



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO  
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE  
NACIONAL - PROFSOCIO**

**ANTONIO JORGE CRUZ MOTA**

**REFORMAS NEOLIBERAIS E EDUCAÇÃO: A DISCIPLINA  
SOCIOLOGIA DENTRO DA ESTRUTURA CURRICULAR DO NOVO  
ENSINO MÉDIO DA BAHIA**

**JUAZEIRO - BA**

**2023**

**ANTONIO JORGE CRUZ MOTA**

**REFORMAS NEOLIBERAIS E EDUCAÇÃO: A DISCIPLINA  
SOCIOLOGIA DENTRO DA ESTRUTURA CURRICULAR DO NOVO  
ENSINO MÉDIO DA BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de Sociologia em Rede Nacional (PROFISOCIO)/ Associada UNIVASF, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. José Fernando Souto

**JUAZEIRO – BA**

**2023**

M917r Mota, Antonio Jorge Cruz  
Reformas neoliberais e educação: A disciplina Sociologia dentro da estrutura curricular do novo Ensino Médio da Bahia / Antonio Jorge Cruz Mota. – Juazeiro - BA, 2023.  
x, 109 f.; 29 cm.

Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia) - Universidade Federal do Vale do São Francisco, Campus Juazeiro, 2023.

Orientador: Prof. Dr. José Fernando Souto Junior.

Inclui referências.

1. Neoliberalismo. 2. Currículo. 3. Novo Ensino Médio – Juazeiro (BA). I. Título. II. Souto, José Fernando. III. Universidade Federal do Vale do São Francisco.

CDD 320.513

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE**  
**NACIONAL - PROFSOCIO**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

ANTONIO JORGE CRUZ MOTA

REFORMAS NEOLIBERAIS E EDUCAÇÃO: A DISCIPLINA  
SOCIOLOGIA DENTRO DA ESTRUTURA CURRICULAR DO NOVO  
ENSINO MÉDIO DA BAHIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de Sociologia em Rede Nacional (PROFISOCIO)/ Associada UNIVASF, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Sociologia.

Aprovado em 17 de maio de 2023

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. José Fernando Souto  
Universidade Federal do Vale do São Francisco

Documento assinado digitalmente



JANEDALVA PONTES GONDIM  
Data: 09/06/2023 22:03:17-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.a Dra. Janedalva Pontes Gondim  
Universidade Federal do Vale do São Francisco

---

Prof.a Dra. Ana Clara Brito  
Universidade de Pernambuco

## RESUMO

O trabalho visa compreender o lugar da Sociologia, no currículo da Bahia, a partir dos novos documentos nacionais e estaduais que dão base às alterações vigentes. Para isso, situamos as reformas curriculares dos últimos anos a partir da relação com as políticas educacionais com caráter neoliberais. Tais políticas começam a ser desenhadas a nível nacional e influenciam a construção das diretrizes e currículos baianos. Tomando como referencial teórico o pensamento de Michael Apple e Demerval Saviani, mostramos como a educação foi ganhando contornos mercadológicos que hierarquizaram conhecimentos, validaram conteúdos e excluíram parcialmente o ensino de Sociologia deste novo paradigma educacional pós-reforma do Ensino Médio. Para isso, analisamos os documentos, leis e portarias que embasaram as mudanças dos últimos anos e, em seguida, utilizamos entrevistas narrativas para captar intenções e vivências nas construções e consolidações curriculares da OCEM e DCRB da área de Humanas. Ainda com a mesma metodologia de entrevistas, dialogamos com os professores que estão colocando em prática essas mudanças em algumas escolas piloto de Salvador para entender como essas mudanças reverberam na prática docente e como os professores estão vivenciando tais alterações. Podemos concluir que o processo de descontinuidade nas políticas educacionais e a entrada de um modelo pedagógico tecnicista acaba excluindo parcialmente o ensino de Sociologia do currículo. Ao mesmo tempo, a não existência de capitais simbólicos que ajudavam a posicionar o componente sociológico no currículo da Educação Básica facilita na desconfiguração do pensamento e das metodologias próprios da Sociologia neste segmento.

**Palavras-chave:** Neoliberalismo, Currículo, Sociologia, Novo Ensino Médio.

## **ABSTRACT**

This paper aims to understand the place of Sociology in the curriculum of Bahia, based on the new national and state documents that provide the basis for the current changes. For this, we situate the curriculum reforms of recent years from the relation with educational policies with neoliberal character. Such policies begin to be designed at a national level and influence the construction of guidelines and curricula in Bahia. Taking the thought of Michael Apple and Demerval Saviani as theoretical reference, we show how education was gaining market contours that hierarchized knowledge, validated contents, and partially excluded the teaching of Sociology from this new educational paradigm after the high school reform. To this end, we analyzed the documents, laws and ordinances that supported the changes in recent years and then, we used narrative interviews to capture intentions and experiences in the construction and consolidation of the curricular OCEM and DCRB of the Humanities area. Also with the same interview methodology, we dialogued with teachers who are putting these changes into practice in some pilot schools in Salvador to understand how these changes reverberate in teaching practice and how teachers are experiencing these changes. We can conclude that the process of discontinuity in educational policies and the entry of a technicist pedagogical model has partially excluded the teaching of Sociology from the curriculum. At the same time, the non-existence of symbolic capitals that helped to position the sociological component in the Basic Education curriculum facilitates the deconfiguration of sociology's own thinking and methodologies in this segment.

**Keywords:** Neoliberalism, Curriculum, Sociology, New High School.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>FIGURA 1</b> - Itinerário: Tempo e Território.....	59
<b>FIGURA 2</b> – Itinerário: Sociedade e Pensamento.....	60
<b>FIGURA 3</b> – Itinerário: Meu Lugar no Verso.....	60
<b>FIGURA 4</b> – Itinerário: Ver o Infinito.....	61
<b>FIGURA 5</b> - Grade Curricular da Bahia de 2010.....	71
<b>FIGURA 6</b> - Itinerário 1: Tempo e Território.....	72
<b>GRAFICO 1</b> - Indicadores de adequação da formação docente para o ensino médio, segundo a disciplina – Basil – 2022.....	75
<b>GRAFICO 2</b> - Indicadores de adequação da formação docente para o ensino médio, segundo a disciplina – Bahia – 2021.....	76

## LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

AC	Atividade Complementar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
DCRB	Diretrizes Curriculares Referenciais da Bahia
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGB	Formação Geral Básica
IAT	Instituto Anísio Teixeira
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica
NTE	Núcleo Territorial de Educação
OCEM	Orientações Curriculares para Ensino Médio
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
REUNI	Programa de Apoio a Planos e Reestruturação e Expansão das Universidade Federais
SEC	Secretaria de Educação

## SUMÁRIO

<i>INTRODUÇÃO</i> .....	11
<i>CAPÍTULO I</i> .....	19
<i>1.1 Fundamentação Teórico-Methodológica</i> .....	19
1.1.1 Michael Apple e a teoria crítica do Currículo.....	19
1.1.2 De Bourdieu a Apple: a Educação na Estrutura Econômica Dominante .....	24
1.1.3 Hegemonia, Ideologia e Currículo .....	28
1.1.4 O Currículo Oculto.....	33
1.1.5 Hegemonia e a Hierarquização do Conhecimento.....	35
1.1.6 Educação Neoliberal e a Base para Construção do Currículo no Bahia a partir de 2014.....	37
<i>1.2 Proposta Metodológica da Pesquisa</i> .....	41
<i>CAPÍTULO II</i> .....	51
<i>2.1 Novo Ensino Médio e o Ensino de Sociologia no Brasil: o processo de descontinuidade política</i> .....	51
2.1.1 O currículo de Sociologia no processo de descontinuidade política do Brasil .....	51
2.1.2 Novo Ensino Médio e o Currículo de Sociologia .....	54
<i>2.2 Ensino Médio na Bahia e a elaboração do currículo</i> .....	65
2.2.1 Documentos produzidos: OCEM e DCRB.....	65
2.2.2 O currículo da Bahia, suas dinâmicas institucionais e o ensino de Sociologia.....	68
2.2.3 Os capitais simbólicos da disciplina de Sociologia e a DCRB.....	75
<i>CAPÍTULO III</i> .....	82
<i>3.1 O impacto do novo Ensino Médio no trabalho dos professores da Bahia</i> ..	82

3.1.1 O professor de Sociologia no novo contexto educacional .....	82
3.1.2 O processo de adaptação ao novo Ensino Médio.....	86
3.1.3 Novas experiências dos professores e a hierarquização das disciplinas no Novo Ensino Médio.....	88
3.1.4 Identidade dos currículos no espaço das escolas piloto.....	93
3.1.5 Professores de Sociologia e a experiência com os novos livros didáticos .....	96
<i>CONCLUSÃO</i> .....	100
<i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i> .....	106

## INTRODUÇÃO

No ano de 2008, entrou em vigor a lei nº 11.684 que tornou obrigatório o ensino de Filosofia e Sociologia nas escolas de nível médio e alterou os rumos pedagógicos na Educação Básica do Brasil no que tange ao ensino de Filosofia e Sociologia. Em 2009, eu chegava para fazer a disciplina de Estágio Obrigatório I no curso de Filosofia e, por conta disso, pude vivenciar as principais alterações educacionais ligadas a estes componentes curriculares. A dificuldade de encontrar um professor formado na área e a vivência de participar, como ouvinte, das aulas de Filosofia e Sociologia<sup>1</sup>, já me colocavam diante dos desafios que viria a enfrentar ao ingressar como professor do Ensino Médio.

Por conta dessa realidade, presenciei a introdução dos primeiros livros didáticos, a construção do currículo de disciplinas que eram novas para muitos estudantes e o processo de consolidação dos componentes que começavam a se institucionalizar e conquistar seu lugar. A lei de 2008 dava uma nova cara ao Ensino Médio com reflexões provenientes da Filosofia e Sociologia e trazia novos componentes para o currículo, mas ainda existia um longo caminho pela frente, pois era preciso conquistar o espaço que foi perdido com o tempo, por conta de um processo chamado por Lleuze (2015) de intermitência, o qual permeou reflexões como a sociológica no ambiente de sala de aula.

Formado em Filosofia, ingressei na Educação Básica também como professor de Sociologia no ano de 2012, pois, segundo afirma Bodart (2020), os novos componentes que agora estavam presentes em todos os anos do Ensino Médio não tinham professores suficientes para suprir a demanda. Desta forma, era comum chegar aos colégios e ver pessoas de outras áreas assumindo o ensino de Sociologia - o mesmo aconteceu com minha experiência.

Essa falta de professores dificultava um trabalho de continuidade no ensino de Sociologia e da construção e consolidação do currículo. A percepção que eu tinha era de que as novas disciplinas serviam, inicialmente, para compor a carga horária dos professores, pois além de não ter profissionais formados, ainda era possível encontrar

---

<sup>1</sup> Mesmo fazendo estágio de Filosofia foi difícil encontrar um professor e que só ensinava esta disciplina. Com isso, minha primeira experiência na educação foi dividida entre a área de formação e já me preparava para o que estava por vir, pois esta realidade ainda é muito comum nos dias de hoje.

docentes de outras áreas complementando carga horária com as reflexões filosóficas e sociológicas. Todo esse processo dificultava a consolidação de um currículo que dialogasse com a realidade do aluno e que tivesse uma identidade frente aos outros componentes.

Foi inquietado por essa realidade que, ao longo dos anos, busquei formação na área de Sociologia, com especialização em *Humanidade e Estudos Sociais* na Universidade do Estado da Bahia - UNEB e outras formações continuadas, além deste mestrado, para que me possibilitassem dar um caráter sociológico às reflexões feitas em sala de aula e colocar o currículo de Sociologia em um espaço próprio, que não se confundisse com outras disciplinas e que tivesse uma importância maior para a vida dos estudantes.

É nesse contexto que, dez anos depois de formado, como professor da rede estadual da Bahia, vejo a chegada do novo Ensino Médio e dos documentos referenciais a nível nacional e estadual, que alteram o espaço e o formato do ensino de Sociologia na Educação Básica. Contudo, tudo isso foi feito sem a solução de problemas anteriores e as novas mudanças não me mostravam saídas para superação de dificuldades.

Devido a redução de carga horária, tornou-se cada vez mais difícil aprofundar temas de Sociologia com a devida fundamentação teórica. A sensação que eu tinha era a de que meu trabalho em sala de aula estava se tornando cada vez mais superficial. Entretanto, a propaganda referente ao novo Ensino Médio o colocava como mais atrativo e condizente às devidas necessidades dos estudantes.

O contexto dessas alterações veio de forma simultânea a uma mudança de governo. Em 2016, a então presidente Dilma Rousseff sofre um processo de *impeachment* e, junto com os novos representantes políticos, temos uma política econômica e educacional que se entrelaçam e ganham um discurso na mídia para tornar a última etapa da Educação Básica mais atrativa. Passamos a ter um processo de ensino mais tecnicista com a chegada de disciplinas com abordagens mais pragmáticas da realidade e, para isso, alguns componentes da área de Ciências Humanas começam a perder seu espaço através de um esvaziamento curricular e de um modelo de ensino mais superficial para dar lugar a outros componentes.

Assim sendo, encontramos no pensamento de Michael Apple e Demerval Saviani uma base de fundamentação para estudar as influências das políticas educacionais neoliberais na construção curricular da Bahia entre os anos de 2014 a

2022. Tendo como foco central o lugar da disciplina de Sociologia no currículo da Bahia neste recorte temporal, vamos analisar os documentos que nortearam essas mudanças e, ao mesmo tempo, entender como elas vêm sendo vivenciadas pelos professores de algumas escolas piloto de Salvador.

Falar de educação em um mundo marcado pelas políticas neoliberais nos faz praticar um novo olhar para as mudanças que envolvem esse tema. O primeiro ponto que devemos questionar é: como essa educação com bases neoliberais transforma o processo de ensino de Sociologia na Bahia? A partir de um novo paradigma, de que forma algumas ações pedagógicas sofrem alterações para se adequar à lógica do mercado? Apple (2001, 2008) e Saviani (2007, 2013) nos mostram, em suas reflexões, que esse modelo econômico transforma as práticas pedagógicas no produtivismo, no construtivismo e no tecnicismo e abandona um modelo de formação mais integral. É a partir da fundamentação destes autores que investigaremos tais influências no processo de construção curricular do novo Ensino Médio na Bahia.

A mudança curricular não vem isolada do trabalho dos professores. Por isso, é necessário questionar como os docentes da área sociológica vêm sentido tais alterações e de que forma essas influências econômicas estão presentes no fazer pedagógico destes profissionais que trabalham com os componentes voltado para a área das Ciências Sociais.

Notamos inicialmente que disciplinas como Sociologia e Filosofia têm suas cargas horárias diminuídas no currículo ou são diluídas em outros componentes, sob a alegação da necessidade de reflexões (embora, mais superficiais) em prol de uma formação profissional. Um exemplo disso está no componente Projeto de Vida, que se embasa no artigo 3º, do parágrafo 7º, da lei nº 13.425/2017, que trata da reforma do Ensino Médio. O foco desta nova disciplina é inserir o aluno no mercado de trabalho e ajudar em seu processo de descoberta profissional. A ideia pode até ser interessante, mas este componente possui uma carga horária 100% maior em relação a Filosofia e Sociologia, tomando um espaço do currículo, e tem sido uma das insatisfações dos professores entrevistados nesta pesquisa, por ocupar o lugar de reflexões que fornecem uma formação mais integral (MÉZÁROS, 2008).

Entretanto, essa mudança no processo de ensino-aprendizagem é anterior às práticas pedagógicas (SAVIANI, 2013) e precisam ser analisadas em sua conjuntura política, econômica e educacional. Podemos dizer que o congelamento de gastos provocados pela PEC 241/2016, que restringe o investimento em educação nos

próximos 20 anos e, logo em seguida, a reforma do Ensino Médio, que parte de um modelo mais tecnicista (KUENZER, 2017), fazem parte desta configuração neoliberal de educação, que prioriza interesses e forças em detrimento de uma formação mais integral (MÉZÁROS, 2008) e passa a considerar outros interesses e forças hegemônicas (APPLE, 2008) como prioridade no processo formativo.

Nesse contexto econômico e político é promulgada a Base Nacional Comum Curricular, documento que orienta a construção dos currículos nos Estados e Municípios e, de forma concomitante, a partir do qual o Ensino Médio é modificado a fim de adaptar-se à nova realidade, por meio da medida provisória 746/2016 que, em seguida, torna-se a lei nº 13.415/2017.

Tendo o crescimento econômico como pano de fundo (FRIGOTTO, 2017), a educação com base neoliberal transforma o processo formativo e nos propomos a investigar, nesta pesquisa, como isso vem reverberando na Bahia, principalmente no que se refere ao ensino de Sociologia. Um exemplo desta realidade está na substituição da disciplina de Sociologia, parcial ou integralmente, pelos chamados itinerários, que não possuem currículo e material didático consolidados, além de abordar temas de forma pouco aprofundada em comparação aos componentes tradicionais, não refletindo a necessidade do aluno quanto a sua formação integral. Isso torna mais superficial o conhecimento construído em algumas áreas das Ciências Humanas, pois possibilita a banalização de conceitos fundamentais para formação dos estudantes, uma vez que o escopo de formação e o tempo estimado na grade curricular não permitem a verticalização de alguns conceitos.

Ainda sobre os itinerários, cabe salientar que, a Portaria nº 1978/2022, que dispõe sobre a organização curricular das unidades escolares da rede estadual de ensino da Bahia que ofertam o Ensino Médio, em consonância com o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) – etapa Ensino Médio, nos termos da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, os itinerários formativos podem ter disciplinas como “Quintal Vivo”; “Fotografia e suas Múltiplas Leituras” e outras dezenas de componentes que não possuem um currículo consolidado e tomarão o espaço das reflexões sociológicas, filosóficas e históricas na área de Ciências Humanas.

Apesar disso, a lógica dos itinerários é válida, uma vez que o estudante pode se dedicar a uma área de interesse desde a Educação Básica. Entretanto, a criação de novos componentes, com novos currículos, sem antes ter solucionado os

problemas relacionados às disciplinas mais antigas, como a Sociologia, aumenta a gravidade da atual situação.

Ao mesmo tempo, essa nova modalidade abre espaço para que pessoas não formadas na área se responsabilizem por reflexões pertinentes a componentes fundamentais da Educação Básica. Sem contar a possibilidade dos profissionais com notório saber assumirem a formação profissional (LDB, 1996). São esses novos itinerários que absorverão as reflexões sociológicas e ficarão responsáveis pela formação dos nossos estudantes.

Com isso, esse contexto nos faz vivenciar uma nova estrutura política e educacional com o novo Ensino Médio, que altera o modelo até então vigente de educação, pois ao mesmo tempo em que amplia a sua carga horária geral, reduz o escopo de disciplinas fundamentais para a formação integral dos estudantes.

A Sociologia é atingida em cheio nessa mudança, pois deixou de ser obrigatória ao longo dos três anos, tendo seus conteúdos abordados em outros componentes curriculares de Ciências Humanas, seja no itinerário formativo ou da Formação Geral Básica. Com isso, o estudante passa a ter uma visão extremamente fragmentada sobre a realidade e pouco aprofundada em relação aos componentes específicos das Ciências Humanas, pois o espaço de aprofundar teorias e metodologias específicas foi cedido para um modelo de formação mais pragmático

Modificações tão severas despertaram meu interesse de pesquisa por estarmos falando em uma disciplina “nova”<sup>2</sup>, que ainda está se estruturando na Educação Básica (BODART, 2020). A partir de agora, teremos uma nova formatação de carga horária no que se refere à Sociologia no Ensino Médio (que diminui) e também, uma nova composição dos livros didáticos que atendem a uma área e não mais a um componente curricular específico. Essas mudanças possibilitam uma formação mais tecnicista onde as reflexões das Ciências Humanas perdem espaço para um modelo de formação que atenda à demanda do mercado (FRIGOTTO, 2017; SAVIANI, 2013).

Desta forma, diante da reforma do Ensino Médio (Lei nº. 13.415/17) e das novas alterações, que diminuem a carga horária de Sociologia, modificando a configuração

---

<sup>2</sup> Aqui faço uma comparação com outras disciplinas que estão no currículo da Educação Básica há muito tempo. A Sociologia só se torna obrigatória em 2008 depois de idas e vindas como parte do currículo obrigatório. Isso interfere na formação de professores, na produção de livros didáticos, na composição de um currículo e, por consequência, na sua institucionalização enquanto disciplina escolar.

dos livros didáticos e abrindo espaço, de forma institucionalizada, para que professores não formados na área sejam responsáveis pelo ensino de Sociologia, comecei a me questionar sobre o lugar que este componente passou a ocupar na nova conjuntura curricular.

Nesse sentido, resolvi investigar o lugar da Sociologia no currículo da Bahia, a partir dos novos documentos nacionais e estaduais que dão base às alterações vigentes. Para tanto, estabeleci como objetivos específicos:

- Compreender as dinâmicas institucionais que levaram ao processo de mudança da disciplina de Sociologia no Ensino Médio da Bahia;
- Analisar os documentos que embasam as mudanças referentes à disciplina de Sociologia na Bahia, a partir da ruptura política de 2016, para entender como esta realidade reverbera na prática docente de Sociologia diante de uma educação mais tecnicista;
- Analisar como as mudanças foram interpretadas pelos professores de Sociologia das escolas piloto da Bahia por meio de uma nova configuração política e educacional.

Para alcançar estes objetivos, foram analisados os documentos que orientam tais mudanças a nível nacional, como a BNCC e a reforma do Ensino Médio, posicionando-os na conjuntura política nacional e estadual, ao tempo que as situamos, a partir dos documentos que foram construídos na Bahia, para entender as dinâmicas institucionais que as envolveram e de que forma isso atingiu o ensino de Sociologia.

Para dar seguimento a esta investigação, entrevistamos seis professores que, por meio de processos seletivos diferentes, estavam envolvidos com a construção dos currículos de Ciências Humanas da Bahia, entre os anos de 2014 e 2022, anos em que foram construídas as Orientações Curriculares do Ensino Médio da Bahia – OCEM e a DCRB. Oriundos de realidades distintas, os construtores da OCEM estão vinculados às Universidades da Bahia e foram contratados, por meio de uma empresa terceirizada, para produção do documento. Já os responsáveis pela DCRB são, na sua totalidade, professores da Educação Básica das redes pública e privada de Salvador e foram contactados por meio da Secretaria de Educação do Estado, que fez um processo seletivo interno.

Esta análise nos permitiu situar as reformas do nosso Estado diante das mudanças nacionais e entender como os participantes das construções curriculares pensaram os componentes de Ciências Humanas, principalmente quanto ao ensino

de Sociologia e ao modo como as novas configurações estão postas na legislação e no currículo estadual.

Por fim, entrevistamos os professores das chamadas escolas piloto do Estado, instituições que receberam verbas extra para executar a reforma do Ensino Médio de forma antecipada em relação às outras unidades escolares. Enquanto as mudanças estão chegando de forma gradativa às outras escolas, as escolas piloto já as adaptaram para todas as séries da última etapa da Educação Básica.

A figura do professor é fundamental no entendimento desta nova realidade. Ele ainda continua sendo de suma importância nesta nova configuração, pois é quem lida com o cotidiano da sala de aula e consegue descrever melhor como as alterações estão sendo percebidas. Entender como essas mudanças estão sendo vivenciadas por estes atores nos levou a uma compreensão mais ampla sobre o lugar que a disciplina de Sociologia ocupa nesta nova configuração educacional.

Esse estudo está desenvolvido em metodologia qualitativa, por meio de uma análise documental, que nos permitiu examinar documentos que embasaram as alterações que englobam o currículo de Sociologia na Bahia. Ao mesmo tempo, por meio de entrevistas narrativas, captamos a vivência de personagens que participaram da construção curricular baiana entre os anos de 2014 e 2022, na área de Ciências Humanas. Por fim, na tentativa de entender como os professores estão vivenciando essas mudanças, fizemos entrevistas narrativas com professores formados em Sociologia, ou que lecionam nos itinerários no novo Ensino Médio, para captar a percepção destes em relação à experiência com as reflexões sociológicas diante da nova configuração.

Como esta pesquisa reflete um tema muito atual que ainda está sendo colocado em prática, demos prioridade às entrevistas narrativas, pois diante da ausência de dados mais consolidados, esta metodologia se mostrou mais adequada para captar a realidade pesquisada. Tudo isso acontece porque as primeiras turmas estão sendo formadas agora e os professores ainda estão se adaptando a este novo formato.

Com isso, a forma mais adequada de acessar estas informações para fazer uma análise foi através das entrevistas narrativas. Esta metodologia nos coloca diante das vivências dos sujeitos e nos possibilita captar intencionalidade e vivência de algo tão novo no meio educacional. Desta forma, levamos em conta o processo formativo dos professores, a adaptação a um novo modelo de educação, a experiência com

novas disciplinas que chegam à escola e o processo de construção de currículo para professores que, a partir desse contexto, agora terão que se responsabilizar por quatro ou cinco componentes diferentes de sua formação acadêmica.

Ainda há os professores de Sociologia e as reflexões sociológicas que precisam ser salvaguardados. As entrevistas com esses profissionais ajudaram a entender a forma como estão se adaptando ao novo formato de ensino e como o ensino de Sociologia vêm sendo desenvolvidas no ambiente de sala de aula.

Por fim, Diante da produção acadêmica de autores como Bodart (2016), Frigotto (2017), Oliveira (2016) e da análise sobre leis e documentos que posicionaram a Sociologia no Ensino Médio da Bahia, entre o período de 2014 e 2022, comparamos os documentos, junto às entrevistas, e pudemos verificar o desenvolvimento da reflexão sociológica, quais mudanças foram benéficas e quais ainda precisam avançar. Os dados da entrevista contribuíram para análise da prática. Já a relação com os documentos acadêmicos, históricos e políticos nos possibilitou traçar uma crítica junto às mudanças provocadas pelo novo Ensino Médio.

# CAPÍTULO I

## 1.1 Fundamentação Teórico-Metodológica

### 1.1.1 Michael Apple e a teoria crítica do Currículo

As reflexões voltadas para uma teoria do currículo na história da educação mundial são novas e nos remetem aos séculos XIX e XX, principalmente, por conta do processo de industrialização nos Estados Unidos que, segundo Silva (2022), fez com que alguns autores buscassem tornar o conhecimento, desenvolvido nas escolas, mais adequado ao processo de produção industrial.

Nesse sentido, o currículo era entendido como aquele responsável por selecionar, desenvolver e avaliar as habilidades necessárias para as exigências industriais da época.

A tarefa do especialista em currículo consistia, pois, em fazer um levantamento dessas habilidades, desenvolver currículos que permitissem que as habilidades fossem desenvolvidas e, finalmente, planejar e elaborar instrumentos de medição que possibilitem dizer com precisão se elas foram realmente aprendidas (SILVA, 2022, p. 24).

É desta forma que os primeiros autores passam a questionar o que era ensinado nas escolas e essas reflexões centravam-se na pergunta do “quê” ensinar. Isso não permitia que outras questões transversais fossem levantadas. Esse modelo de investigação do currículo segue uma linha de reprodução onde os interesses subjacentes ao processo de construção de conhecimento não fossem questionados.

O pensamento de Michael Apple emerge de uma realidade mais tardia nos Estados Unidos, onde o currículo deixa de ser algo puramente normativo – na tentativa de responder um “o quê ensinar” - e passa a responder por outras questões mais latentes, que dizem respeito ao universo educacional a que estão relacionadas, direta e indiretamente, com cada realidade. Para Apple (2013)

(...) é vital perceber que, embora nossas instituições educacionais de fato operem para distribuir valores ideológicos e conhecimento, sua influência não se resume a isso. Como sistema institucional, elas também ajudam, em última análise, a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de mercadoria) necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes. Chama-o “conhecimento técnico”, no presente contexto. É a tensão entre distribuição e produção que em parte responde por algumas das formas de atuação das escolas no sentido de legitimar a distribuição de poder econômico e cultural existente. (APPLE, 2013, p. 45).

Com essa ideia de Apple (2013), podemos perceber que o currículo não é somente uma sequência didática de conteúdos. O currículo é um espaço de poder, ideologia, lutas hegemônicas e contra hegemônicas. E tudo isso se constitui no espaço escolar por meio de ações efetivas e/ou ocultas que estão no seio das relações pedagógicas. O pensamento de Apple nos ajuda a elucidar estas relações de poder e nos possibilita criticar a construção curricular que colaboram para a manutenção das relação de dominação.

Além das alterações voltadas para a concepção de currículo, Apple (2001) desenvolve um pensamento que situa as mudanças curriculares frente ao crescimento do neoliberalismo. O autor percebe que a educação se torna um polo de afirmação dos ideais econômicos que movem a sociedade a partir dessa nova estrutura. É assim que seu pensamento vai buscar criticar as construções curriculares e situar os interesses, subjacentes à educação, que ditam regras dos novos modelos educacionais voltados para uma formação ligada aos valores mercadológicos.

Para isso, Apple (2008) desenvolve uma teoria crítica que vai buscar relacionar o universo curricular com as questões econômicas, políticas, sociais, de gênero, raça, etc. Silva (2022) levanta alguns questionamentos que nos fazem perceber como a teoria crítica se diferencia de tudo o que vinha sendo produzido sobre currículo até então. Segundo ele, esta nova abordagem levanta questões como: “qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?” (SILVA, 2022, p. 14).

