

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

EMÍLIA LUENNA PALHANO GALVÃO

ENSINO DE SOCIOLOGIA: repensando práticas pedagógicas a partir da Lei da Reforma
do Ensino Médio e da LDB n. 9.394/96

São Luís

2022

EMÍLIA LUENNA PALHANO GALVÃO

ENSINO DE SOCIOLOGIA: repensando práticas pedagógicas a partir da Lei da Reforma do Ensino Médio e da LDB n. 9.394/96

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA), como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva.

Área de concentração: Gestão e Formação de Professores para a Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas.

São Luís

2022

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário
Maurício José Morais Costa CRB 13-833

G182e

Galvão, Emília Luenna Palhano

Ensino de sociologia: repensando práticas pedagógicas a partir da Lei da Reforma do Ensino Médio e da LDB n. 9.394/96 / Emília Luenna Palhano Galvão. – São Luís, 2022.

130 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2022.

Inclui bibliografia.

1. Currículo. 2. Ensino de Sociologia. 3. Novo Ensino Médio. 4. Lei n. 13.415/17. I. Título. II. Silva, Jackson Ronie Sá da.

CDD: 373
CDU: 316:373.5

EMÍLIA LUENNA PALHANO GALVÃO

ENSINO DE SOCIOLOGIA: repensando práticas pedagógicas a partir da Lei da Reforma do Ensino Médio e da LDB n. 9.394/96.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/ UEMA), como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Gestão e Formação de Professores para a Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas.

Data da Aprovação: 12/09/2022

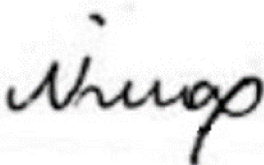
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva (Orientador)
Doutor em Educação
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)



Profa. Dra. Márcia Cristina Gomes (Examinadora Interna)
Doutora em Ciências Sociais
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)



Profa. Dra. Nilvanete Gomes de Lima (Examinadora Externa)
Doutora em Ciências Sociais
Instituto Federal do Maranhão (IFMA)

"Sociologia é o olhar do pesquisador, sobre ele mesmo e os indivíduos, que constituem a sociedade, ou seja, olhando como cidadão, membro da mesma"

Edimarcio da Silva Souza

Aos meus pais, por serem o meu local de segurança, abrigo e apoio em todas às circunstâncias.

As minhas irmãs por serem minhas maiores incentivadores e apoiadoras nesse processo de construção acadêmica.

A todos que lutam por uma educação pública de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Ao longo de nossa trajetória acolhemos e somos acolhidos por um conjunto de pessoas que acreditam em nossos projetos de vida. Diante da finalização do processo de escrita da Dissertação e do Produto Técnico Tecnológico, estendo meus agradecimentos à toda rede de apoio que contribuiu para o desenvolvimento e desenrolar da pesquisa.

Agradeço a Deus pela renovação diária das minhas forças físicas e espirituais e pela sabedoria concedida para o alcance de mais uma etapa. Pois, ainda que em meio a um contexto social pandêmico e repleto de mazelas, o qual têm trazido danos reais à vida humana, precisamos recriar e alimentar as nossas percepções emocionais com vistas a continuar produzindo profissionalmente.

Meus agradecimentos aos familiares e amigos, por estarem presentes em forma de incentivo, no auxílio das atribuições domésticas e na conciliação do tempo e espaço necessário para a dedicação em prol da composição deste texto.

Gratidão ao professor-orientador Dr. Jackson Ronie Sá-Silva, pelo princípio dialógico com que conduziu os momentos de orientação. Aos demais professores vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e aos professores de outras instituições, pela confiança depositada nesta pesquisa. Gratidão à duas mulheres tão compromissadas com as atribuições sociais da Educação, professora Dra. Márcia Cristina e professora Dra. Nilvanete Gomes, as vossas contribuições e colocações nos possibilitam um crescimento pessoal e profissional, mediante a discussão e a escuta estabelecida nas elaborações científicas.

Registro minha gratidão aos colegas do PPGE e do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX) pelo acolhimento, aos meus alunos e colegas de trabalho pelo carinho como recebem objeto desta pesquisa e pelo incentivo na feitura deste trabalho. Em especial, expresso minha gratidão a Rosândrea Melo pela acolhida e apoio solidário nas demandas finais desta produção.

Entre momentos de fragilidades, luto e inseguranças, me dispus a ver a dissertação como uma oportunidade de reler minhas práticas, de perceber que o processo de ensino-aprendizagem nos permite descobertas e desconstruções enriquecedoras. É desmedido o sentimento de contribuir com os pares e de oferecer um produto técnico tecnológico que incentive a resistência do ensino de Sociologia e privilegie a formação humana de todos que participam desta etapa do processo de ensino.

Aos meus pais, Teodorico Galvão e Maria de Fátima Palhano Galvão, pela oportunidade de vivenciar esse momento com eles.

As minhas irmãs, Hércia Simone Palhano Oliveira Pereira e Hádria Samille Palhano Galvão, por sempre acolherem os meus propósitos aos seus.

RESUMO

Considerando a Lei 13.415/17 que trata da implementação da nova organização curricular do ensino médio, analisamos os reflexos de um currículo estruturado em cinco Itinerários Formativos e na Base Nacional Curricular Comum. Nos dispomos a identificar as estratégias teórico-metodológicas do ensino de Sociologia inerentes às vigentes demandas educacionais, de modo a compreender a correlação entre o ensino de Sociologia e a formação humana do discente, buscando a valorização das suas características sociais e culturais. Nossa sustentação metodológica está na pesquisa qualitativa com um atravessamento nos Estudos Culturais, respaldada pela perspectiva pós-estruturalista. É uma pesquisa social que buscou a contraposição à uma educação normalizadora e o fortalecimento da escola dentro das pedagogias culturais, e que acolheu a pesquisa documental enquanto método de procedimento. Vivenciamos um momento austero, a legislação para Novo Ensino Médio enquanto dispositivo de poder, tem pregado a máxima de encaminhar o aluno para o mercado e para o mundo do trabalho, seguindo as ordens e os cursos do capital. Infelizmente, a formação humana tem sido dispensada na conclusão do ciclo básico, se indispondo a realizar de fato, a formação integral desse sujeito. As idas e vindas da disciplina às salas de aulas, têm trazido inúmeros desafios para as Ciências Sociais. As relações de poder constituem o processo da Reforma como um todo, e estão impressas nas interligações entre o contexto sócio-histórico e suas reproduções na esfera econômica. As discussões aqui desenvolvidas intensificaram a construção de uma proposta pedagógica voltada para os Centros de Ensino Educa Mais, instituições educacionais estaduais em São Luís (MA), que perpassam por esse momento de integralização do ensino. Estimamos ascender a importância da Sociologia no ambiente escolar e na dimensão da formação humana, permitindo ao professor de Sociologia criar espaços para resistir contra o apagamento da disciplina na parte diversificada do currículo, embora ainda esteja diante das amarras arbitrárias conferidas ao cenário educativo na atual trama brasileira.

Palavras-chave: Currículo; ensino de sociologia; novo ensino médio; lei n. 13.415/17.

ABSTRACT

Considering the Law 13.415/17 that deals with the implementation of the new curricular organization of high school, we analyzed the reflexes of a curriculum structured in five Formative Itineraries and in the National Common Curriculum Base. We are willing to identify the theoretical-methodological strategies of the teaching of Sociology inherent to the current educational demands, in order to understand the correlation between the teaching of Sociology and the human formation of the student, seeking to value their social and cultural characteristics. Our methodological support is in qualitative research with an intersection in Cultural Studies, supported by the post-structuralist perspective. It is a social research that sought to oppose a normalizing education and the strengthening of the school within cultural pedagogies, and which welcomed documentary research as a method of procedure. We are experiencing an austere moment, the legislation for New High School as a power device, has preached the maxim of directing the student to the market and the world of work, following the orders and courses of capital. Unfortunately, human training has been dispensed with at the conclusion of the basic cycle, unwilling to actually carry out the integral training of this subject. The comings and goings of the discipline to the classrooms have brought countless challenges to the Social Sciences. Power relations constitute the Reform process as a whole, and are imprinted in the interconnections between the socio-historical context and its reproductions in the economic sphere. The discussions developed here intensified the construction of a pedagogical proposal aimed at the Centro de Ensino Educa Mais, state educational institutions in São Luís (MA), which pass through this moment of integralization of education. We estimate that the importance of Sociology in the school environment and in the dimension of human formation will rise, allowing the Sociology teacher to create spaces to resist the erasure of the discipline in the diversified part of the curriculum, although it is still facing the arbitrary constraints conferred on the educational scenario in the current plot Brazilian.

Keywords: Curriculum; sociology teaching; new high school; law no. 13,415/17.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categoria analisada- Formação Integral	93
Quadro 2 - Categoria analisada- Carga Horária	96
Quadro 3 - Categoria analisada- Flexibilização Curricular.....	99
Quadro 4 - Categoria analisada- Formação Humana	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARENA	Aliança Renovadora Nacional
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCJ	Comissão de Constituição e Justiça
CEB	Câmara de Ensino Básico
CEC	Comissão de Educação e Cultura
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEENSI	Comissão Especial Destinada a Promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CFE	Conselho Federal de Educação
CINTRA	Centro Integrado do Rio Anil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTEE	Confederação Nacional de Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
EC	Estudos Culturais
ECE	Estudos Culturais em Educação
EM	Ensino Médio
EMC	Educação Moral e Cívica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNE	Fórum Nacional de Educação
FNSB	Federação Nacional dos Sociólogos do Brasil
GP-ENCEX	Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade

IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEMA	Instituto Estadual de Educação no Maranhão
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
MPE	Mestrado Profissional em Educação
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
OCNs	Orientações Curriculares Nacionais
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PLC	Projeto de Lei Complementar
PLV	Projeto de Lei de Conversão
PMDB	Partido Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PR	Partido Republicano
ProUni	Programa Universidade Para Todos
PRP	Projeto Residência Pedagógica
PSB	Partido Socialista Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RP	Residência Pedagógica
SINPROS	Sindicato dos Professores
SINSESP	Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UAB	Universidade Aberta
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UP-Rio Anil	Unidade Plena Rio Anil
URE	Unidade Regional de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 O ensino de Sociologia como objeto de pesquisa	16
1.2 Reflexões sobre a dimensão teórico-metodológica	23
2 A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: um passeio histórico pelas incursões legais das reformas educacionais no Brasil	34
2.1 A construção identitária da disciplina Sociologia no ensino secundário	35
2.2 A inconveniência dos conhecimentos sociológicos nos projetos pedagógicos autoritários	40
2.3 A Sociologia em debate: os reveses entre o tecnicismo e a formação cidadã	44
2.4 A inclusão da obrigatoriedade da disciplina no plano federal	45
2.5 Novo Ensino Médio: um passo para o ocaso	57
3 ENSINO DE SOCIOLOGIA: os novos desafios curriculares e as concepções teórico-metodológicas	61
3.1 A Arte de Ensinar a Ciência do Social: a formação docente como um processo contínuo	61
3.2 Formação Inicial e Continuada: o professor de Sociologia no Novo Ensino Médio ..	63
3.3 Ensino de Sociologia: os entretons de um currículo nesse caminho de redefinições ..	66
4. O ENSINO DE SOCIOLOGIA E OS DOCUMENTOS PRECURSORES À LEI N.13.415/17: sob a égide das imposições legais e projetos descontínuos	80
4.1 O ensino de Sociologia e a BNCC	80
4.2 O Projeto de Lei 6.840/13 e o início dos debates no tocante ao Novo Ensino Médio ..	85
4.3 A Medida Provisória n. 746/16 e a Reforma do Ensino Médio: um movimento classista e discricionário	86
5 O QUE DIZ O DOCUMENTO? UMA ANÁLISE DO DISCURSO TRAZIDO PELA LEI N. 13.415/17 ACERCA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA	92
5.1 O que diz o documento sobre a formação integral no ensino médio?	92
5.2 O que diz o documento sobre a carga horária e o espaço da disciplina na dinâmica curricular?	95
5.3 O que diz o documento a respeito da flexibilização curricular e a importância da teoria sociológica nos processos de ensino?	99
5.4 O que diz o documento sobre a formação humana estudantil?	104
5.5 A Lei n. 13.415/17 como um dispositivo de poder	109

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS	121

1 INTRODUÇÃO

1.1 O ensino de Sociologia como objeto de pesquisa

Como proporcionar aos alunos do Novo Ensino Médio um ensino de Sociologia crítico e transformador que priorize a formação humana, valorizando suas características sociais e culturais? Embora esse questionamento esteja integrado ao problema desta pesquisa científica, essa reflexão tem sido contínua na rotina de muitos professores.

A produção e elaboração de aulas, a correção de avaliações, as reuniões de planejamento da área de humanas e o fechamento das notas bimestrais, que culminam os encontros dos conselhos de classe para a apreciação das ações educacionais e indicação de alternativas que busquem garantir a efetivação do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes proposto pelo plano curricular, são algumas atividades que reverberam a questão inicial.

A Sociologia na base formativa do modelo integral, tem convivido simultaneamente com uma formação que contempla de um lado, a parte diversificada do currículo e do outro, conteúdos que privilegiam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Propõe-se maior ênfase no protagonismo estudantil, na valorização da criatividade no exercício das práticas pedagógicas, no poder e autonomia de escolha dos itinerários formativos, e no projeto de vida como centralidade do trabalho discente, a ser realizado em consonância com os princípios da justiça, ética e cidadania. Há a prevalência de um viés tecnicista, visto que, esse aluno, é encaminhado para uma instrução profissional que suprime as áreas sociais e humanas, em detrimento dos estudos técnicos e práticos venerados pelas regras do capital.

Me questiono como é possível aglutinar de um lado, um plano educacional com uma promessa emancipadora, e do outro, um arranjo de viés produtivista. Os construtos legais existentes, sustentam que o conjunto das competências específicas e habilidades definidas para o ensino médio está articulado às aprendizagens essenciais estabelecidas para o ensino fundamental, tendo por objetivo consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral. A ideia contida nos documentos se consubstancia, em “[...] uma formação humana integral que resulte em seres críticos, ativos e criativos, capazes de se mobilizarem para a construção de uma sociedade justa e inclusiva [...]” (MARANHÃO, 2022, p. 38). O ensino de Sociologia perpassa por diversos desafios no âmago da escola, a estrutura e a identidade da escola, conversam com o currículo, com a formação de professores e com as decisões pedagógicas. O nosso desafio é

duplo, visto que, buscamos uma identidade institucional e resistimos na missão de resguardar nossa presença no ensino médio.

O meu primeiro contato com a Sociologia é anterior à sua obrigatoriedade com a aprovação da Lei n. 11.684/2008, que incluiu a Filosofia e a Sociologia como componentes curriculares obrigatórios do ensino médio. Entre 2005 e 2007, estudando em uma instituição privada em São Luís, na primeira série do ensino médio (atual 1º ano) foram dedicadas 40h/aulas à Filosofia, a Sociologia foi contextualizada no currículo na segunda série deste nível de ensino (correspondendo hoje, ao 2º ano) com um total também, de 40h/aulas cursadas durante o ano letivo, enquanto na terceira etapa, ambas disciplinas foram destituídas da vivência escolar.

O desejo de lecionar a Sociologia surgiu nesta etapa do ensino, marcado pela admiração à professora Luciene Regina Vieira Aragão Gomes e à sua dinâmica de trabalho que tornavam as aulas um espaço de diálogo, de construção do conhecimento e de releitura dos conceitos pré-estabelecidos. A disponibilidade de pensarmos juntos sobre temas atuais à luz dos olhares sociológicos acendeu o interesse pela disciplina. Para além do esclarecimento de um conteúdo específico, a inspiração sentida trouxe satisfação para a vida pessoal e para a carreira profissional. As experiências e as relações desenvolvidas na escola estimularam o aprendizado e repercutiram como uma alavanca em debates sobre as minhas habilidades laborais e convicções particulares.

No segundo semestre de 2008, concretizei o ingresso à formação inicial pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), concluí a graduação em 2015. A opção pela licenciatura em Ciências Sociais nos fez rebuscar algumas questões, o desejo de ser um(a) professor(a) de sociologia não é escolha comum em testes vocacionais. Embora todos desejem uma boa escola, com bons docentes, há pouco incentivo dos tutores para que seus filhos sejam bons professores. Logo, nos questionamos como muitos estudantes chegam a esses espaços voltados para a educação?

Estudar em um país com marcantes contrastes sociais, diversidades culturais e desigualdades econômicas já distancia a universidade para a maioria da população, a média baixa salarial e a histórica ausência de políticas públicas de expansão da oferta de vagas impossibilitam a muitos um investimento para estudar. Atualmente, ainda que sob ameaças feitas à democratização das universidades, a resistência para o ingresso na educação superior, ocorre por meio de políticas como o Programa Universidade Para Todos (ProUni), a Universidade Aberta do Brasil (UAB), a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

(REUNI), as ações afirmativas (lei de cotas), o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e o Financiamento Estudantil (FIES).

Segundo Pereira (2018), o perfil médio dos estudantes de licenciaturas aponta para um sujeito trabalhador, que se dedica parcialmente aos estudos. Tal situação, favorece para que a maioria destes alunos desenvolvam suas atividades acadêmicas no período noturno, sendo uma grande parcela dos ingressos oriundos da escola pública.

Embora, o discurso do “ser professor” já tenha sido grosseiramente esboçado em alguns momentos, não como uma escolha, mas como “aquilo que foi possível fazer”, considero que o meu contato com a Sociologia enquanto ciência no ensino médio, a afeição pelo trabalho da professora com formação na área e a expectativa pela próxima aula, tornaram esse tempo histórico na escola, ainda que mínimo, uma condição suficiente para fazer parte do grupo de estudantes interessados e encantados pela disciplina. Após dois anos da graduação, tive a oportunidade de vivenciar a arte de lecionar enquanto profissional.

O início da minha carreira docente é sublinhado por meio do Processo Seletivo Simplificado Para a Contratação Temporária de Professores da Secretaria Estado de Educação do Maranhão de 2016. No segundo semestre do ano seguinte, adentrei na educação básica como docente regular de sociologia no antigo Centro Integrado do Rio Anil-Cintra, hoje um dos Instituto Estadual de Educação no Maranhão (IEMA), a UP. Rio Anil (Unidade Plena Rio Anil).

Os estágios curriculares supervisionados não aconteceram no decorrer de todo o curso de formação acadêmica. Mas, posso manifestar a relevância dessa experiência nas licenciaturas, visto que, conhecer as dimensões socioculturais do espaço educativo e dos sujeitos que compõem a escola, ampliam a dinâmica da prática em sala de aula, possibilitando uma conversa entre a teoria e a prática.

Esse aspecto teórico foi trazido pelas disciplinas oferecidas nos anos finais da formação, com a função de realizar uma ponte entre os conhecimentos específicos da Sociologia e o ensino. E consciente da importância da formação pedagógica para a docência, reconhecemos essas limitações e insuficiências têm atropelado os cursos de licenciatura. O estágio consiste como um ponto de partida, permitindo um momento de reflexão, se de fato somos professores ou “estamos professores”.

Entre agosto/2018 e fevereiro/2019 participei do Projeto Residência Pedagógica (PRP) no Centro Integrado do Rio Anil-Cintra. O PRP surgiu na contramão do atual cenário sociopolítico, sendo seu público-alvo, os profissionais de licenciatura em processo de formação. O projeto é fundamentado no aperfeiçoamento e desenvolvimento de futuros docentes para a educação básica de modo prático e participativo, permitindo uma relação estreita entre o

profissional que já está inserido no ofício (professor preceptor), aquele que ainda está na Academia (residentes/alunos da licenciatura em Sociologia) e o corpo docente universitário que dinamiza esse processo de formação.

O programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), visa formar os/as alunos(as) do curso de licenciatura em Ciências Sociais no exercício da docência mediante a exposição de diferentes alternativas teórico-metodológicas no ensino de sociologia na escola básica. A motivação para o desenvolvimento desta pesquisa é oriunda dessa experiência vivida no Programa Residência Pedagógica (RP) da Universidade Estadual do Maranhão, com base nas discussões entre os alunos bolsistas do RP, professores preceptores da Educação Básica e professores universitários do curso de Ciências Sociais - Licenciatura da UEMA sobre a Lei n. 13.415/17 e seus reflexos no ensino de sociologia.

A escolha do objeto se deu a partir das experiências profissionais e didático pedagógicas vivenciadas no Centro Integrado do Rio Anil (CINTRA), escola que recebeu o programa RP em 2018. O fato de ser uma instituição de ensino que viveu esse processo de transição para o modelo integral, tornou ainda mais valorativo o levantamento da temática, visto que o estabelecimento dos novos parâmetros legais tem sido um grande desafio para o professor de Sociologia que, de modo simultâneo, busca fortalecer a autonomia do ensino de sociologia, e o seu espaço, enquanto profissional da educação.

Enquanto professora de sociologia no ensino médio convivo com a realidade da profissão que optei por desempenhar, o cotidiano do trabalho traz os reflexos de um compromisso humano e laboral. Diante da instituição escolar, o aprendizado foi fortalecido por meio da experiência. A responsabilidade, a determinação e comprometimento se expandiram no sentido de compreender que a Educação é um pilar essencial para o desenvolvimento e para a transformação social.

Em 2022, cá estou vivenciando toda a teoria discutida neste trabalho em uma escola de tempo integral da rede estadual maranhense, o Centro de Ensino Educa Mais Paulo VI, unidade de ensino que integra o Polo III da Unidade Regional de Educação (URE) de São Luís. Dito de outra forma, reconduzindo um verbete comumente utilizado no meio artístico, é “a teoria imitando a vida”.

Minhas atividades profissionais estão atualmente sendo corporificadas em um modelo de escola pública que pretende alcançar o desenvolvimento do aluno em suas dimensões: física, social, intelectual, emocional e cultural. Dentro de um período letivo diário de cerca de 8 horas, de segunda a sexta, em que os alunos adquirem a complementação e a integração curricular com as aulas de protagonismo juvenil, estudos orientados, práticas

experimentais, tutoria, vivência em protagonismo, entre outras. Mediante o preenchimento da rotina com ações integradas que envolvem um conjunto de atores, entre eles, a comunidade local, a família, os gestores e os educadores, busca-se a promoção das competências exigidas pela vida e para o mercado de trabalho.

Ao compreender a íntima relação entre a Sociologia e uma formação humana que valorize as diversidades culturais no espaço escolar, afirmo a relevância de estudar o discurso e o papel dos mecanismos legais da educação brasileira, e seus reflexos nos currículos de Sociologia diante das demandas educacionais advindas com a Lei da Reforma do Ensino Médio e os rearranjos validados na LDBEN N. 9394/96, desde sua implementação.

As primeiras sinalizações do Novo Ensino Médio foram divulgadas na gestão de Michel Temer, por meio da Medida Provisória (MP) n. 746, de 22 de setembro de 2016. O discurso “aclamado” na apresentação desta MP trouxe, em suas linhas, a defesa de uma flexibilização do desenho curricular, que passa a ser composta de uma parte obrigatória – Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – e a outra parte flexível (Itinerários Formativos). Por meio do Projeto de Lei de Conversão (PLV) n. 34/2016, que acolheu 148 das 568 emendas apresentadas à MP, hoje temos a Lei n. 13.415/17, que legaliza a Reforma do Ensino Médio.

Proponho esta pesquisa no sentido de compreender os discursos presentes nos documentos sobre o ensino de Sociologia, frente aos desdobramentos dados para a execução e planejamento das diretrizes curriculares para a disciplina. Tais intervenções, que estão sendo gradualmente implantadas, ainda que possuam um caráter legal (registro de leis), tendem a irradiar os seus reflexos no espaço da sala de aula e no trabalho do professor. As diversas formas de impedimentos e contradições na condução da prática docente acabam interferindo na postura didática e pedagógica do profissional da educação.

A pesquisa está direcionada para a formação do professor de Sociologia em exercício, bem como para as práticas educativas desenvolvidas nos currículos da disciplina. A profissionalização do ensino e a formação para o ensino são movimentos que interessam, sobretudo, aos dirigentes políticos, sendo consumados nas reformas educativas, e, segundo Tardif (2000), trata-se de uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício do professor, incorporando novas categorias conceituais e rotinas institucionais.

Para a consolidação desta reflexão, nos aprofundaremos na análise documental sobre a Contrarreforma do Ensino Médio, segundo as normas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N. 9.394/96, de modo a correlacionar todos esses atributos legais ao processo de formação humana do sujeito.

A importância do ensino de sociologia consiste no desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, permitindo que ele contextualize as teorias conforme sua própria realidade. Trata-se de fornecer um aparato teórico que torne o estudante capaz de compreender a dinâmica e as contradições da sociedade em que vive. O professor de sociologia deve estar preparado para colaborar com o discente nesse aspecto, buscando a ampliação do conhecimento e o desenvolvimento de sujeitos sociais, formadores de ideias e opiniões, e conscientes das diferenças em relação ao outro.

Embora o marco da obrigatoriedade da Sociologia como disciplina no ensino médio já contabilize alguns anos, visualizo, ainda hoje, sua fragilidade nas atuais matrizes curriculares. As análises mais nocivas à docência da disciplina de sociologia estariam ligadas a um processo ineficiente de formação do professor, ao constante movimento de inclusão e exclusão na estrutura curricular da educação e às dificuldades de definir suas fronteiras com outras disciplinas, tais como a História, a Geografia e a própria Filosofia. Somo a essas questões, um discurso sobre o estado de maturidade da disciplina, mediante a produção de consensos, como é evidenciado no texto das Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

É uma disciplina bastante recente – menos de um século, reduzida sua presença efetiva (no ensino médio brasileiro) à metade desse tempo; não se tem ainda formada uma comunidade de professores de Sociologia no ensino médio, quer no âmbito estadual, regional ou nacional, de modo que o diálogo entre eles tenha produzido consensos a respeito de conteúdos, metodologias, recursos, etc., o que está bastante avançado nas outras disciplinas. Essas questões já poderiam estar superadas se houvesse continuidade nos debates, o que teria acontecido se a disciplina nas escolas não fosse intermitente [...]. (MORAES; GUIMARÃES; TOMAZI, 2006, p. 103-104).

Entretanto, própria natureza específica dos conhecimentos sociológicos retoma a discussão da legitimidade da disciplina. Se a consolidação de um saber científico exige a formação de um conjunto de conceitos válidos e reconhecidos, como será possível reger isto nas Ciências Sociais, que absorvem para si um perfil sempre contestável de suas teorias?

A adoção de critérios mais fluidos nas Ciências Sociais e Humanas é, por vezes, tendenciosa a distanciá-las das aplicações científicas, impondo a elas apenas um caráter de aquisições culturais e políticas. E assim, hierarquias são criadas e cristalizadas em uma distribuição de carga horária que desprestigia um conhecimento em relação ao outro.

A Sociologia reconhece que somos parte de uma estrutura estruturante. “Pensar sociologicamente é dar sentido à condição humana por meio de uma análise das numerosas teias de interdependência humana [...]” (BAUMAN; MAY, 2010, p. 24), as quais estão estruturadas socialmente e estruturam nossas ações. Para tal efeito, é necessário enfatizar o procedimento analítico da Sociologia como uma ciência social.

A Sociologia, aliás, como outros ramos das Ciências Sociais, possui sua própria perspectiva cognitiva que estabelece questões acerca das ações humanas, assim como seus próprios princípios de interpretação. Desse ponto de vista, podemos dizer que a Sociologia se distingue por observar as ações humanas como elementos de figurações mais amplas; ou seja, “[...] de uma montagem não aleatória de atores reunidos em rede de dependência mútua [...]” (BAUMAN; MAY, 2010, p. 16).

Nesse sentido, contextualizamos, as demandas do ensino de Sociologia diante da legislação da proposta do Novo Ensino Médio, refletindo em qual contexto social e cultural têm sido pensadas as diretrizes curriculares para o componente curricular na educação básica.

