve desde políticas de Estado, de governos, passando pelas propostas curriculares dos sistemas de ensino, da gestão

de cada unidade escolar, do perfil do aluno, do tipo de escola, de sua localização, da formação e qualificação profissional do professor entre questões ligadas à rotina da escola e da sala de aula. Sobre os tipos de currículos aplicados, fazemos referência aqui à forma como se manifestam e como são aplicados os currículos: formal, em ação e o oculto no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem dos estudos e práticas da Sociologia no âmbito da educação formal.

Desse modo, a manifestação de cada um desses currículos determina o modelo de escola, o tipo de gestão e o perfil do professor que se manifesta a partir do currículo oculto em sua postura em sala de aula, seja por meio autoritário, apático, ativo, democrático entre outros e que, de forma oculta, mesmo que ministrando um currículo formal, os conteúdos podem ser interpretados para outros fins que não o de formar um cidadão crítico, ativo e participativo, conforme proposto pela BNCC e outros documentos legais e normativos. A postura de muitos professores ocultamente pode tolher o desenvolvimento e o crescimento do aluno, por isso deve-se ter cuidado com o tipo de profissional que se é, com o que se fala em sala e da forma que se fala, bem como com o tipo de professor que quer que os alunos se lembrem no futuro.

Sabemos que, quando se está em sala, a rotina diária rouba nossas forças e o vigor, em muitas salas se travam verdadeiras batalhas de forças entre professores e alunos, as quais desarticulam o trabalho pedagógico, tais como: “a falta de tempo e de flexibilização, a dificuldade que muitos professores têm em negociar com os alunos, o predomínio de tarefas fechadas e padronizadas, a onipresença da coação e do controle e as relações padronizadas entre professor e alunos” (CORTI, 2014, p.321), entre outras que acontecem no cotidiano escolar. Tudo isso estimula, cria e desenvolve uma atmosfera que dissocia o ser jovem do ser aluno e o resultado não é nada satisfatório, pois desestimula o professor e satura o aluno. De um lado o professor, já cansado de aulas anteriores; e do outro, alunos também cansados e pouco interessados em ouvir o que o professor tem a falar.

O desafio reside em prender a atenção do aluno, em motivá-lo para a aula, mas como fazer? Isso vai depender do tipo de turma, do turno e do perfil da escola, sendo que, numa mesma escola, as salas não são iguais, cada uma se difere da outra. Mesmo sendo alunos de um mesmo território e/ou de territórios próximos, é visível essa distinção que, aparentemente, parece natural, mas na realidade é artificial.

Entretanto, se observarmos a rotina escolar, quem está ou já esteve em sala de aula certamente já deve ter percebido que, em escolas que não separam os alunos por desempenho acadêmico, e digo aqui a grosso modo, como se fala na escola, os alunos mais comportados dos mais danados, dos que apresentam melhores rendimentos, dos de baixos rendimentos; enfim,

quando a escola não faz, ainda no início do ano letivo, isso ocorre a pedido dos próprios alunos que pedem para trocar de turma, seja por causa das amizades, que na prática apenas se encaixam na turma com alunos que têm o seu perfil.

Por exemplo, um aluno é brincalhão, conversador, mas a sala, na qual está, os demais não são, então o aluno se sente isolado e muda para uma com esse perfil. É isso que acontece, por isso temos, numa mesma escola, salas distintas, o que passa a exigir do professor de Sociologia competências e habilidades socioemocionais e motivacionais para saber lidar com essas múltiplas realidades numa mesma instituição de ensino, estando além do domínio do conhecimento científico que ele traz para a sala.

Nesse sentido, após tais considerações, poderíamos, então, perguntar qual é o papel da Sociologia no contexto escolar. Como o professor pode desenvolver nos alunos o interesse pelos estudos e práticas da Sociologia em escolas e turmas tão diversas? Pelo que se viu até aqui, acreditamos que o papel da Sociologia consiste na formação crítica do jovem e de sua preparação para o desenvolvimento de competências que o permitam lidar com situações do mundo real.

Com relação à diversidade, essa é uma característica marcante nas Ciências Humanas, a qual exige do professor uma habilidade de desenvolver metodologias e estratégias de ensino diversas para um mesmo plano de aula e para a mesma série em virtude dos perfis dos alunos de uma determinada sala de aula ou escola serem diferentes. Nessa esteira, embora os currículos sejam diversos, “as competências e diretrizes são comuns” (BRASIL, 2017, p.11) e é nesse sentido que o professor deve pautar seu plano de ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta pesquisa, pode-se concluir, com base numa análise sociológica, que as impressões acerca dos currículos e daquilo que deve ou não ser ensinado, assim como o que ensinar, servem a propósitos previamente definidos e que mudam sempre que um grupo político, econômico e social chega ao poder. Ao longo da trajetória marcada pelas reformas educacionais, podemos perceber diversos aspectos de natureza política, econômica e social que relacionam e nos fornecem indícios para compreendermos as discussões que ainda hoje envolvem o ensino da Sociologia na educação básica.

Numa perspectiva sociológica, entendemos que os currículos, seus componentes e conteúdos são produzidos, selecionados e ensinados com base no contexto ao qual uma determinada sociedade viveu e/ou está vivendo. Assim, o processo de seleção curricular e da construção de um currículo nacional comum cumpre um papel importante na transmissão de saberes considerados válidos, relevantes e essenciais para serem incorporados e incluídos nos currículos à nível nacional (APPLE, 2002).

Nesse aspecto, Apple (2002, p. 60) evidencia que “forma e conteúdo culturais funcionam como indicadores de classe”, em que “a concessão de legitimidade exclusiva a tal sistema de cultura, por meio de sua incorporação ao currículo centralizado e oficial, cria, por sua vez, uma situação em que os indicadores de "gosto" se tornam indicadores de pessoas. A escola torna-se uma escola de classes sociais”.

