

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LETÍCIA DA SILVA GLORIA GRISOLIA

A SOCIOLOGIA E O PROJETO DE VIDA: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA
REALIZADA NA ESCOLA E.E.B. PREFEITO GERMANO BRANDES JÚNIOR DA
REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SANTA CATARINA

Curitiba

2024

LETÍCIA DA SILVA GLORIA GRISOLIA

A SOCIOLOGIA E O PROJETO DE VIDA: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA
REALIZADA NA ESCOLA E.E.B. PREFEITO GERMANO BRANDES JÚNIOR DA
REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SANTA CATARINA

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Belmiro Teixeira

Curitiba

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Grisolia, Letícia da Silva Gloria

A sociologia e o projeto de vida: uma intervenção pedagógica realizada na escola E.E.B. Prefeito Germano Brandes Júnior da rede pública estadual de Santa Catarina. / Letícia da Silva Gloria Grisolia. – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Belmiro Teixeira.

1. Sociologia – Estudo e ensino. 2. Educação básica – Santa Catarina. 3. Currículos - Mudanças. I. Teixeira, Luiz Belmiro, 1979.

II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. III. Título.

Bibliotecária: Fernanda Emanoéla Nogueira Dias CRB-9/1607



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIOLOGIA EM REDE
NACIONAL - 25016016039P8

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **LETICIA DA SILVA GLORIA GRISOLIA** intitulada: **A SOCIOLOGIA E O PROJETO DE VIDA: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA REALIZADA NA ESCOLA E. E. B. PREFEITO GERMANO BRANDES JÚNIOR DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SANTA CATARINA**, sob orientação do Prof. Dr. LUIZ BELMIRO TEIXEIRA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 10 de Maio de 2024.

Assinatura Eletrônica

15/05/2024 12:50:54.0

LUIZ BELMIRO TEIXEIRA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

13/05/2024 14:54:37.0

ELIAS EVANGELISTA GOMES

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS)

Assinatura Eletrônica

10/05/2024 16:28:39.0

FAGNER CARNIEL

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ)

Rua General Carneiro, 460 - 9º andar - sala 908 - Curitiba - Paraná - Brasil

CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5173 - E-mail: profsocio@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 364596

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 364596

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo à minha família, Helena e Murilo, obrigada por percorrerem comigo esse caminho. Filha, que você sempre reconheça o valor da educação; Murilo, juntos do pré-vestibular ao mestrado, obrigada por sempre acreditar que sou capaz.

Aos meus padrinhos, Lenira e Cleiner, que me criaram como filha. Dinda, seguir tua profissão é uma honra, obrigada por teu legado.

Às minhas sobrinhas, Gabriela, Mariana e Laura, aos meus sobrinhos, Pedro e Gabriel, vocês nos impulsionam e nos estimulam a ser sempre melhor. À minha irmã, Fabiane, educadora, de coração gigante, que sempre acredita em nós. Ao meu irmão, Cristiano, meu companheiro de idas e vindas da escola.

Finalizo este trabalho escrevendo na sala dos professores de minha escola, 60 horas trabalhadas, uma rotina intensa entre as aulas e a vida. Agradeço à equipe de Gestão do Germano Brandes, especialmente ao Diretor Irineu Sezário, que acolheu minhas ideias e me deu liberdade para criar e realizar. Juliana e Almir, agradeço a vocês o incentivo e colaboração. À minha querida colega e amiga, professora Márcia Friggi, obrigada pelo acolhimento nessa etapa.

Agradeço às minhas colegas de Assistência Social, por suprirem minhas ausências para que eu pudesse estudar. Mônica e Adriana, muito obrigada pelo apoio.

Segundo ano 2, vocês foram incríveis, inquietos, barulhentos e desafiadores. Obrigada por acreditarem em mim, por colaborarem com as atividades e por toda dedicação de vocês. O resultado deste trabalho é nosso.

Agradeço aos meus colegas do PROFSOCIO pelos cafés, as boas risadas e a partilha das angústias.

Aos professores do PROFSOCIO, em especial ao meu orientador, Prof. Luiz Belmiro, pela troca de experiências e dedicação durante este percurso. À Luciane, por toda delicadeza e cuidado conosco, seu trabalho foi fundamental para chegarmos até aqui.

Por fim, agradeço à Universidade Federal do Paraná pela oportunidade. A educação salva, abre portas, permite sonhar e dá voz às pessoas.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma intervenção pedagógica na Escola Estadual de Educação Básica Prof. Germano Brande Jr., pertencente à Rede de Ensino Estadual de Santa Catarina, explorando a possibilidade de inserção de conteúdos sociológicos na disciplina de Projeto de Vida. Ao estabelecer uma relação entre a teoria sociológica e a ementa da disciplina de Projeto de Vida, buscou-se potencialidades para a Sociologia, que, nessa fase da educação básica, apresenta um caráter intermitente, com idas e vindas do currículo, tendo sido novamente retirada do currículo obrigatório com a reforma do ensino médio, apresentada na Lei n.º 13.415/2017. A proposta de intervenção está voltada à elaboração e aplicação de um plano de ensino que traz a Sociologia para o Projeto de Vida, através de seus autores e conceitos. A hipótese é de que os conteúdos da Sociologia seriam os mais adequados ao desenvolvimento da disciplina, uma vez que a Sociologia é a ciência que nasce para entender a vida moderna e seus desdobramentos, incluindo as questões relacionadas ao individualismo. O plano de ensino foi elaborado de modo a possibilitar a participação dos estudantes, a reflexão sobre a sociedade em que vivem e as relações de produção às quais estão submetidos. Com propostas de trabalho que estimulam os alunos ao protagonismo e compreensão de seu papel na vida em sociedade, subvertem-se os ideais neoliberais e meritocráticos presentes na reforma do ensino médio e na proposta original da disciplina.

Palavras-chave: sociologia; projeto de vida; possibilidades.

ABSTRACT

This research presents a pedagogical intervention at the State School of Basic Education Prof. Germano Brande Jr., belonging to the State Education Network of Santa Catarina, exploring the possibility of incorporating sociological content into the Life Project discipline. By establishing a connection between sociological theory and the syllabus of the Life Project discipline, we sought potentials for Sociology, which, at this stage of basic education, presents an intermittent character, with comings and goings in the curriculum, having been removed from the mandatory curriculum again with the reform of high school education, presented in Law No. 13.415/2017. The intervention proposal is focused on the elaboration and implementation of a teaching plan that brings Sociology into the Life Project, through its authors and concepts. The hypothesis is that Sociology content would be most suitable for the development of the discipline, since Sociology is the science born to understand modern life and its developments, including issues related to individualism. The teaching plan was designed to enable student participation, reflection on the society they live in, and the production relations to which they are subjected. With work proposals that stimulate students to play an active role and understand their role in society, neoliberal and meritocratic ideals present in the reform of high school education and in the original proposal of the discipline are subverted.

Keywords: sociology; life project; possibilities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Quadro de ênfase dos conceitos científicos essenciais	35
Figura 2 - Mapa Conceitual para o ensino de Sociologia	36
Figura 3 - Matriz Curricular Ensino Médio Noturno de Santa Catarina.....	39
Figura 4 - Competências do projeto de Vida para o século XXI	43
Figura 5 - Matriz de Transição do Ensino Médio Noturno 2024	45
Figura 6 - Turma segundo ano 2 durante aula de Projeto de Vida.....	54
Figura 7 - Mapa mental produzido por estudante na aula de Projeto de Vida.....	66
Figura 8 - Mapa mental produzido por estudante na aula de Projeto de Vida.....	66
Figura 9 - Mapa mental produzido por estudante na aula de Projeto de Vida.....	67
Figura 10 - Descritores avaliativos no Componente Projeto de Vida	80
Quadro 1 - Roteiro Pedagógico, Temas e Fundamentação Teórica	58

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBTCEM	Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio
CEE-SC	Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
OCEM	Orientações Curriculares do Ensino Médio
OCN	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PAIF	Programa Itinerários Formativos - Plano de ação para orientação às escolas e acompanhamento da implantação de itinerários formativos
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PV	Projeto de Vida
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SED-SC	Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SEU CONTEXTO POLÍTICO	13
2.1 O PAPEL DA BNCC NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO	19
2.2 A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: HISTÓRICO, DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	22
2.3 RESISTÊNCIAS À REFORMA.....	27
3 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE SANTA CATARINA.....	31
3.1 O ENSINO DE SOCIOLOGIA EM SANTA CATARINA.....	34
3.2 NOVO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA E SUA ARTICULAÇÃO COM O PROJETO DE VIDA	40
3.3 MUDANÇAS NO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA PARA O ANO LETIVO DE 2024	44
4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR.....	47
4.1 O SEGUNDO ANO 2 EM SALA DE AULA.....	51
5 ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	56
5.1 A SOCIOLOGIA E O PROJETO DE VIDA EM SALA DE AULA	61
5.2 AVALIAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	80
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS.....	88
ANEXO 1 - PLANO DE ENSINO	96

1 INTRODUÇÃO

A educação, sobretudo a partir da sua institucionalização, segue uma lógica que a coloca à disposição do capital. Como aponta Mészáros (2008), é um movimento interligado entre educação e produção, para atender os interesses das classes dominantes.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo- ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada(isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (Mészáros, 2008, p. 35).

Esse movimento se intensifica no contexto neoliberal, onde a educação, além de atender as demandas das classes dominantes, visa atuar na construção dos sujeitos. Dardot e Laval (2016) apontam que o momento neoliberal se caracteriza por uma homogeneização do discurso do homem em torno da figura da empresa. Essa nova figura do sujeito opera uma unificação sem precedentes das formas plurais da subjetividade.

Nesse sentido, a reforma do ensino médio no Brasil, trazida pela Lei n.º 13.415/2017, acompanha essa tendência, que vem se intensificando e que faz da educação um espaço dedicado às reivindicações do mercado. Seu objetivo é supostamente formar sujeitos autônomos, focados na competitividade e na busca pelo sucesso, reproduzindo a lógica do capital. Conforme Dardot e Laval, é consequência do neoliberalismo, que não apenas influenciou as políticas econômicas, mas também exerceu um impacto significativo nas estruturas sociais, culturais e políticas em escala global.

Estabelecendo uma correspondência íntima entre o governo de si e o governo das sociedades, a empresa define uma nova ética, isto é, certa disposição interior, certo *ethos* que deve ser encarnado com um trabalho de vigilância sobre si mesmo e que os procedimentos de avaliação se encarregam de reforçar e verificar (Dardot; Laval, 2016, p. 326).

Entre as alterações que a reforma apresenta está a inclusão de uma parte flexível no currículo, que no Estado de Santa Catarina é composta por Componentes Curriculares Eletivos, Segunda Língua Estrangeira, Trilhas de Aprofundamento e

Projeto de Vida. O componente curricular Projeto de Vida é o que arremata pontualmente o objetivo da mudança curricular nessa etapa de ensino, trazendo em sua proposta o projeto político e econômico da reforma do ensino médio, que busca preparar adolescentes para o mercado de trabalho, atendendo as necessidades do setor produtivo.

[...] há uma linha de argumentação que aproxima a última etapa da educação básica a uma visão mercantil da escola pública e contraria seu caráter público, inclusivo e universal. Ela sustenta que a prioridade da reforma é a melhoria do desempenho dos estudantes nos testes padronizados que compõem a política de avaliação em larga escala; que a finalidade do ensino médio é de preparar os jovens para ingresso no mercado do trabalho, seja para conter a pressão por acesso à educação superior, seja para atender a demandas do setor produtivo (Silva; Scheibe, 2017, p. 28).

Braggio e Silva (2023), ao escreverem sobre Projetos de Vida no Ensino Médio, destacam a interface entre o pessoal e o individual contida neles, e citam William Damon, psicólogo norte-americano, especialista em desenvolvimento humano:

Os jovens devem descobrir seus projetos vitais pessoais, com base em seus interesses e crenças. Ainda assim, suas descobertas são guiadas por outras pessoas, e os projetos vitais que eles descobrem são inevitavelmente formatados pelos valores que encontram na cultura entorno deles. O paradoxo é que o projeto vital é tanto um fenômeno profundamente pessoal quanto inevitavelmente social. É construído internamente, ainda que se manifeste na relação com outros. É fruto de reflexão interna, ainda que também o seja de exploração externa [...] (Damon, 2009, p. 173 *apud* Braggio; Silva, 2023, p. 5).

Assim, podemos concluir que o Projeto de Vida, que ganha importância a partir da BNCC de 2018, é o elo entre a educação e o capital, concretizando a entrada da iniciativa privada no ensino médio. Logo, torna-se importante pensar quais são as demandas que o Projeto de Vida vai atender e quais os caminhos para implantá-lo no ambiente escolar? Isso porque Projetos de Vida não se fazem sozinhos, por mais que sejam pensados de forma individual, estão imbuídos de elementos externos. E uma vez que estejamos pensando num propósito de vida, esse implicará também o grupo do qual o sujeito faz parte.

Ao examinar as diretrizes do Caderno de Roteiros Pedagógicos do Componente Projeto de Vida, elaborado pela Secretaria de Estado da Educação de

Santa Catarina (SED-SC), observa-se que a componente curricular¹ pretende articular conhecimentos e vivências dos alunos, tanto dentro quanto fora da escola

[...] o componente Projeto de Vida caracteriza-se como um espaço para os jovens desenvolverem as competências socioemocionais, de modo a se compreenderem a si mesmos e ao seu papel no mundo social, de tal forma que constitua um espaço de acolhimento das múltiplas juventudes, considerando suas singularidades e as interseccionalidades que compõem suas identidades. O trabalho pedagógico neste componente curricular deve priorizar o desenvolvimento integral dos estudantes em seus vários aspectos – cognitivo, emocional, físico, social e cultural –, valorizando as identidades, o direito e o respeito às diferenças e a suas aspirações, ampliando suas dimensões – a pessoal, a cidadã e a profissional (Santa Catarina, 2020, p. 63).

Dessa forma, é possível pensar um Projeto de Vida elaborado de maneira a integrar o aspecto individual ao coletivo, considerando as trajetórias familiares, o contexto cultural, as relações de trabalho e produção e as questões da modernidade que impactam diretamente na vida dos estudantes. Logo, no contexto escolar, a possibilidade de relacionar a Sociologia ao Projeto de Vida ocorre por ser a Sociologia a ciência que trata das questões da modernidade e de suas consequências. Entre elas, a análise da interação entre indivíduo e sociedade e a influência do individualismo nas relações sociais. Assim, Octavio Ianni, ao escrever sobre a Sociologia no mundo moderno, aponta que

A Sociologia nasce e desenvolve-se com o Mundo Moderno. Reflete as suas principais épocas e transformações. Em certos casos, parece apenas a sua crônica, mas em outros desvenda alguns dos seus dilemas fundamentais. Volta-se principalmente sobre o presente, procurando reminiscências do passado, anunciando ilusões do futuro. Os impasses e as perspectivas deste Mundo tanto percorrem a Sociologia como ela percorre o mundo (Ianni, 1989, p. 7).

Assim, este trabalho apresenta uma intervenção pedagógica, com o objetivo de demonstrar as possibilidades de inserção de conteúdos sociológicos no Projeto de Vida. No entanto, é fundamental ressaltar que sua finalidade é questionar a inclusão do Projeto de Vida no currículo do ensino médio.

A proposta foi desenvolvida na Escola de Educação Básica Prof. Germano Brandes Jr., pertencente à Rede Estadual de Santa Catarina. A intervenção foi realizada durante o ano letivo de 2023, numa turma de segundo ano do ensino médio

¹ Em Santa Catarina, o Projeto de Vida é tratado como Componente Curricular nas diretrizes vigentes para o Novo Ensino Médio.

noturno. O trabalho realizado partiu da necessidade de atuar no Projeto de Vida para a composição de minha carga horária padrão, pois com a reforma a Sociologia perdeu novamente sua condição de disciplina obrigatória, sofrendo diminuição do número de aulas.

Desenvolvido com os estudantes, buscou-se inserir conceitos e autores da Sociologia através de um Plano de Ensino, visando refletir sobre relações sociais e produtivas que permeiam suas vidas. Isso se deu com vistas a consolidar a presença da ciência nessa etapa do ensino básico, pois é essencial garantir que disciplinas como a Sociologia não sejam relegadas a um segundo plano em favor de um componente curricular vago e desprovido de fundamentação teórica.

Procurou-se atribuir outro significado ao Projeto de Vida, rejeitando a lógica de mercado contida em sua proposta, que é, conforme Laval (2004), ao escrever sobre as práticas neoliberais na educação, uma tendência em expansão de formar trabalhadores flexíveis para o mercado.

A importância da incidência da Sociologia no Projeto de Vida se dá, portanto, à medida que ela pode elucidar e trazer aos estudantes uma visão dos seus campos de possibilidades. Como referido por Velho (2003), um projeto coletivo não é vivido de modo totalmente homogêneo pelos indivíduos que o compartilham. Existem diferenças de interpretação devido às particularidades de status, trajetória e, no caso de uma família, de gênero e geração.

Ao final do trabalho, espera-se que a Sociologia colabore para a desconstrução das ideias meritocráticas e mercadológicas presentes no Projeto de Vida. Para isso, é crucial compreender o cenário político no qual a reforma do ensino médio se insere, assunto que será explorado no próximo capítulo.

2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SEU CONTEXTO POLÍTICO

Para entender o propósito da reforma do ensino médio, é preciso conhecer o contexto político em que ocorre. A reforma é parte de um conjunto de medidas adotadas pelo governo de Michel Temer, que chega ao poder após o impeachment da presidente Dilma Rousseff. Como mostra Silva (2018), a quebra da institucionalidade democrática foi o estopim para que um conjunto de medidas tão ilegítimas, quanto o governo que assumiu, viesse à tona. Entre tais medidas, a arbitrária reforma do ensino médio².

A reformulação das políticas educacionais é, antes de tudo, parte de um plano econômico que visa favorecer o empresariado, permitindo parcerias com o setor privado, atendendo a condicionalidades internacionais. O Brasil, particularmente, tem atendido às condicionalidades operacionais requeridas pelo Banco Mundial, como afirmam Fornari e Deitos (2021, p. 193):

A política de financiamento externo do “Novo Ensino Médio”, homologado pela Lei nº 13.415/2017, em 16 de fevereiro de 2017, define um conjunto de mudanças sobre a oferta dessa etapa da Educação Básica para as redes de ensino. Ela resultou no Acordo de empréstimo do MEC com o BIRD/BM, no valor de 250 milhões de dólares, cujos recursos devem ser destinados ao “Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio”, a tramitação do acordo de empréstimo no Senado Federal ocorreu por meio da Mensagem nº 19, de 2018 (BRASIL, MSF n.º 19, 2018).

A Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016, apresentada em caráter de urgência, demanda mudanças do modelo do ensino médio brasileiro. Coloca que o mesmo é extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Baseia-se no baixo índice de aproveitamento dos estudantes e no acentuado número de evasão escolar, para propor alterações na estrutura curricular:

Apesar de tantas mudanças ocorridas ao longo dos anos, o ensino médio apresenta resultados que demandam medidas para reverter esta realidade, pois um elevado número de jovens encontra-se fora da escola e aqueles que fazem parte dos sistemas de ensino não possuem bom desempenho educacional. Em relação à matrícula, somente 58% dos jovens estão na escola com a idade certa (15 a 17 anos). Do total de matriculados, 85% frequentam a escola pública e, destes, por volta de 23,6% estudam no

² Entre as medidas implementadas pelo Governo Temer que representam a diminuição dos direitos da população, estão a Reforma Trabalhista, o desmonte do Programa Mais Médicos e a redução no financiamento do Programa Bolsa Família. Programas significativos que visam promover a inclusão social.

período noturno. A falta de escolaridade reflete diretamente nos resultados sociais e econômicos do país. Os dados educacionais publicados recentemente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP evidenciaram resultados aquém do mínimo previsto, isto é, 41% dos jovens de 15 a 19 anos matriculados no ensino médio apresentaram péssimos resultados educacionais (Brasil, 2016, p. 1).

Os argumentos usados para justificar a reforma se constituem de maneira simplista, usando índices de matrículas e de aprovação. A proposta de reorganizar a educação ocorre sem que sejam consideradas causas estruturais que levam aos baixos índices de frequência e aprendizagem dos alunos dessa etapa de ensino.

Em nome de uma propalada urgência de reformas e com base em um suposto consenso (fundamentado em uma interpretação simplista dos resultados de avaliações educacionais externas padronizadas, e de suas causas e impactos), disparam-se “balas de prata”, ou seja, impõem-se medidas supostamente de grande impacto imediato, quando, na verdade, são de duvidosa eficácia. Afetando fortemente rotinas institucionais e expectativas subjetivas, inclusive com apoio da mídia, tais medidas afrontam o direito fundamental à educação (Educação & Sociedade, 2016, p. 921).

A reforma aponta para mudanças como ampliação gradativa da carga horária, de 800 para 1400 horas anuais, implementação de ensino integral e a inclusão de uma parte diversificada no currículo, mantendo a obrigatoriedade somente de dois componentes curriculares obrigatórios, Português e Matemática. Na parte diversificada do currículo, chamada também de parte flexível do currículo, está inserido o Projeto de Vida, obrigatório em todo o país nos três anos do ensino médio. A princípio são essas as alterações mais aparentes no novo modelo, mas a proposta, sancionada por meio da Lei n.º 13.415/2017, tem como centro de debate as disputas por poder. Conforme colocam Ferreti e Silva (2017), essas disputas se organizam politicamente de modo que o grupo ou classe dominante exerça a hegemonia sobre o conjunto da sociedade.

O currículo flexível, que no caso do Estado de Santa Catarina é composto por Projeto de Vida, Trilhas de aprofundamentos, Disciplinas Eletivas e Segunda Língua Estrangeira, conforme já citado, toma espaço das disciplinas antes obrigatórias da base curricular, como Sociologia, Filosofia, Educação Física e Artes. Segundo a proposta, o estudante passa a ter protagonismo no processo de aprendizagem, permitindo que ele opte pelo que quer aprender. Entretanto, essa opção vem revestida de discursos ideológicos que representam o momento político da implementação do Novo Ensino Médio, dando aos sujeitos a falsa impressão de autonomia no processo

de suas escolhas. Os indivíduos são operados pelo sistema, como demonstram, Dubet e Martuccelli (1997), ao pesarem a socialização e a formação escolar:

A sociedade, percebida como um conjunto de estruturas de poder, se inscreve nos indivíduos que são operados pelo sistema social. A autonomia é geralmente apresentada como ilusão subjetiva, tanto quanto as práticas sociais são concebidas, em versões extremas dessas teorias, com signos de ordem social (Dubet; Martuccelli, 1997, p. 245).

Nesse aspecto, o Projeto de Vida, carro-chefe da parte flexível do currículo, subordina a formação escolar aos interesses do mercado de trabalho e da economia, colocando em risco uma formação ampliada em torno das ciências (Silva, 2018). Seguindo a lógica da reforma, o Projeto de Vida está colocado como princípio norteador do novo ensino médio, à medida que ganha centralidade no processo educacional e todas as práticas escolares passam a se organizar em torno dele.

Sua presença nos currículos reforça os ideais da meritocracia, atribuindo exclusivamente aos jovens seu sucesso ou fracasso tanto nos estudos quanto na vida profissional. No país em que 18% dos jovens de 14 a 29 anos, correspondente a 52 milhões de pessoas, não alcançaram a conclusão do ensino médio, seja por abandono ou por nunca terem frequentado a escola, o que ganha destaque é o mérito e o esforço pessoal para permanecer na escola e concluir os estudos. Isso desconsidera, por exemplo, a necessidade de trabalhar, o que, conforme apurado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2022³, é o principal motivo do abandono escolar.

Na proposta para o Projeto de Vida, elaborada pelo Estado de Santa Catarina, essa perspectiva se apresenta da seguinte forma: é prioridade incentivar o jovem a desenvolver o protagonismo, a autonomia e a responsabilidade por suas escolhas (Roteiros Pedagógicos do Componente Projeto de vida, SED-SC). Ainda nas orientações para o trabalho que o Projeto de vida deve desenvolver em sala de aula está o seguinte apontamento:

Nesse sentido, partindo do entendimento de que a abordagem das questões relativas ao mundo do trabalho não pode estar desatrelada dos projetos de vida dos estudantes, o percurso sugere que eles reflitam sobre seus desejos e objetivos aprendendo a se organizar, a estabelecer metas, a planejar e a perseguir com determinação, esforço, autoconfiança e persistência seus projetos presentes e futuros (Santa Catarina, 2022a, p. 232).

³ Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 5 abr. 2024.

A lógica do esforço pessoal como valor supremo dá a possibilidade de ascensão econômica e social, como colocado por Oliveira (2020) ao falar da ideologia do mérito presente na projeção de futuro dos jovens brasileiros.

Assim, a dimensão da mudança na estrutura curricular do Novo Ensino Médio se torna maior, pois para a inserção da parte flexível do currículo há uma diminuição na carga horária das disciplinas da base. Isso limita o acesso ao conhecimento, opondo-se à ideia de uma educação integral, cidadã e que estimule a criticidade, considerando que o contato mais abrangente com as ciências permite que o estudante amplie seu conhecimento de mundo. Durkheim, ao se referir à educação e à sua função social, aponta que o conhecimento das ciências é indispensável para o aperfeiçoamento do indivíduo.

As ciências, aliás, ocuparão um lugar tão grande, que todas elas, sem exceção, deverão ser ensinadas. A cultura científica deverá ser enciclopédica. Não que se trate, sem dúvida, de dar a cada criança um conhecimento integral, exaustivo, de todas as ciências, nem se quer de uma ou de um pequeno número delas, mas é preciso que ela tenha, de cada uma delas, um conhecimento esquemático que contenha, ao menos, as noções mais fundamentais, pois, como é destinada a viver no mundo, ela não pode ignorar nada do mundo, ao menos nada essencial (Durkheim, 2012, p. 98).

O novo modelo, bastante distinto do que era apresentado em torno das relações entre educação, trabalho e cidadania no âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), modifica a relação do ensino médio com o meio produtivo (Silva, 2018). Apresenta a concepção de uma educação direcionada para o mercado de trabalho, na qual o aluno é incentivado a se ajustar a uma lógica mercadológica, planejando seu futuro de acordo com as exigências da economia local.

A reforma se apoia na necessidade de modificar o ensino médio considerando os baixos índices do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), estagnados desde 2011⁴. Assume um caráter liberal, voltado ao mercado. Não associa a falta de sucesso dos alunos às influências sociais, econômicas, políticas e culturais (sejam elas externas ou internas ao ambiente escolar), conforme argumentado por Silva (2018), mas sim às estratégias de ensino previamente empregadas.

⁴ Os índices de desempenho escolar medidos pelo IDEB permaneceram estagnados em 3,7 entre os anos de 2011 e 2015. O indicador é alcançado pelas notas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e pela taxa média de aprovação percentual.

Isso é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa (Brasil, 2016, p. 1).

Os princípios da reforma de 2017, tais como colocar os indivíduos no cerne das decisões e promover a autonomia dos estudantes, não são uma novidade no contexto brasileiro. Referências descontinuadas de um Projeto de Vida vinculado ao Ensino Médio já apareciam como diretrizes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (Brasil, 2000), nas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) do Ensino Médio (Brasil, 2002), nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCN) (Brasil, 2006), no Parecer das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2012 (Lima, 2011) e nas versões de 2015 e 2016 da BNCC. No entanto, o projeto atual desarticula a relação indivíduo e sociedade e abre espaço apenas às empresas.

A alteração do currículo, agora composta por disciplinas além da base curricular comum, pretende trazer opções de caminhos formativos aos estudantes. Contudo, reflete um projeto de Estado voltado às pautas neoliberais e ao desmonte das políticas públicas e redução da atuação do Estado na proteção social. Traz insegurança na execução das políticas públicas, considerando a PEC n.º 55/2016⁵, aprovada no Senado Federal, que congelou gastos em saúde e educação por 20 anos. Como refere Miguel (2022, p. 230):

[...] no processo do Golpe de 2016, conduzido pelos políticos profissionais, que colocou no governo Michel Temer e sua coorte de velhas raposas, todos cientes do que era o principal: retirada de direitos da classe trabalhadora e redução do gasto social do Estado, ampliação da regressividade da distribuição, entrega das riquezas nacionais ao capital privado estrangeiro.

Portanto, a nova configuração do ensino médio está inserida em uma proposta de governo que em vez de promover a integração de estudantes de classes menos privilegiadas e reduzir as desigualdades sociais, acentua-as ao priorizar as necessidades do mercado e fomentar o empreendedorismo. Isso resulta na perpetuação de um ciclo de exclusão e vulnerabilidade, pois pode-se pressupor que

⁵ Uma das consequências da PEC foi a redução nos investimentos em setores sociais, como saúde, educação e assistência social. Com a imposição do teto de gastos, os recursos alocados para essas áreas foram congelados, o que dificultou tanto a expansão quanto a oferta dos serviços públicos disponibilizados para a população.

os jovens de famílias mais abastadas não enfrentarão consequências significativas nesse processo, uma vez que continuarão a ter acesso às ciências e à cultura, que já são categorias presentes em seus cotidianos.

Por outro lado, os jovens provenientes de famílias de baixa renda enfrentam dificuldades para obter uma educação abrangente, pois frequentemente a escola é o único ambiente onde eles têm contato com a ciência. Isso se alinha à perspectiva de Bourdieu e Passeron (2014) que, ao examinarem a violência simbólica presente nas escolas francesas, destacam que a origem social é um fator determinante que permeia todas as experiências dos alunos.

Definindo chances, condições de vida ou de trabalho totalmente diferentes, a origem social é, de todos os determinantes, o único que estende sua influência a todos os domínios e a todos os níveis da experiência dos estudantes e primeiramente às condições de existência. O hábitat e o tipo de vida cotidiana que lhe estão associados, o montante de recursos e sua repartição entre os diferentes postos orçamentários, e a intensidade e a modalidade de sentimento de dependência variável segundo a origem dos recursos, como a natureza da experiência e os valores associados à sua aquisição, dependem diretamente e fortemente a origem social ao mesmo tempo que substituem sua eficácia (Bourdieu; Passeron, 2014, p. 28).

A reforma do ensino médio apresenta características de uma grande aliança entre instituições privadas (Caetano; Cormelatto, 2018), o que torna a educação um negócio rentável, considerando o grande investimento necessário para colocá-la em prática.