Essas novas interpretações mudam totalmente o foco do que vinha sendo discutido sobre currículo e tornam o estudo desse tema mais aprofundado. Silva (2022) afirma que

As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o quê?”, mas submetem esse “quê” a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto “o quê”, mas “por quê?”. Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder (SILVA, 2022, p. 16).

Essa alteração de paradigma amplia os horizontes de discussão e nos permite refletir sobre temas mais ontológicos e anteriores à seleção de um simples conteúdo para o currículo escolar. Esse movimento é denominado de Nova Sociologia da Educação que tem, como um dos precursores, Michael Young. Para este, é preciso

que os “teóricos do currículo se debrucem sobre como desenvolver currículos que ampliem – e não somente reproduzam – as oportunidades de aprendizagem” (YOUNG, 2014, p. 190).

A partir deste novo paradigma, a teoria do currículo ganha uma roupagem crítica que busca questionar como “a escola contribui para a legitimação de determinados conhecimentos e, mais especificamente, dos grupos que o detém” (LOPES, 2011, p. 29). Com isso, a partir de Young e junto com Apple (2008), o currículo passa a ser visto como aquele que pode reproduzir os capitais simbólicos que favorecem a manutenção das condições hegemônicas<sup>3</sup>.

Nesse sentido, estudar a teoria curricular a partir do pensamento de Apple (2008) e sua relação com a noção de currículo é analisar o tecnicismo que predomina no ambiente educacional e partir para uma postura mais crítica com a problematização em relação à escolha de alguns conhecimentos. Da mesma forma, é levar em consideração a seleção de alguns conteúdos em detrimento de outros e as relações hegemônicas e ideológicas que estão presentes na educação como um todo.

Segundo Moreira (1989), falar de educação em Apple é analisar seu contexto, os elementos repressivos que permeiam a educação, as possibilidades emancipatórias e todos os significados subjacentes à construção do currículo. Com isso, podemos perceber que esta abordagem crítica amplia o leque de influências presente no processo de construção curricular.

Nogueira (2019) afirma que entrar na teoria crítica é sair de uma perspectiva puramente teórica, oriunda de uma abstração, e partir de um lugar (material e simbólico) “em que professores e alunos podem ter oportunizadas as condições para (re)compreender os significados da vida cotidiana que, até então, tomavam como naturalizadas” (NOGUEIRA, 2019, p. 120). Young (2014) referencia este pensamento quando afirma que:

A educação preocupa-se, antes de mais nada, em capacitar as pessoas a adquirir conhecimento que os leve para além da experiência pessoal, e que elas provavelmente não poderiam adquirir se não fossem a escola ou à universidade. Sugiro que o papel da teoria crítica deve ser a análise desse conhecimento – a maior parte dele já existe na escola – e a proposta de melhores alternativas que possam encontrar para as formas existentes (YOUNG, 2014 p. 196).

---

<sup>3</sup> É interessante ressaltar que quando falamos de condições hegemônicas não restringimos esse conceito ao aspecto econômico. Esse conceito será melhor explorado nos próximos tópicos.

Nesse sentido, os problemas relacionados ao racismo, à violência de gênero, à ideologia da classe dominante, ao trabalho e demais mazelas sociais devem estar atrelados às questões que envolvem “o quê” e “como” ensinar. Entretanto, estes nem sempre foram vistos como problemas a serem estudados ou como parte da teoria do currículo. É por isso que Apple (2008), em sua obra *Ideologia e Currículo*, vai “pensar criticamente a relação da educação com o poder econômico, político e cultural” (APPLE, 2008, p.7).

Quando Apple (2008, 2001) sai deste modelo técnico<sup>4</sup> que estava atrelado à noção de currículo ao longo do tempo, ele traz para o ambiente escolar os problemas que permeiam a realidade social do aluno, as questões políticas que estão imbricadas nas decisões do que pode ou não ser ensinado na escola e todas as influências hegemônicas neoliberais que ditam as regras de prioridade e tornam o conhecimento legítimo para ser transmitido no ambiente escolar e ocupar lugar de destaque no currículo. Essa disputa pode ser exemplificada por Apple (2013):

Quando a isso se acrescenta a imensa pressão exercida sobre o sistema educacional em muitos países, para que as metas das empresas e das indústrias se tornem os objetivos principais da formação escolar, então a questão ganha ainda maior relevância (p.50).

Diante desta realidade é que os professores e alunos serão inseridos nas mais diversas condições educacionais tendo que lutar por um currículo que represente o seu espaço. Além dessa disputa por representatividade no currículo, temos as demandas econômicas que validam o que deve entrar como conhecimento útil e inútil para formação escolar.

Apple (2008, 2013) vai nos mostrar que existem forças hegemônicas que determinaram a seleção do que é inserido nos currículos. Gandin (2016), ao comentar a obra de Apple, frisa que essas forças hegemônicas não estão estritamente nas determinações econômicas, mas ditando regras sobre a noção de gênero, da raça e outras questões subjacentes ao jogo educacional.

Quando consideramos que um conhecimento vale mais do que outro, quando posicionamos algumas disciplinas como mais importantes no ambiente escolar,

---

<sup>4</sup> O significado que damos ao termo técnico neste parágrafo está atrelado a uma visão engessada sobre o currículo. Na qual aqueles que refletem sobre este tema só possuem uma função normativa de selecionar conteúdos de forma objetiva.

estamos na verdade reproduzindo, no currículo e na escola, as condições hegemônicas externas subjacentes à construção do conhecimento que se dilui em múltiplas realidades para manter seu domínio.

Contudo, é importante destacar que, de acordo com o pensamento de Apple (2008), a escola, os professores e demais agentes que compõem a realidade educacional não são meramente passivos diante desta realidade de disputa. Ele não fala dos fatores externos como algo determinante, pois isso limitaria a atuação da escola na relação com o currículo. A escola é um espaço de disputa pela validação do que pode ou não ser ensinado, pelo que deve ou não entrar no currículo de forma institucionalizada ou, até mesmo, oculta.

Mesmo falando de uma realidade norte-americana, ao analisar os processos de influência (hegemônica e ideológica) e suas consequências no currículo, a crítica deste autor é muito semelhante à realidade que vivemos hoje no Brasil. Apple (2008, 2001) faz uma análise do poder de persuasão do neoliberalismo e neoconservadorismo que, posteriormente, influenciará a legitimidade dos saberes presentes no currículo, provocando assim um espaço de disputa pela validação do conhecimento escolar. Para Apple (2008),

O neoliberalismo e o neoconservadorismo estão na posição de comando agora, e não apenas na educação. Em seu percurso de desmantelamento dos programas sociais e econômicos que permitiam a muitos de nossos cidadãos terem uma vida melhor, as políticas econômicas e sociais de hoje, segundo Michael Katz, 'estratificam os norte-americanos em cidadãos de primeira e segunda classe, tendo arruinado a prática eficaz da democracia' (APPLE, 2008, p. 11).

É importante trazer à tona este fato, para percebemos à qual realidade Apple está se referindo, mas é necessário também especificar que este autor não coloca a educação como uma mera reprodução da realidade econômica. Ao contrário de uma análise partindo de abstrações vazias, como se a realidade educacional fosse uma mera reprodução das condições mercadológicas, Apple (2008) pensa as ações humanas de homens e mulheres como realidades vivas, capazes de ir de encontro a estas determinações e agirem de modo contrário ao que é imposto e criando, até mesmo, novas construções hegemônicas.

Por conta dessa amplitude de pensamento, que aparece em uma de suas principais obras *Educação e Poder*, Apple (2001) mostra a existência de outras

relações de poder que permeiam o ambiente educacional, mas que não são reproduzidas de forma automática pelos sujeitos. Segundo Nogueira (2019),

No cotidiano escolar pode-se observar, e até mesmo sentir, os efeitos do mecanismo do convencimento ideológico e dos jogos de poder e resistência que ali constituem. Numa escola pública, espaço de conflito e contestação, o código educacional oferecido aos alunos é o código pertencente às classes dominantes, e podemos enxergar a olhos nus, crianças e jovens tentando, às vezes, sem sucesso, assimilar o código legítimo; e outras tantas crianças e jovens se negando e resistindo a assimilação deste código (re) produzindo como legítimo e culturalmente valorizado pela sociedade (NOGUEIRA, 2019, p. 121).

Mesmo diante de influências hegemônicas e ideológicas (APPLE, 2001), os agentes envolvidos com a educação conseguem ir de encontro a esta realidade e desnaturalizar ações que já foram introjetadas no ambiente educacional. Isso nos mostra o quanto os sujeitos não são passivos nessa nossa estrutura educacional e curricular.

Por outro lado, o interessante do pensamento deste autor é que a escola deixa de ser um espaço que só reproduz as condições externas e passa também a ser o lugar da negação e resistência. O currículo, mesmo envolto nessas relações de poder, não é uma mera reprodução da realidade social. Isso possibilita que professores e alunos deixem de ser meros espectadores e passem a ser considerados como protagonistas na construção e consolidação de um currículo vivo.

### **1.1.2 De Bourdieu a Apple: a Educação na Estrutura Econômica Dominante**

As reflexões sobre hegemonia remontam às ideias marxistas que, ao longo dos anos, foram retomadas por muitos sociólogos como Bourdieu (2007), Manacorda (2007) e Mézáros (2008). Segundo Lopes (2011), o pensamento destes outros autores faz uma relação entre a base econômica e a superestrutura a partir de uma correspondência total e exata (LOPES, 2011, p.27). Desta forma, quando analisamos os autores que falam das influências hegemônicas com a educação, a escola serve como um aparato de controle social. Assim, temos autores como Louis Althusser que, mesmo não falando diretamente da realidade educacional, faz uma crítica contundente de como a escola atua como um mecanismo de reprodução da realidade econômica.

É importante situar a teoria crítica de Michael Apple de acordo com o pensamento de outros Sociólogos que partiram de uma relação entre a estrutura econômica e as ações na realidade educacional. Essa base conceitual nos ajudará a perceber proximidades e distanciamentos entre a teoria crítica e outras teorias que pensam a educação a partir das influências econômicas. Um exemplo disso são as reflexões de Pierre de Bourdieu (2013). O autor, ao desenvolver o conceito de Campo e *habitus*, formula uma teoria que tenta mostrar como a escola atua neste processo de reprodução das estruturas dominantes. Aprofundar estas ideias nos ajuda a ter uma compreensão mais ampla sobre o que Apple (2008) vai chamar de hegemonia.

Podemos dizer que o arcabouço teórico de Bourdieu parte de uma ideia estruturalista com a intenção de entender como as estruturas determinam as relações sociais internas ao mesmo tempo em que também é estruturada por meio das mesmas relações. No seu livro *Senso Prático*, o autor afirma que:

A teoria da prática como prática evoca, contra o materialismo positivista, que os objetos de conhecimentos são construídos, e não passivamente registrado e, contra o idealismo intelectualista, que o princípio dessa construção é o sistema das disposições estruturadas e estruturantes que se constitui na prática e que é sempre orientado para a função prática (BOURDIEU, 2013, p. 86).

Mais do que ações soltas, as práticas educacionais fazem parte de um “mecanismo” que molda as ações dos indivíduos ao mesmo tempo que é moldado. Nesse sentido, para compreender cada atuação dos sujeitos, precisamos analisar a estrutura como um todo e as determinações nas relações sociais que estão presente nas ações, no modo de pensar e se comportar dos indivíduos. Por contra dessa estrutura, os sujeitos desenvolvem ações e comportamento consensuais que, na verdade, são reproduções da lógica hegemônica presente na realidade.

Com isso, a estrutura é fundamental para entender as ações dos sujeitos, mas elas não são realidade petrificadas que não podem sofrer alterações. Bourdieu (2013) mostra que esta relação estrutural pode ser sustentada por campos diferentes dentro de uma mesma condição. É assim que o campo educacional pode ser influenciado pelo campo político e econômico.

Nesse sentido, para analisar as práticas educacionais precisamos olhar as influências que carregam e o modo como se configuram. Com isso, para entender tal condição é necessário ir para a prática, pois é lá que as ações mostram suas determinações e o modo como se ligam a outras realidades (o currículo, por exemplo). Nesse contexto, estudar as mudanças educacionais e suas influências hegemônicas

é entender como os indivíduos estão reproduzindo as estruturas de dominação política e econômica dentro do campo. Este conceito de Bourdieu (2013) se aproxima do processo de naturalização das ações citadas por Apple (2008).

Podemos dizer que os indivíduos internalizam as características da estrutura social da qual fazem parte e é ela que molda nosso corpo, nossa fala, o modo de pensar e agir, organizando e dando um sentido às interações dos agentes com os espaços e com os outros indivíduos, mas isso pode ser mudado mediante a luta por espaços dentro de um mesmo campo. Contudo, o normal é que aconteça uma reprodução das condições sociais determinadas, pois, segundo Thiry-Cherques (2006), é preciso deixar claro que esta lógica do social é internalizada de tal forma, que, muitas vezes, chegamos a ignorar que existe. Apple (2008) segue essa mesma lógica quando afirma que as ações hegemônicas são tão naturalizadas ao ponto de se tornarem imperceptíveis pelo sujeito.

Com isso, seguindo o conceito de Bourdieu (2013), podemos ter os campos político, religioso, econômico e educacional estruturando as ações dos agentes e cada um deles vai ter um grupo de indivíduos possuindo o mesmo *habitus* que foi criado a partir das condições históricas, políticas, sociais, deste campo determinado. Ao mesmo tempo, a reprodução do *habitus* não se restringe a somente um campo por vez. É possível que tenhamos dois ou mais campos se entrelaçando e estruturando as relações dos agentes a partir de uma lei interior que molda o agir. Segundo Thiry-Cherques (2006):

O campo são mundos, no sentido em que falamos de mundo literário, artístico, político, religioso, científico. São microcosmos autônomos no interior do mundo social. Todo campo se caracteriza por agentes dotados do mesmo *habitus*. O campo estrutura o *habitus* e o *habitus* constitui o campo. O *habitus* é a internalização da estrutura social, enquanto o campo é a exteriorização ou objetificação do *habitus* (THIRY-CHERQUES, 2006, p.36).

Nesse sentido, não podemos conceber as atuações dos indivíduos fora de um campo ou sem ser influenciada por este e, ao mesmo tempo, o que sustenta esta realidade objetiva são as ações dos mesmos sujeitos (*habitus*). É por conta deste processo que Bourdieu vai nomear estas realidades como estrutura estruturante e estrutura estruturada.

A partir desta condição, estudar cada atuação do indivíduo na sociedade é levar em consideração as influências de um ou mais campos que, assim como um jogo, possuem regras do que deve ou não ser aceito em cada realidade. Ao mesmo tempo, cada campo é sustentado por um *habitus* peculiar aos agentes e que, segundo

Bourdieu (2013), funciona como uma lei interior que foi construída pelas determinações históricas do campo.

O conceito de campo defendido por Bourdieu (2013) pode se relacionado ao pensamento de Apple (2001, 2008) quando este defende a existência de uma lógica hegemônica que se engendra no currículo e torna algumas ações naturalizadas, reproduzindo as condições dominantes de grupos específicos. Ao mesmo tempo, é aprofundando estas relações que Bourdieu (2007) vai desenvolver os conceitos de capitais simbólicos que nos ajudarão a fundamentar as ações dos agentes no campo educacional relacionado a disciplina de Sociologia.

Assim sendo, outra característica que precisa ser elucidada para melhor compreensão desta teoria é a que se refere ao campo enquanto realidade não estagnada, pois existe dentro dele uma relação de força que dá uma dinamicidade a este conceito. Segundo Thiry-Cherques (2006):

A estrutura do campo é dada pelas relações de força entre os agentes (indivíduos e grupos) e as instituições que lutam pela hegemonia no interior do campo, isto é, o monopólio da autoridade que outorga o poder de ditar as regras, de repetir o capital específico de cada campo. A forma como o capital é repartido dispõe as relações internas ao campo, isto é, dá a sua estrutura (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 37).

Esta dinamicidade é dada pelo conflito entre dominantes e dominados que, de diferentes formas, estruturam o campo por meio de suas ideias, parâmetros e hierarquias do que pode ou não ser aceito em cada grupo para manter o poder dos dominadores ao mesmo tempo que conserva a condição dos dominados. É esta realidade que separará grupos de indivíduos em condições distintas (dentro de um mesmo campo) com modo de formação, de vida e até visão de mundo que se distinguem. É também aqui que se forma o que Apple (2008) vai chamar de hegemonia.

Para dar conta desta relação de força no campo, Bourdieu (2007) desenvolve o conceito de capital social que, analisando realidades distintas, torna evidente que “diferentes indivíduos obtém o rendimento muito desigual dentro de um campo (econômico ou cultural)” (BOURDIEU, 2007, p.67). Para o autor, o capital social

é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelo outro e por ele mesmo), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 2007, p. 67).

Com esta noção de capital, cada grupo de indivíduos vai receber diferentes configurações de formação, desenvolver diferentes modos de relação e isso influenciará no modo como cada um percebe a realidade de forma distinta. Essas distinções acontecem por conta de determinações históricas, econômicas, políticas e sociais e isso pautará as relações dentro do campo ao longo do tempo.

Essa breve análise nos ajuda a inserir o pensamento de Michael Apple no contexto do ensino de Sociologia na nova configuração do Ensino Médio e nos permite entender melhor a origem de alguns conceitos que serão relacionados ao contexto educacional e, especificamente, curricular. Quando falarmos de hegemonia, das influências econômicas nas propostas curriculares e dos capitais necessários para a consolidação de um processo educacional satisfatório, estaremos nos remetendo indiretamente às ideias de Bourdieu (2013). Entretanto, é preciso deixar claro que a relação entre a estrutura econômica e a educação é criticada por ambos os autores, mas Apple se distancia das ideias de Bourdieu quando não concebe a educação como um espaço só de reprodução do capitalismo.

O currículo, mesmo envolto das determinações hegemônicas capitalistas, é para Apple (2008) um espaço de disputa. Isso fica melhor caracterizado quando concebemos sua teoria crítica como uma tentativa de descortinar as relações hegemônicas outras presentes na realidade educacional. Estas relações hegemônicas estão presentes no discurso sobre gênero, raça, nas construções políticas e em outros modos de dominação que podem estar presente no currículo e nas relações que envolvem a escola.

### **1.1.3 Hegemonia, Ideologia e Currículo**

Conforme citamos no subcapítulo anterior, essa base teórica de Bourdieu (2013) nos permite fazer uma análise mais aprofundada entre essa estrutura econômica e suas desinências nas relações educacionais. Contudo, é preciso deixar claro que Apple (2008) se distancia da interpretação de Bourdieu (2008) e não faz uma relação direta entre a estrutura econômica e a realidade curricular.

Segundo Apple (2008), a escola não serve como um mero aparato de controle social. Os aspectos hegemônicos se diluem em outras realidades anteriores à escola para influenciar ações, pensamentos e tomadas de decisões que parecem naturais,

mas não são. Um dos pensadores que influenciaram Apple foi Raymond Williams (2005) retomando conceito de hegemonia. Para este autor, hegemonia significa:

[...] é um corpo completo de práticas e expectativas; implica nossas demandas de energia, nosso entendimento comum da natureza do homem e de seu mundo. É um conjunto de significados e valores que, vividos como práticas, parecem se confirmar uns aos outros, constituindo assim o que a maioria das pessoas na sociedade considera ser o sentido da realidade, uma realidade absoluta porque vivida, e é muito difícil, para a maioria das pessoas, ir além dessa realidade em muitos setores de suas vidas (WILLIAMS, 2005, p. 217).

Nesse sentido, a ideia defendida por Apple (2008) de que a hegemonia funciona como um processo de naturalização da realidade, quebra uma tradição marxista vinda de Althusser e Bourdieu que foca nas questões econômicas como regra de influência da sociedade. Agora, temos um conjunto de influências proveniente de múltiplas realidades e que passa a agir com um processo natural sem que seja percebido.

Essa noção de Hegemonia aparece inicialmente no pensamento de Gramsci onde o autor pensa uma nova ordem conceitual para não cair no materialismo vulgar e no idealismo encontrado nas tradições (ALVES, 2010). Assim, a noção de hegemonia em Gramsci

(...) propõe uma nova relação entre estrutura e superestrutura e tenta se distanciar da determinação da primeira sobre a segunda, mostrando a centralidade das superestruturas na análise das sociedades avançadas. Nesse contexto, a sociedade civil adquire um papel central, bem como a ideologia, que aparece como constitutiva das relações sociais (ALVES, 2010, p. 71).

Essa superestrutura pode ser colocada como o capitalismo avançado que, segundo Gramsci, está presente na sobreposição de um grupo sobre o outro. Para o autor, o processo de dominação (hegemonia) é tão intenso que o grupo subalterno assume as ações do dominador de tal forma que se comporta de modo acrítica em relação a realidade.

No livro *Ideologia e Currículo*, essa relação fica muito clara, quando Apple (2008) discorre sobre como esta lógica econômica se dilui em formas possíveis de hegemonia que estão presentes na educação:

À medida que aprendemos a entender a maneira pela qual a educação atua no setor econômico de uma sociedade, reproduzimos aspectos importantes de sua desigualdade, também aprendemos a desvendar uma segunda esfera em que a escolarização opera. Não há apenas a propriedade econômica; há

também a propriedade simbólica – capital cultura –, que as escolas preservam e distribuem. Assim, podemos agora começar a entender mais perfeitamente como as instituições de preservação e distribuição cultural, como as escolas, criam e recriam formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem a necessidade de os grupos dominantes terem de apelar a mecanismos abertos de dominação (APPLE, 2008, p. 37).

Gandin (2016, p. 656) fala sobre esse processo hegemônico na obra de Apple e mostra que “não apenas com as lutas que permeiam o Estado se dão em torno das classes sociais, mas também como dinâmicas de gênero e raça atravessam o Estado e suas políticas educacionais”. Com isso, Apple mostra que o processo hegemônico no currículo é mais amplo do que parece e, para entendê-lo, é fundamental conectar fenômenos de âmbito social, cultural, político e até mesmo econômico com a educação.

Nesse sentido, essa lógica hegemônica não aparece somente em instituições isoladas atingindo a escola de forma verticalizada, composto não apenas de grupos dominantes, ela está presente nessa reprodução simbólica dos capitais culturais (BOURDIEU, 2008) que legitimam ações de valoração de uma disciplina sobre a outra, hierarquizando o conhecimento e selecionando o que é útil ou inútil para o desenvolvimento educacional dos estudantes. Entretanto, diante da realidade que vivemos, essa é a reprodução da lógica hegemônica sobre as ações educacionais.

Grupos distintos serão atingidos de forma diferente nesse processo de reprodução de uma lógica hegemônica. Um exemplo disso é o modo como a educação pode legitimar comportamentos e proporcionar um melhor desenvolvimento educacional a partir do acesso de bens culturais e econômicos ou da transmissão de saberes oriundos do lugar que pertence.

Neste aspecto, o conceito de capital cultural pode nos dar uma melhor compreensão desta realidade e, para ser melhor entendido, vamos recorrer à obra de Pierre de Bourdieu (2007), na qual o autor concebe o capital cultural de três formas:

no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar a parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedade inteiramente originais (BOURDIEU, 2007, p. 74).

É este capital, o cultural, que influencia e delimita o acesso a bens que são de extrema importância para o êxito na vida escolar. Um simples hábito de leitura preservado pelos pais, o acesso a bens culturais e históricos ou até mesmo o histórico familiar de pessoas frequentando universidades são formas de capitais culturais que podem influenciar no sucesso ou fracasso da vida de um estudante.

Assim, a legitimação de ações no espaço da Educação Básica voltadas para comportamentos naturalizados nesse lugar, são chamadas por Bourdieu (1989) capital simbólico. Segundo este autor, o capital simbólico “é a forma percebida e reconhecida como legítima das diferentes espécies de capital” (Bourdieu, 1989, p. 134).

A forma como um livro didático é colocado no espaço escolar, a organização da carga horária de cada disciplina ou até mesmo a retirada de conteúdos basilares para uma área do conhecimento são capitais simbólicos que legitimam ações e nos fazem aceitar determinadas situações como naturais. Desta forma, para que os excluídos ou dominados no processo hegemônico não percebam o que está acontecendo ao redor, o processo ideológico funciona como parte de aceitação da realidade (APPLE, 2008).

Segundo Gandin (2016, p.657), as ideologias dominantes são aquelas de uma classe hegemônica (raça, gênero) capazes de apresentar sua visão de mundo como a forma natural de entender e operar na sociedade. Já para Apple (2008),

(...) a hegemonia atua para “saturar” nossa própria consciência, de maneira que o mundo educacional, econômico e social que vemos e com o qual interagimos, bem como as interpretações do senso comum que a ele atribuímos, se torna o mundo *tout court*, único mundo. Assim, a hegemonia se refere não a acumulação de significados que estão em um nível abstrato em algum lugar “da parte superior de nossos cérebros”. Ao contrário, refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são vividos. Precisa ser entendida em um nível diferente do que o da “mera opinião” ou da “manipulação” (APPLE, 2008, p. 39).

É desta forma que o discurso hegemônico permeia a educação, ditando regras valorativas do que pode ou não ser aceito na escola; na forma como as políticas educacionais são gerenciadas e nas práticas comuns a todas as instituições escolares que parecem naturais, mas podem vir carregadas deste discurso hegemônico e ideológico.

Na prática, isso está presente no currículo por meio da seleção do que deve ser ensinado, pensado e a forma como vemos o mundo. Gandin (2016, p.658) vai nos dizer que os interesses dos grupos dominantes vão passar a ser visto como naturais ao ponto de não serem notados como hegemonias. É desta forma que a teoria crítica do currículo, por meio das ideias de Apple, questiona o “quê”, o “porquê” e o “como” da construção curricular.

Falar em uma realidade tão influente sem partir de uma abstração, mas de ações reais, faz do pensamento de Apple algo muito relevante, pois seus conceitos não se distanciam da realidade. Da mesma forma, a escola é um dos meios de reprodução e produção dos significados dominantes (hegemônicos), mas este pensamento pode se estender para além desta realidade, chegando até mesmo na formulação de políticas educacionais – as do currículo, por exemplo.

Desse modo, segundo o pensamento de Gandin (2016), para Apple a escola passa a ser vista como campos nos quais também há uma reprodução do discurso hegemônico, de legitimação de ideais e de naturalização dos pressupostos políticos e econômicos. Porém, ela não está só neste processo, pois

além de a escola ser a instituição que medeia o processo entre a família e o mundo do trabalho, ela também é um local no qual muitas opiniões no campo ideológico e político são formadas. O interesse dos grupos por esse espaço é compreensível, visto que é de fundamental importância para a legitimação do discurso hegemônico que este seja cotidianamente reafirmado. A escola pode ser um espaço que desempenha esse papel. Como uma das instituições do Estado (ou sancionada pelo Estado), a escola é permeada pelos discursos que a envolvem. As políticas educacionais, por sua vez, também precisam ser entendidas como um campo no qual as disputas hegemônicas se fazem presentes (GANDIN, 2016, p. 657).

As ideias hegemônicas permeiam o currículo ditando regras de conhecimento válido e inválido, de valorização ou desvalorização de algumas áreas de saber e isso é influenciado por meio de diversas relações sociais e políticas. Porém, para Apple (2008), a escola é vista como um local de reprodução e de disputa contra a lógica hegemônica e isso torna seu pensamento algo muito relevante por destrinchar as relações subjacentes ao processo de produção e reprodução de pensamento e conhecimento validado no ambiente escolar e a luta por espaço dentro do mesmo. Como vimos no capítulo anterior, os agentes não são meramente passivos diante desta realidade.

#### 1.1.4 O Currículo Oculto

É diante de uma não neutralidade no que tange ao currículo e à construção do conhecimento que necessitamos refletir sobre como essa estrutura hegemônica (APPLE, 2008) se instaura nos mecanismos educacionais. Um dos conceitos abordados por este autor e favorece a reflexão acerca dessas questões é o Currículo Oculto que permite perceber as contradições e conflitos pertinentes à construção curricular.

O currículo oculto é capaz de subverter a lógica de dominação e se apresentar em ações comuns do dia a dia da escola de forma naturalizada. Nesse sentido, o currículo oculto, como o nome mesmo já diz, não está presente nos livros didáticos, nos planos de aula formais dos professores, ou nos documentos oficiais. Ele está presente nas práticas autônomas de forma velada, modificando concepções, valores e atitudes.

É importante retomar esse conceito de currículo oculto, pois ele embasará parte de nossas reflexões e nos ajudará a situar o pensamento de Apple sobre hegemonia e suas influências no cotidiano da vida escolar. Segundo Silva (2022, p. 78), o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. Por conta desta noção de currículo é que a escola precisa ser um espaço ativo na luta contra influências hegemônicas.

É questionando o currículo oculto que percebemos como a problemática do “porquê” e “o quê” ensinar se torna ainda mais crítica no pensamento de Apple (2008). O autor desnaturaliza ações simples do cotidiano escolar e indaga outras questões que aparecem como subjacentes ao ambiente educacional. Segundo Araújo (2018),

O currículo prescrito está predefinido tanto em nível nacional nos documentos oficiais como leis, normas e diretrizes nacionais, livros didáticos, propostas curriculares, como em nível local nas escolas como os planos de ensino e planos de aula feito pelos professores. Portanto, esse currículo está registrado e documentado. No entanto, na escola não se ensina somente o que está formalmente definido. Há ensinamentos e aprendizagens que acontecem de forma implícita, ou seja, nas entrelinhas das relações que se estabelecem no ambiente escolar (ARAÚJU, 2018, p.30).