Aqui é relevante considerarmos, pelo viés sociológico, que os processos de seleções e de construção de um currículo nacional comum, no caso da BNCC de 2017, por exemplo, se pautam na percepção conjuntural e estrutural que envolvem, primeiro, as “complexas relações entre capital econômico e capital cultural”, segundo “o papel da escola nas ações de reproduzir e desafiar a enormidade de relações desiguais de poder (que transcendem muito as classes sociais, obviamente) e terceiro as “maneiras como o conteúdo e a organização do currículo, a pedagogia e a avaliação do aprendizado funcionam em tudo isso” (APPLE, 2002, p. 61).

Semelhantemente ao que evidenciou Apple (2002), as reformas educacionais no Brasil parecem estar atreladas a essa relação de dependência entre o capital econômico e cultural, tendo a escola como o local de transmissão e reprodução de saberes que, nem sempre, em virtude da pacificidade do currículo, foi capaz de confrontar as desigualdades no contexto escolar, pois, a forma como estavam organizados os currículos, a seletividade dos componentes curriculares e de seus programas de ensino, bem como o fazer pedagógico e o modelo de avaliação, mascarava a realidade social, que só começou a ser descortinada e confrontada com

a implantação de um currículo crítico e pós-crítico logo depois da abertura democrática em 1985.

Entretanto, é bom que se diga que as questões levantadas acerca das reformas educacionais e da construção de uma base comum curricular a nível nacional no Brasil, na atual conjuntura, devem ser levadas mais a sério como já evidenciou Apple (2002, p. 61), uma vez que “estamos vivendo uma época que podemos denominar como restauração conservadora de gravíssimos conflitos em torno da política do conhecimento oficial”. Apple (2002, p. 61) acredita que o que está em jogo é “a própria ideia de educação pública e a própria ideia de um currículo que responda às culturas e histórias de amplos e crescentes segmentos”.

No caso aqui em questão, não estamos nos reportando à população norte-americana, como observou Apple, mas à brasileira e, pasmem todos, tais mudanças no Brasil, assim como as evidenciadas por Apple (2002), no contexto estadunidense, estão acontecendo dentro de um modelo de estado democrático, no qual as ideias do liberalismo econômico têm se utilizado dos meios de comunicação e da falta de informação e ou desinformação de uma parcela significativa da sociedade brasileira para criar uma opinião pública que justifique e fundamente a implantação de um Estado mínimo e a redução nos gastos em setores sensíveis da sociedade, dentre elas a educação.

Pelo olhar sociológico, temos que a seletividade do que ensinar cumpre a um aspecto cultural que se pauta na implementação de um modelo de currículo que está atrelado ao interesse de quem o produziu. No caso das mudanças recentes, temos que elas formam estruturas e cumprem o papel designado pelas elites do dinheiro, como nos mostra Sousa (2017), em sua obra *A elite do atraso, da escravidão à Lava Jato*, na qual, o autor faz uma abordagem sobre o acordo feito entre os “donos do poder” para se perpetrarem no poder dentro de uma sociedade cruel e escravocrata.

Nesse contexto, podemos evidenciar que a educação não está fora do jogo de poder, pelo contrário, ela cumpre o papel de perpetuação desse poder, que se manifesta pela dicotomia entre capital e cultura dentro da escola, das disciplinas como territórios de poder e da seletividade de saberes dentro de cada território, o que acaba, por muitas vezes, a atar o professor, o qual, por falta de espaço e de liberdade para trabalhar a transversalidade e romper as fronteiras, se vê preso a um ensino que reproduz os saberes que estão postos.

A reforma educacional de 2017, implementada pela Lei 13.415/2017, que trouxe mudanças significativas na Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, e a BNCC de 2017, por exemplo, que esboça as diretrizes de um fazer pedagógico pautado dentro de um conjunto de competências gerais e específicas consideradas essenciais a serem desenvolvidas dentro de

cada nível e etapa da educação básica, devem ser vistas e percebidas, no contexto educacional brasileiro, pelo viés da Sociologia do Currículo, o passa a exigir de nós, enquanto profissionais comprometidos com a educação, um olhar crítico diante do que está sendo apresentado.

Dessa forma, dentro de uma perspectiva sociológica, temos de considerar que não existe um currículo neutro. Ele sempre estará pautado num viés político e ideológico, estando preso na relação espaço e tempo. De todo modo, a primeira primícia que temos de saber é que não existe neutralidade, tudo é conveniência e oportunidade de quem está no poder e de quem dele faz uso.

A questão está em saber a qual viés o currículo serve, o inclusivo ou o excludente? O fato é que quem está no poder formula um currículo dentro de um viés político e quase sempre, senão sempre, em defesa de um grupo, de suas ideias e convicções. As reformas estruturais e conjunturais que estamos presenciando no Brasil, de 2016 para cá, demonstram o viés excludente, o qual vem sendo paulatinamente implantado em nossa sociedade, com perdas de direitos e de conquistas históricas tanto para a classe média trabalhadora de uma forma geral, a qual foi usada como massa de manobra pelos grupos políticos que disputam o poder, quanto para os profissionais da educação por meio das Reformas da Previdência Social, a Reforma do Ensino Médio e as prováveis Reformas Administrativa e Tributária.

A atual Reforma do Ensino Médio surge como parte desse processo de reformas e se insere num contexto mais amplo, o qual envolve os interesses de agentes políticos, econômicos e sociais. Ela vem em resposta a um conjunto de fatos e acontecimentos, que, como vimos, tem sua origem em questões de natureza estrutural e conjuntural ligadas a correntes de pensamentos liberais e neoliberais e é o resultado da ação política da elite do dinheiro que “detém o capital econômico e, por conta disso, manda na economia, passa a mandar de modo indireto também no mundo social e político pela construção, colonizada pelo dinheiro, da opinião pública” (SOUSA, 2017, p. 68).