A noção de um currículo flexível está vinculada à ideia de um trabalhador flexível, proativo, que conheça as necessidades do mercado de trabalho e seja capaz de se autogerir em benefício da empresa. Dessa forma, as competências e habilidades do modelo do Novo Ensino Médio preparam o adolescente não mais para a escolha de uma carreira, mas para um mercado de trabalho instável em constante modificação, que exige adaptação do trabalhador. Como apresentado por Christian Laval, sociólogo francês especialista no pensamento liberal americano, ao abordar esse modelo de ensino:

O ideal de referência da escola é, daí em diante, o “trabalhador flexível”, segundo os cânones da nova representação do gerenciamento. O empregador não esperaria mais do assalariado uma obediência passiva a prescrições precisamente definidas, gostaria que ele utilizasse as novas tecnologias, que ele compreendesse melhor o conjunto do sistema de produção ou de comercialização no qual se insere sua função, desejaria que ele pudesse fazer face à incerteza, que ele provasse ter liberdade, iniciativa e autonomia (Laval, 2004, p. 15).

Conclui-se que a reforma de 2017 altera a estrutura da educação no Brasil e nega o direito a uma educação básica comum, como prevista na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n.º 9.394/1996, e não apresenta uma integração entre o mundo do trabalho e a ciência, além de delegar à iniciativa privada parte da formação dos estudantes. Nesse contexto, observam-se as forças políticas reacionárias e neoliberais que colocam em risco a democracia e os direitos sociais anteriormente conquistados.

Na seção seguinte será discutido o papel crucial da BNCC como um documento político orientador das mudanças implementadas no currículo do ensino médio.

2.1 O PAPEL DA BNCC NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Para compreender a reforma do ensino médio de forma abrangente é preciso realizar um resgate da história da BNCC e entender seu papel como documento que consolida a reforma do ensino médio. A medida em que estabelece os parâmetros para o desenvolvimento das “habilidades e competências”, a reforma visa favorecer a lógica do sistema financeiro e da empregabilidade.

Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos) (Brasil, 2018), e habilidades são práticas (cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana (Brasil, 2018). Essas concepções transferem o sucesso ou o fracasso escolar para o estudante, responsabilizando-o pelo processo de aprendizagem.

Além disso, a Resolução nº 3/2018 (BRASIL, 2018a) retoma a ideia de competências e habilidades, vinculada à repudiada teoria do capital humano que responsabiliza os sujeitos por seus êxitos e fracassos, desconsiderando as condições concretas de vida dos cidadãos (Silva; Martini; Possamai, 2021, p. 60).

A ideia de uma Base Curricular Comum já estava presente em uma das propostas da LDB de 1996, indicando a necessidade de estabelecer diretrizes para as redes de educação através de aprendizagens fundamentais para todos os estudantes do país.

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas

características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996, art. 26).

Em 2014, o Ministério da Educação retomou a discussão sobre os direitos de aprendizagem na educação básica, pautados no Plano Nacional de Educação (PNE) e nos encaminhamentos retirados da Conferência Nacional de Educação de 2014. No ano de 2015 foi disponibilizada a primeira versão da Base, após revisões e debates com a comunidade escolar. Em maio de 2016, a segunda versão foi lançada, com a proposta de ser um documento que apresenta os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização (Brasil, 2016).

É importante observar as datas para entender os movimentos políticos que levaram até a Base atual, de junho a agosto de 2016, quando aconteceram os seminários estaduais que discutiam melhorias na versão apresentada no mês de maio. Em agosto de 2016, começou a ser redigida a terceira versão da Base.

A partir de então, ocorreu a entrada do setor privado na elaboração da Base, extinguiu-se a participação da comunidade escolar e se introduziu o capital na formulação das políticas públicas voltadas à educação. A exemplo: Instituto Ayrton Senna, Insper, Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura, Itaú-Unibanco e o organismo Todos pela Educação, entre outros. Entre os agentes públicos: secretarias ligadas ao governo do PSDB, secretários de Educação, Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e Conselho Nacional de Educação (CNE). Esse grupo representou os interesses de uma classe com relação ao projeto de ensino para o país.

Logo, essa versão da Base Nacional Comum Curricular se construiu de forma antidemocrática, uma vez que negou o que vinha sendo elaborado por profissionais da educação e entregou sua concepção à iniciativa privada, com interesses mercadológicos ancorados na ideia da escola sem partido, desqualificando as propostas elaboradas até então. Como aponta Gonçalves (2017, p. 32):

Em março de 2017, uma Fundação foi contratada pelo MEC por 18 milhões de reais para escrever a terceira versão da Base Nacional Curricular Comum para o Ensino Médio, sendo seus atores iniciais aliados paulatinamente do processo e acusadas de “ideológicas”. Aliás, no que diz respeito à educação, o termo ideologia passou a ser usado ad nauseam sempre na perspectiva de desmerecer, deslegitimar e acusar.

No ano de 2017, com um Conselho Nacional de Educação em conformidade com o governo de Temer⁶, a terceira versão da Base é submetida a votação. Aprovada, tem sua versão final homologada em dezembro de 2018. A Base fratura a educação básica deixando de fora o ensino médio, golpeia direitos fundamentais ao negar o debate escolar sobre gênero, raça e diversidade (Caetano; Cormelatto, 2018).

Identifica-se, assim, a BNCC como um documento político que trata de espaços de hegemonia e disputa por poder e, ao retirar o debate sobre as minorias da pauta, aumenta a exclusão e a reprodução das desigualdades sociais. É importante entender o processo de formação da Base Comum Curricular de 2018 como parte de um projeto de governo antidemocrático que exclui minorias e privilegia a iniciativa privada. Nesse contexto, o capital encontra, através da educação, formas para que possa expandir e utilizar seu controle ideológico sobre a escola e a juventude brasileira, conforme Caetano e Cormelatto (2018).

É importante observar que a Base de 2018 tem duas versões, a primeira homologada em abril e a segunda homologada em dezembro. Na versão homologada em dezembro, o Projeto de Vida ganha um tópico específico e mais menções. Na BNCC de 2018, ele é definido como aquilo que:

[...] os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos (Brasil, 2018, p. 472).

Assim, a BNCC de 2018 não somente dá centralidade ao Projeto de Vida (PV) como altera a organização dos parâmetros curriculares, uma vez que todos os processos educacionais agora devem se organizar em torno do PV. Somente duas disciplinas, Português e Matemática, como já mencionado, tem seus conteúdos de forma detalhada na Base. Para as demais áreas, as propostas são de caráter genérico, evidenciando claramente o descompromisso com uma formação mais

⁶ O conselho é composto por duas câmaras, divididas em Ensino Básico e Ensino Superior, e são seus membros natos o Secretário de Educação Fundamental e o Secretário de Educação Superior, ambos nomeados pelo Presidente da República. A composição do conselho conta ainda com representantes de entidades ligadas ao campo da educação que indicam seus membros. Em 2016, ao assumir o governo, Temer revogou nomeações feitas por Dilma Rousseff e nomeou 12 novos conselheiros. A revogação súbita dos mandatos dos conselheiros em atividade interrompeu os trabalhos de forma brusca, acarretando prejuízos para a continuidade e o progresso dos trabalhos em andamento no CNE.

completa e densa (Silva, 2018). Isso remete a um descaso com o compromisso de proporcionar conhecimento amplo à população.

A retórica da eficiência, disfarçada sob o termo competências e habilidades, revela uma abordagem superficial da educação. Conforme observado por Silva (2018), a lógica da subserviência da educação pública ao economicismo e o discurso eficientista submetem uma dimensão que relega ao infinito descaso com a qualidade de escola pública e com a formação plena da juventude. Isso esmorece o currículo base da atividade pedagógica, instrumento que efetiva nas relações sociais os saberes historicamente estabelecidos

A seguir, aborda-se a história da Sociologia no contexto do ensino médio no Brasil.

2.2 A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: HISTÓRICO, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

O objetivo desta seção é abordar a história do ensino de Sociologia como disciplina no ensino médio, apontando os desafios para sua permanência nessa etapa da educação e as possibilidades de mobilização de seus conteúdos diante da reforma do ensino médio apresentada em 2016.

Para tanto, começo contextualizando de forma breve a trajetória do ensino médio no Brasil. A educação é um direito fundamental, incluído na Constituição de 1988, que consolidou a democracia brasileira.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, art. 205).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 segue os indicativos da constituição, organizando as etapas de ensino da educação fundamental ao ensino superior, é considerada um marco para a educação, pois propõe uma formação ética e autônoma, contribuindo para o aprimoramento do estudante, além de propor a organização curricular. Conforme a Organização Curricular do Ensino Médio, o grande avanço determinado por tais diretrizes consiste na possibilidade objetiva de pensar a escola a partir de sua própria realidade, privilegiando o trabalho coletivo (Brasil, 2006).

Entretanto, embora o ensino médio estivesse contemplado na LDB de 1996, a educação de forma gratuita e obrigatória era assegurada somente no ensino fundamental, ao ensino médio havia uma indicação de progressiva extensão da obrigatoriedade. O Ensino Médio, sendo a última etapa da educação básica, passou a ser garantido como um direito de forma tardia com a promulgação da Emenda Constitucional n.º 59/2009, que o incorporou à Educação Básica. Essa emenda estabeleceu que crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos devem estar matriculadas em alguma das etapas da Educação Básica, ampliando, assim, o acesso à educação.

Moraes (2011) inicia a narrativa sobre a história da Sociologia e sua interação com a Educação Básica no Brasil a partir de 1882, quando Rui Barbosa propôs, em seus “Pareceres”, a inclusão do ensino de Sociologia nas escolas secundárias. Embora esses pareceres não tenham sido aprovados, a menção à Sociologia nessa etapa do ensino é significativa, representando um marco em sua introdução no sistema educacional brasileiro.

A sociologia passa, então, a entrar nas escolas pelas portas dos cursos preparatórios e no curso normal que servia de formação a professores. Em 1925, a Reforma Rocha Vaz torna a Sociologia obrigatória nos anos finais dos cursos preparatórios. Em 1931, a Reforma Francisco de Campos cria o Ministério da Educação e Saúde Pública e mantém a Sociologia como obrigatória no ensino médio (Moraes, 2011). Em 1942, a Reforma Capanema marca o fim da obrigatoriedade do ensino de Sociologia nas escolas secundárias.

O ensino de Sociologia foi ofertado apenas à parcela restrita da população que tinha acesso ao ensino secundário, fazendo parte da preparação para a admissão em cursos superiores (Meucci, 2020), o que conferiu um caráter elitizado à disciplina. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 apresenta orientações que consideram a disciplina como optativa no desenvolvimento de currículos.

[...] com a Lei nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB), a disciplina passa a figurar como componente optativo no curso colegial, entre uma centena de outras disciplinas, humanísticas, científicas ou técnico-profissionalizantes; também podia ser de caráter geral ou específico (sociologia de...); 1971-1982, a disciplina, embora optativa, apresenta dificuldade para ser incluída, por conta do preconceito reinante em que se confundia sociologia com socialismo (Moraes, 2003, p. 7).

Após o Golpe Militar de 1964, o Brasil passou por uma reestruturação política que resultou em uma abordagem educacional voltada para o ensino profissionalizante, levando à exclusão de disciplinas como Sociologia e Filosofia dos currículos

escolares. Entre 1968, o Decreto-Lei n.º 869/1968 instituiu as disciplinas de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica, tomando definitivamente o lugar da Sociologia. A LDB de 1971 tornou obrigatório o ensino profissionalizante e retirou a obrigatoriedade do ensino de Sociologia nos Cursos Normais.

Já a LDB de 1996, que tinha a perspectiva de educar para cidadania, fez menção ao ensino de Sociologia e Filosofia, dando condições para iniciar a busca pela obrigatoriedade, já que até então a disciplina apenas compunha a parte diversificada dos currículos estaduais.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (Brasil, 1996, art. 36).

Entre os anos de 1997 e 2008, movimentos visaram o retorno da obrigatoriedade da sociologia ao currículo, como o Projeto de Lei n.º 3.178/1997, vetado em 2001 pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. Inclui-se aí a votação favorável no Conselho Federal de Educação em 2006 ao Parecer n.º 38/2006, que foi acompanhado de movimentos legislativos que levaram à aprovação da obrigatoriedade em 2008. E, também, através da Lei n.º 11684/2008, fazendo com que a Sociologia fosse novamente incluída de forma obrigatória no currículo do ensino médio.

Meucci (2020) mostra que a Sociologia como disciplina obrigatória no ensino médio se apresenta de forma intermitente e esteve presente em dois períodos de 1931 a 1942 e de 2008 a 2017. São dois intervalos de tempo que se distanciam em mais de 60 anos e cuja duração mal chega a completar duas décadas (Meucci, 2020).

No ano de 2016, a Medida Provisória n.º 746/2016 deu início à reforma do ensino médio. Os argumentos utilizados para justificar a reforma incluíam a falta de atratividade do modelo educacional para os adolescentes e a sua inadequação às demandas do mercado de trabalho. É nesse contexto de debilidade social e fragilidade dos vínculos entre estudantes e escola que a Medida Provisória foi convertida na Lei n.º 13.415/2017, em um momento marcado por intensa atividade política e fragilidade das instituições democráticas.

A quebra da institucionalidade democrática verificada em um conturbado processo sobre o qual recaíram inúmeras críticas quanto à legalidade e

legitimidade foi o estopim para que o conjunto de medidas contrárias aos direitos sociais viessem à tona (Silva, 2018, p. 41).

Dessa forma, em 2017, a legislação referente à reforma do ensino médio entrou em vigor, mais uma vez removendo a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia. Em 2018, o Ministério da Educação (MEC) lançou a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), alinhada às diretrizes da nova legislação que passou a reger o ensino médio no Brasil.

A reforma no ensino médio diminuiu a carga horária das disciplinas que compunham a Base e introduziu a parte flexível no currículo, composto pelo projeto de vida e itinerários formativos mal definidos que ficam sob responsabilidade dos Estados. Somente Matemática e Português continuam como componentes curriculares obrigatórios. Como demonstra Ribeiro (2022), a reforma esvaziou o currículo e enfraqueceu o sentido de ensino médio como educação básica, porque deixa de oferecer uma educação comum a todas/es/os.

A Sociologia, ao perder novamente seu lugar de disciplina obrigatória, é colocada dentro da grande área das Ciências Humanas e Sociais aplicadas, fragmentada e sem objetivo claro no ensino médio, perdendo suas especificidades científicas, como explica Silva (2018, p. 54):

Os demais componentes foram agrupados em áreas: Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, tomando como princípio organizador das áreas uma lista de *competências e habilidades* para cada área, que depois é redistribuída entre os componentes curriculares. Geografia, História, Filosofia e Sociologia sobreviveram nesse currículo, compondo a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mas sem as suas especificidades científicas de origem, que foram dissolvidas nas *habilidades e competências*.

Nesse panorama, a Sociologia tem sua trajetória novamente prejudicada no âmbito da educação básica. A retirada da sua obrigatoriedade do ensino médio, com Filosofia, Arte e Educação Física, aponta para um projeto de governo que, ao desqualificar a educação pública, contribui para o aumento das desigualdades sociais. Isso diminui as possibilidades de acesso ao nível superior, pois os conhecimentos subtraídos da base continuam sendo cobrados em processos de seleção, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

O fim da obrigatoriedade do ensino de Sociologia, num primeiro momento, poderia se dar pela resistência que a disciplina pode oferecer ao novo modelo de ensino. A Sociologia não caberia nessas propostas por ser uma disciplina crítica à

sociedade capitalista (Silva, 2018), uma vez que a reforma do ensino médio representa um novo projeto econômico para o país que visa atender os interesses do capital, estabelecendo uma relação entre a escola e o mercado, onde a educação serve a lógica do empresariado. Isso representa, como abordado por Laval (2004), ao se referir ao empresariamento da educação, uma tendência mundial.

O novo modelo escolar e educativo que tende a se impor está fundamentado, inicialmente, na sujeição mais direta da escola à razão econômica. Ele depende de um “economismo” aparentemente simplista cujo axioma principal é que as instituições, em geral, e as escolas, em particular, só têm sentido dentro do serviço que elas devem prestar às empresas e à economia. O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” constituem, assim, as referências do novo ideal pedagógico (Laval, 2004, p. 3).

Diante das mudanças constantes no currículo, os desafios enfrentados pela Sociologia no ensino médio vão além da luta pela sua inclusão e obrigatoriedade. Envolvem, também, a compreensão de seu papel nessa fase da educação básica, bem como a compreensão de seu objeto de estudo.

Martins e Oliveira (2017), ao pensarem o fazer sociológico na educação básica, citam as orientações de Florestan Fernandes no congresso de Sociologia em 1954:

[...] Poderá contribuir para preparar as gerações novas para manipular técnicas racionais de tratamento dos problemas econômicos, políticos, administrativos e sociais, as quais dentro de pouco tempo, presumivelmente, terão que ser explorados em larga escala no país (Fernandes, 1955, p. 105 *apud* Martins; Oliveira, 2017, p. 129).

Ainda sob a ótica dos autores, a orientação se faz atual, pois é necessário desconstruir e desnaturalizar comportamentos autoritários e movimentos conservadores que permeiam a reforma do ensino médio. A sociologia em sala de aula na educação básica, portanto, colabora com o despertar do pensamento crítico. Dessa forma, é necessário buscar espaços de permanência para a disciplina dentro das escolas.

Dessa maneira, a proposta de intervenção pedagógica busca instrumentalizar o Projeto de Vida ao incorporar conceitos sociológicos, com o objetivo de promover a inserção da disciplina nesse contexto educacional. Visa deslocar a narrativa individualista e meritocrática, presente na reforma do Ensino Médio, para uma compreensão mais abrangente das relações de trabalho e consumo que influenciam a vida dos estudantes.

Logo, é essencial compreender os aspectos políticos em torno da proposta de reforma do ensino médio e identificar áreas potenciais para a Sociologia encontrar sua devida posição, levando em conta sua importância como disciplina científica nessa fase da educação básica, conforme ressaltado por Lahire (2014, p. 57):

Essa ciência se construiu historicamente contra as naturalizações dos produtos da história; contra todas as formas de etnocentrismo fundadas sobre a ignorância do ponto de vista (particular) que temos sobre o mundo; contra as mentiras deliberadas ou involuntárias sobre o mundo social. Por essa razão, ela me parece de primordial importância no âmbito da cidade democrática moderna.

Na seção seguinte, os movimentos de oposição à reforma do ensino médio serão examinados, destacando a importância das iniciativas lideradas por estudantes e professores em todo o país, que visam aprimorar o sistema educacional e evitar retrocessos.

2.3 RESISTÊNCIAS À REFORMA

No ano 2016, foi desencadeada uma onda de manifestações mobilizadas por estudantes secundaristas e universitários. Entre as pautas, o protesto contra a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) n.º 241/2016 (PEC do Teto de Gastos), o protesto contra a Reforma do Ensino Médio (Medida Provisória n.º 746/2016) e o protesto contra o Projeto de Lei (PL) n.º 867/2015, conhecido como Escola sem Partido.

Todavia, foram as ocupações das escolas públicas⁷, lideradas principalmente pelos grêmios estudantis, que tiveram um impacto mais significativo. Esses movimentos refletiam, sobretudo, a insatisfação dos estudantes com o novo modelo proposto para o ensino médio no Brasil. Conforme informações divulgadas pela imprensa⁸, 21 Estados e o Distrito Federal tiveram escolas ocupadas, sendo o maior número no Paraná⁹.

⁷ Influenciadas por protestos que ocorreram no final de 2015 em São Paulo, resultando na ocupação das escolas estaduais da região. O movimento teve início outubro de 2016, ocupando escolas e universidades em todo o país.

⁸ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/pelo-menos-21-estados-tem-escolas-e-institutos-ocupados-por-estudantes.ghtml>. Acesso em: 14 mar. 2024.

⁹ Durante a fase de pesquisa, encontrou-se desafios para obter dados precisos sobre as ocupações ocorridas em 2016. No entanto, o Estado do Paraná apresenta dados mais precisos sobre as ocupações de 2016, proveniente de obras escritas por professores da Universidade Federal do Paraná.

O movimento das ocupações, que terminou em 2016, não marca o fim dos movimentos de resistências à reforma que tem como principais articuladores movimentos estudantis, sindicatos de professores e a comunidade acadêmica. Eles expressam preocupações com a falta de recursos adequados, a falta de diálogo com os setores educacionais e a ausência de avaliação dos impactos das reformas. A resistência ao Novo Ensino Médio continuou adaptando-se às mudanças políticas e sociais entre os anos de 2017 e 2023.

O movimento Revoga Novo Ensino Médio (Revoga NEM) continua a refletir os anseios da comunidade escolar e volta a atenção de toda a sociedade para as falhas do modelo educacional atual, introduzido pela reforma de 2017. Questões, como a redução das disciplinas de base, a inadequação das instalações escolares, a falta de transparência na implementação das políticas e, sobretudo e principalmente, o aumento da desigualdade no acesso ao ensino superior, são os principais aspectos destacados por estudiosos e pesquisadores.

Os/as professoras/as manifestam dificuldade de aprofundar conteúdos importantes na formação básica. A redução e/ou desaparecimento dos conteúdos de formação geral básica subtrai do/a aluno/a de escola pública estadual (que compõe cerca de 83% das matrículas) a possibilidade de uma formação mais abrangente, dificultando, inclusive, o acesso a subsídios para a escolha e preparo para a continuidade dos estudos em nível superior (Movimento nacional em Defesa do Ensino Médio, 2022, p. 6).

Entretanto, embora o Ministério da Educação do Governo Lula afirme estar aberto ao diálogo, foi sinalizado que, em vez de revogar, faria ajustes em determinados pontos do Novo Ensino Médio, o que é apontado como insuficiente:

Verifica-se uma “descoordenação” generalizada pelo país. Há uma violência em curso, seja quanto ao trabalho docente, seja sobre a formação das nossas juventudes. Por essa razão, é insuficiente fazer alguns remendos. Mesmo que ainda no início, o tecido já está por demais esgarçado (Silva, 2022).

Após quase um ano de governo e de muitos debates em torno do Novo Ensino Médio, em outubro de 2023 foi enviado para o congresso o PL n.º 5230, que redefine a Política Nacional de Ensino Médio no Brasil. Entre as propostas, estão 2.400 horas de Formação Geral Básica e o retorno das disciplinas de Sociologia e Filosofia.

§ 2º A formação geral básica terá, no mínimo, 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas no ensino médio e assegurará que, a partir das quatro áreas do conhecimento previstas nos incisos do caput deste artigo, sejam ofertados os seguintes componentes curriculares:

I - língua portuguesa e suas literaturas;

II - língua inglesa;

III - língua espanhola;

IV - arte, em suas múltiplas linguagens e expressões; V - educação física; VI - matemática; VII - história, geografia, sociologia e filosofia; e VIII - física, química e biologia. (Brasil, 2023).

Além de tornar obrigatório que a carga horária seja cumprida de forma presencial:

§ 9º A carga horária destinada à formação geral básica dos estudantes do ensino médio será ofertada de forma presencial, ressalvadas as exceções previstas em regulamento (Brasil, 2023).

Outro ponto de destaque é a revogação da possibilidade do exercício do magistério através do notório saber. No entanto, há pontos em que a proposta não é clara e confronta demandas da comunidade educacional, ouvida por meio de consulta pública realizada pelo MEC em 2023. Isso é apontado pela Nota Técnica elaborada por especialistas ligados ao direito à educação, que coloca como controversa a substituição dos itinerários formativos por percursos de aprofundamento, transferindo a responsabilidade da articulação entre a formação geral básica e os percursos formativos para as redes estaduais de ensino.

A rigor, o MEC propõe apenas uma alteração de nomenclatura: no PL, a flexibilização curricular (itinerários) passa a ser denominada “percursos de aprofundamento e integração de estudos”, o que significa, de modo geral, manter a lógica dos itinerários e delegar o imenso desafio de articular esses dois momentos formativos (Formação Geral Básica + Percursos de Aprofundamento) às redes estaduais (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2023, p. 1).

A citada Nota Técnica também indica que a extinção de uma parte diversificada do currículo seria o mais adequado, considerando as dificuldades apresentadas pelos governos estaduais em formular e manter essa parte diversificada. Outra questão importante a ser observada é que embora ocorra o retorno dos 13 componentes curriculares para o ensino médio, tal fato ainda não confere obrigatoriedade de disciplinas além da Matemática e do Português.

Sobre a inclusão ampla dos componentes curriculares, o avanço poderia ser ainda maior. Não é afirmada a “obrigatoriedade” para além do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, o que poderia consolidar uma unidade nacional para o currículo do ensino médio. A implementação da Lei n. 13.415/17 evidenciou um acentuado desequilíbrio da carga horária entre componentes curriculares. Por essa razão, é fundamental deixar explicitado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação a necessidade de maior equilíbrio entre disciplinas e áreas do conhecimento, assegurando, inclusive, sua presença ao longo de todos os anos do Ensino Médio (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2023, p. 1-2).

Embora sinalize vontade e abertura para o diálogo com a comunidade estudantil, ainda não atenta, na visão dos especialistas, as demandas mais urgentes para garantir um ensino médio de qualidade

Em 9/12/2023, o Deputado Mendonça Filho (União/PE) enviou um relatório substitutivo ao PL n.º 5230/2023. Ele solicita sua votação em regime de urgência sem oportunidade de debates com a sociedade. Entre os pontos mais prejudiciais à educação nesse relatório estão a diminuição de carga horária da formação geral básica de 2400 horas para 2100 horas, a ampliação dos itinerários formativos de 600 horas para 900 horas e a permissão para que profissionais de notório saber ministrem aulas na educação profissional e tecnológica. Ou seja, o ensino médio continuaria seguindo a lógica da iniciativa privada, fragmentando o currículo e empobrecendo a formação dos estudantes, lembrando que o Deputado Mendonça Filho foi Ministro da Educação no Governo de Michel Temer, entre os anos de 2016 e 2017, período em que a reforma do ensino médio foi apresentada.

Contudo, com a mobilização da comunidade estudantil e o apelo da opinião pública, a votação em regime de urgência foi retirada, sendo o PL n.º 5230/2023 submetido a novas apreciações e discussões, possibilitando um debate mais amplo que faça valer as demandas da sociedade.

A necessidade de um debate de qualidade e que faça jus ao pleito social por uma política nacional de ensino médio de qualidade que, já comprovado reiteradamente, não se assemelha à proposta de Mendonça Filho em seu relatório ao PL 5230/2023 e, tampouco ao que foi implantado pelo NEM desde 2017, e exige melhorias ao texto inicial proposto pelo Ministério da Educação. Para galgar tais melhorias e garantir um ensino médio inclusivo e de qualidade, é fundamental que o MEC assuma sua função de articulação para que a política educacional seja construída a partir das vozes de seus sujeitos, especialmente no que se refere aos interesses e necessidades das juventudes e das escolas públicas (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2023, p. 1).

3 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE SANTA CATARINA

Em Santa Catarina, a reforma do ensino médio não encontrou grande resistência. É importante destacar que, no momento da apresentação da nova proposta, o Secretário de Educação do Estado de Santa Catarina, Eduardo Deschamps¹⁰, ocupava também o cargo de Presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE). Isso por si só já indicaria que o Estado não apresentaria ressalvas à reforma, ainda mais ao se considerar que o Governador na época, Raimundo Colombo, do PSD, era um simpatizante das ideias liberais apresentadas na reforma.

Thiesen (2021), ao escrever sobre a recontextualização da BNCC em Santa Catarina, pondera que a implantação da BNCC acompanha um movimento de internacionalização da educação e que o Estado é favorável a esse discurso no campo educacional.

Em Santa Catarina, igualmente se observa forte aderência a racionalidade destes discursos globais reformistas notadamente com a vinculação mais evidente da gestão da rede estadual de ensino às linhas político-programáticas do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e por extensão do MEC a partir do governo Temer (Thiesen, 2021, p. 4).

Cabe destacar ainda que durante o processo de implantação do novo ensino médio, Carlos Moisés (2019-2022) foi eleito governador. Apoiador de Jair Bolsonaro¹¹, chegou ao cargo pela onda do bolsonarismo que tomou conta de Santa Catarina¹². Militar de carreira, tinha, além do apoio político, o perfil conservador prezado pela Direita do Estado. Assim, a reforma transcorreu em Santa Catarina seguindo os passos do Governo Federal.

¹⁰ Eduardo Deschamps é Doutor em engenharia elétrica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Desde 1990 é professor titular da Universidade Regional de Blumenau (Furb), onde foi reitor, chefe do departamento e coordenador do colegiado do curso de engenharia elétrica. Foi Secretário Estadual de Educação por sete anos, nos dois mandatos do Governador Raimundo Colombo 2010-2018 (PSD).

¹¹ Político e militar reformado, foi Presidente do Brasil entre os anos de 2019 e 2022. Atualmente, o principal nome da Extrema Direita no país.

¹² Nas eleições presidenciais de 2018, Jair Bolsonaro obteve de 75,92% dos votos válidos em Santa Catarina, de acordo com os registros do TRE. O sucesso eleitoral se repetiu na eleição presidencial de 2022, onde Bolsonaro alcançou 69,67% dos votos válidos no estado. No mesmo ano, o ex-Senador Jorginho Mello (PL), um aliado do ex-presidente, emergiu vitorioso no segundo turno das eleições contra Décio Lima (PT), assumindo o cargo de Governador de Santa Catarina com 70,69% dos votos válidos. Além disso, o Partido Liberal (PL) conseguiu eleger 11 deputados estaduais, consolidando-se como a principal força política dentro da Assembleia Legislativa de Santa Catarina (ALESC), que conta com um total de 40 deputados.

Em Santa Catarina, a ideia de um ensino voltado às expectativas do mercado de trabalho teve adesão por parte do empresariado e logo passou a ser pensada com grande participação do setor privado.

[...] os gestores foram orientados a realizarem um mapeamento das demandas regionais da Educação Profissional, por meio da aproximação com entidades comerciais e industriais de cada município e de escolas técnicas e universidades/faculdades da sua região. Para subsidiar os gestores nessa tarefa, foram apresentados mapas contendo os “setores portadores do futuro” para a indústria e comércio em cada região catarinense (Silva; Martins; Possamai, 2021, p. 64-65).

Ao aderir a reforma do ensino médio sem resistência, o governo estadual justifica a necessidade de um novo ensino médio pelo mesmo viés adotado na esfera federal: de que o modelo em vigor não é atrativo aos jovens, os conteúdos são fragmentados, há alta evasão escolar e baixo índice de desenvolvimento na educação básica. Da mesma forma que o governo federal, desconsidera problemas estruturais que comprometem essa fase da educação básica:

Conforme podemos observar, em nenhum momento foram mencionados indicadores como: a má qualidade da estrutura física e didática das escolas; os determinantes sócio-históricos que impedem os jovens de adentrar e permanecer no Ensino Médio; os poucos investimentos historicamente destinados a essa etapa da educação; os planos de cargos e salários pouco atrativos e a precarização do trabalho docente; as cargas horárias exaustivas e as formas de contratação precária dos professores que impactam sobre a qualidade dos processos educativos e formativos; o percentual de professores não habilitados para a docência atuando na Educação Básica e a desvalorização social da profissão docente (Silva; Martins; Possamai, 2021, p. 67).