Com esta noção de currículo, o que passa a ser ensinado nas escolas, independente dos documentos oficiais, provoca a necessidade de novos questionamentos. A escola como espaço ativo de construção de conhecimento não

está somente reproduzindo a ideologia dominante com aspectos externos a ela. Isso se dá também nas entrelinhas das relações, nos pequenos gestos e valores que reproduzem. Para além do que está prescrito, existem aprendizagens que tendem a reproduzir a lógica hegemônica e proporcionar a naturalização de um processo de dominação.

Com isso, a lógica de disposição das disciplinas com suas respectivas horas no espaço do currículo ou o modo como alguns conteúdos pertinentes a componentes específicos são negligenciados e entregues a outros professores com formação diferente de sua área são exemplos destes aspectos subjacentes ao currículo. Da mesma forma, quando os alunos selecionam alguns conhecimentos como mais importantes do que outros no ambiente escolar ou quando o currículo está carregado de vícios que reproduzem a lógica do mercado nas disciplinas ofertadas estamos diante de um currículo oculto que produz e reproduz uma lógica hegemônica.

Questionar um currículo oculto é trazer uma reflexão crítica sobre como as ideologias dominantes são reproduzidas nas escolas. Segundo Silva (2022), este processo ocorre quando tentamos desnudar uma suposta neutralidade na composição de atitudes, valores e orientações que ajudam crianças e jovens a se adequarem à estrutura dominante.

Para Apple (2008, p. 67), a escola reproduz essa estrutura através de ações voltadas para manutenção da desigualdade e através de uma lógica hegemônica. No currículo oculto, estas ações são parte de valores, atitudes e gestos que parecem naturais, mas não são. O autor segue afirmando que:

A educação não somente aloca os indivíduos em um conjunto relativamente fixo de posições na sociedade – alocação determinada por forças políticas e econômicas -, mas o próprio processo de educação, o currículo formal e oculto, socializa as pessoas de modo a fazer com que aceitem como legítimos os papéis limitados que de fato ocupam na sociedade (APPLE, 2008, p. 67).

Tomando como base este pensamento de Apple, afirmamos que a educação tem papel fundamental na manutenção das condições sociais e isso perpassa pelo currículo. É através do currículo que validamos conhecimentos, priorizamos um processo formativo em detrimento de outro e, por consequência, legitimamos conhecimentos que colocam pessoas de classes distintas em condições diferentes.

Desta forma, a validação de um conhecimento como útil ou inútil para determinados grupos ou até a relevância para seleção de alguns temas que devem

entrar no currículo ganha destaque maior ou menor a partir dessa relação de força. A BNCC e a reforma do Ensino Médio vão de encontro a essa realidade quando dão brecha para a diminuição do espaço ocupado pelas reflexões sociológicas e das Ciências Humanas e a possibilidade de profissionais com notório saber assumirem disciplinas fora da sua formação. Tudo isso no meio de um processo educativo mais voltado para o mercado de trabalho, onde os conhecimentos referentes a estes componentes são desprestigiados por não responder às necessidades mercadológicas que agora são parâmetros para formação.

Com estas novas indagações, as análises sobre o currículo nos permitem observar relações subjacentes, que eram impossíveis de serem identificadas, pois não nos permitiam ir além da seleção de conteúdos trabalhados. Apple (2008) segue uma corrente que busca entender as relações curriculares de forma mais crítica e que engloba outros aspectos que estão imbricados na educação. Segundo Lopes (2011), essa mudança se dá a partir do momento em que Apple modifica a simples pergunta do porquê ou como ensinar e passa a questionar outras realidades como conhecimento oficial, legítimo, oculto ou aspectos da cultura social que são ensinados como representantes do todo da sociedade<sup>5</sup>, mas nem sempre significa isso.

### **1.1.5 Hegemonia e a Hierarquização do Conhecimento**

A partir das análises feitas anteriormente, podemos relacionar estes conceitos à realidade brasileira e de suas reformas, partindo da sua estrutura e mostrando como esse processo hegemônico está presente de forma efetiva. A teoria crítica proposta por Apple (2013) e defendida por Young (2014) nos mostrou que o currículo não é neutro. A escolha de determinado conteúdo, a prioridade que alguns temas possuem dentro dos documentos escolares não podem ser vistos como algo natural.

É preciso pensar que o currículo privilegia determinados temas, visões de mundo, metodologias de ensino e até mesmo disciplinas e podem atender a diversos interesses. Tudo isso frente a uma estrutura hegemônica e ideológica que engloba a realidade curricular e delimita o que possa a ser visto como necessário, legítimo e até

---

<sup>5</sup> O eurocentrismo de alguns conhecimentos que são transmitidos na escola como se não existisse construção significativa de conhecimento longe desse centro.

verdadeiro dentro da estrutura curricular explícita e oculta. O próprio Apple (2013) questiona que:

“a decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal veem a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade” (p. 52 -53).

Relacionando esta realidade com a construção dos currículos de forma institucionalizada nos documentos de cada país ou até mesmo os currículos que são ressignificados nas escolas, podemos dizer que os efeitos hegemônicos e ideológicos fazem parte das definições do que deve ou não ser ensinado nos ambientes educacionais.

Esse processo de hierarquização do conhecimento possui nas relações de mercado uma influência muito grande. Apple (2013) nos traz isso de forma muito clara quando mostra que, junto às questões educacionais, se “acrescenta a imensa pressão, exercida sobre o sistema educacional em muitos países, para que as metas das empresas e das indústrias se tornem os objetivos principais, senão os únicos objetivos da formação escolar, então a questão ganha ainda mais relevância” (APPLE, 2013, p.50). É essa relação de força que pauta os currículos das escolas determinando alguns conhecimentos como mais valiosos do que outros.

É impossível não perceber que há uma relação de poder por trás dos currículos e que elas são expressas na escolha dos conteúdos e na seleção do que entra como válido ou inválido. Arroyo (2013) vai ao encontro deste pensamento sobre o currículo quando afirma que:

Essas ausências-presenças dos autores da ação educativa mostram que os professores reais, com suas trajetórias humanas, seu gênero, classe, raça, pertencimentos, identidades e culturas ficam de fora. O mesmo acontece com os alunos reais, crianças ou adolescentes, jovens ou adultos; ficam de fora. Apenas interessam como alunos ou como professores do ritual único de ensinar-aprender-aprovar-reprovar (ARROYO, 2013, p. 54).

Os currículos estão imbricados de vícios e ideologias e isso faz com que eles se distanciem da realidade de sala de aula e não respondam à necessidade do grupo escolar do qual fazem parte. Arroyo (2013) questiona a ausência de alunos e professores na construção do currículo como uma tentativa de mostrar que este deve corresponder às vivências, aos problemas e a outras questões imediatas da realidade

educacional de estudantes e professores. Entretanto, a não participação efetiva destes agentes na construção de algo tão elementar, nos mostra que há uma relação de poder subjacente a este processo.

Além dos diversos interesses da estrutura curricular, Apple (2013) também explora a forma com que alguns conteúdos são trabalhados nos currículos e livros didáticos. Essas questões podem ser exemplificadas na análise do autor sobre a abordagem de temas históricos nos livros didático. Para Apple,

Os textos de estudos sociais que continuam a chamar o início da Idade Média de “Idade das Trevas”, em vez da historicamente mais exata e muito menos racista expressão “Era da Supremacia Africana e Asiática”; ou aqueles livros que tratam Rosa Park meramente como um afro-americano que estava cansada demais para ir até o fundo do ônibus, em vez de discutir o seu treinamento em desobediência civil organizada na Hinglander Folk School. A construção de que o ensino, especialmente o de primeiro grau, foi em grande parte definido como trabalho remunerado feminino (quase 90% dos professores primários e mais de 65% dos professores em geral são mulheres) também comprova as ligações entre o ensino e a história da política dos sexos (APPLE, 2013, p.53).

A forma como os conteúdos são abordados nos livros didáticos, as versões da história que são ensinadas em sala de aula e que, muitas vezes, se distanciam do real ou negligenciam personagens importantes da história, corrobora para a execução de um currículo menos crítico e mais distante da realidade dos estudantes e professores. Diante destas condições, o pensamento do Apple (2013) se torna tão importante para analisar as condições em que um currículo foi produzido, as relações subjacentes a este processo e o modo como esta realidade é colocada em prática.

Segundo Apple (2013), às instituições educacionais ajudam “a produzir o tipo de conhecimentos (como se fosse um tipo de mercadoria) necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes” (APPLE, 2013, p. 56). A partir desta análise, estudar o currículo é entender essas condições hegemônicas à construção do currículo. Ao mesmo tempo, nos ajuda a encontrar possibilidades de alteração/mudança dessa condição.

### **1.1.6 Educação Neoliberal e a Base para Construção do Currículo no Bahia a partir de 2014**

Quando nos referimos à construção de currículo no Brasil, alguns autores se destacam porque permitem uma reflexão extensa sobre as relações subjacentes a

este processo. Estes autores, assim como Apple, não se limitaram a transformar as reflexões sobre currículo como algo puramente normativo e trouxeram, direta e indiretamente, grandes contribuições ao pensamento brasileiro sobre o tema.

O pensamento de Demerval Saviani se encaixa perfeitamente nessa conjuntura em que as relações hegemônicas se impõem sobre a realidade comum. Na obra *Pedagogia Histórico-Crítica* (SAVIANI, 2011), o autor faz uma análise de como os saberes sistematizados passam a ser validados no ambiente escolar frente ao conhecimento espontâneo e, ao mesmo tempo, mostra como nosso conhecimento está atrelado ao modelo de produção da sociedade.

(...) o método da pedagogia histórico-crítica procura incorporar os conhecimentos pedagógicos articulando-os com os modos de produção da existência humana. E uma das linhas de investigação que se encontram em desenvolvimento é exatamente a fundamentação da pedagogia histórico-crítica a partir da explicitação dos modos de produção da existência humana desenvolvidos ao longo da história (SAVIANI, 2014, p. 34).

De acordo com o pensamento de Saviani (2014), a relação entre o que deve ser ensinado na escola e o que entra como conhecimento válido está totalmente ligado ao modo de produção de cada sociedade ao longo da história. Quando paramos para analisar que estamos sob a égide de um sistema neoliberal, marcado pelo capitalismo financeiro, podemos então perceber que as ideologias deste sistema econômico estarão presentes na estrutura das relações educacionais e curriculares.

Para melhor demonstrar essa realidade, Saviani (2011) faz um apanhado histórico, desde as pequenas comunidades antigas até o modo de produção industrial capitalista, na tentativa de mostrar como o conhecimento escolar foi se sistematizando devido ao modelo de produção da sociedade e como a escola se tornou o único polo capaz de proporcionar o acesso a esse tipo de conhecimento.

A escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular, podendo acrescentar: a escola tem a ver com o conhecimento científico e não com o conhecimento cotidiano; com o saber metódico e não com o saber do sendo comum. Mas, por que faço essas afirmações? Porque para as formas não elaboradas, as formas espontâneas, as formas cotidianas, o povo não precisa de escola. Ele precisa de escola para ter acesso às formas elaboradas, inclusive para expressar de modo elaborado a sua cultura, os seus interesses, a sua visão de mundo. (SAVIANI, 2014, p. 29)

É justamente no domínio destes saberes que há um processo hegemônico no qual as classes dominantes devem se apropriar destes conhecimentos para se sobrepor aos dominados. Da mesma forma, o não acesso ao conhecimento escolar

ou quando este passa a ser feito sem a qualidade adequada, decorrência de vários aspectos, podem criar distorções no processo educacional que vão influenciar a construção de aprendizagens em diferentes esferas.

No que se refere às influências neoliberais na educação no Brasil, Saviani (2013) faz uma crítica contundente às reformas econômicas que abrem espaço para um modelo de educação mais técnico e pragmático. Na análise histórica, no que se refere à América Latina, Saviani (2013) elenca três pontos que exemplificam estas mudanças econômicas:

Em primeiro lugar, um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária visando a estabilização. Em terceiro lugar, a desregulação do mercado tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. Essas políticas que inicialmente tiveram de ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos (SAVIANI, 2013, p. 428).

Esse modelo econômico neoliberal de gerir as economias também está presente nas políticas públicas voltadas para educação. Com isso, Saviani (2013) afirma que as ideias pedagógicas estão carregadas desse discurso ideológico. A partir destas influências que, no meio educacional,

“passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente a incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado (SAVIANI, 2013, p. 428).

Nesse contexto, as políticas educacionais são reformadas para se adequem a uma realidade mercadológica, na qual a formação integral do indivíduo dá lugar aos interesses privados de um mercado extremamente competitivo. Assim, a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano (Saviani, 2013) que habilita pessoas a competir por emprego cada vez menos disponíveis.

O próprio Saviani (2013) vai dizer que a pedagogia das competências, foco central das atuais reformas educacionais no Brasil pós BNCC e, conseqüentemente, na Bahia com a DCRB, está no bojo dos interesses subjacentes do mercado. O autor situa as mudanças a partir do advento do modelo toyotista que, substituindo o fordismo, vai necessitar de uma flexibilização maior no processo formativo. É a partir daqui que vemos o processo produtivo como mola propulsora da

formação dos indivíduos a partir deste novo sistema de produção. Isso chega às escolas a partir do momento em que se procura

passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas. Em ambos os casos, o objetivo é maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida em sociedade (SAVIANI, 2013, p. 438).

As reformas educacionais às quais Saviani (2013) faz menção estão voltadas para os PCNs, mas se adequam muito bem para outras mudanças posteriores, que seguiram o mesmo paradigma, na tentativa de se adaptar às novas realidades. Essa mudança também atinge as avaliações de larga escala, que passaram a ser o foco deste novo modelo. O processo formativo deixa de ser o mais importante e, no lugar, os resultados garantem mais eficiência e produtividade, se adequando a uma visão neoliberal criticada pelo autor.

No que tange à reflexão sobre currículo no Brasil, cabe trazer as ideias de Miguel Arroyo. Partindo dessa desnaturalização das relações hegemônicas e questionando o porquê de alguns conhecimentos entrarem no currículo em detrimento de outro, Arroyo (2013) nos mostra que estamos no meio de uma intensa disputa pelo conhecimento e isso atinge em cheio a construção do currículo. O autor frisa que:

Quando o próprio campo do conhecimento está perpassado dessas tensões, ter saudade da paz no currículo escolar, na docência e nas salas de aula é ingenuidade. Defrontarmo-nos com essas tensões será uma postura mais consequente. Como profissionais do conhecimento não conseguimos ficar de fora, estamos no redemoinho destas tensões. Este é um dos motivos que nos obriga a refletir sobre o currículo como território em disputa (ARROYO, 2013, p. 14).

As reflexões deste autor nos ajudam a entender um constante processo de mudança que atinge os currículos escolares e um movimento de adaptação e reconstrução (reformas) para dar voz a cada membro neste processo de disputa. Uma das suas principais obras *Currículo, Território em Disputa*, já nos mostra o quanto professores, alunos e demais grupos se situam em lados específicos nesse processo de tensão.

Um dos problemas que vale a pena ser questionado é a forma como o “conhecimento legítimo” é colocado no currículo. Arroyo (2013) nos mostra que o modo como alguns conhecimentos são impostos, dificulta o processo de diversificação do conhecimento e impossibilita que se pense a realidade de outra forma, dando voz

a grupos distintos e transformando o currículo em um espaço menos inclusivo. O autor alude para a questão de que:

Aprendemos como profissionais do conhecimento que quando um conhecimento, uma realidade se impõe como únicos, hegemônicos, outros conhecimentos e outros modos de pensar são sacrificados, segregados, como irracionais, do senso comum, do povo comum. Já ouvimos que o conhecimento curricular não é o conhecimento nem a racionalidade do senso comum, do povo comum, da vida comum. Mas é o território do conhecimento e da ciência, da racionalidade e da cultura nobres; da norma culta (ARROYO, 2013, p. 41).

Nesse sentido, o professor é chamado a resistir ao conhecimento canônico se tiver o compromisso de entregar um conhecimento contra hegemônico. Ou então, é chamado a lutar pelo seu espaço em um currículo capaz de dar voz a agentes distintos e lutar contra o silenciamento que atinge vários grupos da sociedade. Do contrário, o mais fácil, segundo Arroyo (2013), é priorizar alguns conhecimentos em detrimento de outros, porque essa forma se adequa a um padrão de conhecimento tido como “mais importante” e “necessário” para estar no currículo escolar. É por este espaço de luta que permeia as relações curriculares que Arroyo (2013) vai chamar o currículo como um território em constante disputa.

Outro aspecto importante pelo qual trazemos a reflexão de Arroyo (2013, p. 76) está em suas ideias quanto ao papel do professor na reprodução do currículo. O silenciamento destes agentes já se inicia a partir da história de cada um, pois segundo o autor, essa condição “faz parte da ausência desses sujeitos e deles mesmos com suas origens sociais, étnicas, raciais, do campo ou periferias. Com sua condição de trabalhadores e de subcidadãos”. Com isso, o foco no professor, na inserção da sua história, pode nos ajudar a lutar por uma noção de currículo mais inclusiva e com mais voz de diversos grupos sociais.

## **1.2 Proposta Metodológica da Pesquisa**

A ruptura política de 2016 representa um grande marco para a educação da Bahia e do Brasil, pois os documentos norteadores que utilizamos hoje para embasar as mudanças educacionais nascem nesse período. Destes documentos, podemos

destacar, a nível nacional, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e a lei nº 13/415 de 2017 que se refere à reforma do Ensino Médio.

Na Bahia, foi criado, também em 2016, o documento Orientações Curriculares do Ensino Médio – OCEM – e, logo em seguida, abriu-se uma consulta pública para adequação do currículo às mudanças provocadas pela reforma do Ensino Médio e a BNCC. Por meio desta demanda institucional foi criado o Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB, na tentativa de adequar o currículo do Estado baiano a todas as mudanças que a educação básica sofrera nos últimos anos.

Investigar o impacto destes documentos norteadores do currículo no processo de ensino aprendizagem da educação da Bahia, especificamente para o componente de Sociologia a partir de 2014 é o principal objetivo desta pesquisa. Para alcançá-lo, tomamos como referência a teoria crítica sobre o currículo, questionamos as relações subjacentes ao processo de construção destas propostas de mudança curriculares e a influência disso no lugar ocupado pela disciplina de Sociologia através da perspectiva do professor.

Partimos da hipótese de que o conhecimento sociológico não ocupa um lugar de prestígio no currículo escolar, devido ao modelo neoliberal de educação, que tem se mostrado mais técnico e pragmático (Saviani, 2013). A partir das influências econômicas, o currículo cede espaço para reformas educacionais pelas quais o foco central deixa de ser a formação integral do indivíduo uma vez que as necessidades do mercado são colocadas em evidência. A consequência disso pode estar na consideração de conhecimentos como úteis ou inúteis dentro da estrutura curricular (APPLE, 2008) e, em decorrência, na exclusão ou no esvaziamento da Sociologia na Educação Básica.

Assim, esse estudo tem como escopo entender o impacto da reforma do Ensino Médio na disciplina de Sociologia na Bahia, por meio da perspectiva dos construtores da OCEM e DCRB e dos professores que estão imersos em sala de aula, principalmente com os componentes que englobam as reflexões sociológicas.

A referência aos docentes que estão em sala de aula, não se limita somente a profissionais formados em Sociologia, pois, segundo Bodart (2020), essa realidade é uma exceção nas escolas públicas de nível médio da Bahia e do Brasil. É importante destacar que a escassez de professores de Sociologia já é algo que atinge o Brasil desde a obrigatoriedade da disciplina no currículo nacional em 2008, homologada a partir da lei nº 11.648.

Bodart (2020, p. 216) afirma ainda que, mesmo com “a reintrodução da Sociologia como disciplina do Ensino Médio obrigatória em todo território nacional, o número de professores de Sociologia atuando é bem inferior ao volume necessário para atender a demanda de todo o país”. Isso produz um dado interessante que interferirá nas nossas análises posteriores.

Para entender o lugar da Sociologia após as mudanças políticas que influenciaram essa nova estrutura educacional, foi necessário levar a cabo os questionamentos da teoria crítica do currículo que problematizam as alterações que estão carregadas de interesses hegemônicos e ideológicos. Uma pesquisa bibliográfica considerou os principais autores que versaram sobre o tema. Com isso, situamos os principais conceitos sobre currículo e mostramos como estas teorias estão fundamentadas por meio de alguns autores e seus principais comentadores.

Ao mesmo tempo, foi necessário fazer um levantamento bibliográfico de autores que questionaram o currículo no contexto brasileiro. Para tanto, complementamos nossas fundamentações com o pensamento de Arroyo (2013) e Saviani (2013). Por fim, ainda no que se refere a este método de análise, coletamos dados bibliográficos de outros autores que escreveram sobre a disciplina de Sociologia na Educação Básica num recorte temporal definido para o estudo e que se referem exclusivamente às últimas reformas. Essa seleção contribuiu com a análise dos dados obtidos pela pesquisa.

A fim de gerar dados para a pesquisa, confirmar as hipóteses e chegar aos objetivos do nosso estudo, utilizamos a metodologia qualitativa, que permite fazer uma “interpretação da realidade social” (GASKELL, 2008) e nos oferece elementos para compreender um fenômeno diante de múltiplas fontes. A reforma do Ensino Médio é uma só, mas o modo como ela se adequa a cada realidade e às influências que são sentidas no currículo de Sociologia, referente às questões econômicas, políticas e pedagógicas, podem ser melhor observadas por meio de documentos, entrevistas e demais elementos da pesquisa qualitativa.

A primeira coisa que consideramos antes mesmo de escolher essa metodologia foi entender a natureza do objeto. Se nos referimos a uma objetividade irrestrita, na qual o modelo de análise pode ser mensurado, quantificado, então teríamos que escolher o modo específico de abordar a realidade quantitativamente. Contudo, analisamos também as diferentes perspectivas de uma mesma realidade, a partir de

mudanças na legislação e no currículo da Educação Básica, fazendo-se necessária uma análise qualitativa.

Nosso objeto de estudo é algo novo, que na época da produção do texto, ainda está sendo colocado em prática nas escolas estaduais. Com isso, o meio mais adequado para acessar as informações pertinentes a essa realidade se deu qualitativamente, através da análise documental e das perspectivas dos agentes construtores dos documentos norteadores do Estado, além dos professores envolvidos com a realidade curricular<sup>6</sup>. Ponderamos que ainda é muito cedo para se analisar essa realidade quantitativamente, pois só teremos alguns dados numéricos quando a reforma estiver totalmente consolidada na rede estadual.

Nesse sentido, nosso primeiro trabalho foi coletar dados documentais referentes às mudanças curriculares entre os anos de 2014 e 2022. Tínhamos que situar as reformas junto a outros documentos nacionais, legislações, portarias e, além de tudo, considerar as mudanças curriculares que vinham contempladas com um documento referencial. Sendo assim, a primeira metodologia utilizada foi a pesquisa documental. Segundo Cellard (2012),

(...) graças ao documento, pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de manutenção ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc., bem como o de sua gênese até nossos dias (CELLARD, 2012, p. 295).

É desta forma que as leis, portarias, e demais documentos norteadores que embasam as mudanças nacionais e locais referentes ao currículo de Sociologia podem nos oferecer uma grande quantidade de dados que permitem o entendimento sobre as mudanças das reflexões sociológicas na Educação Básica. Priorizamos todos os documentos oficiais publicados pelos órgãos públicos nacionais e estaduais que foram criados nesse recorte temporal e que tratavam, direta e indiretamente, da reforma do Ensino Médio ou que qualificavam o ensino de Sociologia neste nível de ensino.

Alguns documentos, como a LDB (1996) e a lei nº 11.648/2008, são importantíssimos para nossa pesquisa e fogem a esse recorte temporal, mas uma análise mais aprofundada se tornaria incompleta se ignorássemos as informações nelas contidas. Esta análise documental nos permitiu coletar dados sobre a realidade

---

<sup>6</sup> Quando citamos estes professores estamos falando dos que participaram da construção curricular dos documentos e também dos docentes que estão no ambiente de sala de aula e podem nos oferecer dados importantíssimos sobre a realidade social voltada para o currículo de Sociologia.

social das reformas curriculares referentes à disciplina de Sociologia, ao mesmo tempo que nos ajudou a analisar as dinâmicas institucionais que modificaram o espaço da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, entre 2014 e 2016.

Na análise documental, caracterizamos as mudanças ao longo destes anos e situamos como elas foram influenciando o ensino de Sociologia no que se refere à carga horária, às temáticas trabalhadas, à composição dos livros didáticos e até à formação dos professores. Outro aspecto que contribui na análise de alguns dados interessantes foi o contexto em que os documentos foram produzidos e os agentes que estavam envolvidos com essa realidade. Cellard (2012) nos mostra que relacionar o documento com outros elementos pode nos ajudar a ter uma melhor compreensão da realidade.

A fim de estabelecer essas ligações e de constituir configurações significativas, é importante extrair os elementos pertinentes do texto, compará-los com outros elementos contidos no corpus documental. A maioria dos metodologistas concorda em dizer que é a leitura repetida que permite, finalmente, tomar consciência das similitudes, relações e diferenças capazes de levar a uma reconstrução admissível e confiável. As combinações possíveis entre os diferentes elementos contidos nas fontes estabelecem-se em relação ao contexto, à problemática, ou ao quadro teórico, mas também, deve-se admiti-lo, em função da própria personalidade do pesquisador, de sua posição teórica ou ideológica (CILLARD, 2012, p. 304).

É importante para nosso estudo entender em que contexto foram criados os documentos que nortearam o ensino de Sociologia na Bahia, seus autores e tentar perceber os interesses subjacentes a este processo fazendo um levantamento da legislação e interpretando as ações que envolvem tais mudanças para que pudéssemos comparar com a percepção dos professores hoje, pois

graças ao documento, pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução do indivíduo, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidade, práticas, etc., bem como de sua gênese até os nossos dias (POUPART, 2012 p. 295).

As determinações históricas e políticas são fundamentais para moldar as ações dos indivíduos. Com isso, a análise documental, junto com as entrevistas, nos faz entender influências externas na educação do Estado e o modo como a política educacional, voltada para o ensino de Sociologia, foi se construindo ao longo do nosso recorte temporal.

Entender o contexto, os atores e as condições em que as mudanças foram propostas nos auxiliou no entendimento deste campo educacional que, associados às

vivências dos professores, possibilitaram uma melhor compreensão sobre o lugar da Sociologia na educação da Bahia. Assim, o jogo de interesse hegemônico e ideológico citado por Apple (2008) tornou-se melhor situado.

Além dos documentos produzidos por agentes políticos por meio de legislação e normas institucionais, esta pesquisa também levou em consideração uma análise sobre a produção histórica (acadêmica) que trata do lugar da Sociologia na Educação Básica a partir das mudanças ao longo dos anos. Autores como Bodart (2020) e Cigales (2014) se debruçaram sobre a análise deste contexto histórico que, comparado com as ações políticas, culturais, econômicas e sociais, trouxe novas contribuições para nossa investigação.

A nossa pesquisa parte de um recorte temporal que vai de 2014 a 2022. Nesse recorte temporal é construída a OCEM da Bahia, tendo como referência documentos nacionais que dão embasamento ao currículo de Sociologia e, logo em seguida, ocorrem as adaptações curriculares para os novos documentos nacionais (BNCC e Reforma do Ensino Médio) que chegam junto às mudanças políticas e dão origem a DCRB.

O exame destes documentos nos permitiu entender como tais mudanças refletiram no currículo da Bahia, para depois analisar de que forma isso reverberou no processo de ensino aprendizagem da disciplina de Sociologia. Isso gerou a necessidade de contemplar a metodologia de entrevistas narrativas no intuito de alargar nosso entendimento dos documentos que referenciam o currículo da Bahia para situar seu contexto, seus autores e demais nuances no processo de construção curricular.

Um método qualitativo que tem como objetivo alcançar aspectos subjetivos da experiência do sujeito e, através deles, entender a realidade é a entrevista. Com ela, o pesquisador valoriza o papel dos agentes na construção da sua pesquisa e tenta trabalhar com os significados dados por eles à realidade. Segundo Poupart (2012), “as condutas sociais não poderiam ser compreendidas, nem explicadas, fora da perspectiva dos atores sociais” (POUPART, 2012, p. 216).

Contudo, não devemos considerar a realidade descrita pelo sujeito como a coisa mesmo, mas é fundamental perceber como os sujeitos se relacionam com ela. Tendo isto em mente, a entrevista do tipo qualitativa é a forma adequada de captar o modo como o sujeito se relaciona com sua realidade e este é um dos objetivos de nosso estudo.

Alguns modelos de entrevistas individuais (como as semiestruturadas) e também grupais (Grupo Focal), não se encaixaram com nosso objeto de pesquisa, pela necessidade de acessar o contexto, a sequência de fatos e a intencionalidade daqueles que estavam envolvidos com a reforma. Ao mesmo tempo, existia uma dificuldade logística de colocar pessoas específicas<sup>7</sup> que construíram o currículo em um mesmo espaço para construir um grupo focal. Assim, o modelo de entrevista que melhor se adaptou à realidade de nossa proposta foi a da narrativa, pois ela nos proporciona mais do que a reconstrução de uma sequência de fatos:

Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Conta história implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal (GASKELL, 2008, p. 91).