Alguns questionamentos nos levam a refletir se o ensino de Sociologia, sobreposto ao modelo integral, tem focalizado nos sujeitos sociais que dão vida ao currículo e à escola, dentro dos novos parâmetros advindos com a Lei n. 13.415/17. Diante das prescrições exigidas no texto da Lei da Reforma do Ensino Médio, como tem sido manifestado o ensino de Sociologia? Quais estratégias teórico-metodológicas estão sendo evidenciadas mediante a implementação da escola integral nos três ciclos do ensino médio?

Considerando que os saberes sociológicos favorecem a formação do ser social e cultural, questiona-se: Quais são os discursos trazidos sobre o ensino de Sociologia diante dessas articulações propagadas na legislação educativa? De que modo uma proposta pedagógica pode fortalecer a formação docente e o ensino de sociologia?

Partindo do pressuposto que a Educação é uma política pública mediada pela ação do Estado, não podemos dissociá-la dos seus dispositivos legais, de como eles estão sendo traduzidos nos currículos e de quais têm sido as suas irradiações na sala de aula, na propositiva de assegurar a formação básica nacional.

Sobre a organização deste trabalho, apresentamos nessas linhas introdutórias as intenções da pesquisa, a compreensão do que será investigado, a justificativa da escolha de trazer o ensino de Sociologia como nosso objeto de estudo. Na próxima subseção, delineamos as escolhas metodológicas que nos permitiram alcançar nos capítulos seguintes, os nossos objetivos gerais e específicos, elucidando os meios que subsidiaram o levantamento bibliográfico, a revisão da literatura, a elaboração das questões de investigação para coleta de dados, a análise dos dados e a escrita deste trabalho.

Na segunda seção, retomamos o contexto histórico do ensino de Sociologia diante do quadro das reformas educacionais no território brasileiro, com a intenção de compreender as permanências e ausências desse processo, uma vez que, a construção do conhecimento não é apenas uma questão educacional associada a determinantes econômicos, mas intrinsecamente

cultural, em que o currículo e suas formulações mais generalistas estão atrelados aos contextos históricos.

Na terceira seção, apresentamos um diálogo entre os novos desafios curriculares e as concepções teórico-metodológicas em torno do ensino de Sociologia, de maneira a considerar a formação docente como um processo ininterrupto, buscamos fortalecer o elo entre o currículo cultural e a arte de ensinar a ciência do social, nesse caminho de redefinições do planejamento e da organização do trabalho pedagógico da disciplina.

Por conseguinte, na quarta seção nos dedicamos à análise de dois documentos legais que precederam a Lei n. 13.415/17, são eles, o Projeto de Lei n. 6840/13 e a Medida Provisória n. 746/16. Nos mobilizamos na tarefa de interpretar as reviravoltas e os caminhos de retrocessos enfrentados pelos movimentos sociais na luta em prol do atendimento das demandas iniciais fixadas nesses documentos. E envolvidos nessas trilhas de mudanças, consideramos importante estabelecer um paralelo com a Base Nacional Comum Curricular, que fortemente absorveu o teor político de um movimento classista e discricionário.

Na quinta seção nos debruçamos ao estudo e investigação do discurso trazido pela Lei n. 13.415/17 acerca do ensino de Sociologia. A análise dos dados da pesquisa foi sistematizada na ausência e/ou prevalência de quatro categorias – formação integral, carga horária, flexibilização curricular e formação humana – no texto prescritivo da Lei da Contrarreforma, intermediando a nossa reflexão à compreensão enquanto um dispositivo de poder.

Finalizamos com as considerações finais, evidenciando os resultados da pesquisa desenvolvida, momento em que descrevemos o impacto do caráter impositivo da reforma educacional manifestas nas teias das relações de poder existentes no campo escolar, e na perspectiva de resistir ao apagamento da disciplina nos arranjos curriculares dispostos, apresentamos uma proposta didático-pedagógica que valoriza a formação humana no modelo de ensino integralizado, e que traduza a essencialidade dos conhecimentos sociológicos para o aluno da educação básica.

1.2 Reflexões sobre a dimensão teórico-metodológica

Sempre que escrevemos nossa linguagem revela nossas convicções, crenças, a maneira como vemos e encaramos os modos de vida. Aquele que lê cria a possibilidade de gerar afeição ou rejeição pelas diretrizes apresentadas no texto, e as dissertações também perpassam por esse caminho. A nossa intencionalidade esteve voltada para uma conversa acerca dos

desdobramentos do ensino de Sociologia frente às demandas do Novo Ensino Médio, comprometidos ao estímulo de uma pesquisa coerente com seus objetivos.

Considerando que, a escrita é um reflexo de nossas escolhas teóricas, nos alicerçamos na perspectiva pós-estruturalista com um atravessamento nos Estudos Culturais, no intuito de levantar questões e respostas, desenhando um processo com curiosidade, transparência, autonomia e continuidade. Sobre esse princípio de não esgotamento do labor científico:

Se pensarmos na ótica pós-estruturalista, estaremos convencidas de que isso é impossível. Um texto sempre pode ser interpretado diferentemente, sempre pode ser interpretado outra vez, e ainda outra vez e mais outra... Um texto desliza, escapa. Ao invés de lutar contra a fluidez da linguagem, melhor seria explorar o jogo lúdico das palavras, tentar construir com finura as questões e os argumentos, dedicar-se a tecer a trama do texto com cuidado e com prazer [...]. (LOURO, 2007b, p. 237).

A pesquisa foi operada com um apreço pelos critérios da transitoriedade e da provisoriedade. Destacamos a pluralidade como um artifício de resistência às práticas totalizantes, demarcamos a valorização do local e do particular. Neste sentido, estivemos voltados a perceber o discurso trazido pela Lei n. 13.415/17 acerca do ensino de sociologia, de modo a entender como a formação humana é percebida diante de tais instruções normativas.

Considerando que estamos em um cenário de incompletude, nossa pretensão não esteve focada na premiação de uma linha de chegada, corremos em rumos diversos, valorizando os significados que são atribuídos nos discursos. A incerteza e a dúvida são elementos constituintes desse transcurso, não é que o rigor científico tenha sido repugnado:

Em síntese, a perspectiva pós-estruturalista não autoriza ninguém a utilizar conceitos, teorias ou procedimentos analíticos de modo descompromissado. Muito pelo contrário, exatamente por admitir o borramento entre as fronteiras disciplinares, por rejeitar narrativas totalizantes e finalistas, essa perspectiva exige que se historicize os conceitos e as teorias, que se leve em conta como esses são tomados por distintas vertentes em distintos contextos, que se busque com radicalidade os pontos nodais em que se assentam argumentos, que se problematize o inquestionável e o naturalizado [...]. (LOURO, 2007b, p. 239-240).

Ao propormos a análise documental e de conteúdo das normatizações curriculares, vimos como as normas são tendenciosas a marcar aquilo que se afasta dos “padrões” impostos verticalmente. Os processos sociais são constituídos e percebidos na lógica da rivalidade entre o poder e a diferença, as referências de normalidade recheadas de repressão se contrapõem às diferenças, pensamos que um poder multifacetado que absorva “as verdades”, seria mais produtivo nos espaços educativos.

Nesse compromisso de pensar a educação nos parâmetros pós-críticos, foi crucial apontarmos que as construções de inúmeras aprendizagens são erguidas e empreendidas, por

um conjunto de inesgotável de instituições sociais e culturais. O nosso convívio é marcado por normas e ordens que criam censuras, e a despeito dos documentos legais, estes ditam os padrões e criam as pedagogias dos aspectos culturais, que serão reconhecidos e naturalizados como conhecimentos absolutos.

A norma não emana de um único lugar, não é enunciada por um soberano, em vez disso, está em toda parte. Expressa-se por meio de recomendações repetidas e observadas cotidianamente, que servem de referência a todos. Daí porque a norma se faz penetrante, daí porque ela é capaz de se “naturalizar” (LOURO, 2007a, p. 21).

Miskolci (2012) compreende que o grande desafio na educação seja o de repensar o que educar, como educar e para que educar. Apontando como uma educação normalizadora, não absorve que o aprendizado deve ser relacional para quem educa e para quem é educado.

[...] aprender a olhar para o mundo de uma maneira não normalizadora exige mais do que pensar em famílias diversas, em inclusão e mais do mesmo. É possível questionar a própria pressuposição de que necessário reproduzir o existente quando podemos começar a transformá-lo. A gente, hoje em dia, pode questionar o que existe, estranhar o que nos propõe [...]. (MISKOLCI, 2012, p. 61).

A Sociologia, a partir do momento que problematiza o ensino e a aprendizagem, começa a cumprir as suas potencialidades educativas, constituindo-se como um elemento de transformação social, tendo a capacidade de desmistificar as estruturas sociais e criar uma consciência sociológica. Existe uma grande diferença entre desenvolver o pensamento sociológico e levar o aluno a pensar sociologicamente. A formação de indivíduos com pensamento crítico é consequência da compreensão da nossa existência com base na realidade social em que vivemos.

Essa ideia de instabilidade e fluidez que balizaram a pesquisa, está fundamentada nos Estudos Culturais em Educação (ECE). É notável a confluência desses estudos com os fenômenos sociais e culturais. O desligamento com a produção de textos neutros e a atribuição de um posicionamento concreto de nossos pressupostos, foram administrados no exercício de estranhamento à naturalização das normas impostas socialmente. Por este ângulo, é atribuído à escola, um papel determinante de articulação das pedagogias culturais.

[...] a escola não deve ser vista apenas como uma instituição que apresenta e encaminha os educandos aos saberes científicos, mas também como ambiente em que circulam enunciados de ordem social, cultural e política capazes de influir na construção de identidades e, mais que isso, formar indivíduos capazes de conviverem respeitosamente com a diversidade identitária dos grupos sociais [...]. (SÁ- SILVA *et al.*, 2019, p. 83).

Neste sentido, a condução da pesquisa foi sustentada na verticalização do conteúdo e no aprofundamento do conhecimento por meio dos estudos pós-críticos em educação, com uma preocupação em compreender que os sujeitos se desenvolvem nos contextos histórico e social. Logo, é válido percebermos que os discursos de poder de um grupo social e/ou instituições sociais presentes nos documentos, precisam ser lidos e analisados, no intuito de desconstruir as determinações históricas do que é absorvido como concreto, visando prevenir a sustentação de um currículo que viole as particularidades de cada sujeito inserido nos espaços educativos.

A agenda da pesquisa em educação vem sendo remodelada conforme a disposição dos arranjos legais, em íntima relação com os direcionamentos das políticas públicas em educação que, por sua vez, trazem as representações sociais dos anseios e das disputas de diversos setores da sociedade. Nas Ciências Sociais, nossos olhares costumam se voltar para as relações entre as pessoas, e delas com a sociedade, e percebemos que o Novo Ensino Médio tem sido descuidoso, quanto a importância do ensino de sociologia, na formação humana dos jovens protagonistas.

Trabalharemos com uma pesquisa social em educação, considerando o emaranhado das relações sociais na sociedade humana, de modo a perceber como a coletividade se organiza de maneira provisória e dinâmica. Ainda que, estabeleçamos parâmetros e questionamentos sobre a vida prática, nos foi permitido quebrar ou revalidar os pressupostos, pois os nossos motivos de investigação estão condicionados às circunstâncias socialmente construídas.

Estamos diante de uma realidade rica em significados, mas precisamos encarar a impossibilidade entendê-la por completo. Realizamos alguns recortes das vivências, diante das indagações e leituras mais profundas que fizemos do objeto da pesquisa. Estamos orientados pela abordagem qualitativa, buscamos a compreensão de uma realidade educacional que é fragmentada e contraditória. Nos respaldamos, nas ações indutivas, que abraçam o particular, e estão preocupadas com o refinamento do olhar e com a criticidade. Não estando assessoradas pelo alinhamento de generalizações e na feitura de deduções.

À medida que os fatos se manifestaram, tornou-se relevante trazermos à tona, uma abordagem qualitativa, não limitada a uma descrição factual do problema, mas disposta a evidenciar a complexidade dele na realidade social. O processo e o seu significado foram o foco desse perfil qualitativo. Ainda sobre a pesquisa com a abordagem qualitativa, é mister salientar que:

O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso as

questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisado [...]. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

Certos disso, Silva e Menezes (2005) declaram que a interpretação dos fenômenos e atribuição de significados são elementos básicos no desenvolvimento da pesquisa qualitativa. E essa familiaridade estabelecida com a problemática visa a torná-la evidente, por meio do levantamento bibliográfico e análise documental. Essas são características de uma pesquisa exploratória (GIL, 1991), passível de um contínuo planejamento e flexível quanto ao estudo do tema sob diversos aspectos.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, a nossa pesquisa foi documental. A maneira pela qual realizamos a coleta dos dados permitiu um alcance mais amplo, do delineamento que empregamos na pesquisa bibliográfica. Para além dos materiais impressos, livros e artigos, houve o envolvimento de outros procedimentos, atividades e contextos. O documento também está sendo formatado no que ouvimos, lemos, vemos e falamos. Buscou-se a análise do conteúdo e dos discursos, considerando seus percursos históricos e suas marcas autorais.

Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), o uso da pesquisa documental é justificado pois a compreensão do objeto propicia uma contextualização histórica e sociocultural, além de permitir acrescentar uma dimensão à compreensão do social. Nossa atenção esteve voltada para a Lei n. 13.415/17 da Contrarreforma do Ensino Médio, correlacionando-a com as propositivas da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96). Também analisaremos, as implicações contidas nos documentos que antecederam a Lei que fomentou a implementação das escolas em tempo integral, entre eles, o Projeto de Lei n. 6.840/16 e a Medida Provisória n. 746/16.

Com a intenção de dissecar a proposta da estrutura interna da Lei n.13.415/17, fizemos o uso da análise de conteúdo de Bardin (2016), na busca de desvendar as concepções, categorias, conceitos e percepções que constituem o discurso da proposta do Novo Ensino Médio. Para então pensarmos sobre o movimento, o domínio e os objetivos da análise de conteúdo, nos voltamos para o que a autora designa sobre este termo,

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimento relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens [...]. (BARDIN, 2016, p. 48).

O conteúdo é definido por Laurence Bardin (2016) como um conjunto de técnicas de análise das comunicações utilizadas, especialmente na Sociologia e na Psicologia, com o objetivo de descrição dos conteúdos das mensagens que permitem conhecimentos relativos às condições de produção e recepção destas mensagens. A análise de conteúdo traz a previsão de três etapas, a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Após o contato da estrutura interna dos documentos legais, escolhemos alguns aspectos que julgamos relevantes para a compreensão dos desdobramentos sociais e pedagógicos das previsões contidas e anunciadas na Reforma do Ensino Médio. Com a preocupação de mostrar os valores que o discurso oficial busca difundir sobre a presença ou ausência da formação humana, utilizando como referência alguns conceitos e princípios articuladores da organização curricular, tais como, competências, habilidades, ensino e interdisciplinaridade. Sendo a nossa preocupação depositada na reconstituição e explicitação dos discursos que fundamentam e justificam o Novo Ensino Médio.

As categorias, as unidades de registro e as unidades de contexto foram selecionadas em decorrência da própria necessidade e defesa pelo uso da Sociologia na educação básica. A participação política seria uma dessas necessidades, ou seja, o incentivo para participar das decisões que são tomadas apenas pelo poder público. De modo que, os cidadãos incorporem para si os rumos das definições políticas e econômicas que preenchem a agenda do Brasil. Essa viabilidade de incorporar novas categorias no desenvolvimento da pesquisa, é possível pois,

A análise do conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico, dependendo do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes, dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem de ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da decodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas. (BARDIN, 2016, p. 36).

A possibilidade desse exercício é visualizada quando jovens estudantes estimulam suas capacidades de reconhecer a própria identidade e a do outro, abonando e abraçando a diversidade brasileira, na forma de perceber e expressar as questões de sexualidade, gênero, regionais, étnicas e raciais. A construção da identidade é acompanhada pela responsabilidade e pela solidariedade. Consideramos que a escola deve ser concebida como um ambiente formativo em que prevaleça um educando participativo e reflexivo das mudanças sociais.

Infelizmente, o modelo de gestão colocado pelo capitalismo idealiza um padrão educacional que configura os atributos comportamentais e cognitivos do indivíduo para a

empresa. Falamos de um processo de trabalho comprometido com a modernização econômica em detrimento das questões sociais.

Ao compreendermos que a pesquisa envolve a ação humana, e considerando que a metodologia absorve um conjunto de métodos ou caminhos que são percorridos na busca do conhecimento, foi imprescindível a utilização das técnicas como meios de operacionalização dos dados.

A pesquisa documental engloba, a técnica e a análise documentais. A utilização de um documento pelo pesquisador tem a intencionalidade de buscar informações, devemos estivemos preocupados com a logística do manuseio, com a investigação sintática, e posteriormente com a semântica do material. A técnica consistiu no ato de busca do documento, e a análise correspondeu ao momento da leitura mais pretenciosa acerca do conteúdo e/ou discurso, o que favoreceu na organização de categorias, e que por conseguinte propiciou na compilação de uma síntese, mediante a extensão analítica dos dados coletados.

A pesquisa se voltou para a dinâmica de trabalho docente, nos Centro de Ensino Educa Mais, instituições estaduais que perpassam por esse momento de integralização. De modo a perceber como as diretrizes curriculares traçadas pelos documentos tem articulado o ensino de Sociologia ora enquanto componente curricular da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), ora enquanto elemento articulador das eletivas sugeridas em cada itinerário formativo, que compõem a parte diversificada do Novo Ensino Médio (NEM).

Diante da análise e interpretação dos fatos, a pesquisa fomentou a construção de um produto educacional para professores de Sociologia da educação básica. Desenvolvemos uma proposta pedagógica, considerando que, embora a formação profissional não exija um quadro fechado de regras, sua sustentação é imbricada a um composto de aspectos teóricos que, ao mesmo tempo, fornece os desafios para a prática e recoloca os problemas diante das teorias.

Desde o processo seletivo dos Mestrados Profissionais (MPE), somos provocados a apresentar os desafios de nossas práticas, e escolher alguns destes como problemas de pesquisa. Acreditamos que o produto educacional foi um desdobramento da pesquisa realizada, pensado ao longo de dois anos do curso de mestrado. Zaidan *et al.* (2020) entendem que essa fragilidade em compreender a relação entre o produto e a pesquisa, como uma dificuldade histórica da correspondência entre a teoria e a prática.

Essa articulação entre a pesquisa e o produto educacional é intrínseca aos mestrados profissionais. O problema investigado articulou, ao mesmo tempo, as duas produções: a dissertação e o produto, este indicado como alternativa prática diante do problema tratado. É

uma modalidade específica que alia a sua metodologia à elaboração de um produto educacional para o problema que a originou.

Nos cursos de Pós-Graduação na área de Ensino e Educação é imperativo que das pesquisas realizadas resultem um produto educacional com potencial de inserção na Educação Básica, Profissional e Ensino Superior. Um dos objetivos do MPE, segundo a Portaria n.17 de 2009, que dispõe do Mestrado Profissional no âmbito da CAPES, é capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho (BRASIL, 2009).

Segundo a Portaria n. 389, de 23 de março de 2017, são objetivos do mestrado profissional:

- I- capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;
- II- transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;
- III- promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados. (BRASIL, 2017, não paginado).

Diante dessas colocações gerais, entendemos que o desenvolvimento do produto não foi uma atividade trivial e revelou vários desafios, dentre eles, a adoção de linguagem apropriada ao público a que se destina, a capacidade de replicação por terceiros, a internacionalização e a disponibilidade para livre acesso.

Escolhemos materializar o nosso produto em uma proposta didático-pedagógica para o ensino de Sociologia no Novo Ensino Médio, que segundo a caracterização de produtos proposta por Souza *et al.* (2015), está compreendida na categoria de sequência de atividades. Já na leitura feita por Savegnago *et al.* (2020), ao destacar os três diferentes formatos para a qualificação das práticas educacionais, o nosso produto se encaixou à concepção de diretrizes proposta pela autora, quando esta coloca que, as diretrizes se referem às produções científicas e técnicas decorrentes das pesquisas de mestrado profissional que podem constituir-se em planos ou orientações para serem implementadas ao final da pesquisa.

O material produzido partiu da concepção da existência de uma ponte entre a teoria e a prática nas intervenções pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, trouxe a Sociologia como facilitadora da compreensão da experiência pessoal em situações mais abstratas da experiência escolar, sem desmerecer o caráter relacional entre a ciência, a tecnologia e o

trabalho. Apreciamos a variedade dos conhecimentos que são dispostos com suas aplicações tecnológicas, contextualizadas trabalho pedagógico.

O atual currículo sugerido para o ensino em nível médio, tem se ausentado da formação humana que vislumbra um sujeito participativo, capaz de aplicar os conhecimentos científicos na compreensão e aprimoramento da amplitude das relações sociais, e não apenas àquelas interligadas ao campo do trabalho.

O Produto Técnico Tecnológico considerou a Sociologia como uma ciência voltada para o entendimento de questões que explicam a existência e manutenção das coletividades humanas. Para o esclarecimento de tais questões, os conhecimentos sociológicos foram colocados à disposição do professor de sociologia, materializando um esboço teórico-metodológico que permitirá aos educandos introduzirem em suas práticas e rotinas escolares, a investigação, a identificação, a descrição e a interpretação dos fatos relacionados à vida em sociedade.

Dentro do quadro de competências e habilidades postas pela Base Nacional Comum Curricular, não há o estímulo para o desenvolvimento da disciplina, ou mesmo para a compreensão das transformações ocorridas no mundo. Prioritariamente, os olhares estão fixados para o atendimento dos requisitos exigidos em busca da qualificação profissional.

Porém, entendemos que a Sociologia deve ser vista dentro de um papel analítico importante dentro do quadro de profundas mudanças ocorridas nas relações e valores sociais. A produção do material didático percebe que os conhecimentos advindos das pesquisas dessa ciência possibilitarão ao educando situar-se socialmente, bem como permitirá que outros profissionais procurem alternativas de intervenção frente aos problemas sociais oriundos da nova ordem política, econômica, cultural e social.

Concebemos a Sociologia como um conhecimento prático, reflexivo e dinâmico, à serviço da inserção de um jovem em um mundo marcado por criações e (re)criações. Entretanto, essa concepção pragmática ocorre em um momento histórico, em que a Educação, especialmente o ensino médio, é visto preponderantemente como promotor de competitividade no vigente paradigma produtivo.

O produto educacional proveniente desta pesquisa, constitui-se enquanto uma proposta pedagógica teórica, que recomenda a inserção da formação humana no Novo Ensino Médio. De modo que, os princípios da abordagem humanistas foram introduzidos na elaboração das ementas de eletivas de Itinerários Formativos (IF) nas 2ª e 3ª séries do ensino médio. As eletivas IF, unidades curriculares da parte diversificada do currículo, serão o terreno fértil para a resistência e permanência da Sociologia na rotina escolar. Neste sentido, o produto técnico

tecnológico, prever inibir o apagamento da Sociologia em meio às condutas de integralização e flexibilização do ensino. Nosso intuito, embasa-se na transformação dos encontros em sala de aula, o convite para o café sociológico, consiste em formatar as nossas práticas docentes e pedagógicas, à rotina e diálogo, tão habituais em uma conserva acompanhada por uma boa dose de café.

Reiteramos que, nas próprias Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), é enfatizado o uso da disciplina como alheia aos conceitos e teorias acabadas, é antes, um conhecimento reflexivo, em permanente renovação de modo a acompanhar as recorrentes mudanças no ambiente social, sendo desta maneira, um importante instrumento para o entendimento das circunstâncias que nos são apresentadas.

Entendemos que as reformas educativas, constroem os seus limites nas condições econômicas e políticas de uma época. Nas décadas de 1910 e de 1920, compreendemos que algumas atitudes reformadoras fracassaram no intuito de dar uma identidade e um perfil oficial ao ensino secundário, que na época era frequentado pelos filhos da elite, configurado como um caminho de passagem para a chegada no ensino superior, fator que justifica a oposição às propostas de oficialização e fim dos exames parcelares. Ainda na década de 1930 foi tratada como um conjunto de teorias e não como uma totalidade de ferramentas que buscavam alternativas para os problemas sociais brasileiros. De que maneira um currículo pode conceber a Sociologia como uma ciência flexível, dinâmica, aplicável e que valorize a formação humana?

Esse processo de transformação das proposições teóricas em sugestões para a prática pedagógica deve estar justificado em estudos específicos. A proposta pedagógica será um elemento desse caráter provisório da pesquisa, com a finalidade de influenciar a prática docente na promoção da formação escolar.

Segundo Monteiro (2007, p. 85), Chevallard esclarece que os conteúdos sofrem a ação didática criativa de modo recorrente:

Ela tem início quando técnicos, representantes das associações, professores militantes [...] definem, a partir do saber acadêmico e através de um trabalho de seleção e estruturação didática, o saber a ensinar, definição esta que será refeita em outros momentos.

O trabalho de campo na abordagem qualitativa se vale dos nossos filtros culturais, o problema da pesquisa foi dissolvido nas conjunturas política e econômicas das instituições, nos modos de vida de uma comunidade e nas práticas profissionais. É a partir da teoria, que os conceitos nos trazem à compreensão das variáveis sociais. Esse esforço minucioso em

esquadrinhar o desenho metodológico da investigação, permitiu comunicar a clareza de nossas intenções.

2 A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: um passeio histórico pelas incursões legais das reformas educacionais no Brasil

A partir de Émile Durkheim a Sociologia sistematizou um conjunto de ideias, um método e um objeto de estudo, sendo então considerada ciência, adentrando nos ambientes da academia, para ser reconhecida, observada e explorada. A nossa propositiva não é trazer uma descrição meticulosa e absoluta da periodização dessa luta histórica pelo ensino de sociologia. Apontaremos alguns elementos, a partir de 1891, perpassando pela sanção presidencial que promoveu a mudança na LDBEN em junho de 2008 e pela Lei n. 13.415/17 que constitui a proposta no Novo Ensino Médio.

O início da década de 1980 é marcado pela afluência entre professores, estudantes, entidades da sociedade civil e parlamentares pela inclusão da disciplina nos currículos do Ensino Médio, sendo ressaltada a importância desta na formação da cidadania. No final da década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sustentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCMEM) e o Parecer 15/1998 do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabeleceram que os conceitos metodologias, ferramentas, práticas e condutas provenientes da Sociologia seriam partes integrantes da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Ao conduzirmos uma descrição histórica neste capítulo, fizemos uma reflexão sobre as razões que encaminharam a inclusão ou exclusão da Sociologia nas Reformas do Ensino Médio, perceberemos que o contexto político, a mobilização dos movimentos sociais e a defesa em prol da relação entre ciência, educação e sociedade determinaram a presença ou ausência da disciplina.

A finalidade desta seção foi contextualizar, política e historicamente, as demandas do ensino de Sociologia diante da Lei n. 13.415/17 e da LDBEN n. 9.394/96, explicitando quais as percepções acerca do conhecimento sociológico e do seu papel no ensino médio. Inicialmente apresentaremos um histórico da Sociologia na conjuntura de diversas reformas curriculares que marcaram a educação brasileira. E em segundo momento, apresentaremos as incursões presentes na atual Reforma do Ensino Médio.

Santos (2004), apresenta as idas e vindas da Sociologia em três intervalos, o período de institucionalização da disciplina no ensino secundário (1891-1941), o período de ausência da Sociologia como disciplina obrigatória (1941-1981) e o período de reinserção gradativa da Sociologia no ensino médio (1982-2001).

É importante enfatizar que no caso brasileiro a Sociologia adentrou, inicialmente, no ensino secundarista e posteriormente se estendeu às universidades. O decurso de tempo que manifestou a institucionalização da disciplina no ensino secundário, caracterizam a busca pela construção de uma identidade do ensino médio, com a Proclamação da República no fim do século XIX.

2.1 A construção identitária da disciplina Sociologia no ensino secundário

O primeiro recorte que fizemos dessa luta centenária compreende o período entre 1870 e 1942. A substituição da disciplina “Direito Natural” por “Elementos de Sociologia” nos cursos jurídicos do país, com apoio do jurista Rui Barbosa, fomentou a tentativa da introdução da Sociologia nas escolas secundárias, nas escolas militares e nos cursos de formação de professores. Já com o advento da República, em 1891, no governo provisório de Floriano Peixoto, o ministro da educação Benjamin Constant, trouxe um plano nacional com a previsão de trazer a obrigatoriedade da Sociologia em todas as escolas de ensino médio, esse projeto sucumbiu com o falecimento de seu autor no mesmo ano. Entre as ideias educacionais, destacamos a laicização dos currículos de todos os níveis escolares.