No estado, a implantação do novo ensino médio se deu alinhada com a Lei n.º 13.415/2017 e em conformidade com a BNCC, com a intenção de tornar o ensino médio uma etapa de ensino voltada aos interesses do empresariado. O documento que organiza o currículo no novo modelo é o Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio (CBTCEM), onde estão contidas as orientações do trabalho tanto da formação geral básica quanto da parte flexível do currículo, que, conforme mencionado, em Santa Catarina é composta de Projeto de Vida, Segunda língua estrangeira, Disciplinas Eletivas e Trilhas de Aprofundamento. Desse documento derivam os Roteiros Pedagógicos para o Componente Projeto de Vida.

Há, ainda, o impacto causado pela redução das cargas horárias dos professores, uma vez que, como já observado neste trabalho, as disciplinas da base curricular sofreram perda de horas-aula. Isso levou os professores a absorverem

disciplinas da parte flexível do currículo para completar a carga horária padrão. No que tange ao Projeto de Vida, por exemplo, o trabalho pedagógico pode ser desenvolvido por qualquer professor habilitado, independente da sua área de formação.

O trabalho pedagógico a ser desenvolvido pode ser realizado por todos os professores, habilitados em qualquer uma das áreas de conhecimento. Salienta-se, contudo, a importância de esses docentes apresentarem um perfil resiliente, flexível, empático, aberto ao diálogo, ou seja, capazes de estabelecer relações dialógicas e de confiança junto aos estudantes. Salienta-se que os professores responsáveis por este componente devem ter abertura para discutir e compreender as especificidades da adolescência e das culturas juvenis, devendo estar articulados com a escola e a comunidade (Santa Catarina, 2020, p. 70).

Isso de certa forma configura uma precarização do trabalho do professor, que se vê obrigado a absorver uma disciplina que muitas vezes não se identifica e na qual não gostaria de atuar para manter sua remuneração. Currículo flexível exige um professor flexível e, conseqüentemente, precarizado. Uma espécie de remanejamento do trabalho docente, uma demanda que surge de um discurso político alinhado com as exigências do mercado e que resulta em um empobrecimento da qualidade da educação.

Logo, a reforma impacta não somente os estudantes, mas também os professores. A participação do setor privado tem desdobramentos na oferta de formação continuada aos profissionais da educação básica, e os alinhamentos com a proposta reformista instituída pela Lei n.º 13.415/2017 comprometem-se com a formação pragmatista e flexível requerida pelo capital (Silva; Martins; Possamai, 2021).

Assim, com rupturas e retrocessos, o Novo Ensino Médio no estado se estabelece, deslocando o sentido da já reconhecida formação humana como uma construção cultural contínua, complexa, subjetiva, diversa etc., para uma atividade de caráter mais técnico, instrumental, de esforço próprio e de mérito individual, como colocado por Thiesen (2021) ao escrever sobre a recontextualização da BNCC em Santa Catarina.

Esse é um discurso que se apresenta com uma proposta que atende às demandas neoliberais. E está em consonância com uma tendência mundial, que, conforme Laval (2004), é um tipo de educação voltado apenas às competências necessárias à empregabilidade dos assalariados, para o encorajamento de uma lógica de mercado na escola.

Na seção seguinte será abordado o ensino de sociologia em Santa Catarina e as mudanças ocorridas em sua oferta diante da reforma do ensino médio.

3.1 O ENSINO DE SOCIOLOGIA EM SANTA CATARINA

O ensino de Sociologia no Estado de Santa Catarina¹³ se apresenta de maneira diversa, conforme as propostas curriculares nas quais está inserido. Entre os anos de 1988 e 1991, fazia parte da grade curricular do Curso de Magistério e tinha nomenclatura de Sociologia da Educação. É importante observar que se trata do período de reabertura democrática e o direito a exercer a liberdade de expressão aparece como um dos objetivos da disciplina.

A Sociologia da Educação deverá ser administrada no sentido de formar profissionais capazes de fazer uma leitura sociológica da escola e do mundo social em que ela se encontra, de seu papel na sociedade de classe e poder contribuir para a construção de uma sociedade democrática; nela, a escola não pode privilegiar apenas um segmento da sociedade, mas atender a todos com igual qualidade de ensino, para que a todos indistintamente, seja dada a oportunidade de tornarem-se cidadãos, podendo exercer o direito a expressar seus pontos de vista (Santa Catarina, 1991, p. 75).

A base curricular de 1995 a 1998 se constitui como um segundo momento. Nela, a Sociologia está colocada de diferentes formas. Como sociologia da educação, voltada para o curso de magistério, e como proposta ao currículo do ensino de sociologia no ensino médio. Essa proposta curricular foi elaborada na perspectiva do materialismo histórico-dialético, com a intenção de ser uma construção coletiva.

Colocamos como desafio trabalhar nesta proposta o currículo fundamentado a partir da concepção dialética do materialismo histórico, o que significa considerar e explicitar a teoria e a prática a partir das condições sociais objetivas, concretas, reais do conhecimento científico produzido e legitimado pela humanidade, num movimento constante entre homem e sociedade, o que se contrapõe a uma escola que trabalhe com conhecimentos estanques, fragmentados, a-históricos (Santa Catarina, 1998, p. 48).

É pertinente citar que a proposta pedagógica para o ensino de sociologia foi elaborada com professores de sociologia da rede estadual e que na oportunidade foram elencadas as suas dificuldades e limitações em sala de aula. Naquele momento, a Secretaria de Educação do Estado julgou importante que tais informações

¹³ Esta seção inicia pela Proposta Curricular de 1988-1995, pois até 1988 os documentos que organizavam o ensino público de Santa Catarina eram os Planos de Educação: I Plano Estadual de Educação (1969-1969) e II Plano Estadual de Educação (1980-1983).

estivessem contempladas, já que a proposta visava também trazer qualidade ao trabalho docente. Entre as fragilidades da época, estava a falta de formação na área de Ciências Humanas por parte dos professores.

Do grupo de professores (70) de Sociologia e Sociologia da Educação, presentes aos Cursos de Capacitação em Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Sociologia e Sociologia da Educação apenas 06 tinham formação específica em Ciências Sociais (a grande maioria em Pedagogia, e os demais em Geografia e Filosofia). Em decorrência desta situação, o grupo indicou vivenciar as seguintes carências:

- Necessidade de estudo de textos específicos da ciência Sociologia, começando pelos autores clássicos, de modo a poder compreender e estudar os autores atuais;
- Formados numa escola positivista-funcionalista, o grupo está consciente da necessidade de atuar numa linha dialética;
- Um desconhecimento ou um conhecimento fragmentado da proposta programática devido a alta rotatividade de professores;
- Deficiências no envolvimento de profissionais com as questões pertinentes à proposta curricular, com consequentes deficiências no desenvolvimento da mesma (Santa Catarina, 1998).

Nesta proposta, a sociologia é colocada para o 2º ano do ensino médio como Sociologia Geral, e como Sociologia da Educação nos cursos de magistério, trazendo conteúdos organizados por série e seus objetivos, além de propor metodologias e recursos para o desenvolvimento do trabalho com os estudantes.

Em 2001, o caderno Educação da Prática Escolar na Educação Básica foi elaborado e a sociologia apareceu como componente curricular do ensino médio. Essa proposta, diferentemente das demais, insere a ideia de competências e habilidades, além de sugerir a ênfase que cada conteúdo deve receber em cada etapa do ensino médio e um mapa conceitual a ser trabalhado pelos professores.

O estudo de Sociologia, no Ensino Médio das Escolas Públicas de Santa Catarina, tem por finalidade dar condições para que se desenvolvam competências, que nos permitam analisar, compreender e questionar o processo da realidade política, econômica, social e cultural em que estamos inseridos (Santa Catarina, 2001, p. 107).

Figura 1 - Quadro de ênfase dos conceitos científicos essenciais

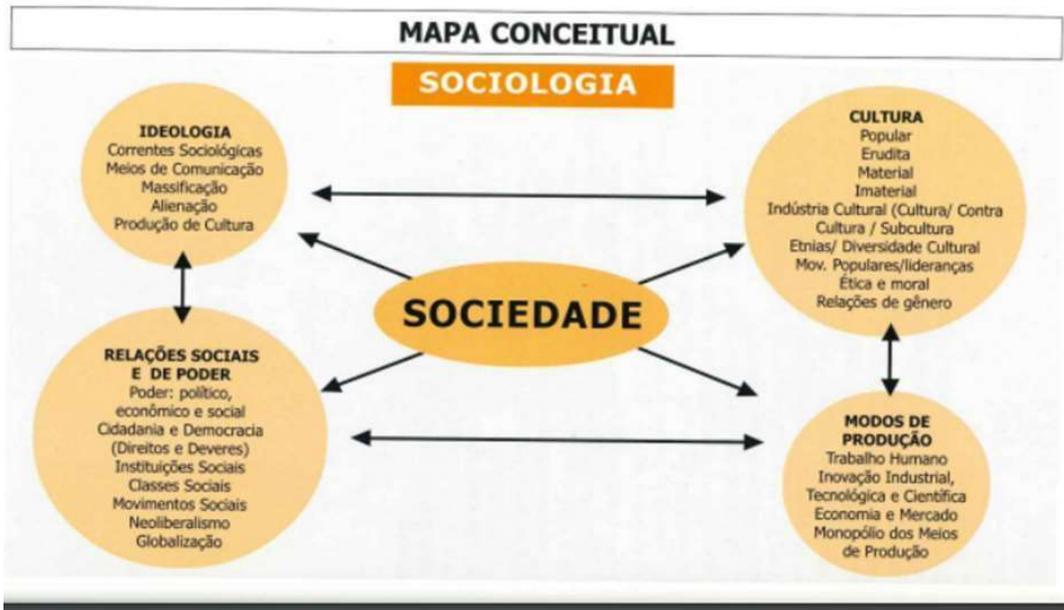
QUADRO DE ÊNFASE DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS ESSENCIAIS						
CONCEITO	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
1 - Ideologia	Menor Intensidade	Média Intensidade				
2 - Cultura	Média Intensidade					
3 - Relações sociais de poder	Média Intensidade					
4 - Modos de produção	Média Intensidade					

Legenda
 Maior Intensidade
 Média Intensidade
 Menor Intensidade

Obs.: Tendo em vista a diversificação de grades curriculares das Unidades Escolares, o quadro de ênfase dos Conceitos Essenciais de Sociologia, será organizado de acordo com as fases que agregam a disciplina.

Fonte: Caderno Organização da Prática Escolar na Educação Básica (Santa Catarina, 2001, p. 109).

Figura 2 - Mapa Conceitual para o ensino de Sociologia



Fonte: Caderno Organização da Prática Escolar na Educação Básica (Santa Catarina, 2001, p. 108).

Já a proposta de 2014 considerava as Diretrizes Nacionais para Educação, sendo a primeira Proposta Curricular depois da retomada pela obrigatoriedade da Sociologia ao ensino médio, em 2008.

Nessa Atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina, e considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação e Direitos Humanos, estão em discussão: a educação para as relações de gênero; a educação para a diversidade sexual (orientação sexual e identidade de gênero); a educação e prevenção; a educação ambiental formal; a educação das relações étnico-raciais; e as modalidades de ensino: a educação especial; a educação escolar indígena; a educação do campo e a educação escolar quilombola (Santa Catarina, 2014, p. 57).

A proposta trouxe uma ampla discussão em torno dos direitos humanos, diversidade sexual, gênero e raça, visando ampliar a discussão em torno das políticas afirmativas. Não apresentou conteúdos de forma prescritiva, mas trouxe a perspectiva de educar para a alteridade, sugerindo que o desenvolvimento do trabalho seja pensado a partir da diversidade da inclusão e do pluralismo de ideias. Separou os componentes curriculares por área de conhecimento, estando a sociologia dentro área das Ciências Humanas.

Outra contribuição significativa das Ciências Humanas é a criação de condições para que os estudantes desenvolvam competências que lhes permitam analisar, compreender e posicionar-se diante da realidade política, econômica, social, cultural e religiosa em que estão inseridos, bem como a compreensão da complexidade do mundo atual e seus reflexos na vivência e nas práticas do estudante, para o que contribuem significativamente os conceitos da Sociologia em suas diferentes correntes sociológicas. Para tanto, conceitos como ideologia, cultura, relações sociais e modos de

produção, meios de comunicação, tecnologias, massificação, alienação, produção de cultura, cultura popular erudita, material e imaterial, indústria cultural (cultura/contracultura/subcultura), etnias, diversidade cultural, lideranças, sociedade de consumo, estado, poder e governo, cidadania e democracia, instituições sociais, classes sociais, desigualdades, movimentos sociais, neoliberalismo, globalização, relações de gênero, diversidades, virtualização das relações sociais, trabalho humano, inovação industrial, tecnológica e científica, sociedade industrial, desenvolvimento regional, economia e mercado, meios de produção e divisão do trabalho, meio ambiente e sustentabilidade auxiliam os estudantes nesse processo de elaboração conceitual (Santa Catarina, 2014, p. 147).

Em 2021, de acordo com a reforma do ensino médio, o governo de Santa Catarina formulou uma nova proposta curricular, como já mencionado, o CBTCM, que organiza e norteia o trabalho dos educadores para o Novo Ensino Médio, dividindo-se em quatro cadernos: 1 – Disposições Gerais; 2 – Formação Geral Básica; 3 – Portfólio de Trilhas de Aprofundamento; e 4 – Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos.

Nessa proposta, a Sociologia aparece no caderno 2 – Formação Geral Básica, dentro da área das Ciências Sociais, Humanas e Aplicadas, conforme a BNCC. Sua presença no ensino médio é colocada da seguinte forma:

A presença da Sociologia contribui para o constante exercício de desmistificação o desvelamento da realidade, dos interesses privados, das instituições e dos movimentos que ocupam espaço, na esfera pública, como forças dialéticas. Por isso, a abordagem de conceitos, categorias e/ou teorias da Sociologia pode ser realizada por meio de pesquisa e investigação científica, oferecendo os diversos benefícios indicados por Fraga (2020). Esta estratégia pedagógica permite aos(às) estudantes defrontar-se com aspectos do cotidiano e mobiliza o conhecimento adquirido de modo a complexificar e problematizar a compreensão dos fenômenos sociais e propiciar a crítica social. Portanto, todo conhecimento é adquirido, situado e legitimado pela construção e reconstrução entre sociedade, segmentos e indivíduos, caracterizando a realidade social, que é histórica e dinâmica (Santa Catarina, 2021a, p. 68).

A reforma, ao retirar a obrigatoriedade do ensino de sociologia, reduziu a disciplina a vagas sugestões de trabalhos e temas a serem abordados vinculados a competências e habilidades, fragmentando a disciplina.

A seguir, as competências da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:

1 – Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais no âmbito local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e a se posicionar criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

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

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

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

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

6 – Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 570).

Seguindo, então, o cronograma de implantação do novo ensino médio disposto na Resolução n.º 093/2020 do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE-SC), o novo ensino médio passou a ser implantado em Santa Catarina a partir de 2022. É importante ressaltar, porém, que esse movimento iniciou em 2019, por meio de reuniões técnicas onde a SED-SC definiu legislações e parâmetros para a implantação da reforma.

Além da apresentação das bases legais do NEM, expressas pela Lei nº 13.415/2017 e pela Portaria nº 649/2018 e das 120 escolas 11 catarinenses “contempladas” com o Novo Ensino Médio, foi apresentado no encontro o detalhamento dos procedimentos técnico-administrativos para composição da equipe Gestora do NEM e do coletivo de professores que atuariam nas Unidades Escolares. A equipe gestora seria constituída pelos seguintes profissionais: o Diretor da Escola; Assistentes de Educação (profissionais que atuam na secretaria escolar), membros da equipe de apoio pedagógico: Assistente Técnico Pedagógico ou Especialistas em Assuntos Educacionais (Orientador Educacional, Supervisor Escolar). Já os professores deveriam ser, preferencialmente, efetivos (Silva; Martini; Possamai, 2021, p. 63).

O Programa Itinerários Formativos - Plano de ação para orientação às escolas e acompanhamento da implantação de itinerários formativos (PAIF) da SED-SC, estabelece e regulamenta as matrizes curriculares para o novo ensino médio divididas da seguinte forma: Ensino Médio Regular, Ensino Médio Integral, Ensino Médio Regular Noturno, Ensino Médio no campo, indígenas e quilombolas, Escola de Ensino Médio única no Município, Escola de Ensino Médio EJA e Escola de Ensino Médio Integrado à educação Profissional.

Antes da reforma do ensino médio em Santa Catarina, a disciplina de Sociologia tinha uma carga horária 164 horas-aulas distribuídas nos três anos do

ensino médio¹⁴. Com as novas diretrizes, passou a ter 120 horas-aula, uma aula por ano, nos quatro anos do ensino médio, considerando que em Santa Catarina a matriz curricular do ensino noturno possui quatro anos para que sejam cumpridas as três mil horas de carga horária exigidas.

Para o Ensino Médio Noturno, a equipe SED, após a realização de um processo de escuta com as Coordenadorias Regionais de Educação, elaborou uma matriz noturna, levando em consideração o perfil dos estudantes trabalhadores e/ou que frequentam cursos em tempo integral, e que, portanto, não conseguem frequentar toda a carga horária em qualquer uma das matrizes diurnas. Para contemplar a carga horária prevista pela legislação, a matriz passa a ter duração de 4 anos. Esta matriz apresenta todas as áreas de conhecimento e componentes curriculares da Formação Geral Básica em todos os anos e o Itinerário Formativo formado pelos componentes: Projeto de Vida, Segunda Língua Estrangeira, que não estão contemplados no último ano (4ª série), Componentes Curriculares Eletivos e Trilhas de Aprofundamento (Santa Catarina, 2022b, p. 11).

Figura 3 - Matriz Curricular Ensino Médio Noturno de Santa Catarina

MATRIZ D - 25 AULAS - NOTURNO											
BNCC	ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA								Carga horária total (h)
			1ª série		2ª série		3ª série		4ª série		
			Carga horária semanal (h/a)	Carga horária anual (h)	Carga horária semanal (h/a)	Carga horária anual (h)	Carga horária semanal (h/a)	Carga horária anual (h)	Carga horária semanal (h/a)	Carga horária anual (h)	
BNCC - Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	2	60	1	30	2	60	2	60	210
		Educação Física	1	30	1	30	0	0	0	0	60
		Arte	2	60	1	30	1	30	1	30	150
		Língua Estrangeira Inglês	1	30	1	30	1	30	1	30	120
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	2	60	1	30	1	30	1	30	150
		Física	2	60	1	30	1	30	1	30	150
		Biologia	2	60	1	30	1	30	1	30	150
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	1	30	1	30	1	30	1	30	120
		História	2	60	1	30	1	30	1	30	150
		Filosofia	1	30	1	30	1	30	1	30	120
Matemática e suas Tecnologias	Sociologia	1	30	1	30	1	30	1	30	120	
	Matemática	2	60	1	30	2	60	2	60	210	
Carga Horária Total - Formação Geral Básica			19	570	12	360	13	390	13	390	1710
Itinerário Formativo	Projeto de Vida	2	60	2	60	1	30	0	0	150	
	Segunda Língua Estrangeira	2	60	1	30	1	30	0	0	120	
	Componente Curricular Eletivo I	2	60	0	0	0	0	2	60	120	
	Trilha de Aprofundamento	0	0	10	300	10	300	10	300	900	
Carga Horária Total - Itinerário Formativo			6	180	13	390	12	360	12	360	1290
CARGA HORÁRIA SEMANAL / CARGA HORÁRIA ANUAL			25	750	25	750	25	750	25	750	3000

Fonte: Plano de ação para orientação às escolas e acompanhamento da implantação de itinerários formativos (PAIF) (Santa Catarina, 2022b, p. 11).

Logo, a sociologia, tem seu espaço reduzido na grade curricular de Santa Catarina, adaptando-se a mais uma reforma no ensino médio e buscando espaços de permanência, num currículo que tem a formação geral básica esmorecida.

Na próxima seção, discute-se sobre o novo ensino médio e sua articulação com o Projeto de Vida no estado.

¹⁴ Refere-se, aqui, ao ensino médio noturno por ser o turno em que a intervenção pedagógica foi desenvolvida.

3.2 NOVO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA E SUA ARTICULAÇÃO COM O PROJETO DE VIDA

Conforme dito anteriormente, o Estado de Santa Catarina não apresentou resistência à implantação do novo ensino médio, seja pela identificação política com a proposta, seja pela grande influência do setor privado na esfera pública, o fato é que no estado a reforma seguiu os passos da esfera federal.

Conforme as diretrizes da reforma, fica sob responsabilidade dos estados a implantação e gerência da parte diversificada do currículo, onde está o componente curricular Projeto de Vida.

Artigo 35^a §1^o A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural (Brasil, 2017, art. 35).

Seguindo a ordem da implantação em 2018, a Portaria n.º 649, de 10 de julho, estabeleceu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio:

Art. 1^o É instituído o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio para apoiar as secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal na elaboração e na execução do Plano de Implementação de novo currículo que contemple a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, os diferentes itinerários (Brasil, 2018, art. 1).

O programa estabeleceu as diretrizes para a implantação do novo ensino médio, prevendo a implantação de escolas-piloto e a participação de parceiros tanto para a elaboração da parte diversificada do currículo quanto para a formação de professores, entre outras orientações que se referem ao estabelecimento do novo ensino médio.

Artigo 7 VI – articulação com parceiros locais, com foco na oferta de diferentes itinerários formativos, sobretudo o de formação técnica e profissional
Artigo 12 III – implantar escolas-piloto com currículo flexível com a oferta de itinerários formativos, a partir do ano de 2019, conforme disposto no Capítulo IV desta Portaria (Brasil, 2018, art. 7).

Assim, o desenvolvimento das propostas curriculares para o novo ensino médio foi realizado por meio das escolas-piloto, com a participação dos profissionais da rede pública de ensino que atendiam aos critérios para participar do grupo de trabalho e demonstravam interesse pelo tema.

Começa-se pela orientação de que os gestores deveriam realizar um mapeamento das necessidades de formação profissional de sua região, buscando uma aproximação com entidades industriais e comerciais de cada município. Essa orientação demonstra, sobretudo, a influência do empresariado catarinense na implementação da reforma e a intenção de utilizar o aparato estatal para formação de mão de obra para o setor privado (Silva; Martini; Possamai, 2021).

Todo o processo contou com a participação da iniciativa privada. A falácia de que os cadernos e orientações para a implantação do Novo Ensino Médio (NEM) foram elaborados de forma democrática por educadores se desfaz quando se observa que em todos os momentos houve a participação do setor privado na elaboração dos documentos.

A partir de 2020, o Instituto longo¹⁵ passou a ser parceiro da SED-SC para a formação de professores e elaboração das ementas das disciplinas que compunham o currículo. Durante o ano seguiram as formações aos profissionais da rede realizadas de forma virtual, embora órgãos públicos tenham participado, aponta-se como relevante a grande participação do setor privado, que, conforme já mencionado, está presente no processo de implantação do NEM em Santa Catarina desde o início.

Entre os ministrantes dessas formações virtuais, identificamos profissionais vinculados à SED/SC, à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), à Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), à Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Também estiveram presentes participantes da elaboração do Currículo Base Catarinense para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e integrantes vinculados a instituições como GetEdu, Nova Escola, Fundação Lemann, Instituto Península, Clayton Christensen Institute, Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), UNESCO, UNICEF, Handicap Internacional e SESI (Serviço Social da Indústria) (Silva; Martini; Possamai, 2021, p. 74).

Assim, após elaboração de documentos e seguindo as orientações do Governo Federal, o NEM em Santa Catarina se constituiu com Formação Geral Básica, que está alinhada à BNCC, e pela Parte Flexível do currículo. As disposições gerais para realização do trabalho pedagógico nas unidades escolares se organizam da seguinte forma:

A Organização do Novo Ensino Médio compreende o desdobramento do currículo em uma parte de Formação Geral Básica, que lista o conjunto de

¹⁵ Instituto voltado à formação de professores, desenvolvimento de material didático e pesquisas sobre formação docente, tem como mantenedores o Instituto MRV e o Movimento Bem Maior, ambos subsidiados pela iniciativa privada. Além de parceiros como o Banco Itaú e Vale e a parceria técnica do Porvir, grupo mantido por empresas privadas.

competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas para a etapa do ensino médio, que consolidam e aprofundam as aprendizagens essenciais do ensino fundamental, com carga horária total máxima de 1.800 horas, e uma segunda parte, denominada Parte Flexível, com carga horária total mínima de 1.200 horas, consolidada via oferta de itinerários formativos (Santa Catarina, 2021b, p. 110).

Aqui será tratado especificamente do Componente Curricular Projeto de Vida. Para o desenvolvimento do trabalho nas escolas foram elaborados eixos estruturantes que norteiam os itinerários formativos¹⁶. São eles: Investigação Científica, Processos Criativos, Intervenção e Mediação Sociocultural e Empreendedorismo.

Assim, os eixos estruturantes devem permear o Projeto de Vida, que é o componente curricular que melhor representa a lógica empresarial e de subserviência ao capital do novo ensino médio. Conforme a BNCC, o Projeto de Vida se organiza em torno de três dimensões: pessoal, social e cidadã e profissional. Fundamentado na Lei n.º 13415/2017, tem o propósito de ser um espaço onde os jovens desenvolvam suas competências socioemocionais de modo a compreenderem a si mesmos e ao seu papel no mundo social (Santa Catarina, 2021b).

Seguindo as diretrizes da BNCC, o Projeto de Vida é o carro-chefe do novo ensino médio do Currículo Base do Território Catarinense. E deve servir como um componente integrador do currículo, auxiliando os estudantes na escolha das trilhas de aprofundamento e na escolha das disciplinas eletivas que desejam cursar. É uma forma de trazer ao jovem uma perspectiva de vida, manejando o futuro a fim de que possa conquistar objetivos profissionais e pessoais. Isso transfere a responsabilidade do Estado ao indivíduo, responsabilizando-o por seu fracasso ou sucesso. Conforme Macedo (2022), esse é um dos objetivos do novo ensino médio:

O espírito empreendedor fomentado pelo NEM está ligado ao otimismo, à persistência, tolerância e resiliência, habilidades para seguir vivendo em um contexto extremamente desigual. Com isso, intensifica-se a estratificação social, na medida em que as políticas públicas no Brasil, embora nominalmente para todos, são voltadas aos grupos sociais menos favorecidos (Macedo, 2022, p. 1).

Na Figura 4 são apresentadas quais são as competências que os jovens devem desenvolver no Projeto de Vida ao longo do ensino médio.

¹⁶ Itinerários formativos Parte Flexível do Currículo, composto por Trilhas de aprofundamento, Disciplinas eletivas e Projeto de Vida

Figura 4 - Competências do projeto de Vida para o século XXI



Fonte: Currículo Base do território Catarinense – Caderno 1 (Santa Catarina, 2021b, p. 6).

Assim, o Projeto de Vida se tornou um instrumento que potencializa o esvaziamento do currículo, pois não traz uma proposta clara e não apresenta objetivos de aprendizagem, alinhando-se com a formação economicista e empresarial.

O repertório selecionado na matriz curricular revela um alinhamento com a formação economicista, adequado ao modelo da empresa, reduzindo e substituindo os conteúdos que historicamente constituem os fundamentos científicos, filosóficos e artísticos da humanidade pelo escopo das competências, com marcadas distinções teóricas epistemológicas (Silva; Barbosa; Körbes, 2022, p. 65).

O Projeto de Vida cristaliza o neoliberalismo presente na reforma do ensino médio ao trazer para a educação a categoria *habilidade*, que remete a uma perspectiva economicista, pois o indivíduo não vende apenas sua força de trabalho, mas também suas habilidades, seus conhecimentos e aptidões, conforme Santos (2020), ao se referir às práticas neoliberais nos sistemas de ensino. A educação, nesse contexto, serve para formar o sujeito neoliberal, uma ideia que permeia o Projeto de Vida, ao tratar o aluno como o responsável único por sua trajetória. A *ética do empreendedor*, “ajuda-te a ti mesmo”, nesse sentido, ela é a *ética do self help* (autoajuda), como citam Dardot e Laval (2016).

A cultura do empresariado e do trabalhador flexível encontram um nicho potente na educação brasileira, quando negam aos estudantes o acesso à ciência e os submetem a uma disciplina que nem ao menos tem consenso entre os Estados sobre seus conteúdos e nem sobre quem deve ministrá-la. Um aglomerado de falácias e experiências desastrosas em sala de aula roubam de uma geração o direito a uma formação ampla e adequada. Isso é, conforme Dardot e Laval (2016), parte das estratégias neoliberais para impor sua hegemonia.

Dessa forma, a empresa torna-se não apenas um modelo geral que deve ser imitado, como também uma atitude que deve ser valorizada na criança e no aluno, uma energia potencial que deve ser solicitada no assalariado, uma

maneira de ser que é produzida pelas mudanças institucionais e ao mesmo tempo produz melhorias em todos os domínios (Darot; Laval, 2016, p. 326).

A lógica do empresariado, portanto, permeia todos os objetivos do Projeto de Vida em sala de aula, porém, ao final do ano letivo de 2023, a SED-SC anunciou alterações para 2024 no Novo Ensino Médio, entre elas: a diminuição da carga horária do componente. Tais mudanças serão abordadas na seção seguinte.

3.3 MUDANÇAS NO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA PARA O ANO LETIVO DE 2024

Em Santa Catarina, a partir do ano de 2024, serão adotadas matrizes de transição para o Novo Ensino Médio, divididas em ensino técnico e propedêutico. Essa alteração reitera o fracasso desse modelo de ensino, pois apenas com dois anos de efetiva implantação nas escolas foi preciso fazer modificações nas grades curriculares, o que demonstra a ineficiência de seu funcionamento.

Entre as principais mudanças está a extinção das Trilhas de Aprofundamento, agora chamadas apenas de Aprofundamento das Disciplinas, e que obrigatoriamente devem estar vinculadas ao componente curricular e serem ministradas por professor com formação na área. Além das aulas de sociologia, por exemplo, os alunos também terão aulas de aprofundamento em Sociologia.

O aprofundamento, das disciplinas de base, permanece na parte dos itinerários formativos (parte flexível do currículo) e prevê um planejamento que deve ser integrado aos demais componentes curriculares da área. Tais alterações de carga horária foram apresentadas para as escolas no final do ano letivo de 2023. A distribuição de aulas do ano letivo 2024 foram realizadas conforme o indicado nas matrizes. Assim, a Sociologia, com as novas matrizes, têm a ampliação da carga horária no segundo ano do ensino médio, com o Aprofundamento em Sociologia, e no terceiro ano, quando ganha mais uma aula no modelo híbrido, como observado na matriz abaixo.