Assim, buscamos as pessoas envolvidas com as construções curriculares da OCEM e DCRB, para reconstruir uma sequência histórica, captar as intencionalidades externadas pelos entrevistados e confrontar aquilo que foi narrado com os documentos e demais situações vividas pelos professores das escolas piloto. Outro fator que torna este tipo de entrevista necessário para nossa pesquisa é a novidade dos acontecimentos que torna as experiências muito pessoais. A reforma ainda está no início e algumas determinações não estão claras para os professores. É através da narração que podemos acessar a sequência dos fatos, captar as intencionalidades e encontrar possíveis explicações para os episódios que se apresentam (GASKELL, 2008).

Este método desenvolvido por Fritz Schütze parte de uma corrente da Sociologia interpretativa e tem a fenomenologia/hermenêutica como uma base metodológica para atingir seus objetivos. Fazer esta diferenciação é interessante para que possamos perceber como a subjetividade vai estar presente nesta forma de abordar a realidade.

A pesquisa qualitativa, diferente da pesquisa quantitativa, coloca o sujeito no centro das questões por ela analisada. Contudo, quando falamos de uma entrevista narrativa estamos a interpretar aquilo que é narrado e vivenciado por um

---

<sup>7</sup> Usamos a palavra “*específica*” por causa da novidade dos fatos. Os construtores dos documentos são os únicos e atuais. Não temos uma grande amplitude de pessoas que se relacionaram com a construção do documento para nos oferecer dados pertinentes ao nosso objeto.

determinado(s) sujeito(s) e que pode(m) ser objeto de investigação para obtenção dos resultados da pesquisa.

Diante das mudanças em curso, o lugar do ensino de Sociologia vai ser compreendido a partir daquilo que é narrado pelos sujeitos que estão envolvidos no processo de aplicabilidade da reforma do Ensino Médio. Essa forma de valorizar as narrativas e extrair delas os objetos da pesquisa é típico da entrevista narrativa. Podemos citar como referência o artigo de Köttig (2014) no qual ela utiliza o método de Schütze para extrair de sua narrativa uma compreensão sobre seu método.

A principal ideia deste método é extrair da conversação narrada a possibilidade de se evidenciar os fatos da sociedade. Ela se aplica perfeitamente a estudos em que não existe uma grande quantidade de dados documentais, quando é difícil o acesso a eles ou quando a narração é a única forma de adentrar ao problema. Como estamos falando de uma política pública que está em implementação, esta metodologia vai ser a principal forma de acessar o objeto que estamos analisando. Segundo Bauer (2008):

Um acontecimento pode ser traduzido tanto em termos gerais como em termos indexados. Indexados significa que a referência é feita a acontecimentos concretos em um lugar e em um tempo. Narrações são ricas de colocações indexadas, a) porque elas se referem à experiência pessoal, e b) porque elas tendem a ser detalhadas como um enfoque nos acontecimentos e ações. (BAUER, 2008, p. 91-92)

É interessante perceber como esta metodologia nos permite acessar as nuances do processo de construção curricular por meio da história contada. Para isso, foi necessário construir perguntas que nos permitissem traçar um enredo capaz de nos fornecer dados pertinentes ao nosso objeto de estudo. Com isso, as narrações nos permitiram analisar as mudanças curriculares e algumas relações subjacentes a este processo e também nos mostrou como esta realidade influenciou no trabalho dos professores de Sociologia das escolas piloto da Bahia.

Neste processo de coleta e construção dos dados da pesquisa referente ao currículo de 2014, foram entrevistados os professores construtores da OCEM de Filosofia, Sociologia, Geografia, além da responsável pela coordenação do projeto, totalizando quatro pessoas ao todo.

No que se refere a DCRB, entrevistamos os agentes responsáveis pela organização curricular de Filosofia, Sociologia e História e o coordenador da área de Ciências Humanas, que foi a mesma pessoa responsável pela construção do currículo de Filosofia, totalizando também três pessoas. As perguntas seguiram o mesmo parâmetro para os dois grupos e, a partir dos relatos, conseguimos compreender as

dinâmicas institucionais que levaram ao processo de mudança que abalou a disciplina de Sociologia.

Para manter o sigilo da fonte pesquisada, enumeramos os professores responsáveis pela OCEM e DCRB. Assim, a menção aos entrevistados aparecerá através do documento que eles construíram, com um número do lado. Essa numeração segue a ordem cronológica das entrevistas realizadas. O mesmo vai acontecer com os professores das escolas piloto: eles receberão o prenome de *Professor* e a numeração de acordo com a ordem da entrevista.

Além do recorte temporal, o lócus da nossa pesquisa foram as escolas chamadas de “piloto” que, já em 2020, receberam incentivos financeiros e pedagógicos para adaptação do currículo ao novo Ensino Médio. O próprio documento da DCRB narra como ocorreu este processo:

Em andamento à legislação nacional, embasada em estudos técnicos e diagnósticos da Rede e mediante experiências de escolas-piloto que iniciaram gradualmente a implementação do Novo Ensino Médio Baiano 2020, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia indica para suas unidades de ensino a adoção, a partir de 2021 (DCRB, 2022, p. 255).

O protagonismo na implementação das reformas e a possibilidade de maior oferta para investigação foram as razões da escolha para essas instituições. Enquanto muitas escolas públicas da Bahia só iniciam o processo de mudança curricular em 2021, as escolas “piloto” já vinham debatendo as alterações curriculares desde 2020.

Nestas escolas, entramos em contato com sete professores que lecionam a disciplina de Sociologia no Novo Ensino Médio e também com profissionais que assumem itinerários formativos ligados à área de Ciências Humanas. Entre os professores, quatro são formados em Sociologia e lecionam, além desta disciplina, outros componentes curriculares e itinerários formativos. O outro grupo é formado por um historiador, um geógrafo e uma professora com formação inicial em Pedagogia (curso que possibilitou o ingresso no concurso do estado) e, posteriormente, em História. Porém, todos lecionam o componente de Sociologia na Formação Geral Básica e nos itinerários em suas respectivas escolas.

Essa nova ideia de currículo vem com uma proposta de educação com caráter mais tecnicista. Autores como Frigotto (2017) questionam a necessidade dessa “urgência” e mostra que pode haver interesse subjacentes neste processo.

No que tange o ensino de Sociologia, a percepção do professor em sala de aula pode nos ajudar a elucidar as mudanças dentro do campo educacional já que estes foram os que mais sentiram as alterações vigentes. É justamente por isso que se faz necessário a entrevista como metodologia, pois ela

(...) constituiria um meio eficaz para, apesar de toda ambiguidade da expressão, “coletar informações” sobre as estruturas e o funcionamento de um grupo, uma instituição, ou, mais globalmente, uma formação social determinada”. Na falta de outras fontes de dados, tais como a análise documental e a observação direta, ou ainda, paralelamente a elas, o entrevistado é visto como um informante-chave, capaz precisamente de “informar” não só sobre as suas próprias práticas e as suas próprias maneiras de pensar, mas também – na medida em que ele é considerado como “representativo” de seu grupo ou de uma fração dele - sobre os diversos componentes de sua sociedade e sobre seus diferentes meios de pertencimento (POUPART, 2012, p. 222).

A partir das narrativas e da comparação entre algumas falas, conseguimos reconstruir o modo como os professores estão se relacionando com o novo currículo, como se deu o processo formativo e como a nova proposta curricular, ainda mais pragmático, modificou o processo de ensino do componente de Sociologia.

Assim, o nosso trabalho combinou uma análise documental, as entrevistas narrativas e uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de compreender o impacto da reforma do ensino médio na disciplina de Sociologia da Bahia. É importante ressaltar que as falas de alguns entrevistados ajudaram a perceber um constante processo de mudança no que tange às construções curriculares. É desta forma que apresentamos em seguida as análises de nossa pesquisa.

## CAPÍTULO II

### 2.1 Novo Ensino Médio e o Ensino de Sociologia no Brasil: o processo de descontinuidade política

#### 2.1.1 O currículo de Sociologia no processo de descontinuidade política do Brasil

O currículo de Sociologia da Bahia tem como base os documentos nacionais que orientam o fazer pedagógico dos professores em sala de aula e das construções curriculares nos Estados. As novas diretrizes a partir de 2016 foram pautadas por uma nova política de Estado, marcada por um novo governo. É fundamental situar tais mudanças no contexto político vivido pelo país.

Toda mudança política precisa ser cuidadosamente analisada, já que suas consequências podem ser sentidas em diversas áreas da sociedade. Com isso, a ruptura política de 2016, que aconteceu no Brasil, não significou somente uma mudança de representante no cenário nacional, ela foi também o início de uma reestruturação nos campos político e econômico, que influenciou, e muito, o campo educacional (BOURDIEU, 2013). Segundo Frigotto (2017),

O golpe que se consumou em 31 de agosto de 2016 tem, em comum com os demais, os interesses do capital, o apoio da mídia empresarial, o suporte do judiciário e o apelo moral, arma reiterada de manipulação da grande massa a quem se negou sistematicamente o conhecimento escolar básico (FRIGOTTO, 2017, p. 365).

A reforma do Ensino Médio está atrelada à situação política *pós impeachment* e vem com um discurso de adaptação a uma estrutura mais prática, pela qual o estudante pode ser ligeiramente alocado no mercado de trabalho, o que a tornaria mais atrativa para os jovens.

É importante notar que, além da troca de governo e das mudanças estruturais na política educacional, essas alterações significaram também uma mudança ideológica do que se pensa sobre a educação (APPLE, 2008), pois a última etapa da Educação Básica passa a dialogar com outros setores econômicos na sua estrutura (SAVIANI, 2013).

Para além disso, a forma como ela foi gerida ignorou os estudantes e discussões anteriores e foi imposta por meio da medida provisória 746/2016. Podemos dizer que as necessidades educacionais foram colocadas em segundo

lugar, frente aos interesses políticos e econômicos. Kuenzer (2017) faz uma crítica a esta realidade quando repudia

A forma autoritária que orientou todo o processo, desde a elaboração da proposta inicial pelos setores já citados, à edição da Medida Provisória aprovada em setembro de 2016, à apresentação, rápida discussão e aprovação do projeto de lei que reproduziu a medida provisória em fevereiro de 2017, tudo em prazo exíguo, sem que fossem abertos espaços para o debate aprofundado pelos docentes, especialistas, pesquisadores e estudantes que atuam, estudam e sofrem a realidade do ensino médio no Brasil (KUENZER, 2017, p. 336).

Algo tão importante que impactaria no futuro de muitos jovens precisaria ser discutido e estudado nas escolas, nas universidades e em debates políticos institucionais, obedecendo o rito de construção de uma política pública tão significativa. Porém, não foi o que aconteceu. Tendo o crescimento econômico como pano de fundo (FRIGOTTO, 2017), as alterações para uma educação voltada para o mercado neoliberal de trabalho (APPLE, 2001) e menos preocupada com a formação integral ganha uma narrativa ideal para a sua aceitação.

Nessa proposta, os interesses hegemônicos (APPLE, 2008) de um mercado ávido por uma educação mais técnica (KUENZER, 2017; FRIGOTTO 2017) e menos integral (MÉZÁROS, 2008) estão acima dos compromissos educacionais. Estas ideologias e poderes hegemônicos (APPLE, 2008) se entrelaçam e influenciam diretamente as mudanças educacionais, por meio de uma reforma, para atender a demandas outras que não estão restritas à educação.

Tais mudanças permanecem com a estrutura hegemônica dominante (APPLE, 2008) quando provocam alterações significativas na Educação Básica, com a otimização do processo formativo e a adequação de disciplinas à lógica mercadológica. Para isso, alguns componentes perdem espaço ou têm seus conteúdos abordados em disciplinas outras do currículo. Isso acontece especificamente com a Sociologia.

Para uma maior compreensão desta reestruturação analisa-se a Base Nacional Comum Curricular – BNCC que dá subsídio para as mudanças no campo educacional a partir da nova conjuntura política de 2016. A ideia central desta política pública já é em si um grande desafio: construir um documento que consiga abarcar algo comum em um Brasil tão diverso. Porém, a BNCC, dentro desta lógica hegemônica, ainda precisava atender aos interesses dos diversos campos da nossa sociedade na sua construção. Silva (2015, p. 332) faz uma crítica a este processo quando afirma que “o

desafio de elaborar uma base nacional comum de currículo situa-se no difícil processo político de encontrar alguns consensos, mesmo que sempre provisórios”.

Devido às orientações da BNCC que os conteúdos da Sociologia foram agrupados em uma área do conhecimento, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, “tendo como princípio organizador uma lista de competências e habilidade” (BRUNETTA, 2020, p. 54). É esta mudança que abre espaço para a desconfiguração da disciplina, o que possibilitou a pulverização das reflexões sociológicas em outros componentes, atendendo a uma visão mercadológica da educação neoliberal (SAVIANI, 2013). Agora, os conteúdos próprios da Sociologia podem ser abordados por outros componentes curriculares, desde que atendam às competências básicas<sup>8</sup>.

Desta forma, a BNCC, enquanto política pública de Estado, abre espaço e dá embasamento para a mudança na carga horária do Ensino Médio e a nova configuração das disciplinas. Ela também é responsável pela desconfiguração dos componentes curriculares e a inclusão/exclusão de temas e competências, avaliados como necessários/desnecessários na Educação Básica. É importante perceber como o poder hegemônico (APPLE, 2008) dita as regras por meio de uma política pública de Estado.

A BNCC já era tema de discussão nos debates políticos e educacionais no segundo governo da presidenta Dilma Rousseff. Porém, com a ruptura política de 2016 e a chegada ao poder do grupo ligado ao presidente Michel Temer, esta política de Estado ganha novos contornos e passa a dar embasamento a este modelo de educação mais utilitarista, prevalecendo uma ideologia de educação mais técnica (KUENZER, 2017) e desconfigurando as construções históricas ligadas a disciplinas importantes do currículo.

Essa mudança atinge em cheio o currículo de Sociologia, que agora precisa ser construído tendo como base as competências gerais da BNCC e, ao mesmo tempo, deve atender às necessidades da realidade do aluno. Isso provocou modificações na seleção de conteúdo, no material didático produzido, na forma de abordagem da disciplina para atender uma demanda comum dentro de uma realidade específica e, por consequência, modificou por completo a posição de disciplinas como parte da Educação Básica, pois seus capitais simbólicos, que levaram anos para serem conquistados, foram descontinuados por meio das novas configurações educacionais.

---

<sup>8</sup> Temos aqui uma reestruturação dos capitais simbólicos que são importantes para consolidação da sociologia.

A OCEM de Ciências Humanas já se preocupava com essa interdisciplinaridade que a BNCC promove, mas ela deixava claro a necessidade de salvaguardar as características de cada disciplina. O texto de apresentação afirma que cada componente da área de Humanas parte de perspectivas teóricas distintas e constroem distintos objetos científicos (OCEM 2015, p. 11). Com isso, tanto na conjuntura estrutural quanto na fundamentação da base curricular, a característica do pensamento sociológico é garantida nesse documento. O texto ainda continua afirmando que

Busca-se encontrar convergências nos diversos olhares a partir dos componentes curriculares para pensar problemáticas integradoras que ajudem na construção de uma perspectiva de área do conhecimento sem, no entanto, perder a identidade de cada componente. Nesse caso, as convergências se expressam por meio da definição de eixos integradores que têm a intenção de representar o espaço de diálogo e identidade da área (OCEM, 2015, p. 12)

A OCEM de Ciências Humanas já trazia uma noção interdisciplinar que tentava salvaguardar a identidade das reflexões sociológicas. Porém, diante de uma BNCC que desconfigura alguns materiais simbólicos fundamentais, como o professor específico de cada disciplina, os livros didáticos e a pedagogia das competências, que torna as reflexões de cada componente pouco aprofundada, esses capitais vão se perdendo e descaracterizando disciplinas importantes que compõem o novo Ensino Médio.

### **2.1.2 Novo Ensino Médio e o Currículo de Sociologia**

Entender as mudanças no currículo e o lugar da Sociologia neste processo passa pela compreensão da estrutura do “Novo Ensino Médio”. Já mencionamos sobre como a mudança ocorreu, por meio de medida provisória, mas é importante dizer que o debate sobre um novo modelo de formação para Educação Básica não faz parte de uma discussão totalmente nova. Porém, ele ganha novos contornos após a chegada ao poder do presidente Michel Temer (2016 –2018) que, para acelerar o processo, ignora as discussões com os agentes interessados e imprime uma reforma por meio da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, sancionada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

É inegável que havia uma necessidade de mudança. Os dados do INEP, entre os anos de 2005 a 2019 mostram um crescimento significativo no IDEB do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), o que não ocorria com o Ensino Médio. Codes (2021) analisa as últimas avaliações de aprendizagem:

Ao longo dos últimos catorze anos (entre 2005 e 2019), a melhoria de desempenho dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental foi da ordem de 55,3%, passando de uma nota média no IDEB de 3,8 em 2005 para 5,8 em 2019. No caso dos alunos dos últimos anos do ensino fundamental, o desempenho cresceu 40,0% no mesmo período, passando de uma nota média de 3,5 para 4,9. O desempenho dos alunos do ensino médio não acompanhou essa nítida evolução das outras etapas da educação básica. No mesmo período de catorze anos, registrou-se um crescimento da nota média de apenas 23,5%, passando de 3,4 para 4,2 (CODES, 2021, p. 17-18)

Com isso, evidencia-se que o ideal seria uma formação mais integral, que estivesse ligada às necessidades econômicas de um mercado ávido por mão de obra especializada, mas também seria necessário que o estudante saísse da Educação Básica capaz de questionar a realidade à sua volta e analisar seu contexto, tendo o parâmetro das Ciências Sociais. Entretanto, o que estamos vendo é uma ruptura brusca na forma de execução desta política pública onde os estudantes não terão mais os referenciais sociológicos dispostos de forma satisfatória.

A construção de uma formação cada vez menos integral (MÉZÁROS, 2008; MANACORDA, 2007) e mais voltado para demandas neoliberais permite que os poderes hegemônicos (APPLE, 2008) e interesses subjacentes a educação ganhem cada vez mais espaço no currículo e provoque um silenciamento dos estudantes e professores no processo de formação.

Esse formato de mudança abrupta que tenta tornar a educação mais atrativa para os jovens está ligado a um pensamento mercadológico onde, segundo Frigotto (2017) e Saviani (2014), são os interesses de um mercado capitalista que estão em jogo. Ao mesmo tempo, nos permite relacionar com umas das principais questões refletidas por Apple (2001) referente a este processo hegemônico e a influência do pensamento neoliberal nas reformas curriculares. Segundo o autor,

Numa altura de “reformas” neoliberais, tanto o currículo nacional, como os testes nacionais irão exacerbar ainda mais o processo de transformação das escolas numa mercadoria. A ênfase neoliberal, lembrem-se, consiste em integrar as escolas na dinâmica econômica ou transformá-las numa mercadoria em si (APPLE, 2001, p. 28).

O pensamento de Apple se refere a uma realidade dos Estados Unidos, mas pode ser facilmente relacionada com a atual situação do Brasil. Para isso, basta pregarmos a flexibilização do currículo, o esvaziamento de conteúdos nucleares de algumas disciplinas e a substituição dos componentes tradicionais por temas ligados ao empreendedorismo ou problemas simples do cotidiano que nos coloca diante de uma formação neoliberal deficitária e mercadológica, principalmente para as classes menos favorecidas (FIGOTTO, 2017).

Esse modelo de formação transforma a educação em uma mercadoria “necessária” para o modo de produção da nossa sociedade (SAVIANI, 2014) e se torna atrativo para o jovem desenvolver suas atividades trabalhistas de forma rápida, pois parte de um processo formativo prático e de fácil absorção do mercado. Entretanto, esta mudança de paradigma curricular torna as principais questões científicas superficiais por não ter espaço para aprofundar temas ligados a disciplinas da Formação Geral Básica na mesma qualidade (KUENZAR, 2017).

Conforme refletimos no pensamento de Saviani (2014), mais uma vez a educação está ligada ao modelo de produção econômica e a classe dominada fica com um processo formativo insuficiente, o que favorece a sobreposição de um grupo em relação ao outro (APPLE, 2008). Atrelado a isso, ainda temos um conjunto de mudanças políticas e educacionais ligadas à reforma do Ensino Médio que podem ser destacadas como um processo de adequação ao modelo neoliberal do Brasil: a ascensão de um governo que chega ao poder depois de um processo de *impeachment* que destituiu o grupo no poder há 16 anos; a reforma curricular na última etapa de formação da Educação Básica que, segundo Kuenzer (2017), passa a adotar um modelo de formação mais tecnicista. Por fim, o congelamento nos gastos com educação a contar de 2017 (pelos próximos 20 anos) por meio da PEC 241 que foi aprovada pelos deputados e senadores, em 2017.

Podemos dizer que estamos diante de uma reforma de educação no Brasil pensada a partir das demandas do mercado neoliberal e voltada para uma formação mais técnica. Tudo isso é uma influência direta deste modelo de reforma neoliberal, citado por Apple (2001) e Saviani (2013) e que determina a construção dos currículos, legitima conhecimentos e torna o processo formativo da rede pública de ensino muito mais superficial.

Desta forma, é necessário analisar como isso se configura na prática, a partir da reforma do Ensino Médio no Brasil, para que possamos avançar nas reflexões

sobre o lugar da Sociologia nesta nova configuração curricular da Bahia. A primeira crítica a este formato neoliberal que trazemos é feita por Frigotto (2017) já no ano de publicação da lei nº 13.415. O autor diz que:

É nessa seara que a reestruturação do currículo do Ensino Médio é posta como urgente. Melhorar o desempenho no IDEB e no PISA, flexibilizando o currículo de forma a facilitar as escolhas das disciplinas que os jovens das classes populares teriam menor dificuldade e, com isso, provavelmente, melhor desempenho nas avaliações em larga escala; desenvolver habilidade e competências que facilitem o ingresso no mercado de trabalho, formal ou informal, ou que proporcionem ocupações que venham a gerar renda – nesse caso, por meio do ensino de empreendedorismo (FRIGOTTO, 2017, p. 365).

Não podemos olhar com naturalidade para as mudanças que estão em curso. Diante desse Ensino Médio mais técnico e flexibilizado, precisamos questionar a função da educação e da formação para o trabalho nos dias de hoje. O ideal do jovem empreendedor, capaz de se adequar às novas realidades econômicas não é motivo para abrir mão de reflexões necessárias para formação de indivíduos críticos, capazes de analisar a realidade social tendo como parâmetro os teóricos das Ciências Sociais.

Saviani (2013) já havia sinalizado que esse modelo atende a um novo paradigma de processo produtivo e estas reformas que atingem a Bahia seguem este caminho no modo de disposição dos currículos e na forma como os conteúdos de Sociologia estão sendo ofertados aos estudantes. Na contramão desta realidade, Mészáros (2008, p. 13) aponta que a educação deve cumprir o papel de libertar o ser humano do determinismo neoliberal.

Para o autor, isso deve ser feito por meio de um modelo de educação que não leve em consideração somente as necessidades do mercado. Este questionamento nos possibilita entender que uma educação, mesmo que atrelada ao modelo de produção vigente (SAVIANI, 2014), tem que garantir uma formação humana e integral dos estudantes, ou seja, formar para o mercado de trabalho sem tirar o espaço de uma Formação Geral Básica sólida, mas não é bem isso que acontece com as mudanças provocadas pela reforma do Ensino Médio.

Quando nos referimos a uma educação mais tecnicista, é inevitável pensar numa formação integral que deveria ser garantida para todos. Porém, até na Formação Geral Básica houve alterações, a fim de garantir espaço para outras disciplinas mais técnicas. Autores como Manacorda (2007) e Mészáros (2008) fazem

uma crítica a esta concepção unilateral de educação, que exclui a necessidade de reflexões como a sociológica no ambiente da Educação Básica.

O aluno não pode ser formado somente para atender às demandas do mercado de trabalho, como acontece quando o currículo favorece disciplinas específicas em detrimento de outros. É interessante destacar que o próprio documento da DCRB reforça essa preocupação com uma formação integral, quando menciona o currículo de Sociologia:

A tendência ora tomada pelo Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino da Bahia está alinhada à Base Nacional Comum Curricular, ainda que a transcenda propondo que a flexibilização do currículo não subtraia a aquisição do conhecimento historicamente acumulado. A escolha da pedagogia histórico-crítica, cujo referencial é a pedagogia de Dermeval Saviani, se dá pela busca da construção das mudanças do currículo referencial da Bahia com um horizonte para a educação em seu sentido integral, considerando as nuances do processo de formação escolar e de construção do conhecimento, de modo que, o teórico ganhe sentido cognitivo uma vez, mostrando-se prático, vivencial e com significado para o estudante em sua jornada de formação e de inserção na sociedade (DCRB, 2021).

O compromisso existe, mas ele precisa se refletir na prática. O caminho para uma formação satisfatória se tornou mais difícil pela configuração que o novo Ensino Médio traz, pois reduziu a carga horária da disciplina de Sociologia, tornou o livro didático mais geral, não o relacionando mais com disciplinas específicas e, ao mesmo tempo, colocando professores de outras áreas para assumir as reflexões sociológicas. Com isso, podemos dizer que o caminho para esta disciplina se tornou ainda mais difícil.

Para que essa reflexão fique mais clara, é necessário que vejamos como as alterações foram feitas. A primeira mudança que a lei nº 13.415 aborda, já no seu artigo 1º, é a alteração de carga horária de 800 horas para 1000 horas anuais. Da mesma forma, no art. 3º o documento cita a BNCC na organização das disciplinas. Segundo Codes (2021),

A BNCC do ensino médio coloca como obrigatórias, ao longo dos três anos, apenas as matérias de Português, Inglês e Matemática. As demais são optativas, completando as grades de cada aluno de acordo com o itinerário formativo de sua escolha. Relativamente à carga horária, a formação geral básica há de ocupar no máximo 1.800 horas letivas, e os itinerários formativos, 1.200 horas, no mínimo (CODES, 2021, p.20).

Aqui nós temos a primeira grande mudança, que será sentida no processo formativo e que muito interessa a nossa pesquisa, por atingir a disciplina de Sociologia. A BNCC acrescenta os itinerários formativos como etapas de formação e neles pode até estar inserido o pensamento sociológico com reflexão pertinente a esta área, porém, a não obrigatoriedade da disciplina nos três anos, ou a reflexão de seus temas sendo proposta em caráter interdisciplinar e em itinerários diversos, por professores que não necessariamente são formados na área, faz com que cada estudante tenha uma formação diferente no que diz respeito aos aspectos sociológicos. Silva (2020) faz uma reflexão sobre o lugar da Sociologia nestas mudanças. Para ela,

A sociologia não foi excluída do novo ensino médio e da BNCC de 2018. Entretanto, ela muda de status. Ela não tem lugar e carga horária definidas. Ela aparece na lei como “Estudos e Práticas de Sociologia”. Assim, a nova gramática interna do discurso pedagógico governante não destaca o currículo de coleção e as disciplinas específicas. A pouca autonomia do campo de recontextualização pedagógica em relação ao campo de produção e ao campo do controle simbólico diminui, também, a autonomia das áreas de conhecimento e de seus componentes curriculares. Os professores de sociologia ainda presentes nas escolas e nas redes de ensino terão que repensar as justificativas e os modos de inserir nos processos de escolarização (SILVA, 2020, p. 278).

A mudança de *status* influencia, e muito, no processo formativo e no lugar de uma disciplina que, segundo o conceito da própria Silva (2015), passou por um processo de intermitência ao longo dos anos. Essa mudança ainda atinge a produção de livros didáticos, a formação de professores e o próprio pensamento sociológico como meio de consciência crítica do lugar do aluno na sociedade.