Quando olhamos para a educação na realidade atual, não podemos pensá-la fora de um contexto ao qual está inserida, uma vez que ela acompanha as transformações sociais em seu tempo e em cada sociedade. Quando pensamos em educação, devemos ter em mente que ela se manifesta como um conceito amplo, mas que vai ganhando forma e se estruturando de modos distintos em cada período e em cada sociedade. Reformas educacionais sempre existiram e sempre existirão, pois esse é o ritmo contínuo e natural que acompanha as mudanças e se alinha a cada contexto histórico, político, econômico e social. A atual reforma educacional surgiu como resultado de disputas no campo político influenciada pelo interesse do capital

privado em adentrar na esfera pública e canalizar recursos. Para isso, foi necessário um debate político e social, com mudança da legislação, mas, no final, a elite do dinheiro saiu vitoriosa.

De toda forma, não podemos deixar de mencionar que nem sempre as reformas estão de acordo com as necessidades e os anseios sociais. Em regimes ditatoriais, ou em períodos fechados da história política brasileira, por exemplo, marcados pelo autoritarismo, as reformas aconteceram sem muita agitação e quase sempre foram indiretamente “impositivas”, utilizando-se quase sempre do parlamento e da lei para disfarçar o caráter autoritário delas, mas sempre de forma indireta, sem expressão e participação popular.

No entanto, se as reformas na educação são comuns no Brasil, por que então a atual reforma do ensino médio encontrou resistência e levantes de sindicatos de professores, de movimentos estudantis e de ocupação de escolas em 2016? A resposta óbvia é que o atual cenário brasileiro – apesar de conturbado e agitado por ideias e pensamentos que se digladiam entre esquerda e direita, tendo os considerados de centro como o fermento, os quais, dependendo do cenário, fazem crescer a massa da esquerda e, em outro, a massa da direita – ocorre dentro de um Estado Democrático de Direito e, como tal, por estarmos vivendo um período democrático, é comum que a agitação se configure como natural e que haja distensão de ideias, conceitos e concepções, mas esse deve ser um sinal de alerta, pois, toda vez que isso aconteceu no Brasil, serviu como desculpa para se mudar a ordem política e o modelo de estado, não que isso venha a acontecer, pois nossa sociedade já está mais amadurecida nestes pouco mais de 33 anos desde a Constituição de 1988, e um governo impositivo na atual conjuntura encontraria resistências para ser implantado, pelo menos isso é o que se aparenta.

Nesse aspecto, temos que estar cientes de que as últimas reformas, assim como as anteriores, estão em consonância com a realidade atual, o que fez com que o capital e a iniciativa privada ganhassem cada vez mais espaço e força dentro da escola pública com a reforma do novo ensino médio. Isso incidiu por uma mudança na legislação, na forma de organização e gestão escolar e por mudanças no currículo, as quais estancam a base comum e permitem o aumento da carga horária dentro dos itinerários formativos.

A partir de um olhar sociológico sobre a educação, no contexto ao qual ela está inserida na atual conjuntura, o que parece claro é que a forma como estava organizada e estruturada, o modelo de escola pública regular e os currículos do ensino médio não eram favoráveis à entrada do capital privado, importando então uma mudança na estrutura curricular para que a iniciativa privada pudesse suprir uma carência do Estado, vindo a atuar naqueles espaços que o Estado não conseguiria suprir e, com isso, os recursos destinados à escola pública, seriam direcionados a instituições e entidades privadas que estabeleceriam parcerias com a

escola pública para atender às demandas, ou invés de se investir exclusivamente na construção de equipamentos e na garantia de insumos para escola pública, permite-se a possibilidade que a escola pública estabeleça parcerias e se utilize de equipamentos e insumos da iniciativa privada.

Não quero dizer que isso seja errado, mas que isso deve ser visto com mais cuidado e atenção, até porque ainda é cedo para definir, com precisão, os efeitos dessa mudança para a escola pública em cada estado da federação, entretanto, tomando como referência o que está acontecendo no cenário social, devemos olhar com estranhamento e estar atentos aos efeitos dessas mudanças, bem como devemos observar se elas se contrapõem a uma visão progressista oriunda desde os tempos dos pioneiros da educação, mas ainda viva por aqueles que defendem o ideal da escola pública. Reformas são necessárias, a questão não está na mudança em si, mas na forma e no conteúdo delas.

A atual reforma do ensino médio, por ser recente, carece de uma maior reflexão e deve ser percebida e interpretada dentro do viés sociológico acerca dos currículos do novo ensino médio. Pelo que consta, ela estagna a carga horária da Base Comum e permite a possibilidade de ampliação da carga horária dos itinerários formativos, o que nos leva a perceber que isso apenas reforça e possibilita a entrada de setores privados na escola pública. O incentivo dado pelo governo aos governos estaduais para a implantação de escolas de tempo integral se alinha ao projeto de uma educação liberal e pode vir a afetar, a depender dos governos estaduais, diretamente os componentes curriculares como a Sociologia e seu ensino no novo ensino médio.

No Ceará, por exemplo, a carga horária da disciplina de Sociologia no ensino médio é 50% menor se comparada a outras disciplinas dentro da mesma área do conhecimento, sendo apenas uma aula de 50 minutos por semana. Dessa forma, creio que uma possível reestruturação curricular, a nível estadual, não tenha que alterar a carga horária da Sociologia, uma vez que já é mínima e dificulta o trabalho do professor que tem de se planejar e estruturar os conteúdos dentro de 50 minutos por semana, contudo, isso pode vir a acontecer em estados que tenham uma carga horária maior.

A Lei 13.415/2017 e a BNCC de 2017 lançam as bases desse novo ensino médio, a primeira trazendo mudanças significativas na Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, ao alterar a carga horária e a organização curricular do ensino médio e avançar sobre o processo formativo, ao trazer a figura do notório saber sem formação acadêmica, bastando apenas para esses profissionais o reconhecimento pelos respectivos sistemas de ensino, assegurando a esses a permissão “para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência

profissional, sendo atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado” (BRASIL, 2017a, n. p.).