Entretanto, cabe ressaltar a incerteza do modelo, pois são matrizes de transição e a expansão da carga horária ocorreu para serem cumpridas as três mil horas previstas, considerando que a matriz do ensino médio noturno tinha quatro anos e agora passa novamente a ter três anos.

Figura 5 - Matriz de Transição do Ensino Médio Noturno 2024
III - Matriz do Ensino Médio - NOTURNO

Ensino Médio - NOTURNO - Matriz 4670		CARGA HORÁRIA						
		1ª série		2ª série		3ª série		
		CHP	CHNP	CHP	CHNP	CHP	CHNP	
FGB	Linguagens	Língua Portuguesa e Literatura	2		2		2	
		Educação Física	2		1		2	
		Arte	1		2		1	1
		Língua Estrangeira Inglês	2		1	1	1	1
	Ciências da Natureza	Química	2		1		2	
		Física	1		2		2	
		Biologia	1		1		2	
	Ciências Humanas	Geografia	1		2		2	
		História	1		1		2	
		Filosofia	1	1	1		2	
		Sociologia	1		1		1	1
	Matemática	Matemática	3		2		3	
	CH Total - Formação Geral Básica		18	1	17	1	22	3
	IF	Projeto de Vida	1		1		1	
Culminância do Projeto de Vida		8h		8h		8h		
Segunda Língua Estrangeira		1	1	1	1	1	1	
Componente Curricular Eletivo Anual		1	1	1	1	1	1	
Componente Curricular Eletivo - Ciências da Natureza		1	1			0		
Componente Curricular Eletivo - Ciências Humanas		0	0	1	1	0		
Matemática e suas Aplicações			1		1		1	
Práticas de Linguagem em Língua Portuguesa			1		2	0	2	
Aprofundamentos		Ap. em Biologia	1		1	1		1
		Ap. em Física						1
		Ap. em Química			1			1
		Ap. em Arte						1
		Ap. em Matemática				2		1
		Ap. em Geografia	1			1		2
	Ap. em História	1		1			1	
	Ap. em Filosofia				1		1	
Ap. em Sociologia			1	0		1		
Carga Horária Total - Itinerário Formativo		7	5	8	11	3	15	
Carga Horária SEMANAL		25	6	25	12	25	18	
Carga Horária TOTAL		31		37		43		

Fonte: Educação Híbrida: Caderno de Orientações para a Rede Estadual de Santa Catarina (Santa Catarina, 2023, p. 92).

Outras alterações relevantes são a diminuição das horas-aula do componente curricular Projeto de Vida de duas para uma aula semanal em todos os anos do ensino médio. E o ensino híbrido, aqui justificado como moderno, é uma demanda dos professores, dos estudantes e das famílias para dirimir os impactos das matrizes curriculares praticadas até o ano de 2023, afirmação que demonstra o insucesso do modelo que estava em funcionamento.

A Educação Híbrida em Santa Catarina não surge como uma mudança repentina, mas como um passo consciente em direção a uma abordagem mais adaptada ao século XXI, além de atender aos anseios de profissionais

das escolas, estudantes e famílias quanto ao impacto das matrizes curriculares do Novo Ensino Médio vigentes até 2023 (Santa Catarina, 2023, p.9).

O modelo híbrido, embasado na Lei Federal n.º 13.415/2017 e na Resolução n.º 3/2018 do Conselho Nacional de Educação, contribui mais uma vez para o sucateamento do ensino médio e para o aumento da desigualdade social. Isso porque há um reconhecimento do próprio governo quanto à dificuldade de acesso às plataformas digitais por parte dos estudantes, como já vivenciado durante a pandemia da Covid-19, no ano letivo de 2020.

Temos ciência que há uma desigualdade no acesso às Tecnologias Digitais entre os estudantes catarinenses, por isso incluímos alternativas para os diversos públicos e estaremos em constante busca por melhores condições de atendimento a todos os alunos (Santa Catarina, 2023, p. 9).

As alternativas citadas no trecho acima tratam da entrega de material impresso aos estudantes, medida que cristaliza a desigualdade existente entre os estudantes e que vai colaborar para que o ensino médio se torne excludente para a população economicamente vulnerável. Vale destacar que o ensino híbrido poderá incidir tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos, e deve ser ministrado pelo mesmo professor que atuará em sala de aula. Esse novo modelo, chamado pela Secretaria de Educação de NEM Versão 2024, é apresentado como transitório e se expressa na tentativa de corrigir erros de percurso do modelo anterior.

Tanto no âmbito federal quanto na esfera estadual, a necessidade de mudanças já acena como imprescindível. Espera-se que durante o ano de 2024 essas mudanças sejam pensadas junto à comunidade estudantil na perspectiva de dirimir desigualdades e oportunizar ensino de qualidade com base na ciência. Um ensino médio que garanta, sobretudo, o direito a aprender no contexto de uma formação humana e integral (Silva, 2018). E, para tanto, é fundamental que haja um movimento político que no sentido de garantir o direito à educação pública de qualidade

Ao tempo em que saudamos toda comunidade educacional, esperamos que, em 2024, possamos alcançar uma nova página nessa etapa da educação, que garanta o direito à educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada, conforme preconiza nossa Constituição Federal de 1988 (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2023, p. 1).

O capítulo a seguir trata da contextualização da instituição escolar e apresenta as características do município de Indaial.

4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

O município de Indaial fica localizado no Vale do Itajaí, no Estado de Santa Catarina, possui uma população estimada em 71.549 habitantes, conforme dados do IBGE apurados no censo de 2022. Cidade de colonização alemã, preserva os hábitos dos colonos que começaram a chegar a partir de 1860, trazidos por Dr. Blumenau¹⁷, num novo ciclo de colonização que tinha por objetivo povoar o Sul e trazer mão de obra para substituir os escravos (Santos, 2010).

Indaial foi elevada à categoria de município em 1934, a localidade fazia parte do município de Blumenau até sua emancipação. Arraigada em seus costumes, preserva a língua alemã, as festas de igreja e os clubes de caça e tiro. Eventos religiosos se confundem com eventos sociais e remetem ao comportamento das famílias do período da colonização. Herdou dos imigrantes europeus a habilidade produtiva, o folclore, as tradições na música, festas, danças e culinária (Santos, 2010). Já no final do século XIX apresentava características de uma economia com tendência para a produção fabril.

A indústria e comércio prosperam em Indaial, graças ao espírito empreendedor dos seus moradores. O comércio vendia uma imensa variedade de produtos, e a indústria produzia em todas as áreas. Fabricava-se desde produtos de couro, derivados suínos, laticínios, cigarrilhas, fécula de mandioca, araruta, sagu, até óleo de sassafrás. Exportava-se fumo, arroz e madeira (Santos, 2010, p. 63).

E foi com essa habilidade herdada pelos colonos e com sua localização privilegiada às margens da BR 470¹⁸ que Indaial desenvolveu sua economia com base na indústria, atraindo investimentos e tecnologia para o município. O crescimento econômico da região passou a atrair, recentemente, pessoas de outras regiões do país, assim como refugiados venezuelanos e haitianos.

Desse modo, o município, nas últimas décadas, vivenciou outro movimento migratório, recebendo pessoas de diferentes culturas em busca de emprego e melhoria na qualidade de vida. Mesmo com o crescimento da cidade e com tantas misturas culturais, nem sempre é fácil para quem vem de fora ser recebido e acolhido

¹⁷ Filósofo alemão Dr. Hermann Bruno Otto Blumenau. Em 1850 obteve do Governo Provincial uma área de terras para estabelecer uma colônia agrícola, com imigrantes europeus. Fundou a Colônia de Blumenau e deu início à colonização alemã no Vale do Itajaí.

¹⁸ Sistema rodoviário BR-470/282/153/SC, atravessa mais de 20 municípios, e pelos eixos rodoviários envolvidos circulam produtos destinados aos portos de Paranaguá/PR, Itajaí/SC e Santos/SP.

pela comunidade. A ideia do nome e do sobrenome é muito presente, como se o município fosse ainda um vilarejo onde todo mundo conhece todo mundo e onde os de fora são sempre estranhos. De acordo com Laraia (2001), ao falar sobre o conceito de cultura:

A nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade. Por isto, discriminamos o comportamento desviante (Laraia, 2001, p. 67).

Contudo, o fato é que a cidade cresceu economicamente nos últimos anos e parte disso se deve ao trabalho dos imigrantes. Em 2021 apresentava uma taxa de ocupação de 43,95% de imigrantes, conforme dados do Sebrae (Data MPE Brasil, 2022), a maior parte está no setor industrial. Os cargos com maior ocupação são alimentador de linha de produção e costureiro(a) na confecção em série.

Quando analisados os estabelecimentos por setor econômico, a indústria representa o maior segmento da economia do município. Indaial possui 0,6% das empresas em atividades do setor primário, 35,8% são empresas industriais, enquanto 33,8% dos estabelecimentos são comerciais e 29,7% são prestadoras de serviços. O setor da indústria é o que mais emprega no município (55,8%), seguido de prestação de serviços, com 26,5% dos empregos, conforme dados do Levantamento de Oportunidades – Indaial Cidade Empreendedora (Sebrae/SC, 2018).

Quanto à ocupação territorial, 96% da população está em área urbana. No período compreendido entre 2000 e 2016, a taxa média anual de crescimento da população de Indaial foi de 3% ao ano. Um crescimento relativamente alto, especialmente, quando comparado à média nacional e catarinense, que no mesmo período foi de, respectivamente, 1,2% e 1,6% (Prefeitura de Indaial, 2023).

Ao comparar os dados que tratam da vulnerabilidade social, percebe-se que Indaial teve uma melhora de seus índices entre os anos de 2000 e 2010, como, por exemplo, o aumento da expectativa de vida de 74,84 anos para 77,39 anos, assim como obteve melhora nos seus índices com relação ao número de habitantes com ensino médio completo entre pessoas de 18 a 20 anos, sendo que em 2000 tinha 30,01% de sua população com ensino médio completo, elevando esse índice para 50,14% no ano de 2010 conforme dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea, 2023).

Indaial possui as características de uma cidade que se desenvolveu a partir do processo de industrialização, e as mudanças na economia refletem também as mudanças em seu espaço urbano. Um de seus principais bairros é o Bairro das Nações, onde está a principal entrada da cidade com acesso à BR 470 e, conseqüentemente, conta com diversos moradores que trabalham nas fábricas localizadas ao longo da via.

O bairro, antigamente habitado por moradores nativos, passou a receber famílias chegadas ao município, atraídas pelas vagas de emprego no setor industrial. Nesse contexto está inserida a escola EEB Prof. Germano Brandes Jr. Anteriormente elitizada por conta da localização privilegiada, tinha como público principal os filhos de famílias tradicionais da cidade. Com 59 anos de funcionamento, conta parte da história de Indaial, de quando um bairro, hoje grande e movimentado, era apenas um bairro habitado pelas famílias locais, que tinham como atividade econômica a agricultura familiar. Nos arredores da escola havia plantações, arroz, criação de animais e um ribeirão, hoje encoberto pelo asfalto das ruas.

Fundada em 1965, iniciou suas atividades em 1966, atendendo somente alunos do 1º ao 4º ano. A partir de 1976 passou também a atender do 5º ao 8º ano, e em 2005 o ensino médio foi contemplado. O ensino médio tem funcionamento somente no período noturno, sendo regular com alunos entre 15 e 18 anos. Dos 934 alunos matriculados no ano de 2023, 196 estão no Ensino Médio¹⁹. Desses, 146 compõem cinco turmas do Novo Ensino Médio, implementadas na escola a partir de 2022.

A escola possui uma boa infraestrutura física, rede de internet disponível, além de tablets para uso dos alunos em sala de aula. A equipe da direção é atuante, mas não influencia no planejamento dos professores, dando liberdade para a execução das atividades em sala, e foi colaborativa no processo de intervenção pedagógica.

A cultura do trabalho estabelecida pela colonização alemã faz com que as famílias tenham o ímpeto de inserir os jovens no mercado de trabalho logo que atinjam a idade para tal. Parte dos alunos do ensino médio da escola buscam o programa de aprendizagem industrial, ofertado no município pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que capacita e encaminha ao mercado de trabalho.

¹⁹ Disponível em: <http://serieweb.sed.sc.gov.br/cadueportal.aspx>. Acesso em: 18 nov. 2023.

Assim, a formação recebida pelos adolescentes tem inclinação para a indústria e o atrativo para essa área são as vagas ofertadas, a média salarial e a possibilidade de ter uma carreira ou adquirir conhecimentos para se inserir em outras vagas posteriormente. Conforme dados do SENAI, em março de 2023²⁰ Indaial contava com 285 alunos regulares na Aprendizagem Industrial, nos cursos de Mecânica Industrial, Assistente Administrativo, Assistente de Operações Logísticas e Desenhista de Produto de Moda.

O forte apelo do mercado de trabalho faz com que muitas vezes os adolescentes percam o interesse pelo ambiente escolar tradicional. Indaial apresentava uma taxa de 23,8% de distorção série-idade no ensino médio em 2022, conforme dados do Censo Escolar do Ensino Médio (Inep, 2023), e uma taxa de 7,7% de abandono no ensino médio, conforme dados do Inep em 2021, números que se elevaram se comparados ao ano de 2015, onde a taxa de distorção série idade era de 14,1% e a taxa de abandono era de 5,3%.

Conforme dados apresentados pelo Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (Ipea, 2021), no ano de 2010, Indaial possuía 8,6% de sua população com 25 anos ou mais com nível superior completo, ficando em 66º no ranking catarinense. A oferta de empregos na área da indústria, somada a oferta de cursos técnicos e a pouca oferta de universidades públicas gratuitas na região são elementos que podem corroborar para o pouco interesse dos estudantes em acessar cursos de nível superior.

No ano de 2022, o município teve 539 inscritos no Enem e possuía 598²¹ matrículas no terceiro ano do ensino médio da rede estadual e 55²² na rede privada. Esses dados podem indicar desinteresse pelo exame por parte dos estudantes, considerando que o número de inscritos não é composto somente pelos alunos que estão concluindo o terceiro ano do ensino médio.

²⁰ Dados obtidos através de informações prestadas pelo SENAI de Indaial para essa pesquisa.

²¹ Disponível em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiZjAxMWYxYjUtYjRlOC00Mjc2LTk4O%20DitNTM3MDRhYjY0ODMzliwidCI6ImExN2QwM2ZjLTRiYWtNGI2OC1iZDY4L%20WUzOTYzYTJlYzRlNiJ9>. Acesso em: 18 nov. 2023.

²² Disponível em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiZjAxMWYxYjUtYjRlOC00Mjc2LTk4O%20DitNTM3MDRhYjY0ODMzliwidCI6ImExN2QwM2ZjLTRiYWtNGI2OC1iZDY4L%20WUzOTYzYTJlYzRlNiJ9>. Acesso em: 18 nov. 2023.

Atuar no ensino médio noturno se torna desafiador, uma vez que os alunos dessa escola, mesmo em idade regular (entre 15 e 18 anos), têm rotinas de trabalho semelhantes à de um profissional de idade adulta. Logo, manter o interesse dos estudantes pelo espaço escolar e pelos conteúdos é, por vezes, difícil. Ainda mais considerando o aumento de carga horária proposto pelo Novo Ensino Médio, que estende o ensino médio noturno em mais um ano, levando muitas vezes à sobrecarga e ao desinteresse em terminar os estudos. Nesse sentido, a reforma do ensino médio não colabora com a realidade dos estudantes locais, uma vez que amplia a carga horária com disciplinas que são distantes da perspectiva do mercado de trabalho e diminui as disciplinas da base.

Assim, o novo modelo de ensino médio torna ainda mais distante a entrada nos cursos de nível superior, considerando os conteúdos cobrados no Enem e demais vestibulares da região e os conteúdos propostos na reforma do ensino médio. Como referido por Azevedo, Reis e Gonzaga (2018, p. 93):

Nesse Projeto não se garante nem o mínimo dos conhecimentos necessários à compreensão e à ação do mundo globalizado e tecnologizado. Principalmente, no momento em que a sociedade capitalista centre todo seu poder de reprodução do capital em atividades complexas, que demandam desenvolvimento tecnológico e científico avançados.

Na seção seguinte serão abordadas as relações em sala de aula durante a realização da intervenção pedagógica.

4.1 O SEGUNDO ANO 2 EM SALA DE AULA

De todas as turmas do ensino médio, atualmente, na escola Germano Brandes, é no 2º ano 2 que se encontra a maior diversidade entre os estudantes. A turma, composta por 26 estudantes, têm alunos venezuelanos, alunos vindos da região sudeste, norte e nordeste e os nascidos em Indaial.

Entretanto, é nas relações desse cenário diverso que essa turma apresenta o maior desafio para trabalhar em sala de aula. Os estudantes vindos de outras localidades, embora pareçam inseridos na comunidade escolar, com frequência são alvo de comentários estereotipados. Os colegas com frequência manifestam palavras para se referir aos de fora como: baiano, paraíba, paulista, falas tratadas como brincadeiras, assim como se incomodam, por vezes, com a mistura entre o português e o espanhol dos colegas venezuelanos.

Esses discursos revelam o preconceito existente, aprofundado pelas desigualdades sociais que trazem as famílias para Indaial e alimentado pela ideia de uma superioridade branca alemã contada de geração em geração. Como abordado por Rocha (1998) ao tratar da questão do etnocentrismo:

O grupo do “eu” faz, então, da sua visão única possível ou mais discretamente se for o caso, a melhor, a natural, a superior, a certa. O grupo do outro fica, nessa lógica, como sendo engraçado, absurdo, anormal ou inteligível. Este processo resulta num considerável reforço da identidade do “nosso” grupo (Rocha, 1998, p. 5).

O trabalho com essa turma vai além do conteúdo previsto, embora sejam participativos e interessados, são por vezes preconceituosos e desmerecem o saber dos colegas que não são nascidos aqui. No início do ano letivo, em diversos momentos foi preciso parar a aula para inibir linguagens pejorativas entre os alunos, para explicar e fazer entender a importância de respeitar o espaço do colega, seus hábitos e sua cultura. É preciso, como menciona Pereira (2016), considerar que as pautas estigmatizantes também são fruto da realidade social e que os adolescentes recebem estímulos diários que reforçam esses comportamentos.

Muitas pautas de conteúdo estigmatizante que reforçavam visões reificadas da realidade e legitimavam desigualdades sociais e preconceitos eram reproduzidas pelos estudantes a partir do que assistiam na televisão, principalmente em programas de humor, mas também em outros, como novelas e programas de jornalismo policial. Essas experiências formativas proporcionavam-lhes outras referências de avaliação da realidade social e de formação de opinião. Essas experiências formativas proporcionavam-lhes outros referenciais de avaliação da realidade social (Pereira, 2016, p. 1).

Reconhecer-se nos outros, entender as brincadeiras, ser aceito, estar confortável no cenário que se habita é um caminho longo que nem sempre se efetiva. A saudade dos seus e do clima da sua terra são relatos persistentes nas falas dos alunos vindos de outros locais. Assim, como professora, foi preciso acolher as demandas dos estudantes vindos de fora e refletir com a turma a importância do respeito à diversidade antes de iniciar o trabalho.

Na sala de aula, considerando as relações que se dão e como os diferentes modos de existir causam conflitos, há muito a ensinar, trocar e combater para que preconceitos e estereótipos saiam do campo da brincadeira e sejam entendidos como aquilo que são: manifestação de intolerância com o outro. Para isso, é fundamental instruir os estudantes, tornando-os críticos de seu próprio meio. Esse é um dos papéis da Sociologia em sala de aula, como explicam Silva, Barbosa e Cunha (2021, p. 15):

O papel da Sociologia, e conseqüentemente da Antropologia, na escola está atrelado a uma formação para cidadania e vivência com as diversidades, contribuindo para o desenvolvimento de competências cognitivas e culturais, levando em consideração os conhecimentos prévios dos jovens estudantes.

Destaco que o maior aliado no desenvolvimento do trabalho com essa turma foi o vínculo. O vínculo criado permitiu intervir quando preciso, acordar e elaborar atividades que eles tivessem interesse. Antes de todas as atividades era explicado o passo a passo do desenvolvimento do trabalho, atribuindo sentido e finalidade, na perspectiva de sempre manter relacionados os conteúdos ao desenvolvimento das práticas.

Nenhuma etapa proposta teria se efetivado se o vínculo desenvolvido não fosse relevante. A maioria das atividades exigia empenho e envolvimento para além da sala de aula. Foi preciso desenvolver vínculo com autoridade, deixar que eles também participassem do processo de elaboração, mas de maneira orientada, respeitando os aspectos científicos da disciplina.

Dar liberdade foi fundamental para o estreitamento dos vínculos e para que eles se sentissem parte da proposta de intervenção pedagógica. O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações. Decidir é romper e, para isso, é preciso correr o risco (Freire, 1996).

São alunos potentes, ricos de ideias, comunicativos, participativos, envolvidos com todo o processo do início ao fim. Barulhentos e inquietos como a adolescência deve ser, buscavam romper silêncios e trazer mudanças para o espaço escolar, voltando a atenção para si, como explica Pereira (2016, p. 1):

A ideia de zoar refere-se ainda a fazer barulho, ou a “causar”, como diziam os jovens, principalmente na sala de aula. Causar, portanto, era o mesmo que se rebelar de forma mais contundente, desestabilizando profundamente regras e rotinas escolares. Ou seja, era quando interrompiam as relações cotidianas marcadas pelo tédio para empreender mais intensamente suas brincadeiras, zombarias e também conflitos, chamando a atenção para si.

Logo, o barulho e a vontade de falar se tornaram também aliados no processo de intervenção, de modo que as rodas de conversa, orientadas e organizadas, renderam diálogos importantes, e a diversidade presente se mostrou rica e necessária para que o debate não virasse um monólogo. A troca, o espaço para fala e a possibilidade de articular as diversas realidades com as atividades proporcionou o envolvimento dos alunos, e, uma vez envolvidos, tinham interesse em participar. Isso

corroborar com Freire (1987), quando diz que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Logo, atribuo a participação desses alunos nas aulas à possibilidade dada a eles de trocar e de construir juntos um percurso.

Figura 6 - Turma segundo ano 2 durante aula de Projeto de Vida



Fonte: Imagem da autora.²³

Nas palavras de Paulo Freire (1996), a educação é uma forma de intervenção no mundo, e como educadora, com esses alunos, meu estímulo para ensinar foi maior que o habitual. Isso porque o projeto de intervenção trata da consequência de um ato político que reflete na educação e, conseqüentemente, contribui para o aprofundamento das vulnerabilidades econômicas e sociais no Brasil.

Foi necessário assumir perante os estudantes um posicionamento sobre a reforma do ensino médio, deixar claro que a proposta de trabalho era subverter os ideais presentes no projeto de vida e buscar um espaço de resistência para a sociologia na educação básica. Não posso ser professora sem me colocar diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos (Freire, 1996).

Assim, o trabalho desenvolvido, foi elucidando as questões que permeiam o dia a dia dos estudantes e seus anseios. Em suas falas está presente a relação com o ambiente profissional e com suas famílias, sempre na intenção de vincular suas experiências ao conteúdo estudado. Entre os desafios deste trabalho está a desnaturalização e estranhamento da realidade social, os desafios da Sociologia

²³ Imagem realizada com autorização prévia de pais e estudantes, em formulário padrão da escola no ato da matrícula

nessa etapa da educação básica e que se fizeram presentes no decorrer das aulas. Assim, para Oliveira (2014, p. 1028):

Portanto, a Sociologia, através da consciência discursiva, busca ir além do que se encontra na aparência do que encontramos na realidade social, é desse modo que o seu ensino se articula ao processo de desnaturalização desta realidade, como preconizado nas Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia.

5 ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Começo a intervenção a partir da necessidade de recomposição de minha carga horária padrão, como já citado. Uma vez ofertado esse componente curricular, embora houvesse certa contrariedade de minha parte, me ocorreu que também poderia ser espaço de luta pela continuidade da presença das disciplinas de base no ensino médio. E é justamente na redução da formação geral básica que a intenção da reforma do ensino médio melhor se expressa, pois ao diminuí-la, diminui-se a possibilidade de aprendizagem, do contato com a ciência e da interpretação de mundo que se pode ter por meio dela. Como citado por Cara (2023), ao abordarem a perda do espaço da ciência na reforma do Ensino Médio:

O conhecimento que parece inútil, nos torna pessoas pensantes e capazes de dar sentidos inéditos ao mundo. Sim, precisamos conhecer os estados de oxidação do carbono para entender a enrascada climática em que nos encontramos. E, sim, precisamos de aulas de sociologia para problematizar mazelas que perpetuem na mesma proporção do enriquecimento das elites nacionais (Cara, 2023, p. A3).

A proposta de intervenção, portanto, não tem por objetivo legitimar o Projeto de Vida, antes pelo contrário, busca no Projeto de Vida um espaço para a disciplina de Sociologia, um espaço para sobrevivência de seus conteúdos. Isso se dá através da elaboração de um plano de ensino que permita ressignificar o trabalho proposto no Projeto de Vida, mobilizando autores e conceitos que despertem a crítica e compreensão das relações econômicas e sociais as quais os estudantes estão subjugados.

Para desenvolver este trabalho foi necessário ter a clareza de que embora na rede Estadual de Santa Catarina o Projeto de Vida se apresente como Componente Curricular, não há uma definição do campo científico que deve ser aprendido pelo estudante. Após mais de dois anos em atividade no Estado, esse é um componente que ainda não apresenta consenso na execução por parte dos professores que nele atuam.

Ao falar sobre a proposta de intervenção, é pertinente entender à qual abordagem pedagógica serve o Projeto de Vida. Qual seu propósito na educação? A proposta apresentada no Projeto de Vida faz a fusão entre vida e trabalho, traz as emoções para o campo do trabalho. Não se trata de uma abordagem tecnicista como visto em outros momentos da educação no Brasil, trata-se de uma abordagem

individualista que reposiciona a relação educação x capital. Como apresenta a abordagem de Silva e Estormovski (2023, p. 5):

[...] não estamos retornando a nenhuma modalidade de tecnicismo, uma vez que este operava por meio de tecnologias normativas. Este atuava coletivamente se valendo da repetição e da memorização de exercícios aplicados em larga escala. Com a reforma do Ensino Médio, no contexto brasileiro, assistimos a uma proliferação de tecnologias pedagógicas individualizantes que traçam como horizonte formativo as possibilidades de diferenciação e visam a capitalização das trajetórias dos indivíduos.

É, portanto, dessa forma que o projeto de vida dialoga com a reforma do ensino médio, servindo a uma lógica neoliberal, onde as práticas pedagógicas acabam por monetizar os educandos e suas subjetividades.

Construa seu próprio percurso, defina seu projeto de vida, seja protagonista, busque seus diferenciais, seja sua própria marca, invista em seus conhecimentos, seja sua melhor versão. Não é difícil constatar que se trata de um novo tipo de investimento formativo na educação de nossos adolescentes e jovens. Ou, mais objetivamente nos termos da hipótese que está sendo desenvolvida neste texto: a customização curricular favorece a constituição de subjetividades monetizáveis (Silva; Estormovski, 2023, p. 5).

Logo, ao desenvolver o plano de ensino foi preciso vincular os conceitos às atividades de modo a não sucumbir ao discurso meritocrático que carrega o Projeto de Vida. Assim, a Sociologia, sendo a ciência que estuda a vida moderna e seus desdobramentos, tem um grande potencial quando encontra no Projeto de Vida um campo de atuação, pois esse pode ser um importante espaço de resistência.

Dessa forma, os roteiros pedagógicos escolhidos para desenvolver o trabalho foram: 1 - Investigação sobre a minha história e as histórias que me compõe; 3 - Minhas escolhas: escola, estudos e futuro; e 6 - Conhecendo minha comunidade local, seu potencial econômico e social. Considerados os 15 roteiros do caderno, esses três apresentavam maior possibilidade de inserção dos conteúdos e conceitos da Sociologia e os que mais provocaram debate e reflexão sobre os temas que permeiam o novo modelo de ensino médio, como a lógica de mercado e o empreendedorismo.

Os roteiros e suas temáticas foram trabalhados a partir dos conteúdos sociológicos, conforme disposto no Quadro.

Quadro 1 - Roteiro Pedagógico, Temas e Fundamentação Teórica

Roteiro Pedagógico	Temas	Fundamentação Teórica
1 - Investigação sobre a minha história e as histórias que me compõe.	Indivíduo e Sociedade e Trajetórias de vida e socialização	Durkheim, fato social; Norbert Elias, configuração social; Karl Marx, classes sociais; Ricardo Antunes, precarização do trabalho.
3 - Minhas escolhas: escola, estudos e futuro	Organização do trabalho e Trabalho e desigualdades Sociais	Karl Marx, divisão social do trabalho, classes sociais e a características do modo de produção capitalista; Max Weber, classe e estratificação social; Juarez Dayrell, juventude e diversidade; Djamila Ribeiro, Kabengele Munanga e Bell Hooks, desigualdades sociais, de gênero e de raça.
6 - Conhecendo minha comunidade local, seu potencial econômico e social	Trabalho e mobilidade social, Trabalho e contextos econômicos, Mercado de trabalho e profissões	Anthony Giddens e Zygmunt Bauman, modernidade; Bell Hooks e Djamila Ribeiro, para desigualdades de raça e gênero que envolvem o trabalho.

Ao organizar o plano de ensino²⁴, busquei inserir a Sociologia com base nas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), articulando conceitos e competências específicas da Sociologia.

O estudo das Ciências Sociais no Ensino Médio tem como objetivo mais geral introduzir o aluno nas principais questões conceituais e metodológicas das disciplinas de Sociologia, Antropologia e Política. O ponto de partida dessas ciências foi a reflexão sobre as mudanças nas condições sociais, econômicas e políticas advindas desde os séculos XVIII e XIX. Esse contexto de transformação repercutiu, significativamente, no processo de construção das grandes questões que foram tratadas pela Sociologia, pela Antropologia e pela Política, que se desenvolveram no século XIX, tentando impor seu discurso científico (Brasil, 2000, p. 36).

As disposições sugeridas nas Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM), documento elaborado com o propósito de orientar as escolhas, conteúdos e procedimentos didáticos elaborados pelos professores de Sociologia (Moraes, 2020), também foram consideradas. Relaciona-se, assim, os conceitos da Sociologia aos roteiros pedagógicos escolhidos para desenvolver o trabalho. Nesse sentido, é importante entender a articulação entre conceitos, temas e teorias para o ensino da Sociologia, como traz Moraes (2020, p. 261-262):

[...] a) *conceitos*: são elementos do discurso científico que se referem à realidade concreta. O discurso sociológico merece um tratamento especial

²⁴ Plano de Ensino anexo 1.

em sala de aula, pois, em parte, o trabalho do professor de Sociologia consiste numa tradução, ou do que, no campo das Ciências Naturais, muitos chamam de “alfabetização científica”. Trabalhar com conceitos requer inicialmente que se conheça cada um deles em suas conexões com as teorias, mas articulando-os com casos concretos (temas).