A visão do ensino secundário ultrapassou a perspectiva de um preparo para o ensino superior, visto que objetivava um processo de formação para os jovens. Prevaleceu a defesa do ensino leigo e livre em todos os graus, e o ensino primário seria ofertado de maneira gratuita destinado não apenas para um viés preparatório, mas funcionaria com uma ascendência para o ensino superior. Uma forte atenção foi endereçada ao ensino científico, visto que a orientação literária era preponderante nas instituições de ensino. Neste cenário os estados brasileiros apresentavam um desenho desigual, no que diz respeito, aos panoramas educativos.

Nesse período as escolas públicas eram frequentadas pelos filhos das famílias de classe média. Abrangendo todos os níveis de ensino, o Decreto n. 981 de 08 de novembro de 1890, intensificou as suas deliberações ao ensino secundário. O Ginásio Nacional¹ proferiu as alterações do novo arranjo, os exames fracionados que possibilitavam a posse de um certificado de estudos secundários no território da União, foram extintos. Constituiu-se como o modelo padrão do ensino secundário a ser ministrado em todo o país, e encarregado de instituir a

¹ Atual Colégio D. Pedro I, Rio de Janeiro. Até a década de 50 foi designado o “Colégio Padrão do Brasil” (SANTOS, 2004).

obrigatoriedade dos exames de madureza² que concediam aos alunos a certificação de conclusão.

À medida que os estados federativos organizassem os seus estabelecimentos para o cumprimento do ensino secundário seguindo o plano do Ginásio Nacional, os exames de madureza realizados dariam o acesso e o direito à matrícula nos cursos superiores. Esta reforma remonta um processo educativo sob a égide dos moldes seriados e sob a ânsia da ampliação do currículo nas escolas brasileira, buscou um ensino acadêmico com a inclusão de disciplinas científicas que romperam com o clássico currículo jesuítico. Os estudos eram introduzidos com a Aritmética no 1º ano e seriam concluídos com a Sociologia e Moral no 7º ano. Por nove anos, essas intenções normativas ficaram sujeitas às protelações e ajustes no Congresso Nacional, acarretando a modificação do plano original, sendo operacionalizadas parcialmente.

A sociedade mantinha-se ancorada moralmente e intelectualmente pelos princípios da teologia e da metafísica, e o emergente cenário social clamava por organização fundamentada em função das leis descobertas pela ciência. O caráter científico cedeu lugar à natureza teológica. O advento da república, proporcionou uma reforma educacional que apoiou um currículo arredo à Filosofia e ao Ensino Religioso. De modo que,

[...] no currículo estabelecido pela Reforma de Benjamin Constant, a disciplina central seria nos 1º, 2º e 3º anos a Matemática, no 4º ano, a Astrologia, no 5º ano, a Física e a Química, no 6º, a Biologia e no 7º ano a Sociologia, como síntese da evolução das ciências dos anos anteriores [...]. (SANTOS, 2004, p. 136).

A disciplina Sociologia e Moral incluiu conteúdos de economia política e noções de Direito Pátrio, que também foram anunciados no ensino primário, somente como informações básicas.

Esses remanejamentos realizados às propostas de certificação, aos exames e à organização curricular foram mais tarde consolidados no Decreto n. 3.890, de 1º de janeiro de 1901, que aclamou a Reforma de Epitácio Pessoa, que retirou oficialmente a Sociologia do currículo antes mesmo de ser ofertada. Retomou os ideais de Benjamin Constant, ao adaptar-se às realidades regionais, priorizando a formação secundária com o desígnio de consubstanciar a estrutura do modelo educacional seriado.

Nesta época o ensino não estava atrelado à uma frequência obrigatória, a prática dos exames preparatórios é que oportunizavam o acesso do conhecimento por meio de orientações fora da escola e pela proatividade nos estudos individualizados. A aquisição, a troca

² Segundo Santos (2004), esses exames eram realizados no Colégio D. Pedro II e nos estabelecimentos de ensino oficiais ou particulares autorizados para este fim. O sistema federal disponibilizava bancas permanentes para a realização dos exames de madureza ginásial e colegial.

e a construção desenvolvidas no processo de aprendizagem se estabeleciam dentro de um paradoxo que ora reconheceu o valor da instituição escolar, ora negou este princípio. O exame de madureza foi restituído e mantido sob a alegação de elevar a qualidade de ensino.

Em 1925, a Sociologia volta ao ensino secundário a partir da reforma iniciada pelo ministro João Luiz Rocha Vaz. Tal como proposto como por Benjamin Constant, as medidas reformativas visaram a constituição da identidade do ensino secundário como uma etapa da formação dos jovens brasileiros. Assim sendo, o Decreto n. 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, reverenciou a metodologia do ensino seriado de seis ano, de maneira que a matrícula em uma nova série era obtida mediante a aprovação na anterior, o que acarretou uma supressão dos exames parcelares preparatórios³.

Embora a visível objeção das elites políticas e econômicas com o fim dos exames que atestavam o reconhecimento, e a prevalência do regime seriado, as modificações da Reforma Rocha Vaz não trouxeram maiores implicações curriculares. Todavia, é oportuno mencionar alguns episódios, entre eles, a criação da disciplina de Educação Moral e Cívica e a continuidade do colégio Pedro II, que por sua vez, foi equiparado aos estabelecimentos de ensino secundário estaduais. Também foram instauradas juntas examinadoras nos colégios particulares para os exames de validade.

Sobre a permanência da Sociologia no intuito de promover uma seriação mais racional da disciplina, organizada em programas e horários mais satisfatórios, observamos que:

Conforme as diretrizes dessa Reforma, a Sociologia seria disciplina obrigatória do 6º ano, em conjunto com Literatura Brasileira, História da Filosofia e Literatura das Línguas Latinas. Cabe salientar, entretanto, que essa série não era obrigatória para a obtenção do certificado de conclusão dos estudos. Para tanto, bastaria a aprovação no 5º ano, condição necessária para a inscrição em exames vestibulares. Caso o aluno concluísse o 6º ano, receberia o título de bacharel em Ciências e Letras [...]. (SANTOS, 2004, p. 134).

Em virtude das adesões realizadas na Reforma Rocha Vaz, a Sociologia foi ofertada aos alunos do colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e três anos depois é visualizada como obrigatória nos currículos das Escolas Normais, que formavam professores para os primeiros anos do ensino, estando presente em São Paulo, Pernambuco e Rio de Janeiro. Entretanto, a vontade de sobrelevar os aspectos formativos do ensino secundário foi amortecida pelas medidas pronunciadas e tomadas pelo Congresso Nacional. A sua repercussão robusta foi o emprego da moralização do ensino. Ainda que parcialmente tenha sido aplicada, até 1929 ainda existiam escolas sem currículo definido e com exames preparatórios.

³ Ver nota 2.

Em 1926, um Inquérito sobre a Educação Pública⁴, realizado em São Paulo, e de autoria de Fernando de Azevedo, apontou alguns problemas pertinentes ao ensino no Brasil, impulsionando a criação de novas políticas de educação e de universidades no país. Nesse diagnóstico foram reveladas, a ausência de articulação entre as teorias educacionais mais modernas e a prática educacional, a postura resistente do corpo docente frente às mudanças pedagógicas e metodológicas e a carência de diretrizes culturais, sociológicas e científicas no ensino primário e normal.

No início da Era Vargas, o ministro da Educação Francisco Campos, ampliou o ensino de Sociologia no nível secundário. Neste período a ampliação do número de escolas foi acompanhada pela oportunidade de trazer uma possibilidade de formação mais humanista em pelo menos três anos deste nível de ensino. O quadro anteriormente visualizado era de um ensino secundário dividido em dois cursos, o ginasial (5 anos) e o complementar (2 anos).

A reforma sincronizou efetivas modificações na estrutura curricular do ensino secundário. O ministro conduziu e convergiu seus esforços no ensino público, sobretudo na formação e na qualificação de professores e na reestruturação do curso normal. As pautas reformadoras estavam atreladas a um projeto administrativo mais revolucionário e centralizador em detrimento da Revolução de 1930, que redesenhou a política nacional. Estávamos diante de grandes preocupações como o baixo índice da taxa de matrículas da população em idade escolar. Esse quadro de transições, permitiu a releitura do sistema de ensino, não apenas no Distrito Federal, sua abrangência foi nacional. Não funcionou como o modelo unilateral e fechado proposto na Constituição de 1981, que só serviu de modelo para as demais unidades da Federação.

O Decreto n.19.890 de 1931 e o Decreto n. 21.241 de 1932, retomaram o que ficou inconcluso nas reformas anteriores, principalmente, a defesa de uma identidade da educação secundária. A organicidade estabelecida contemplou os estudos seriados, a frequência obrigatória, a definição de critérios para a admissão de professores, uma vigilância e observância de caráter federal e a divisão do ensino secundário em um ciclo fundamental de cinco anos que favoreceu uma formação geral básica para os jovens, seguido de um ciclo complementar que preparava para o ingresso nas faculdades de Direito, de Ciências Médicas e de Engenharia e Arquitetura. No segundo ano de cada um dos três cursos, a Sociologia foi incluída, se consolidando como uma disciplina tanto dos cursos complementares como também,

⁴ Segundo Santos (2004), o Inquérito sobre a Instrução Pública, foi um documento produzido em São Paulo em 1926, por Fernando de Azevedo, que reverenciou a projeção de uma educação modernizada com função preventiva de conter a desordem social nos anos 1920.

do curso normal, e conseqüentemente do ensino secundário. Sendo trazida como um conhecimento pragmático, a formar profissionais liberais, professores e cidadãos.

A Reforma de Benjamin Constant não foi implementada, mas o entendimento sobre o papel da ciência, da Sociologia e da educação no desenvolvimento do país foram rebuscadas anos mais tardes. O Brasil já inserido em um enredo político e econômico marcado por ressignificações, e em uma contextura intelectual inspirada por conteúdos e indagações sociológicas, que buscavam compreender a realidade social brasileira diante do insucesso da república, resultou na conclusão de que a inexperiência intelectual dos dirigentes políticos e o obscurantismo presente nas massas eram os maiores problemas do país.

As apreciações realizadas em torno da carência de fundamentação científica nas construções metodológicas e do perfil de rigidez na disseminação dos conteúdos escolares, foram organizadas e acomodadas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo⁵ em 1932. A Educação foi apresentada como um problema social, permitindo o uso da Sociologia para uma abordagem mais científica que preanunciou novas diretrizes para o estudo da educação brasileira para além, das cogitações especificamente filosóficas e administrativas.

Entre 1925 e 1942, a Sociologia, tem tímidas conquistas curriculares, com a menção de sua presença nas instituições de ensino. De modo que,

[...] a Sociologia ressurgiu triunfante nas décadas de 20 e 30, em cursos de formação de professores, nos preparatórios ao exame de admissão para o ensino superior, nas faculdades e universidades. É quando de fato, após uma longa trajetória, a Sociologia adquire um lugar institucional onde fora possível iniciar, de modo regular, a reprodução do conhecimento sociológico, especialmente na forma de manuais didáticos dedicados à difusão da nova disciplina entre os alunos. (MEUCCI, 2000, p. 10).

O pensamento social se tornou comum, entre jornalistas, escritores, acadêmicos e políticos, este contexto intelectual é o cenário de inserção da Sociologia nos currículos da educação secundária. Inicialmente, estruturada em três subdivisões: a Sociologia, a Origem da Sociedade e a Estrutura Social. A mobilização pela fundação de cursos superiores de Ciências Sociais na Universidade de São Paulo e na Universidade do Distrito Federal, foi fortalecida pela introdução da Sociologia no ensino secundário e normal incentivada pelos intelectuais da época, que estenderam suas contribuições para o erguimento de uma concepção educacional que valorizava uma formação jovem aliada ao processo de investigação e solução das inconstâncias

⁵ Pensador engajado pela sistematização da Sociologia no Brasil, e redator do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova.

sociais. A partir, de um espírito científico e prático a juventude conduziria as transformações sociais.

A Sociologia neste ambiente douto, se entrelaçou com a constituição de uma nova elite dirigente e uma nova tradição intelectual. A defesa do pragmatismo da Sociologia, como ciência, foi partilhada para o processo de aprendizagem. Fortalecido pelos fundamentos da Escola Nova, o ensino de sociologia distanciou-se das aulas expositivas e das explicações formais e abstratas, e aproximou-se atividades de pesquisa, seminário e debates que dirigiam o seu foco para os alunos.

Entretanto, essa institucionalização no ensino secundário estabelecida em uma raiz pragmática, não foi congratulada na prática dos professores. E então, refletimos, se o ensino de sociologia surge como um meio de resistir a tradição, por que continuam a perpetuar os procedimentos didáticos da pedagogia bacharelesca? Algumas respostas apontam, para a fragilidade das orientações pedagógicas acerca da pesquisa sociológica, com presença de textos didáticos genéricos e esvaziados. Bem como, o questionamento é respondido pela vinculação da Sociologia dos cursos complementares ao ingresso nos vestibulares. O conhecimento sociológico ainda preso a um viés bacharelesco, tornou-se um ilustrativo da formação dos futuros profissionais liberais.

Na fase da Era Vargas, o ministro da Educação Gustavo Capanema, retira a obrigatoriedade da disciplina dos currículos das escolas secundárias, mas ainda permaneceu nas Escolas Normais. Essa reforma educacional refletiu uma correlação de forças entre o pensamento católico conservador e o escolanovista, diante da implantação ditatorial do Estado Novo, em 1937.

2.2 A inconveniência dos conhecimentos sociológicos nos projetos pedagógicos autoritários

O Decreto-Lei n. 4.244 de 09 de abril de 1942, subdividiu o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial e colegial. Permitindo por três décadas, a estruturação e organização da educação média. O ginásio organizado em um só curso, correspondia a um período de quatro anos. E a etapa do colégio ofertaria dois cursos concomitantemente, em um intervalo de três anos. A oferta do ensino uniu uma formação com base nas ciências (curso científico) e um caráter formativo de base intelectual, assessorado pela filosofia e pelo estudo das letras antigas (curso clássico), a conclusão de ambos os cursos encaminhavam o acesso ao curso superior, mediante o exame do vestibular.

Também denominada Lei Orgânica do Ensino Secundário, a Reforma Capanema, desencadeou a anulação dos cursos complementares que aprontavam para os cursos superiores de Engenharia, Medicina e Direito. Por meio de mecanismos legais, desvinculou o ensino secundário do ensino superior concebendo em suas ações um projeto pedagógico voltado para as suas especificidades.

A extinção destes cursos de natureza complementar, ocasionou o esquecimento de algumas disciplinas, tais como, a Sociologia, a Geofísica e a Psicologia, perdendo a propriedade de disciplina, alguns de seus conteúdos foram deslocados para a proposta curricular da Filosofia, cursada no 3º ano do curso clássico.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, conservou a estrutura organizacional da Reforma Capanema, de modo que, o ensino médio foi mantido em duas instâncias: ginásial e colegial. Porém, essa legislação trouxe consigo uma rotina autônoma dos estados federativos para realizar a escolha de suas disciplinas, e dos conteúdos a serem disseminados no ensino secundário. O Conselho Federal de Educação (CFE) apenas faria a indicação de cinco disciplinas obrigatórias em contexto nacional, e Conselhos Estaduais de Educação (CEE) indicariam as suas disciplinas complementares e optativas. De forma que,

Em 1962 o Conselho Federal de Educação e o Ministério da Educação publicam “Os novos currículos para o Ensino Médio”. Neles constavam o conjunto de disciplinas obrigatórias, das disciplinas complementares e conjunto de sugestões das disciplinas optativas. Ressalta-se que a Sociologia não constava de nenhum dos três conjuntos [...]. (SANTOS, 2004, p. 144).

Entretanto, por mais que a decisão de ofertar as disciplinas fosse uma decisão das escolas, a ausência de recursos humanos e materiais, acarretaram apenas o oferecimento das disciplinas obrigatórias. A Sociologia constituiu-se como possibilidade e não como uma realidade.

A ditadura trouxe consigo a ebulição política, alinhavada por sentimentos ora, de esperança, ora, de desilusão. Nesse ambiente de contradições acreditou-se que a inserção da Sociologia, estimularia os alunos a compreender o contexto político em que viviam, entender a realidade para transformá-la. A rede escolar representaria a ameaça para um caminho de fuga diante das amarras trazidas pela ditadura. Assim sendo,

[...] a defesa dos intelectuais orgânicos da ditadura militar sobre o papel dos tecnocratas no âmbito do Estado brasileiro estava diretamente relacionada à supressão das liberdades democráticas e à célere modernização das relações capitalistas de produção, isto é, sem democracia era impossível criticar, fiscalizar e controlar as decisões econômicas e sociais adotadas pelos tecnocratas, em relação às políticas implementadas pelos governos que se sucederam entre 1964 e 1985. A consequência

daí derivada foi a institucionalização do tecnicismo como ideologia oficial de Estado. Assim, a difusão generalizada dessa ideologia ganhou materialidade, particularmente, após a edição do Ato Institucional n. 5 (AI-5), em dezembro de 1968. A partir de então, a ditadura militar, com base na censura imposta aos meios de comunicação de massa, produziu um conjunto articulado de ideias, valores, opiniões e crenças, segundo o qual a tecnocracia era a melhor forma de se governar a sociedade brasileira [...]. (BITTAR; FERREIRA JÚNIOR, 2008, p. 342).

Antes do golpe militar de 1964, ocorreram muitas iniciativas para reconhecer o sociólogo como profissional, podemos destacar a lei do deputado Aniz Badra em 1961. A partir de 1964, todos os vestígios da disciplina foram retirados das escolas médias do país, somam-se à essas medidas a perseguição, prisão e cassação de muitos professores, ação que foi fortalecida pelo Ato Institucional nº 05, que reforçava a prevalência de um ensino tecnicista. As aulas de Sociologia para alunos do ensino médio ficaram restritas ao grupo das Escolas Normais.

A Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, traz uma reforma de ensino consolidada após a ditadura militar, que obscurece ainda os prazeres científicos da Sociologia, visto que, as disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização social e Política do Brasil (OSPB), foram introduzidas nos currículos das escolas médias, no intento de cambiar a Filosofia e a Sociologia. As mudanças anunciadas pelo coronel Jarbas Passarinho, descredenciava a obrigatoriedade da Sociologia, nos cursos das Escolas Normais que formavam professores. Foram criadas centenas de novos cursos superiores de “licenciatura curta”.

As inovações trazidas pela Reforma Jarbas Passarinho, no auge do autoritarismo militar foram a criação do 1º grau, sendo obrigatório para todos com idades entre 7 e 14 anos, os ensinamentos primário e ginásial foram condensados em um ciclo de oito anos. Como também, foi criada a escola única (o 2º grau) que deletou as subdivisões do Ensino Médio, o objetivo consistia em fornecer uma habilitação profissional ao fim de 3 ou 4 anos.

Esse perfil adotado possuía pretensões maiores para a educação média, a amplitude do 2º grau profissionalizante objetivava reduzir os excedentes dos exames vestibulares, na expectativa de que os concluintes do 2º grau ao adquirirem uma qualificação profissional procrastinariam ou retardariam uma profissão em nível superior. Diante do quadro de um intenso processo de industrialização, a profissionalização foi receptiva aos interesses mercadológicos, que previam a existência de uma mão-de-obra com mínimo de formação geral e especializado em determinada técnica de produção.

Para o alcance da meta da profissionalização, o 2º grau fracionou o seu currículo em três segmentos: o núcleo comum, a parte diversificada e os mínimos profissionalizantes. De forma que,

O núcleo comum seria constituído pelas disciplinas escolhidas pelo conselho Federal de Educação (CFE), de carácter obrigatório em todos os cursos. Os mínimos profissionalizantes seriam constituídos pelas disciplinas escolhidas também pelo CFE para cada uma das habilitações. E na parte diversificada seriam incluídas aquelas disciplinas listadas pelos conselhos Estaduais para a escolha das escolas. Tais disciplinas teriam como objetivo o aprofundamento da educação geral e a especialização dos mínimos profissionalizantes. (SANTOS, 2004, p. 145).

A discreta possibilidade de incluir os conhecimentos sociológicos no currículo, seria na parte diversificada das habilitações profissionais, entretanto o insucesso foi imediato, estando ausente do 2º grau até 1982. A Sociologia permaneceu esquecida nesse decurso, desaparecendo do núcleo comum nacional e dos mínimos profissionalizantes. E após mais quatro décadas presente como disciplina específica, foi recolhida dos cursos normais. A disciplina Fundamentos da Educação foi adicionada ao arranjo curricular do curso normal que habilitava para exercício do magistério nas séries iniciais. A ideia de substituição da Sociologia foi defendida, pelo critério de junção dos conteúdos da Sociologia da Educação e História e Filosofia da Educação.

A Reforma Capanema e a Reforma Jarbas Passarinho dispensaram a Sociologia nos projetos pedagógicos do ensino médio. A concepção humanística clássica, que robusteceu os conteúdos procedentes da Matemática, da Literatura, das Línguas Clássicas e da Filosofia foi o alicerce das bases reformistas anunciadas pelo ministro Gustavo Capanema, indo em defesa de um currículo de carácter científico em detrimento da formação humanística, moral e religiosa. Já a Reforma Passarinho, absorveu o pragmatismo da concepção humanística moderna, em um contexto intelectual e pedagógico comandado pelo tecnicismo educacional.

Em contraposição ao que propunha a Escola Nova, a ciência e a pesquisa foram engrenadas para o atendimento das exigências do mercado de trabalho, sendo utilizadas para encaminhar uma formação técnica. Não havendo lugar para a Sociologia nem mesmo na parte diversificada do currículo, visto que, utilizar os meios científicos para compreender a realidade social brasileira, não seria algo relevante para os interesses vigentes nesta época.

Ambas as reformas possuem em comum, a atribuição de consolidar dois regimes políticos, a Ditadura Vargas (Reforma Capanema) e a Ditadura Militar (Reforma Passarinho), exaltaram o espírito do civismo e do patriotismo. A construção da cidadania nesses dois regimes desmereceu a Sociologia, seus métodos e suas técnicas de pesquisa se tornaram indesejáveis. O ideário da disciplina na década de 1920 no ensino secundário, de formar indivíduos questionadores da realidade social, foi vencida, pois esbarrou no pensamento das autoridades educacionais dos regimes autoritários, só retornando à cena nos anos de 1980 no contexto da transição democrática.

Por volta de 1974, a disputa eleitoral entre dois partidos, o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) e o Aliança Renovadora Nacional (ARENA). O início de uma tímida abertura política foi marcado no regime do general Golbery do Couto e Silva. Nas eleições de 1978, já era visível perceber as demandas da oposição nos parlamentos. No ano seguinte, em alguns estados brasileiros, os parlamentares progressistas que adentraram no poder, deputados estaduais e federais, criaram propostas de leis estaduais para introduzir a disciplina de Sociologia. Nesse jogo de árduos entraves, algumas propositivas foram sancionadas pelos governos locais.

Nos anos finais da década de 1970, o Regime Militar perpassava por uma crise legitimidade, fortalecida pelos gritos em busca de um processo de democratização, diante da frustração relativa aos moldes econômicos, políticos e sociais patenteados neste transcurso.

2.3 A Sociologia em debate: os reveses entre o tecnicismo e a formação cidadã

Nos anos de 1980, já instituída a reforma partidária e com o advento de novos partidos - Partido dos Trabalhadores (PT), Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e Partido Democrático Trabalhista (PDT) – que se opuseram ao regime militar, em 1982 foi aprovada a Lei n. 7.044, esta nova LDB sancionada pelo presidente general, João Batista de Oliveira Figueiredo, que estabeleceu que no 2º grau a habilitação profissional seria inserida conforme a decisão do estabelecimento de ensino. Também trouxe consigo uma fenda ao ensino de 2º grau, a Sociologia passou a integrar um conjunto de possibilidades da lista das disciplinas optativas que compunham o núcleo diversificado.

Mais tarde, a Resolução n. 06/1986, do Conselho Federal de Educação, incluiu a Filosofia no núcleo comum e oportunizou tanto o curso acadêmico (formação geral), quanto o profissionalizante. O conhecimento sociológico não foi mencionado como disciplina no núcleo comum, entretanto, houve uma flexibilidade de estendê-la à parte diversificada do currículo. Tal iniciativa se manifestou inicialmente nos cursos acadêmicos, e posteriormente nos sistemas escolares estaduais. A partir de então, as lutas foram travadas com a intenção de trazer a Sociologia para o ensino médio, sociólogos, estudantes universitários, educadores, sociedade civil e políticos se envolveram neste ímpeto.

A primeira vez que houve uma orientação mais espessa por parte de governo local, para introduzir a Sociologia como opcional foi em São Paulo, fugindo da brecha deixada pela lei n.5.692/71. A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), juntamente com a

Associação dos Sociólogos do Estado de São Paulo trouxe normas, metodologias e bibliografia para as escolas de 2º grau paulistas. Tal iniciativa veio como um incentivo para que outros estados seguissem o mesmo caminho. A abertura de concursos para preenchimento do quadro de professores foi uma das positivas consequências diante das decisões tomadas.

Um marco importante devemos mencionar nessa construção histórica de luta nacional é a Constituição de 5 de outubro de 1988, que assevera o momento de abertura política, e alguns estados brasileiros introduziram a disciplina por essa via legal. No Maranhão, a obrigatoriedade do ensino de sociologia aos estudantes dos ciclos fundamental e médio foi ativada e oficializada pela Lei n. 8.150, de 22 de junho de 2004. De acordo com Lima e Corrêa (2019), a disciplina passou a ser ministrada, tal como, a filosofia, visando o pleno desenvolvimento da pessoa humana, da cidadania e da qualificação para o trabalho. Todavia a sua inclusão na estrutura curricular, permaneceu sem critérios de definição da carga horária e do conteúdo específico.

2.4 A inclusão da obrigatoriedade da disciplina no plano federal

As petições e solicitações em volta do ensino de sociologia alcançaram o Congresso Nacional desde 1989, diante do início das discussões em torno do projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A partir de 1993, já havia uma mobilização em torno da aprovação e discussão da LDBEN, que foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, em 20 de dezembro de 1996.

O Projeto de Lei aprovado pela Câmara Federal tornava o ensino de Sociologia obrigatório, por meio de uma emenda do deputado Renildo Calheiros (PCdoB/PE), que abrigou a obrigatoriedade da Sociologia no 2º grau. Infelizmente, esta proposta foi derrubada, o projeto foi ajustado e finalizado com um teor de ambiguidade no artigo 36 da legislação educativa, posto que, pontuou a relevância do domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia como necessários ao exercício da cidadania, e simultaneamente, não estabeleceu a integração obrigatória da Sociologia e Filosofia aos currículos de todas as escolas de ensino médio do país.

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), a Federação Nacional dos Sociólogos (FNS), o Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo (SINSESP), os Sindicatos de Professores (SINPROS), a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino (CONTEE), travaram uma peleja em âmbito nacional, para fazer

valer a previsão do artigo 36 da Lei n. 9.394/96, ou seja, ensinar a disciplina de Sociologia e Filosofia aos nossos jovens de todas as escolas de ensino médio do país.

Entre 1997 e 2001 podemos destacar a prevalência de atos vitoriosos no plano federal, na Câmara dos Deputados e no Senado da República, mas o fato de perdermos uma batalha, precisamente no governo de um sociólogo e professor, é uma marcante peculiaridade desse processo histórico. Na gestão de Paulo Renato Souza, enquanto ministro da educação, foi encaminhado ao Conselho Nacional de Educação, uma proposta de reforma para o ensino médio. A relatora Guiomar Namó de Mello, incluiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). A aprovação do Parecer n. 15/98 aconteceu em junho de 1998, e foram afirmadas pela Resolução n. 03/98, este documento publicado pelo Ministério da Educação foi nomeado de “As Bases Legais dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”.