Ora, como isso é possível? Tudo bem que, com relação à formação técnica ainda existe um abismo de profissionais qualificados e formados para atuarem na escola de forma pedagógica. Um exemplo clássico disso são os Laboratórios de Ensino de Informática (LEI) nas escolas que, quando não são ocupados por bacharéis, sem nenhuma formação pedagógica, são ocupados por professores sem formação técnica na área, o que de uma forma ou de outra são problemas correlatos e não menos graves. Contudo, a solução para ambos os problemas de formação pedagógica já vem sendo aplicada desde 2008 pelo governo federal no âmbito dos estados e municípios. A Plataforma Freire é um exemplo disso.

Uma solução gerida pelo poder público na atual conjuntura tem sido os programas de formação em Segunda Licenciatura para licenciados que lecionam disciplinas nas quais não possuem formação. Assim, o programa de formação para graduados sem licenciatura, neste caso a Resolução do CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019, em seu artigo 26, estabelece que “no caso de graduados não licenciados, a habilitação para o magistério se dará no curso destinado à Formação Pedagógica, que deve ser realizado com carga horária básica de 760 (setecentas e sessenta) horas” distribuídas de duas formas, primeiro em 360 (trezentas e sessenta) horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação, instituída por essa Resolução e em 400 (quatrocentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular (BRASIL, 2019, p. 10).

Como podemos concluir, já existe, no Brasil, um modelo de formação pensado e aplicado com base na realidade observada nas escolas brasileiras, ou seja, na falta de profissionais formados na área na qual atuam. Nesse aspecto, temos de considerar que, se um profissional que passa por uma licenciatura, por uma formação pedagógica, apresenta dificuldades dentro de uma sala de aula, o que dizer de um profissional que não tem essa habilitação pedagógica para lecionar, mas apenas o notório saber em uma determinada área técnica?

Diante dessa realidade, uma solução para isso seria que tais bacharéis realizassem uma complementação pedagógica, habilitando-se para que possam atuar dentro da escola, evitando, assim, que não tenham preparação didática e pedagógica para estarem onde estão. Embora a Lei 13.415/2017 permita que profissionais com notório saber atuem na escola e que

essa realidade, a princípio, esteja restrita à parte técnica, isso é algo para se pensar, pois muito em breve, poderá haver a possibilidade que isso se estenda para as outras áreas da base comum.

Já com relação à BNCC, temos de destacar que ela integra, complementa e articula os currículos do novo ensino médio, com o que está estabelecido pela Lei 13.415/2017, como um documento posterior e de caráter normativo. Embora sejam documentos distintos, ambos dialogam entre si e incidem sobre a Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, e, conseqüentemente, toda uma estrutura em torno do novo ensino médio.

O fato é que as mudanças trazidas sobre os currículos do novo ensino médio afetam toda uma etapa da educação básica na atual conjuntura e têm implicações diretas no que ensinar e no como ensinar, levando a mudanças no fazer pedagógico.

Embora se diga que a flexibilização curricular tenha como objetivo garantir a permanência do aluno na escola, num processo formativo que esteja alinhado ao projeto de vida do aluno; gerar melhores resultados, tanto nas avaliações internas quanto externas; proporcionar maior aprovação dos alunos para a série seguinte; melhorar o desempenho nas avaliações externas e a qualidade da educação pública; e promover a substituição de um modelo de escola e de currículo, isso não é garantia de qualidade se ela estiver, a priori, atrelada ao interesse econômico, sendo este colocado acima do social, principalmente quando falamos de escola pública e do perfil da maioria dos jovens que a frequentam.

A Educação tem como função primária, fato inserido inclusive na nova BNCC, a formação da pessoa, de sua identidade e individualidade, depois do cidadão como indivíduo inserido no contexto social para, no final, chegar a uma formação profissional. Nesse sentido, qual a lógica da Reforma do Ensino Médio? Estaria ela atenta a essas questões? Ora, o que podemos concluir é que o novo modelo de ensino médio, como etapa final da educação básica, embora mencione o projeto de vida do aluno e o considere como relevante, apresenta uma forte inclinação para uma formação técnica e profissional. Isso tem seu aspecto positivo, mas tem de ser visto com cautela, para não focar muito na formação profissional propedêutica em detrimento de uma formação humanística.

Nessa esteira, qual será o efeito dessa reestruturação sobre a BNCC e em especial sobre os componentes curriculares das áreas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, uma vez que a Lei 13.415/2017 reduziu a carga horária da base comum e ampliou a dos itinerários formativos? Como consequência, isso poderá significar uma redução da carga horária dos estudos e práticas da Sociologia e de outros componentes curriculares ligados à formação humana.

O Jornal Gazeta do Povo, do dia 23 de agosto de 2021, trouxe uma informação relevante e preocupante acerca da implementação do currículo do novo ensino médio no Paraná e de seu efeito para área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pela notícia, já começamos a perceber os primeiros efeitos trazidos pela Lei 13.415/2017 no que se refere à reestruturação curricular do Estado do Paraná, a qual, embora mantenha a Sociologia como uma das 13 disciplinas no currículo do novo ensino médio, a Secretaria de Estado de Educação e Esportes (SEED) reduziu as cargas horárias das disciplinas de Sociologia, Filosofia e Arte em 50% e incluiu a disciplina de Educação Financeira com carga horária em 25 horas/aula.

Como podemos perceber, isso é apenas o início de um longo processo de reestruturação curricular que está por vir nos próximos anos em outros estados do Brasil. O fato é que podemos acreditar que não haverá uma distinção muito grande de um estado para o outro, assim, essa medida tomada pelo estado do Paraná coloca de sobreaviso o futuro da Sociologia e de outros componentes curriculares da base comum. O estado do Ceará ainda não concluiu as discussões acerca das novas Diretrizes Curriculares para o novo ensino médio que estão com os trabalhos parados desde a pandemia do Covid 19 e, até então, nenhuma alteração ocorreu nos currículos.

De todo modo, está ficando cada vez mais evidente que a inclusão de disciplinas, estudos e práticas e/ou componentes curriculares ligados à formação técnica e à preocupação com uma formação inicial e propedêutica, quando focada no domínio da escrita, da leitura, da interpretação e do cálculo, no ensino médio, terá um efeito direto sobre a base comum, pois terá de destinar uma carga horária maior para o Português e a Matemática, com a inclusão de estudos e práticas correlatas a tais disciplinas, como essa adotada pela Secretaria de Estado de Educação e Esportes do Paraná, o que poderá impactar sobre disciplinas que já têm uma carga horária muito pequena.