Considerando os PCNEM e as OCEM, ao pensar o plano de ensino, o objetivo foi desarticular a narrativa individual presente no PV, passando a refletir sobre a relação indivíduo e sociedade. Trazendo a imaginação sociológica para o Projeto de Vida, leva-se o aluno à interpretação do contexto social em que está inserido. Conforme Mills (1982, p. 11):

A imaginação sociológica capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos. Permite-lhe levar em conta como os indivíduos, na agitação de sua experiência diária, adquirem frequentemente uma consciência falsa de suas posições sociais.

Para tanto, as atividades realizadas no primeiro trimestre exploraram o Roteiro Pedagógico 1: Investigação sobre a minha história e as histórias que me compõem. Foram trabalhados os seguintes temas: indivíduo e sociedade e trajetórias de vida e socialização.

No que tange às ‘Ciências Sociais e o cotidiano: as relações indivíduo-sociedade e Sociedades, comunidades e grupos’, as aulas foram desenvolvidas utilizando os conceitos de Durkheim sobre fato social, Norbert Elias sobre configuração, Marx sobre as classes sociais e Ricardo Antunes sobre precarização do trabalho. As atividades realizadas no primeiro trimestre tiveram como caráter a introdução de conceitos. Nessa etapa, a busca foi por uma aprendizagem que fizesse com que o aluno se conectasse ao meio em que vive e se entendesse como parte integrante da sociedade em que está inserido. Ao trazer os conceitos da sociologia para as discussões que perpassam o Projeto de Vida, nesse contexto, a Sociologia se tornou uma agente importante da desconstrução do modelo imposto.

[...] as ciências sociais podem, assim, utilmente, em uma democracia, constituir um contrapeso crítico ao conjunto dos discursos parciais mantidos sobre o mundo social, dos mais públicos e poderosos (discursos políticos, religiosos ou jornalísticos) aos mais comuns (Lahire, 2014, p. 58).

A partir do segundo trimestre, a proposta se modifica, buscando ainda mais a participação dos estudantes nas atividades, elaborando questões e trazendo informações que contribuam para o entendimento do cenário político e econômico do Brasil na atualidade. Assim, com o intuito de despertar um olhar crítico, o Roteiro 3:

Minhas escolhas: escola, estudos e futuro, abordou os seguintes temas: organização do trabalho e trabalho e desigualdades sociais.

Utilizou-se, para isso, as perspectivas de Karl Marx sobre a divisão social do trabalho, as classes sociais e as características do modo de produção capitalista, e Weber para pensar classe e estratificação social. E, também, a perspectiva das diversas juventudes trazidas por Juarez Dayrell, e como as desigualdades sociais, de gênero e de raça, existentes na sociedade brasileira impactam nas possibilidades de colocação no mercado de trabalho, através das obras de Djamila Ribeiro, Kabengele Munanga e Bell Hooks.

Já para o Roteiro Pedagógico 6: Conhecendo minha comunidade local, seu potencial econômico e social, serão utilizados os seguintes temas: trabalho e mobilidade social, trabalho e contextos econômicos, mercado de trabalho e profissões. As temáticas dessa unidade foram trabalhadas pelas perspectivas teóricas de Anthony Giddens e Zygmunt Bauman sobre a modernidade, e foram novamente utilizadas as obras de Bell Hooks e Djamila Ribeiro para abordar as desigualdades de raça e gênero que envolvem o trabalho no Brasil.

Os roteiros pedagógicos levam à relação entre a escola, as escolhas e o futuro dos estudantes, apontando para o mercado de trabalho. Mas para qual mercado de trabalho essa escola, após a reforma do ensino médio, conduz o estudante? A intenção ao utilizar conceitos como trabalho, desigualdade e estratificação social é instrumentalizar os estudantes, desarticulando assim o discurso de um ensino voltado às demandas do setor produtivo.

[...] há uma linha de argumentação que aproxima a última etapa da educação básica a uma visão mercantil da escola pública e contraria seu caráter público, inclusivo e universal. Ela sustenta que a prioridade da reforma é a melhoria do desempenho dos estudantes nos testes padronizados que compõem a política de avaliação em larga escala; que a finalidade do ensino médio é de preparar os jovens para ingresso no mercado do trabalho, seja para conter a pressão por acesso à educação superior, seja para atender a demandas do setor produtivo (Silva; Scheibe, 2017, p. 28).

O trabalho elaborado busca introduzir conceitos sociológicos no Projeto de Vida, o que significa deslocar a narrativa do individual para coletivo, despertando a criticidade e a reflexão nos estudantes. O objetivo da intervenção é, portanto, demonstrar potencialidades para a Sociologia na reforma do ensino médio, através de sua incidência no Projeto de Vida.

Será mostrado, na sequência, como a proposta de intervenção pedagógica se desenvolveu na sala de aula e como os conteúdos foram trabalhados com os estudantes.

5.1 A SOCIOLOGIA E O PROJETO DE VIDA EM SALA DE AULA

Ao iniciar este trabalho, foi necessário pensar primeiro sobre o lugar da educação formal na vida dos estudantes, para, no momento seguinte, pensar no fazer pedagógico, considerando as diversas juventudes e realidades sociais presentes. Como incluir e acolher demandas pertinentes às suas faixas etárias? Considerando que o Projeto de Vida pode ser campo para muitas temáticas ou para nenhuma, já que não há diretrizes claras para seu desenvolvimento em sala.

Foi preciso refletir com muita intensidade que efeito seria provocado nos estudantes. Quais seriam as devolutivas, como essas aulas e esses conhecimentos seriam remetidos de volta à realidade de seus cotidianos? Aqui volto minha atenção para o fazer pedagógico, pois de acordo com Brandão (2001), toda educação sonha uma pessoa, e os resultados do trabalho pedagógico estão alicerçados na relação do como fazer e para quem fazer.

Toda educação sonha uma pessoa. Sonha mesmo um tipo de mundo realizado através de diferentes categorias de interações entre pessoas. E uma diferença importante entre as propostas e os processos dos diferentes projetos de criação de pessoas através do ofício de educar, está na maneira como cada um dos ideários pedagógicos possíveis pensa e faz interagirem estas perguntas fundadoras que os gregos e outros nos deixaram: que tipo de mundo criar, manter ou transformar? Como e através de quem? Que pessoas podem, e como poderiam, realizar isto? Qual o lugar e o alcance da educação em tudo isto? (Brandão, 2001, p. 4).

A partir de então, pensando no como fazer e para quem fazer, passo a conhecer melhor minha turma, um segundo ano do ensino médio noturno, com idades entre 16 e 17 anos. Barulhentos, agitados, participativos. As primeiras aulas sempre em tom caótico, numa mistura de: “vamos nos organizar e silêncio por favor”. Silêncio, sempre um artifício requisitado por professores.

Mas como se silencia a adolescência, as inquietações e as mais variadas perguntas? Percebi, rapidamente, que o barulho ali não seria meu inimigo, mas meu aliado. É preciso pensar nos corpos e subjetividades que habitam a sala de aula, pois atualmente há um descompasso entre a escola e os estudantes. Um processo de

desencaixe entre o ensinar e os sujeitos que aprendem. Como refere Sibilia (2012), há uma divergência de época: um desajuste coletivo entre os colégios e seus alunos na contemporaneidade, que se confirma e provavelmente se reforça dia a dia na experiência de milhões de crianças e jovens de todo o mundo.

A Sociologia, considerando minha experiência em sala de aula, sempre foi a disciplina que deu voz às questões da juventude, há nos alunos um interesse pelos conceitos trazidos para sala, permitindo que façam conexões muito pertinentes entre o conteúdo trabalhado e suas realidades. Afinal, a escola é, por vezes, esse ambiente apartado do mundo lá de fora. Como menciona Pereira (2016), as escolas são instituições públicas estatais que atendem crianças e jovens das regiões em que se inserem, mas de modo extremamente distanciado da realidade de seu público. E a Sociologia, talvez, seja a disciplina escolar que mais proporciona conexão com a realidade, uma vez que permite a observação dos acontecimentos na contemporaneidade.

Assim, entendi que a necessidade de falar era dessa vez mais pertinente ainda. Ao pensar num trabalho desenvolvido com adolescentes numa disciplina com o nome de Projeto de Vida, imagino tamanha curiosidade pelo tipo de aula que teriam. Os estudantes dessa sala são em sua maioria alunos da escola desde o primeiro ano do ensino fundamental. Conhecem bem a escola, tem bom vínculo com os professores e direção, mas são conhecidos por serem a turma mais difícil de trabalhar no ensino médio. Como já citado, são falantes e muito ativos. Ao começar a desenvolver o trabalho, considerei que esse perfil, na verdade, era positivo, pois para o trabalho apresentar fluidez era preciso troca.

Começo pedindo que se apresentem, para conhecer um pouco de cada um e seus anseios. Percebi que eles ficavam mais confortáveis quando sentados em roda, percebi isso porque enfileirados um atrás do outro notei que ficavam incomodados, pois queriam ver o colega e interagir. Como professores, podemos criar um clima ideal para o aprendizado se compreendermos o nível de consciência e inteligência emocional dentro da sala de aula (Hooks, 2020).

Assim, adotei a estratégia das rodas de conversa, que uma vez orientadas pelo professor podem se constituir num importante espaço de diálogo. Conforme Freire (1987), o diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração, e, como já mencionado, a colaboração dos estudantes foi fundamental para desenvolver a proposta de intervenção pedagógica.

Nas **primeiras aulas**, o ponto de partida para pensar e desenvolver o plano de ensino veio da resposta de uma aluna, ao ser questionada sobre quais eram suas expectativas para o futuro. Com 17 anos, ela respondeu sem hesitar: *ficar rica, professora!* Essa resposta fez com que eu devolvesse para sala as seguintes questões: O que é riqueza? Como se produz riqueza? Nesse momento, vi que seria possível fazer um trabalho voltado ao desenvolvimento do pensamento crítico e que não sucumbisse a uma educação para a cidadania do mercado, conforme cita Brandão (2001, p. 5):

O seu educando estuda e aprende para realizar em sua vida, ao longo de respostas objetivamente úteis e adequadamente produtivas, as intenções pessoais dirigidas a e por interesses situados cada vez mais sobre a trindade saber- produzir-possuir, e cada vez mais distanciados da relação: conhecer-conviver-ser.

E a partir de então voltei ao plano de ensino, alinhando os roteiros pedagógicos aos conteúdos da sociologia, conforme já citado anteriormente. Busquei pensar num plano de ensino que envolvesse atividades práticas e momentos de devolutivas dos estudantes, para que a troca de experiências e os diferentes olhares sobre os conteúdos fossem compartilhados. No primeiro momento houve frustração por parte dos alunos, afinal todos estão inseridos num contexto de disputa e busca pelo sucesso. Assim como trazido por Brandão (2001), o destinatário essencial da educação é o *desenvolvimento econômico*. E parte dos estudantes, atraídos pelo discurso meritocrático, tinham convicção de que o Projeto de Vida poderia, sim, ser uma ferramenta importante para sua formação.

Seja pela disseminada cultura da empregabilidade ou pela grande quantidade de informações e estímulos voltados para o consumo que recebem principalmente das redes sociais, eles esperavam aprender a fazer currículos, serem levados a participar de cursos profissionalizantes, aulas de dicas de como se portar em entrevistas de empregos e palestras com empreendedores locais.

A ideia do sucesso, presente na sociedade moderna, faz predominar noções individualizantes. Carreira, biografia e trajetória constituem noções que fazem sentido a partir da eleição lenta e progressiva que transforma o indivíduo biológico em valor básico da sociedade ocidental moderna (Velho, 2003).

Assim, mesmo diante da frustração inicial deles, inicio o trabalho explicando que o objetivo não era ser “Coaching profissional”, nem ter aulas de autoajuda, mas sim relacionar o Projeto de Vida com fatores externos à vontade individual. Logo,

quando uma estudante de 17 anos diz que seu objetivo é ser rica, não se tira dela o anseio de ser, mas é importante que a consciência do que é riqueza, quem a produz e como ela é distribuída esteja presente.

É compreensível que num mundo capitalista uma adolescente de 17 anos, que trabalha oito horas por dia e estuda a noite, queira desfrutar de riqueza. Entretanto, é imprescindível que ela saiba o que significa ser rico, e mais, que saiba também que riqueza e lucro são gerados através da exploração de seu trabalho, durante oito horas do seu dia. Reiterando-se que as classes dominantes se sustentam na exploração do trabalho daqueles que não são proprietários nem possuidores dos meios de produção (Quintaneiro; Barbosa; Oliveira, 2003).

Conforme já mencionado, o trabalho só pode ser desenvolvido em sua totalidade pelo vínculo construído entre alunos e professora. As atividades foram sempre discutidas, explicadas e acordadas com os estudantes, para que eles se sentissem parte integrante do processo de ensino, não apenas recebendo os conceitos e atividades por mim determinadas de maneira arbitrária. Como aponta Freire (1987, p. 44):

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.

Assim, começo o trabalho com os estudantes pelo Roteiro Pedagógico 1 - Indivíduo e Sociedade, Trajetórias de vida e socialização. Para isso, tinha objetivos específicos de refletir a trajetória pessoal dos estudantes, introduzir conceitos de socialização e instituições sociais. E, também, provocar nos alunos a reflexão sobre a história de suas famílias, as atividades laborais que desenvolvem e como influenciam na classe social que ocupam e na carreira profissional que almejam.

Realizado em seis aulas ao longo do primeiro trimestre, contemplou a introdução da parte teórica de autores clássicos. As **duas primeiras aulas**²⁵ expositivas e com leituras dirigidas dos textos de Émile Durkheim, As instituições e o

²⁵ Detalhadas no Plano de Ensino – Anexo 1.

indivíduo²⁶ e O que é capitalismo?²⁷, seguiram o formato mais tradicional, expositivas, foram trabalhados conceitos de indivíduo, sociedade, capitalismo e trabalho.

Já a **terceira e quarta aulas** envolviam quatro momentos, a introdução ao conceito de trabalho precarizado, por Ricardo Antunes (2020), a exibição do Documentário Vidas Entregues, que mostra a realidade de entregares de aplicativo no Rio de Janeiro, explorando as dificuldades apresentadas pela exaustiva rotina de trabalho. Foi realizada uma roda de conversa sobre a temática e a elaboração de uma produção textual, que deveria responder às seguintes questões: quais as possíveis causas para que o trabalho precarizado tenha se expandido no Brasil? E quais seriam as possibilidades de mudança no cenário atual do trabalho no Brasil?

Foi na devolutiva dessa atividade que percebi a potencialidade deles para o desenvolvimento do trabalho, pois manifestaram suas percepções sobre o conteúdo assistido e conseguiram fazer relações entre o conceito de trabalho precarizado e as histórias de vida presentes no documentário. Isso se concretizou em suas produções textuais logo em seguida. Como pode-se observar em alguns trechos de seus textos:

Medidas possíveis de serem tomadas para melhoria das condições dos serviços, seria a melhor remuneração e a disponibilização dos meios de transporte para realização das entregas. E acredito que até mesmo a carteira assinada dos trabalhadores (G.S., 17 anos, Estudante).

A percepção dos entregadores em relação ao mercado de trabalho atual é a falta de oportunidades por conta da falta de estudo. Se sentem desmerecidos não tendo um trabalho de carteira assinada (G.C., 16 anos).

Alguns pensam que o trabalho autônomo gera mais lucros, porém a maioria estava nessa situação por falta de oportunidade, sendo assim precisavam gerar um extra para ter o que levar para casa (A.C.S., 16 anos).

A principal melhoria seria a questão de assistência aos trabalhadores, um salário digno e principalmente contratarem com a carteira assinada, assim todos terão direitos trabalhistas (E.D.P., 17 anos).

A **quinta e sexta aulas**²⁸ foram desenvolvidas com base no conceito de configuração, de Norbert Elias. Após a introdução do conceito, eles foram provocados a elaborar mapas mentais que respondessem às seguintes questões: Quem eu sou? Quais meus interesses? Quais minhas pretensões? E como o meio em que estou inserido socialmente pode impulsionar minhas aspirações? Os mapas mentais criados

²⁶ Texto 1 do Plano de Ensino – Anexo 1.

²⁷ Texto 2 do Plano de Ensino – Anexo 1.

²⁸ Detalhadas no Plano de Ensino – Anexo 1.

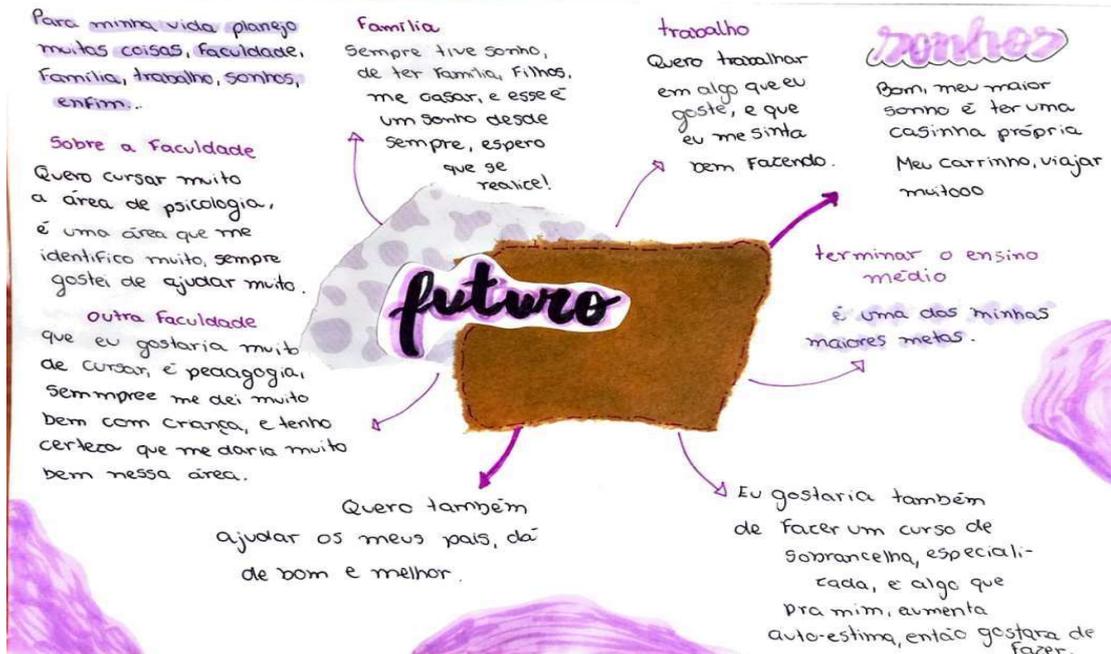
por eles, desenhando um futuro através da perspectiva atual, propiciou que eu entendesse de que lugar eles estavam falando e se projetando, e fez eles visualizarem os caminhos e os obstáculos que a vida lhes impõe. Questões como preocupações com a saúde, ajuda à família e formação profissional foram as que mais apareceram.

Figura 7 - Mapa mental produzido por estudante na aula de Projeto de Vida



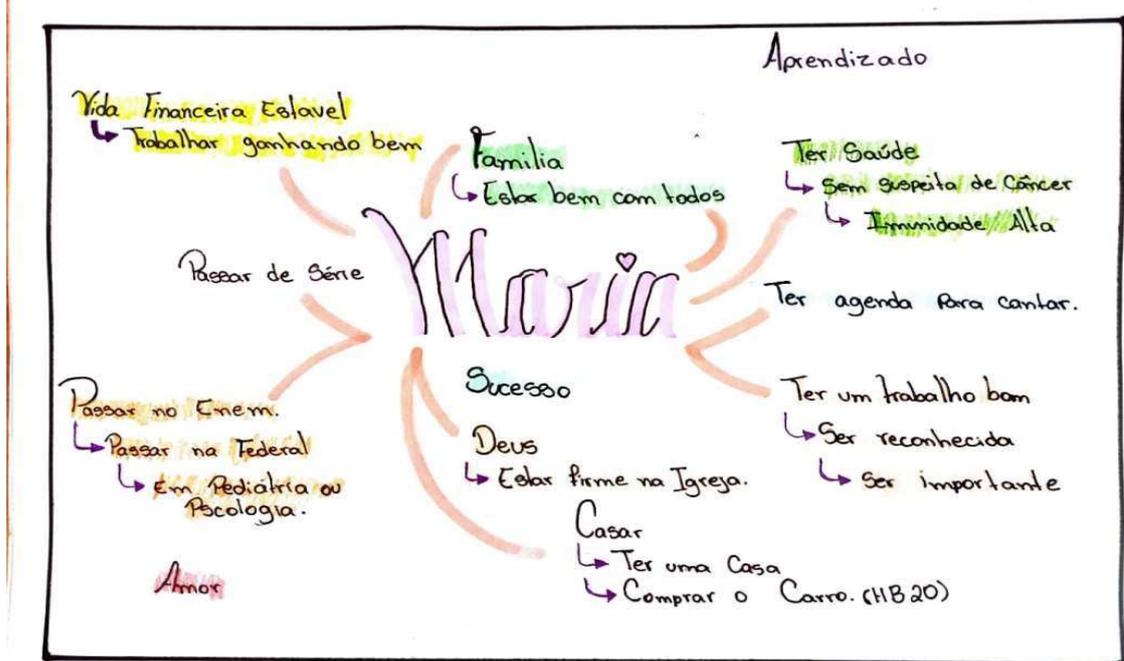
Fonte: K.S., 16 anos.

Figura 8 - Mapa mental produzido por estudante na aula de Projeto de Vida



Fonte: G.C., 16 anos.

Figura 9 - Mapa mental produzido por estudante na aula de Projeto de Vida



Fonte: M.V.B., 16 anos.

De modo geral, mesmo aqueles que almejam a riqueza, não a desejam de forma mágica, pois estudar e ter uma profissão estão sempre presentes nos planos. Ponto esse que considero positivo, levando em conta o desinteresse crescente pelo ensino superior. Falo aqui a partir de minha experiência em sala de aula sobre o desinteresse dos alunos dessa escola em realizar as provas do Enem ou vestibulares locais.

Contudo, destaco, também, elementos que merecem atenção, como: “*ser importante*”, “*ser rico*”. E ao finalizar o trabalho e passar para a socialização e roda de conversa, esses elementos apareceram com força nas falas. Os anseios pertinentes à idade também apresentam o tom do discurso meritocrático, o que me fez voltar a atenção para a construção no coletivo do que esse discurso significa num contexto político e econômico onde a ideologia da meritocracia serve para justificar as desigualdades sociais e atribuí-las como responsabilidade exclusiva dos sujeitos (Sandri, 2016).

A **sétima aula**²⁹ teve como atividade a elaboração da biografia sociologizada de cada estudante, de forma que ao descrever suas trajetórias e a de seus familiares, os alunos conseguissem enxergar e compreender a configuração social a qual pertencem. As histórias de suas vidas e da vida de seus familiares se entrelaçam nos momentos em que eles se enxergam no mundo e no lugar em que estão a partir da trajetória percorrida por suas famílias. Como observa-se nas citações a seguir:

Sempre morei na mesma casa, meus pais moram em Indaial há 23 anos. Minha mãe trabalhou na roça até os 15 anos e se aposentou como costureira, e trabalha até hoje. Meu pai trabalha numa estamparia. Trabalho na mesma que meu pai trabalha. Meu pai trabalho na roça até os 20 anos (N.B., 16 anos).

Nasci em Indaial, filho de um pai mecânico. Morei com meu pai até os 4 anos, quando voltei a morar com minha mãe, que precisava se virar para cuidar de dois filhos pequenos [...] Ao acabar o ensino fundamental entro no Germano que levo como uma segunda casa, aqui sempre fui acolhido [...] Quando minha mãe engravidou da minha irmã mudou toda a configuração da família de novo. Minha mãe já não podia mais cuidar do filho mais velho e eu não podia me dar ao luxo de brincar em casa, tendo que cuidar dos meus irmãos (G.S., 16 anos).

Eu sou de Indaial, nasci aqui. A minha mãe veio do Mato Grosso do Sul, ela era babá e a família da criança que ela cuidava veio para Indaial [...] (G.A., 17 anos).

Minha genitora, filha do seu Antônio e da Maria, mãe de 4 filhos, sempre relata que a vida nem sempre foi fácil, porém sempre foi guerreira (M.V., 16 anos).

Somos naturais da Bahia, nasci em Ibicuí e tenho 16 anos. [...] Graças a Deus nunca meu pai teve problemas para conseguir empregos em Indaial. [...] Meus avós se aposentaram na Incofios e meus tios estão lá até hoje (A.A., 16 anos).

Histórias de famílias que buscam melhor qualidade de vida, de pais e avós trabalhadores e de adolescentes que buscam um futuro promissor. Ao final da atividade, voltando para reflexão e socialização, a relação entre trabalho, educação e qualidade de vida emergiu na fala dos alunos, que conseguiram relacionar os seus recursos, potencialidade e possibilidades à trajetória das suas famílias.

Logo, passou-se a refletir sobre as questões do trabalho no Brasil, a partir da segunda unidade, trabalhando o Roteiro Pedagógico 3: Minhas escolhas: escola, estudos e futuro, abordando organização do trabalho e trabalho e desigualdades sociais. Nesse ponto, começamos a pensar a trajetórias das famílias e o quanto as relações de trabalho influenciaram nas tomadas de decisão desses indivíduos.

²⁹ Detalhadas no Plano de Ensino – Anexo 1.

Visando compreender as relações de trabalho e consumo e conceituar trabalho informal e precarizado, bem como pensar a precarização do trabalho num contexto político e econômico, que contribui para o aprofundamento das desigualdades sociais, assim iniciou o segundo trimestre, com conteúdo organizado para quatro aulas, considerando se tratar de um período menor por conta do recesso escolar.

Assim, a **sétima aula** no plano de ensino introduziu os conceitos de alienação, luta de classes e mais-valia. Após, foi realizada a leitura dirigida dos textos O trabalho flexibilizado e mundializado e Emprego: O problema é seu!³⁰, que abordam a competitividade e as condições do mercado de trabalho na atualidade. Por fim, foi feita uma roda de conversa para relacionar os dois textos e fazer relações com o conteúdo trabalhado. Nessa aula, os alunos refletiram sobre a competitividade do mercado de trabalho e sobre as condições precárias de algumas profissões.

Na **oitava aula**³¹, incentivou-se a pensar as questões de trabalho, gênero e raça no Brasil como constitutivas das desigualdades sociais. Foram exibidos o 1º e 2º episódios da série Desigualdade de raça e gênero no mundo do trabalho, que trata do mercado de trabalho no Brasil e mostra como o racismo estrutural e o sexismo impactam de forma severa nas carreiras e resultam em piores condições de trabalho para mulheres e, sobretudo, mulheres negras.

Após, foi abordado com os estudantes como o racismo estrutural molda as relações econômicas no Brasil. Como já mencionado, essa é uma sala de aula diversa, o que tornou as discussões mais ricas, pois tínhamos presentes experiências que proporcionaram um debate de qualidade, enfraquecendo comportamentos preconceituosos e o estranhamento ao diferente. Por essa experiência, reitera-se a necessidade do ensino de Sociologia na educação básica. Tendo em vista que o conhecimento sociológico tem como atribuições básicas investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar/explicar todos os fatos relacionados à vida social, logo, permite instrumentalizar o aluno para que possa decodificar a complexidade da realidade social (Silva; Barbosa; Cunha, 2021).

³⁰ Texto 3 do Plano de ensino – Anexo 1.

³¹ Detalhadas no Plano de Ensino – Anexo 1.

A **nona aula**³² foi desenvolvida a partir do conceito de juventude e geração. Após, realizou-se uma análise dos dados de renda, empregabilidade, ocupação geográfica, raça e etnia da juventude no Brasil, a partir dos dados contidos no Atlas da Juventude. Assim, foi possível refletir sobre as características da juventude brasileira na atualidade e a relação entre economia, políticas públicas e mobilidade social.

Pensar a condição juvenil foi um exercício enriquecedor, que deu a eles a possibilidade de expressar as dificuldades de ser adolescente, tanto pelos conflitos geracionais quanto pela falta de oportunidades que derivam de condições materiais insuficientes. Isso condiz com a situação da maioria dos estudantes em sala, ao referirem as dificuldades de trabalhar e estudar à noite para poderem auxiliar os pais ou dar manutenção ao básico de suas necessidades. Conforme trazido por Dayrell (2007, p. 1109):

No Brasil, a juventude não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho, como é comum nos países europeus. Ao contrário, para grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo.

A **décima aula**³³ retomou o conceito de trabalho precarizado. Após nova abordagem ao conceito, divididos em grupos, os estudantes realizaram entrevistas³⁴ com perfis diferentes de trabalhadores empreendedores, trabalhadores formais, adolescentes em busca do primeiro emprego ou jovem aprendiz, adulto na situação de trabalho informal e adulto buscando recolocação no mercado de trabalho. Visou-se refletir com os alunos sobre as condições de trabalho de cada perfil entrevistado e sobre a relação trabalho e remuneração, além de trazer para o debate a trajetória escolar e profissional dos entrevistados para ocuparem tais espaços profissionais.

Divididos em cinco grupos, realizaram cinco entrevistas. Apresentaram dificuldade para cumprir o prazo e não contemplaram os perfis indicados nas orientações para elaboração do trabalho, porém, o produto final foi relevante e útil para o debate.

Entre os entrevistados, estavam dois estudantes do ensino médio. O primeiro em busca de estágio, deixa claro em sua fala que precisa da remuneração para suprir

³² Detalhada no Plano de Ensino – Anexo 1.

³³ Detalhada no Plano de Ensino – Anexo 1.

³⁴ As entrevistas foram socializadas apenas em sala de aula e estão arquivadas.

suas necessidades financeiras, porém, visa profissionalmente se tornar Bombeiro Militar, e, para tanto, já participa do programa Bombeiro Mirim. Acredita ser uma maneira de conhecer o trabalho e suas especificidades e que no futuro poderá contribuir para melhor desempenho num concurso público.

O segundo entrevistado, de 18 anos, relata experiências de empregos informais, como vendedor e atendente. Como atividade formal diz já ter trabalhado em uma empresa têxtil e ter sido estagiário na secretaria da escola. Relata ter o sonho de se tornar empresário e quer trabalhar no ramo da alimentação, quer ser empreendedor. Aqui a atenção se voltou para um discurso meritocrático, do quem se esforça, consegue, realiza e enriquece. Infelizmente, a realidade acabou confrontando suas expectativas, embora fosse um estudante dedicado, precisou abandonar os estudos pela necessidade de colaborar com o sustento da família. Acabou evadindo na metade do ano letivo.