A organização curricular do antigo 2º grau foi profundamente transformada, o antigo núcleo comum passou a ser visualizado na base comum nacional que não abrigou as disciplinas, se remodelou por áreas de conhecimento, são elas, Linguagens, Código e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. A aquisição de conteúdos mais específicos, cedeu lugar para a conquista de competências e habilidades alusivas às três áreas do conhecimento, citadas anteriormente.

O ensino médio trazia consigo a possibilidade de uma formação mais ampla que encaminhava e preparava para o trabalho, com a adoção de aprendizagens mais generalistas nas diversas esferas trabalhistas, comprometendo a viabilidade da qualificação profissional. Observamos os traços de uma pintura dualista que susteve o ensino médio brasileiro, habilitar profissionalmente ou investir na carreira acadêmica. De acordo com a DCNEM, o escopo do ensino médio como última fase da educação básica, deveria estar orientado no fornecimento de uma formação basilar para todos, em seus mais variados campos de trabalho.

A equivalência do ensino médio e os cursos técnicos, deixa de existir, a formação profissional e técnica, demandava inicialmente a conclusão do nível médio. As DCNEM incluíram os ensinamentos de Filosofia e Sociologia na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, cumprindo o que foi expresso no artigo 36 da LDB. A reforma do ensino médio proposta não absorveu como referência o conteúdo das disciplinas escolares, esteve atenta às competências a serem alcançadas para a formação do aluno. Em 2000, assentado e documentado por estas normativas curriculares (DCNEM), o Ministério da Educação instituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), que se manifestaram como um traçado

orientações, que enfatizou uma organização curricular por áreas, que por sua vez, agregavam um conjunto de disciplinas.

Os debates se ampliaram no Fórum Nacional da Educação (FNE), e após a aprovação na Câmara, o Projeto de Lei seguiu para o Senado Federal, e infelizmente foi arduamente desarranjado, o retrocesso foi asperamente sentido na criação de dúvidas quanto à obrigatoriedade da disciplina no dispositivo legal. O artigo 36, da Lei do Senado, carregou consigo uma ambiguidade de interpretação, quando dizia, “o educando egresso do ensino médio deverá demonstrar conhecimentos de Sociologia e Filosofia”. Esta ambivalência foi fruto do princípio da transversalidade que adornou as reformas educacionais do país neste período, foram criadas as áreas de saber e não mais as disciplinas. Ter conhecimentos de Sociologia não anunciava a presença da disciplina nos cursos.

Observamos que, nos 1970 e 1980 o cenário sociopolítico brasileiro, ansiava pelo processo de redemocratização. A presença da Sociologia no ensino médio, indicaria não um caminho de acesso para a formação cidadã, mas uma preparação para a competitividade. Antropólogos, sociólogos e cientistas políticos ganharam mais visibilidade em espaços de mídia, em artigos jornalísticos, nos diretórios de sindicatos e partidos políticos, visto que, era recorrente a necessidade de compreensão do funcionamento dos movimentos sociais e das instituições políticas.

Na Nova República⁶, esse estreitamento entre as Ciências Sociais e a sociedade, priorizou a construção da cidadania universal e das práticas democráticas. O ensino de Sociologia no 2º grau, trouxe a perspectiva da reflexividade das Ciências Sociais para os espaços educativos. Nos livros didáticos, os conteúdos sociológicos surgiam como uma rota de entendimento das relações sociais. O intuito era que o estudante se percebesse agente de transformação rumo ao alcance da democracia.

Nesse período, a passagem da década de 1970 para a de 1980 pontuamos a crise do “milagre econômico brasileiro”, que descortinou as limitações para o sustento da escola média profissionalizante, traduzidas na ausência de demandas para tantos técnicos formados, diante da falta de condições materiais objetivas para a formação desses técnicos, pois havia escassez de equipamentos, professores e recursos.

A década de 1990 já apontou um princípio de competitividade de ordem mundial. O projeto político instaurado se esquivou dos sindicalismos, frente às mudanças de paradigmas do processo produtivo. As modificações nos processos de formação profissional, demandaram

⁶ Período subsequente ao Regime Militar, trouxe consigo o nascimento de uma era democrática, a ideia de oposição à censura e às repressões e o retorno das liberdades sociais.

novas formas de produção do conhecimento em face da transformação do mundo do trabalho, os empregos refletiram as nuances dos impactos das novas tecnologias.

Esses encadeamentos para a formação profissional, apresentaram um novo perfil do trabalhador e uma reestruturação do mercado de trabalho. O potencial cognitivo e comportamental do cidadão estava a serviço da empresa. Os cursos profissionalizantes exploram não apenas as habilidades específicas, mas também a habilitação às noções mais gerais e de gestão, de modo a explorar a abstração, a capacidade, disponibilidade e criatividade do trabalhador.

Embora desde os anos 1980 a disciplina já estivesse aparecendo nas estruturas e textos curriculares, alguns documentos oficiais produzidos por representantes da área, marcaram a (re)introdução da disciplina no currículo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas no Parecer n. 15, de 1º de junho de 1998, incluiu os conhecimentos de Sociologia na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais, a instrumentalidade dos conhecimentos sociológicos é agregada à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Entre as diversas competências destacamos, a aplicabilidade das tecnologias das Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e para as situações da vida, o entendimento da importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para o planejamento e gestão do trabalho em equipe, a apreensão dos sentidos e princípios da tecnologia associados ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura e a compreensão dos impactos trazidos pelas tecnologias das Ciências Humanas e Sociais aos processos de produção e à vida pessoal. Dentro de um olhar pragmático, a Sociologia foi delineada como uma tecnologia de preparo dos jovens para o mercado de trabalho.

A Sociologia foi inserida na proposta de reforma do ensino médio dentro da lógica desse novo paradigma produtivo. Em 1999, o Ministério da Educação lança os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), que trouxeram as competências relativas aos conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Ciência Política. Uma competência dos PCNEM sugeridas pela disciplina, assinala “[...] a compreensão das transformações do mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, gerado por mudanças de ordem econômica.” (BRASIL, 2000, p. 36). O exercício de interpretar, descrever e identificar os fatos relativos à vida social seriam viabilizados por meio dos conteúdos sociológicos.

Dentro do questionamento que envolve as razões para ensinar as Ciências Sociais, o documento oficial explicita os seus objetivos e expectativas. Inicialmente, o objetivo mais

geral é levar o educando a ter contato com as principais discussões que as Ciências Sociais podem levantar, envolvendo a relação entre indivíduo e sociedade, a partir da influência da ação individual sobre os processos sociais bem como a importância do processo inverso. Levar os educandos à construção de uma postura reflexiva perante a complexidade do mundo moderno, permitindo-os transformá-la e à sua realidade, bem como é oportunizado aos discentes o pleno desenvolvimento da sua cidadania. De modo que,

[...] é esperado do ensino da disciplina que forneça instrumentos teóricos que auxiliem o educando na tarefa de compreensão do processo de mundialização do capital, assim como quanto às recentes e constantes revoluções tecnológicas, que reordenam as dimensões políticas e socioculturais [...]. (NEVES, 2015, p. 101).

Mais tarde, em 2006, com a criação das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), o exercício de pensar a Sociologia para a escola e para o ensino médio vincula a disciplina, a um conjunto de mínimo de conteúdos, que de modo contextualizado, propicie reflexões das atividades do cotidiano dos alunos, que trabalhe os conceitos aproximando-os da cultura, sempre estimulando o uso de práticas, experiências individuais e coletivas, as histórias de vida, as vivências e características de cada grupo social envolvido. Trazendo considerações claras a respeito das metodologias e recursos, traz em si o sentido das práticas nas escolas, visto que, os autores são também professores que estão inseridos nesta via pragmática e o discurso favorece a interpenetração dos sentidos. Podemos visualizar tal situação,

Quando o próprio documento reconhece em seu corpo de texto a dificuldade de estabelecer um currículo único para a disciplina, e de contar rapidamente com a unanimidade do contexto da prática (a comunidade disciplinar de Sociologia), já aponta para o diálogo obrigatório que se estabelece com outros sujeitos e contextos [...]. (NEVES, 2015, p. 89).

Com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, e com o apoio das DCNEM, de 1999, a Sociologia foi sendo reintroduzida, mas sob o risco de ser diluída em área de saber mais ampla, as diretrizes estabeleceram com obrigatórias as áreas, e não as disciplinas, representando um risco para as que já estavam consolidadas e uma ameaça para aquelas que ainda desejavam se firmar, também pela via da obrigatoriedade. Mediante a Resolução, de n. 38/2006, o Conselho Nacional de Educação por intermédio da Câmara de Ensino Básico (CEB/CNE), modificou a Resolução n. 03/1998, permitindo a obrigatoriedade do ensino das disciplinas de Sociologia e Filosofia nas escolas de nível médio.

Devemos considerar que a ausência da disciplina no desenho curricular, não significa a ausência dos conteúdos da disciplina, se considerarmos o princípio da

transversalidade, os conceitos e temas mais específicos podem ser trabalhados de maneira mais geral, ou até mesmo, inseridos nas discussões com outras disciplinas. Mas, também, construímos os nossos argumentos na defesa de que a Sociologia seja discutida, destrinchada e analisada em sala de aula, por profissional da área, que a priori, estaria respaldado pelo embasamento teórico, pelas estratégias pedagógicas e recursos que permitam uma discussão pertinente.

As Orientações Curriculares para a Sociologia no nível médio, produzidas no governo Lula, destacam um ponto de interpretação recorrente quando apreciamos o contexto histórico da disciplina, “[...] a presença ou a ausência da Sociologia no currículo está vinculada a contextos democráticos ou autoritários, respectivamente [...]” (BRASIL, 2006, p. 104). Entretanto, a leitura dessa assertiva não alcança satisfação em alguns momentos histórico. Vejamos que, na implantação do Estado Novo em 1937, Getúlio Vargas presidiu um governo ditatorial, que referendou uma carta constitucional de caráter corporativista, chancelando a administração política e econômica da nação ao poder executivo, ainda em tal situação a disciplina foi mantida nas Escolas Normais.

Destacamos também neste paralelo o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 2001, quando em período de incentivo às ações democráticas, o presidente da república veta a inclusão da disciplina como obrigatória. Tais desencontros são evidentes, e podem estar associados ao caráter cívico e conservador que desenhou a apresentação inicial da disciplina, ainda demarcada e assegurada pelos princípios positivistas no território brasileiro. Nos levando a considerar que, as idas e vindas da disciplina ao currículo, bem como a luta pela sua obrigatoriedade, também se estendem às tensões e contradições pedagógico-administrativas, e não restritivamente aos conteúdos ideológicos.

Todas as reformas educacionais foram condicionadas pelas disputas políticas e ideológicas entre os grupos intelectuais, de modo que alternaram suas atribuições em duas concepções epistemológicas: a clássica ou humanística e a científica ou pragmática, a presença da Sociologia foi defendida em momentos que adotaram uma percepção pragmática do conhecimento.

As OCNEM ainda revelam que a intermitência do currículo, se desvelaram na dificuldade da escolha de conteúdos mínimos, que reclame por trabalho pedagógico construído em conjunto para o estabelecimento de um diálogo sobre as perspectivas teóricas a serem adotadas. Nos parece que, na verdade os conhecimentos acadêmicos da Sociologia foram associados à necessidade de traduzir pedagogicamente aos alunos, seus temas e conceitos, sempre estreitando o processo de aprendizagem às situações do cotidiano. Falamos de uma

comunidade escolar que não se constitui solidamente, no sentido de não defender um consenso sobre os métodos e as estratégias de ensino para a aplicabilidade do conteúdo, dentro de uma leitura pós-estruturalista a primazia pela organização da disciplina não está envolta de amarras científicas.

Esse panorama orientações trazidas para o currículo, também discutem que embora a LDBEN/96, fortaleça a defesa de uma formação política, de modo que no seu artigo 36, § 1º, III, relaciona à oferta da Sociologia ao exercício da cidadania, porém esse princípio formativo deve ser estendido às outras disciplinas que compõem moldam o currículo. A prerrogativa da formação humana deve alcançar outros espaços, esta expectativa pode ganhar contornos mais objetivos, “[...] quer sistematizando os debates em torno de temas de importância dados pela tradição ou pela contemporaneidade.” (BRASIL, 2006, p. 105) A intenção é aproximar os jovens estudantes de uma linguagem especial que a disciplina oferece, no entendimento de que os saberes escolares são definidos em contextos que se alimentam de um intervalo de tempo, de um conjunto de conteúdos, da escolha de métodos e das condições físicas, materiais e cognitivas que corroboram para o aprendizado do aluno. Sobre esse público-alvo:

Cada aluno deve ser pensado segundo as características concretas que o definem: um jovem que trabalha ou só estuda, que vive na periferia ou mora em um grande centro urbano, que está matriculado em uma escola que é referência na cidade ou sofre com a falta de recursos destinados à Educação; pode estudar na zona rural, em escola técnica ou em uma aldeia indígena, um quilombola, uma comunidade pacificada; transita em uma zona de risco ou uma área de preservação ambiental. Impossível um programa único contemplar essas e outras diversidades [...]. (GUIMARÃES, 2015, p. 167).

Esse processamento de estímulo para formar com vistas à formação cidadã respaldada pela criticidade, devemos considerar a essencialidade da informação profissional para aluno do EM, sem justificar a prevalência desta, em detrimento das contribuições e esclarecimentos sobre política, economia diretos e deveres, como noções fundamentais para exercício da cidadania.

Um momento de grande sensibilidade legislativa desta luta nacional, foi a apresentação de um Projeto de Lei do ex-deputado Padre Roque, em outubro de 1997, que expressou uma variação no artigo 36, em texto descoberto de ambiguidades, sugeriu-se que, “fica obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia em todas as escolas de Ensino Médio do país”, em vez de, previsões da demonstração de conhecimentos de Sociologia e Filosofia para os egressos do Ensino Médio.

O Projeto de Lei traduziu os gritos e os anseios de entidades estaduais e nacionais de sociólogos pela obrigatoriedade da disciplina nos espaços escolares. A batalha em torno do

PL n. 3.178, entre 1997 e 2000, foi extensiva na Câmara dos Deputados por longos três anos. Foi aprovado em duas comissões, a Comissão de Educação e Cultura (CEC), e a Comissão de Constituição e Justiça (CCJ).

Antes de chegar ao Senado, foi feito um requerimento solicitando a discussão do texto legal em plenário. Ao chegar no Senado, se transformou no PLC 09/2000, e em meio aos diversos impedimentos, foi aprovado em 18 setembro de 2001. Construía-se aqui uma grande vitória da nossa categoria, uma manifestação de resistência com coesão política, sindical e acadêmica.

O projeto original da Câmara foi protocolado em 1997, e permaneceu por após quatro longos anos em meio às disputas no Legislativo. A história remonta que o PLC, passou por duas comissões da Câmara com unanimidade de votação. Recebeu um embaraço governamental no caminho para o Senado, chegando lá permaneceu oito meses na mesa do senador José Fogaça, que tardiamente descobriu a inutilidade de seu parecer acerca da constitucionalidade do projeto na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ). Com o suporte e extraordinária defesa oral do senador Álvaro Dias (PR), se relator, todos os membros por unanimidade demonstraram apoio. Ocorreram duas tentativas frustradas de votação no plenário, a primeira em 13 de junho e a segunda em 28 de agosto do mesmo ano, sendo duplamente adiado, precisamente no último dia, 18 de setembro, foi votado pelo então presidente do Senado, Jarder Barbalho.

A oposição declarou que volta das disciplinas resplandecia um perfil de atraso, adeptos à um ensino estimulado apenas por “áreas de conhecimentos”, demonstraram-se totalmente arredios à formação de professores em áreas específicas, sedo contraditório o fato de que, a Sociologia e a Filosofia não poderiam ser ensinadas como matérias, mas as demais disciplinas permaneciam em seus espaços pedagógicos.

A expectativa voltou-se então para que o projeto fosse sancionado antes do prazo, o presidente FHC teria quinze dias úteis para sancionar o Projeto e transformá-lo em Lei Federal, suposto isso deveria acontecer em até 11 de outubro, entretanto, o colega sociólogo tinha opção de usar esse período, e com respaldo constitucional, vetar ou sancionar o projeto no último dia. Nesse sentido, Fernando Henrique Cardoso se tornou o grande receptor dos aclames a favor dos conhecimentos sociológicos.

Foram realizados abaixo-assinados endereçados ao presidente pedindo que sancionasse o projeto, bem como os Conselhos Universitários se posicionaram e enviaram as suas resoluções para o Palácio do Planalto por meio de cartas e e-mails. Cidadãos, profissionais da educação sociólogos, todos envolvidos em um mesmo propósito enviaram e-mails

direcionados à Presidência da República em prol da sanção, também foi viabilizado o uso da imprensa e a publicação de artigos em jornais por professores e entidades a favor da sanção presidencial, apelando para o convencimento da justiça de uma causa centenária. Um pedido de audiência pública com as entidades representativas universitárias antes com presidente antes da tomada de posição definitiva sobre o assunto, foi uma ação sem resposta.

Somam-se a esses feitos as mobilizações nacionais por parte das entidades estudantis e a realização de congressos que fortaleciam principais pautas da luta, o aumento da área de humanidades no ensino médio e a possibilidade de trazer instrumentos de reflexão e análise da realidade social. Destacamos o 11º Congresso Estadual de Sociólogos de São Paulo realizado na PUC/SP, em outubro de 2001, que na plenária final trouxe uma moção com pedido de sancionamento da Lei para ser entregue ao presidente Fernando Henrique Cardoso.

Entretanto, no dia 08 de outubro de 2001, o projeto do deputado Padre Roque foi vetado pelo governo FHC, na justificativa de reduzir de não trazer prejuízo ao erário, de modo que visou a contenção de gastos com a educação (visualizados na contratação de novos professores). Claramente, observamos mais um capítulo de impedimento para o estabelecimento de duas disciplinas que proporcionariam a análise e reflexão da realidade social de milhões de jovens brasileiros.

A FNSB na gestão do Lejeune Mirhan Xaxier de Carvalho (1999-2002), diante dos fatos se mobilizou por meio de circulares enviados aos cursos de Ciências Sociais pelo Brasil, com o abastecimento de informações por meio de mensagens eletrônicas às entidades e aos gabinetes espalhados pelo país. Além de faxes, telefonemas e contatos pessoais com a administração dos escritórios parlamentares. É importante contextualizarmos que todo esse movimento se realizou nos palcos de um governo neoliberal, que se respaldava em modelo social excludente e regado por privatizações, que recusava a as oportunidades de conscientização social, política e filosófica para a juventude. Em oito anos de governos, essas pautas sempre prevaleceram, em meio à esperança que Fernando Henrique Cardoso, estando como presidente e sendo sociólogo, beneficiaria esse ensino, triste ilusão.

No ano seguinte, com a possibilidade de termos no poder um sindicalista e operário, fizemos a leitura de que o governo do Brasil teria mais perspectivas e afinidades em prol dessa luta. Ironicamente o ensino de sociologia foi vetado pelo governo de um sociólogo, e sete anos depois houve a sanção presidencial.

Dentro do governo Lula desejamos destacar o papel do Ministério da Educação (MEC), na gestão de Fernando Haddad, que foi abertamente atencioso à defesa do ensino de

Sociologia e de Filosofia, para que se tornassem disciplinas obrigatória dentro da LDB, foi um grande incentivador desse quadro de mudanças.

Com a posse do presidente Luís Inácio Lula da Silva, surge uma nova tentativa de dar uma nova redação ao artigo 36. O ex-deputado federal maranhense Ribamar Alves PSB-MA, entre 2003 e 2012, desejou apresentar em Brasília um projeto que oportunizasse aos jovens um conhecimento de si mesmos e do meio que vivem, permitindo-lhes criar os seus questionamentos. Ciente de que, em 2001 no governo do sociólogo Fernando Henrique Cardoso já havia sido vetado um Projeto de Lei, de autoria do deputado Padre Roque (PT-PR), que tramitou na Câmara e no Senado durante um quadriênio.

A convicção contida nesta iniciativa estava fundamentada no convencimento de que a Sociologia e a Filosofia sendo lecionadas no ensino médio, seriam apetrechos de sensibilização sobre a realidade em que vivem. O exercício de ressurgir o Projeto de Lei do deputado Padre Roque, trouxe a justificativa de recomendar uma definição curricular dessas disciplinas, sem permitir dúvidas relativas à sua obrigatoriedade.

O projeto do deputado Ribamar Alves (PSB-MA) já circulava na Câmara dos Deputados, mas a resistência é torno das conversões e permutas legais era algo ainda muito evidente. Desta forma, o MEC encaminhou as suas apostas para na mudança da resolução de 1998, que não acolhia a Sociologia e a Filosofia como disciplinas. Em 7 de julho de 2006, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Ensino Básico (CEB), aprovou a volta do ensino de Sociologia e Filosofia no ensino médio, em escolas das redes pública e privada em território nacional. Entretanto, a modificação no texto da LDBEN/96 sempre foi um grande alvo da luta nacional pela volta desses componentes curriculares. Assim sendo, o Projeto de Lei do deputado Ribamar Alves deveria ser aprovado, e sua versão final foi aprovada na Câmara e no Senado por José Alencar, a Lei n. 11.684, de 02 de junho de 2008.

A Federação Nacional dos Sociólogos do Brasil (FNSB), adentrou nesse terreno de disputas embebecido por muitas controvérsias, e foi criando suas raízes nas esferas estaduais, com presença enfática nos Conselhos Estaduais de Educação, nas “obrigatoriedades” por via administrativa e pelo incentivo nos vestibulares. O Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo (SINDSESP), na gestão do professor Amaury César Moraes, apresentou em 2004, uma proposta ao MEC para que pela via administrativa ocorresse a mudança da Resolução de 1998 do CNE. A escolha da solução administrativa e não congressual, foi apreendido como o melhor caminho diante do quadro de CPIs e Medidas Provisórias que alimentavam o congresso na época, logo a matéria não seria votada com a emergência que foi invocada, e também as chances de um veto presidencial eram irrisórias.

Em outubro de 2005, representantes do SINDSESP, da FNSB, o ex-deputado federal José Ribamar Alves e representantes de trabalhadores da educação se reuniram em uma audiência com o ministro Fernando Haddad para reiterar a implementação do ensino de Sociologia e Filosofia. Convencido das motivações trazidas, foi solicitado ao secretário da Educação Básica, Francisco Chagas, a formulação de uma proposta com diretrizes curriculares para ser enviada ao Conselho Nacional de Educação.

Em seguida, se deslocou inicialmente para a Câmara de Ensino Básico, César Callegari ao ouvir democraticamente todas as entidades representativas, construiu um parecer com base na própria legislação educativa. Em 7 de julho de 2006, sob a presidência de Clélia Craveiro Alvarenga, a CEB/CNE aprovou de forma unânime o Parecer n. 38/06. A decisão foi homologada pelo ministro Haddad, em 11 de agosto, a Resolução 04/2006, com data de 16 de agosto, foi publicada no DOU dia 21 do mesmo mês. Assim sendo, a partir de agosto de 2007 e início de 2008, a presença de duas novas disciplinas no currículo escolar mudariam a realidade do ensino.

Em abril de 2008, o Senado Federal decidiu postergar a decisão de mudar a LDB, eliminando a pauta do PLC 04/2008, que modificava o artigo 36 da LDB, de modo que trouxe uma expressão escrita mais pujante sobre o ensino da Sociologia e da Filosofia.

A luta frenética por onze anos (1997-2008), foi árdua, porém contou com fortes guerreiros, professores, gestores, líderes de entidades, profissionais da educação e sociedade civil compartilhavam a mesma linguagem aguerrida em prol de uma unidade política e acadêmica. No mês seguinte, o senador Cristovam Buarque presidindo a Comissão de Educação de Senado, no dia 06 de maio aprova o PLC 04/2008 do deputado Ribamar Alves, sendo encaminhado com urgência ao Plenário. Dois dias depois, o plenário do Senado aprovou a obrigatoriedade das disciplinas Sociologia e Filosofia.

Mediante aprovação unânime na Câmara e no Senado, em 02 de junho de 2008, o vice-presidente José Alencar Gomes, sancionou a Lei n. 11.684, que dentro do artigo 36 garante a obrigatoriedade de ambas as disciplinas, bem como assegura a oferta nos três anos do ensino médio. Essa é uma vitória, que esteve atrelada à outras lutas tais como o a decisão do conteúdo a ser ensinado, a formação dos profissionais para licenciar e carga horária estabelecida no currículo. Sobre essa conquista, vemos que,

Finalmente assim, em 2008, o movimento dos sociólogos e das entidades que desde o período da redemocratização lutara pelo retorno das disciplinas ao Ensino Médio, depois de terem sido excluídas do currículo por decisão do regime militar em 1971, com a Lei 5692, tendo sido, então, substituídas pela disciplina Educação Moral e Cívica, teve sua pretensão vitoriosa. Estava cumprida a fase de consolidação e

reintrodução da disciplina Sociologia no Ensino Médio brasileiro, com uma atuação destacada do Sindesp pela dimensão que assumiu nesse processo, compartilhada por inúmeros apoios e adesões de intelectuais, entidades, estudantes, e outros segmentos da sociedade [...]. (MATTOS, 2015, p. 226).

A garantia da introdução da Sociologia como disciplina apresentou maneiras criativas, as experiências alcançaram caminhos para além da lei federal, a implementação da obrigatoriedade alcançou a via administrativa, traduzida no empenho dos conselhos estaduais de educação e nas entidades de professores. As experiências estaduais pela aprovação da obrigatoriedade, aconteceram de modo diferenciado, mas quando a lei foi definitivamente modificada em seu artigo 36, em junho de 2008, cerca de duas dezenas de estados da União já abraçavam de forma obrigatória o ensino de sociologia.

A presença da Sociologia nos vestibulares, foi estimulada pela sugestão presente no artigo 36, de que os conhecimentos sociológicos fossem estimulados. Desta forma, tornou-se atrativo a presença das duas disciplinas nas escolas do ensino médio, na medida em que algumas universidades brasileiras já exigiam os conhecimentos mínimos nos seus programas seletivos. As instituições privadas resistiram, pois, tais exigências, aumentariam os gastos com a contratação de professores, e acarretaria a diminuição dos custos.

O início da luta pela “Lei da Obrigatoriedade” é demarcado em 1997, após a menção de alteridade do artigo 36 da Lei n.9.394/96, após onze anos, com sanção da Lei n.11.684 em 2008 a alteração ao texto legal. Percebemos que a luta é mais extensiva do que a aprovação de uma obrigatoriedade, vivemos dias que nos remetem à sensação de um *dejavu*, aquela intuição de já termos visto esta cena. É um momento especial e delicado do ensino nas escolas médias do país. Permitir que informações fundamentais sobre a Sociologia cheguem aos nossos alunos, se entrelaçam aos engajamentos pela consolidação de uma comunidade escolar em prol desta ciência, pela sugestão de um currículo mínimo nacional e pela formação inicial de professores em Ciências Sociais ou Sociologia.

Foram incansáveis quatro anos pela aprovação do PLC 09/2000, as fragilidades se tornaram mais latentes, os cursos de Ciências Sociais em território nacional se aproximaram, por outro lado, profissionais de outras áreas se sentiram ameaçados em diminuir o quantitativo de suas aulas. Em meio à luta nacional, foram surgindo outros questionamentos, acerca dos temas a serem lecionados, a capacidade de aptidão para quem iria lecionar os conteúdos.

Os revés e contratemplos foram inúmeros até a sanção da Lei da Obrigatoriedade, ainda passados quase treze anos de sua aprovação, não conseguimos aliviar os impactos gerais desse conhecimento que permanece sendo descaracterizado e negado pela maioria dos jovens brasileiros. A formação de professores foi reinventada diante da Lei de 2008, novos cursos

foram abertos para formar profissionais aptos a lecionar a disciplina. Os currículos foram desafiados a compor um conjunto de conteúdos mínimos em plano nacional, que levasse em conta os aspectos regionais. Deste modo, as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) foram um ponto de partida para esse princípio organizacional, é crucial trazer ao debate nacional as metodologias a serem adotadas em defesa de conteúdos unificados, para termos a autonomia de determinar o que será ensinado.