A partir de agora, o currículo será composto por uma Formação Geral Básica (FGB) que compõe as disciplinas tradicionais do currículo do Ensino Médio (mas nem todas as disciplinas estarão presentes em todos os anos de formação<sup>9</sup>) e, ao mesmo tempo, haverá uma flexibilização, através da qual os alunos poderão escolher os itinerários formativos que são representados nas quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Esses itinerários dialogam entre si compondo uma ou duas áreas do conhecimento de forma

---

<sup>9</sup> Na educação pública da Bahia, tanto os currículos de formação parcial como as escolas de tempo integral vão manter a disciplina de Sociologia com uma hora aula semanal nos três anos do ensino médio. Porém, as escolas privadas podem seguir outro caminho.

concomitante. A seguir, alguns exemplos de itinerários que estarão presentes nas escolas de tempo parcial:

Figura 1 - Itinerário: Tempo e Território

ENSINO MÉDIO EM TEMPO PARCIAL ITINERÁRIO FORMATIVO POR ÁREA DO CONHECIMENTO: CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS									
APROFUNDAMENTO 1: TEMPO E TERRITÓRIO									
Dias Letivos: 200		Semanas Letivas: 40		Dias Semanais: 05		Aula: 50 minutos		Nº de H/aula/dia: 05	
Área do Conhecimento	Componente Curricular	1ª série		2ª série		3ª série		CH Total	
		Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual		
LINGUAGENS E SU TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240	
	Inglês	2	80	1	40	---	---	120	
	Educação Física	1	40	1	40	---	---	80	
	Arte	1	40	1	40	---	---	80	
MATEMÁTICA E SU TECNOLOGIAS	Matemática	2	80	2	80	2	80	240	
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SU TECNOLOGIAS	Química	1	40	1	40	2	80	160	
	Física	1	40	1	40	2	80	160	
	Biologia	1	40	2	80	1	40	160	
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	1	40	1	40	2	80	160	
	Geografia	1	40	1	40	2	80	160	
	Filosofia	1	40	1	40	1	40	120	
	Sociologia	1	40	1	40	1	40	120	
<b>SUBTOTAL</b>		<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>1800</b>	
PARTE DIVERSIFICADA/ ITINERÁRIO FORMATIVO	LEITURA E ESCRITA DE MUNDO	2	80	---	---	---	---	80	
	PARA ALÉM DOS NÚMEROS	2	80	---	---	---	---	80	
	INICIAÇÃO CIENTÍFICA I	2	80	---	---	---	---	80	
	HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA, AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA	2	80	---	---	---	---	80	
	A HISTÓRIA DE MEUS ANCESTRAIS	---	---	3	120	---	---	120	
	RETRATO DO MEU PAÍS	---	---	2	80	---	---	80	
	A BAHIA E SEUS RECANTOS	---	---	2	80	---	---	80	
	TRABALHAR POR QUE?	---	---	---	---	3	120	120	
	GEOPOLÍTICA: O QUE EU TENHO COM ISSO?	---	---	---	---	2	80	80	
	CIDADANIA E DEMOCRACIA NO BRASIL	---	---	---	---	2	80	80	
	PROJETO DE VIDA	1	40	1	40	1	40	120	
	COMPONENTE ELETIVO	1	40	2	80	2	80	200	
<b>SUBTOTAL</b>		<b>10</b>	<b>400</b>	<b>10</b>	<b>400</b>	<b>10</b>	<b>400</b>	<b>1200</b>	
<b>TOTAL</b>		<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>3000</b>	

Fonte: Portaria nº1978/2022

Figura 2 - Itinerário: Sociedade e Pensamento

ENSINO MÉDIO EM TEMPO PARCIAL									
ITINERÁRIO FORMATIVO POR ÁREA DO CONHECIMENTO: CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS									
APROFUNDAMENTO 2: SOCIEDADE E PENSAMENTO									
Dias Letivos: 200		Semanas Letivas: 40		Dias Semanais: 05		Aula: 50 minutos		Nº de H/aula/dia: 05	
Área do Conhecimento	Componente Curricular	1ª série		2ª série		3ª série		CH Total	
		Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual		
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240	
	Inglês	2	80	1	40	---	---	120	
	Educação Física	1	40	1	40	---	---	80	
	Arte	1	40	1	40	---	---	80	
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	2	80	2	80	2	80	240	
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Química	1	40	1	40	2	80	160	
	Física	1	40	1	40	2	80	160	
	Biologia	1	40	2	80	1	40	160	
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	1	40	1	40	2	80	160	
	Geografia	1	40	1	40	2	80	160	
	Filosofia	1	40	1	40	1	40	120	
	Sociologia	1	40	1	40	1	40	120	
<b>SUBTOTAL</b>		<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>1800</b>	
PARTE DIVERSIFICADA/ ITINERÁRIO FORMATIVO	LEITURA E ESCRITA DE MUNDO	2	80	---	---	---	---	80	
	PARA ALÉM DOS NÚMEROS	2	80	---	---	---	---	80	
	INICIAÇÃO CIENTÍFICA I	2	80	---	---	---	---	80	
	HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA, AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA	2	80	---	---	---	---	80	
	A HISTÓRIA DE MEUS ANCESTRAIS	---	---	3	120	---	---	120	
	PENSAR EMPODERA!	---	---	2	80	---	---	80	
	NOSSOS DIREITOS HUMANOS	---	---	2	80	---	---	80	
	TRABALHAR POR QUE?	---	---	---	---	3	120	120	
	CULTURAS E IDENTIDADES NA CONTEMPORANEIDADE	---	---	---	---	2	80	80	
	HORIZONTES DO PENSAMENTO	---	---	---	---	2	80	80	
	PROJETO DE VIDA	1	40	1	40	1	40	120	
	COMPONENTE ELETIVO	1	40	2	80	2	80	200	
	<b>SUBTOTAL</b>		<b>10</b>	<b>400</b>	<b>10</b>	<b>400</b>	<b>10</b>	<b>400</b>	<b>1200</b>
<b>TOTAL</b>		<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>3000</b>	

Fonte: portaria nº 1978/2022

Figura 3 - Itinerário: Meu Lugar de Verso

ENSINO MÉDIO EM TEMPO PARCIAL									
ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO: LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS E CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS									
MEU LUGAR DE VERSO									
Dias Letivos: 200		Semanas Letivas: 40		Dias Semanais: 05		Aula: 50 minutos		Nº de H/aula/dia: 05	
Área do Conhecimento	Componente Curricular	1ª série		2ª série		3ª série		CH Total	
		Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual		
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240	
	Inglês	2	80	1	40	---	---	120	
	Educação Física	1	40	1	40	---	---	80	
	Arte	1	40	1	40	---	---	80	
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	2	80	2	80	2	80	240	
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Química	1	40	1	40	2	80	160	
	Física	1	40	1	40	2	80	160	
	Biologia	1	40	2	80	1	40	160	
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	1	40	1	40	2	80	160	
	Geografia	1	40	1	40	2	80	160	
	Filosofia	1	40	1	40	1	40	120	
	Sociologia	1	40	1	40	1	40	120	
<b>SUBTOTAL</b>		<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>1800</b>	
PARTE DIVERSIFICADA/ ITINERÁRIO FORMATIVO	LEITURA E ESCRITA DE MUNDO	2	80	---	---	---	---	80	
	PARA ALÉM DOS NÚMEROS	2	80	---	---	---	---	80	
	INICIAÇÃO CIENTÍFICA I	2	80	---	---	---	---	80	
	HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA, AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA	2	80	---	---	---	---	80	
	LITERATURA DE MEUS ANCESTRAIS	---	---	3	120	---	---	120	
	MEU CORPO NO MUNDO	---	---	2	80	---	---	80	
	HISTÓRIAS QUE EU ESQUECI DE LEMBRAR	---	---	2	80	---	---	80	
	IDENTIDADES E PROJETOS DE NAÇÃO	---	---	---	---	3	120	120	
	SENTIMENTOS DO MUNDO	---	---	---	---	2	80	80	
	MUITO ROMÂNTICOS	---	---	---	---	2	80	80	
	PROJETO DE VIDA	1	40	1	40	1	40	120	
	COMPONENTE ELETIVO	1	40	2	80	2	80	200	
	<b>SUBTOTAL</b>		<b>10</b>	<b>400</b>	<b>10</b>	<b>400</b>	<b>10</b>	<b>400</b>	<b>1200</b>
<b>TOTAL</b>		<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>3000</b>	

Fonte: portaria nº 1978/2022

Figura 4 - Itinerário: Ver o Infinito

ENSINO MÉDIO EM TEMPO PARCIAL ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO: MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS E CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS									
VER O INFINITO									
Dias Letivos: 200		Semanas Letivas: 40		Dias Semanais: 05		Aula: 50 minutos		Nº de H/aula/dia: 05	
Área do Conhecimento	Componente Curricular	1ª série		2ª série		3ª série		CH Total	
		Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual		
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240	
	Inglês	2	80	1	40	---	---	120	
	Educação Física	1	40	1	40	---	---	80	
	Arte	1	40	1	40	---	---	80	
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	2	80	2	80	2	80	240	
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Química	1	40	1	40	2	80	160	
	Física	1	40	1	40	2	80	160	
	Biologia	1	40	2	80	1	40	160	
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	1	40	1	40	2	80	160	
	Geografia	1	40	1	40	2	80	160	
	Filosofia	1	40	1	40	1	40	120	
	Sociologia	1	40	1	40	1	40	120	
<b>SUBTOTAL</b>		<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>1800</b>	
PARTE DIVERSIFICADA/ ITINERÁRIO FORMATIVO	LEITURA E ESCRITA DE MUNDO	2	80	---	---	---	---	80	
	PARA ALÉM DOS NÚMEROS	2	80	---	---	---	---	80	
	INICIAÇÃO CIENTÍFICA I	2	80	---	---	---	---	80	
	HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA, AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA	2	80	---	---	---	---	80	
	VIDA REAL	---	---	3	120	---	---	120	
	MATEMÁTICA TAMBÉM É CULTURA	---	---	2	80	---	---	80	
	GEOGRAFANDO COM OS NÚMEROS	---	---	2	80	---	---	80	
	A LÓGICA DOS JOGOS	---	---	---	---	3	120	120	
	VIVÊNCIAS MATEMÁTICAS	---	---	---	---	2	80	80	
	INICIANDO ECONOMIA	---	---	---	---	2	80	80	
	PROJETO DE VIDA	1	40	1	40	1	40	120	
COMPONENTE ELETIVO	1	40	2	80	2	80	200		
<b>SUBTOTAL</b>		<b>10</b>	<b>400</b>	<b>10</b>	<b>400</b>	<b>10</b>	<b>400</b>	<b>1200</b>	
<b>TOTAL</b>		<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>3000</b>	

Fonte: portaria nº 1978/2022

É possível perceber que os itinerários deixam de apresentar ao aluno uma visão geral aprofundada em algumas disciplinas, diminuindo a carga horária de componentes das Ciências Humanas, principalmente, e passa a focar na área de interesse do estudante. Da mesma forma, o diálogo com outra área de conhecimento acontece também junto com esta escolha, o que facilita a interdisciplinaridade. Porém, os professores que assumem as diferentes disciplinas dos itinerários reclamam da falta de formação e material de apoio na construção destes currículos.

Nas entrevistas feitas, os professores relataram que muitas dessas mudanças foram feitas no período pandêmico e quando voltaram para as aulas presenciais estavam tão surpresos quanto os alunos com os novos componentes, novos currículos e novos materiais didáticos. Isso coaduna com as entrevistas feitas junto aos construtores da DCRB que relatam não terem sido chamados para formações. Também vai ao encontro da fala dos professores que estão se sentido sós nesse novo formato de Ensino Médio, sem apoio pedagógico da Secretaria de Educação.

No meio disso tudo, temos professores pegando três, quatro ou cinco disciplinas para fechar sua carga horária mínima. Isso provoca uma baixa qualidade do trabalho que em si já é desgastante, diante da falta de estrutura humana e pedagógica de algumas instituições. Por consequência, diante da ausência de uma estrutura, a responsabilidade de oferecer um ensino satisfatório e de qualidade recai sobre o professor. Porém, conforme estamos analisando, a conjuntura não é favorável para isso.

A entrevistada (Professor 01), professora de Sociologia da escola piloto Eduardo Bahiana, nos mostra que ela precisa “dar conta” dos componentes de Sociologia, Contexto e Ética, Processos investigativos e Tecnologia. Como construir um currículo satisfatório diante de tanto trabalho? São disciplinas novas, com novos currículos e novos materiais didáticos. Segundo ela, o professor foi lançado à própria sorte sem formação adequada.

É importante destacar que a narrativa desta professora destoa dos outros docentes que participaram deste estudo, pois a educadora se mostrou descontente com o fato de assumir tantas disciplinas por ser REDA, enquanto, segundo ela, professores efetivos possuem prioridade na formatação do horário e na escolha das disciplinas. Não existe uma regra na Secretaria de Educação do Estado que fundamente esta ação, mas ficou claro que os professores com contrato temporário podem vivenciar outros desafios referentes a essa reforma.

A forma precária como o trabalho se apresenta na escola referência do Estado também é algo que precisa ser notado. As escolas piloto que trabalhamos são instituições grandes, com uma estrutura favorável tanto no que diz respeito ao material humano como também na sua estrutura física. Tomar estas unidades como realidade geral do Estado é algo desleal. Ao mesmo tempo, perceber que nas instituições que receberam um olhar diferenciado da SEC já existe situações tão degradantes por parte dos profissionais de educação nos deixa ainda mais preocupados com o que vai acontecer com as outras escolas que não são de referência.

Existem escolas muito menores, com muito menos professores e onde sequer temos profissionais formados em Sociologia. É importante deixar claro que, em duas das escolas piloto em que realizamos nosso estudo (Escola Estadual Carlos Marighella e Escola Estadual Pinto de Aguiar) não tínhamos professores formados em Sociologia. Realidade bem comum na Bahia e no Brasil como vamos mostrar mais a

frente. Como dar uma identidade ao ensino de Sociologia quando falta o básico? O professor.

Por outro lado, a escolha destes itinerários por parte do aluno está restrita à quantidade de professores disponíveis para lecionar tais componentes. Nas entrevistas com os professores das escolas piloto, isso evidenciou-se quando os docentes afirmaram a impossibilidade de os estudantes escolherem outros itinerários, devido à falta de profissionais nas escolas.

Outra questão que precisa ser analisada neste processo é a possibilidade de uma complementação à Formação Geral Básica fora das escolas de Ensino Médio, o que, agora, poderá ser feito em outras instituições com foco somente na profissionalização. Segundo Codes (2021),

Um dos maiores diferenciais deste novo modelo está no ensino profissionalizante. Sua inclusão como um dos Itinerários Formativos é considerada um estímulo para que o jovem venha optar por essa alternativa. Ela propicia que a formação técnica ocorra de maneira mais rápida e objetiva – com a mesma duração de 3.000 horas que têm os cursos propedêuticos; anteriormente, eram necessárias 3.600 horas para cobrir as partes regular e técnica que o compunham (CODES, 2021, p. 20).

Aqui, entramos em uma outra questão pertinente ao processo formativo das disciplinas de Ciências Humanas, principalmente à Sociologia. É importante frisar o foco no protagonismo do estudante, que pode escolher o direcionamento da sua formação, mas esta não poderá limitá-lo de conhecimentos fundamentais para seu posicionamento crítico frente à realidade.

Frigotto (2017, p. 357), “destaca que se trata de uma reforma contra os filhos da classe trabalhadora, negando-lhes o conhecimento necessário ao trabalho complexo e à autonomia de pensamento para lutar por seus direitos” isso perpassa pela considerável diminuição da carga horária de disciplinas como Sociologia e pela flexibilização do currículo, que permite a formação de jovens sem reflexões pertinentes às Ciências Sociais.

Diante de um modelo de ensino mais tecnicista e sua relação com o novo Ensino Médio, as reflexões de Kuenzar (2017) e Frigotto (2017) nos auxiliam na crítica de uma mudança tão radical ligada à disciplina de Humanas. Podemos ver que a não obrigatoriedade de disciplinas como Sociologia em toda formação de nível médio e a possibilidade de um currículo mais pragmático atende a uma demanda neoliberal presente na nossa educação.

Como os itinerários se encaixam nesse processo de formação técnica, as reflexões sociológicas foram pulverizadas em alguns processos formativos ficando a cargo de professores não formados na área. Com essa possibilidade, o Estado resolve parcialmente a carência de professores formados em Sociologia (BODART, 2020) e ainda transforma a formação humana em um conhecimento mais superficial.

## **2.2 Ensino Médio na Bahia e a elaboração do currículo**

### **2.2.1 Documentos produzidos: OCEM e DCRB**

A chegada da BNCC e a reforma do Ensino Médio, por meio de medida provisória, obriga o Estado da Bahia a fazer uma nova adaptação no seu currículo, mesmo tendo acabado de publicar suas orientações curriculares em 2016. Isso reflete a política de descontinuidade que é uma das características presentes na educação e que vamos explorar nos próximos capítulos.

Essa mudança aconteceu sem que houvesse um diálogo entre o que estava sendo produzido na Bahia e o que estava sendo mudado nacionalmente. Entretanto, não podemos culpar os responsáveis pela OCEM por não ter existido um diálogo a nível nacional. Vimos que a construção das políticas públicas nacionais desconsidera um processo de continuidade, ou seja, não estão “imunes” a um governo. Foi assim que, logo após sua publicação, a OCEM tornou-se obsoleta, visto que novos documentos nacionais passaram a orientar a Educação Básica, com isso, houve a necessidade de adaptar novamente o currículo do Estado da Bahia, por meio da DCRB.

Esse processo de adaptação do currículo foi necessário, pois as pessoas estão em constante mudança, mas o que provocou uma alteração imediata do currículo no Estado da Bahia foi a abrupta reforma proposta para o Ensino Médio. Neste processo, a BNCC não se apresenta como um currículo, mas como um documento norteador com competências e habilidades necessárias a cada disciplina da Educação Básica. Sendo assim, logo após sua publicação, cada Estado precisava adaptar o currículo para se adequar à nova política nacional.

Sabe-se que mudanças e atualizações são necessárias, porque as sociedades estão em constante transformação e a educação faz parte dessas transformações. A entrevistada OCEM 01 valida este aspecto, quando afirma que a educação

está sempre em reforma, não para nunca de reformar. Ainda bem que não fica quieto, não é parado, está sempre buscando melhorar. Eu não uso esse termo no sentido negativo, não. Está sempre em reforma e é por isso que precisa. Então, o tempo todo as coisas mudam, então a gente precisa também atualizar, mudar, adequar as coisas (OCEM 01).

Entretanto, é importante que essas mudanças estejam imunes aos governos que estão no poder e se desvinculem deste partidarismo, pois isso favorece a inserção das ideologias dos grupos governantes, e a real necessidade dos estudantes fica em segundo plano.

Na esfera estadual, também é possível verificar a consequência do jogo político na construção das políticas públicas de forma descontinuada. A mudança de secretariado na Bahia, durante o segundo governo de Rui Costa (2019-2022), fez com que a Secretaria de Educação do Estado da Bahia recebesse um novo secretário e, com ele, uma nova estruturação da educação. Porém, segundo o relato da OCEM 02, a ausência de sua participação na DCRB ocorreu justamente por essa mudança de secretariado.

O entrevistado segue analisando que dois documentos tratam de currículo, mas um não dialoga com o outro e isso desfavorece a construção de uma política pública mais efetiva. Essa descontinuidade faz com que os desafios não sejam reconhecidos, nem tão pouco superados.

Por mais que a DCRB tivesse como parâmetro os novos documentos norteadores, como a BNCC e a lei nº 3415/2017, o diálogo com os agentes da OCEM era necessário, no sentido de identificar o que estava superado, o ainda estava pendente e como os dois documentos poderiam se completar. Entretanto, as narrativas não se cruzam e a DCRB foi construída como se não existisse o diálogo com os participantes do documento anterior, configurando uma descontinuidade.

O problema não está na mudança, pois como afirmou a OCEM 01, “ela é necessária para uma realidade que está em constante alteração”. Porém, desconsiderar os agentes das orientações curriculares anteriores e começar um novo currículo do zero mostra que não caminhamos para um processo contínuo e evolutivo. Isso se agrava quando falamos da disciplina de Sociologia, que é marcada por descontinuidades ao longo de sua história.

De acordo com o pensamento de Frigotto (2017, p. 335), esta descontinuidade de um modelo educacional “tem como pano de fundo a administração da questão

social, negando os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar o funcionamento do mundo das coisas e da sociedade humana”. Com isso, no que se refere ao currículo de Sociologia na Bahia e no Brasil, a falta de uma política pública satisfatória ligada à educação e que resista aos governos que estão no poder possibilitou que grupos hegemônicos com novas ideologias (APPLE, 2013) excluíssem do currículo conteúdos importantes para uma formação integral. Isso atinge em cheio disciplinas que ainda estão conquistando seu espaço dentro do currículo da Educação Básica, principalmente, a Sociologia.

Por outro lado, tais mudanças não param por aí e podem atingir outros capitais simbólicos (BOURDIEU, 1989), como a formação de professores. Um currículo é feito por professores que estão em constante contato com os alunos e suas demandas. Com isso, construir um currículo satisfatório requer esse diálogo constante com todos os agentes envolvidos com a educação. Entretanto, uma descoberta importante que precisamos destacar na nossa pesquisa é a ausência dos responsáveis pelo OCEM e DCRB no processo formativo com os professores da rede pública da Bahia.

Esta realidade não é nova e escancara a noção de que o currículo é só um documento para constar na prateleira dos órgãos públicos. Essa fala foi reproduzida por OCEM 03 e OCEM 02, construtores da OCEM de Geografia e Sociologia, respectivamente, que se mostraram insatisfeitos com a não participação no processo formativo após a finalização do documento.

Ao mesmo tempo, essa narrativa é reafirmada por todos os entrevistados que construíram a DCRB de Ciências Humanas. Se os documentos nacionais e estaduais criam novos componentes que abarcam as reflexões sociológicas, um processo formativo consistente ajuda na consolidação de disciplinas que perderam carga horária, porém, não foi o que aconteceu.

A forma como as orientações curriculares foram construídas e a falta de um diálogo formativo com os professores refletiram um descompromisso com a educação. Segundo Saviani (2009, p. 148), um aspecto que marca esta realidade “é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados”.

Este processo de descontinuidade política institucional, e também, a falta de um projeto maior, voltado para educação enquanto política pública, independente do

governo que está ali presente, impedem a consolidação de ideias e a construção de trabalhos mais sólidos ligados ao ensino de Sociologia e de outras disciplinas.

### **2.2.2 O currículo da Bahia, suas dinâmicas institucionais e o ensino de Sociologia**

Como nosso corte temporal parte de 2016, vamos tomar como ponto de partida os dois documentos que norteiam/nortearam o currículo da Bahia até aqui. Isso já nos dá subsídio para iniciar nossa análise a partir da OCEM, que começam a ser construídas em 2014, com a contratação, por parte da Secretaria de Educação da Bahia, de um grupo de professores para construção do documento. E, logo em seguida, a construção da DCRB que passará a servir de base na construção dos currículos no Estado. Para entender o lugar da Sociologia neste processo é fundamental analisar estes documentos, pois

(...) o processo de institucionalização de uma disciplina escolar está imbricado na capacidade que determinados atores possuem de influenciar nas reformas e decretos educacionais, visto que é por meio do aparelho legislativo onde são discutidas as propostas de implantação das disciplinas escolares. (CIGALES, 2014, p. 52).

Discutir o lugar da Sociologia não parte somente do ambiente de sala de aula na relação dos professores com os alunos. Este processo possui uma relação anterior que precisa ser investigada na formulação das bases curriculares (APPLE, 2008). É desta forma que saímos do modelo de análise curricular que antes estava atrelado somente a “o quê” e entramos em questão mais profundas que estão subjacentes ao processo de disposição dos conteúdos, legitimação dos conhecimentos e subordinação de algumas disciplinas.

Desta forma, nossa investigação se inicia pela análise documental e, junto à percepção dos construtores destes documentos, podemos compreender as dinâmicas institucionais que levaram ao processo de mudança da disciplina de Sociologia no Ensino Médio da Bahia. As alterações sofridas por esta disciplina ao longo destas construções curriculares nos oferecem um caminho para entender como as dinâmicas institucionais nos ajudam a posicionar uma disciplina na estrutura do Ensino Médio.

É importante levar em consideração a forma de construção do currículo por parte da Secretaria de Educação do Estado. Em ambos os casos (OCEM de 2014 e

DCRB de 2022), parte, do corpo técnico da secretaria, a composição do grupo responsável pela construção dos documentos, a análise preliminar e a intermediação com os professores da rede para um diálogo sobre o que foi produzido. Esse modo de execução foi relatado nas falas dos coordenadores de Ciências Humanas dos dois documentos. Do mesmo modo, ambos os Coordenadores, OCEM 01 e DCRB 01 mostram que não havia compromisso da SEC em continuar o trabalho após a publicação das diretrizes.

Entretanto, algo chama a nossa atenção já de início. A OCEM de 2014 é composta por professores da Educação Superior e com pouca prática de sala de aula na Educação Básica. Arroyo (2013) nos mostra que:

Um dos conhecimentos não reconhecidos nos currículos de formação é aquele produzido nas experiências da docência, do trabalho docente, o que leva ou não ao não reconhecimento dos professores como sujeitos de conhecimentos. Os conhecimentos produzidos no trabalho humano não são reconhecidos. Os saberes dos mundos do trabalho, das lutas do movimento operário ou de cada trabalhador, adulto, jovem ou adolescente pelo trabalho estão ausentes dos currículos (ARROYO, 2013, p. 83-84).

Esse modo de operar a construção de um currículo seleciona prioridades e pode silenciar algumas falas. É importante termos pessoas com vasta experiência acadêmica, pois a teoria também é parte desta construção, mas a prática não pode existir somente quando o material já está pronto. Contudo, parte deste processo foi reparado na construção da DCRB, pois aqui temos um movimento muito maior de professores da rede pública presentes na elaboração do documento e, ao mesmo tempo, fazendo parte da sala de aula da rede estadual.

Outro fator importante que precisa ser salientado é a falta de diversidade relacionada a localidade dos professores selecionados para construir o currículo, principalmente as OCEM. Todos foram pessoas de Salvador que, de alguma forma, estavam ligados a um grupo de pesquisa de uma das professoras que coordenou a construção do documento.

Segundo o site da Secretaria de Educação da Bahia, temos vinte e sete Núcleos Territoriais de Educação - NTE que abrangem todo o Estado, dividindo-o em grupos de cidades. Entretanto, os professores que entrevistamos e que são da rede estadual pertencem a NTE 26 (que abarca a cidade de Salvador e sua região metropolitana). Mesmo que a centralidade dos documentos sejam a partir de

competências e habilidade, não diversificar os grupos faz com que as demandas específicas de cada região não sejam ouvidas.

O centro econômico e político do Estado como ponto de referência nos faz lembrar do pensamento de Apple (2008) e sua constatação de uma relação de poder na educação através de novos meios ideológicos e hegemônicos que parte dos grandes centros econômicos. A isso ainda se acrescenta outro fato: quando os formuladores do currículo citam o diálogo da SEC com os professores, os NTEs não são mencionados. Contudo, o Instituto Anísio Teixeira - IAT é citado como polo de discussões e mediações com os professores, mas os entrevistados não souberam especificar se havia ali uma diversidade de representantes das variadas localidades do Estado.

Da mesma forma, um fator importante que precisa ser destacado referente a DCRB e que soluciona parcialmente este modo como o currículo foi gerido é a consulta pública que é feita ao final do documento que foi construído em 2021. A DCRB segue o seguinte rito de construção:

(...) elaboração da versão preliminar; pesquisa dos estudantes do Ensino Médio; leituras críticas; produção da 1ª versão do DCRB; submissão da 1ª versão à consulta pública; produção da 2ª versão; encaminhamento da 2ª versão para análise do Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE-BA); emissão do Parecer de aprovação do DCRB (Parecer CEE-BA nº 111/2022); e homologação do Parecer de aprovação do DCRB, pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Estas ações buscaram garantir a participação da comunidade baiana, a transparência e o aprimoramento no processo de elaboração. (DCRB, 2022, p.12).

Pode-se atestar que houve um processo maior de inclusão no segundo documento. Mas a fala dos professores provenientes das escolas piloto que entrevistamos mostra uma falha nesse processo de diálogo. Para o Professor 02, as mudanças foram “uma imposição vinda de cima pra baixo” (Professor 02) e isso engloba a forma como tais mudanças ocorreram, mesmo tendo um processo de escuta por meio de consulta pública.

Foi possível identificar a partir das entrevistas com os professores, que nas reuniões de coordenação não se falava na construção deste documento e nem estes eram incitados a participar, mesmo que indiretamente, da construção do currículo da Bahia. Eles ainda relataram uma falta de diálogo maior para participar do processo de construção da DCRB, mas elogiaram a possibilidade de uma consulta pública.

Talvez a divulgação não tenha sido tão ampla ou faltou levar as discussões para as articulações com a coordenação de cada escola – os chamados ACs. É preciso destacar que a DCRB foi construída em um período pandêmico e as escolas estavam ministrando aulas *online* naquela época, mas cabia à Secretaria de Educação do Estado proporcionar meios para que a construção do currículo dos próximos anos fosse amplamente dialogada com sua base.

No que se refere à área de Ciências Humanas, essa dinamicidade, que envolve as pessoas responsáveis pela construção do currículo, é muito importante, pois diante de um Estado tão grande, ela nos ajuda a fazer com que o conhecimento seja o mais próximo possível da realidade dos estudantes e não favorece as concepções ideológicas e hegemônicas (APPLE, 2013) que tendem a dominar os discursos sobre currículo.

Sabemos que a Sociologia só se torna obrigatória, a nível nacional, a partir da lei nº 11.684 de 2008, quando os currículos locais passam a contar com uma nova demanda institucional voltada para o ensino de Sociologia. A isso, somam-se interesses diversos ligados a editoras, anseios dos professores, realidade do aluno e demais questões que envolvem a construção do currículo.

Tudo isso se reconfigura com a reforma do Ensino Médio. O próprio DCRB 01, coordenador da área de Ciências Humana, mostra preocupação em relação ao lugar ocupado pelas reflexões filosóficas e sociológicas quando recebeu o convite para construção do documento. Para ele, “as Ciências Humanas sempre foram menosprezadas” nas construções curriculares e nos materiais didáticos produzidos.

A partir destas constatações, podemos agora analisar como a disciplina de Sociologia se encaixa nestas dinâmicas institucionais que envolvem a construção do currículo da Bahia. É importante destacar que o coordenador da DCRB é professor de Filosofia e, mesmo representando a rede privada, reafirmou o cuidado de salvaguardar as características dos pensamentos filosóficos e sociológicos, por conta da historicidade destes componentes nos currículos do Brasil.

O coordenador comenta sobre a preocupação de preservar os conhecimentos filosófico e sociológico dentro do currículo da Bahia, colocando temas próprios de cada componente para que não houvesse um esvaziamento destas disciplinas. Ainda segundo ele, foi necessário evitar temas muito gerais ligados a estes componentes, para que estas reflexões não se tornassem algo tão transversal que pudessem desaparecer do currículo.