Nas escolas estaduais do Ceará, por exemplo, não tem mais o que ser reduzido da carga horária da disciplina de Sociologia, tendo em vista que ela só tem 50 minutos por semana em cada turma. Nesse aspecto, não tem o que alterar no contexto da carga horária da Sociologia, podendo esta sofrer outras alterações e ter sua oferta redefinida de outras formas, estando presente numa série e em outra não, mas isso só o tempo dirá, embora acreditemos que, inicialmente, pelo menos em nível de Secretaria de Educação do Ceará, os efeitos da atual reforma do ensino médio sobre a Sociologia nos currículos do novo ensino médio não sejam tão agravantes no sentido de prejudicar a Sociologia, a começar pela pequena carga horária já muito limitada.

A preocupação está em saber se ela será incluída nos currículos como estudos e práticas dentro de outras disciplinas, de forma modular ou seriada, e/ou como disciplina ou como componente curricular. A definição e a forma de organização e distribuição ao longo do percurso formativo ficará a critério de cada sistema de ensino, como determina a legislação vigente, o qual adotará a organização que considerará mais relevante para o contexto local.

Entretanto, em meio a tantas questões relacionadas ao destino da Sociologia dentro dos currículos do novo ensino médio, esse fato ainda não está totalmente claro, pois dependemos da produção e aplicação dos documentos curriculares estaduais para chegarmos a uma conclusão e isso só acontecerá com o tempo. No entanto, a questão é que a Sociologia continuará a ser ofertada e, para além disso, talvez a questão mais relevante seja se pensar a Sociologia como um constructo social, mas como uma competência dentro dos currículos, sem, é claro, negar o seu lugar como um constructo social dentro dos currículos do novo ensino médio, uma vez que isso é o primeiro fator para, na sequência, pensarmos a Sociologia como uma competência a ser desenvolvida dentro do novo ensino médio.

Nesse aspecto, resta saber como a Secretária de Educação do Estado do Ceará fará essa reorganização curricular, embora possamos pressupor que a Sociologia permaneça como um componente curricular dentro da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em virtude de alguns fatores, tais como a existência de cursos de graduação destinados à formação de licenciados em Sociologia, um nicho de mercado editorial que está se consolidando, de professores concursados para lecionarem a disciplina de Sociologia, sem esquecer a pressão exercida por movimentos sociais e sindicatos ligados à educação e que se posicionaram contra a atual reforma do novo ensino médio. Por esses motivos, acredito que, a nível nacional, a Sociologia, diferente de momentos anteriores, como vimos na segunda seção, não sairá dos currículos da educação básica tão facilmente em razão da conjuntura que se construiu em torno dela.

Se fizermos uma retrospectiva, veremos que, nos momentos anteriores a 2008, digo a partir da Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, a Sociologia não era considerada uma disciplina, sendo retratada nos currículos do ensino médio como o “domínio dos conhecimentos [...] necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, n. p.), ou seja, reproduzindo aquilo que estava preconizado em legislações anteriores, como demonstrado ao longo das primeiras seções desta dissertação.

O interessante é que, mesmo depois da abertura democrática em 1985, passando pela Constituição de 1988 e chegando à atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Sociologia teve dificuldades de conseguir ser inserida na educação básica. Foram anos de luta,

de idas e vindas e de veto presidencial até finalmente fazer parte do currículo do ensino médio a nível nacional e mesmo depois disso ela esteve em 2016 sob a ameaça de ser retirada definitivamente, fato que não se concretizou em razão da mobilização política e social que se travou no país, com ocupações de escolas, protestos e manifestações em redes sociais e de movimentos estudantis e sindicatos de professores.

Na verdade, desde que a Sociologia foi retirada da educação básica, em 1942, pela Reforma de Capanema, ela perdeu espaço nos currículos como disciplina, mas nunca desaparecendo por completo, e quando retratada era sempre de forma secundária e atrelada a uma formação moral e acrítica, o que já era muito diferente das novas reflexões nascidas dentro das universidades. Durante as décadas de 50 e 60 do século XX, a Sociologia passou por um período de ressignificação, como hoje passa pelo processo de busca de sua identidade, era um momento de crise para a produção do pensamento social brasileiro em meio a regimes totalitários que se proliferavam na América Latina.

Nesse período, o mundo estava dividido pela cortina de ferro e isso influenciou o pensamento social brasileiro que, ao criticar os regimes impostos pelo capitalismo norte-americano na América Latina e no Brasil, se alinhava às contribuições de cunho marxista. Assim, a visão de uma formação para a cidadania continuava sendo o foco, mas se atrelava agora a uma formação humanística crítica e de luta contra movimentos opressores.

Nesse contexto social, sociólogos e educadores como Paulo Freire foram considerados subversivos pelo Estado, eram momentos de distensão para a produção e difusão do pensamento social brasileiro e somente superando esse momento é que a Sociologia poderia florescer e adentrar as escolas novamente, mas isso ainda demorou e teve dificuldades até mesmo depois da abertura democrática, sendo que, somente em 2008, a Sociologia é incluída como disciplina ao lado da Filosofia em todas as séries do ensino médio na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Entretanto, é importante lembrarmos que, durante o período que os militares governaram o Brasil, a Sociologia não desapareceu por completo dos currículos, ela se inseriu como uma disciplina nos currículos das escolas de 1º grau, o que equivale atualmente ao ensino fundamental. De forma genérica, os Estudos Sociais não constituíram de fato estudos de Sociologia e eram, de longe, muito diferente do que conhecemos hoje como estudos e práticas de Sociologia.

Os Estudos Sociais se voltavam para o estudo de conhecimentos gerais que, na prática, era uma mistura de conhecimentos geográficos e históricos, os quais eram ensinados a título de informação propedêutica para alunos antes de entrarem em contato com a História e a

Geografia no 2º grau, atual ensino médio, até antes da Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que excluiu os Estudos Sociais do ensino fundamental e promoveu a substituiu por História e Geografia.