2.5 Novo Ensino Médio: um passo para o ocaso

A política obscura, o crescente conservadorismo e a polarização ideológica em nosso país, estão sendo fundidas às reformas educacionais. Anunciamos e prevemos impactos tanto na sociedade quanto na Educação, assim sendo, este trabalho tornou-se um espaço para o amadurecimento e fortalecimento da Sociologia nos espaços escolares.

É inconcebível que professores e alunos sejam submetidos à proletarização a qual o governo deseja condená-los. Segundo Moreira (1995), o docente deve assumir a postura de pesquisador e de produtor cultural de sua prática social, fundamentando-se na investigação reflexiva de seus “saberes-fazereres”.

A reintrodução da disciplina de Sociologia no ensino médio, apresentou-se como um movimento disforme, como descrevemos anteriormente. Alguns estados até manifestaram a presença da disciplina expressa nos currículos, mas não efetivaram a sua oferta. Quando nos voltamos para o encadeamento espacial dos cursos de licenciatura, percebemos a sua relação com a ausência ou a presença dos conhecimentos sociológicos nos espaços educativos, tal leitura é possível quando identificamos o paralelo existente entre os aspectos históricos da formação de professores no território nacional e as recomendações curriculares de oferta da disciplina de Sociologia.

A origem da criação e expansão dos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais e Sociologia estão associadas ao bacharelado. O Decreto-lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939 caracterizou o modelo de formação de professores até 2001. O protótipo 3+1, sustentava-se em uma base de disciplinas comuns nos três primeiros anos para o grau de bacharel e posteriormente as disciplinas pedagógicas garantiam a licenciatura.

O Parecer de CNE/CP 28/2001 trouxe a desvinculação da oferta do grau de bacharel e licenciatura, isto representou mais qualidade na formação de professores de Sociologia dispersando a categorização inicialmente bacharelesca desses profissionais. Criou-se uma expectativa de ingresso no mercado de trabalho com o surgimento dos novos cursos, mas vale

ressaltar que a ampliação dos cursos nem sempre é proporcional à oferta de vagas e ao quantitativo de matriculados e concluintes.

O desfalecimento da obrigatoriedade profissionalizante, somado ao processo de redemocratização no país permitiu a abertura para a oferta das disciplinas da área de humanas, inclusive a Sociologia. E conseqüentemente, houve a expansão de cursos de formação de professores de Sociologia para o ensino secundário.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, trouxe a proposta de algumas alterações para as instituições formadoras, como também para os cursos de formação de professores. Com o fim do regime militar acreditava-se que a lei nº 9.394/96 equacionaria o problema da formação docente. O início do século XX assinalava essa preocupação com a formação de professores para o ensino secundário (correspondendo hoje, aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio). Os artigos 62 e 63 da LDBEN (9.394/96) expressam essa exigência de nível superior para os professores da educação básica.

Entretanto, a sólida formação universitária reivindicada foi procrastinada por políticas públicas que desresponsabilizaram as universidades dessa formação inicial. Em 2002, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica surgiram as primeiras adaptações nos currículos de formação docente, estendendo-se uma maior atenção para o desenvolvimento das competências pessoais, sociais e profissionais dos professores em diferentes níveis da educação básica.

Todavia, as mudanças propostas no governo de Michel Temer anunciam a incerteza da Sociologia nas escolas, uma vez que, a Reforma do Ensino Médio não garante a presença da Sociologia como disciplina escolar, apenas prescreve a conveniência da presença de “estudos e práticas” de Sociologia no Ensino Médio.

Após nove anos, vivenciamos outra ruptura democrática, a obrigatoriedade da Sociologia é cassada pela nova reforma do ensino médio. As idas e vindas, evidenciam que a disciplina está associada aos processos políticos. O momento nebuloso que vivemos traz ameaça não apenas para o ensino de Sociologia, mas para a democracia. As obsoletas práticas conservadoras têm silenciado nossa identidade e nossa subjetividade. A luta que trazemos para a exposição, é pela manutenção da Sociologia nos currículos escolares em contraposição aos ataques sofridos na esfera público política.

Ainda nesse percurso histórico das políticas nacionais de formação de professores, destacamos o Decreto nº 6.755 de 2009, que instituiu a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Por meio da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) seriam oferecidos programas de formação inicial e continuada em regime de colaboração entre os entes federados.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005 de 25 de julho de 2014 estabelece diretrizes, metas e estratégias para a educação brasileira no decênio 2014-2024. Em relação às proposições para o ensino médio, destacamos aqui a meta 3, que propõe universalizar, até 2016 o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos, até o final de vigência do PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%. Até 2009, a porcentagem de jovens nessa faixa etária permaneceu estagnada, ano em que a escolaridade se tornou obrigatória até os 17 anos.

As estratégias para o alcance efetivo da Meta 3 induzem que a qualidade e a equidade neste nível de ensino e a diminuição do abandono e evasão serão superados com a diversificação do currículo e a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular. A Reforma do Ensino Médio, resultante da Medida Provisória (MP) n. 746/2016, e transformada na Lei n. 13.415/2017, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral é uma iniciativa da estratégia 3.1, que visa institucionalizar um programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos.

Nessa trajetória histórica, destacamos que em julho de 2015, a Resolução CNE/CP nº 02 das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente, incorporou os princípios norteadores da base comum nacional para a formação inicial e continuada, trazendo em suas descrições uma proposta de sólida formação teórica e interdisciplinar, com compromisso social, trabalho coletivo e valorização profissional. Todavia, a Resolução CNE/CP nº. 2/2019 das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente, desvinculou-se do movimento histórico que vinha propondo uma política nacional de valorização e formação de profissionais da educação, visto que, trouxe uma abordagem reducionista e tecnicista da formação de professores. A BNC-Formação fortaleceu a quebra do consenso educacional de uma concepção formativa docente articulada entre a teoria e a prática, dentro de um ambiente inclusivo e emancipador.

Nesse mesmo propósito, a Resolução nº 03, de 21 de novembro de 2018, trouxe as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio propondo um conjunto de definições sobre princípios, fundamentos e procedimentos, que orientam a organização e o desenvolvimento e das propostas pedagógicas, na construção de um currículo voltado para a formação básica comum. Entre as previsões deste documento, é retomada a flexibilidade

curricular, já prevista pela Lei n. 13.415/17, que direciona até 20% do cumprimento da carga horária para a modalidade de ensino à distância (EaD), para a materialização de horas/aula que atendem os conteúdos comuns e optativos estabelecidos.

A educação é um projeto societário, e sendo o Brasil um país de profundas desigualdades sociais, as visões diferenciadas também alcançam o currículo. Se por um lado, defende-se um projeto participativo de educação e formação humana, de outro, visualizamos da formação de estudantes submissa aos desígnios do mercado, e este foi o quadro trazido pela Lei nº 13.415 de 2017, com a proposta do Novo Ensino Médio.

3 ENSINO DE SOCIOLOGIA: os novos desafios curriculares e as concepções teórico-metodológicas

3.1 A Arte de Ensinar a Ciência do Social: a formação docente como um processo contínuo

É interessante pontuarmos que fomentar a criticidade, a cidadania e a formação humana, não são objetivos limitados à Sociologia. A formação de estudantes conscientes de seus espaços de fala é um objetivo que deve contemplar toda a Educação, o professor de Sociologia atua em cooperação com demais profissionais da escola.

A nossa proposta ultrapassa os limites de uma preocupação restrita a resolução de conflitos da escola e à disseminação de instruções cívicas e morais, bem como, se esquivava presunção de formar cientistas sociais no ensino médio por meio de uma coesa compreensão de teorias e conceitos. Defendemos aulas que permitam desnaturalizar, estranhar e compreender as relações sociais, logo sobre o desejo da Sociologia Escolar:

Desejamos aquela que promova nos alunos o desenvolvimento do estranhamento, da desnaturalização e uma compreensão mínima das relações sociais, ou seja, o desenvolvimento de uma percepção relacional dos fenômenos sociais. Por estranhamento entendemos, grosso modo, como sendo a capacidade de questionar as coisas como elas são, buscar compreender o porquê, para quê e como são os fenômenos sociais que se apresentam em nosso cotidiano. Estranhar no sentido de não observar com familiaridade os fenômenos sociais, como se já os conhecesse suficientemente bem e, portanto, não carecendo de serem problematizados; ao contrário, olhar com curiosidade, com suspeitas e questionamentos. Por desnaturalização chamamos a prática de olhar os fenômenos sociais justamente como sendo “sociais”, frutos de relações sociais que se desenvolvem ao longo da História. Em outros termos, destacar que esses fenômenos não são naturais (fruto das determinações da natureza), mas o resultado de interesses, conflitos e cooperações sociais e, portanto, possíveis de serem modificados. Por percepção relacional dos fenômenos, entendemos como a competência de refletir sobre os fenômenos sociais em suas relações com os demais fenômenos e indivíduos [...]. (BODART, 2018, p. 14).

Esses movimentos presentes no ato de ensinar Sociologia, nos permitem à compreensão de que as nossas histórias estão cruzadas com as histórias de outros sujeitos. O desenvolvimento das competências de estranhamento, de desnaturalização e de percepção relacional, deve estar aliado a elementos teóricos e conceituais, que fornecem subsídios para a problematização dos fenômenos sociais e dos discursos inerentes a cada um deles.

Então nos questionamos, qual seria a “função” da Sociologia no ensino médio? A justificativa sustentada na necessidade de formação crítica e no exercício da cidadania, fragiliza as atribuições pedagógicas da Sociologia no ensino médio. Quando nos reportamos às escolas

de ensino integral, as possibilidades de planejar o ensino da disciplina tem se tornado ainda mais instigantes.

Quais estratégias docentes adotaremos para o desenvolvimento do “pensar sociologicamente”? Diante de uma sociedade utilitarista, pautada no imediatismo de lucros e resultados, o olhar estendido à Sociologia é de desconfiança. Vivemos tempos líquidos⁷, em que as sociabilidades e culturas são fluidas e descartáveis. Há uma vigilância quanto ao uso e ao benefício dos sujeitos e objetos, pois os discursos são alimentados por padrões presentes nas narrativas, na mídia e nas redes sociais.

Essa luta pela valorização da Sociologia no ensino médio, mediante um bom planejamento de ensino, também já foi apresentada por Sarandy (2013 *apud* TELES, 2016, p. 12), ao destacar que:

Para compreender a importância da Sociologia como disciplina da grade curricular do ensino médio deverá, antes de tudo, compreender os objetivos que por meio dela se pretende atingir. Esses objetivos podem ser divididos em duas classes: os que são específicos para a disciplina e os que não se restringem a ela, indo ao encontro dos que foram traçados para o Ensino Médio a partir da Lei 9.394, de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que determina que o objetivo do Ensino Médio esteja impresso no vínculo dessa etapa de educação escolar “com o mundo do trabalho e a prática social”.

Nesse aspecto é necessário refletirmos sobre o discurso presente nos documentos a respeito do ensino de Sociologia, visto que algumas das imposições sugeridas pela Lei n. 13.415/17 tendem a unificar conteúdos e adequá-los a uma proposta de itinerantes formativos (eixos estruturantes formados por mais de uma disciplina). Devemos ser zelosos com a diversidade que impera na problematização dos fenômenos sociais, mas não podemos amarrar a Sociologia, de modo unilateral, à vida e obra de seus teóricos, mas precisamos perceber como estes autores chegaram a tais conclusões e como estabeleceram seus princípios, esse exercício é, na prática, o desenvolvimento da capacidade crítica e criativa da produção sociológica. Segundo Bourdieu (2001), a principal finalidade da Sociologia seria suprir o estado de inocência que faz com que tomemos um dado socialmente construído como natural e eterno. Enquanto ciência, tem o encargo de trazer à luz os mecanismos que perpetuam um falso estado de normalidade do quadro social e das relações que o compõe.

O ensino de Sociologia necessita estar alinhado a uma proposta nacional que não diminua ou impeça a riqueza das variações regionais do nosso país, que não esteja limitada às

⁷ O sociólogo polonês Zygmunt Bauman, na obra “Tempos Líquidos” discorre sobre o conceito de modernidade líquida, enfatizando que as relações sociais, econômicas e de produções são efêmeras, frágeis e fugazes como o líquido.

demandas nos exames nacionais e vestibulares, mas que, antemão, contribua para a formação cidadã de jovens. Essa foi a bandeira levantada na luta por sua obrigatoriedade e legitimidade enquanto componente curricular na educação.

Acreditamos que o exercício de refletir sobre a atuação profissional de professores de Sociologia em meio às perspectivas advindas das políticas públicas educacionais, é igualmente um convite para percebermos que a relação entre o ensino e a aprendizagem, é visualizada nas afinidades entre os trajetos pedagógicos e os conteúdos sociológicos.

As produções de pesquisa e as reflexões voltadas para a prática do ensino de Sociologia ainda possuem um tímido quantitativo. Eras (2019) traça uma aproximação entre a pedagogia e o ensino de Sociologia no campo educacional voltado para a educação básica, considera que as lutas dos profissionais e as ambiguidades que incrementaram o processo de institucionalização é uma incumbência histórica.

3.2 Formação Inicial e Continuada: o professor de Sociologia no Novo Ensino Médio

Os aspectos relacionados a concepção de formação de professores são formulados de acordo com a reflexão e análise do pesquisador que direciona seus estudos para essa temática. Assim sendo, construímos uma conversa com diferentes perspectivas teóricas que subsidiaram o nosso entendimento sobre o professor de Sociologia no Novo Ensino Médio.

Discorrer sobre a formação de professores nos direciona para pensar a formação inicial e continuada desse profissional, levando em consideração a práxis, que compreende a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-a-ação e a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação (SCHÖN, 1992).

A reflexão-na-ação se manifesta no saber-fazer, orientando toda a atividade humana para a aplicabilidade do conhecimento científico ou para a solução de problemas. A reflexão-sobre-a-ação permite estendermos um novo olhar à ação, traçamos uma retrospectiva da análise. Já a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, se realiza a posteriori, substancializando a nossa capacidade analítica de visualizar as características e processos de nossas próprias ações.

Neste sentido, o professor assume-se como um ator reflexivo, envolto de uma prática pedagógica compreensiva em relação ao ensino, de modo que seja vigilante quanto ao seu planejamento, aos seus procedimentos em sala de aula, às suas crenças relativas à aprendizagem, de maneira que reconheça seu papel social nas marchas de mudanças. Pereira, Rocha e Chaves (2016) afirmam que a práxis, nas palavras de Freire, é a possibilidade de enfrentamento crítico frente aos desafios postos pelo cotidiano.

Na percepção de Novóia (2009), a compreensão de formação é direcionada para as competências no processo de formação profissional a partir das cinco propostas de ação que ele pontua: práticas, profissão, pessoa, partilha e o público, em que o autor chama atenção para a análise fundamentada na perspectiva do bom professor e suas atividades que caracterizam as suas ações pedagógicas.

Freire (1970 *apud* ARELATO; CABRAL, 2017), corrobora com a temática dizendo que, a formação de professores deve estar direcionada para as ações reflexivas que representam uma concepção baseada na autonomia, na prática, na ética, na criticidade e no princípio ativo e colaborativo. Contribuindo com a discussão apresentada e oportunizando o entendimento referente a criticidade, observamos a seguir que

A formação docente constitui um exercício de criticidade permanente, onde a curiosidade ingênua se transforme em curiosidade epistemológica, ou seja, também o processo de aprendizagem precisa gerar curiosidade no professor, pois é ele que garante o processo permanente de formação e pesquisa [...]. (ARELATO; CABRAL, 2017, p. 10).

Os autores citados contribuem com a discussão enfatizando que a formação não se esgota no seu processo inicial, ela é permanente, na qual curiosidade epistemológica um fator determinante nessa dinâmica de transformar as releituras em conhecimentos científicos. Esse ato criativo torna a aprendizagem mais dialógica e motiva a iniciação científica entre professores e alunos, aguçando o desenvolvimento das pesquisas na educação básica, nisto consiste a essencialidade da criatividade na prática educacional.

Outra concepção relevante à formação de professores corresponde aos saberes no processo formativo, Morin (2003, p. 26) consolida sua participação, no debate afirmando que

É preciso substituir um pensamento que separa por um pensamento que une, e essa ligação exige a substituição da causalidade uni linear e unidimensional por uma causalidade em círculo e multireferencial, assim como a troca da rigidez da lógica clássica por uma dialógica capaz de conceber noções ao mesmo tempo complementares e antagônicas; que o conhecimento da integração das partes num todo seja completada pelo reconhecimento da integração do todo no interior das partes.

Morin (2003), discorre que é relevante conhecer todos os aspectos que englobam a formação de professores, destacando a necessidade do diálogo interativo entre as concepções, partindo do geral para compreender o particular.

A relevância da criticidade é bem evidente na teoria freiriana, este pensador propõe um despertar crítico entre educadores e educandos, que culmine no encantamento pelo saber, percebendo-se como sujeitos criadores e recriadores das trajetórias educativas no conteúdo

social. Na perspectiva de Freire, apresentada por meio dos estudos de Fortuna (2015), referente a práxis, temos que

A formação crítica deve viver plenamente a práxis, a partir de uma reflexão que ajuda o educando/a pensar de forma ordenada, com isso, supera o conhecimento ingênuo e passa para um olhar racional da realidade, este é o objetivo da práxis pedagógica, a formação de consciência crítica [...]. (FORTUNA, 2015, p. 66).

Quanto à concepção de formação dos professores direcionada para a racionalidade técnica atrelada a prática da produtividade, eficiência e eficácia, percebemos com Ball que:

A performatividade/desempenhabilidade “é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamentos, comparações e termina se revelando como meio de controle, de desgaste e de mudança. Os desempenhos dos sujeitos individuais e/ou das organizações servem como medida de produtividade ou output, ou expõem a qualidade, ou ‘momentos’ de promoção ou inspeção [...]. (BALL, 2003 *apud* SANTOS, 2004, p. 218).

Percebemos o quão necessário se faz transformar a racionalidade técnica em racionalidade crítica na formação docente. O olhar do professor técnico e especialista, que cumpre rigorosamente as regras científicas e pedagógicas e as diretrizes da legislação educacional, deve ser substituído pelas lentes de um profissional autônomo, consciente de suas atitudes e demarcado pela incerteza e brevidade de suas ações.

Nesse sentido, Silva e Moreira (2018) corroboram dizendo que, no contexto educacional é possível identificar a performatividade atrelada ao desempenho profissional por meio da produtividade e/ou resultados, que são alimentados pela lógica do neoliberalismo e a dinâmica do mercado, que interferem diretamente na formação dos professores e consequentemente em sua prática educacional.

Essa percepção é refletida ainda mais no contexto educacional, quando o ensino passa a ter como parâmetro de qualidade a aprovação nos sistemas oficiais de avaliação que analisam o desempenho das instituições e dos alunos desencadeando as disputas pelos rankings.

Nessa perspectiva, a formação de professores deve estar relacionada com o trabalho educacional e sua responsabilidade social. Nesse seguimento, Tardif (2010) contribui pontuando que a concepção de formação de professores embasada nas experiências adquiridas ao longo da trajetória profissional, fundamentada no saber fazer e no saber ser estão caracterizadas dentro dos saberes pedagógicos expressando que

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa [...]. (TARDIF, 2010, p. 37).

O autor expressa a necessidade da reflexão sobre as ações desenvolvidas, e a partir delas o professor tem a possibilidade de reorganizar de forma consciente sua ação educativa, buscando ser assertivo no exercício de sua atividade.

Por meio das teorias delineadas sobre a concepção que perpassa a formação de professores foram realizados alguns diálogos com os achados desta pesquisa na quinta seção, possibilitando a compreensão de como tem sido repensado ensino de Sociologia e a formação humana, de modo a construir alternativas para o trabalho docente.

3.3 Ensino de Sociologia: os entretons de um currículo nesse caminho de redefinições

Diante do enfrentamento às subversões que têm sido encaminhadas ao ensino de Sociologia, entendemos que a discussão sociológica é imprescindível nos ambientes escolares, visto que, se envereda por temas que são fragmentados, instáveis e históricos. A Sociologia é entendida como um instrumento de contraposição da vida prática, objetivando sustentar a diversidade, agrega opiniões diversas, que incide na realização de conexões ou desalinhos. Nossos esforços estão voltados para a compreensão de como o discurso de um currículo que não prioriza as vias plurais das questões sociais e culturais é mantido como oficial para essa sociedade, e sem contextualizar as variáveis sociais e culturais desta época.

A obra *O currículo nos limiares do contemporâneo*, é um dos marcos da intersecção entre Estudos Culturais e os estudos do currículo no território brasileiro. Moreira (2001) situou a emergência do pensamento pós-moderno e pós-estruturalista, bem como dos Estudos Culturais ao desenvolver neste contexto uma abordagem da crise da teoria curricular crítica. As vertentes teóricas desse célebre conhecedor de currículo, são receptivas às noções foucaultianas de discurso, saber-poder e disciplina, na medida em que possibilitam um caráter relacional entre currículo, poder e cultura.

Berticelli (2001) concebe a cultura em processo contínuo que envolve heranças de outras gerações, de modo que podemos compreender o currículo como inerente à memória coletiva, estando dissolvido no jogo de interesses daqueles que estão direta ou indiretamente envolvidos no processo educativo, e sendo carregados de expressões ideológicas e conflitos simbólicos.

Moreira e Silva (1994), em *Currículo, Cultura e Sociedade*, trazem a insatisfação com uma teoria educacional tradicional que não questionava as injustiças e desigualdades sociais implicadas na escola e no currículo. Moreira (1995) percebe o currículo como um território contestado, quando pensamos na produção, seleção, distribuição e avaliação dos

elementos que compõem o currículo, percebemos a existência de elos vicinais e multiformes entre a subjetividade, a escola e o conhecimento. Este autor ao pensar sobre a relação entre o currículo e a formação docente aponta três tendências. A primeira se sustenta na visão do currículo como uma forma de política cultural, em que o entendimento das conexões entre currículo, sociedade, escola e professor, podem ser ampliadas com as práticas de um professor intelectual transformador. Outra possibilidade trazida é a associação entre pesquisa e ensino nos cursos de licenciatura. E o terceiro caminho tece um clamor por professores que norteiam as suas práticas pelos mesmos princípios que desejam que os futuros profissionais adotem.

Nosso intento é destacar a dimensão sociocultural do processo de ensino. Este exercício que almeja desprender-se dos determinismos e reducionismos, buscamos criar caminhos para que os professores de Sociologia atribuam significados e criem histórias que não se restrinjam às derivações polarizadas das classes sociais.

As expectativas neste trabalho consistiram em perceber como a escola recebe, legítima ou rejeita as experiências e saberes do corpo docente, e como estes profissionais têm se submetido ou resistido às determinações e normas regulamentárias advindas com a Reforma do Ensino Médio, apreendendo como a cultura e a experiência se intersectam para construir aspectos determinantes na vida de homens e mulheres.

Se a ideia consiste na formação de sujeitos criativos, autônomos e críticos, é indispensável a compreensão de que diferentes falas constituem uma história, na montagem e desmontagem da realidade. O professor de Sociologia deve ser acolhido em seus significados e experiências. Existe a necessidade de compreender o confronto entre os discursos dominantes, e os outros a eles subordinados, pois o acolhimento das diversas vozes destitui a prevalência da rigidez didática dos textos curriculares.

Moreira (1994) expõe sobre essa autoridade textual presente nos currículos, de modo a perceber como o conhecimento e as relações sociais em sala de aula são construídas de maneira a fortalecer ou reduzir as subjetividades dos atores que as compõem, destacando o confronto cultural que é estendido nas práticas curriculares.

As salas de aula constituem-se enquanto espaços em que os saberes são ensinados, aprendidos e compartilhados, assim sendo, as metodologias adotadas, as práticas de linguagens, as relações sociais estabelecidas e valores veiculados são efetivos instrumentos na difusão e na aceitação de formas particulares de vida.

Buscando enriquecer a discussão propomos o distanciamento da homogeneidade que anula as diferenças curriculares. Pensamos em um professor de Sociologia que almeja propagar os silêncios contidos no currículo oficial, indo para além das narrativas não contadas,

questionando como o conhecimento é produzido e distribuído, permitindo que o diálogo seja usado para que sejam concebidas novas práticas sociais e novas formas de comunicação.

Defendemos um ensino de Sociologia em que, a aprendizagem não seja apenas descritiva, mas esteja declinada à percepção das inquietudes ou atitudes inesperadas nas rotinas escolares, se transformando em um espaço receptivo às incertezas, ambicionando um processo de ensino permeado pela colaboração e pelo diálogo que repense o que já está posto/imposto, sendo capazes de (re)ler as perspectivas e a comunicação proveniente de cada uma delas. Este ensino oportunizará o acesso a um conhecimento específico em meio a ação viabilizada pela prática, e essa atitude reflexiva enriquecerá a análise crítica das atividades realizadas.

Silva (1994) tece uma crítica às metanarrativas⁸ educacionais, confrontando por meio do pós-modernismo e do pós-estruturalismo, a centralidade e autonomia do sujeito arraigadas pelos princípios humanistas. O anseio recorre a um currículo seja construído considerando as especificidades e as vozes das minorias.

O pós-estruturalismo traz consigo um repertório de desenvolvimentos teóricos conectados à uma concepção do papel e da natureza da linguagem. Consideramos relevante perceber as influências e/ou confluências entre o pensamento pós-estruturalista e a teoria das pesquisas educacionais. O campo educacional é fértil para a onipresença das metanarrativas, constituindo-se como um local que enaltece a centralidade do sujeito e da consciência, que reflete as amarrações regulativas de governo, que eleva os princípios humanistas da autonomia do sujeito, que cultiva os binarismos, a razão soberana e o papel intelectual docente. Diante deste quadro a Educação torna-se um campo privilegiado de confrontação, um espaço onde o pós-estruturalismo têm muito a questionar, visto que

A concepção pós-estruturalista, inspirada, nesse ponto, sobretudo em Foucault, ao colocar em dúvida a suposição dessa consciência e desse sujeito soberano, ao desenvolvimento (ou à repressão) do qual a educação estaria voltada, priva-lhe, evidentemente, da própria razão de sua existência e "missão". Que se coloca em seu lugar? Talvez não seja o caso de tentar colocar alguma coisa em seu lugar – operação que correria o risco de remontar precisamente aquilo que o pós-estruturalismo se pôs a desmontar –, mas de enfatizar precisamente o caráter transgressivo e subversivo de uma tal perspectiva. Uma perspectiva que reconhece o descentramento da consciência e do sujeito, a instabilidade e provisoriabilidade das múltiplas posições em que são colocados pelos múltiplos e cambiantes discursos em que são constituídos, começa por questionar e interrogar esses discursos, desestabilizando-os em sua inclinação a fixá-los numa posição única que, afinal, se mostrará ilusória [...]. (SILVA, 1994, p. 250).

⁸ Segundo Silva (1994), consiste na concepção literária e filosófica que contempla uma narrativa contida dentro ou além da própria narrativa. Sendo compreendida como explicações gerais e universalizantes. Logo, quando pensamos em um currículo escolar que pode dar respostas a todos os anseios e problemas escolares, podemos dizer que temos uma metanarrativa educacional.

No contexto da virada linguística⁹, o sujeito do humanismo e sua consciência de centro do mundo social foram deslocados. O contexto social é anterior ao sujeito, a realidade passou a ser definida por dispositivos linguísticos trazidos pelas divisões e subdivisões estabelecidas pela linguagem e pelo discurso. O sujeito e a consciência não carecem de um centro estável e permanente, a própria linguagem é parte integrante da sua definição e reconstrução, não existe a presença de um significado fixo, há um constante movimento, essa indefinição não permite a atribuição de significados de forma indiscutível.

A natureza dos discursos é determinada teoricamente, mas investigada e interpretada historicamente, percebendo como são exercidas as relações de poder. Neste sentido, o professor de Sociologia do ensino médio não é percebido dentro de uma posição privilegiada para identificar as origens e as fontes de poder, mas estará atento ao poder sem estar envolvido com ele. O discurso desse profissional está inserido em um estado permanente de luta contra as posições e relações de poder, onde o saber docente é parte integrante e essencial desse enfrentamento, repensamos acerca desse professor com uma postura mais enfática, mais local e menos universal.