Entretanto, sem espaço na carga horária, com livros que abordam temas gerais sem autores próprios da Sociologia e diante de um modelo de formação mais profissional e menos integral, o componente perde os capitais simbólicos (BOURDIEU, 2013) que sustentam as reflexões sociológicas e esse formato dificulta seu avanço na construção de uma identidade sólida na Educação Básica. Por outro lado, temos a falta de professores formados na área (BODART, 2020) e a oferta de uma formação deficitária para os professores que assumiram os itinerários e que absorveram parte das reflexões sociológicas.

Há uma diminuição na Formação Geral Básica que reduz significativamente o espaço da Sociologia, principalmente para os alunos que não vão seguir um itinerário da área de Ciências Humanas e pode ser melhor entendida com a comparação dos currículos de 2010 a 2020 (Figura 5) quando foi substituído pelas novas referências educacionais junto aos itinerários (Figura 6). Essa comparação propicia uma análise do lugar ocupado pelo componente Sociologia durante o período citado.

Figura 5 - Grade Curricular da Bahia 2010

	COMPONENTES CURRICULARES	SERIES						Total	
		1*		2*		3*			
		SEM	ANO	SEM	ANO	SEM	ANO		
I - BASE NACIONAL COMUM	Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	03	120h	03	120h	03	120h	360
		Educação Física	02	80h	02	80h	01	40h	200
		Arte	02	80h	Ativ	-	Ativ	-	80
		Informática	Ativ	-	Ativ	-	Ativ	-	-
	SUB TOTAL	<b>07</b>	<b>280h</b>	<b>05</b>	<b>200h</b>	<b>04</b>	<b>160h</b>	<b>640</b>	
	Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	03	120h	03	120h	03	120h	360
		Química	02	80h	02	80h	02	80h	240
		Física	02	80h	02	80h	02	80h	240
		Biologia	02	80h	02	80h	02	80h	240
	SUB TOTAL	<b>09</b>	<b>360h</b>	<b>09</b>	<b>360h</b>	<b>09</b>	<b>360h</b>	<b>1080</b>	
Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	02	80h	02	80h	02	80h	240	
	Geografia	02	80h	02	80h	02	80h	240	
	Filosofia	01	40h	02	80h	02	80h	200	
	Sociologia	01	40h	02	80h	02	80h	200	
SUB TOTAL	<b>06</b>	<b>240h</b>	<b>08</b>	<b>320h</b>	<b>08</b>	<b>320h</b>	<b>880</b>		
II - PARTE DIVERSIFICADA	Componentes curriculares de uma das áreas de conhecimento (Redação)	01	40h	01	40h	02	80h	160	
	Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	02	80h	02	80h	02	80h	240	
	SUB TOTAL	<b>03</b>	<b>120h</b>	<b>03</b>	<b>120h</b>	<b>04</b>	<b>160h</b>	<b>400</b>	
TOTAL		25	1000h	25	1000h	25	1000h	3000	

Fonte: Portaria nº 1.128/2010

Figura 6 - Itinerário 1: Tempo e Território<sup>10</sup>

ENSINO MÉDIO EM TEMPO PARCIAL ITINERÁRIO FORMATIVO POR ÁREA DO CONHECIMENTO: CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS										
APROFUNDAMENTO 1: TEMPO E TERRITÓRIO										
Dias Letivos: 200		Semanas Letivas: 40		Dias Semanais: 05		Aula: 50 minutos		Nº de H/aula/dia: 05		
Área do Conhecimento	Componente Curricular	1ª série		2ª série		3ª série		CH Total		
		Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual			
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	LINGUAGENS E SU TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240	
		Inglês	2	80	1	40	---	---	120	
	MATEMÁTICA E SU TECNOLOGIAS	Educação Física	1	40	1	40	---	---	80	
		Arte	1	40	1	40	---	---	80	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA, E SU TECNOLOGIAS	Matemática	2	80	2	80	2	80	240	
		Química	1	40	1	40	2	80	160	
	CIÊNCIAS HUMANAS E SU SOCIAIS APLICADAS	Física	1	40	1	40	2	80	160	
		Biologia	1	40	2	80	1	40	160	
	SUBTOTAL			15	600	15	600	15	600	1800
		PARTE DIVERSIFICADA/ ITINERÁRIO FORMATIVO	LEITURA E ESCRITA DE MUNDO	2	80	---	---	---	---	80
			PARA ALÉM DOS NÚMEROS	2	80	---	---	---	---	80
			INICIAÇÃO CIENTÍFICA I	2	80	---	---	---	---	80
HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA, AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA	2		80	---	---	---	---	80		
A HISTÓRIA DE MEUS ANCESTRAIS	---		---	3	120	---	---	120		
RETRATO DO MEU PAÍS	---		---	2	80	---	---	80		
A BAHIA E SEUS RECANTOS	---		---	2	80	---	---	80		
TRABALHAR POR QUE?	---		---	---	---	3	120	120		
GEOPOLÍTICA: O QUE EU TENHO COM ISSO?	---		---	---	---	2	80	80		
CIDADANIA E DEMOCRACIA NO BRASIL	---		---	---	---	2	80	80		
PROJETO DE VIDA	1		40	1	40	1	40	120		
COMPONENTE ELETIVO	1		40	2	80	2	80	200		
SUBTOTAL			10	400	10	400	10	400	1200	
TOTAL			25	1000	25	1000	25	1000	3000	

Fonte: Portaria nº1978/2022

Verificamos que o número de aulas semanais diminuiu cerca de 40% naquilo que podemos chamar de Formação Geral Básica. A partir de agora, para garantir um conhecimento básico sobre as principais questões sociológicas, o professor terá um tempo menor. Contudo, a fala de DCRB 01 é bem contundente sobre essa questão visto que ele se mostra preocupado com a seleção de conteúdos que precisaram ser cuidadosamente escolhidos, já que o tempo de reflexão em sala de aula diminui.

E assim, quando eu recebi esse convite o meu pensamento foi: - bom, melhor tá dentro, e tentar fazer alguma coisa pela secretaria, aqui pela Bahia, alguma coisa aqui que seja política ou uma escrita de currículo que pesem mais a mão para a gente manter esse quadro da Filosofia e Sociologia. E eu senti que isso foi muito pensamento de quem foi. Os outros professores de humanas que fizeram parte da redação do documento, são muito politizados, muito mesmo (DCRB 01).

A narrativa deste e dos professores mostram o desejo de salvaguardar, ao máximo, conteúdos próprios da Sociologia para evitar que outros professores assumissem este espaço de forma muito superficial. A área das Ciências Humanas foi umas das mais prejudicadas com a mudança de carga horária e era preciso

<sup>10</sup> Como a partir de 2020 os alunos passaram a escolher um itinerário no universo de várias possibilidades, selecionamos uma matriz curricular da área de Humanas, mas a carga horária da disciplina de Sociologia engloba todos os itinerários das outras áreas com a mesma composição, pois na Bahia a formação geral básica se mantém idêntica em todas as etapas do processo formativo.

racionalizar o currículo para salvaguardar o máximo possível da especificidade de cada disciplina.

Os conteúdos próprios da Sociologia estão presentes na nova DCRB, as competências e eixos temáticos são até mais abrangentes do que na OCEM. Entretanto, como salvaguardar a metodologia própria da Sociologia diante desta nova configuração? Esse é o principal entrave para tornar esse documento mais efetivo. Reivindicamos uma política pública mais efetiva para que o documento possa ser colocado em prática, pois a estrutura requer uma adequação para além dos conteúdos.

Essa adequação passa pela formação dos professores já nas universidades e se estende nas formações continuadas; passa também pela ampliação do número de vagas em concursos<sup>11</sup> e pela oferta de mais cursos de graduação em outras localidades do Estado.

Por fim, além da nova configuração de carga horária, os professores e alunos terão uma nova dinâmica de livros didáticos, pois estes deixam de atender a uma disciplina e passam a abranger uma área de conhecimento, conforme os eixos temáticos selecionados na DCRB. Isso faz com que sejam necessários novos capitais simbólicos (APPLE, 2008) se quisermos a consolidação da Sociologia como componente integrante da área de Ciências Humanas.

Os livros didáticos próprios da Sociologia, obras de autores com pesquisa voltada para Educação Básica e os problemas relacionados às Ciências Sociais sempre foram uma parte importante no processo de consolidação do Ensino de Sociologia na Educação Básica (MEUCCI, 2014). Antes mesmo que alguns problemas fossem resolvidos, o processo de descontinuidade nos impede de evoluir por estarmos presenciando uma mudança brusca neste processo.

A partir das novas legislações, as reflexões sociológicas estão sendo abordadas junto com temas pertinentes à História, Geografia e Filosofia e perdem o caráter específico que garante uma identidade ao componente. Com essa nova conjuntura educacional, o professor será o responsável pela caracterização do pensamento sociológico dentro da sala de aula. Caso este seja formado na área,

---

<sup>11</sup> Entre os anos de 2017 e 2022 tivemos dois concursos públicos e a NTE 26, polo de nossa pesquisa, só abriu 12 vagas para professores efetivos de Sociologia no Estado. Se a ideia é solucionar os capitais simbólicos que ajudam a posicionar a disciplina de Sociologia, esse número deveria ser muito maior. Mais adiante veremos que a área sociológica é a que mais sofre com defasagem de professor.

temos um problema a menos, mas estamos longe de um número satisfatório no Estado.

Por fim, o espaço perdido no currículo referencial da Formação Geral Básica foi preenchido por disciplinas dos itinerários que, como vimos, pode ser assumida por professores com notório saber. Isso nos mostra que a construção curricular é cercada de muitas questões que não envolvem somente o que ensinar (APPLE, 2013). Não é somente adicionar novos conteúdos e partir para o ambiente de sala de aula. É necessário um processo muito anterior ao ambiente educacional, que envolve uma disputa intensa por interesses de editoras, professores, alunos e toda sociedade.

### **2.2.3 Os capitais simbólicos da disciplina de Sociologia e a DCRB**

Por mais que tenhamos algumas críticas, podemos dizer que a DCRB foi construída de forma mais inclusiva e levou em consideração um grupo maior de professores provenientes da Educação Básica e da própria rede do Estado. Além disso, estas diretrizes curriculares foram construídas tendo como parâmetro a BNCC e a reforma do Ensino Médio. O DCRB 01, coordenador da área de Ciências Humanas, relata que foi selecionado para a SEC devido a uma bolsa de pós-graduação dada pelo Ministério da Educação por meio do REUNI<sup>12</sup>.

O documento é construído por várias mãos, representando áreas diversificadas da educação e com um diálogo aberto entre Ministério da Educação, Secretaria Estadual de Educação e professores das redes pública e privada. Isso mostra que o processo dialógico com a base foi mais efetivo. Além disso, o documento fez uma consulta pública e possibilitou a inclusão de vários professores de diferentes regiões da Bahia nesse processo de construção.

Com isso, podemos dizer que a DCRB corresponde a uma diversidade maior no que tange a representação por área e por disciplina, pois tínhamos profissionais formados na área dialogando sobre as demandas curriculares de cada componente. Porém, referente à Sociologia, temos aqui uma peculiaridade. A responsável pela construção do currículo desta disciplina relata que enquanto outros componentes tinham dezenas de pessoas, direta e indiretamente, participando da construção, a

---

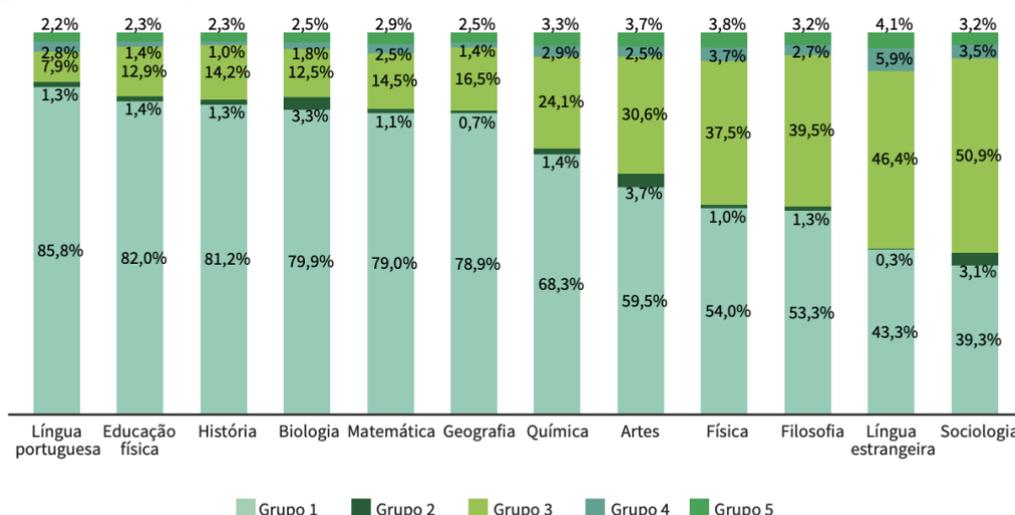
<sup>12</sup> O REUNI é o Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras, parte integrante de um conjunto de ações do Governo Federal no Plano de Desenvolvimento de Educação do MEC. Foi instituído pelo Decreto Presidencial 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de dar às instituições condições de expandir o acesso e garantir condições de permanência no Ensino Superior.

disciplina de Sociologia contava apenas com quatro pessoas. DCRB 03 ainda narra que, a redação do texto introdutório e boa parte dos conteúdos foram propostos somente por ela, devido à falta de pessoas para dialogar sobre os temas.

Essa escassez de professores foi citada por Bodart (2020) e tem relação com a história do componente de Sociologia na Educação Básica. Isso nos mostra que a construção de uma política pública é mais abrangente do que simplesmente inserir uma disciplina na grade curricular dos colégios ou selecionar competências e habilidades básicas. Sem programas de formação de professores adequados, além da falta de concurso público para solucionar essa defasagem, as reflexões sociológicas servirão somente como forma de fechamento da carga horária de professores que não conseguem cumprir suas horas mínimas nas suas disciplinas.

Para exemplificar essa realidade, tomamos o censo escolar de 2022, segundo o qual a disciplina de Sociologia é a que apresenta uma maior defasagem no número de professores que lecionam na sua área de formação. De acordo com os dados exemplificados no gráfico 1, somente 39% dos professores de Sociologia são graduados e lecionam na sua área de formação. Essa é uma grande barreira no processo de consolidação da disciplina.

**Gráfico 1 - Indicadores de adequação da formação docente para o ensino médio, segundo a disciplina – Brasil - 2022**

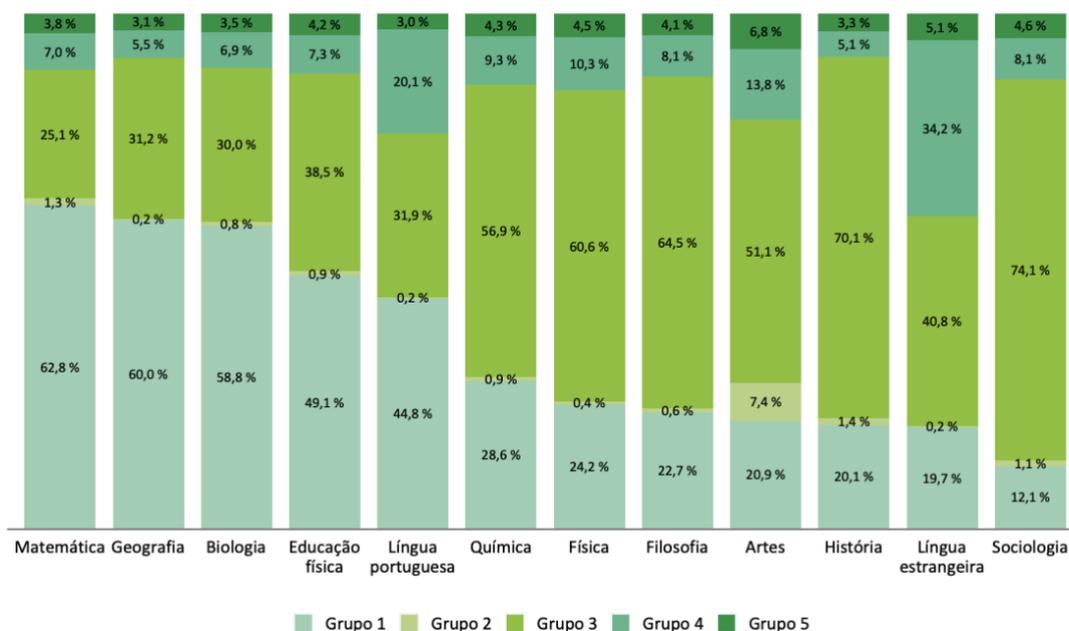


Fonte: Deed/Inep com base nos dados do censo escolar da educação básica.

Na Bahia, essa realidade segue com a tendência nacional, porém com números ainda piores. Segundo dados do Censo de 2021, somente 12% dos professores que lecionam a disciplina de Sociologia são formados na área. Essa realidade converge

com a situação vivida pela professora responsável com a construção da DCRB deste componente curricular que não encontrou professores para dialogar sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica. A seguir, o gráfico que exemplifica essa constatação:

**Gráfico 2 - Indicadores de adequação da formação docente para o ensino médio, segundo a disciplina – Bahia - 2021**



Fonte: Deed/Inep com base nos dados do censo escolar da educação básica.

Como ter uma disciplina com uma identidade própria quando aqueles que assumem seus conteúdos não são formados na área? Essa crítica não é para os profissionais que são obrigados a pegar componentes fora da sua área de formação para fechar carga horária. Ela se aplica ao modelo de política educacional que negligencia a formação dos professores e oferece uma quantidade insuficiente de profissionais para dar conta do ensino de Sociologia na Educação Básica.

Da mesma forma, ver o componente sociológico com um número tão baixo de professores com formação adequada nos coloca diante de outra constatação ainda mais desanimadora. A lei nº 11.684/2008, que torna obrigatório o ensino de Sociologia, não conseguiu atingir toda sua abrangência, pois não ofereceu um número satisfatório de profissionais após mais de dez anos de sua implementação. Diante de

novas mudanças estruturais, essa realidade se torna ainda mais desafiadora e corrobora para as políticas descontinuadas que marcam a construção das políticas públicas educacionais no Brasil. Tudo isso dificulta que o componente de Sociologia seja colocado no mesmo nível hierárquico das outras disciplinas.

Por outro lado, além da falta de profissionais, o referido componente convive com outro problema, relacionado aos materiais didáticos. A entrevista com os responsáveis pela área de Ciências Humanas nos possibilitou encontrar outras lacunas neste processo.

A narrativa oriunda das entrevistas nos coloca diante da falta de referência local. Segundo eles, o material didático que possuíam como referência era nacional, mas o currículo buscava ser local e não houve suporte em materiais que refletissem essa realidade. Como dialogar com a realidade dos estudantes se as editoras representavam outras regiões específicas do país?

Além disso, o diálogo com as universidades deveria ser primordial, pois é lá que estão sendo construídas as principais pesquisas sobre educação local. No que se refere à disciplina de Sociologia, essa interlocução nos colocaria diante de pessoas que estão pensando nas demandas da Bahia à luz das reflexões sociológicas. Entretanto, a ausência destas vozes no currículo e nos livros didáticos já é algo relatado por Meucci (2014) e Arroyo 2013.

Ao mesmo tempo, é importante destacar o *lobby* das editoras junto aos responsáveis pela construção da DCRB de Ciências Humanas. DCRB 01, DCRB 02 e DCRB 03 relataram que foram procurados pelas editoras para dar suporte junto à construção curricular, principalmente do componente Projeto de Vida. DCRB 02 chega a ser mais enfática quando narra o interesse de algumas ONGs para ofertar apoio à disciplina “Projeto de Vida” por meio de contato individual junto aos construtores do currículo. Ela cita que as ditas ONGs tinham poder e acesso às informações pertinentes ao documento.

A gente tentou, por exemplo, tirar mais projeto de vida, mas a gente não conseguiu. A gente inicialmente tinha feito a inclusão de projeto de vida apenas na primeira série, com duas aulas semanais e tentando enfatizar questões relacionadas com questões da filosofia, por exemplo, trazendo sabedoria ancestral, indígena e dos africanos escravizados e dos escravizados nascidos no Brasil. para poder falar de projeto de vida não apenas como um projeto individual, mas um projeto social, e um projeto natural também, porque o nosso planeta está numa situação bastante complicada. Mas aí houve os tensionamentos com as ONGs que queriam vender o projeto de vida para os governos e aí a gente não conseguiu manter

isso. Os redatores, não só humanas, mas os redatores, de modo geral, queriam mudar isso, mas a gente não conseguiu (DCRB 03).

Se por um lado, essa proximidade pode ser interessante, já que as editoras são responsáveis pela inclusão de conteúdos e abordagens das produções didáticas, por outro, é uma relação difícil, pois estas organizações têm o interesse de vender seus produtos, principalmente, no que se refere às novas disciplinas. Assim, segundo os entrevistados, o motivo de serem procurados estava mais voltado para questões econômicas do que para melhorias na seleção de conteúdos.

Aqui encontramos um processo hegemônico citado por Apple (2013) que precisa de uma reflexão mais aprofundada. Segundo Apple (2001), o avanço do neoliberalismo tem atingido o currículo neste sentido e transformado o mercado de livros didáticos. Segundo o autor,

Muito embora um manual de entre muitos, quase todos os manuais basicamente se assemelham. Isto tem a ver com a política econômica de edição de manuais. Os manuais vendem-se num determinado mercado e são escritos de acordo com as especificações requeridas pelos estados com maior densidade populacional. Devido a este mercado, qualquer conteúdo que seja política ou culturalmente crítico ou que possa causar uma reação negativa junto dos grupos poderosos é evitado (APPLE, 2001, p. 19-20).

Mesmo que essa seja uma influência indireta, não adianta um currículo forte e muito bem embasado quando esbarramos em uma ferramenta como o livro didático. Isso torna o trabalho mais difícil diante dessa realidade. Apple (2021) refere-se a uma realidade norte-americana, mas que pode se encaixar no contexto brasileiro dos últimos anos, e o domínio das grandes editoras já era algo referendado nas reflexões de Meucci (2014).

Os editais do PNLD possuem isonomia e conseguem atingir o objetivo de ofertar matérias que atendam as competências básicas exigidas, mas, este mercado, assim como tantos outros que têm o lucro como princípio básico, passa por cima de especificidades regionais e dá voz a grupos específicos (MEICCI, 2014), provocando um silenciamento daquilo que está sendo produzido no universo acadêmico local.

Quando focamos com autores que analisam a realidade brasileira, vemos que não estamos muito distantes do pensamento de Apple (2021). Segundo pesquisa de Meucci (2014, p. 220), os livros didáticos de Sociologia têm uma predominância de autores com experiências exclusivas no Ensino Superior, especialmente na

Universidade pública. Na pesquisa, a autora demonstra uma preocupação com a centralidade de algumas regiões na produção de conteúdo para educação básica:

Outro dado que nos parece importante destacar é a concentração regional dos autores, que tem como sede de sua carreira (não se trata do local de nascimento) apenas três estados: Dez trabalham em São Paulo, dez no Paraná e quatro no Rio de Janeiro. Este fenômeno é bastante curioso e possivelmente só poderá ser compreendido se o relacionarmos a vários fatores, dentre os quais a concentração regional dos cursos de ciências sociais e da indústria cultural (MEUCCI, 2014, p. 220).

Embora realizada há quase uma década, a pesquisa de Meucci (2014) nos possibilitou verificar uma realidade muito interessante, que também foi abordada pelo coordenador da DCRB de Ciências Humanas. Falar em políticas públicas para educação é muito mais do que selecionar conteúdos, competências e habilidades. Assim como o currículo precisa dialogar com a realidade do aluno, o material didático também deve considerar essa especificidade.

Para isso, é necessária uma política pública mais abrangente, que envolva a democratização do curso de Sociologia pela Bahia, um maior investimento em pesquisa para produção de materiais didáticos, além dos editais do PNLD, capazes de atender às diversidades regionais.

Outro ponto que merece destaque positivo em relação a DCRB é que, após a conclusão do documento e da consulta pública, a SEC disponibilizou formação referente às novas diretrizes que se apresentavam para os professores. Dentre os assuntos abordados, novos componentes curriculares que surgiam, principalmente o Projeto de Vida, além de aspectos relacionados às mudanças do Ensino Médio, para que os docentes se adaptassem ao processo. A principal organização responsável por esse processo formativo citada nas entrevistas foi a Fundação Vivo. Porém, os professores responsáveis pela construção do documento curricular não participaram ou não souberam da existência deste processo formativo até que se tornassem públicos.

Com isso, é preciso relatar que este processo formativo não foi feito com os professores que participaram da construção do documento. Mais uma vez, evidencia-se o currículo enquanto uma política pública de Estado pensada apenas como um documento para justificar sua existência. Sem investimento, sem o suporte necessário aos professores, principalmente aqueles que lecionam fora de sua disciplina, a DCRB será somente um documento.

Os professores que estavam envolvidos com a construção da DCRB se mostram surpresos na sua narrativa com a falta de convite para formação e para um diálogo mais intenso, após a conclusão do documento. Entretanto, logo após a publicação da versão preliminar, uma ONG chamada “Fundação VIVO” assumiu o processo instrutivo e de diálogo com os professores da rede por meio de formação online.

Por fim, podemos ver que avançamos no que se refere ao currículo com a DCRB, mas a disciplina de Sociologia carece de uma política pública mais encorpada em âmbito nacional e estadual, uma política de continuidade que se mantenha “imune” ao governo ou ao modelo econômico. As mudanças são necessárias para se adaptar às novas realidades, mas isso deve ser feito sem perder os capitais que sustentam o ensino de Sociologia na Educação Básica.

A carência de professores e a ausência de livros didáticos que dialoguem com a realidade do aluno são alguns dos entraves que provocam a exclusão desta disciplina do currículo. Essa deficiência estrutural faz com que tenhamos uma hierarquia do conhecimento (APPLE, 2008) frente à construção do currículo, pois os capitais simbólicos necessários para consolidação desta disciplina não suprem a necessidade do Estado.

## CAPÍTULO III

### 3.1 O impacto do novo Ensino Médio no trabalho dos professores da Bahia

#### 3.1.1 O professor de Sociologia no novo contexto educacional

O contexto das novas políticas educacionais insere os professores em uma realidade muito diferente daquela que vivenciavam. Novos componentes, novo formato de livro didático, nova composição de carga horária e um novo processo formativo que direciona o aluno para uma área específica e, não mais, para uma formação geral em todo Ensino Médio.

Tudo isso alterou as condições de trabalho do professor, mas o processo formativo do docente continuou deficitário. São os mesmos professores, com novos capitais simbólicos e, no meio disso tudo, precisamos salvaguardar a identidade do ensino de Sociologia na Educação Básica que pode se perder devido aos novos componentes que surgem sem uma estrutura curricular consolidada.

É justamente nesse contexto que vamos ter profissionais inseridos nos mais diversos ambientes educacionais, tendo que lidar com currículos diversificados que abordam as reflexões pertinentes à Sociologia e, ao mesmo tempo, disputar uma identidade diante de componentes que carregam parcialmente as reflexões sociológicas, mas que não necessariamente possuem as especificidades do professor, do material didático e da disciplina de Sociologia.

Com isso, diante da nova conjuntura educacional e mediante um modelo de educação mais pragmático, voltado para uma formação mais técnica, teremos professores se readaptando a esta nova realidade. Para dar segmento a esta análise, entrevistamos seis professores de escolas piloto de Salvador. Destes, quatro são licenciados em Sociologia, um em História, outro em Geografia e, por fim, uma professora formada em Pedagogia<sup>13</sup>.

É preciso relatar a dificuldade de encontrar professores formados em Sociologia no universo das escolas soteropolitanas. Como o foco de nossa pesquisa é entender o lugar desse componente no currículo da Bahia, buscamos priorizar a

---

<sup>13</sup> O Professor 06 ingressa na Secretaria de Educação do Estado da Bahia como professor formado em pedagogia. Como seu curso não podia mais ser absorvido pelas escolas do Estado na condição de professora, ele resolve cursar história e, diante disso, leciona as variadas matérias da área de Ciências Humanas.

maioria de professores com curso na área de Sociologia. Entretanto, é preciso deixar claro que a presença destes profissionais não representa uma realidade comum nas diversas escolas da rede estadual.

O primeiro aspecto a ser considerado é que esta política educacional aconteceu de forma verticalizada e os professores não foram os primeiros agentes a serem comunicados das alterações propostas. Não houve um processo formativo, uma mudança na estrutura dos cursos universitários para se adequar a um modelo de educação voltado para área do conhecimento e não mais para as disciplinas. Saviani (2009) já alertava para as mudanças repentinas que não permitem aos professores um processo formativo consistente para que adaptem a nova realidade.

A falta de uma formação mais consistente impede que se coloque em prática um processo pedagógico satisfatório para os professores e para os alunos. Um dos entrevistados relata que “a formação não tem que acontecer só pra gestor e coordenador, ela tem que ser pra professor” (Professor 03). A consideração é muito interessante, pois mostra que o foco das formações são os gestores e coordenadores e, não, os docentes que estão em contato direto com o currículo.