Como já mencionado ao longo das seções, o que podemos entender, ao término desta pesquisa, é que o período que vai de 1942 a 2008 correspondeu a um momento de hiato para a Sociologia no que diz respeito a sua inserção tanto para as escolas de 2º grau, quanto para o ensino médio. Na realidade, não se teve a Sociologia como disciplina nos horários normais, além disso, mesmo durante o período democrático, a Sociologia encontrou resistências para ser reintroduzida no currículo da educação básica. Na verdade, ainda hoje, ela, devido a seu pouco tempo nos currículos, não está consolidada dentro do imaginário coletivo como uma disciplina importante e isso, muitas vezes, começa pelos próprios sistemas de ensino que limitam a carga horária da Sociologia para uma aula de 50 minutos por semana, enquanto outras, de formação inicial, têm uma carga horária de cinco aulas por semana, totalizando 250 minutos.

O pouco tempo de aula exige habilidade do professor de Sociologia, pois, para se trabalhar, por exemplo, com recursos de multimídia, como um filme, o professor tem de fazer um trabalho interdisciplinar, utilizando os horários de outras disciplinas, como de História e da Sociologia simultaneamente para discutirem um tema comum, como a escravidão, o feminismo, a violência, a industrialização etc. Na sequência, cada professor discute dentro de sua disciplina o tema gerador do filme, o mesmo acontece com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Essas são formas que o professor de Sociologia se utiliza para conseguir manter o ritmo dos conteúdos, por isso é importante o estudo dentro da área das Ciências Humanas, pois facilita o planejamento, a organização e a execução de tarefas conjuntas entre os quatro componentes que formam a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A História, ao lado da Sociologia, tem um vínculo muito próximo e o estudo de uma disciplina complementa as discussões da outra.

Dessa forma, na atual conjuntura, referindo-se à realidade da escola pública regular no estado do Ceará, por exemplo, esse tem sido um artifício utilizado quando se quer trabalhar com cinema na escola. Entretanto, essa questão da distribuição das cargas horárias entre as disciplinas do ensino médio, pelo sistema de ensino do Ceará, e da própria Secretaria da Educação é apenas a primeira peça de um quebra-cabeça, que, à medida que as outras são encontradas e encaixadas, passamos a compreender as razões pelas quais a Sociologia ao lado

da Filosofia são colocadas como disciplinas secundárias em relação a outras com uma tradição curricular mais antiga.

Então, o primeiro ponto é esse e ele começa pelo próprio poder público, o qual limita a disciplina em apenas 50 minutos por semana, depois, em muitos casos, continua com a gestão da escola, pois, muitas vezes, concentram as aulas de Sociologia sempre após o intervalo, ou seja, no momento que os alunos chegam agitados; e no final do turno, como se a Sociologia fosse uma disciplina para descontrair depois de estudar as regras do Português e da Matemática. Na prática, ninguém admite isso, mas acontece, e assim isso chega ao aluno, que acaba construindo estereótipos acerca da Sociologia; e termina na família, que, em muitos casos, quando o aluno/a reprova vai até a escola reclamar porque o filho/a passou em outras tidas como centrais e questiona a reprovação do filho/a na Sociologia.

Dessa forma, os estereótipos acerca da Sociologia no currículo do ensino médio têm início nos sistemas de ensino, passa pela escola, pelo aluno, chega na família, ganha a sociedade e retorna ao poder público, o qual, visando à redução de gastos, em nome de sua suposta flexibilização curricular, reduz a carga horária da base comum e permite a possibilidade de ampliação da parte destinada aos itinerários formativos, cuja organização e definição ficam a cargo de cada sistema de ensino.

Contudo, foi dentro dessa configuração que se tentou retirar novamente a Sociologia dos currículos da educação básica, via medida provisória em 2016. Aproveitando-se dos fatos de ser uma disciplina recente, ter poucos professores efetivos na rede, possuir uma carga horária reduzida e apresentar conteúdos limitados, só não se esperava uma reação contrária que fez o governo federal retroagir, alterando a Medida provisória nº 746/2016 e a transformando na Lei 13.415/2017. Se analisarmos a trajetória recente da Sociologia pós-abertura democrática, veremos que não existia o interesse dos governos para a inclusão da Sociologia como uma disciplina do núcleo comum, fato que se arrastou até 2008, embora, nesse meio tempo, o cenário já estivesse se configurando para sua inclusão na base comum.

A nível nacional, a substituição da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, pela Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, excluiu a disciplina de Estudos Sociais, alterou a nomenclatura das etapas da educação básica, mas manteve de fora a Sociologia como disciplina, pois dava a essa um tratamento dúbio se comparado a outros componentes curriculares. Cumpre destacarmos que a inclusão da Sociologia foi caracterizada por transformações e mobilizações que levaram a sua reintrodução nos currículos recentes.

Nesse aspecto podemos concluir que, apesar de uma trajetória marcada por rupturas e mudanças de paradigmas e reorientação das problematizações dos objetos de estudos, não se

conseguiu retirar a Sociologia do currículo atual, demonstrando que não será tão fácil como se imaginava ou como foi em tempos anteriores, quando, a depender do contexto histórico, do viés ideológico do governo, mudavam os currículos, excluindo e incluindo a Sociologia e/ou seus estudos e práticas ou a atrelando a outras disciplinas direcionadas a uma formação moral e cívica. Embora a Sociologia, ainda hoje, esteja atrelada a uma formação para a cidadania, no contexto atual, torna-se necessário o debate, a discussão e a reflexão para depois se realizar a mudança.