Na sequência, os grupos 3 e 4 apresentaram duas entrevistadas, mulheres com menos de 40 anos, mães de alunos, as duas com negócios próprios. Em suas falas, a superação dos obstáculos aparece como grande motor das suas vidas profissionais. Ambas descrevem que tiveram que trabalhar em empresas de forma concomitante com seus empreendimentos, por anos, até conseguirem renda suficiente de seu próprio negócio.

As duas contam histórias semelhantes, com a vida profissional iniciando antes dos 14 anos para auxiliar a família. Entretanto, a relação das entrevistadas com a realização profissional é diferente, enquanto a entrevistada do grupo 3 se diz realizada, a do grupo 4 diz que está prestes a realizar seu sonho, ser advogada. Iniciando recentemente o curso de Direito, seu sonho desde a infância, somente agora será possível se concretizar.

O quinto grupo também apresentou uma mulher empreendedora que relata trabalhar com o ramo de alimentação e refere várias atividades antes da confeitaria, como vendedora, faxineira e atendente. Diz ter entrado nesse ramo pela necessidade de complementar a renda, e relata que completou o ensino médio e que a internet é a ferramenta que utiliza para se aperfeiçoar, sua renda seria em torno de 4 salários-mínimos, o que julga insuficiente, embora se sinta realizada em sua profissão. Por fim, relata que ser empreendedora requer mais que vontade, é preciso planejamento e persistência, e que a fala “sou meu próprio patrão” implica não ter horários fixos e/ou garantia de rendimentos.

Após a socialização dos vídeos, a reflexão com os estudantes se voltou a questões que envolvem a precarização do trabalho no Brasil, bem como a necessidade de iniciar cedo uma atividade remunerada para colaborar com as despesas da família e o trabalho informal e sem registro que faz parte da realidade dos brasileiros e que contribui para o aumento da vulnerabilidade econômica das famílias. Os caminhos que essas pessoas empreendedoras percorreram, como a necessidade de trabalhar em mais de um emprego, instabilidade financeira e falta de capital para investimento, refletem a precarização do trabalho disfarçada de empreendedorismo. Ideia introjetada pelo neoliberalismo e cada vez mais presente na atualidade.

E embora a intenção inicial do trabalho não tenha sido falar sobre o empreendedorismo no Brasil, foi possível articular o conceito de trabalho precarizado e a disseminação do empreendedorismo no Brasil. O empreendedorismo, apontado como solução e futuro para o trabalho, esconde as mazelas do desemprego e dos trabalhos precarizados. Conforme Filgueiras e Antunes (2020, p. 1):

O empreendedorismo é exemplar: trata-se frequentemente de uma forma oculta de trabalho assalariado, apresentada como “trabalho autônomo”. E essa mistificação encontra base social, uma vez que o/a “empreendedor/a” se imagina, por um lado, como *proprietário/a de si-mesmo*, enquanto em sua concretude e efetividade se converte em *proletário/a de si-próprio*.

As aulas a seguir fazem parte da unidade 3. O trabalho realizado teve como ponto de partida as discussões e problematizações da unidade anterior sobre desigualdades e juventudes no Brasil. Refletiu sobre o mercado de trabalho atual, além de problematizar questões históricas, como as desigualdades sociais, de gênero e de raça, existentes na sociedade brasileira e como elas impactam nas possibilidades de colocação no mercado de trabalho. Assim como procurou-se exercitar as potencialidades dos estudantes e instigar possibilidades de projetos de vida, de forma individual e coletiva, pensando numa sociedade possível e menos desigual, partindo das reflexões e elaborações realizadas em sala de aula.

Dessa forma, a **décima primeira aula**³⁵ foi conduzida por meio da leitura de um capítulo do livro de Djamila Ribeiro, *Quem tem medo do feminismo negro?*³⁶, que propõe uma reflexão acerca das relações de gênero e raça na sociedade brasileira.

³⁵ Detalhada no Plano de Ensino – Anexo 1.

³⁶ Texto 3 do Plano de Ensino – Anexo 1.

Após a leitura e abordagem sobre o tema, foi proposto aos estudantes que realizassem uma pesquisa onde apontassem as diferenças salariais entre homens e mulheres e entre mulheres negras e brancas no Brasil, para identificar as diferenças de renda, carga horária e vagas ocupadas. Procurou-se refletir sobre os contextos econômicos e sociais que levam as diferenças entre homens e mulheres no mercado de trabalho e o racismo estrutural presente na sociedade. Pensar a questão do feminismo negro é pensar processos democráticos (Ribeiro, 2018) e a sala de aula se constitui no espaço fundamental para pensar as relações e desnaturalizar falas e comportamentos excludentes.

A atividade foi desenvolvida com empenho pelos alunos, os trabalhos apresentaram dados de órgãos oficiais, conforme indicado nas orientações para elaborar a atividade. O debate após as apresentações também foi rico, considerando a participação e qualidade dos dados por eles apresentados. Uma das questões levantadas no debate foi a hereditariedade do trabalho de mulheres negras e a relação com o trabalho doméstico passado de geração em geração de mulheres de uma mesma família. Estabeleceu-se relação entre a leitura e as falas trazidas nos episódios do documentário assistido na oitava aula.

A **décima segunda aula**³⁷ foi pautada na discussão sobre a sociedade do cansaço, com uma abordagem sobre o mercado de trabalho, o excesso de positividade e cobrança relacionados ao ideal de profissional eficiente. Após a introdução do conceito apresentado por Byung-Chul Han, foi projetada a imagem³⁸ de um homem cansado, ao seu redor com representações que remetem a situações de trabalho. Os alunos foram instigados a refletir sobre o que as organizações esperam de seus funcionários e quais os efeitos colaterais desse tipo de trabalho na sociedade.

Após, a roda de conversa trouxe colocações importantes, como a falta tempo para atividades que envolvem lazer, o afastamento do trabalhador de suas famílias e a falta de energia para vida pessoal. Uma fala aqui merece destaque. A. A., de 16 anos, menor aprendiz numa fábrica têxtil da cidade, relata que a frase motivacional de sua empresa para os funcionários era de que lá são uma “família”. Isso, na sua opinião, faz com que o funcionário mesmo insatisfeito não reclame, pois sente-se

³⁷ Detalhada no Plano de Ensino – Anexo 1.

³⁸ Representada no Plano de Ensino – Anexo 1.

parte da empresa. Julgo essa fala importante por refletir a capacidade dos estudantes em relacionar o conteúdo com suas vivências cotidianas.

A aula seguinte, a **décima terceira**³⁹, partiu das discussões anteriores e propôs aos estudantes uma pesquisa. Deveriam pesquisar sobre o mercado de trabalho da cidade de Indaial e região do Vale do Itajaí. A pesquisa deveria contemplar o segmento com maior número de vagas disponíveis, média salarial, formação necessária e se há distinção entre vagas femininas e masculinas. Após a apresentação dos trabalhos e reflexão sobre os dados apresentados, foi solicitado aos estudantes que individualmente relacionassem o que o mercado local oferece como emprego e seus anseios profissionais, por meio de produção textual, onde as seguintes questões fossem contempladas: O mercado local corresponde suas expectativas de trabalho no futuro, você encontrou vagas de emprego que correspondem a profissão que você deseja exercer? A relação salário x trabalho é compatível com a função? Há formação disponível na região para concorrer à vaga almejada? Qual sua percepção sobre o mercado de trabalho local ao finalizar a pesquisa? Essa atividade teve a finalidade de visualizar as características do mercado de trabalho local.

Entre os resultados, destaco que as vagas mais buscadas foram na área da estética, educação, saúde e tecnologia. A relação trabalho x salário é importante ser observada, nem todos buscaram vagas de emprego, pois alguns almejam ser empresários e buscaram o faturamento de empresas do segmento que pretendem atuar. A maioria das vagas procuradas têm remuneração média de cinco mil reais. Aqueles que dizem que querem ser empresários consideram a remuneração muito baixa, e aqueles que almejam uma vaga de emprego acham razoável.

Nesse ponto ocorre um debate sobre os benefícios de ser patrão e ser empregado, retomo com os depoimentos das entrevistas colhidas por eles, em que três empreendedoras falam dos desafios de ter o próprio negócio.

Em relação à remuneração, pode-se observar o quanto a visão dos alunos demonstra as desigualdades sociais brasileiras. Quando atento aqui para a questão da relação trabalho x salário e vinculo ela à desigualdade é porque na percepção dos estudantes um salário de cinco mil reais mudaria a perspectiva de vida deles, pois a maioria de suas famílias não possuem essa renda. Logo, a reflexão que busco vai ao

³⁹ Detalhada no plano de ensino – Anexo 1

encontro das falas deles no início do ano letivo, quando se referiam à riqueza, voltando à reflexão do que é riqueza e como ela é produzida, buscando estabelecer a relação entre riqueza e exploração.

É um momento que considero importante, ao possibilitar estabelecer relações que mostram como o capitalismo produz desigualdades sociais. Segundo Marx e Engels (2015), o trabalhador torna-se um indigente e o pauperismo cresce ainda mais rapidamente que a população e a riqueza.

A seguir estão os trechos das respostas dos alunos na atividade.

Biomedicina, salário fixado em R\$ 4600,00, porém, dependendo do procedimento pode aumentar, mas acho super justo (G.A., 17 anos).

Direito, R\$ 5000,00 ao salário é bom considerando as horas semanais, porém, há poucas vagas e cursos na região (E.D., 17 anos).

Pedagogia, dependendo da carga horária o salário é compatível sim (G.C., 16 anos).

Pedagogia, o salário é compatível com o trabalho, mas poderia ser melhor (E.C., 18 anos).

Administração de Empresas, o salário está entre R\$ 3700,00 a R\$ 5500,00 considero bom (J.C., 16 anos).

Engenharia de Software e TI, média salarial no início de R\$ 6000,00 sem contar que dá para trabalhar de casa (L.H., 16 anos).

Durante a socialização do trabalho de pesquisa, eles relataram que há poucas opções de cursos superiores na região, o que se tornará um obstáculo quando chegar a hora de cursar o ensino superior.

Novamente, uma fala merece destaque, A.A., de 16 anos, é aluno de aprendizagem industrial do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), e reflete que possivelmente a falta de cursos superiores gratuitos na região seja por conta do desinteresse das pessoas ou do próprio setor industrial, que prefere funcionários menos qualificados para pagar um salário menor.

Essa abordagem rendeu um excelente debate, pois outros alunos devolveram a seguinte questão: a indústria também precisa de pessoas qualificadas. Outra questão veio: mas se todo mundo for muito qualificado, o salário se torna mais alto e os empresários não seriam a favor, pois o lucro diminuiria. Retomo, então, o conceito da riqueza gerada por meio da exploração.

Considero o debate dos estudantes muito satisfatório, pois nesse momento foi possível aferir que o trabalho desenvolvido até aqui estava alcançando seu

objetivo, despertando a criticidade para a sociedade em que vivem e para as relações de trabalho em que estão inseridos.

Na **décima quarta aula**⁴⁰ foi proposto aos estudantes a elaboração de um currículo. Após a leitura do texto O currículo “vitaminado”⁴¹ foi refletido o significado do currículo e a quais propósitos ele serve na sociedade capitalista e meritocrática. No texto, Konder (1983) apresenta o currículo como a ponta do iceberg de uma visão triunfalista, onde o currículo é o elemento mais ostensivo de uma ideologia que nos envolve e nos educa nos princípios do mercado capitalista.

Assim, foi proposta a elaboração de um currículo Vitae que considere gostos de literatura, filmes e músicas, habilidades artísticas, esportivas e manuais, experiências pessoais, viagens, entre outros. Ao criar o currículo, espera-se que o estudante consiga identificar suas potencialidades para além do mercado de trabalho, projetando suas expectativas para a vida que melhor se adequa aos seus anseios.

Dessa forma, o objetivo da atividade era voltar o aluno para si, para suas realidades e suas potencialidades antes de voltar o olhar ao mercado de trabalho, pensar quem são esses sujeitos e como suas histórias de vida contribuíram para as habilidades e motivações que possuem até aqui. Na perspectiva de desconstruir, como alerta Brandão (2001), uma tal concepção de sujeito educado para a cidadania do mercado, concentra-se a formação da pessoa nos limites da competência ético-utilitária e da técnica do/para o trabalho produtor de bens materiais, e não como construtor de mundos sociais.

Essa foi a atividade mais desafiadora para ser realizada, pois os alunos tinham em mente a construção de um currículo comum, como as frases prontas, e não conseguiam se enxergar como indivíduos, perceber seus gostos e habilidades. E foi essa a oportunidade para vincular novamente os textos trabalhados à realidade, pois foi preciso, antes de dar sequência à atividade, conversarmos novamente sobre a relação com o mercado de trabalho que padroniza os indivíduos conforme a vaga que estão buscando e rouba a dimensão das subjetividades e particularidades de cada um.

⁴⁰ Detalhada no plano de ensino – Anexo 1.

⁴¹ Texto 4 do plano de Ensino – Anexo 1.

Entre os campos a serem preenchidos, um perguntava: Qual sua motivação para desenvolver tal atividade de trabalho? Foi a pergunta que mais apresentou dificuldades para ser respondida. Entre as respostas:

Minha Motivação acredito que seja por gostar muito desse ramo. E ajudar de alguma forma as pessoas (N.B., 17 anos – Nutrição).

Dinheiro. Realização de sonhos (A.G., 17 anos – Engenharia Civil).

Independência (K.E., 17 anos – Azulejista).

Os outros, ajudar quem precisar (L.F.S., 16 anos – Bombeiro Militar).

Devido a situações que vivenciei na minha família e a profissão na área me ajudar a conquistar minha independência financeira (E.D., 17 anos – Direito).

Minha motivação é o amor por ter cuidado com as pessoas, principalmente com crianças e ajudar a tornar a vida de uma criança significativa (M.V.B., 17 anos – Medicina).

O que me motiva é a curiosidade para saber mais, comecei a gostar de astronomia depois que comecei a ver Teorias de Albert Einstein (G.F.F., 17 anos – Física ou Astronomia).

Salário e conhecimento (A.A., 16 anos – Engenharia elétrica).

Sempre gostei de estudar, e me inspirava em muitos professores (G.C., 16 anos – Pedagogia).

Outra questão era: O que você espera que esse trabalho vá proporcionar para sua vida? Entre as respostas: conhecimento, oportunidade para crescer, satisfação, estabilidade, gratificação pessoal, dinheiro, felicidade. No entanto, a resposta que saiu para o debate na roda de conversa foi “*Depende do meu esforço*” (W. D., 16 anos).

A partir desse ponto, a reflexão se voltou para a questão da meritocracia, uma vez que essa é uma das bases da reforma do ensino médio e que é preciso discutir a sua relação com a educação. Conforme Estornovki e Silva (2023), através do empresariamento de si, o sujeito neoliberal busca qualificar seu desempenho, interiorizando prescrições, como as do empreendedorismo, da competição e da meritocracia, e tomando-as como diferenciais que qualificam seu portfólio de habilidades.

Parte dos estudantes apoiou a resposta, mas a maioria não. Pedi, então, que voltassem seus olhares sobre a biografia que eles elaboraram do primeiro trimestre e que voltassem às histórias de vida de suas famílias. Isso porque a maioria contava histórias de famílias que vieram para Indaial em busca de melhoria, mas vir em busca de uma vida melhor e ir em busca de uma vida melhor não é esforço, é necessidade.

Vivemos num país que presencia movimentos migratórios por falta de emprego, de seca, de fome. Ou recebemos pessoas vindas de outros países refugiados de guerra, ou perseguição política, nesse sentido, o querer e o esforço não são suficientes.

O discurso meritocrático tão alimentado e reforçado na sociedade nada mais é do que uma forma de encobrir desigualdade e abandonar os mais vulneráveis. Essa foi uma reflexão difícil de ser feita, pois como já citado, Indaial é uma cidade onde a cultura do trabalho é muito forte e a ideia de só não vence por meio do trabalho quem não quer é muito resistente.

A **décima quinta e décima sexta aulas**⁴² foram desenvolvidas com base nas obras de Bauman e Giddens sobre a modernidade, e finalizam o plano de ensino com a proposta de pensar com os estudantes seus projetos de vida. Questionou-se como projetam seus futuros, considerando as discussões realizadas durante o ano letivo. Também foram abordados em sala de aula os conceitos de: trabalho, mercado, economia, juventude e modernidade. Foi proposto aos estudantes que pensem em um projeto para sociedade, partindo das perguntas: como você gostaria que estivesse sua vida profissional? E em que sociedade você gostaria de viver daqui a 10 anos?

O objetivo dessa atividade foi que, para além de pensar no Projeto de vida, o aluno pensasse em um projeto de sociedade considerando as discussões e abordagens teóricas trabalhadas em sala de aula. Não foi uma proposta simples de efetivar, muitos tiveram dificuldade de vislumbrar um futuro, justamente pelas dificuldades da vida presente, o que exigiu reflexão e mais tempo para determinados estudantes. Como alerta Bauman (2001, p. 1):

[...] como articulada por Pierre Bourdieu: para projetar o futuro, é preciso estar firmemente plantado no presente. A única novidade aqui é que o que importa é a ancoragem do indivíduo em seu próprio presente. E para muitos dos contemporâneos, talvez a maioria, sua ancoragem no presente é, na melhor das hipóteses, instável, e muitas vezes prima pela ausência.

A proposta final dessa atividade era a postagem de imagens dessa projeção de futuro no Instagram. Batizada pelos alunos de Feed do Futuro, foi a última atividade do plano de ensino e contou com uma intensa movimentação e participação dos estudantes. Os alunos participaram ativamente da edição da página, escolheram o nome, fizeram o logotipo e escreveram a BIO. O perfil do Instagram foi criado no final do ano letivo de 2023, por isso conta com baixo engajamento e pouco seguidores,

⁴² Detalhadas no plano de ensino – Anexo 1.

mas continuará sendo usado para registrar as atividades do ano letivo de 2024.

Vem conhecer nosso feed do futuro e a evolução dos trabalhos desenvolvidos através do Projeto de Vida (@projetodevida02).

Utilizando aplicativos de edição de imagens, eles criaram versões de seus perfis profissionais no futuro e de sociedades em que gostariam de viver. Entre as expectativas para uma vida daqui a dez anos, alguns imaginaram cenários futurísticos e cidades inteligentes com alto desenvolvimento tecnológico, assim como uma sociedade mais inclusiva voltada à melhoria da qualidade de vida. Melhorias nas políticas públicas, como saúde, educação, habitação e acessibilidade, também apareceram nas perspectivas dos estudantes.

A sociedade do futuro investe em energia limpa e renovável (R.N., 17 anos – Tecnologia da Informação).

Indaial, como uma cidade inteligente. É aquela que consegue alinhar avanços tecnológicos com o progresso social e ambiental (M.V.B., 17 anos – Medicina).

Blumenau já é uma cidade encantadora, mas sempre há oportunidades de aprimoramento. Investir em infraestrutura sustentável, promover a inclusão social, fomentar iniciativas culturais e tecnológicas, além de melhorar a mobilidade urbana. São caminhos para um futuro mais equitativo (G.C., 16 anos – Pedagogia).

A Indaial do futuro preserva a natureza e incentiva a sustentabilidade (G.S., 17 anos – Engenharia Mecânica).

Sociedade do Futuro valoriza a ciência e educação (G.F., 16 anos – Astrônoma).

A sociedade que eu penso para o futuro valoriza a educação e os professores (E.C., 17 anos – Pedagogia).

Espero que no futuro a habitação de qualidade e digna seja acessível para toda população (A.G., 17 anos – Engenharia Civil).

O teatro é minha paixão!!! A sociedade do Futuro valoriza a cultura e a educação (L.M., 17 anos – Artes cênicas).

A Blumenau do futuro investe no turismo, com oportunidades de empregos e com políticas públicas eficientes para os cidadãos (E.D., 17 anos – Direito).

A sociedade do futuro investe em tecnologia e energia renovável preservando o meio ambiente (L.H., 16 anos – Tecnologia da Informação).

A sociedade que eu espero para o futuro, investe e incentiva esporte e educação (A.A., 16 anos – Atleta Profissional – Jogador de Futebol).

A sociedade do futuro preserva a natureza investe em tecnologia e empregos (J.P., 16 anos – Profissional da Indústria Têxtil).

Diante do resultado final dos trabalhos, pude observar a evolução do olhar crítico deles para a sociedade quando comparado ao início do ano letivo. Chegaram a essa etapa mais observadores e críticos e com maior capacidade de argumentação, analisando o coletivo e compreendendo o papel das políticas públicas na vida em sociedade.

No Projeto de Vida, a avaliação dos estudantes é feita por meio por 15 descritores, conforme a Figura 10:

Figura 10 - Descritores avaliativos no Componente Projeto de Vida

Descritores	Sempre	Quase sempre	Raramente	Não realizou
1 - Participa e cumpre as atividades com foco e persistência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 - Interage nas atividades com atenção e respeito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 - Argumenta e dialoga defendendo as suas ideias com fundamentação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 - Utiliza suas potencialidades para superar desafios e alcançar objetivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 - Mobiliza conhecimentos e ideias propondo soluções para problemas diversos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6- Analisa situações-problema, desenvolvendo, identificando e utilizando diversos saberes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 - Aplica estratégias de resolução de conflitos em diferentes contextos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 - Compreende que a formação escolar contribui para o seu desenvolvimento pessoal e na conquista de objetivos profissionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 - Propõe e desenvolve estratégias de mediação e intervenção para atuar em equipes de forma colaborativa, respeitando as diferenças individuais e socioculturais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 - Seleciona e mobiliza conhecimentos para desenvolver projeto pessoal, cidadão e profissional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11- Levanta e testa hipóteses para resolver problemas do cotidiano pessoal, da escola e do trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fonte: Boletim Professor Online – SED-SC.

Eles medem o empenho e a participação dos alunos, e nos campos a marcação deve ser realizada: sempre, quase sempre, raramente ou não realizou. Logo, a participação dos alunos é fundamental em sua avaliação, sendo possível mensurar, portanto, o quanto esse aluno consegue interagir, criar e manifestar opinião.

Considero que durante o ano letivo todos eles de alguma maneira atingiram o objetivo, respeitando o tempo e o momento de cada um, o amadurecimento individual e o da experiência no coletivo. Cada qual do seu jeito foi aprendendo a encontrar o seu espaço e colocar suas percepções sobre o trabalho que estava em andamento. Na visão de Hooks (2020), uma vez que a pedagogia engajada ressalta a importância do pensamento independente de cada estudante encontrar sua voz, que é única, esse reconhecimento geralmente empodera os estudantes.

5.2 AVALIAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O desenvolvimento da proposta de intervenção pedagógica se mostrou positivo, considerando as contribuições e o interesse dos alunos. A elaboração de um plano de ensino para o Projeto de Vida, que considera a realidade e as dificuldades de cada aluno, vinculando o individual ao coletivo, fazendo entender que as escolhas e possibilidades são dadas pela realidade social, foi um desafio.

Ao considerar uma sociedade que valoriza a meritocracia e atribui o fracasso ou sucesso a escolhas meramente individuais, trazer conceitos que desvelam esses valores desacomoda e inquieta os estudantes, porém, é parte do despertar do pensamento crítico. De acordo com Hooks (2020), a maioria dos estudantes resiste ao processo de pensamento crítico, ficam mais à vontade com o aprendizado que lhes permite parecer passivos. O pensamento crítico exige que todos os participantes do processo em sala de aula estejam engajados.

A conclusão é de que a presença da Sociologia no Projeto de Vida foi positiva e trouxe colaborações importantes. Através dos conceitos trabalhados em sala de aula, foi possível realizar a vinculação entre indivíduos e sociedade e voltar os estudantes para as origens de suas relações produtivas.

Colaborando para a desconstrução das ideias meritocráticas e mercadológicas presentes na proposta do Projeto de Vida, conforme mencionado por Lahire (2014), a Sociologia, em particular, primeiramente, tem como ambição produzir um conhecimento o mais racional e justo possível do estado do mundo social. Assim, contribui para apontar caminhos para um projeto de vida que atenda as demandas dos adolescentes considerando suas dificuldades de potencialidades.

O projeto de vida é, como já citado, o componente curricular que melhor expressa o contexto político e econômico da reforma do ensino médio. Traz um amontoado de possibilidades que se traduzem em dúvidas, despreparo e angústia dos professores que nele atuam. Há muitas dificuldades na execução do trabalho, justamente por não ter base científica e conteúdos claros.

Entretanto, saliento aqui que, embora a reforma do ensino médio tenha se dado de forma arbitrária, no sentido de não atender as demandas da comunidade estudantil, não houve intervenção da Secretaria de Educação na condução das aulas ou na elaboração do planejamento. Há ainda uma liberdade minimamente preservada para ministrar aulas e elaborar os planos de ensino, desde que respeitados os prazos e diretrizes estaduais e nacionais, como o Currículo Base do Território Catarinense e

a BNCC. Dessa forma, foi possível escolher os roteiros pedagógicos que melhor se adequaram aos conteúdos da Sociologia para o segundo ano do ensino médio.

Há, sim, uma dificuldade por parte da equipe pedagógica em dar suporte aos professores, pois não há clareza do trabalho a ser realizado. Embora o caderno de Roteiros Pedagógicos para o Componente Projeto de Vida seja bem organizado e traga para o centro alunos e professores, o componente curricular não apresenta ementa ou objetivos claros e é perceptível a interferência da iniciativa privada nas orientações trazidas por esse material.

Tem-se por objetivo, ainda, auxiliar os estudantes na escolha dos itinerários formativos (Segunda Língua, Estrangeira, Componentes Curriculares Eletivos e Trilhas de Aprofundamento) a serem percorridos ao longo dessa etapa da Educação Básica e no desenvolvimento de competências necessárias para orientar suas escolhas para a vida e para o mundo do trabalho, as quais estão relacionadas ao desenvolvimento do autoconhecimento, da resiliência, da autoconfiança, do protagonismo e da organização para elaborar planos e atingir metas (Santa Catarina, 2021c, p. 30).

Assim como as propostas de planejamento integrado e a ajuda na escolha dos itinerários formativos, na prática, nunca se efetivaram na unidade escolar lócus desta pesquisa. A escola nunca enxergou o Projeto de Vida, conforme o proposto pela SED, como um componente integrado aos demais componentes, carro-chefe do ensino médio, que auxiliaria estudantes na escolha das disciplinas eletivas. O Projeto de Vida é só mais um componente curricular na escola.

No caso da escola Germano Brandes, são quatro turmas de Projeto de vida. Os outros professores são dois pedagogos e um professor de história, que estavam trabalhando outros roteiros pedagógicos de formas bem distintas, com propostas de palestras sobre nutrição e bem-estar e saídas de campo para conhecer cursos técnicos e empresas da região. Isso mostra não haver um trabalho definido para esse componente, nem consenso entre os professores que nele atuam e como proceder.

Existe mais um aspecto a ser mencionado: estamos lidando com adolescentes do primeiro ao terceiro ano do ensino médio, que estão passando por um período de amadurecimento e incertezas. Portanto, o processo em sala de aula não foi linear e homogêneo. Alguns alunos tiveram suas trajetórias atravessadas por questões pessoais, que claramente intervinham em suas reações e participação em sala, mas por ser um grupo unido e muito participativo havia um equilíbrio ao desenvolver as tarefas solicitadas.

Outro aspecto interessante é a troca de perspectiva. Uma situação em específico me chamou atenção: um dos alunos mudou a projeção de sua profissão no futuro quatro vezes, ou seja, a incerteza da juventude pode levar também ao pensamento de que projetar a vida implica muitas e subjetivas coisas. Inclusive, pensando na diversidade das juventudes, conforme Dayrell (2003), essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e, também, das regiões geográficas, dentre outros aspectos. Ainda sob a ótica de Dayrell (2003), a juventude não deve ser pensada como uma etapa que serve de momento de preparação para a vida adulta.

Logo, a projeção de um futuro não pode ser feita por meio de um caderno de orientações, pois requer tempo, possibilidades, crítica, autonomia. E não se pode negar o jovem no momento em que ele vive a sua juventude, projetando o sentido de suas ações de hoje para o futuro. Como pontua Dayrell (2003), ao se referir sobre as visões do conceito de juventude:

Uma das mais arraigadas é a juventude vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente. Sob essa perspectiva, há uma tendência de encarar a juventude na sua negatividade, o que ainda não chegou a ser (Salem, 1986), negando o presente vivido. Essa concepção está muito presente na escola: em nome do “vir a ser” do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro (Dayrell, 2003, p. 40).

O trabalho elaborado foi sempre no sentido de pensar em como chegamos até aqui como sociedade, para onde podemos ir como sociedade e quem são os jovens nessa sociedade, quais são os seus espaços e potencialidades. Isso porque pensar no futuro envolve muitas variantes. Foi um trabalho cuidadoso para não adentrar em outros campos que excedem a nossa prática como professores em sala de aula.

Pensar e desenvolver o plano de ensino para o Projeto de Vida exigiu mais preparo que o habitual. Leitura e pesquisa por materiais e por exercícios que permitissem o trabalho coletivo, com atividades voltadas à participação dos estudantes, pautaram o trabalho. O Projeto de Vida não se consolida como componente curricular justamente por não ter claros seus objetos de conhecimento e os objetivos que deseja atingir no âmbito pedagógico. Se não for adequadamente instrumentalizado, pode resultar num trabalho vazio, como parte de um currículo que

se fragmentou em vistas de uma reforma política utilizada para dar manutenção às desigualdades sociais.

Contudo, está dado em nossos sistemas de educação e é provável que permaneça, mesmo como a iminente proposta de mudança no ensino médio para os próximos anos, pois tirá-lo do currículo da educação básica implica ter vontade política e romper com parte da iniciativa privada que financia esse projeto de desmonte da educação brasileira.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto de Vida vem revestido de falas que levam ao empreendedorismo e à educação financeira. Na escola, a maioria dos professores não quer lecionar nesse componente curricular, acabam aceitando para não ter prejuízos em sua remuneração. Todavia, há falas de professores de áreas diversas que remetem à importância de elaborar um currículo que ensine o aluno a procurar uma vaga de emprego ou a sugestão de saídas de campo para visitação de fábricas da cidade. Como resistir como educador a um movimento que se desconhece? Em minha prática, na minha escola, percebo que há um desinteresse por parte dos colegas professores com os rumos da reforma do ensino médio. Desinteresse que leva   desinforma o e não há como combater aquilo que não se conhece.

Realizar essa interven o foi tarefa árdua, afinal, esse novo modelo de ensino, não são   novo como   contraditório e sem padrões. Os Estados adotaram propostas diferentes para a parte flexível do currículo, logo, não há padrão para comparar ou aferir a prática.

Sobre a regulamenta o e elabora o de propostas nas esferas estaduais, o que as pesquisas revelam, em breve síntese,   que se produziu uma imensa diversifica o na composi o dos textos curriculares, de modo a termos hoje 27 "ensinos médios" pelo país. Há documentos com 200 páginas e há documentos com 900 páginas (Silva, 2022, p. 1).