A lógica de dar formação aos gestores e coordenadores é terceirizar ainda mais o processo instrutivo dos docentes, pois a formação que deveria acontecer junto aos profissionais responsáveis pela construção dos documentos passa a ser feito por gestores e coordenadores que se encubem do dever de transmitir aquilo que captaram. Esse modo de execução provoca uma distância entre quem pensa e quem executa as diretrizes curriculares.

As reuniões de coordenação são espaços para se pensar e debater o currículo. Nelas o professor deve entrar em contato com seus pares e falar sobre demandas específicas da escola, dos alunos e, junto com os demais docentes, encontrar formas de atrelar o currículo às demandas que surgem. É possível que se faça dos ACs (como comumente são chamadas essas reuniões) um processo formativo sobre as novas diretrizes, trazendo pessoas que tenham autoridade para falar dos documentos ou contando com os próprios professores, debatendo os principais pontos, mas reservar este espaço para “terceirizar” uma formação de responsabilidade da Secretaria de Educação é distanciar o professor dos documentos norteadores para o currículo.

Estamos diante de uma mudança estrutural, na qual as disciplinas darão lugar a uma área de conhecimento; novos componentes estão entrando no currículo; os livros didáticos não possuem mais a mesma estrutura de conteúdos e organização e

o modelo de trabalho mudou. Entretanto, os professores são os mesmos<sup>14</sup>. É impossível exigir uma qualidade de trabalho diante da falta de um processo formativo satisfatório.

E, sem que esse processo ocorresse, foi possível verificar nas entrevistas realizadas que as ações iniciais tentavam dar continuidade ao trabalho realizado anteriormente.

Então, assim, o professor já tem uma prática tradicional, ele não tem o estudo e ele não tem sua aula nos moldes da contemporaneidade. Ele pensa numa aula pautada em 50 minutos, com exposição, atividade e avaliação. Ele não entende qual é o conceito, a habilidade, qual é o percurso que está sendo construído. Ele não entende nem a parte micro do processo e muito menos ele consegue alcançar essa formação desse sujeito holístico. Então assim, o professor, o que ele é? É um assassino de aula, ele chega lá e tem que dar 26 aulas em cinco séries diferentes, quatro disciplinas. Você acha que aquele professor ele pegou as diretrizes e falou assim: - Porra, agora essa aula de filosofia aqui vai ser a pura nata. Não, ele vai fazendo já aquela coisa que ele já tinha produzido, ele vai tentando melhorar uma coisa ou outra (Professor 03).

Enquanto os professores vão se adaptando na prática, os alunos recebem um novo processo formativo baseado na tentativa e erro, pois esta realidade é novidade para todos que estão no ambiente escolar.

É bom lembrar que as mudanças nas escolas piloto aconteceram no momento pandêmico (2020-2021). Nesse período, inclusive, o ano letivo de 2020 só foi concluído no final de 2021 e, de forma contínua, os alunos fizeram dois anos em um, pois entre os meses de março e outubro de 2020 não foram ofertadas atividades pedagógicas coordenadas pela Secretaria de Educação, por questões sanitárias. Nem uma pandemia impediu a revisão dos prazos de execução do novo Ensino Médio.

Com isso, parte das alterações foram feitas no modelo online. A impessoalidade do modelo online não possibilitou atingir todos os estudantes da rede pública. Isso dificultou ainda mais o processo de inserção das mudanças, pois a realidade pandêmica ofereceu aos professores muitos desafios metodológicos e pedagógicos. Por outro lado, para as demais escolas estaduais, o impacto foi ainda pior, pois os professores e alunos voltam para o ensino presencial (pós-pandemia) tendo uma alteração no currículo como “surpresa”<sup>15</sup> e já executando as alterações

---

<sup>14</sup> Os professores não tiveram uma formação satisfatória e isso faz com que eles cheguem na sala de aula com um pensamento curricular ultrapassado enfrentando novos desafios.

<sup>15</sup> Coloco a palavra surpresa entre aspas por ser do conhecimento geral a existência de uma reforma que estava mudando a estrutura educacional da educação básica. Entretanto, sem o processo formativo adequado e diante dos

sem um processo formativo satisfatório e com um modelo de educação totalmente diferente do vigente até então.

Na narrativa dos professores entrevistados, mesmo que cientes do processo, destacamos a falta de suporte referente às transformações causadas pela BNCC, a reforma do Ensino Médio e a DCRB. A principal reivindicação está ligada à falta de apoio com as novas disciplinas que foram jogadas para composição de carga horária mínima de cada docente. Coube aos nossos entrevistados entender a especificidade de cada disciplina, a produção de material para temas que fugiam da normalidade do que vinha sendo trabalhado até então e a construção de uma identidade para cada componente curricular. Além de todos os problemas oriundos da COVID 19.

Por fim, é necessário destacar que o processo de descontinuidade que marca as políticas educacionais também atinge a vida dos professores nas escolas. O fato de um professor assumir determinada disciplina em um ano não garante que ele permanecerá no ano seguinte, pois alguns fatores podem interferir neste processo, como a quantidade de matrículas, de turmas, a permanência do docente na escola<sup>16</sup>, além da proposta de outros componentes como os itinerários formativos que podem passar de um docente para outro. Dos professores entrevistados, o Professor 01 relata passar por essa realidade de trabalho descontinuado, afirmando que passou por duas escolas diferentes, algo comum para aqueles que possuem contrato temporário.

O Professor 02 passou por outra situação bastante comum na vida docente, que é ter que procurar mais de uma escola para complementar sua carga horária. Essa situação agravou-se pela nova configuração do Ensino Médio, que foi mais sentida pelos professores de Ciências Humanas, visto que a diminuição de carga horária na Formação Geral Básica foi mais efetiva.

Estes são alguns dos novos desafios impostos pelas novas diretrizes curriculares, que obrigam o professor de Sociologia a se reinventar, num ambiente marcado por descontinuidades (Bodart, 2020). O trabalho tornou-se ainda mais difícil diante das novas condições impostas e as mudanças passam a ocorrer sem que haja

---

desafios pedagógicos impostos pela pandemia, a reforma do ensino médio se tornou um duplo desafio na vida de alguns professores.

<sup>16</sup> Essa rotatividade é ainda maior quando tratamos de professores do REDA que possui um contrato temporário de trabalho. Estes não são prioridade diante de servidores estatutários. Ao que parece, diante da fala do Professor 01, eles estão ali para “tapar buracos”.

a solução de problemas antigos que já atrapalhavam a consolidação do ensino de Sociologia no ambiente de sala de aula.

### **3.1.2 O processo de adaptação ao novo Ensino Médio**

Podemos destacar uma narrativa que nos colocou diante de realidades bem diversas. Se por um lado, estavam professores integrados à nova realidade curricular e de disciplinas, participando de formações internas na escola e externas oferecidas pela SEC, por outro, havia professores sem suporte formativo que desconheciam o teor das mudanças. Na busca pela melhor compreensão dessa realidade tão diversa nas escolas estaduais, é fundamental que se analisem alguns fatores contextuais.

O primeiro deles está relacionado à estrutura das escolas piloto. Nem todas contam com o apoio de uma coordenação pedagógica em cada turno. Além da falta de professores com formação em Sociologia, encontramos uma escola piloto de grande porte sem coordenação no diurno. É importante mencionar que a Secretaria de Educação do Estado da Bahia ficou mais de 10 anos sem realizar concurso para coordenador. Entre os anos de 2010 e 2022 a Secretaria ofertou dois editais para contratação de professores efetivos e, somente no último certame, que houve uma contratação de coordenadores. Antes disso, o último concurso que ofereceu vagas para coordenadores foi em 2006. Esse hiato de 11 anos mostra como a educação na Bahia vem sendo tratada.

O coordenador tem o papel de fazer a intermediação entre as demandas pedagógicas institucionais e a realidade escolar. Segundo o Edital da SEAB, publicado no Diário Oficial da Bahia, as atribuições do coordenador são:

Coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas nas Unidades Escolares e/ou NTE; articular a elaboração participativa do Projeto Pedagógico da Escola; acompanhar o processo de implantação das diretrizes da Secretaria relativas à avaliação da aprendizagem e dos currículos, orientando e intervindo junto aos professores e alunos quando solicitado e/ou necessário; avaliar os resultados obtidos na operacionalização das ações pedagógicas, visando a sua reorientação; coordenar e acompanhar as atividades dos horários de Atividade Complementar em Unidades Escolares, viabilizando a atualização pedagógica em serviço; estimular, articular e participar da elaboração de projetos especiais junto à comunidade escolar, desde que tenham salvaguarda da própria Secretaria da Educação; elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema ou rede de ensino ou da escola; elaborar, acompanhar e avaliar, em conjunto com a Direção da Unidade Escolar, os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e/ou rede de ensino e de escola, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais (BAHIA, 2022, p. 34)

Fica explícita a importância do coordenador que tem atribuições muito extensas e fundamentais para a logística do bom desenvolvimento pedagógico. A vacância deste cargo pode acarretar uma defasagem no processo pedagógico das escolas, já que, sem a figura deste profissional, o professor fica à mercê de sua própria vontade no que tange a construção do currículo, ao diálogo com as diretrizes pedagógicas e ao suporte para as orientações vindas da SEC, que devem ser discutidas nos ACs, conforme mencionado em BAHIA (2022, p. 34).

Por outro lado, as mudanças curriculares não chegaram ao conhecimento de todos os professores. Um dos entrevistados, o Professor 05, não sabia o que eram os itinerários. Durante a entrevista, perguntou: “esse itinerário formativo seria o quê? Essas novas disciplinas?” (Professor 05). Revelando o desconhecimento do processo, fruto de uma formação deficitária por parte da Secretaria de Educação.

Na justificativa de desconhecimento da questão, o docente afirma que as discussões feitas pela internet atrapalharam o processo. A narrativa do Professor 06, mesmo se referindo a outro colégio, mostra um pouco o contexto em que as mudanças foram feitas, o que corrobora com a ideia defendida pelo Professor 05. O docente relata:

Como estava na época da pandemia, tiveram algumas *lives* da Secretaria de Educação. A gente participou (das *lives*) e a coordenação de lá do Pedro Calmon foi quem foi para um encontro, né? Para poder, vamos dizer assim, estudar mais a fundo esses itinerários (PROFESSOR, 06).

As formações para os professores foram deficitárias visto que o período pandêmico exigia um cuidado maior em relação ao modo de execução das mudanças, pois o trabalho online estabeleceu uma distância ainda maior entre o professor e a Secretaria de Educação. Seriam necessários alguns mecanismos mais efetivos de inserção do professor no processo formativo para não criar as lacunas nas políticas públicas, apresentadas como inovadoras.

Um exemplo destas lacunas é o desconhecimento revelado pelo Professor 05 em uma escola piloto. Seu questionamento não pode ser atrelado à culpa pessoal, mas a uma grande falha na execução da política pública. A consequência deste desconhecimento é a impossibilidade de uma escolha satisfatória referente aos Itinerários que poderiam amenizar o impacto da defasagem, uma vez que o professor poderia estar responsável por ministrar um componente com o qual tivesse mais afinidade. O fato de o professor estar imerso em uma nova proposta curricular que ele

mesmo desconhece, compromete a qualidade da execução das mudanças educacionais.

Por fim, podemos perceber que até nas escolas piloto há uma defasagem estrutural com falta de material humano e pedagógico para amparar o trabalho do professor. Isso nos faz questionar a realidade das escolas que não receberam verba e apoio extras para execução das mudanças. Ao mesmo tempo, revela a precariedade da atenção com o trabalho docente mesmo em escolas de referência do Estado.

### **3.1.3 Novas experiências dos professores e a hierarquização das disciplinas no Novo Ensino Médio**

A questão da hierarquização do conhecimento e, por consequência, das disciplinas, determinando o que entra como legítimo ou ilegítimo nas políticas educacionais foi tratado por Apple (2008) por Bourdieu (2007). Essas reflexões nos colocam diante de uma educação voltada para o mercado neoliberal, segundo o qual o currículo está ligado ao modelo econômico vigente (APPLE, 2013).

Já vimos que as políticas educacionais neoliberais estão intimamente ligadas a um modelo de educação que adequa o processo formativo e transforma o currículo como um todo em uma lógica mercadológica. Conforme afirma Apple (2013), para cada modelo de educação teremos um modelo de currículo que se altera na intenção de manter sua lógica hegemônica (APPLE, 2008). Bourdieu (2007) em seu artigo “Método Científico e Hierarquia Social dos Objetos” já havia nos mostrado como esse modo de operar a educação provoca um processo de hierarquização. Para ele,

O conflito ritual entre a grande ortodoxia do sacerdócio acadêmico e a heresia notável dos independentes inofensivos faz parte de mecanismos que contribuem para manter a hierarquia dos objetos e ao mesmo tempo, a hierarquia dos grupos que dela tiram seus lucros materiais e simbólicos (BOURDIEU, 2007, p. 37).

Trazendo esta reflexão teórica para nossa realidade, podemos dizer que a forma como os alunos posicionam uma disciplina como mais importante que a outra, ou o modo de disposição da carga horária destes componentes curriculares, como Português e Matemática, frente à Sociologia na estrutura curricular da Bahia, mostram como estamos falando de um campo educacional hierarquizado, onde a lógica do mercado seleciona conhecimento como mais importantes e o aluno reproduz essa realidade de forma naturalizada (APPLE, 2008) com ações que tendem a valorizar um

conhecimento em detrimento de outro quando, na verdade, estão reproduzindo uma lógica de mercado.

Outra descoberta das nossas entrevistas que reafirma esta lógica é o processo de fragmentação dos conteúdos de algumas áreas do conhecimento. Essa fragmentação extrema, segundo o Professor 02, faz com que os alunos não consigam diferenciar a especificidade de cada disciplina e isso provoca um esvaziamento da identidade do professor e do componente curricular.

Eu acho que você pega e torna o professor um generalista, o professor de Ciências Humanas, um generalista, no seu caso mesmo com as outras áreas. E esse generalista, ele acaba sendo muito fraco em termos de conteúdo e de método também. Não é só de conteúdo que conta, né? (PROFESSOR 02).

A fala do docente está se referindo a este modelo de professor por área do conhecimento que não possui mais a estrutura educacional e curricular de disciplinas específicas. O esvaziamento de sua identidade é também causado pelo esvaziamento dos conteúdos e métodos próprios de cada componente. No que se refere ao ensino de Sociologia, essa descaracterização se torna mais preocupante diante da falta de profissionais formados, que não estarão presentes para lutar por um espaço próprio à sua área.

Além da fragmentação, ainda tem a falta de suporte, pois são muitos componentes sem um currículo consolidado, sem uma ementa, com o professor tendo que dar significado a uma realidade desconhecida. Para o Professor 02, “quando colocamos disciplinas sem ementas, sem um programa, sem um currículo consolidado” favorecemos esse processo hierárquico de componentes mais ou menos importantes na escola. O Professor 02 narra a forma como recebeu as disciplinas eletivas no ano de 2022:

Quando a gente começa o ano de 2022, a gente começa no esquema: Olha, tem que implantar essas eletivas, você tem que fazer e executar. Mas cadê a ementa? Cadê o programa disso? Cadê o material? Não tem. Você vai lá e dê seu jeito, crie sua disciplina e tudo mais, entendeu? Então é tudo uma coisa muito frágil ainda, não tem um suporte, uma estrutura, uma consistência (PROFESSOR 02).

A falta de suporte ao professor não acontece somente no processo formativo. Ela também está presente no dia a dia do trabalho, mesmo nas escolas piloto. Ao mesmo tempo, esse modo de execução que deixa o currículo das disciplinas a cargo de cada profissional facilita o silenciamento de componentes como Sociologia, pois como vimos na fala anterior do Professor 02, a falta de uma ementa faz com que cada

docente siga aquilo que é mais cômodo para sua prática. Diante da escassez de profissionais formados em Sociologia no quadro de profissionais da Bahia, temos uma tendência de as disciplinas eletivas e dos itinerários estarem voltadas para a área de formação de cada docente que assume.

Essa última constatação nos coloca diante de uma outra questão que é a diversidade de currículos dentro de um mesmo componente. O aluno que mudar de escola, mesmo que siga o mesmo itinerário ou pegue a mesma eletiva, pode ter uma formação muito diferente. Ao mesmo tempo, isso nos mostra as consequências de um processo formativo insuficiente gerido pela Secretaria de Educação que deixou os professores sem suporte para mudanças tão bruscas na estrutura curricular.

O Professor 04 reafirma essa realidade quando critica a forma como isso atingiu a área de Ciências Humanas como um todo. Para ele, analisando as últimas mudanças, podemos afirmar que a Sociologia não possui o mesmo prestígio de disciplinas como Matemática e Português e isso reflete um processo de hierarquização que faz o aluno dar mais ou menos importância a um componente curricular. É aqui que encontramos a noção de hegemonia citado por Apple (2008) e que se reflete diretamente no trabalho do professor. Em nome de um modelo de ensino mais interdisciplinar, os conceitos da Sociologia são esvaziados.

Se por um lado é interessante você ter esse movimento interdisciplinar, essa possibilidade de dialogar por ele com o mundo do trabalho, é muito bacana. Você está dialogando aí com as ciências exatas, com natureza, com linguagem sobre esse processo. Por outro lado, nessa extrema interdisciplinaridade, você abdica ou reduz a percepção conceitual. E isso é um problema, porque nós vivemos ainda mais no mundo do trabalho. A gente vive hoje um processo, por exemplo, de desmantelamento dos direitos (Professor 04).

Esvaziar os conceitos fundamentais da Sociologia, sua metodologia específica e a análise de autores cruciais para o entendimento das questões sociológicas faz com que o ensino dessa disciplina se torne secundário. É importante deixar claro que o entrevistado não está criticando a interdisciplinaridade e o diálogo entre as áreas, mas a forma como isso esvazia a abordagem propriamente sociológica.

Por outro lado, a fala do Professor 04 nos coloca diante de uma questão que merece uma reflexão especial que é a precarização do trabalho. A reforma do Ensino Médio transformou o trabalho do professor de Ciências Humanas em algo muito mais difícil. Dar conta de três ou quatro disciplinas como nos relatou o Professor 01,

construir currículos e ementas de componentes novos, sem suporte, e ainda se adaptar a uma realidade totalmente nova sem o apoio necessário é incorporar novos desafios a um público marcado por um sistema educacional e de trabalho precários na rede pública.

Estamos falando de escolas piloto, mas aqui já é possível perceber a falta de profissionais formados ou ensinando componentes distantes de sua área de formação. Outro fator que corrobora para essa realidade é a dicotomia entre professor efetivo e REDA. O primeiro tem prioridade sobre o segundo na escolha das disciplinas e possui direitos a gratificações que o professor temporário não tem. Essa prioridade faz com que a permanência destes docentes temporários seja cada vez mais passageira. No meio de tudo isso temos um currículo descontinuado que já sofre com a falta de profissionais. Dos professores que entrevistamos, o Professor 01 é REDA e relatou esta dificuldade conforme citamos no capítulo anterior.

Com isso, evidencia-se que construir um currículo nessa nova conjuntura de ensino é muito mais do que selecionar conteúdos. É dar identidade, proporcionar reflexões próprias a uma área com um olhar sociológico e tentar mostrar para o aluno uma mesma visão sobre o fato com a especificidade da Sociologia. Porém, isso se torna cada vez mais distante em algumas escolas diante da escassez de professores.

Além destas condições, estas mudanças influenciam no trabalho do professor que agora não terá as mesmas condições pedagógicas para desempenhar suas funções. Os capitais simbólicos (BOURDIEU, 2007) que antes posicionavam sua disciplina na Educação Básica foram alterados e então é necessário reinventar-se para conseguir posicionar o componente sociológico junto as outras disciplinas.

No que tange aos capitais simbólicos, o Professor 04 relata que o ENEM foi um importante mecanismo que ajudou a posicionar a disciplina de Sociologia junto às demais. Segundo ele, o fato de termos algumas questões pertinentes ao ensino de Sociologia numa avaliação tão importante ajudaram a colocar este componente numa condição superior ao que vinha sendo praticado antes de 2008, quando a disciplina de Sociologia sequer figurava como componente obrigatório da Educação Básica.

Porém, o mesmo professor se mostra preocupado com a nova realidade por não saber o que vai acontecer com este processo avaliativo que muda a partir de 2024. A não colocação das reflexões sociológicas na avaliação de larga escala pode provocar mudanças ainda piores na hierarquia das disciplinas da Educação Básica e

reafirmar a legitimação de alguns conhecimentos em detrimento de outros conforme Apple (2008) já vinha nos mostrando.

Outro fato decorrente desta realidade é a logística de trabalho dos professores. Percebemos que nossos entrevistados precisam dar conta de quatro, cinco ou até seis componentes diferentes ligados à mesma área neste novo modelo. A reconfiguração de carga horária faz com que o professor tenha que optar pela mesma escola com várias disciplinas diferentes ou ter que trabalhar em duas ou três escolas para conseguir lecionar na sua área de formação.

Nesse quesito, o Professor 03 faz uma crítica interessante, pois ele relata que a estrutura das escolas piloto não reflete a realidade de boa parte das escolas da Bahia:

Você precisa ter a noção ou conhecimento de que a sala de aula é um espaço múltiplo e diverso. Quer dizer assim, você não pode falar da experiência do professor de Sociologia do Ensino Médio na Bahia, porque existem várias experiências nesse bojo, não existe uma experiência só. Então, se um professor de escola de pequeno porte vive uma realidade, de médio porte vive outro, de especial vive ainda outro. O professor de uma escola de centro, bem localizada, tem outra clientela de estudantes, ele tem uma outra prática, ele tem uma outra cultura educacional, ele tem uma outra gestão educacional, ele tem um outro fazer pedagógico (PROFESSOR 03).

Para exemplificar o pensamento dele, podemos pegar uma escola de pequeno porte, onde o número de turmas é muito menor em cada série. Um professor com 40hs semanais que precisaria ministrar 26 aulas em sala vai ter que necessariamente pegar mais de três componentes por escola para fechar sua carga horária mínima. Isso favorece que professores de História lecionem Sociologia e também que outros profissionais de áreas distintas assumam o ensino de Sociologia voltado para os itinerários. Entretanto, essa realidade não é uma regra das escolas piloto<sup>17</sup> que possuem, na sua maioria, duas ou mais turmas por série. Onde a quantidade de turmas por série for menor, teremos professores tendo que assumir mais de três componentes diferentes para cumprir sua carga horária mínima. É essa realidade que, segundo o Professor 03, dificulta uma análise mais coerente da realidade.

Não ter professor lecionando a sua própria disciplina ou não assumindo componentes pertinentes a sua área de formação favorece esse processo hierárquico de conhecimentos citado por Apple (2008), pois deixamos de ter um dos capitais simbólicos fundamentais para consolidação do conhecimento que é a figura do

---

<sup>17</sup> As escolas piloto que pesquisamos são unidades de grande porte, ou seja, para cada série teremos duas ou mais turmas. Em escolas menores, essa realidade é totalmente diferente.

professor. Ver um professor de Matemática e Português, disciplinas que se mantêm na estrutura do novo Ensino Médio, assumindo seu próprio componente, enquanto o ensino de Sociologia está disposto em componentes variados, com professores de formações diferentes, posiciona a Sociologia em um patamar abaixo em relação às outras disciplinas.

### **3.1.4 Identidade dos currículos no espaço das escolas piloto**

Diante da falta de suporte pedagógico com formação adequada (SAVIANI, 2009) o currículo das escolas piloto da Bahia ganhou uma diversificação muito grande, pois uma mesma disciplina pode ter caracterização bem diferente por conta da ausência de ementas e de um processo formativo satisfatório. Nesse contexto, os conteúdos pertinentes à Sociologia estão inseridos em variadas condições pedagógicas e vai caber aos professores salvaguardar um currículo que garanta a identidade de sua disciplina e que possa atender as necessidades do aluno.

Isso gera um outro problema que é a heterogeneidade de currículos. Cada professor vai dando uma identidade diferente ao componente que vai assumindo; o aluno vai tendo um enfoque ligado à área de formação de quem está disponibilizando os conteúdos e a disciplina de Sociologia vai perdendo uma identidade no espaço da Educação Básica que já era deficitária (SILVA, 2007). O Professor 03 destaca essa realidade quando afirma que não “tem como você falar sobre uma educação de Sociologia no Estado da Bahia. Existem várias educações, várias escolas, várias salas de aula, vários professores” (Professor 03).

Essa preocupação voltada para identidade da disciplina também é relatada pelo Professor 02 quando analisa a condição de alunos que passarão por duas escolas diferentes numa mesma estrutura curricular, mas que poderão ter formação totalmente opostas. Segundo ele:

O aluno que chega hoje numa escola, se ele passa o primeiro ano naquela escola e quer fazer o segundo ano dele numa outra escola, a chance dele encontrar o mesmo programa não vai ser o mesmo. E isso pode se refletir no currículo do aluno. Eu posso estar trabalhando o empreendedorismo numa escola, sair no meio do ano pra outra e, na outra, ir trabalhar multiculturalismo (Professor 02).

Essa falta de referência no que tange à formação do professor e à ausência de um padrão de especificidade do que é próprio de cada componente no currículo

dificulta a relação do aluno com os conhecimentos basilares de cada disciplina e ainda impede que tenhamos uma formação satisfatória, pois a depender da unidade escolar estudada, o aluno pode ver coisas bem diferentes sobre o mesmo itinerário. O Professor 02 continua analisando esta realidade e mostrando que a reforma

É uma imposição vinda de cima pra baixo. Então, no momento a gente vai ter que aprender a lidar com isso. Mas eu não sou contra o diálogo entre disciplinas, eu acho que ele é necessário, eu acho que você precisa ter. Agora, o que eu não sou a favor é essa fragmentação extrema de você tornar tudo muito fragmentado a ponto de você não conseguir mais reconhecer as especificidades de cada disciplina (Professor 02).

O Professor 02 está se referindo a um processo de fragmentação que atingiu as disciplinas de Ciências Humanas, principalmente a Sociologia, quando houve a pulverização dos conteúdos pertinentes a este componente em itinerários diversos. O aluno deixa de ver um conteúdo ligado a uma disciplina e passa a ver a realidade de forma interdisciplinar, em diálogo com outro professor.

Vimos, anteriormente, que este modelo é até interessante, mas, além de esvaziar os conceitos e metodologias próprios da Sociologia, quando essa pulverização dos conteúdos atinge o espaço das reflexões sociológicas, favorece ainda mais a desconstrução de uma identidade no espaço curricular. A visão do entrevistado nos mostra que uma fragmentação extrema desconfigura o lugar conquistado na Educação Básica por esse componente e ainda reforça um aspecto histórico desta disciplina que é marcado por descontinuidade (SILVA, 2007).

Diante disso, a leitura dos textos de Silva (2007) e Bodart (2020) sobre o processo de inserção e solidificação do ensino de Sociologia na Educação Básica nos faz entender as preocupações dos demais professores entrevistados. Podemos concluir que a Sociologia sai perdendo na construção de uma identidade, pois o quadro de professores de Sociologia do Estado da Bahia se mostra insuficiente (ver Gráficos 2) e isso impossibilita a inserção de olhares propriamente sociológicos em um currículo tão diverso com conceitos tão fragmentados.

A forma como o componente de Sociologia perde espaço no currículo, por mais que aconteça de forma indireta, reflete um modelo de educação que hierarquiza alguns conhecimentos (APPLE, 2008). Conforme refletimos com Saviani (2009) e Apple (2008, 2001), esse modelo neoliberal que interfere no sistema educacional vem

ditando regras nas construções dos currículos e é isso que vai posicionar o espaço da disciplina de Sociologia a partir de então. Conforme afirma Silva (2007),

As reformas políticas do Estado, que ocorrem como fruto das disputas ideológicas, das classes sociais, dos projetos que contam com a influência dos intelectuais, das teorias sociais e políticas, levam à uma recomposição do campo acadêmico e do campo científico. Teorias e modelos explicativos da vida, das regras democráticas e da educação são contextualizadas (elaboradas) nas comunidades científicas e recontextualizadas nos órgãos governamentais que simplificam ainda mais as teorias sociais predominantes. Assim, cria-se uma espécie de comunicação pedagógica, com um discurso pedagógico, a partir de um regulador do dispositivo que irá predominar como senso comum nas escolas. É a partir desse dispositivo pedagógico, regulador da comunicação e da ação educativa que os saberes são reorganizados, disseminando nas escolas as novas regiões dos conhecimentos. O ensino de sociologia está inserido nesses processos de formação, elaboração, disseminação do discurso pedagógico e da organização dos saberes (SILVA, 2007, p. 405).

É justamente por essa reorganização pedagógica que os professores entrevistados estão passando quando precisam rever o espaço da sua disciplina e dar conta de competências importantíssimas para sua área sem um número de aula satisfatório. O ideal, segundo Silva (2007), seria garantir os saberes próprios da Sociologia, junto às demandas escolares e dos estudantes, transformando o conhecimento em conteúdos e ações pedagógicas para os alunos e recontextualizando o ensino de Sociologia dentro do ambiente escolar. Tudo isso favorece essa construção de uma identidade que estamos refletindo.

Entretanto, o que vemos nessa nova organização é um esvaziamento dos conteúdos e da figura do professor, pois o novo formato provocado pela reforma política torna a figura docente formada na área menos necessária para o processo formativo na Educação Básica. Um dos professores entrevistados se mostra preocupado com essa ideia quando afirma que:

Muitos professores não sabem que quando você pensa a disciplina de Sociologia no Ensino Médio nos três anos, você tem que ter a divisão das três séries: Ciência Política, Antropologia e Sociologia. O professor se atém ao conteúdo que é mais agradável (Professor 03).