Quando nos propomos a reconsiderar o ensino de Sociologia na conjuntura do ensino integral, estamos demonstrando o envolvimento da educação em mecanismos de poder e controle, na primazia de ver como o poder se constitui, se produz e cria identidades e subjetividades. A sociedade contemporânea é difusa quanto aos seus mecanismos de controle e regularização, e a Educação constitui-se como um desses dispositivos da vida cotidiana que centralizam a disciplina e as normas para a sistematização das pessoas e das populações. A disciplina de Sociologia no ensino médio está situada neste universo das relações de poder, falar do ensino e das práticas pedagógicas deste componente curricular corresponde a conceber que os processos educativos e a regulação têm caminhado juntas.

No exercício de desconstrução inspirado pela perspectiva pós-estruturalista, consideramos que os binarismos presentes na teoria educacional, devem ser desmontados, no sentido de entender que as oposições entre os elementos não podem ser apresentadas com a pretensão de superação em comparação ao outro. É comum no campo educacional, uma

⁹ Segundo Fontes (2020, p. 11), seria “[...] como uma denominação geral da ascendência da importância da linguagem, uma forma de indicar que a análise da linguagem passa ao primeiro plano. A virada linguística poderia ser entendida então como um momento difuso e impreciso, em que a atenção do homem se volta de forma privilegiada para o estudo da linguagem, com uma intensidade e abrangência que não haviam ocorrido antes na história [...]”. Novo rumo dado à Filosofia no século XX, com o estreitamento da sua relação com a Linguagem. Há o rompimento com o pensamento ocidental que ver as palavras como rótulos vinculados a conceitos. Tudo que pensamos como realidade, é na verdade, uma convenção de normas e características, uma convenção que ela mesmo é chamada de linguagem.

filosofia que busca o significado último de todas as coisas. A corrida é estabelecida à procura de um significado fixo que seria a referência para a compreensão generalizante dos fatos. As metanarrativas traduzem esses significados transcendentais, na construção de teorias filosóficas e nas análises sociopolíticas da educação e dos currículos escolares. Essa ganância em universalizar a complexidade dos processos da sociedade, se contrapõem à rapidez da sucessão de teorias e concepções educacionais, que fogem de esquemas explicativos.

Na apresentação das disposições curriculares, essas metanarrativas tem assegurado visões particulares em que certos grupos conservam a opressão sob outros, são excluídas do currículo outras narrativas que subvertem os dogmas e pressupostos das teorizações privilegiadas. Todo o conhecimento corporificado no currículo deve estar atento às vozes das narrativas de grupos que são esquecidas, estando mais diligente quanto as especificidades locais e regionais.

A nossa percepção do mundo social está intimamente ligada à leitura que fazemos desse mundo, as categorias que usamos para dividir e definir os campos sociais, inclusive a Educação. Criou-se a tendência de lermos por meio de categorias e nomes inseridos em processo racional e lógico de significação da realidade. Entretanto, esses mesmos conceitos e taxonomias levam a restrição do que pensamos ou fazemos. Analisar o discurso presente nos documentos sobre o ensino de Sociologia, é também perceber o docente enquanto ator social, que está envolto de epistemologias educacionais.

A Lei n. 13.415/17 é disseminada em um amplo processamento de reconstituição das esferas social, política e econômica, em que os mecanismos de significação e representação estão sendo usados para a criação e recriação de um clima favorável às ideias neoliberais. Esse projeto neoconservador mobiliza o pensar socialmente, economicamente e politicamente unicamente às categorias que justificam o capitalismo. Este ambiente hegemônico reprime as visões alternativas, visto que, o conteúdo presente no documento que estrutura o modelo integral ao ensino médio se apropria de termos como produtividade, eficiência e qualidade e se exime de outros, tais como, cidadania, igualdade e justiça social.

Logo, esse movimento de reconstituição das propostas para a escola em termos de mercado é uma epistemologia social. A Educação é então, reconduzida como um bem de consumo, em que pais e alunos, buscam seus deveres e direitos enquanto consumidores. Essa nova realidade linguisticamente definida, impossibilita e retrai a definição de Educação como espaço público de discussão.

Ao discorrermos sobre uma educação institucionalizada, é comum o cultivo da razão, de modo que a educação signifique a produção da racionalidade. No entanto, sob o viés

pós-estruturalista ocorre o questionamento dessa razão abstratamente bem definida e universal. Consideramos que a noção de razão está alimentada por uma construção histórica e particular, possuindo características variantes conforme o período que foi criada.

Silva (2010) na obra *Documentos de Identidade*, oferece um percurso histórico da teorização curricular, apreciando uma releitura da noção de teoria, passando a ser entendida como um discurso implicado na invenção daquilo que se narra. Sustentamos a inseparabilidade entre o currículo e o tecido linguístico que o descreve, de modo que o discurso permeia a produção do seu próprio objeto. Essa contínua oxigenação das teorias, permite a descrição do currículo como uma criação referente à sua época.

A perspectiva pós-estruturalista dá ênfase ao discurso, ao envolvimento entre as exposições linguísticas e os contextos. Ao trazermos a noção de discurso criamos a possibilidade de não separar as afirmativas sobre a realidade das assertivas sobre como deveria ser a realidade. A teoria que propomos apreende o currículo sob o olhar dos discursos presentes nos textos legais que orientam o ensino médio na educação básica, e em especial aos espaços didáticos e pedagógicos destinados à Sociologia nos centros de ensino integrais.

O pós-estruturalismo toma conhecimento do currículo, nesse exercício que consiste em perceber os critérios de seleção que recolhem apenas uma amostra de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, e essas escolhas são consideradas importantes pois, passam a compor o arranjo curricular estipulando o que as pessoas devem se tornar. Aqui reside a ideia de identidade trazida por Silva (2010), cada pessoa corresponde a um tipo de conhecimento, a um tipo de currículo. A nossa subjetividade é refletida nos fundamentos que formulam a organização curricular.

A noção de currículo que trazemos abraça a questão do poder, a qual está situada em um campo epistemológico social. O ato de selecionar alguns conhecimentos em detrimento de outros acelera essa discussão sobre o poder. Apoiados pelas contribuições dos estudos pós-críticos estaremos atentos para compreender a lógica dos interesses que permitem o privilégio de determinadas disciplinas em relação às demais, sempre enaltecendo a conexão a identidade, o saber e o poder.

Reconhecemos o pós-estruturalismo como um gênero da teorização social que exalta a linguagem, é vigilante ao processo de significação, contrário à rigidez dos significados. A incerteza e a indeterminação mapeiam a fluidez, e distorcem a centralidade da linguagem. Neste transcurso o sujeito é uma invenção social, cultural e histórica, e o poder está na origem do processo pelo qual nos tornamos sujeitos, nossa identidade é concebida a partir dos aparatos discursivos e institucionais que nos definem.

Essa rejeição a qualquer tipo de sistematização por parte do pós-estruturalismo, permite a existência de um processo de significação indeterminado e instável, em que o conhecimento é produzido culturalmente e socialmente, em paralelo às relações de poder que envolvem a produção do currículo. As definições filosóficas da verdade não são bem-vindas, entretanto, são essas noções de verdade que têm alimentado o currículo contemporâneo. A verdade é uma questão de verificação empírica e corresponde a um recorte da realidade, mas estamos interessados no processo pelo qual algo é considerado verdadeiro.

As teorias educacionais estão repletas de receitas prontas e de prescrições como as coisas deveriam ser, mas, trazemos neste trabalho a proposição de um currículo que se opõe aos significados transcendentais, aos binarismos, às rígidas separações entre os diversos gêneros do conhecimento e ao sujeito autônomo e unitário impresso no empreendedorismo pedagógico e curricular.

A cultura é um terreno contestado de significação, à medida que exprime uma forma global de vida ou a experiência vivida em grupo social. Refutando as implicações deterministas, é vista como campo relativamente repleto de autonomia. Sendo concebida em torno da significação de diferentes posições de poder. Deste modo, os Estudos Culturais estão comprometidos com questões que abrangem as conexões entre cultura, significação, identidade e poder.

Segundo Silva (2000), o currículo é visto como um artefato cultural, e por isso resultante de uma construção social. Demandando entender que a articulação poder-saber reflete na condição não neutra de todo e qualquer conceito. A análise cultural vem para demonstrar como as invenções sociais são originadas, e como em meio as interações sociais, são naturalizadas. Há uma sedução pela via política, já que, as análises e narrativas trazidas não são neutras, e são sempre zelosas aos grupos sociais em desvantagem nas relações de poder, pretendendo que suas colocações funcionem como intervenções na vida social e política.

A leitura que fazemos do currículo, traz a compreensão do jogo de forças que primam por alguns conhecimentos em detrimento de outros, bem como nos fazem compreender porque usamos essa definição de currículo, uma concepção menos estrutural, menos centralizada e menos polarizada. Nesta situação, são enfatizados o papel da linguagem e do discurso, destacando-se as conexões bem estreitas entre a natureza construída do currículo e a produção de identidades culturais e sociais.

Nesse sentido, o conhecimento não é um reflexo da realidade, mas o resultado de um processo de criação e interpretação social. Desta forma, consideramos que todas as formas de conhecimento são importantes:

[...] não se separa o conhecimento supostamente mais objetivo das Ciências Naturais e o conhecimento supostamente mais interpretativo das Ciências Sociais ou das Artes. Todas as formas de conhecimento são vistas como o resultado dos aparatos – discursos, práticas, instituições, instrumentos e paradigmas – que fizeram com que fossem constituídas como tais [...]. (SILVA, 2010, p. 135).

A concepção de currículo inspirada nos Estudos Culturais equipara as diversas formas do saber, bem como não encoraja a separação entre o conhecimento escolar e os demais, entre eles, o da cultura de massa e do cotidiano. Ambos expressam significados sociais e culturais, que estão inseridos em redes de poder e produzem as identidades e as subjetividades. São realizadas equivalências entre as diferentes formas culturais, pois os vínculos são guiados por encadeamentos sociais assimétricos.

Stuart Hall (1997) em *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*, traz a análise do poder analítico e exploratório do conceito de cultura e seu caráter constitutivo e regulativo da vida social. Este mesmo autor em 2006, na obra *Identidades Culturais na Pós-modernidade*, levanta a questão da identidade na pós-modernidade sob o viés culturalista, favorecendo uma discussão em torno dos “pertencimentos”. Os estudos de currículo têm sido sustentados nas pesquisas em educação por meio dessa abordagem, pontuando as noções de fragmentação, deslocamento, multiplicidade e provisoriade das identidades culturais.

O currículo se torna um produto dos sistemas de significação que lhe confere sentido, esse conjunto é formado por elementos simbólicos e campos discursivos provenientes da cultura. Nesse processo, são afirmados discursos de diferenciação, que criam estratégias de poder para incluir ou excluir, normalizar através da criação de fronteiras que delimitam o “nós” e os “outros”.

Esse modo particular de olhar para a “cultura” é uma das nuances dos Estudos Culturais, de modo que se eximem de um pensamento constante e estável e das relações de causa e efeito, compreendendo que a complexidade das conjunturas sociais não emerge por uma teoria de princípios estruturados para encerrar a realidade, mas (re) criem novas formas de fazer e pensar politicamente.

Os Estudos Culturais se aliam à Educação no sentido de romper com disciplinas que não privilegiam as culturas próprias e os modos de vida dos grupos a quem são oferecidas, estendendo um zelo à pluralidade e às singularidades, e refutando o eurocentrismo. Abrindo conexões, desconexões e (re)conexões com outros saberes em projetos intelectuais que primam pelas rupturas e pela multiplicidade dos significados. A proposta consiste em ofertar uma

“perspectiva intelectual” caracterizada pela interrogação dos contextos ao considerar que as relações que rodeiam e configuram as práticas escolares, é que tornam os currículos o que são.

As análises culturais desconstroem a existência de uma unidade invariável, nas aparentes totalidades, as fissuras existem, dado que estas são formadas por elementos divergentes que processam as formações sociais. Manifestamos a essencialidade de assumir uma contextualização articulada à vida cotidiana, às relações de poder, atenta às estratégias econômicas e políticas, às linguagens expressas na tecnologia e aos regimes de verdades.

A realidade é apreendida dentro de uma complexidade, decorrente de variações culturais e sociais que a remontam constantemente. Segundo Costa, Wortmann e Bonin (2016, p. 519), nos Estudos Culturais, “[...] as culturas que vivemos, as práticas culturais com que operamos, bem como as formas culturais que elegemos considerar, atuam na construção dos contextos e na configuração de formas específicas de organização da vida humana [...]”, de modo a influenciar como a realidade se organiza e é vivida.

Repensar o ensino de Sociologia nesse panorama histórico de mudanças educacionais, nos permite fazer uma intersecção entre os Estudos Culturais e o currículo. Esse aspecto permitirá chegar ao currículo por meio da interrogação de contextos, que concede uma sucessão de possibilidades para a leitura dos arranjos curriculares. Ampliamos o olhar de forma a perceber como as políticas educacionais e seus textos legais condicionam os variados espaços e as suas instâncias culturais.

Na finalidade das discussões curriculares desenvolvidas nas teorizações pós-estruturalistas, o currículo é trazido não apenas como um fenômeno eminentemente escolar, de modo a ponderar como os discursos afirmam as identidades, e estas são naturalizadas e tomadas como verdades na condução da escola.

Os textos curriculares oferecem parâmetros para o senso de pertencimento de classe, etnia, raça, gênero e sexualidade, o exercício de criar modelos encaminha para um processo mais abrangente de definir padrões entre o civil e o incivil. É relevante revermos como essas abordagens têm sido trazidas nas conversas pedagógicas, de modo a perceber o currículo como um elemento implicado na formação das pessoas, na medida em que as orientações curriculares são poderosos instrumentos de incorporação de saberes.

A disciplina de Sociologia nos espaços curriculares do ensino médio vigentes tem mantido a noção do sujeito não situado no centro do conhecimento. Os ECE, promovem o estímulo de trincar a inteireza do “eu”, trajando-se do princípio de contestação da fixidez dos significados, comprometendo-se em rever a luta de forças que compõem as representações e

adotando uma postura avessa aos binômios, quando nos posicionamos politicamente, moralmente e socialmente.

Traçamos um questionamento no campo curricular quanto ao tipo de sujeitos que queremos formar, quais os discursos estão presentes no ensino de Sociologia que se desembrulham no ambiente escolar. As teorias curriculares pós-estruturalistas apostam em um sujeito ansioso pelos ideais democráticos, autônomo e com um temperamento propositivo.

Neste contexto, a atenção volta-se para os processos implicados na definição dos limites daquilo que podem ou devem ser os sujeitos. Assim sendo, os indivíduos são percebidos dentro de construções históricas. Lopes e Macedo (2011) pronunciam que os textos curriculares buscam definir e regular os sujeitos em um mundo simbólico. Acolhemos um currículo que engloba desde as linhas curriculares gerais propostas pelas escolas até às situações de aprendizagem que são movimentadas em sala de aula, esses múltiplos espaços anunciam uma organização para que o processo de ensino se concretize.

Essa ideia de um planejamento que realiza a escolha de conteúdos, atividades e experiências ao longo da vida escolar, nos leva a pensar sobre o critério de seleção e sua organização temporal. Embora o processo de construção curricular anuncie a possibilidade de participação da comunidade, alunos e professores, existe uma decisão que é anterior a participação, a implementação. São momentos integrados, mas distintos.

A escola como espaço de socialização dos sujeitos, não é apenas um espaço para o mundo produtivo, também são gerados códigos, a partir dos quais ocorre a interação em sociedade.

Nas sociedades capitalistas não apenas as propriedades econômicas, mas as simbólicas (capital cultural) são distribuídas de modo desigual. Devemos estar atentos à ação pedagógica que se apropria de modelos para uma formação durável. Nesta acepção, o movimento de transmissão de conhecimento desenvolvido nos espaços educativos, tem se detido apenas à alguns grupos, o que dificulta a escolarização das crianças em realidades sociais, raciais e culturais divergentes, naturaliza-se alguns aspectos culturais e esconde-se o caráter de classe em outros. Esses sistemas arbitrários culturais de uma determinada construção/formação social acabam definindo alguns padrões como legítimos, e imprimindo tais referências nas rotinas educacionais.

O exercício consiste em perceber como os locais de ensino e aprendizagem contribuem para a legitimação de determinados temas e conteúdos, de modo a pensarmos na elaboração curricular como um processo social, em que as diferenciações socioculturais são também reproduzidas por meio do currículo. Nos EC nos perguntamos sobre as entrelinhas da

definição das agendas curriculares, quais culturas presentes nos textos oficiais são legitimadas, e por quê são ensinadas representando o todo social. O currículo ao selecionar que será objeto de ensino, forma o próprio conhecimento.

A desigual distribuição do capital cultural contribui para a manutenção do controle social. Entendemos que o currículo deve ser pensado para além de uma formalidade material, mas em termos de contradição diante da multiplicidade de experiências individuais e coletivas. A decisão dos conteúdos está interligada à vida dos sujeitos, pois as experiências geram associações livres que são vinculadas ao conhecimento. O conhecimento é alterado pelo sujeito, ao mesmo tempo que o conhecimento altera o sujeito.

A nossa escolha consiste em pensar o currículo para além das distinções entre os níveis formal, oculto e vida. Mas, pensá-lo sem amarras, e a partir de aportes teóricos trazidos pelo pós-estruturalismo, essa desconstrução nos permite perceber que a linguagem utilizada para a constituição do social, não representa, mas constrói o mundo. A linguagem cria aquilo de que fala ao invés de nomear o que existe no mundo.

No pós-estruturalismo a linguagem não representa a realidade, qualquer significado pode ser atribuído a um significante, essa é sua diferença em relação a outros significantes que constituem um sistema linguístico, e isso é um processo cultural. A compreensão gira em torno da defesa de que, relações diferentes criam significados diferentes. Todo significante é portanto, flutuante e seu sentido pode ser definido dentro de uma formação discursiva histórica e socialmente contingente.

Nesse sentido, podemos afirmar que há uma relação entre discurso e poder, em que o poder é compreendido como função do discurso.

A capacidade de unificar um discurso é em si um ato de poder, de modo que as metanarrativas modernas precisam ser vistas como tal e não como expressão da realidade. De forma semelhante, pode-se entender os discursos pedagógicos e curriculares como atos de poder, o poder de significar, de criar sentidos e hegemonizá-los [...]. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 40).

As teorias curriculares emprestam um sentido próprio para o currículo, trazendo a homogeneização de um discurso, essa prática de significação anuncia sentidos. E a própria produção de sentidos se dá em múltiplos momentos e espaços. O currículo constitui-se como uma prática discursiva de poder, de significação e de atribuição de sentido.

Ele constrói a realidade, nos governa, constrange o nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na intersecção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relações de poder, na intersecção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito [...]. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

Sustentamos uma abordagem pós-crítica do currículo, em que a teorização se baseia em formas textuais e discursivas de análise. As teorias pós-críticas também estendem seus estudos às teias que determinam os processos de dominação. A análise da dinâmica de poder envolvida nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade nos fornece um mapa muito mais completo e complexo das relações sociais de dominação do que aquele que as teorias críticas com sua ênfase quase exclusiva na classe social já ofereceram.

A concepção de identidade cultural e social ultrapassa os limites da tradicional concepção política. A ciência e o conhecimento são campos de luta em torno da verdade. Frisamos mais uma vez, que não é o nosso anseio desconsiderar os processos de dominação de classes, baseados na exploração econômica, pois continuam evidentemente assombrosos.

O currículo é uma questão de poder, saber e identidade e poder. Não podemos pensar no currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência, ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento, ou de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos. Assim, compartilhamos com a ideia de que

[...] o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição [...]. (SILVA, 2005, p. 147).

As teorias críticas nos trouxeram a ideia de que o currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa. A formação da consciência dominante ou dominada é determinada pela gramática social das estruturas curriculares. Entretanto, currículo é uma invenção social, sendo resultado de um processo histórico. Em um determinado tempo, por meio de processos de disputas e conflito social, certas formas curriculares – e não outras – consolidaram-se como currículo.

Desta forma, as teorias pós-críticas atribuem que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido. O poder é descentrado, se transforma. O conhecimento não é exterior ao poder, não se opõe, é parte inerente. A análise do poder não se limita ao campo das relações econômicas. O mapa de poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade.

A ênfase pós-estruturalista na linguagem e nos processos de significação, exigem a referência de um conhecimento verdadeiro e unilateral que seja submetido à crítica em relação ao conhecimento socialmente construído no currículo. Todo conhecimento depende da

significação, e esta, por sua vez, depende das relações de poder. Não há produção de conhecimento fora desses processos.

Há rejeição à noção de consciência, com suas conotações racionalistas e cartesianas. Cria-se uma desconfiança, em relação à tendência de postular a existência de um núcleo subjetivo pré-social que teria sido contaminado pelas relações de poder do capitalismo, e que seriam libertados pelos procedimentos de uma pedagogia crítica. A subjetividade é social, não existe um processo de libertação para a emergência de um eu livre e autônomo.

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, é espaço e território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é nosso documento de identidade [...]. (SILVA, 2005, p. 150).

A escola constitui-se apenas como uma das esferas desse aglomerado de variáveis das relações sociais que criam as condições de formação do aluno e do professor em circunstâncias e lugares sociais específicos. Os currículos não podem ser vistos como textos robustos e completos. O seu estado de inconclusão é manifesto na confluência de forças que definem os sentidos da educação e os sujeitos que terão privilégios.

Essas dimensões que implicam na construção do sujeito em linhas curriculares são produzidas em amplitude nas normativas e documentos elaborados oficialmente por instituições que se responsabilizam pela educação nacional, estadual e municipal. A natureza política do Estado também manobra a construção desses sujeitos desejáveis com ampla eficiência e produtividade. As leis e diretrizes de cunho oficial criam critérios de validação dos saberes para a composição dos currículos escolares.

Os documentos oficiais manejam um currículo cultural, em consonância com a especificidades da educação escolar postulam preceitos a partir dos quais os sujeitos educativos devem interagir. As estratégias pedagógicas têm sido propagadas e diversificadas no intuito de impor certas posições de sujeito, que por vezes, bloqueiam as nossas potencialidades, as nossas identidades e desmerecem a riqueza das diferenças diante do predomínio de uma matriz binária, que promove a seleção do que deve ou não ser ensinado.

Os conceitos de pedagogia e cultura se entrelaçam, no sentido de percebermos que as instâncias pedagógicas também são culturais. A pedagogia se torna cultural e o cultural se torna pedagógico, esse é o caminho que tornam os processos escolares equiparáveis aos culturais extraescolares. As instâncias culturais mais amplas, têm um currículo, ou seja, possuem um planejamento de como ensinar um conjunto de conhecimentos sistemas, sendo

assim, optamos pelo esvaziamento das fronteiras dos padrões. Estamos expondo a tensão entre a ideologia e o discurso, bem como a cisão entre uma análise materialista e uma análise textualista.

É evidente que somos governados por estruturas de poder arraigadas na propriedade dos recursos econômicos e culturais. No campo educacional, esses impulsos emancipatórios trouxeram a compreensão dos processos de dominação, os processamentos políticos ganham um enfoque para as atividades ao redor do Estado. O campo social se tornou mais politizado. Não estamos aqui para negar o processo de dominação de classe, sustentado pela exploração econômica, pois a globalização os tornou mais latentes.

Buscamos a compreensão do currículo para além dos conceitos técnicos, das categorias psicológicas e da imagem de uma estrutura curricular enrijecida. Os estudos pós-críticos nos ensinam que o currículo não pode ser compreendido sem uma leitura das relações de poder, mas falamos aqui de um poder descentrado. Ele transforma-se, mas não desaparece, e o conhecimento é inerente a este poder. Dispensamos a hipótese de uma consciência coerente, centrada e unitária. E fugimos da tendência de explicar o mundo social apenas pela existência de uma força que contaminada pelos egos do capitalismo subverte todos os quadros sociais.

Segundo Silva (2005), o currículo é lugar e trajetória, onde são forjadas as nossas identidades. É texto, é nosso documento de identidade. A subjetividade é social, e não necessita passar nenhum processo de libertação que torne o “eu”, autônomo.

4. O ENSINO DE SOCIOLOGIA E OS DOCUMENTOS PRECURSORES À LEI N.13.415/17: sob a égide das imposições legais e projetos descontínuos

4.1 O ensino de Sociologia e a BNCC

A Lei n. 13.415/17 é marcada pela ruptura de um paradigma curricular, a afirmação da ideia de itinerários formativos permite a desconstrução de que o currículo é demarcado por fronteiras. Se estamos dispostos a visualizar o caminho de discontinuidades da Sociologia no currículo da educação básica, é pertinente contextualizar neste trabalho as versões da Base Nacional Comum Curricular. A elaboração e a implementação deste documento trazem o envolvimento de atores e interesses que se encontram nos campos decisórios do Estado, deste modo, a Base é uma ação de política pública no campo educacional.

As interferências das práticas neoliberais e capitalistas têm sido cada vez mais familiares ao cenário educativo, e os latentes impactos desse encontro tem sido ainda mais frequentes nos currículos. Os estudos sociológicos estão sendo anulados e obscurecidos pelo fortalecimento do setor privado, em detrimento do esfacelamento do setor público, e infelizmente a BNCC tem se configurado como um instrumento potencializador desse processo, na medida em que escancara as ideologias e os campos disputas dos atores envolvidos na defesa, ou não defesa da Sociologia como um componente específico.

Considerando que a nossa pesquisa está voltada para a análise documental da lógica política de elaboração desses documentos curriculares e da situação da Sociologia nos currículos, é essencial a compreensão do processo político que minuciou e conduziu a última versão do documento. Essa logicidade de colapsos é característica dos processos políticos atuais e se constitui como o enredo das versões da BNCC (2014, 2015, 2016 e 2018), a descrição das rupturas e silenciamentos, se encaminham na dualidade entre as decisões homologadas e as propostas rejeitadas.

Os conteúdos de Sociologia na BNCC estão condicionados à história de intermitência da disciplina na educação básica. O fluxo de entre “inclusões” e “exclusões” sempre estiveram arraigadas à distinção das propostas curriculares, que estabeleceram racionalidades muito particulares para a disciplina. Sob a influência das tendências de verticalidade e horizontalidade, a legislação nacional a prefigurou como obrigatória (presente no currículo nacional), ora como optativa (decisão a cargos dos estados federativos, e ora como um conteúdo transversal (elemento interdisciplinar).

Essas diferentes conotações são abraçadas pelos programas político-educacionais e curriculares de cada época, a própria construção histórica das Ciências Sociais no Brasil foi delimitando traços mais científicos, conservadores, críticos, técnicos e de resistência à Sociologia. Schevisbiski (2021) aponta para duas linhas de interpretação, “uma se concentra na ideia de permanência ininterrupta da Sociologia e a outra na lógica da intermitência”. A primeira defende que os conteúdos sociológicos não de ausentaram do currículo, embora estivessem circulando em outras disciplinas, e a segunda aponta para um princípio mais sólido respaldado institucionalmente por leis, de modo que a Sociologia é assimilada como disciplina escolar.

A implementação da Reforma do Ensino Médio nos permite fazer a leitura contextualizada de que, a trajetória da disciplina nos guia em trilhas diferentes, quer na rigidez da disciplina, quer na fluidez da transversalidade dos saberes sociológicos, as mudanças decorrentes fortemente influenciado a formação de professores, a rotina escolar, a criação dos materiais didáticos e as metodologias de ensino e aprendizagem.

A Lei n. 13.415/17 expõe um desenho curricular circunscrito em extremidades não definidas, a parte diversificada (Tutoria, Projeto de Vida, Corresponsabilidade, Estudo Orientado, Empreendedorismo e Eletivas) do currículo do nível médio rompe com as fronteiras disciplinares. A construção da BNCC-2018 é caracterizada pela retomada dos princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as habilidades e competências esvaziam os conteúdos científicos, é então instaurada uma desconexão entre as teorias e conceitos sociológicos, e seus respectivos autores.