Este foi um trabalho que se fez na observa o do erro e do acerto e por isso exigiu mais aten o do que o habitual.   fato que não foi sempre consenso entre os alunos as atividades propostas,   fato também que para eles talvez fosse mais fácil visitar fábricas da cidade e montar um currículo para buscar uma vaga de emprego. Entretanto, o objetivo era que eles desenvolvessem visão crítica e autonomia para pensar o mundo, pensar as trajetórias de suas famílias, a trajetória de uma sociedade, como se perpetuam as desigualdades e como combatê-las. Nas palavras de Hooks (2020, p. 81):

Como professores, nosso papel   conduzir nossos estudantes na aventura do pensamento crítico. Aprendendo e conversando juntos, rompemos com a no o de que a experiência de adquirir conhecimento   particular, individualista e competitiva. Ao escolher e nutrir o diálogo, nós nos envolvemos mutuamente em uma parceria na aprendizagem.

Dar espaço para suas falas foi fundamental. Como já citado, Indaial tem a cultura do trabalho arraigada em sua sociedade, a vida profissional que inicia cedo  

uma tradição e um caminho para muitas famílias economicamente vulneráveis. O Projeto de Vida, nesse contexto, pode encontrar, sim, aprovação entre pais, alunos e professores.

Foi preciso, portanto, ouvi-los e respeitar os pontos de vista. A função como professora aqui foi desnaturalizar algumas ideias, principalmente aquelas que levam ao pensamento de que o sucesso só depende do indivíduo, do mérito, do esforço e da resiliência. Foi difícil, principalmente porque são ideias presentes em suas famílias, nos seus locais de trabalho e, principalmente, na escola que frequentam.

Contudo, a difícil tarefa de cumprir o plano de ensino se efetivou. Com colaboração, ajuda, debate, respeito à diversidade e muita troca com os estudantes. Subverter, ressignificar, resistir e desconstruir foram palavras que permearam este trabalho e que me trouxeram até aqui, satisfeita com o resultado, mas ciente da interminável luta que é ser professor.

E embora a educação seja feita de luta, a luta para o retorno de um ensino médio que propicie ampla formação científica aos estudantes brasileiros não cessa. A exemplo do movimento Revoga NEM. É importante dar um novo sentido a esse componente curricular enquanto ele estiver presente nos currículos. Por isso, desenvolver um plano de ensino com base na ciência, com objetivos, trazendo autores e conceitos para as aulas, foi fundamental para instrumentalizar o trabalho. Isso permitiu o contato dos estudantes com a ciência, fazendo do Projeto de Vida um espaço de resistência para a Sociologia.

Concluo este trabalho ciente de que o objetivo foi atingido, tendo em vista os recursos, o espaço físico e o tempo disponível nas aulas. No entanto, saio dele ainda mais impactada com as perdas que a educação sofreu por conta do projeto político que alicerçou a reforma do ensino médio, entre os anos de 2016 e 2022. Isso porque é notório o sucateamento e o retrocesso dessa política pública, na medida em que precisamos buscar espaços para que a Sociologia sobreviva nas escolas.

Oliveira (2014) aponta que a Sociologia possui um impacto sobre a prática dos sujeitos, prática essa que é objeto de investigação da própria Sociologia, tanto com relação a suas consequências intencionais quanto não-intencionais. Logo, a Sociologia, como ciência na sala de aula da educação básica, cumpriu o seu papel na medida em que ampliou a leitura do mundo social, suscitando o debate e a troca e despertando a visão crítica para a sociedade, uma vez que o trabalho possibilitou uma crítica ao modelo de ensino proposto pela reforma do ensino médio.

Assim, a intervenção pedagógica proposta obteve como resultado a qualificação do trabalho com os discentes, na medida em que contribuiu para amenizar as perdas trazidas pela diminuição da Formação Geral Básica. Por meio do desenvolvimento de um plano de ensino que incorporou conceitos sociológicos, qualificou-se o trabalho com o Projeto de Vida, fazendo oposição a sua presença no currículo.

Para o ano letivo de 2024 há novas orientações de trabalho para a Rede Estadual de Santa Catarina. Espera-se que diante das reivindicações para a revogação do novo ensino médio, as demandas da comunidade estudantil sejam ouvidas pelo governo federal. E que tenhamos a implementação de um novo modelo educacional voltado à formação cidadã no ensino médio brasileiro.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020

AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T.; GONZAGA, J. L. A.. Caminhos da Educação dos Trabalhadores: reformas, processos e resistências no ensino médio. *In*: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (orgs.). **Políticas Educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: IPA Centro Universitário Metodista, 2018. p. 79.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRAGGIO, A. K.; SILVA, R. O projeto de vida no Novo Ensino Médio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023041, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18i00.16266.

BRANDÃO, C. R. **A educação da pessoa cidadã**: alguns dilemas, alguns caminhos. [S.l.]: 2001. Disponível em: <https://apartilhadavida.com.br/wp-content/uploads/escritos/EDUCA%C3%87%C3%83O/PESSOA%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O/A%20%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DA%20PESSOA%20CIDAD%C3%83%20-%20rosa%20dos%20ventos.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, CNE, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**: Área Ciências Humanas e suas Tecnologias, Brasília: MEC, CNE, 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Bases Legais**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. **PCNs+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 2002.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Conhecimentos de Sociologia. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Emenda constitucional n.º 59 de 11 de novembro de 2009**. Brasília: Presidência da República, 2009.

BRASIL. **Resolução n.º 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2012. Disponível em: https://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf. Acesso em: 22 jan. 2023.

BRASIL. **Medida provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília: Presidência da República, 2016.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília: Presidência da República, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasil: Ministério da Educação, 2018.

CAETANO, M. R.; CORMELATTO, L. P. Crise da sociedade capitalista e o esvaziamento da democracia: as reformas em curso no Brasil e a educação como mercadoria. *In*: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (orgs.). **Políticas Educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: IPA Centro Universitário Metodista, 2018. p. 29-31.

CARA, D. A quem interessa reduzir a formação básica dos jovens no ensino médio? Proposta na Câmara corta 30 minutos por dia de acesso ao conhecimento. **Folha de São Paulo**, 11 dez. 2023, p. A3. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/autores/daniel-cara.shtml>. Acesso em: 2 jan. 2024.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. Nota técnica sobre o PL n.º 5.230/2023. **Campanha Nacional pelo Direito à Educação**, 2023. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/nota-tecnica-sobre-o-pl-n-52302023/>. Acesso em: 2 jan. 2024.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. Vitória da educação brasileira: retirada do PL 5230/2023 da pauta da Câmara dos Deputados representa a força da comunidade educacional e recuo de setores avessos ao direito à educação. **Campanha Nacional pelo Direito à Educação**, 20 dez. 2023. <https://campanha.org.br/noticias/2023/12/20/vitoria-da-educacao-brasileira-retirada-do-pl-52302023-da-pauta-da-camara-dos-deputados-representa-a-forca-da-comunidade-educacional-e-recuo-de-setores-avessos-ao-direito-a-educacao/>. Acesso em: 2 jan. 2024.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DATA MPE BRASIL. 2022. Disponível em: <https://datampe.sebrae.com.br/data-explorer>. Acesso em: 26 dez. 2023.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Educação Brasileira**, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty>. Acesso em: 26 dez. 2023.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – esp., p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH>. Acesso em: 26 dez. 2023.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. A socialização e a formação escolar. **Lua Nova**, São Paulo, n. 40, p. 241-266, ago. 1997. DOI: 10.1590/S0102-64451997000200011.

DURKHEIM, E. A educação sua natureza e seu papel. *In*: DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 98.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Editorial. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 921-925, out./dez., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ysd8qbyJRKWGYPjksHxY8SD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 jun. 2023.

FERNANDES, F. O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira. **Anais do Congresso Brasileiro de Sociologia**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Sociologia, 1955.

FERRETI, J. C.; SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n.º 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 385-404. DOI: 10.1590/ES0101-73302017176607

FILGUEIRAS., B.; ANTUNES, R. Plataformas digitais, uberização do trabalho e regulação no capitalismo contemporâneo. **Contracampo**, Niterói, v. 39, n. 1, p. 27-43, abr./jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/38901/html>. Acesso em: 24 abr. 2024.

FORNARI, M.; DEITOS, R. A. O Banco Mundial e a reforma do ensino médio no Governo Temer: uma análise das orientações e do financiamento externo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 188-210, 27 maio 2021.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, D. N. Reflexões sobre a Sociologia na Educação Básica em tempos de retrocesso. *In*: CARUSO, H.; SANTOS, M. B. dos (orgs.). **Rumos da Sociologia na educação básica**: ENESEB 2017, reformas, resistências e experiências de ensino. Porto Alegre: Cirkula, 2019. p. 31-33.

Hooks, Bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

IANNI, O. A Sociologia e o mundo moderno. **Tempo Social Rev. Sociol. USP**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 7-27, 1989. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2052339/mod_resource/content/1/1989_Ianii

_A%20Sociologia%20e%20o%20mundo%20moderno.pdf. Acesso em: 7 nov. 2023.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. Mapa. **Ipea**, 2023. Disponível em: <http://ivs.ipea.gov.br/index.php/pt/mapa>. Acesso em: 18 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - Inep. Censo Escolar, Resultados. **Inep**, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 20 jan. 2024.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. AtlasBR. Desenvolvimento Humano. **AtlasBR**, 2021. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/acervo/atlas>. Acesso em: 23 jan. 2024.

KONDER, L. O Curriculum Mortis e a Reabilitação da Autocrítica. **Presença**, n. 1, p. 125-130, nov. 1983.

LAHIRE, B. Viver e Interpretar o Mundo Social: para que serve o ensino da Sociologia. **Revista de Ciências Sociais**, v. 45, n. 1, p. 45-61, 2014.

LARAIA, R. de B. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge "Zahar" Editora, 2001.

LAVAL, C. "Introdução" e "Novo capitalismo e educação". In: LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. Londrina: Ed. Planta, 2004. p. 1-20.

LIMA, J. F. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação n.º 05, de 04 de maio de 2011. Brasília: CEM, 2011.

MACEDO, E. BNCC e a Reforma do Ensino Médio. **Coletiva**, Recife, n. 31, set./dez. 2022. Disponível em: <https://www.coletiva.org/dossie-reforma-do-ensino-medio-n31-artigo-bncc-ea-reforma-do-ensino-medio-por-elizabeth-macedo>. Acesso em: 18 jun. 2023.

MARTINS, R.; OLIVEIRA, L. F. As modalidades diferenciadas de ensino e a Sociologia: muitos diálogos urgentes a se estabelecer para o fazer sociológico na educação básica. In: CARUSO, H.; SANTOS, M. B. dos (orgs.). **Rumos da Sociologia na educação básica**: ENESEB 2017, reformas, resistências e experiências de ensino. Porto Alegre: Cirkula, 2019. p. 129.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. Rio de Janeiro: Boitempo Editorial, 2015.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MEUCCI, S. História da disciplina na educação básica no Brasil. In: BRUNETTA, A. A.; BODART, C. das N.; CIGALES, M. P. (orgs.). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020. p. 163-167.

MIGUEL, L. F. M. **Democracia na periferia capitalista**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022.

MILLS, C. W. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

MORAES, A. C. Licenciatura em Ciências Sociais e Sociologia. **Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, maio 2003.

MORAES, A. Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cad. Cedes**, v. 31, n. 85, p. 359-382, 2011.

MORAES, A. C. O ensino de Sociologia e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). *In*: BRUNETTA, A. A.; BODART, C. das N.; CIGALES, M. P. (orgs.). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020. p. 259-264.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO. **Carta ao GT Transição – Educação**. Brasília: Anped, dez. 2022. Disponível em: <https://anped.org.br/news/carta-do-movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-ao-gt-transicao-educacao>. Acesso em: 10 dez. 2023.

OLIVEIRA, A. Os desafios teórico-metodológicos do Ensino de Sociologia no Ensino Médio. **Perspectiva**, v. 32, n. 3, p. 1019-1044, 2014. DOI: 10.5007/2175-795X.2014v32n3p1019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n3p1019>. Acesso em: 5 abr. 2024.

OLIVEIRA, A. R. F. de. **Meritocracia e projeção de futuro na perspectiva de jovens alunos**: a ideologia do mérito na construção da “vida normal”. 2020. 288f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32266/1/Tese%20Ariane%20Fel%C3%ADcio%20vers%C3%A3o%20final.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2024.

PEREIRA, A. B. **“A maior zoeira” na escola**: experiências juvenis na periferia de São Paulo. São Paulo: Unifesp, 2016.

PREFEITURA DE INDAIAL. Dados Econômicos. **Prefeitura de Indaial**, 2023. Disponível em: <https://indaial.atende.net/cidadao/pagina/dados-economicos>. Acesso em: 22 jan. 2024.

QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M. L. DE O.; OLIVEIRA, M. G. de. **Um toque de clássicos**: Marx, Durkheim e Weber. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

RIBEIRO, D. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, M. Reforma do Ensino Médio e o direito à Educação Básica. **Coletiva**, Recife, n. 31, set./dez. 2022. Disponível em: <https://www.coletiva.org/dossie-reforma->

do-ensino-medio-n31-artigo-direito-a-educacao-basica-monica-ribeiro. Acesso em: 5 abr. 2024.

ROCHA, E. P. G. **O que é etnocentrismo?**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

SANDRI, S. A formação dos jovens no contexto do Ensino Médio brasileiro: proposições do Programa Ensino Médio Inovador versus proposições do Projeto Jovem de Futuro. *In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA APED, 2016. Anais...* Curitiba: Paraná, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2_SIMONE-SANDRI.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 1991.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 1998.

SANTA CATARINA. **Caderno Organização da Prática Escolar na educação Básica**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2001.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**, Formação Integral na Formação Básica. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SANTA CATARINA. **Currículo Base do Ensino Médio do Território catarinense**. Caderno 1, Disposições Gerais. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2020.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular Catarinense**. Caderno 2. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021a.

SANTA CATARINA. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**. Caderno 1. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021b.

SANTA CATARINA. **Roteiros Pedagógicos do Componente Projeto de Vida**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2021c.

SANTA CATARINA. **Roteiros Pedagógicos do Componente Projeto de vida**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2022a.

SANTA CATARINA. **Plano de ação para orientação às escolas e acompanhamento da implantação de itinerários os formativos (PAIF) de Santa Catarina**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2022b.

SANTA CATARINA. **Educação Híbrida**: Caderno de Orientações para a Rede Estadual de Santa Catarina. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2023.

SANTOS, G. O. **O Líder em Mim**: uma nova estratégia neoliberal na Escola e seus efeitos na condução das ações Docentes. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2020.

SANTOS, A. L. **Indaial da Colonização à Emancipação**. Indaial: Editora Uniasselvi, 2010.

SERVIÇO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS DE SANTA CATARINA - SEBRAE/SC. **Indaial levantamento de oportunidades**. Florianópolis: Sebrae/SC, 2018. Disponível em:
<https://www.dropbox.com/s/uom9cews2i3sjm1/Indaial%20Levantamento%20de%20Oportunidades%20-%20Ed.%202018%20-%20Cidade%20Empreendedora.pdf?e=1&dl=0>. Acesso em: 22 jan. 2024.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, E. A. da; BARBOSA, R. B.; CUNHA, L. A. da. As Ciências Sociais e o desafio da Antropologia na prática docente na Educação Básica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1493-1508, 2021. DOI: 10.21723/ria.v16.iesp.3.15294. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15294>. Acesso em: 15 fev. 2024.

SILVA, M. R. O golpe no ensino médio em três atos que se completam. *In*: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (orgs.). **Políticas Educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: IPA Centro Universitário Metodista, 2018. p. 41-43.

SILVA, M. R. Reforma ou Revogação: Que fazer com o “Novo Ensino Médio”? **Anped**, 2022. Disponível em: <https://anped.org.br/news/reforma-ou-revogacao-que-fazer-com-o-novo-ensino-medio-por-monica-ribeiro-da-silva-ufpr>. Acesso em: 5 jan. 2024.

SILVA, M. R. da; BARBOSA, R. P.; KÖRBES, C. A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 399-417, 2022. DOI: 10.22420/de.v16i35.1473. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1473>. Acesso em: 7 ago. 2023.

SILVA, M. R. da; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

SILVA, R. R. D. da; ESTORMOVSKI, R. C. Projetos de vida e a fabricação de subjetividades monetizáveis: uma crítica curricular ao Novo Ensino Médio no Sul do Brasil. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 30, p. e14363, 2023. DOI: 10.5335/rep.v30i0.14363. Disponível em:
<https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14363>. Acesso em: 15 fev. 2024.

SILVA, S. P. Trabalho, educação e cidadania: uma análise da reforma do ensino médio sancionada pela Lei n.º 13.415/2017. *In*: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (orgs.). **Políticas Educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: IPA Centro Universitário Metodista, 2018. p. 58-71.

SILVA, I. F. O ensino de Sociologia e a BNCC. *In*: BRUNETTA, A. A.; BODART, C. das N.; CIGALES, M. P. (orgs.). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020. p. 51-55.

SILVA, F. L G. L. da; MARTINI, T. A.; POSSAMAI, T. A reforma do ensino médio em Santa Catarina: um percurso atravessado pelos interesses do empresariado. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 58-81, 27 maio 2021.

THIESEN, J. S. Políticas Curriculares de Educação Básica: recontextualização da BNCC no território de Santa Catarina. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, 2021. p. 1-9.

VELHO, G. Trajetória Individual e Campo de Possibilidades. *In*: VELHO, G. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003. p. 41.

ANEXO 1 - PLANO DE ENSINO

Escola: EEB Prof. Germano Brandes Jr.

Componente curricular: Projeto de Vida

Turma: 2º ano do ensino médio

Nº de aulas semanais: 2 horas/aulas

Ementa: O componente curricular Projeto de Vida, vinculado à BNCC, visa fomentar nos estudantes conhecimentos necessários para seu desenvolvimento socioemocional, assim como gerar condições que levem à compreensão das suas trajetórias e das estruturas socioeconômicas dos indivíduos e grupos sociais, bem como promover reflexões sobre as relações entre indivíduo de sociedade, estruturas sociais, trabalho, mobilidade social e cultura.

Conteúdos:

Unidade 1: Roteiro pedagógico 1 – Investigação sobre minha história e as histórias que me compõem.

- Indivíduo e Sociedade;
- Trajetórias de vida e socialização.

Unidade 2: Roteiro Pedagógico 3 – Minhas escolhas: escola, estudos e futuro.

- Organização do trabalho;
- Trabalho e desigualdades Sociais.

Unidade 3: Roteiro pedagógico 6 – Conhecendo minha comunidade local, seu potencial econômico e social.

- Trabalho e mobilidade social;
- Trabalho e contextos econômicos;
- Mercado de trabalho e profissões.

Objetivo Geral:

Instrumentalizar os estudantes para compreender os fatores que influenciam em suas trajetórias e projetos de vida, ampliar o repertório cultural e despertar a criticidade sobre as relações econômicas e sociais.

Objetivos específicos:

- Relacionar que o projeto de vida com fatores externos à vontade individual;
- Compreender as relações entre trabalho e desigualdade social;
- Identificar fatores externos que influenciam suas trajetórias;
- Compreender relações de trabalho e consumo;
- Entender os processos de socialização em mundo caracterizado pela diversidade cultural e desigualdades sociais;
- Entender a precarização do trabalho como produto do sistema econômico e político;
- Contextualizar historicamente as desigualdades de raça e gênero na sociedade brasileira;
- Pensar num projeto de vida possível na perspectiva de uma sociedade menos desigual.

Metodologias:

Aulas expositivas, leituras, rodas de conversa, elaboração de mapas mentais, Videocast, trabalhos de pesquisa e elaboração de conteúdo visual.

Recursos:

Materiais impressos, notebook, tablets, internet Wi-Fi, uso de aplicativos gratuitos de edição de imagem e áudio.

Avaliação

As avaliações serão processuais, considerando o desempenho e a participação dos(as) estudantes nas aulas e nos trabalhos coletivos propostos.

1º Trimestre**Unidade 1**

Indivíduo e Sociedade, Trajetórias de vida e socialização

Competências Gerais: 1, 2, 3 e 4

Habilidades: EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS303, EM13CHS401

Objetivos específicos da Unidade:

Esta Unidade tem como objetivos específicos refletir a trajetória pessoal dos estudantes, introduzir conceitos de socialização e instituições sociais, provocar nos alunos a reflexão sobre a história de suas famílias, as atividades laborais que desenvolvem e como influenciam na classe social que ocupam e na carreira profissional que almejam. Por fim, a unidade, tem o objetivo de deslocar a perspectiva individual para a perspectiva coletiva, de modo que os alunos se reconheçam como membros de uma sociedade em que o sistema econômico é o produtor das desigualdades sociais.

Aula 1	
Marco teórico	Metodologia e práticas pedagógicas
Processos de Socialização – Indivíduo e Sociedade: Durkheim, as instituições e os Indivíduos.	Passo 1: Aula expositiva, apresentação da disciplina, contextualização da disciplina Projeto de Vida e explicação sobre a abordagem teórica que será utilizada para o desenvolvimento do trabalho. Passo 2: Introdução ao conceito de <i>instituições sociais</i> de Durkheim. Passo 3: Leitura dirigida do texto: <i>Émile Durkheim, as instituições e o indivíduo</i> (Texto 1).

Aula 2	
Marco teórico	Metodologia e práticas pedagógicas
Karl Marx, os indivíduos e as classes sociais	Passo 1: Aula expositiva, abordagem teórica, introdução aos conceitos de <i>trabalho</i> e <i>classes sociais</i> para Marx. Passo 2: Leitura dirigida do texto <i>O que é capitalismo?</i> (Texto 2). Passo 3: Roda de conversa sobre as expectativas dos adolescentes quanto ao mercado de trabalho, considerando o cenário político e econômico atual, incluindo a reflexão sobre o novo ensino e a proposta da disciplina Projeto de Vida.

Aula 3	
Marco teórico	Metodologia e práticas pedagógicas
Trabalho e produção na Sociedade Capitalista, Ricardo Antunes – Trabalho e precarização	<p>Passo 1: Aula expositiva, introdução ao conceito de trabalho precarizado</p> <p>Passo 2: Apresentação do Documentário <i>Vidas Entregues</i>. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cT5iAJZ853c Sinopse: <i>Vidas Entregues</i> (2019) é um curta-metragem que traz como tema a precarização dos entregadores de aplicativos de comida (iFood, Rappi, Uber) que trabalham de bicicleta. O objetivo do filme é trazer à tona o debate sobre a precariedade das condições de trabalho, baixíssimos salários (ganhos), ausência de direitos trabalhistas. Fonte: https://nucleopiratininga.org.br/vidas-entregues-documentario-sobre-entregadores-de-aplicativos-esta-na-internet/#.</p> <p>Passo 3: Roda de conversa sobre a temática apresentada no documentário, para discutir a precarização do trabalho no Brasil e a temática do empreendedorismo, tão disseminada na atualidade.</p>

Aula 4	
Marco teórico	Metodologia e práticas pedagógicas
Ricardo Antunes – Trabalho e precarização	<p>Passo 1: Retomada do conceito de <i>precarização</i>;</p> <p>Passo 2: Roda de conversa sobre a relação entre trabalho e remuneração;</p> <p>Passo 3: Produção textual sobre o documentário assistido. Os alunos serão instigados a produzir um texto com até 20 linhas, onde deverão apontar quais as possíveis causas para que o trabalho precarizado tenha se expandido no Brasil e quais seriam as possibilidades de mudança no cenário atual do trabalho no Brasil.</p>

Aula 5	
Marco teórico	Metodologia e práticas pedagógicas
Trajatórias de Vida Norbert Elias – Conceito de configuração social	<p>Passo 1: A aula será iniciada perguntado aos alunos o que eles entendem por configuração;</p> <p>Passo 2: A partir do exposto pelos estudantes será contextualizado o conceito de <i>configuração social</i>;</p> <p>Passo 3: Desenvolvimento de mapa mental abordando: Quem eu sou? Quais Meus interesses? Quais minhas pretensões? E como o meio que estou inserido socialmente pode propiciar minhas aspirações?</p> <p>Passo 4: Socialização dos trabalhos desenvolvidos, visando refletir sobre o indivíduo e sua relação com a sociedade que está inserido.</p>

Aula 6	
Marco teórico	Metodologias e práticas pedagógicas
Trajetórias de Vida Conceito de configuração para Norbert Elias.	Passo 1: Aula expositiva, retorno ao conceito de <i>configuração</i> ; Passo 2: Elaboração da bibliografia sociologizada de cada estudante; Passo 3: Refletir com os estudantes sobre as trajetórias de suas famílias e se as origens influenciam nas escolhas e possibilidades de cada um na atualidade.

2º Trimestre

Unidade 2

Organização do trabalho, Trabalho e desigualdades Sociais

Competências Gerais: 4, 5 e 6

Habilidades: EM13CHS401, EM13CHS402, EM13CHS403, EM13CHS501, EM13CHS503 e EM13CHS601.

Objetivos específicos da unidade:

Esta Unidade tem como objetivos específicos compreender as relações de trabalho e consumo, conceituar trabalho informal e precarizado, refletir as relações entre trabalho e remuneração, bem como pensar a precarização do trabalho num contexto político e econômico que contribui para aprofundamento das desigualdades sociais. O trabalho desenvolvido será elaborado a partir das discussões da primeira unidade, onde cada estudante foi orientado a pensar sua trajetória individual até projetá-la no coletivo e entender-se como parte de uma sociedade e de um sistema excludente. A partir deste ponto serão abordadas as relações econômicas e sociais que influenciam na vida dos sujeitos.

Aula 7	
Marco teórico	Metodologia e práticas pedagógicas
Karl Marx, sua interpretação da sociedade capitalista e os conceitos de alienação, luta de classes, exploração e mais-valia.	Passo 1: Perguntar aos estudantes o que eles entendem por capitalismo e luta de classes; Passo 2: A partir das ideias por eles apresentadas, introduzir o conceito de <i>exploração</i> e <i>mais-valia</i> ; Passo 3: Leitura dirigida dos textos <i>O trabalho flexibilizado e mundializado</i> e <i>Emprego: O problema é seu!</i> (Texto 3); Passo 4: Roda de conversa: os alunos serão convidados a refletir sobre a relação existente entre os dois textos e se o emprego seria uma questão pessoal, social ou ambas?

Aula 8	
Marco teórico	Metodologia e práticas pedagógicas
Trabalho, gênero e raça no Brasil - Djamila Ribeiro Kabengele Munanga	Passo 1: Exibição da Série <i>Desigualdade de raça e gênero no mundo do trabalho</i> , episódios 1 e 2; Sinopse: Composta de seis episódios de até 25 minutos cada, a série traz um retrato da situação do mercado de trabalho no Brasil e mostra de forma didática como o racismo estrutural e o sexismo impactam de forma severa as oportunidades de carreira e resultam em piores condições de trabalho para mulheres e,

Aula 8	
Marco teórico	Metodologia e práticas pedagógicas
	<p>sobretudo, mulheres negras Fonte: onumulhers.org.br. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JFQA23RDLck;</p> <p>Passo 2: Reflexão com os estudantes sobre os dados apresentados no documentário, que mostram a realidade da mulher negra no mercado de trabalho brasileiro. E como o racismo estrutural molda as relações econômicas no Brasil;</p> <p>Passo 3: Roda de conversa, estabelecendo relações entre o contexto histórico, economia e mercado de trabalho no Brasil.</p>

Aula 9	
Marco teórico	Metodologia e práticas pedagógicas
<p>Juarez Dayrell - A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil</p>	<p>Passo 1: Aula expositiva, introdução ao conceito de <i>juventude e gerações</i>;</p> <p>Passo 2: Análise dos dados de renda, empregabilidade, ocupação geográfica, raça e etnia da juventude no Brasil, a partir dos dados apresentados no Atlas da Juventude;</p> <p>Passo 3: Refletir sobre as características da juventude brasileira na atualidade e a relação entre economia, políticas públicas e mobilidade social.</p>

Aula 10	
Marco teórico	Metodologia e práticas pedagógicas
<p>Trabalho precarizado e a meritocracia - Ricardo Antunes</p>	<p>Passo 1: Introdução ao conceito de trabalho precarizado e trabalho precarizado no Brasil. Objetivo nesta etapa é fazer com que os alunos estabeleçam a relação entre o capitalista e a precarização do trabalho;</p> <p>Passo 2: Proposta de trabalho em que, divididos em grupos de cinco alunos, os estudantes devem elaborar videocast. A temática deve ser mercado de trabalho, como no máximo cinco minutos de duração. Cada grupo deverá escolher um entrevistado. Os perfis podem ser os seguintes: empreendedores, trabalhadores formais, adolescente em busca do primeiro emprego ou jovem aprendiz, adulto na situação de trabalho informal ou adulto buscando recolocação no mercado de trabalho;</p> <p>Passo 3: Socialização dos vídeos em sala de aula;</p> <p>Passo 4: Nesta etapa será refletido com os alunos as condições de trabalho de cada perfil entrevistado. Neste momento também será refletido sobre a relação trabalho x remuneração;</p> <p>Passo 5: Como última etapa desta atividade será proposto pensar sobre a trajetória escolar e profissional dos entrevistados, para ocuparem determinados espaços profissionais na atualidade.</p>

3º Trimestre**Unidade 3**

Trabalho e mobilidade social, Trabalho e contextos econômicos, Mercado de trabalho e profissões

Competências Gerais: 4, 5 e 6

Habilidades: EM13CHS401, EM13CHS402, EM13CHS403, EM13CHS204
EM13CHS501

Objetivos específicos da unidade:

A unidade tem como objetivos específicos refletir sobre o mercado de trabalho atual, além de problematizar questões históricas, como as desigualdades sociais, de gênero e de raça, existentes na sociedade brasileira e como elas impactam nas possibilidades de colocação no mercado de trabalho. Assim como exercitar as potencialidades dos estudantes e instigar possibilidades de projetos de vida, de forma individual e coletiva, pensando numa sociedade possível e menos desigual, partindo das reflexões e elaborações realizadas em sala de aula. O trabalho realizado nesta unidade tem como ponto de partida as discussões e problematizações da unidade anterior sobre desigualdades sociais, gênero, raça e juventudes no Brasil.

Aula 11	
Marco teórico	Metodologia e práticas pedagógicas
Bell Hooks – Mulheres negras: moldando uma teoria feminista; Djamila Ribeiro – Quem tem medo do feminismo negro?	Passo 1: Leitura dirigida do texto: <i>Quem tem medo do feminismo negro?</i> (p. 51-53) de Djamila Ribeiro; Passo 2: Proposta de trabalho em grupo. Pesquisa sobre os dados do mercado de trabalho no Brasil, para mulheres. Objetivo é que os alunos demonstrem as diferenças de renda, carga horária e vagas ocupadas, entre homens e mulheres e entre mulheres brancas e negras. O material deve ser apresentado no PowerPoint ou no Canva; Passo 3: Sugestão de fontes de pesquisa (Fiocruz, IBGE, Atlas da juventude, Portais de notícias G1 e NSC, Portal Catarinas, IPEA, DIEESE, FGV); Passo 4: Apresentação dos trabalhos; Passo 5: Reflexão com os estudantes sobre os contextos econômicos e sociais que levam as diferenças entre homens e mulheres no mercado de trabalho e o racismo estrutural presente em nossa sociedade.