Isso se agrava ainda mais com a realidade de docentes que não possuem uma formação na área. Com os itinerários que não estão representando um componente específico, essa preocupação do professor entrevistado torna-se ainda mais latente, pois é possível que o docente traga os conteúdos para o campo de sua formação e

deixe o estudante à mercê da metodologia e das especificidades do ensino de Sociologia que garante um espaço próprio a este componente.

Diante das entrevistas feitas nas escolas piloto de Salvador, verificamos o quanto é importante consolidar a Sociologia como um componente curricular, não só por ser obrigatório segundo a lei, mas pela necessidade de refletir sobre temas pertinentes à área sociológica e que são fundamentais para o ambiente escolar. Contudo, a curta experiência que tivemos ao entrevistar esses professores nos mostrou que algumas lacunas básicas ainda precisam ser superadas para dar uma identidade ao componente sociológico da Formação Geral Básica e dos itinerários.

Por fim, podemos afirmar que a falta de professores formados em Sociologia acarreta descontinuidades de trabalhos, de construção de currículos e até de uma identidade para a disciplina. Ainda temos um longo caminho pela frente, pois mesmo que o novo Ensino Médio esteja firmando suas bases na Educação Básica, o panorama para a disciplina de Sociologia é de regressão ao que fora construído a partir de 2008.

### **3.1.5 Professores de Sociologia e a experiência com os novos livros didáticos**

Pensar o processo de escolha do livro didático é, em si mesmo, uma tarefa difícil, pois envolve várias questões pedagógicas importantes como currículo, didática, avaliação, conteúdos nucleares, etc. Sempre que um professor é solicitado a escolher um livro didático, estas questões e outras como: a necessidade de o livro atender a realidade dos alunos; a correspondência entre a dinâmica das escolas e a organização das séries; a atenção ao modo como as escolas colocam em prática um currículo mínimo sugerido pela Secretaria de Educação deve estar presente.

Além destas questões preliminares, este processo se torna ainda mais complexo, pois esbarra em questões secundárias como a disponibilidade de editoras que estão participando dos editais do PNL, a qualidade dos materiais que de fato representem as demandas do aluno e que atendam ao que foi penejado pelo professor. No que tange ao livro de Sociologia, Meucci (2014) já havia nos mostrado os desafios que este componente possui na falta de editoras regionais, na quantidade de pesquisadores de todos os Estados e nos interesses subjacentes ao processo de escolha que engloba os interesses educacionais e econômicos.

Antes mesmo da reforma do Ensino Médio, quando o livro era pensado por disciplina e possuía uma especificidade temática e metodológica, os professores já revelavam certa dificuldade sobre os livros didáticos presentes. A análise do Professor 04 sobre este tema é bem pertinente e nos mostra o quanto a realidade já se mostrava deficitária, confirmando as análises de Meucci (2014). Segundo o entrevistado,

a gente nunca teve materiais de muita qualidade de Sociologia. Mesmo os livros didáticos, a impressão que eu tinha dentro dessa construção é que aqueles subestimavam muito a capacidade de construção de conhecimento dos estudantes. Quando você pega qualquer livro de Ensino Médio, as discussões eram discussões muito superficiais. O que é socialização? É um conceito importante, mas se você trabalhar uma unidade inteira, só isso é, digamos, subestimar a capacidade do estudante de trabalhar. Tanto que quando eu trabalhava nas escolas, eu aprofundava e usava muitas notas de caderno, meus slides, criar apostilas para poder dar conta disso (Professor 04).

O professor de Sociologia não possuía um material de qualidade para desenvolver seu trabalho, o que dificultava posicionar este componente frente aos demais. Isso reflete na forma como este componente já vinha sendo negligenciado ao longo dos anos. No que se refere às novas mudanças, assim como aconteceu com outros capitais simbólicos pertinentes ao componente de Sociologia no novo Ensino Médio, o livro didático também sofreu um processo de desconstrução das reflexões sociológicas em nome desse formato mais pragmático de educação.

Na nova conjuntura, os conteúdos são mais superficiais e perdem a caracterização de algo próprio de cada disciplina. A percepção dos professores é de que como o conteúdo

Precisa ser interdisciplinar, ele vai muito mais tentar gerar um conteúdo que dê conta dessa necessidade de interdisciplinaridade do que necessariamente trabalhar objetivamente com a formação do estudante para as áreas de conhecimento específicas (Professor 04).

Esse modelo de livro didático, que torna a formação superficial, atende a uma educação que está mais preocupada com as demandas neoliberais (SAVIANI, 2009) (APPLE, 2001; 2008) do que com uma formação integral dos estudantes (MÉZÁROS, 2008). Podemos dizer que o esvaziamento dos conteúdos e conceitos sociológicos se juntam a outras realidades já analisadas para tornar o ensino de Sociologia menos necessário na Educação Básica.

Mesmo não sendo atual, o PNLD de 2012 já mostrava a necessidade de os livros didáticos serem uma “ferramenta capaz de produzir no aluno a imaginação sociológica” (BRASIL, 2011, p.14). Essa ideia de uma imaginação é entendida

Como uma capacidade de raciocínio que, uma vez desenvolvida, nos possibilita compreender os vínculos entre nossas biografias e a história, entre questões individuais e questões sociais, passou a ser tão usual nos livros didáticos e trabalhos acadêmicos da área que mereceu uma menção no Guia de Livros Didáticos do PNLD/2012 (DESTERRO, 2016, p. 46).

É interessante perceber que, até 2018, essa noção de construção de uma imaginação sociológica ainda aparecia nos Guias de Livro Didático do PNLD. Entretanto, essa palavra some do documento atual (PNLD 2021). A distância entre o que é pensado academicamente nas Ciências Sociais e o que é praticado pelos estudantes, recontextualizado (Silva, 2007), não está documentado no Guia do Livro Didático do PNLD de 2021. Isso reflete a superficialidade com que os temas são abordados e como vem funcionando uma política pública de subtração dos conteúdos e identidades próprias da Sociologia nos livros didáticos.

O livro didático não é somente uma ferramenta pedagógica. É um meio pelo qual professores e alunos entram em contato com as especificidades da abordagem sociológica. É por meio dele que acontece o processo de recontextualização, citado por Silva (2007) que provoca o diálogo entre o universo acadêmico e a realidade do aluno. Essa recontextualização faz com que o conhecimento produzido para Educação Básica atenda à demanda dos estudantes e se transforme em um conhecimento próprio para os alunos. A sociologia praticada na academia precisa passar por este processo para se adequar a realidade própria do alunado.

Entretanto, a nova conjuntura deixa essa imagem sociológica agora a cargo do professor, pois não existirá mais o modelo de livro didático que possuíamos antes. O problema é que dentre outros esvaziamentos, a etapa de formação do Ensino Médio tende a ter cada vez menos estrutura satisfatória para ofertar uma formação de qualidade no que tange a disciplina de Sociologia.

Para salvaguardar uma identidade própria da Sociologia a partir das reformas, mesmo tratando o assunto de uma forma interdisciplinar, o professor terá a obrigação de propor um trabalho onde o conteúdo de Sociologia será próprio e não confundido com outros. O aluno precisará ser atingido por esta especificidades que faz parte da *imagem sociológica* construída, mas agora sem o apoio do livro didático. Para isso,

vai necessário o compromisso dos docentes de salvaguardar a identidade de cada disciplina. Entretanto, com uma quantidade muito pequena de professores disponíveis na rede e diante de uma falta de formação adequada, é mais fácil que o professor desenvolva um trabalho mais ligado a sua área de formação conforme citado pelo Professor 03 no subcapítulo anterior.

Outra questão que dificulta o desenvolvimento do trabalho neste formato de novo Ensino Médio é a dinâmica institucional das escolas. Os professores não têm tempo de dialogar com seus pares e estas mudanças interdisciplinares exigem um diálogo maior ainda. O Professor 06 relata esta dificuldade:

O ponto negativo do livro didático foi que ele foi muito de supetão, assim, sabe? Não houve um treinamento, não houve uma capacitação dos professores para poder eles discutirem se esse assunto aqui tem a ver com Geografia, com História. E outra coisa, o professor tem pouco tempo de ver os seus colegas. Eu vou dar outra ideia para você. Eu estou dando um assunto de Sociologia aí a minha aula é a terceira. Aí você entra na quarta (aula subsequente), com o mesmo assunto. Opa, o viés é outro, mas será que houve essa, vamos dizer assim, essa interação entre os professores? Para poder dizer assim: olha, hoje vocês vão ver comigo assuntos sobre colonização, mas a professora de Geografia vai falar para vocês sobre colonização, mas vai mostrar quais as áreas que foram colonizadas (PROFESSORA 06).

A fala do Professor 06 mostra a necessidade de um diálogo maior entre os pares para que dois professores de disciplinas diferentes abordem o mesmo assunto ligado ao seu componente. Existe o espaço para esse diálogo nas Atividades Complementares – ACs que acontecem conforme o cronograma das escolas, às terças-feiras para área das Ciências Humanas. Entretanto, existir o espaço não significa que vem acontecendo e isso se agrava ainda mais em escolas que não contam com a coordenação pedagógica.

Destaco também a importância do professor neste processo de escolha, seleção e abordagem dos conteúdos, pois a ideia não é só levar em consideração assuntos soltos nos livros didáticos que poderiam ser trabalhados em História ou Geografia de qualquer forma. É preciso que o livro didático e o professor ajudem nesse papel de construção de uma identidade da disciplina. Quando este possui uma abordagem contextualizada e própria da Sociologia voltado para educação básica, esta diferenciação em relação às outras disciplinas fica mais evidente. Assim, para que o espaço da Sociologia seja conquistado é fundamental que o professor também saiba diferenciar a abordagem sociológica de todas as outras.

## CONCLUSÃO

A teoria crítica do currículo de Michael Apple nos insere em um novo paradigma de análise que permite questionar problemas anteriores à seleção de conteúdos. Com ela, as relações hegemônicas de um sistema educacional pautado pelo modelo econômico neoliberal ficaram mais evidentes. Isso pode ser sentido na configuração de disciplinas dos itinerários que reforçam a superficialidade de conteúdos e reproduz uma lógica de mercado dentro do processo curricular, excluindo conceitos nucleares que poderiam ajudar os estudantes a questionar a realidade em que vivem.

Ao mesmo tempo, é preciso encaixar essa nova ordem educacional a partir do momento que estamos vivendo, conforme o pensamento de Saviani (2011). Tais mudanças fazem parte de uma reestruturação do campo político e econômico que, a partir do processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, possibilitou a reorganização na política voltada para educação com execução da BNCC e da reforma do Ensino Médio, logo após o governo Michel Temer assumir o poder.

Esse novo rumo da política educacional fez com que os Estados construíssem novos documentos que embasassem o currículo das disciplinas. Desta forma, a comparação das narrativas dos entrevistados da OCEM e DCRB nos mostra que o foco do último documento modificou a estrutura curricular e o escopo do processo formativo. Se antes, no documento de 2014, as discussões sobre o ensino de Sociologia estavam mais focadas nas questões curriculares abrangentes às competências e habilidades próprias da Sociologia, com a chegada da DCRB os entrevistados já se preocupam em salvaguardar a identidade das reflexões sociológicas que foram pulverizadas em outros componentes.

A desconfiguração do processo de ensino de Sociologia e a aceitação deste formato de currículo, por parte da sociedade civil, mostra como as forças hegemônicas se impõem sobre as aspirações dos alunos e professores. Contudo, esta pesquisa nos ajuda a perceber que não existe uma unanimidade de aceitação referente ao formato que está em curso e como um modelo de ensino mais pragmático pode ser prejudicial para o futuro dos nossos jovens. É justamente a partir deste reconhecimento que podemos propor forças contra hegemônicas na construção do currículo.

Ao mesmo tempo, podemos concluir que a OCEM e DCRB estão isolados numa composição política que pensa somente nas diretrizes curriculares sem dialogar com outros problemas estruturais da educação da Bahia. Construir estes documentos

sem pensar na disposição das escolas, no quadro de professores para cada disciplina e no suporte pedagógico necessário para execução de uma política educacional é negligenciar a construção de uma política pública com qualidade e abrir espaço para que a lógica de dominação hegemônica se instaure mais facilmente na escola e nos currículos.

A naturalidade com que as disciplinas de Ciências Humanas foram esvaziadas e o modo como as instituições referenciais executaram as mudanças faz parte de um contexto que reforça o discurso hegemônico do que é útil e inútil no currículo. Além disso, o suporte às escolas piloto poderia ter um tratamento diferenciado pela Secretaria de Educação. Não se viu nas falas dos entrevistados uma maior aproximação das instituições referenciais do novo Ensino Médio com o corpo técnico da Secretaria de Educação. Sem contar que estes espaços passavam por problemas comuns a outras escolas da rede. Posso citar a falta de formação continuada, profissionais trabalhando em componentes que se distanciam da sua graduação e ainda o caso dos docentes de contrato temporário que me parecem ter um tratamento diferente em relação aos efetivos. Como chegar a uma análise satisfatória quando faltam coisas básicas nas escolas que deveriam ser referência? Podemos concluir que esse modo de execução facilita o processo de exclusão da Sociologia na Educação Básica.

No que tange ao componente sociológico, podemos relacionar as mudanças vigentes com o que Apple (2008) vai chamar de influências hegemônicas. Tudo isso sendo feito a partir de um modelo educacional com bases neoliberais que modifica o paradigma da estrutura formativa. A partir desta teoria e relacionando com o objeto de nossa pesquisa, percebo que as mudanças provocadas pela BNCC, DCRB e a lei nº 13.415, que trata da reforma do Ensino Médio, nos faz regredir a um estágio inferior no que se refere ao espaço do ensino de Sociologia na Educação Básica. Porém, podemos considerar que tais mudanças (regressivas) podem ser intencionais e ajudam a reforçar a lógica de dominação, ou seja, é o campo se reestruturando (BOURDIEU, 2013) para manter sua lógica dominante.

Por outro lado, a reforma do Ensino Médio criou dezenas de componentes curriculares e a forma como eles foram organizados refletem um modelo de educação flexibilizada (SAVIANI, 2013) que tem como escopo, segundo o próprio Saviani (2013), uma educação tecnicista e pragmática. Além destas questões estruturais, os professores não tiveram uma formação satisfatória e, devido a redução da carga

horária das disciplinas ligadas à graduação inicial destes docentes, estes estão sendo obrigados a absorver os diversos itinerários para cumprir a sua hora mínima estabelecida. Posso afirmar que esse tem sido a função dos itinerários, de acordo com as narrativas praticadas pelos professores entrevistados.

A preocupação com os itinerários, tanto dos construtores dos documentos norteadores, quanto dos professores das escolas piloto, nos confirma que estamos diante de um modelo de educação mais superficial para alguns componentes e, em consequência disso, as reflexões provenientes das Ciências Humanas não possuem mais o mesmo espaço. Isso pode ser confirmado na redução de 40% da carga horária de disciplinas como Sociologia em todo o Ensino Médio da Bahia.

Essa redução de carga horária faz com que o professor ainda tenha um espaço para transmitir seu conteúdo, mas a questão está na condição em que isso é feito. A DCRB garante que o aluno estude as principais correntes sociológicas no período formativo da Educação Básica, mas, por não ter o mesmo tempo de aula, esse estudo se torna superficial. O professor não terá a condição de falar sobre um assunto e aprofundar os teóricos, metodologias e outras especificidades da área sociológica.

Essa educação com marcas neoliberais possui uma identidade com o mercado no seu modelo de ensino e na sua estrutura. A pesquisa me ajudou a perceber que esta relação é mais próxima ainda, pois ela permeia a construção das políticas públicas e ainda seleciona prioridades que tornam o ambiente educacional adaptado às suas condições no que diz respeito ao conhecimento útil nas propostas curriculares (APPLE, 2008).

Uma saída para devolver à Sociologia um espaço necessário para uma formação satisfatória está também nos itinerários formativos. Estes novos componentes, mesmo tendo um caráter mais pragmático, pode nos oferecer espaços para reflexões pertinentes à Sociologia e Filosofia. Entretanto, a precariedade das políticas formativas (SAVIANI, 2009) dada aos professores favorece um processo de ensino superficial.

É necessário repensar a função dos itinerários ou propor um nível de formação satisfatória para aqueles que assumirão estes componentes, pois a criação destes e a desestruturação curricular, até então existente, provocam mudanças profundas no rumo do componente de Sociologia que ainda está se estruturando. Podemos concluir que a falta de tradição no Ensino Médio, a escassez de material didático e professores

não habilitados provocam uma dificuldade de se construir/consolidar um currículo e uma identidade.

Esse novo contexto em que o ensino de Sociologia foi inserido ainda gera um processo hierárquico (Apple, 2008) no que tange ao conhecimento, pois, diante de um Ensino Médio voltado para as necessidades do mercado, o componente ligado à Ciências Humanas, como Sociologia, passou a não ter a mesma utilidade. Assim, a ideia de um processo formativo mais atrativo para os jovens é também mais adequada ao mercado (SAVIANI, 2013) e menos comprometido com a formação integral dos indivíduos.

Diante disso, questiono-me se o atual momento é de progressão ou regressão, pois as entrevistas com os professores nos mostraram que temos profissionais desamparados, ensinando uma grande quantidade de disciplinas para fechar carga horária e com uma estrutura didático pedagógica totalmente diferente e sem formação adequada. Sinto que estas questões favorecem um processo de ensino muito superficial e ainda descaracteriza a identidade de disciplinas como Sociologia, ao oferecer currículos esvaziados das teorias e reflexões sociológicas em substituição a um modelo de ensino mais pragmático.

Quando leio o texto de Cigales (2014) percorrendo a história da disciplina de Sociologia e o relaciono com as últimas mudanças, sinto que estamos “rodando em círculos”, pois além de não avançar na consolidação de uma política pública de inserção desta disciplina, o Estado deixa de lado os avanços percorridos na formação dos professores, na constituição dos livros didáticos e na construção de um currículo para reiniciar o processo rumo ao indefinido.

Compreendo que, antes mesmo de um avanço para uma alteração tão brusca, de uma mudança no formato dos livros didáticos e no modelo de formação dos professores é preciso analisar as políticas públicas que foram construídas até então e tomar decisões pautadas em continuidades, que estejam imunes ao governo e que atendam as necessidades dos estudantes e não tenham o mercado e as necessidade econômicas como fator principal.

Além disso, é necessário solucionar problemas estruturais na educação, que já estavam presentes antes das mudanças da lei 13.425 de 2017. Um exemplo disso é a quantidade insuficiente de professores de Sociologia na rede estadual da Bahia que nos impede de desenvolver um trabalho mais sólido. Da mesma forma que, ao ter um

professor assumindo três ou quatro componentes diferentes em uma mesma escola, torna o trabalho ainda mais difícil.

Penso que a Sociologia ainda tem um caminho muito longo pela frente por ter que se consolidar como disciplina com uma carga horária menor em um modelo de educação que não a privilegia. Ao mesmo tempo, é preciso lutar por seu espaço para se constituir numa identidade, mas isso se tornou ainda mais difícil diante de uma conjuntura educacional mais tecnicista e menos preocupada com a formação integral dos indivíduos.

Sinto que é fundamental tratar a constituição da Sociologia na Educação Básica como uma política pública de continuidade. Todo esse processo deve ser feito à luz de sua história e levando em consideração a solução de problemas pertinentes à lei nº 11.684 de 2008 que ainda não foram solucionados, pois podemos dizer que ainda estamos lutando por um espaço dentro da Educação Básica.

As novas reformas possibilitam um novo processo de intermitência (SILVA, 2015) onde os conteúdos próprios das disciplinas de Ciências Humanas são fragmentados e dão espaço a uma formação menos específica ligado a cada disciplina. Conforme afirmou o Professor 03, o problema não está no diálogo interdisciplinar, mas na forma que temos o esvaziamento das metodologias e temas próprios da Sociologia.

Inicialmente, podemos dizer que uma solução paliativa parte do ato devolver a Sociologia aqueles capitais simbólicos que ajudam a posicionar este componente como diferente dos outros. Isso passa pela formação dos professores e pela contratação de profissionais para suprir uma demanda mínima de docentes trabalhando na sua área de formação.

Contudo, o futuro de uma política pública ainda em execução é incerto. A chegada ao poder do presidente Luís Inácio Lula da Silva (PT) abriu a possibilidade de um maior diálogo sobre esse tema entre a sociedade civil e o Ministério da Educação. Diante das críticas que a reforma vem recebendo por parte dos profissionais de educação e da mídia, o Ministro da Educação publica a portaria nº 479 de 17 de março de 2023 que abre uma consulta pública para ouvir novas propostas de mudança referente ao novo Ensino Médio. Isso acontece já na reta final de nossa pesquisa.

Ainda não sabemos quais os resultados desta consulta, nem as consequências das reivindicações de revogação do novo Ensino Médio que ganharam a mídia nas

últimas semanas (abril 2023) após a publicação da portaria. Porém, podemos perceber que essa nova etapa pode inaugurar uma política de descontinuidade antes mesmo da conclusão das mudanças. Isso é fruto de um processo de criação de políticas públicas que não levou em consideração o diálogo ampliado com todos os setores interessados da sociedade.

A maneira como a reforma foi feita no governo Temer e o modo como as mudanças foram colocadas em prática nos levaram a gastar tempo e dinheiro com uma nova estrutura educacional que começa a ser repensada antes mesmo da conclusão. Mais uma vez, reafirmo que precisamos de uma política pública de qualidade voltada para educação, amplamente debatida com as bases interessadas e que possa atender a realidade social do aluno e não somente as demandas do mercado. Ao mesmo tempo, esta proposta precisa estar imune aos governos que se alternam no poder.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. **O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe**. Lua Nova, São Paulo, n. 80, p. 71-96, 2010.
- APPLE, Michael W. **Reestruturação Educativa e Curricular e as Agendas Neoliberais e Neoconservadoras: Entrevista com Michael Apple**. Currículo sem Fronteiras: Portugal, vol. 1, n. 1, p. 5-33, Jan/Jun 2001.
- \_\_\_\_\_. **Educação e Poder**. Lisboa: Porto Editora, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Repensando Ideologia e Currículo**. In: MOREIRA, Antonio Flávio. Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2013.
- \_\_\_\_\_. **A política do Conhecimento Oficial**. In: MOREIRA, Antonio Flávio. Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Cultura Popular e Pedagogia Crítica: A Vida Cotidiana Com Base Para o Conhecimento Curricular**. In: MOREIRA, Antonio Flávio. Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2013.
- ARAÚJO, Viviane Patrícia Colloca. **O conceito de Currículo Oculto e a formação Docente**. REAE – Revista de Estudos Aplicados em Educação, São Caetano do Sul, v.3, nº 6, jul. /dez. 2018.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BAHIA. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio área: ciências humanas**. Salvador: Secretaria da Educação, 2015.
- BAHIA. **Documento Referencial Curricular da Bahia: Etapa Ensino Médio**. Bahia, Salvador, 2022. Disponível em: [http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2022/08/DCRB-09\\_08\\_22\\_COM-MATRIZES.pdf](http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2022/08/DCRB-09_08_22_COM-MATRIZES.pdf). Acesso em: 20 fev. 2023.
- BAHIA. **Portaria nº 1978/2022 que dispõe sobre a organização curricular das unidades escolares da rede estadual de ensino da Bahia que ofertam o ensino médio, em consonância com o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) – etapa ensino médio**. Diário Oficial do Estado, Salvador, 25 de outubro de 2022.
- BAUER, Martin W. **Entrevista Narrativa**. In: Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um Manual Prático (p. 90-113). Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BODART, Cristiano das Neves; SILVA, Roniel Sampaio. **Um Raio-X do professor de sociologia brasileiro: condições e percepções**. Estudos de Sociologia: Pernambuco, v. 2, nº 22, p. 197-233, 2016.
- BODART, Cristiano das Neves. **Ensino de Sociologia: processo de reintrodução no ensino médio brasileiro e os cursos de ciências sociais/sociologia (1984-2008)**. Debates em Educação, Maceió, v. 12, nº 27, p. 214-235, Maio/Ago. 2020.
- BRASIL. **Lei Ordinária 11.684 de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei 9394, 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**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 de junho de 2008.

BRASIL. Lei nº. 11.648/08. **Estabelece a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia nos três anos do ensino médio em todo o território nacional.** Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Lei/L11648.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Lei/L11648.htm). Acesso em: 26/12/2021.

BRASIL. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Brasília, DF, set 2016a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm). Acesso em 20 de fevereiro de 2017.

BRASIL. **Guia de Livros didáticos: PNLD 2012: Sociologia:** Ensino Médio. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: Sociologia:** Ensino Médio. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL. **Guia de Livros didáticos: PNLD 2018: Sociologia:** Ensino Médio. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2021: Sociologia:** Ensino Médio. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2020.

BRASIL. Lei nº. 13.415/17. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Brasília, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em 26/12/2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Proposta de Emenda à Constituição nº 241/2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.** Brasília, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

\_\_\_\_\_. **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **O senso Prático.** Petrópolis: Vozes, 2013.

BRUNETTA, Antonio Alberto (org). **Dicionário do Ensino de Sociologia.** Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020.

CELLARD, André. A Análise Documental. In: POUPART, Jean. A pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológico e metodológico (p. 295-316). Petrópolis: Vozes, 2012.

CIGALES, Marcelo Pinheiro. **O Ensino de Sociologia no Brasil: perspectiva de análise a partir da História das Disciplinas no Brasil.** Revista Café com Sociologia: São Paulo, vol. 3, nº1, Jan de 2014. Disponível em <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/100>. Acesso em abril de 2021.

DESTERRO, Fábio Braga do. **Sobre Livro didático de Sociologia para o Ensino Médio**. Dissertação de Mestrado - Faculdade de educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida provisória no 746/216 (lei no 13.415/2017)**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, no 139, p. 355-372, Abri-Junh, 2017.

GANDIN, Luís Armando; Iana Gomes de Lima. **A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 42, n. 3, p. 651-664, jul./set. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201609143447>. Acesso em novembro de 2022.

GASKELL, George; BAUER Martin W. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um Manual Prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília: Inep/MEC, 2023.

INEP. **Resumo Técnico do Estado da Bahia: Censo Escolar da Educação Básica 2021**: Brasília: Inep/MEC, 2022.

KÖTTIG, Michaela. **“Isso, sim, é ser sociólogo!”: Uma entrevista narrativa com Schütze sobre a história de sua obra na sociologia**. Civitas – Revista de Ciências Sociais, Rio Grande do Sul, v. 14, n. 2, p. 204-226, Abr, 2014.

KUENZER, Acacia Zeneide. Trabalho e escola: **A flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, no 139, p. 331-354, Abri-Junh, 2017.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MEUCCI, Simone. **Notas sobre o pensamento social brasileiro nos livros didáticos de Sociologia**. Revista Brasileira de Sociologia: Brasília. Vol. 02, nº 03, p. 207-232, Jan./Jun. 2014.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **A Contribuição de Michael Apple para o Desenvolvimento de uma Teoria Curricular Crítica no Brasil**. Fórum Educação, Rio de Janeiro, v.13, nº 4, p. 17-30, set./nov. 1989.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; Silva, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013.

NOGUEIRA, Marelise de Oliveira. **O currículo no centro da luta: contribuições de Michael Apple para a compreensão da realidade escolar**. Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 12, n.1, p. 119-130, Jan/Abr 2019.

OLIVEIRA, Amurabi. **O ensino de Sociologia na educação básica brasileira: Uma análise da produção do GT ensino de Sociologia na SBS**. Teoria e Cultura, Juiz de Fora, v.11, nº 1, p. 55-70, Jan/Jun, 2016

POUPART, Jean. **A pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológico e metodológico**. Petrópolis: Vozes, 2012.

REZENDE, Maria Vasconcelos. **Pierre de Bourdieu e o estruturalismo**. Revista de Ciências Sociais - Política & Trabalho v. 15, p. 193 – 204, dezembro de 1999.

Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/politicaetrabalho/article/view/6439>. Acesso em: 08/05/2022.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, vol. 14, n 40, p. 143 a 155, jan/abr. 2009

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. **A Pedagogia Histórico-Crítica**. Revista RBBA, Vitória da Conquista, v.3, nº 2, p. 11-36, dezembro, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SILVA, Ileizi Fiorelli. **A Sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina**. Cronos, Natal – RN, v. 8, nº. 2, p. 407 e 427, jul./dez. 2007. Disponível em: [https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/download/1844/pdf\\_60](https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/download/1844/pdf_60).

\_\_\_\_\_. **A Proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015**. Ciências Sociais Unisinos, São Leopoldo, vol. 51, n. 3, p. 330-342, Set/Dez 2015.

\_\_\_\_\_. **O Processo de Elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018)**. Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.13, n.2, p. 262-284, maio/agos. 2020.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. **Pierre de Bourdieu: a Teoria na Prática**. RAP, Rio de Janeiro, v. 40, nº 1, p. 27 – 55, Jan./Fev. 2006. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/rap/a/3bmWVYMZbNqDzTR4fQDtgRs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08/05/2022.

YOUNG, Michael. **Teoria do Currículo: o que é e por que é importante**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan. /mar. 2014.

WILLIAMS, Raymond. **Base e superestrutura na teoria cultural marxista**. Revista USP São Paulo, n. 65, março/maio, 2005, p. 210-224.