A ideia de promover uma base nacional comum curricular não se configura como uma novidade do século XXI, desde a LDBEN n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, identificamos o desejo de estabelecer diretrizes e bases para a educação nacional. A partir da primeira legislação educacional brasileira, o nosso currículo se movimenta com base em quatro orientações gerais: disciplinas obrigatórias, disciplinas optativas, currículo mínimo e base comum, que por sua vez, são geridas por uma corrente de transferência de responsabilidades entre as esferas, o Governo Federal delega atribuições para os conselhos federais, que transpõe para os conselhos estaduais, e destes as incumbências são deslocadas para escolas e docentes.

Retomando a discussão histórica proposta na seção 2 deste trabalho, as rupturas em relação ao ensino de sociologia estão interligadas à interiorização dos pressupostos sociais de cada momento histórico. Em 1971, a Lei n. 5.692 de 11 de agosto, que reorganizou o ensino de 1º e 2º graus no Brasil, a Sociologia era uma disciplina optativa, como também foram criadas as disciplinas de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica.

Entre 1980 e 1990, o Brasil vivencia o período de redemocratização, as políticas curriculares ressurgem dentro de um perfil mais descentralizado em contraposição ao currículo mínimo e impositivo do governo militar. A LBBEN n. 9.396/96 traz a concepção de um currículo comum para a educação básica nacional, compactuada com estados e municípios.

Entre os anos de 1960 a 1980, as políticas educacionais primaram pelas ações centralizadoras, o apelo pelo movimento de descentralização é posterior a Constituição de 1988 e revigora-se até o presente momento. A partir de então, a produção da política educacional brasileira é apanhada por uma dinâmica pintada pelo entrave entre a resistência e os consensos não negociados, com a participação da União, Estados e Municípios, dos Conselhos (instâncias deliberativas) e um conjunto de atores políticos organizados, entre eles, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED).

Entretanto, nos anos de 1990, as propostas curriculares nacionais foram se desligando das vivências particulares das redes de ensino e das escolas. Na sucessão dos fatos, em 2013, os sujeitos da educação e os direitos são focalizados na criação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). E no ano subsequente, a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE-2014), faz a abertura do processo de produção de uma base nacional curricular comum.

É necessário enfatizar que as orientações expostas nas DCNs, fomentam a construção da Base. Um documento não anula o outro, as Diretrizes e a Base têm caráter de obrigatoriedade nas redes pública e privada de ensino. As normas prescritas para orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, são tomadas como referência para especificar na Base quais habilidades são condizentes com os alunos de cada série específica. O pensamento está voltado para a essencialidade do que deve ser ensinado, sempre com o olhar estendido para as DCNs discutidas, analisadas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação. A promulgação da Lei da Reforma do Ensino Médio, criou a necessidade das Diretrizes do Ensino Médio serem revisitadas, as treze disciplinas escolares que compunham o currículo desta etapa, foram diluídos em áreas do conhecimento.

O impeachment da presidente Dilma Rousseff, se caracterizou como o ápice do período conturbado da política brasileira que demarcou todo o caminho de elaboração, discussão, revisão e publicação do documento final da BNCC. A dinâmica social recheada de inquietações políticas, contribuiu para que cada versão da Base concebesse atores e um debate diversificados. Em 2015, foi finalizada a primeira proposta de uma Base Nacional Curricular Comum. Com o olhar estendido para a Constituição de 1988, foi reforçada a ideia da educação

básica como um direito universal, consolidando-se a perspectiva da garantia à aprendizagem e ao desenvolvimento. Porém, a preocupação com definição (geral, séries e etapas) dos conhecimentos específicos de cada componente curricular foi esquecida, o percurso das progressões ficariam sob a responsabilidade das esferas estaduais e municipais.

A compreensão da Educação como um direito dos cidadãos e um dever do Estado, de modo que os conhecimentos aprendidos e ensinados, sejam traduzidos como direitos, não permaneceu sendo a sustentação da BNCC do ano seguinte. A versão de 2016, está inserida no contexto do impeachment de Dilma Rousseff ocorrido no mesmo ano, que trouxe consigo mudanças na gestão do Ministério da Educação. O processo de elaboração foi rompido com o afastamento da presidenta. Ao tomar posse como presidente do Brasil, Michel Temer realiza uma profunda alteração na LDBEN de 1996, a Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016, que instaurou a Reforma do Ensino Médio.

E a última versão (2018), traz a concepção de competências e habilidades, o trabalho de elaboração foi realizado em meio às descontinuidades dos trabalhos anteriores e da participação desses agentes, houve a interrupção do entendimento do Ensino Médio como direito e obrigação do Estado e a descontinuação do método de elaboração das propostas curriculares desde os anos de 1990.

Diante deste panorama fundado, compreenderemos como a Sociologia foi percebida nas três versões da Base Nacional Comum Curricular. Quando rebuscamos os documentos nacionais que antecederam a BNCC, vemos que os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares trouxeram um referencial curricular. Entretanto, as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) por viabilizarem uma criticidade do que foi exposto nos PCNs, alimentou a ideia da Sociologia em um contexto de definição curricular (constituída pela Antropologia, Sociologia e Ciência Política), além de garantir a sua obrigatoriedade no currículo.

Em relação às versões da BNCC, vemos que a BNCC-2015, enfatiza a concepção curricular de que a Sociologia é firmada pelas três áreas da Ciências Sociais. Na BNCC-2016, há a subdivisão dessas três unidades curriculares em cada série do ensino médio, segundo a decisão curricular dos estados federativos. E na BNCC de 2018, a Sociologia habita em um currículo flexível, diluída na grande área das “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, estando na companhia da Geografia, História e Filosofia. Essa última versão, se esvazia da defesa das identidades curriculares no âmbito curricular. Estamos envolvidos por um ciclo vicioso, em os vínculos estabelecidos com os conhecimentos sociológicos têm se dado pelos princípios de subordinação, oposição, justaposição e pressuposição. E infelizmente, a interdisciplinaridade

tem apreciado a ausência de uma autonomia disciplinar, no que diz respeito, à sua metodologia, sua teoria e sua didática.

O desprovimento da vinculação entre a Sociologia e a lógica curricular de sua divisão em três áreas, é visualizada no documento de 2018 que, organiza os conteúdos por categorias da área de Ciências Humanas, são elas, “tempo e espaço”, “territórios e fronteiras, indivíduo, natureza, sociedade”, “cultura e ética” e “política e trabalho”. As competências e habilidades específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o ensino médio, juntam-se as abordagens e perspectivas analíticas elencadas pelos conteúdos, sem definição clara do que corresponde a cada componente curricular que faz parte da área.

Esse currículo genérico subverte o protagonismo do jovem estudante, a fuga de um embasamento científico no documento curricular, não permite o reconhecimento dos fundamentos epistemológicos, os conceitos e os conteúdos da Sociologia são incluídos de modo genérico. Schevisbiski (2021), denomina de politização essa carência de organização dos instrumentos teóricos e metodológicos:

[...] há um processo de ressignificação que podemos denominar de “politização”. Isso quer dizer que deslocados do campo contextualizador, os conceitos e conteúdos ficam soltos, sendo livremente mobilizados na constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores dos(as) professores(as) e estudantes [...]. (SCHEVISBISKI, 2021, p. 14).

Essa atmosfera de soltura da Sociologia como referência científica, em que há anuência com a falta de clareza perante os diálogos estabelecidos e a perda de controle dos caminhos de análise. O documento final da BNCC (2018) tem promovido o rompimento de todos os campos do ensino de sociologia, bem como tem fragmentado as matrizes científicas dos conceitos e teorias sociológicas.

Esse apagamento da identidade disciplinar e científica da Sociologia, constitui-se como um novo capítulo da disciplina no político-institucional, a Lei n.13.415/17 assentou a revogação da Lei n.11.684/08, e em afinação com BNCC (2018) foi firmado um cenário caótico para o ensino de sociologia. Esse cenário de negação da Ciência se tornou ainda mais robusto no contexto da pandemia. A flexibilidade expressa no currículo, garantindo somente a obrigatoriedade da Língua Portuguesa e da Matemática, denota a precariedade da organização curricular arregimentada apenas no provimento de “habilidades e competências” para garantir a formação humana e cidadã do discente.

4.2 O Projeto de Lei 6.840/13 e o início dos debates no tocante ao Novo Ensino Médio

A Lei da Reforma do Ensino Médio é o resultado da consolidação do que estava proposto na Medida Provisória n.746, de 22 de setembro de 2016. Porém, o preâmbulo desse debate faz referência ao Projeto de Lei n. 6.840/13 que objetiva:

Altera a Lei n. 9.394, de dezembro de 1996, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas de conhecimento e dá outras providências [...]. (BRASIL, 2013).

Para analisarmos as intercorrências referentes à carga horária precisamos apreender a respeito das modificações realizadas nas previsões anteriores. A LDBEN/96 em seu Art. 24º, inciso I, presumia que “[...] a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver [...]” (BRASIL, 1996). Com o PL n. 6.840/13, esse artigo 24 é alterado, culminando no aumento da carga horária do ensino médio, passando a contar com uma carga horária de 1400 horas anuais, enquanto que o ensino fundamental e o ensino infantil continuariam com 800 horas anuais, segundo a seguinte redação, “[...] a carga horária mínima anual será de oitocentas horas no ensino fundamental, e de mil e quatrocentas horas , no ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver [...]” (BRASIL, 2013).

O Art. 2 do PL n. 6.840/13, incluiu os artigos 35-A, 35-B e 36-E, o primeiro destes estabelecia que, que “[...] a jornada escolar no ensino médio incluirá pelo menos sete horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola, a critério dos sistemas de ensino [...]” (BRASIL, 2013). Esses indicativos legais já anunciavam a ampliação do tempo de permanência na escola, a extensão do número de aulas e a probabilidade de dedicação exclusiva do docente na unidade de ensino.

A organização curricular também operou por essa perspectiva de mudanças. Os rearranjos curriculares do PL n. 6.840 deram uma nova roupagem ao Art. 36 da LDBEN n. 9.394/96, determinando que:

Art. 36. Os currículos do ensino médio, observado o disposto na Seção I deste Capítulo, serão organizados a partir das seguintes áreas do conhecimento:
I – linguagens;
II – matemática;
III – ciências da natureza; e
IV – ciências humanas. (BRASIL, 2016).

De modo que, o currículo seria organizado por áreas do conhecimento, cada disciplina segundo à sua especificidade seria deslocada para um desses campos majoritários. A grande justificativa trazida pela Comissão Especial Destinada a Promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) foi a necessidade de readequação curricular no ensino médio, permitindo uma dupla garantia, ser atrativa aos jovens, como também assegurar a inserção destes no mercado de trabalho, de modo a coibir o abandono e a evasão escolar.

A ampliação das possibilidades formativas no ensino médio “adequadas” às necessidades da juventude, recorre a insólita argumentação de que o nível médio de ensino estava ultrapassado, com uma excessiva carga de conteúdos, redundante em suas formalidades e padrões e amarrado por uma dinâmica de disciplinas obrigatórias despreocupadas com as diversidades que permeavam o corpo discente.

Considerava-se que o número significativo de disciplinas obrigatórias se opunha ao intento de apontar novas perspectivas pessoais, profissionais e acadêmicas para os jovens. O currículo compreendido por áreas, foi apoiado pelos princípios da interdisciplinaridade, da transversalidade, e da maior interação e articulação entre os conteúdos e componentes curriculares.

O Projeto de Lei, não descartou a condição de resguardar a peculiaridade de cada disciplina, em contraposição à Lei da Reforma do Ensino Médio que já anuncia a oferta da dissolução das matérias do curso em itinerários formativos. Dentro de uma visão prática, o PL n. 6.840/13 não trouxe nenhum infortúnio ao ensino de sociologia, segundo o parágrafo 1º do Art. 36:

§ 1º A base nacional comum dos currículos do ensino médio compreenderá, entre seus componentes e conteúdos obrigatórios, o estudo da língua portuguesa; da matemática; do conhecimento do mundo físico e natural; da Filosofia e da Sociologia; da realidade social e política, especialmente do Brasil; e uma língua estrangeira moderna, além daquela adotada na parte diversificada, conforme dispõe o art. 26, § 5º [...]. (BRASIL, 2013).

4.3 A Medida Provisória n. 746/16 e a Reforma do Ensino Médio: um movimento classista e discricionário

A Sociologia estava preservada no rol de disciplinas obrigatórias, entretanto em 2016, a MP n.746/16 põe em jogo essa preservação, diante de um intenso cenário de movimentos estudantis e da articulação de sindicatos de trabalhadores da educação e

pesquisadores da área. É peculiar a este momento histórico um descaso com as discussões trazidas pelo PL n. 6.840/13:

Tão logo a MP 746/16 foi aprovada, houve manifestações de diversas entidades educacionais sobre a tramitação da reforma, entre elas: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC); Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS); Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE); União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES); Associação Brasileira de Hispanistas (ABH); 5º Encontro Estadual de Ensino de Sociologia / RJ; Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE); Fórum Nacional de Educação (FNE); III Intercrítica (Intercâmbio Nacional dos Núcleos de Pesquisa em Trabalho e Educação); Ação Educativa sobre a Reforma no Ensino Médio; Frente Paraibana Em Defesa Da Escola Sem Mordaca; Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM); Associação Brasileira ABRAPEC; Sociedade Brasileira de Física (SBF); Sociedade Brasileira de Química (SBQ); Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). (PEREIRA, 2019, p. 46).

A desconformidade e o descontentamento embasaram o clima de insatisfação diante de uma Medida Provisória respalda por uma redação classista e discricionária. O processo de escuta das entidades e atores sociais envolvidos com a educação foi negligenciado, o que possibilitou uma sequência de movimentos contrários e reivindicatórios. As mobilizações de associações de pesquisa de estudantes secundaristas foram reconhecidas como legítimas, entretanto, as tomadas de decisão se deram na contramão dos interesses que foram expostos.

O princípio de urgência do debate em torno da Medida n. 746/16, não criou espaço para que as políticas de fomento substancializassem as mudanças previstas e descritas. Cada sistema de ensino estaria responsável pelos ajustes do aumento progressivo da carga horária e da oferta de itinerários formativos. Neste ponto, quando colocamos em pauta as disparidades existentes entre a rede pública e a rede privada frente aos recursos financeiros, estruturais e técnicos, nos questionamos, a formação integral será aplicada nas mesmas condições a todas as instituições de ensino?

A MP n.746/16 alterou o Art. 24 da LDBEN 93.94/96, visto que em seu Art. 1 define:

Parágrafo único. A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser progressivamente ampliada, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, observadas as normas do respectivo sistema de ensino e de acordo com as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias de implementação estabelecidos no Plano Nacional de Educação.” (NR). (BRASIL, 2016).

O texto apresentado relativo à condução da carga horária é condizente com a proposta do PL n. 6.840/13, porém a ampliação trouxe um efeito contrário, se tornou um vetor de incentivo para o contexto evasivo no ambiente escolar. A maioria dos jovens brasileiros que

estudam em escolas públicas, necessitam conciliar a vida estudantil à formação profissional. A necessidade do trabalho remunerado acaba por acelerar o abandono às unidades de ensino.

A alteração trazida ao Art. 36 da LDBEN 9.394/96 em seu parágrafo 6º prevê agora que “[...] a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e duzentas horas da carga horária total do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino [...]” (BRASIL, 2016).

O objetivo expresso nas entrelinhas consiste na implementação do tempo integral no ensino médio. Uma carga horária total de 4200 horas distribuídas nos três anos, revertendo na redução formação curricular da base comum. Diante da imposição de que, a implementação da BNCC não pode passar de 1200 horas, o restante de 3000 horas, são deslocados para a parte diversificada dos itinerários formativos. Podemos aqui visualizar, a impossibilidade de uma formação única e igualitária:

Ao estabelecer que a formação básica, garantida pela implementação da Base Nacional Comum Curricular, não poderá ser superior a mil e duzentas (1200 h) da carga horária total do Ensino Médio, restando um total de três mil horas para itinerários formativos, a MP 746/16 impossibilita uma formação única e igualitária aos jovens do Ensino Médio, sobretudo à aqueles matriculados na rede Pública de Ensino, uma vez que, por motivo da PEC 241/16, convertida na Emenda Constitucional nº. 95 em 15 de dezembro de 2016, que limita os investimentos do Poder Público por um período de 20 anos, a oferta dos itinerários formativos pelas escolas das Redes Públicas poderá ocorrer de modo precário e único impossibilitando aos alunos da Escola Pública a possibilidade da escolha do itinerário a ser cumprido [...]. (BARROS, 2021, p. 10).

A arquitetura curricular é expressa pela alteração do Art. 36 da LDBEN/96, dos incisos I ao V, com a seguinte descrição em seu Art. 1:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:
I - linguagens;
II - matemática;
III - ciências da natureza;
IV - ciências humanas; e
V - formação técnica e profissional
§ 1º Os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista nos incisos I a V do caput (BRASIL, 2016 s/p).

A ideia de subverter um currículo extenso, superficial e fragmentado, irrompeu sob a justificativa da criação de ambiente de diálogos entre a juventude, as demandas e embates do século XXI e o setor produtivo da sociedade.

As indisposições acerca do currículo trazidas pela nova configuração do ensino médio, só evidenciaram as efetivas descontinuidades que demarcam a educação brasileira. O princípio formativo deve estar alinhado com a existência de escolas que detenham da

infraestrutura em seus espaços físicos (sala de informática, laboratórios, quadra poliesportiva, auditórios, bibliotecas, etc.). A Medida Provisória n. 746/2016, abraçou o atendimento das exigências mercadistas, promovendo uma rede benéfica aos grupos privatistas da educação.

A composição originária da MP n. 746, apresentada no dia 22 de setembro de 2016, não trouxe nenhuma descrição sobre o ensino de sociologia. Podemos visualizar declaradamente, a revogação da Lei n.11.684, de 02 de junho de 2008, visto que, o IV do Art. 36 da LDBEN 9.394/96 foi alterado. O caput agora traz a previsão de um currículo do ensino médio composto pela BNCC, e por itinerários formativos.

Mediante a feitura das mínimas alterações a MP n. 746/16, esta foi convertida na Lei n. 13.415, em 16 de fevereiro de 2017, sancionada pelo presidente em exercício Michel Temer, e publicada no Diário Oficial da União em 17 de fevereiro de 2017.

A Exposição de Motivos que acompanhou a Medida Provisória trouxe a percepção da existência de um descompasso entre a legislação para o ensino médio e o público que dela usufruía. Além de que, os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para o ensino médio nos últimos anos não foram considerados satisfatórios, os dados quantificaram uma redução na proficiência média em português e matemática.

O conjunto desses sucedidos e ocorridos intensificaram a defesa de que, o quantitativo de disciplinas não estava afinado com as emergências do mundo do trabalho. E o próprio crescimento demográfico da população jovem, foram as principais pautas que permitiram o discurso de “oferecimento de uma educação de boa qualidade”, a este contingente populacional.

Á vista disso, o Banco Mundial BIRD (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento) e o Fundo da Nações Unidas para a Infância (UNICEF), recomendaram a proposta de aprofundamento nas áreas de conhecimento. Fortalecendo a premissa de uma reformulação sustentada nos quatros pilares de Jacques Delors:

[...] a educação deve organiza-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais, que ao longo da vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. (DELORS, 2003, p. 89).

A educação formal têm priorizado os dois primeiros pilares, o aprender a conhecer e o aprender a fazer, com o Novo Ensino Médio, a Lei n. 13.415/17, por intermédio do protagonismo juvenil visa estimular o desenvolvimento das outras duas aprendizagens, o

aprender a conviver e o aprender a ser. Com o propósito de, favorecer a percepção das interdependências, a preparação para o gerenciamento dos conflitos e o respeito aos valores do pluralismo, permitindo que o aluno desenvolva a sua capacidade de autonomia, discernimento e capacidade.

As novidades trazidas para o ensino médio, surge a partir de mudanças recentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio.

A ideia do ensino de qualidade, agora está apoiada na pesquisa e na aprendizagem, como fatores que levarão à estruturação e à promoção de uma formação estudantil “equitativa” e “inovadora”. Essa formação integral do estudante tem como base o incentivo constante às experiências de aprendizagem e projetos que estimulem a formação de cidadãos críticos, reflexivos e conscientes de seu papel na sociedade, permitindo que possam intervir, propor e transformar o meio em que vivem.

Mas, nos questionamos, esse currículo organizado por áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares, tem aproximado os jovens ao contexto de desafios do mundo contemporâneo? A flexibilização curricular tem fomentado a formação cidadã e humana? Como o ensino de sociologia por meio da integração curricular entre a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos, propostos como Integradores e Estruturantes, tem sido expresso no Novo Ensino Médio?

Todas estas problemáticas levantadas fundamentaram a análise da Lei n.13.415/17, diante da utilização de quatro categorias: a formação integral, a carga horária, a flexibilização curricular e formação humana. Na próxima seção veremos como habilidades e competências, cada vez mais exigidas na construção do sujeito em diferentes âmbitos (pessoal, social, acadêmico, profissional), tem dialogado com o ensino de sociologia, neste momento em que, o jovem é convidado a se reconhecer como autor de sua história, e desafiado a escolher caminhos e situações que o levem a seus objetivos e projetos de vida.

Com o olhar atento aos artigos que compõem essa legislação, desvelamos as contradições existentes entre o sentido manifesto (explícito ou declarado), aquilo que é expresso nas linhas do texto legal, e o sentido oculto (velado, implícito, obscuro), que representa as dimensões inatingíveis para a realização das recomendações sugeridas. O objetivo desta sessão é desenvolver uma análise apontando uma variedade de alteridades, em quatro pontos específicos: 1. na perspectiva que visa a formação integral do aluno; 2. nos caminhos que estimulam o aumento da carga horária que consumiria as escolas em tempo integral; 3. na

convicção da flexibilização curricular que inclui a opção de escolha do itinerário formativo e 4. no ideário da formação humana, tão esquecida nesse rol de mudanças que favorecem a integralização do ensino.

5 O QUE DIZ O DOCUMENTO? UMA ANÁLISE DO DISCURSO TRAZIDO PELA LEI N. 13.415/17 ACERCA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA

A Lei n. 13.415/17 trouxe consigo um conjunto de releituras e conversões que permitiram uma reinvenção do ensino médio brasileiro. Enfatizamos as expressivas mutações impressas e editadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Um prenúncio de insatisfações, uma inversão das conquistas alcançadas com a revogação da alteração da LDBEN n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pela Lei n. 11.684, de 02 de junho de 2008, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplina obrigatória nos currículos do ensino médio.

Por meio de um estudo analítico e crítico dessa política educacional, compreendemos as propositivas de mudança, atentando para os interesses e princípios inerentes ao conteúdo da lei, nos direcionamos para sujeitos sociais envolvidos no processo, de modo a sinalizar as consequências práticas de sua consumação.

Este capítulo esteve voltado para materializar o que diz o documento (Lei n.13.415/17). Assim sendo, o âmago da análise será norteado pela discussão levantada entre quatro categorias: a formação integral, a carga horária, a flexibilização curricular e formação humana. Sob a reflexão de alguns questionamentos, 1) O que diz o documento sobre a formação integral no ensino médio? 2) O que diz o documento sobre a carga horária e o espaço da disciplina na dinâmica curricular? 3) O que diz o documento a respeito da flexibilização curricular e a importância da teoria sociológica na compreensão dos processos de ensino? e 4) O que diz o documento sobre a formação humana dos discentes?

5.1 O que diz o documento sobre a formação integral no ensino médio?

Inicialmente, é crucial distinguirmos a formação integral, enquanto metodologia de ensino, não é a mesma coisa que a formação em tempo integral. A primeira está focada no desenvolvimento dos estudantes em sua totalidade, agregando as dimensões, intelectual, social, humana, emocional e cognitiva. E a segunda, acusasse-se na temporalidade, na percepção de uma formação em dois turnos.

A formação integral se estabelece no Novo Ensino Médio, sob a justificativa de preservar a individualidade de cada aluno, de criar estímulos personalizados para a adoção de habilidades específicas. A ideia consiste na ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, pelo menos 7 horas distribuídas em uma jornada diária.

A formação integral surge como categoria pela sua prevalência no texto da Lei n. 13.415/17. Entre as quatro categorizações escolhidas para orientar a análise dos dados da pesquisa, majoritariamente é a que aparece com mais frequência. No quadro abaixo, conseguimos visualizar algumas situações em a categoria é identificada na legislação.

Quadro 1 - Categoria analisada- Formação Integral

UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	SENTIDO MANIFESTO NA LEI N. 13.415/17	SENTIDO OCULTO E/OU CONTRADIÇÕES
Artigo 26	§ 7º	<i>“A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput.”</i>	A expressão “a critério dos sistemas de ensino”, evidencia que a integralização curricular dará a liberdade para que muitas escolas, subvertam a obrigatoriedade das disciplinas, em projetos e pesquisas que adotem temas universais.
Artigo 35-A	§ 7º	<i>“Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.”</i>	É inviável pensarmos em uma formação integral que viole, os princípios da formação humana e cidadã. Pensar na integralidade do sujeito, diz respeito também, as suas condições e experiências de vida.
Artigo 36	§ 3º	<i>“A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput.”</i>	Infelizmente, nem todas as instituições de ensino terão uma infraestrutura e corpo de pessoal técnico para ofertar todos os itinerários formativos, reduzindo o poder de escolha dos alunos.
Artigo 13	Parágrafo Único	<i>“A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser</i>	Embora, o objetivo geral seja apoiar a ampliação da oferta de educação de ensino médio em tempo integral nas redes públicas, por meio da transferência de recursos às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação, esses repasses se manifestam de maneira arbitrária e vertical.

		<p><i>formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:</i></p> <p><i>I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas;</i></p> <p><i>II - metas quantitativas;</i></p> <p><i>III - cronograma de execução físico-financeira;</i></p> <p><i>IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas.”</i></p>	
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Esta categoria analisada foi percebida com um teor de contradição bem significativo. Paralelamente, a propositiva da integralidade formativa, não há clareza quanto à obrigatoriedade dos componentes curriculares basilares para tal formação, entre eles, a Sociologia. Os ensinos de matemática e língua portuguesa são dados como compulsórios e indispensáveis, como notamos no texto a seguir:

Art. 35-A § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas (BRASIL, 2017).

Ao analisarmos os parágrafos acima, apreendemos que, apesar da Educação Física, a Arte, a Sociologia e a Filosofia estarem presentes no texto da Lei, há uma diferenciação quanto à abordagem que foi direcionada à Matemática e à Língua Portuguesa, estas são amparadas no discurso dentro do termo “ensino”, enquanto as demais disciplinas são alocadas ao termo “estudos e práticas. Qual a intencionalidade desses termos? Os conteúdos que serão “estudados” e “praticados”, não serão “ensinados”?

Podemos pressupor que os “estudos” e as “práticas” podem ser dissolvidas em outros componentes curriculares, recorrendo ao princípio da transversalidade como sugere o § 7º do Art. 2, “a integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput” (BRASIL, 2017). De antemão, é importante ponderar que quando o parágrafo traz apenas a possibilidade de inclusão, será facultativo aos sistemas de ensino o desenvolvimento de trabalhos, pesquisas e projetos que os agrupem, enquanto temas transversais, mas nada denote uma autonomia para a empregabilidade dos objetos de conhecimento.

A formação integral deliberada não absorve as ciências humanas e sociais, como uma via de comunicação para a condução do pensamento crítico e reflexivo. A integralidade da formação é desmistificada, ao direcionarmos a nossa análise para metas a serem alcançadas no final do ensino médio descritas no § 8º do Art. 35-A:

Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem [...]. (BRASIL, 2017).

Vivemos em um ambiente totalmente contraditório em que a formação integral realizada processualmente nos três anos do ensino médio, se resume em um aluno que manifeste aptidão em determinada área do conhecimento, em detrimento das demais. O parágrafo acima anuncia corrobora para o adensamento de um estigma bem reducionista e simplista na integralização do ensino, que se condensam na demonstração de domínio dos princípios científicos e tecnológicos e no conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

A respeito da formação integral do aluno, o § 7º do Art.35- A nos diz que, “[...] os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais [...]” (BRASIL, 2017).