Aula 12	
Marco teórico	Metodologia e práticas pedagógicas
Byung -Chul Han – Sociedade do cansaço	Passo 1: Projeção de imagem que será usada para iniciar a reflexão sobre a temática do trabalhador na atualidade (Imagem 1); Passo 2: Aula expositiva, abordagem sobre o mercado de trabalho, o excesso de positividade e cobrança relacionados ao ideal de profissional eficiente; Passo 3: Roda de conversa: tematizando o trabalho formal e informal, a relação de trabalho com o uso das tecnologias e das redes sociais.

Aula 13	
Marco teórico	Metodologia e práticas pedagógicas
Anthony Giddens – As consequências da Modernidade; Byung-Chul Han – Sociedade do cansaço	<p>Passo 1: Aula expositiva, reflexão com os estudantes sobre as características do mercado de trabalho na atualidade;</p> <p>Passo 2: Proposta de trabalho de pesquisa, em grupos de até três integrantes, os alunos deverão pesquisar sobre o mercado de trabalho da cidade de Indaial e região do Vale do Itajaí. A pesquisa deverá contemplar o segmento com maior número de vagas disponíveis, média salarial, formação necessária e se há distinção entre vagas femininas e masculinas;</p> <p>Passo 2: Socialização dos trabalhos de pesquisa;</p> <p>Passo 3: Após apresentação dos trabalhos e reflexão sobre os dados apresentados, será solicitado aos estudantes que de forma individual relacionem o que o mercado local oferece como emprego e seus anseios profissionais, por meio de produção textual, onde deverão contemplar as seguintes questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O mercado local corresponde às suas expectativas de trabalho no futuro? 2. Você encontrou vagas de emprego que correspondem a profissão que você deseja exercer? 3. A relação salário x trabalho é compatível com a função? 4. Há formação disponível na região para concorrer à vaga almejada? 5. Qual sua percepção sobre o mercado de trabalho local ao finalizar a pesquisa?

Aula 14	
Marco teórico	Metodologia e práticas pedagógicas
As transformações no mundo do trabalho, Leandro Konder - O Currículo Mortis e a Reabilitação da Autocrítica	<p>Passo 1: Leitura dirigida do texto <i>O currículo “vitaminado”</i> (Texto 4);</p> <p>Passo 2: Reflexão com os alunos sobre a leitura, o significado do currículo e a quais propósitos ele serve dentro da sociedade capitalista e meritocrática;</p> <p>Passo 3: Elaboração de um currículo vitae que leve em consideração gostos de literatura, filmes e músicas, habilidades artísticas, esportivas e manuais, experiências pessoais, viagens, entre outros. Ao criar o currículo espera-se que estudante consiga identificar suas potencialidades para além do mercado de trabalho, projetando suas expectativas para a vida que melhor se adequar aos seus anseios.</p>

Aula 15	
Marco teórico	Metodologias e práticas pedagógicas
Zygmunt Bauman – Modernidade Líquida, Anthony Giddens – As consequências da Modernidade	<p>Passo1: Aula expositiva, introdução ao conceito de <i>modernidade</i> de Bauman;</p> <p>Passo 2: Pensar com os estudantes seus projetos de vida, questionando como projetam seus futuros, considerando as discussões que realizamos durante o ano letivo, assim como os conceitos de trabalho, mercado, economia, juventude e modernidade, abordados em sala.</p>

Aula 15	
Marco teórico	Metodologias e práticas pedagógicas
	<p>Passo 3: Cada estudante deve elaborar uma imagem que represente seu futuro daqui a dez anos, pessoal e profissionalmente;</p> <p>Passo 4: Postagem das imagens na página do Instagram que será aberta pela turma para registro dessa atividade.</p>

Aula 16	
Marco teórico	Metodologias e práticas pedagógicas
Zygmunt Bauman, Anthony Giddens – As consequências da Modernidade	<p>Passo 1: Propor aos estudantes que pensem em um projeto para sociedade. Partindo da pergunta: em que sociedade você gostaria de viver daqui a dez anos? O objetivo dessa atividade é que, além de pensar no Projeto de Vida, o aluno pense em um projeto de sociedade considerando as discussões e abordagens teóricas trabalhadas em sala de aula;</p> <p>Passo 2: Elaboração das imagens – em aplicativos de edição de imagens;</p> <p>Passo 3: Socialização dos trabalhos no Instagram da turma.</p>

Texto 1:

Émile Durkheim, as instituições e o indivíduo

Para o fundador da escola francesa de Sociologia, Émile Durkheim (1858-1917), a sociedade sempre prevalece sobre o indivíduo, dispondo de certas regras, normas, costumes e leis que asseguram sua perpetuação. Essas regras e leis independem do indivíduo e pairam acima de todos, formando uma *consciência coletiva* que dá o sentido de integração entre os membros da sociedade. Elas se solidificam em instituições, que são a base da sociedade e que correspondem, nas palavras de Durkheim, a “toda crença e todo comportamento instituído pela coletividade”.

A família, a escola, o sistema judiciário e o Estado são exemplos de instituições que congregam os elementos essenciais da sociedade, dando-lhe sustentação e permanência. Durkheim dava tanta importância às instituições que definia a Sociologia como “a ciência das instituições sociais, de sua gênese e de seu funcionamento”. Para não haver conflito ou desestruturação das instituições e, conseqüentemente, da sociedade, a transformação dos costumes e normas nunca é feita individualmente, mas vagarosamente ao longo de gerações e gerações.

A força da sociedade está justamente na herança passada por intermédio da educação às gerações futuras. Essa herança são os costumes, as normas e os valores que nossos pais e antepassados deixaram. Condicionado e controlado pelas instituições, cada membro de uma sociedade sabe como deve agir para não desestabilizar a vida comunitária; sabe também que, se não agir da forma estabelecida, será repreendido ou punido, dependendo da falta cometida.

O sistema penal é um bom exemplo dessa prática. Se algum indivíduo comete determinado crime, deve ser julgado pela instituição competente — o sistema judiciário —, que aplica a penalidade correspondente. O condenado é retirado da sociedade e encerrado em uma prisão, onde deve ser reeducado (na maioria das vezes não é isso o que acontece) para ser reintegrado ao convívio social.

Diferentemente de Marx, que vê a contradição e o conflito como elementos essenciais da sociedade, Durkheim coloca a ênfase na coesão, integração e manutenção da sociedade. Para ele, o conflito existe basicamente pela *anomia*, isto é, pela ausência ou insuficiência da normatização das relações sociais, ou por falta de instituições que regulamentem essas relações. Ele considera o processo de socialização um fato social amplo, que dissemina as normas e valores gerais da sociedade — fundamentais para a socialização das crianças — e assegura a difusão de ideias que formam um conjunto homogêneo, fazendo com que a comunidade permaneça integrada e se perpetue no tempo.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o ensino médio**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 24-25.

Texto 2

O que é Capitalismo?

Para compreender o capitalismo como um sistema socioeconômico hegemônico na contemporaneidade, é preciso contextualizá-lo à luz de eventos históricos que contribuíram para o seu surgimento: as Grandes Navegações, que possibilitaram a conquista comercial e militar de novos territórios; o Mercantilismo, com extração de metais preciosos e fomento de um novo mercado consumidor nas colônias; a Revolução Francesa, marco simbólico da queda política do Antigo Regime, que libertou o trabalho das relações de compromisso, desvinculando-o da terra e do poderio da nobreza; e a Revolução Industrial, que tornou possível um aumento inédito da capacidade produtiva por meio da maquinofatura.

Típico de sociedades urbanas e industriais, o capitalismo consiste em um sistema de relações produtivas baseado na propriedade privada dos meios de produção e na acumulação de riquezas, obtida a partir do lucro aplicado na exploração do trabalho humano. No capitalismo, a propriedade privada é usada com o objetivo de acumulação de recursos para reinvestimento e produção de mais lucro. Dessa dinâmica participavam, originalmente, duas classes sociais justapostas e com interesses antagônicos: burgueses (proprietários dos meios de produção) e proletários (grupo social que vende sua força de trabalho por um determinado tempo, o que vai expressar uma relação conflituosa que Marx (2007) chama de “luta de classes”. Nessa relação, a ampliação dos interesses de uma classe representa a redução ou a supressão dos interesses dos correspondentes da outra classe.

Para a produção de mercadorias, os proprietários pagam aos trabalhadores apenas uma parcela do que este gera em termos de valor com o seu serviço, caracterizando uma relação de exploração da força de trabalho denominada de “mais-valia” - que representa a parcela de trabalho que não é remunerada pelo patrão. Da relação contraditória entre o que foi produzido e a apropriação do resultado dessa produção surge a desigualdade de acesso à riqueza gerada pelo trabalho (CATANI, 2017).

Visando a sustentação do seu modo de funcionamento, o capitalismo opera com táticas de velamento das suas contradições, tendo em vista a garantia da naturalização de si como expressão máxima da racionalidade humana. Nesse sentido, lança mão de um conjunto ideológico de valores para produzir uma condição permanente de alienação do conjunto da classe trabalhadora, convertendo progressivamente todas as relações sociais à sua lógica de funcionamento.

Por seu caráter de transformação permanente dos processos produtivos, de consumo e das relações de trabalho, expressos no conflito entre capital e trabalho, o

capitalismo experimentou nas últimas décadas, graças à globalização e ao desenvolvimento tecnológico, um avanço de ações de tendência neoliberal. Em decorrência desse padrão, o capitalismo tem imposto tanto a criação de novas formas de produção como a corrida pela flexibilização do trabalho, que têm se traduzido em termos como “precarização” e, mais recentemente, “uberização” do trabalho.

FERREIRA, Wallace; ALVADIA FILHO, Alberto. O que é Capitalismo?

Blog Café com Sociologia, abr. 2021.

Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/o-que-e-capitalismo/>.

Texto 3

O trabalho flexibilizado e mundializado

O sociólogo brasileiro Octávio Ianni (1926-2004), no artigo “O mundo do trabalho”, publicado em 1994 no periódico São Paulo em perspectiva (Seade), afirma que todas as mudanças no mundo do trabalho são quantitativas e qualitativas, e afetam a estrutura social nas mais diferentes escalas. Entre essas mudanças, ele aponta o rompimento dos quadros sociais e mentais que estavam vinculados a uma base nacional. Ele quer dizer que hoje, com o trabalho flexível e volante no mundo todo, pessoas migram para outros países em busca de trabalho. E, assim, nos países a que chegam, geralmente vivem em situação difícil, desenvolvendo trabalhos insalubres e em condições precárias.

Além das dificuldades de adaptação, com frequência enfrentam problemas de preconceito racial, religioso e cultural.

O fenômeno dos decasséguis, os brasileiros descendentes de japoneses que se deslocam para trabalhar no Japão por curtas ou longas temporadas, é a expressão bem visível desse processo. Trabalham mais de 12 horas por dia e são explorados ao máximo. Alguns, mais qualificados, conseguem bons empregos, mas a maioria não. A esta restam as opções de voltar ou de lá permanecer marginalizada.

Emprego: o problema é seu

[...] empresa que vai impedir que exista redução de efetivo. Vou dar o exemplo [...] da Peugeot e da Citroen [Grupo PSA], que conheço bem, na França. É uma empresa que está funcionando muito bem. Ela passa seu tempo a despedir as pessoas de maneira regular. Isso é perversão, mas a perversão está ligada à psicologização. O que quero dizer com isso? Poderão permanecer na empresa apenas aqueles que são considerados de excelente performance. [...] Isso é psicologização, na medida em que, se alguém não consegue conservar o seu trabalho, fala-se tranquilamente: "mas é sua culpa, você não soube se adaptar, você não soube fazer esforços necessários, você não teve uma alma de vencedor, você não é um herói." [...] quer dizer: "você é culpado e não a organização da empresa ou da sociedade. A culpa é só sua." Isso culpabiliza as pessoas de modo quase total, pessoas que, além disso, ficam submetidas a um estresse profissional extremamente forte. Então as empresas exigem daqueles que permanecem um devotamento, lealdade e fidelidade, mas ela não dá nada em troca. Ela vai dizer simplesmente: "você tem a chance de continuar, mas talvez você também não permaneça

ENRIQUEZ, Eugène. Perda de trabalho, perda de identidade.

In: NABUCO, Maria Regina; CARVALHO NETO, Antonio. **Relações de trabalho contemporâneas**. Belo Horizonte: IRT, 1999. p. 77.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o ensino médio**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 54-55.

Texto 4

O currículo “vitaminado”.

A sociedade, modernizada, precisa de organização, eficiência. Para obter um emprego, para conseguir uma promoção, fazer carreira, o sujeito precisa exibir suas qualidades, ostentar seus êxitos. Já existem até manuais que ensinam o cidadão a preparar seu curriculum vitae. A trajetória ascensional de cada um depende dessa peça de literatura, que lembra as antigas epopeias, porque nelas o protagonista – o herói – só enfrenta as dificuldades para poder acumular vitórias. Os obstáculos servem apenas para realçar seu valor. O passado é reconstituído a partir de uma ótica descaradamente “triumfalista”.

Evidentemente, trata-se de uma imagem que não corresponde à realidade. Em sua imensa maioria os seres humanos não são campeões invictos, não são heróis ou semideuses. Se nos examinarmos com suficiente rigor e bastante franqueza, não poderemos deixar de constatar que somos todos marcados por graves derrotas e amargas frustrações. Vivemos uma vida precária e finita, nossas forças são limitadas, o medo e a insegurança nos frequentam; e nada disso aparece no curriculum vitae de cada um de nós.

O curriculum vitae é a ponta do iceberg: ele é o elemento mais ostensivo de uma ideologia que nos envolve e nos educa nos princípios do mercado capitalista; é a expressão de uma ideologia que inculca nas nossas cabeças aquela “mentalidade de cavalo de corrida” a que se refere a escritora Dóris Lessing. Não devemos confessar o elevado coeficiente de fracasso de nossas existências, porque devemos ser “competitivos”. Camões, o genial Camões, autor de tantos poemas líricos maravilhosos, não poderia colocar em seu curriculum vitae o verso famoso: “Errei todo o discurso dos meus anos”.

A ideologia que se manifesta no curriculum vitae, afinal, aumenta as nossas tensões internas, porque nos dificulta a lucidez e a coragem de assumir o que efetivamente somos; nos obriga a vestir o uniforme do “super-homem”, a afetar superioridades artificiais. Além disso, ela incita à mentira, gera hipocrisia. Por sua monstruosa unilateralidade, a imagem do vitorioso, que ela nos obriga exibir, empobrece o nosso conhecimento de nós mesmos, prejudica gravemente a sinceridade da nossa autoanálise.

É uma ideologia capaz de explorar tanto a burrice como a inteligência; capaz de influir tanto sobre as vaidades primitivas como sobre as culturas refinadas. Para os indivíduos intelectualizados, ela se reveste de máscaras altamente sofisticadas. No caso dos artistas, ela usa a mitologia da genialidade e induz frequentemente a pessoa a se alimentar de ambições desmesuradas. No caso dos intelectuais em geral, ela se apoia nos mecanismos seletivos da carreira universitária, aproveita as exigências de “publicidade” que se tornaram tão fortes na vida moderna e instiga uns a se afirmarem contra os outros: diminui a simpatia espontânea pelos colegas, a disposição real para aprender com eles, e se fortalece a desconfiança, cresce o impulso no sentido de demonstrar sua própria competência através da denúncia da incompetência alheia.

Claro que não teria sentido imaginarmos que o quadro deveria ser idílico e sonharmos com uma situação na qual os indivíduos jamais colidissem uns com os outros. Sabemos que as contradições nunca vão ser inteiramente suprimidas, que a existência delas é uma dimensão essencial da própria realidade. Sabemos também que o apreço por si mesmo é importante para todo ser humano: se não gostar de si mesma, nenhuma pessoa conseguirá gostar saudavelmente de outra; se não acreditar de fato em suas convicções, não conseguirá comunicá-las a outras pessoas, não conseguirá intervir no mundo, contribuindo para melhorá-lo. A partir de um

determinado nível, contudo, a autoestima fica sobrecarregada de narcisismo e acarreta uma atrofia conservadora da autocrítica.

Podemos então deixar de lado as condenações moralistas – inócuas – do narcisismo. Elas são antigas e apresentam escasso interesse teórico. O problema que merece a nossa preocupação é outro: é aquele que se manifesta no efeito conservador da autocomplacência, que coagula o movimento auto-renovador da consciência, enrijecendo-lhe o ímpeto criativo e a abertura para o novo.

É provável que a estrutura da mente humana seja muito mais conservadora do que costumamos reconhecer. Renovar-se, reformular suas ideias, modificar seus valores, é operação dolorosa e arriscada. Quem parece realizá-la com alegre desenvoltura é o espírito frívolo, superficial e sem raízes, que está sempre disposto a acolher as novidades porque na realidade não as assimila (já que não assimila profundamente coisa alguma). Quando a vida obriga o ser humano a mudar os critérios e valores a que ele já tinha se acostumado e nos quais fundara a sua segurança, é natural que ele se angustie. Os próprios neuróticos, embora sofram, se agarram à neurose, porque têm medo de cair em um sofrimento ainda maior.

Nossas sociedades fragmentadas, divididas em grupos, em classes, em nações, em blocos de Estados, tornam muitíssimo mais difícil uma tarefa que por si mesma já é extremamente espinhosa: a de conhecermos as camadas mais profundas da realidade em que vivemos, penetrando gradualmente na essência mais significativa dos fenômenos, enxergando as coisas de um ângulo verdadeiramente universal, quer dizer, comum à humanidade como um todo. A humanidade está dilacerada, os indivíduos não sabem como agir para se tornarem uma encarnação dela. Não sabem o que há de mais universal neles. E isso contribui para que eles desistam da universalidade e se resignem a ser facciosos, unilaterais.

Sofremos todos a brutal pressão decorrente desse quadro, dessas condições. No entanto, volta e meia, no esforço para mudar o mundo, sentimos necessidade de nos unir a outros seres humanos em torno de princípios, que, por definição, precisam ser universais. Como superar o estreitamento dos nossos horizontes, provocado pelo mercado hipercompetitivo, que nos joga constantemente uns contra os outros? Os mecanismos do mercado forçam as pessoas a buscar lucros cada vez maiores, a disputar um lugar de trabalho melhor remunerado, ameaçam-nas com o desemprego e a miséria, intimidam-nas com a falência; além disso, disseminam a insegurança e produzem a cristalização não só dos interesses materiais como dos modos de sentir e de pensar. Fortalece-se, nas criaturas, a exigência de forjar álibis.

Marx e Freud descobriram aspectos decisivos da ação das forças que atuam subterraneamente em nós e mostraram que, sob uma capa de “racionalidade”, elas impõem limites aos movimentos da nossa consciência. Mostraram como esquemas explicativos são elaborados e reelaborados em nossas cabeças com a finalidade de nos proporcionar a “boa consciência”, com o objetivo de amenizar nossas dúvidas, atenuar nossas inquietações e evitar a vertigem das nossas inseguranças.

Forjamos para nós imagens que nos ajudem a viver; e nos apegamos a elas. O autoritário se apresenta como “enérgico” e “corajoso”; o oportunista como “prudente” ou “realista”; o covarde com “sensato”; o irresponsável como “livre”. Não existe nenhuma tomada de posição no plano político ou filosófico que, por si mesma, imunize a consciência contra a ação desses mecanismos. Somos todos divididos, contraditórios. Por isso mesmo, precisamos promover discussões, examinar e reexaminar a função interna das nossas racionalizações. Quer dizer: precisamos realizar permanentemente um vigoroso esforço crítico e autocrítico.

A autocrítica é de uma importância decisiva. É por ela que passa o teste da superação do conservadorismo dentro de nós. Um conservador – é claro – pode fazer autocrítica; mas, se a autocrítica for feita mesmo para valer, ele seguramente não estará sendo conservador no momento em que a fizer.

Desde que consiga se instalar solidamente na consciência de alguém, o conservadorismo pode administrar uma grande flexibilidade: pode suportar com tolerância liberal as opiniões divergentes, até as provocações e irreverências alheias. Mas não pode se permitir o auto-questionamento radical.

George Bernard Shaw, que conhecia a significação da autocrítica, disse uma vez que o erudito era um homem que se valia de seus conhecimentos para criticar os outros, ao passo que o sábio era um homem que se criticava a si mesmo. No sentido que Shaw atribuiu à palavra, Marx era um sábio, porque não se limitou a criticar os outros, mas também cultivava – e como! – a autocrítica. Embora suas ideias sirvam de base para as certezas de milhões de militantes que invocam seu nome, Marx declarou a sua filha que, se tivesse de adotar um lema, seria a frase latina que recomendava duvidar de tudo: *de omnia dubitandum*. Ao completar cinquenta anos de idade, numa situação de extrema pobreza, Marx escreveu para Engels uma carta (30.04.1868) na qual ria de sua própria incompetência para ganhar dinheiro:

“Como minha mãe tinha razão quando dizia o Karl defia saper kanharr o capital (enfez de eskreferr sobre ele)...” (Marx imita jocosamente na carta a pronúncia de sua mãe).

Em outra carta para o mesmo amigo de sempre concordava com uma observação de sua mulher, Jenny, que assegurava que, embora vivessem muito mal, após a vitória da revolução o casal passaria a viver pior, porque

“teria o prazer de ver todos os charlatões comemorarem o triunfo deles.” (11.12.1858).

Marx não excluía a priori a hipótese de estar fazendo, em determinadas situações, papel de bobo.

Esse espírito autocrítico está presente também em Engels e em alguns marxistas de épocas posteriores, com Gramsci e Walter Benjamin. Ele assume traços de ascetismo nos anos “heroicos” do leninismo “puro”, mas se deteriora na ação dos partidos comunistas colocados sob a liderança de Stálin. A autocrítica se desmoraliza, deixa de ser um ajuste de contas do indivíduo consigo mesmo e é delegada à mecânica das agremiações: o militante faz a autocrítica que a direção do partido lhe impõe.

Agora, com os impasses com que se defronta o movimento comunista, com a ampla exigência de uma renovação do marxismo (no espírito de Marx), estão sendo criadas condições para que também os comunistas reaprendam o sentido da genuína autocrítica.

A verdadeira autocrítica exige uma espécie de “complementação negativa” para o curriculum vitae: depois de apregoar seus êxitos e seus méritos, a pessoa enfrenta o desafio de reconhecer suas frustrações, suas deficiências, seus fracassos, suas fraquezas. Talvez possamos chamar essa reconstituição dolorosa e necessária de curriculum mortis. Os indivíduos mais gravemente contaminados pela ideologia “triumfalista” que se manifesta no curriculum vitae carecem de sensibilidade, de madura lucidez e de coragem intelectual para a elaboração desse curriculum mortis. Eles agem como aquele político conservador que, numa entrevista, respondendo a uma pergunta sobre o maior erro que admitia ter cometido, explicou à estarecida jornalista:

“Meu maior erro tem sido o de dizer as coisas antes de todo mundo, cedo demais, quando os espíritos ainda não estão preparados para compreendê-las; isso desencadeia uma reação muito forte contra o meu pioneirismo.”

Num passe de mágica, a autocrítica se transforma em auto-elogio.

Em nossos tempos de desconfiança, esses lances de prestidigitação tendem a surtir cada vez menos efeito. E, mesmo quando ainda conseguem iludir alguns incautos, eles trazem para os mistificadores talentosos vantagens precárias, pelas quais o mágico, afinal, acaba pagando, humanamente, um preço mais elevado do que supõe. Querendo ou não, cada um de nós caminha inexoravelmente para a morte (e o prestidigitador não escapa a esse destino). Reconhecendo francamente nossos fracassos, elaborando nosso curriculum mortis, assumindo autocriticamente os momentos “noturnos” em que vamos morrendo aos poucos, aumentamos as nossas possibilidades de nos conhecermos e de nos aperfeiçoarmos espiritualmente; e, de certo modo, esse talvez seja o único caminho possível de preparação para o fim pessoal inevitável. Quem insiste em se iludir, na realidade, está optando por enfrentar despreparado todas as dores que lhe vão desabar em cima, na hora da desilusão. Os indivíduos que conseguem se elevar a um ângulo mais universal e conseguem discernir com clareza as limitações do ser particular deles, em princípio, devem estar em condições menos ruins para se defrontar com a morte (já que são capazes de reconhecer algo – a humanidade, Deus – acima de suas individualidades; e esse algo não morre).

A abordagem do tema da morte, aqui, pode parecer surpreendente; os marxistas não costumam escrever a respeito desse assunto (e há quem alegue, com alguma ligeireza, que a omissão se deve ao fato de eles se ocuparem preferencialmente dos problemas da vida). Na verdade, a compreensão de alguns dos problemas da vida só pode se aprofundar se nos dispusermos a refletir também sobre a morte. E há um precedente da maior importância na reflexão dialética sobre a morte; ele se encontra na Fenomenologia do Espírito, de Hegel.

Nesse livro, Hegel estuda – num nível notoriamente muito abstrato – o movimento da consciência, que parte da percepção sensível, imediata, e caminha para o que ele chama de saber absoluto. Em sua trajetória, a consciência assume diferentes figuras. A quarta figura desse itinerário é a autoconsciência e a quinta é a razão. Pois bem: para passar da autoconsciência à razão, é preciso pensar a fundo a questão da morte.

Para Hegel, a autoconsciência é uma figura na qual a consciência analisa as coisas, vai completando seu campo de entendimento, mas tende inevitavelmente a se encerrar em si mesma, a excluir o novo, a deixar de fora o negativo; ela tende então a se encastelar numa positividade enrijecida. Na medida em que sente necessidade de avançar, a consciência precisa, por conseguinte, superar essa figura; precisa se desembaraçar da sua segurança artificial, vencer seu medo, encarar o negativo. E a forma universal do negativo é, precisamente, a morte.

A conquista da razão, portanto, depende – segundo Hegel – da capacidade que a consciência venha a adquirir de olhar a morte de frente, aproximar-se dela, permanecer junto dela, conviver com sua presença assustadora (em vez de contorná-la e fingir que ela não existe). Só assim a consciência consegue se enriquecer, assumindo seriamente seus limites, incorporando – dolorosamente – a dimensão do negativo à sua compreensão do mundo e de si mesma. “O Espírito” – lê-se na Fenomenologia do Espírito – “só conquista a sua verdade quando é capaz de se encontrar a si mesmo na mais absoluta dilaceração.”

Essa indicação preciosa se perdeu, na história das lutas travadas pelos herdeiros da dialética hegeliana. A consciência dos marxistas, com o tempo, começou a apresentar sintomas daquela positividade enrijecida a que se referia o autor da Fenomenologia do Espírito. Difundiu-se uma concepção simplificadora, maniqueísta, da revolução: em rígida contraposição à “corrupção” burguesa, as organizações revolucionárias eram levadas forçosamente a exagerar sua “autenticidade nuclear”, sua “justeza fundamental” (minimizando conseqüentemente todas as deformações internas, todas as graves anomalias que se verificavam em seu interior). A genuína autocrítica definhou, o “triumfalismo” se impôs. Os revolucionários foram envolvidos por uma ideologia que não lhes cobrava maior empenho em crescerem porque os convencia de que já eram bastante grandes; uma ideologia que não os pressionava no sentido de indagarem mais a respeito das coisas e deles mesmos, porque lhes sugeria que eles já tinham as respostas essenciais.

Mas a história se rebelou contra os que proclamavam seus direitos sobre ela. A prática desmoralizou a teoria que se considerava sua carcereira e fugiu por todas as janelas. E o revolucionário foi obrigado a constatar, como qualquer homem comum, que a morte o está devorando a cada momento. Volta a se colocar, então, em nome da vida, a necessidade de incorporar o negativo à consciência. Através da autocrítica. Ou – se a expressão em latim não lhes parecer muito rebarbativa – através do curriculum mortis.

Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/konder/1983/11/curriculum.h>



Imagem disponível em:

https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/601/2022/05/sociedade_do_cansaco_final.jpg.

Acesso em: 29 ago.2023.

Referências:

ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2001. Disponível: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010021549/3antunes.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2023.

ATLAS DA JUVENTUDE. Disponível em: <https://atlasdasjuventudes.com.br/wp-content/uploads/2021/11/ATLAS-DAS-JUVENTUDES-2021-COMPLETO.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2023.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BODART, C. das N. Projeto de Vida: proposta de plano de disciplina. **Blog Café com Sociologia**, fev. 2022. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/plano-projeto-de-vida/>. Acesso em: 22 ago. 2023.

BODART, C. das N. A biografia no campo da Sociologia: contribuições de Norbert Elias. **Blog Café com Sociologia**, 2019. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/a-biografia-no-campo-da-sociologia/>. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**: Área Ciências Humanas e suas Tecnologias, Brasília: MEC, CNE, 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Bases Legais**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Conhecimentos de Sociologia. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasil: Ministério da Educação, 2018.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – esp., p. 1105 - 1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2023.

DAYRELL, J. (org.). **Por uma pedagogia das juventudes**: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

FERREIRA, W.; FILHO, A. A. O que é Capitalismo? **Blog Café com Sociologia**, abr. 2021. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/o-que-ecapitalismo/>. Acesso em: 23 ago. 2023.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

HAN, B.-C. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

Hooks, Bell. Mulheres negras: moldando uma teoria feminista. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.**, Brasília, n. 16, p. 193-210, abril de 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522015000200193&lng=en&nrm=iso <http://dx.doi.org/10.1590/0103-335220151608>. Acesso em: 3 ago. 2023.

KONDER, L. O Currículo Mortis e a Reabilitação da Autocrítica. **Presença**, n. 1, p. 125-130, nov. 1983. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/konder/1983/11/curriculum.htm>. Acesso em: 23 ago. 2023.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. Disponível em: <http://www.brunovivas.com/wp-content/uploads/sites/10/2019/03/Rediscutindo-a-mestic%CC%A7agem-no-brasil.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2023.

QUINTANEIRO, T. **Um toque de Clássicos**: Marx, Durkheim e Weber. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Editora EFMG, 2022.

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, D. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SANTA CATARINA. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SANTA CATARINA. **Roteiros Pedagógicos do Componente Projeto de vida**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2022. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/projeto-de-vida>. Acesso em: 29 abr. 2024.

TOMAZI, N. D. **Sociologia para o ensino médio**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

TOMAZI, N. D. **Sociologia para o ensino médio**: volume único. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.