O que está claro é que a Sociologia atual é muito diferente daquela que apareceu pela primeira vez no currículo da educação básica nos anos anteriores. O vazio deixado pelo tempo que esteve fora do currículo restringiu a Sociologia à educação superior e a afastou da escola, levando ao seu amadurecimento como campo de estudo, mas o sonho de retorno à educação básica continuava vivo em muitos sociólogos. Esse longo período ao qual a Sociologia permaneceu fora dos currículos da educação básica afetou o amadurecimento dela como disciplina nos currículos e, como consequência, estamos em plena década de 20, do século XXI, procurando justificar os motivos pelos quais a Sociologia deve permanecer sendo ofertada como disciplina nos horários normais do novo ensino médio.

O que está claro é que o jargão de que a Sociologia deve permanecer no currículo pelo fato de ser uma disciplina que contribui para a formação de um cidadão crítico já não é mais suficiente e não teve força para evitar sua exclusão como disciplina, como aconteceu, principalmente dentro de um modelo social baseado nos princípios do liberalismo econômico. Entretanto, seja qual for a designação dada à Sociologia após a Reforma do Ensino Médio de 2017, pelos respectivos sistemas de ensino Brasil afora, a luta em defesa dela não pode parar e esta pesquisa se volta justamente a uma reflexão sobre o momento no qual estamos vivendo, bem como sobre o fato de a origem do problema ser anterior ao atual modelo de Estado Democrático de Direito.

No que concerne aos Estudos Sociais, os desafios da Sociologia, atualmente – como estudos e práticas, como disciplina e/ou como componente curricular – se voltam ao estudo de temas novos e antigos, dando aos antigos uma nova roupagem a partir de problemáticas presentes na sociedade contemporânea, seja a nível local, regional, nacional e/ou internacional. As reflexões deixadas por memorialistas, historiadores, filósofos, antropólogos, entre outras áreas são reapropriadas pela nova Sociologia.

Por ser um campo de estudo relativamente recente, a Sociologia está atrelada às Ciências Sociais, compondo, ao lado da Ciência Política e da Antropologia, três campos distintos dentro de um único campo, o que é natural, pois ainda está em desenvolvimento, sendo

a etapa seguinte uma formação de uma ciência isolada, separada da Antropologia e da Ciência Política, mas, assim como as outras, mantendo um diálogo e se apropriando de conceitos-chave para entender seu objeto de estudo.

A questão está em saber quando isso virá a acontecer, pois, a nível superior, equivaleria a três novos cursos de graduação, demandando, com isso, mais investimentos em infraestrutura, professores e exigindo uma ampliação do mercado de trabalho. No momento, enquanto isso ainda não ocorre, a Sociologia, como um campo do saber, se liga à área das Ciências Sociais e forma com ela um único campo.

De forma genérica, ao final desta pesquisa, inúmeras foram as questões levantadas, em cada uma das seções, acerca da Sociologia, primeiro como campo do saber fora da educação básica e depois como um campo de saber dentro da escola, levando em consideração os contextos que estiveram por trás das reformas ocorridas na educação brasileira a partir da leitura e análise das legislações para podermos perceber que as reformas refletiram e refletem realidades distintas em cada tempo e espaço.

Nesse contexto, a Sociologia surge pela primeira vez na educação básica, sendo posteriormente retirada, mas permanecendo indiretamente com seus estudos dentro de outras disciplinas e quase sempre sendo relacionada a uma formação do cidadão acrítico, sendo essa realidade completamente diferente no contexto atual, em que a Sociologia, após um período fora da escola, ampliou e enriqueceu suas discussões e problematizações no ensino superior. Assim, quando retornou, de forma definitiva, em 2008, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, voltou com uma nova roupagem, dando novos significados e sentidos para antigas questões.

Esta pesquisa não procurou responder todas as questões relacionadas à Sociologia na educação básica, o que seria impossível tendo em vista a magnitude que está envolta nas reformas na educação brasileira e nos contextos em que a Sociologia se insere, mas esperamos ter conseguido elucidar e esclarecer muitas questões ligadas à trajetória da Sociologia com base na leitura da legislação e dos múltiplos contextos que a afetaram e ainda a afetam de forma direta ou indireta.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo oficial? *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; TOMAZ, Tadeu. (org.) **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59-91.

AZEVEDO, Fernando. A Antropologia e a Sociologia no Brasil. *In*: AZEVEDO, Fernando. (org.). **A cidade e o campo na civilização industrial e outros estudos**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1962.

BERNSTEIN, B. On the classification and framing of educational knowledge. *In*: YONG, M. F. D. (org.). **Knowledge and control, London**: Collier-Macmillan. Paris: Édition de Minuit, 1975. p. 263-300.

BRASIL. **Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890**. Reforma Benjamin Constant. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Rio de Janeiro: Presidência da República. 1890. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 16.782 A, de 13 de janeiro de 1925**. Reforma João Luiz Alves. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1925. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=16782-A&ano=1925&ato=01f0TRU5UeVpWT11d>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de janeiro de 1931**. Reforma Francisco Campos. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942**. Reforma Gustavo Capanema. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Constituição Federal nº artigo 229, de 1988. Brasília, DF: Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Ministério de Educação e Cultura. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 7 fev. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.178, de 1997.** Altera dispositivos do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional), Brasília, DF: MEC, 1997. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD07JUN1997.pdf#page=73>

BRASIL. **Resolução CEB nº 03, de 26 de junho de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 15/1998.** Documento que apresenta propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 1998b.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 04 de 16 de agosto de 2006.** Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb04_06.pdf. Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. **Lei 11.684, de 02 de junho de 2008.** Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11684-2-junho-2008-575857-norma-pl.html>. Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013.** Institui o Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2013a. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=223E. Acesso em: 31 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013.** Altera a LDB e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 28 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13005&ano=2014&ato=8b4gXWE9ENVpWT136>. Acesso em: 23 nov. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024:** Linha de Base. Brasília, DF: INEP, 2015a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 867, de 2015.** Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "programa escola sem partido". Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2015b.

Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=286B1B87D7AF413244DA930E17D364D.proposicoesWeb1?codteor=1317168&filename=Avulso+-PL+867/201. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2016a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.htm>. Acesso em: 31 ago. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória 476 de 22 de setembro de 2016**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2016b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichade tramitacao?idProposicao=2112490>. Acesso em: 31 ago. 2020.

BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 22 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 nov. 2020.

BRASIL. Portaria nº 1.570. Dispõe sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 146. Brasília, DF: MEC, 2017c. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2459>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 03 de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/legislacao/resolucao-mec-no-3-de-21-de-novembro-de-2018/>. Acesso em: 21 nov. 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Metodologias de apoio: matrizes curriculares para ensino médio**. Fortaleza: SEDUC, 2009.

CORTI, Ana Paula. Ser aluno: um olhar sobre a construção social desse ofício. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário Francisco Campos. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DA MOTTA, Vânia Cardoso; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016, Lei nº 13.415/2017. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p.355-372, abr./jun. 2017.

DA SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DEBATES E PROPOSTAS: o manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago. 1984. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em: 25 nov. 2020.

DELANEZE, Taís. **As reformas educacionais de Benjamim Constant (1890-1891) e Francisco Campos (1930-1932): o projeto educacional das elites republicanas**. São Carlos: UFSCar, 2007.

FERNANDES, F. O ensino de Sociologia na Escola Secundária brasileira. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. 1., 1954, São Paulo. **Anais [...]**, São Paulo: USP, 1954. Disponível em: http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1693&Itemid=170. Acesso em: 10. ago. 2021.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 jan. 2021.

FILHO, Enno D. A Sociologia no Brasil: história, teorias e desafios. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 14, p. 376-437, jul./dez. 2005.

FORQUIN, Jean-Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação e Realidade**, [S. l.], jan./jun. 1996.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 24. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERMANI, Gino. The Development and Present State of Sociology in Latin America. *In*: INTERNATIONAL SOCIOLOGICAL ASSOCIATION. (org.). **Transactions of the Fourth World Congress of Sociology**. Milan: ISA, 1959.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUELFY, Wanirley Pedroso. O movimento da Sociologia como disciplina escolar entre 1925 e 1942: as reformas do secundário e os programas de ensino do Colégio Pedro II. **Mediações**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2007.

HEINSFELD, Bruna Damiana de Sá Solón; RAMOS, Flávia Regina Oliveira. Reforma do ensino médio de 2017 (Lei nº 13.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento. *In: XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*. 13., 2017, Curitiba. **Anais [...]**, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26827_13912.pdf. Acesso: 12 fev. 2021

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Brasil: 500 anos de povoamento**. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/estatisticas-do-povoamento/evolucao-da-populacao-brasileira.html>. Acesso em: 31 jan. 2021.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: A flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p.331-354, abr.-jun. 2017.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **A legislação da educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985): um espaço de disputas**. 2010. 367f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2010.

LOPES, Bárbara. A BNCC e o avanço neoliberal nos discursos sobre educação. *In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto. (org.). Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC*. 1. ed. São Paulo: Editora Ação Educativa, 2019.

MACEDO, Neusa Dias de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Unimarco Editora, 1994.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. Campinas: [s.n.], 2000.

MEUCCI, Simone. **Os primeiros manuais didáticos de Sociologia no Brasil**. Campinas: UNICAMP, 2001.

MEUCCI, Simone. Entre a escola nova e a oligarquia: a institucionalização da Sociologia na Escola Normal de Pernambuco – 1929 -1930. **Cronos**, Natal, v. 8, n. 2, p. 451-474, jul./dez. 2007. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1850/pdf_63. Acesso: 12 fev. 2021

MONTEIRO, Lorena Madruga. A cultura escolar católica da cátedra de Sociologia nos primórdios da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 453-469, abr./jun. 2011. Disponível: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 nov. 2020.

MORAES, Amaury Cesar. **Curso RedeFor de especialização em Sociologia para professores de Sociologia**. Sociologia no Ensino Médio. São Paulo: USP, 2010. Disponível em: https://midia.atp.usp.br/impessos/redefor/Sociologia/Sociologia_no_Ensino_Medio/Sociologia_no_Ensino_Medio_Tema1.pdf. Acesso em: 25 nov. 2020.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016, Lei nº 13.415/2017. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es->

38-139-00355.pdf. Acesso: 12 fev. 2021

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. Os estudos sociais e a reforma de ensino de 1º e 2º graus: a “doutrina do núcleo comum”. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. LUGARES DOS HISTORIADORES: VELHOS E NOVOS DESAFIOS, 28., 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UFSC, 2015.

NOLLI, Joana D’Arc Moreira. **O processo de planejamento e o sistema político brasileiro nos anos de JK**. Londrina: UEL, 2010.

PEREIRA, Clarice Simão. A contribuição de Michael Young para o currículo. 2017. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 13., 2017, Curitiba. **Anais** [...], Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26827_13912.pdf. Acesso: 12 fev. 2021

RELATÓRIO FINAL CENPEC. **Currículos para os anos finais do ensino fundamental: concepções, modos de implantação e usos**. São Paulo: CENPEC, 2015.

SÃO PAULO. **Resolução SE n.º 236, de 03 de outubro de 1983**. Dispõe sobre as Diretrizes para reorganização do ensino de 2º grau nas escolas da rede estadual. São Paulo: Governo do Estado, 1983. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/itemlise/arquivos/notas/236_83.htm. Acesso: 12 fev. 2021

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. *In*: MORAES, Amaury César. (org.) **Sociologia: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7843-2011-sociologia-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192

SILVA, Tânia M. Trajetórias da Sociologia brasileira: considerações históricas. **Cronos**, Natal, v. 8, n. 2, p. 429-449, jul./dez. 2007. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1849/pdf_62

SOUSA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Editora Leya, 2017.

VICENTE, Marcos Xavier. Para Seed, redução de aulas de Humanas não vai impactar no senso crítico dos alunos. **Jornal Gazeta do Povo**, Curitiba, jan. 2021. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/parana/seed-explica-reducao-aulas-de-filosofia-sociologia/>. Acesso: 12 fev. 2021

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v.16, n. 48, set./dez. 2011.

YOUNG, Michael F. D. Teoria do currículo: o que é e por que é importante? **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 44, n. 151, p.190-202, jan./mar. 2014.