Berticelli (2001) já apontava para a existência de um jogo de interesses na construção do currículo. Carregado de conflitos simbólicos e expressões ideológicas daqueles que estão envolvidos no processo educativo. O exercício do poder e os atributos culturais são elementos relacionais à organização curricular, uma vez que, o currículo é intrínseco à memória coletiva.

O conceito de formação integral presente na lei que rege o Novo Ensino Médio, fortalece a pedagogia das competências, que compenetrada no atendimento das demandas do mercado competitivo neoliberal, está rendida uma educação com conexões pragmáticas, economicistas, instrumentalistas e empresariais.

5.2 O que diz o documento sobre a carga horária e o espaço da disciplina na dinâmica curricular?

A carga horária refere-se ao número de aulas ou horas gastas nas aulas para que o aluno desempenhe suas tarefas durante o ano letivo, a partir deste ano o Novo Ensino Médio já

começa a valer para quem está ingressando na 1ª série, os alunos dos demais anos continuam seguindo o formato antigo, uma vez que será realizada a transição gradativamente. O objetivo é que até 2024 todos os alunos estejam incluídos na nova fase. As mudanças referentes à quantidade de horas letivas, se une à nova arquitetura curricular, na expectativa de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

A jornada de aulas foi alterada, o tempo nas escolas sobe para cinco horas diárias e mil horas por ano, anteriormente, o tempo nas escolas era de quatro horas por dia, totalizando 800 horas de aula anuais. Dessa forma, quem entra no novo ensino médio em 2022 vai ter cumprido 3000 horas letivas em 2024. Em face disto, é salutar pensarmos no discurso que provém desse novo arranjo curricular.

A carga horária emerge como categoria, dado que, o diálogo que gira em torno da distribuição do quantitativo de horas necessárias, para o acolhimento das atividades orientadas mediante a implementação do Novo Ensino Médio, é pertinente para a consolidação das mudanças trazidas. No quadro, a seguir, identificamos algumas situações em que a categoria foi mencionada na Lei n. 13.415/17.

Quadro 2 - Categoria analisada- Carga Horária

UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	SENTIDO MANIFESTO NA LEI N. 13.415/17	SENTIDO OCULTO E/OU CONTRADIÇÕES
Artigo 24	§ 1º	<i>“A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.”</i>	A extensão da carga horária, traz consigo o acréscimo do tempo de permanência dos alunos nas unidades de ensino. O fato de passarem mais tempo na escola, imediatamente cria a necessidade de ampliação dos espaços para a convivência e a para a realização das atividades dispostas nas diretrizes curriculares. O reforço do quadro docente e de profissionais da gestão administrativa e técnica, também constitui-se como uma ação imediata. O caráter impositivo da implementação legal, não tem levado em consideração a realidade de muitas escolas brasileiras.

Artigo 35-A	§ 5º	<p><i>“A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.”</i></p>	<p>Há uma redução brusca da carga horária destinada para a aplicabilidade da Base Nacional Curricular Comum. Os alunos terão um contato reduzido com os objetos de conhecimento referenciados na BNCC, visto que, a parte diversificada apesar de sugerir o aprofundamento destes conteúdos, não traz a garantia da oferta de todos os itinerários formativos.</p>
-------------	------	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

O acréscimo da carga horária e a inserção gradativa do ensino médio em tempo integral nas escolas das redes pública e privada, carece de alguns ajustes e iniciativas. Neste contexto, demarcamos a indispensabilidade do investimento financeiro, pois nossos alunos passarão mais tempo nas unidades de ensino, e isto já sugere a instalação de incrementos na infraestrutura, aumento do quadro de professores e outros profissionais da educação, para o estabelecimento de uma rotina escolar satisfatória. Porém, esse alcance torna-se inviável, na medida em que a Emenda Constitucional n. 95/2016 sinaliza para um conjunto de cortes em gastos públicos e limitações orçamentárias por um período de vinte anos. Ainda que, a Lei n. 13.415/17 tenha previsto o estabelecimento da Política de Fomento para a implantação das Escolas em Tempo Integral, de modo paradoxo o § 2º do Art. 13 expõe que, “a transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação” (BRASIL, 2017). Desta forma, a transferência de recursos está condicionada à disponibilidade orçamentária, e sua definição por ato do Ministro da Educação.

Ao analisarmos o texto da nova lei, constatamos que uma de suas alterações centrais é a ampliação da carga horária anual, conforme o § 1º do Art. 24:

A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. (BRASIL, 2017).

Sendo importante frisar que o aumento de carga horária será oportunizado por meio da oferta de curso em tempo integral, de modo que, o Art. 13 acrescenta e responsabiliza os sujeitos incumbidos desse processamento legal, “[...] fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral [...]” (BRASIL, 2017).

O documento não traz indicações a respeito das modificações estruturais e materiais nas unidades de ensino, a fim de alcançar o atendimento das novas demandas acrescidas. O suporte para suprir essa onda de transformações está sob a responsabilização dos sistemas de ensino. Os novos padrões propostos pela reforma para o financiamento das escolas, têm seguido preceitos tão somente quantitativos e consoantes aos modelos neoliberais de avaliação e otimização de resultados. O Art. 13 evidencia que os recursos financeiros estarão sujeitos aos limites dos orçamentos conjunturais do Ministério da Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. A variabilidade dos aportes financeiros estará diretamente associada aos contextos políticos e às condições históricas de cada estado brasileiro.

A frequência escolar dos estudantes que paralelamente já estão imersos nas atividades profissionais e laborais, sofrerá uma regressão. Visto que, o quantitativo de aulas diárias transcenderá, diante do excedente de 800 horas/ano para 1400 horas/ano durante duzentos dias letivos.

Perante tais delimitações que consumaram a reestruturação do ensino médio, vemos que apesar da ampliação de horas na escola durante os três anos desta etapa, todas as instituições de ensino do país reduziram em 40% da totalidade da carga horária dos conteúdos gerais e comuns. Além disso, o risco de aumentar as discrepâncias escolares regionais foi afluído, pela ausência de uma carga horária mínima da formação do estudante para o cumprimento da BNCC, apenas um teto é definido, esse é um ponto desfavorável no contexto do ensino integral.

Podemos acrescentar à nossa lista de cessações redação prevista no § 5º do Art. 35, que estabelece que a carga horária destinada à BNCC não poderá ser superior a 1800 horas do total de horas destinadas ao período do ensino médio. Verificamos aqui, a incoerência de promover simultaneamente, uma formação integral e uma formação para o trabalho, tendo em conta que esta dualidade formativa tem privilegiado o alcance das demandas dos processos produtivos do capital.

Silva (2005) traduz o currículo como invenção social, constituindo-se como o resultado de um processo histórico. As mudanças impostas, torna o currículo aquilo que se faz dele, não podemos estreitá-lo aos conceitos técnicos e estáticos ou às categorias psicológicas, ele reverbera questões que envolvem poder, saber e identidade.

É urgente o visualizarmos para além das lentes de perspectivas que nos foram legadas e formalizadas nas categorias da tradição. Infelizmente, as teorias críticas fortaleceram ideologicamente a premissa de que a organização social aos moldes do capitalismo era satisfatória para a vida em sociedade. Porém, o caráter nocivo da consciência dominante é

externalizada pela gramática social das disposições curriculares. Em razão destas circunstâncias, trazemos a ênfase pós-estruturalista para por à prova, o conhecimento verdadeiro e unilateral.

O princípio formativo amplo e abrangente foi obscurecido, e os efeitos se tornaram danosos não apenas para o ensino de Sociologia, mas para o desenvolvimento da cidadania dos jovens brasileiros. Os arranjos curriculares são esvaziados da participação dos estudantes, o corpo discente foi inibido de dar voz à construção curricular.

A aproximação com as prerrogativas propostas pelos órgãos internacionais, entre eles, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, tem visado também, promover o ranqueamento, a partir, das avaliações externas, tal como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

5.3 O que diz o documento a respeito da flexibilização curricular e a importância da teoria sociológica nos processos de ensino?

Quando pensamos em “flexibilização”, geralmente consideramos as possibilidades de adaptação curricular, para atenuar às dificuldades de aprendizagem. Assim sendo, “flexibilizar” é uma ação que pressupõe a realização de reajustes curriculares apropriados, para atender as peculiaridades dos alunos. Porém, com o advento da Lei da Contrarreforma, as atenções não estão deslocadas para o sujeito inserido no processo educativo, mas para um projeto societário que visa primordialmente, as necessidades do mercado de trabalho.

A flexibilização curricular defende uma contraposição à lógica da fragmentação por disciplina, característica tão comum na produção do conhecimento científico. Como o nome indica, traz consigo uma permissão para que as decisões sejam tomadas de forma autônoma, mas dentro de certos limites. Desde logo, a flexibilização curricular prende-se tanto com a forma como as matérias são dadas, quanto com os conteúdos lecionados. A flexibilização curricular, enquanto a nossa terceira categoria de análise, está expressa em algumas situações da Lei do Novo Ensino Médio, como observamos no Quadro 3, abaixo.

Quadro 3 - Categoria analisada- Flexibilização Curricular

UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	SENTIDO MANIFESTO NA LEI N. 13.415/17	SENTIDO OCULTO E/OU CONTRADIÇÕES
---------------------------	---------------------------	--	-------------------------------------

Artigo 35-A	Caput	<p><i>“A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:</i></p> <p><i>I - linguagens e suas tecnologias;</i></p> <p><i>II - matemática e suas tecnologias;</i></p> <p><i>III - ciências da natureza e suas tecnologias;</i></p> <p><i>IV - ciências humanas e sociais aplicadas.”</i></p>	<p>Com a justificativa de que, as treze disciplinas que compunham o antigo ensino médio, não estariam atendendo às demandas do jovem do século XXI, este conjunto foi diluído em áreas do conhecimento. Como resultado insatisfatório, temos o prevaletimento de alguns componentes curriculares, em detrimento de outros. A flexibilização curricular, acaba por favorecer o apagamento de disciplinas, que se consolidaram na legislação educacional em meio às lutas políticas e movimentos sociais.</p>
Artigo 35-A	§ 1º	<p><i>“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.”</i></p>	<p>A articulação da parte diversificada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural, estenderá suas vias de ação, para além das realidades e características regionais de cada estado brasileiro. Os condicionantes socioeconômicos de cada região, influenciará demasiadamente nessa organização curricular, em função de que tais fatores apontam as limitações dos sistemas de ensino.</p>
Artigo 36	Caput	<p><i>“O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:</i></p> <p><i>I - linguagens e suas tecnologias;</i></p> <p><i>II - matemática e suas tecnologias;</i></p> <p><i>III - ciências da natureza e suas tecnologias;</i></p> <p><i>IV - ciências humanas e sociais aplicadas;</i></p> <p><i>V - formação técnica e profissional.”</i></p>	<p>A autonomia e o protagonismo juvenil, são pilares fortemente vinculados à oferta dos itinerários formativos. Todavia, essa oferta ao levar em consideração “a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”, já cria uma lacuna diante das discrepâncias econômicas, sociais e culturais que mapeiam cada canto do nosso país.</p>

Artigo 36	§ 3º	<p><i>“A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput.”</i></p>	<p>Embora, o objetivo inicialmente exposto seja, abrir um conjunto de possibilidades para que o estudante escolha um itinerário, segundo o seu projeto de vida. Há uma inversão de propósitos, ao ser condicionada a cargo dos sistemas de ensino, a oferta de todas as demandas designadas perde forças. Responsabilizar a unidade local pela amplitude da oferta, é tremendamente injusto.</p>
-----------	------	---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

A flexibilização do currículo do Ensino Médio é um discurso enaltecido na Lei n. 13.415/17. A alternativa de conduzir as “vocações” e “escolhas” estudantis, surge na perspectiva de valorizar o protagonismo juvenil, dado que, o estudante terá a autonomia de fazer suas escolhas em consonância com seu projeto de vida. Porém, a dinâmica estará condicionada não à vocação, mas a possibilidade e disponibilidade de ofertar todos esses itinerários, área de linguagens e suas tecnologias, área de matemática e suas tecnologias; área de ciências da natureza e suas tecnologias, área de ciências humanas e sociais e a formação técnica e profissional.

Infelizmente, a escolha vocacionada defendida como fonte de promoção do protagonismo e da autonomia, é um caminho impraticável no cenário educativo brasileiro. Como estão descritos no texto da lei, os itinerários são até atrativos, mas a escolha por parte dos estudantes será inviabilizada pelo fato de muitos municípios maranhenses não disporem de uma estrutura necessária para atender a todos estes ditames.

A instauração dos itinerários formativos vem rendendo alguns encadeamentos e pressuposições, dado que, os seus conteúdos ocupam pelo menos 60% da carga horária total desta etapa de ensino. Porém, é oportuno situarmos duas incoerências presentes na Reforma, a primeira diz respeito, a contradição entre a liberdade de escolha individual do estudante acerca do seu itinerário e a possibilidade de oferta da unidade de ensino, que está sujeita a deliberações mais amplas e macroestruturais.

[...]existe uma grande possibilidade dos sistemas de ensino não aportarem o oferecimento de todos os cinco itinerários formativos em uma mesma escola ou em uma mesma região. Pelo déficit de disponibilidade de docentes em todas as áreas, salas de aula insuficientes para todos os estudantes e períodos, laboratórios e espaços de socialização aquém do aumento do número de estudantes, escassez de corpo administrativo para coordenar a dinâmica ampliada do novo Ensino Médio e incerteza do aporte financeiro federal para tal implementação, que, como consta do Art. 20 do documento, depende da programação orçamentária de cada ano, assim, tal reforma

enfrenta impedimentos materiais e humanos para sua ampla e efetiva implementação. (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 38).

A segunda incoerência é alimentada no Art. 4º, o primeiro parágrafo de tal seção que indica “A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino [...]” (BRASIL, 2017). Esse panorama de modificações se constituiu como um terreno fértil para a reabilitação do dualismo histórico na educação brasileira, que reside na coexistência de duas modalidades educacionais, uma de teor científico e outra de ordem profissionalizante (ZOTTI, 2006). Neste sentido, visualizamos a institucionalização de um ensino voltado à ascensão aos cursos superiores e destinado aos setores da classe média, um outro viés direcionada às classes populares visando o abastecimento da mão-de-obra.

As melhorias no ensino médio não devem estar enraizadas apenas na instrumentalização dos currículos, o direito de conhecer os conteúdos em sua amplitude no ensino médio público tem sido ferido pela fragmentação irradiada em torno dos itinerários formativos. Os gritos ecoados visando a mudança curricular, necessitam estar afinados com a preocupação em como vamos melhorar a infraestrutura das escolas, em como vamos dar condições de trabalho e valorizar os profissionais da educação. A redução da formação básica comum à metade do currículo, acaba fragilizando, a ideia do ensino médio como uma etapa de garantia da educação básica. Estamos diante de uma contradição reveladora:

Como é possível promover um ensino voltado para a integralidade formativa quando o que se faz é suprimir/desestimular justamente a construção de um pensamento crítico via ciências humanas? Ao reconhecer que é nestas áreas que reside grande parte do potencial de formação crítica enxerga-se no estímulo contrário proferido pela MP uma intencionalidade para com o perfil de egresso da Educação Básica (MESQUITA; SILVA, 2017, p. 4).

A vocação e a escolha são mediadas dentro de um jogo de interesses políticos:

No Brasil, comunidades carentes de recursos de natureza variada não veem outra escolha a não ser ingressar no sistema público de ensino como uma oportunidade de ascensão social. Ao garantir um falso poder de escolha e, portanto, uma autonomia ilusória ao jovem na condução do chamado “projeto de vida”, instaura-se um elo com os agentes que os farão acreditar nesse poder de escolha (MESQUITA; SILVA, 2017, p. 5).

É salutar inferirmos que não há a obrigatoriedade de os estabelecimentos de ensino oferecerem todos os itinerários formativos. Assim sendo, a aquisição e o acúmulo de capital cultural do aluno, estarão condicionados ao contexto social em que vive. Toda essa situação envolve uma rede de desigualdades, que permite a reprodução das injustiças sociais. Sob o véu

de uma ação política pedagógica, a reformulação do ensino médio tem excluído uma parcela significativa da comunidade escolar.

A prerrogativa para definir os itinerários que serão oferecidos aos alunos cabe à definição dos gestores pedagógicos, sob o reflexo das possibilidades locais. As limitações infra estruturais e humanas, influenciarão fortemente neste processo. Convivemos com o receio de ofertar um ensino médio mínimo, alicerçado em uma formação mínima, que fortalece a lacuna de acesso ao conhecimento e à cultura, favorecendo a intensificação das discrepâncias sociais e escolares.

A flexibilização curricular é outra ordem de mudança, que inaugura a opção de escolha por itinerários formativos. Sobre a organização do ensino médio em cinco itinerários formativos, devemos considerar a escrita contida no Art. 36 da Lei n. 13.415/17 que prediz:

Art. 36 . O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

A ideia de que o currículo em vigor estaria em dissensão com as perspectivas futuras da juventude, foi alimentada pelo estabelecimento do princípio regulativo trazido pelos itinerários formativos. A divisão proposta por áreas do conhecimento exortaria o protagonismo juvenil e o desenvolvimento autônomo. Pereira (2019) discorre sobre essas contradições previstas nessa arquitetura curricular:

Ao estabelecer que o Ensino Médio tenha uma Base Nacional Comum e Itinerários Formativos, fica clara a intencionalidade governamental de aligeirar e fragmentar a educação com o respaldo da mídia e de alguns estudantes iludidos por força de propagandas enganosas de que teriam direito de escolher o itinerário que tivessem mais afinidade. Enganosa porque os itinerários serão definidos pelas instituições e não pelos estudantes, que ficarão à mercê. (PEREIRA, 2019, p. 65).

De fato, a realidade material de cada unidade de ensino, é que vai determinar as possibilidades de disposição dos itinerários formativos. O potencial das ofertas será vivenciado de modo distinto nas instituições públicas e privadas, diante da supressão ou conservação de recursos materiais que cabe a cada espaço escolar. A leitura que fazemos é de uma ínfima com os aclames anunciados pelas comunidades escolares, sobretudo na rede pública.

O retorno da Sociologia ao currículo é fruto das mobilizações parlamentares e da comunidade. A Lei n. 13.415, de 2017, traz a inclusão do §2º do Art. 35-A da LDBEN

9.394/96, concebida com a seguinte escrita: “§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2016).

Contemplamos na descrição do parágrafo 2º, a menção feita ao ensino de sociologia enquanto componente da BNCC. No entanto, o termo “estudos e práticas” não permite elucidar com clareza essa via de inclusão. Será ofertada como disciplina ou como um tema transversal? Essa questão nos desloca para outro íterim, se a Base Nacional Comum Curricular, não pode transpor um total de 1200 horas do total de 4200 horas, essa redução da carga horária tem eximido o ensino de Sociologia?

No contexto da Reforma do Ensino Médio, o ensino de Sociologia ocupa um lugar fluido e não substancial. A inclusão da Sociologia na forma de estudos e práticas, não transmite uma garantia de a mesma estará integrada à Base Nacional Comum Curricular, na natureza de um componente curricular.

Silva (2000) evidencia que todas as formas de conhecimento são importantes, para além do reflexo da realidade, o currículo é o resultado de um processo de criação e interpretação social. É irrelevante fazer a cisão entre os conhecimentos supostamente mais objetivos da Ciências Naturais, e os conhecimentos mais interpretativos proveniente das Ciências Sociais e Humanas. A diversidade dos discursos, das práticas educacionais, das instituições sociais e culturais, dos paradigmas e dos instrumentos pedagógicos, contribui para que todos as formas de conhecimentos tenham a sua autonomia curricular.

A discussão sobre o lugar da disciplina é carente de prerrogativas a favor da valorização das teorias e conceitos sociológicos. Tal instabilidade, tem favorecido para que a Sociologia tenha sido abordada em estudos de temas gerais, inerentes aos itinerários formativos.

Uma leitura descuidada do Art. 35-A da Lei n. 13.415/17, pode nos levar à falsa compreensão de reinserção da Sociologia como disciplina obrigatória da BNCC. Porém, a “seguridade” transcrita na forma de lei, é traduzida nos “estudos e práticas”, e não enquanto componente curricular.

5.4 O que diz o documento sobre a formação humana estudantil?

A formação humana foi a quarta categoria acolhida em nossa análise, manifestou-se dentro da prerrogativa de que o Novo Ensino Médio objetiva a formação integral do sujeito, logo, é válido consideramos a formação humana como elemento indispensável nessa formação básica, uma vez que, os indivíduos precisam de crescimento pessoal, intelectual e interpessoal,

para que tenham autonomia em relação às suas escolhas, estejam conscientes do exercício de sua cidadania e da adoção de princípios éticos, e mais, sejam tolerantes e empáticos para conviver com as pessoas tão diferentes entre si.

Ao presumirmos que a escola tem um papel fundamental na formação social, intelectual e psicológica do ser humano, ou seja, para além dos conhecimentos desenvolvidos dentro da sala de aula, os valores ensinados e compartilhados nesses espaços são levados para os mais diversos modos e trajetórias de vida.

A formação humana ao pensar na integralidade do ser e pensar nas particularidades de cada indivíduo no mundo, deve oferecer habilidades para que ele desenvolva a capacidade de agir sobre o mundo, e fazer com que o mesmo compreenda a ação exercida em sociedade. Uma formação integral possibilita ao homem ser questionador, construtor de saberes, transformando-o num ser crítico e ético. Mas, lamentavelmente, ainda que o discurso presente na Lei, anuncie a autonomia para a construção do projeto de vida, esse “pensar individualmente” está voltado para fins produtivos.

Esse repertório de motivos justifica a ausência desta categoria na Lei n. 13.415/17, a ênfase não está em uma formação que prepare o ser humano para produzir as condições de reprodução da sua vida e das formas sociais da sua organização. A construção dos modos de existência, está declinada para a formação técnica e profissional, como visualizamos no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 - Categoria analisada- Formação Humana

UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	SENTIDO MANIFESTO NA LEI N. 13.415/17	SENTIDO OCULTO E/OU CONTRADIÇÕES
Artigo 35-A	§ 8º	<p><i>“Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:</i></p> <p><i>I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;</i></p>	<p>A variabilidade nas formas de sistematizar “os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa”, traduz nas suas entrelinhas uma aversão a qualquer compromisso com a formação humana. Considerando, que toda a defesa em prol da ampliação da carga horária e da efetivação da diversificação do currículo, resume suas expectativas em dois pontos, “no domínio dos princípios científicos e</p>

		<i>II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.”</i>	tecnológicos que presidem a produção moderna e no conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.”
Artigo 36	Caput Inciso V	<i>“formação técnica e profissional”</i>	Há um incentivo para o retorno do dualismo no ensino médio. De um lado, o ensino privado atende as requisições da parte diversificada, mas não se esquivava do preparo para o acesso a formação acadêmica. Enquanto isso, o ensino público insiste em bases tecnicistas, restringindo a sua preocupação à necessidade de mão-de-obra para o mundo do trabalho.
Artigo 36	§ 6º	<i>“A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.”</i>	As iniciativas de ampliar, diversificar e flexibilizar o ensino, as práticas didáticas, as rotinas pedagógicas e o trabalho docente, têm se distanciado da formação humana. O aluno não é percebido enquanto sujeito social inserido em uma história de vida repleta de ressalvas sociais, culturais, econômicas e políticas. A ênfase tem sido dirigida para a perspectiva técnica e profissional, que visam a inclusão do jovem no setor produtivo, na aprendizagem profissional e na qualificação para o trabalho.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

A Lei da Reforma do Ensino Médio tem reverberado veementemente discussões, cisões e contestações, a respeito da formação educacional média brasileira. Os encontros são delineados na dualidade existente entre os interesses que consolidaram o NEM e as reais demandas sociais, culturais e econômicas do público que frequenta esta etapa de ensino. Desta maneira, brechas jurídicas e pedagógicas culminaram o retorno de dois modelos distintos de educação.

A inexistência de obrigatoriedade jurídica para que as escolas disponham de todos os percursos educacionais, franqueia a manutenção de instituições inclinadas para formação técnica. As condições empíricas de cada unidade escolar têm determinado, o caráter excludente

do princípio formativo que tem regido a sociedade civil. O corpo docente, a insuficiência de recursos financeiros e as condições materiais consubstanciaram a dualidade entre o público e o privado. A formação humana se dissolve em meio a um sistema dual, que adota a redução do currículo comum e o esfacelamento das disciplinas das áreas de humanas e sociais. Nas entrelinhas dos discursos presentes nos documentos, é cravejada uma predestinação dos sujeitos aos espaços produtivos, a estrutura social é reproduzida no aferro à secessão intensa das classes sociais. Por meio desses dispositivos legais, as mudanças são legitimadas por um discurso que valoriza os pressupostos neoliberais de competitividade e a subjetivação e responsabilização dos sujeitos.

Embora a existência de todo um engajamento, atendendo aos reclames de professores, estudantes e entidades estudantis, vemos que esses sujeitos foram esquecidos na construção do currículo como prevê o em seu Art.26, § 10, “a inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação” (BRASIL, 2017).

Segundo Lopes e Macedo (2011), esse caráter impositivo do currículo, é traduzido na relação entre o poder e o discurso, e o poder é então compreendido em função do discurso. Logo, os discursos pedagógicos e curriculares são expressões de poder, visto que, criam significados, sentidos e homogeneizações. Os locais de ensino e aprendizagem contribuem para a legitimação de determinados temas e conteúdos nas agendas curriculares, na mesma medida que o conhecimento altera o sujeito, o sujeito é alterado por ele, dentro de fluxo de associações livres vinculadas às experiências e aos conhecimentos.

A Lei n. 13.415/17 ao se colocar como uma reforma ideológica e reducionista, se absteve de suprir as vigentes necessidades que têm encadeado o insucesso escolar. A perspectiva trazida pelas políticas neoliberais tem sido utilizada como um recurso nas decisões educativas, e vem sendo comunicada na redução de gastos e nas parcerias firmadas com os grupos privados da educação. O atendimento das vontades da classe dirigente é expresso pelo caráter antidemocrático e supressivo da reforma, que inviabilizou a participação e o diálogo com os representantes civis ligados à educação, tais como, grupos estudantis, associações de profissionais e professores da educação básica.

O Novo Ensino Médio anunciou um empobrecimento da formação ética e social. A Sociologia tem se configurado como um apêndice curricular do ensino médio, sob a justificativa de reduzir o número excessivo de disciplinas curriculares. Demarcamos aqui, que o fim da

obrigatoriedade do ensino de Sociologia, maquia o principal interesse desse reajuste curricular, a contenção da formação humana e cidadã.

O reclame da vivência de uma escola conteudista ecoa respaldado pela existência de um aluno digital e tecnológico. Um argumento expressamente contraditório ao contexto das unidades de ensino, que apresentam carência de laboratórios de informática, de gabinetes para a realização das práticas experimentais, de quadras poliesportivas, de auditórios, de acesso à internet e de espaços físicos promovam o lazer, o bem-estar e a cultura.

As mudanças educacionais são presentes sempre foram presentes no cenário nacional, já nos acompanham em uma estrada de séculos, porém, ainda não conseguimos administrar o saber em vias totalmente acessíveis e democráticas, que sustentem a formação humana. Lamentavelmente, as discontinuidades das políticas educacionais determinam um fator agravante, na medida em que cada transição implica muitos gastos e muitas horas de trabalho em prol do novo projeto. Essa suspensão abrupta é característica do estabelecimento de uma nova gestão, que traz consigo a atualização de um modelo educacional e sugere esforços para a adaptação.

As acusações para a falência do ensino médio emergidas em torno das metodologias, dos excessos de conteúdos, da desmotivação dos alunos, das interferências e exigências do mercado, entre outras, têm encaminhado mudanças que alcançam diretamente a atividade docente. É revoltante perceber que a execução dos novos projetos não é antecedida por uma escuta participativa de uma escala significativa de estudantes e de docentes que frequentam a nossa sala de aula.

Na verdade, essa realidade de participação consciente e ativa é bem distante da política de implementação do NEM, os docentes não foram previamente preparados para receber e/ou se convencer das reformulações decorrentes dos atos legislativos, e em segundo lugar, o planejamento proposto tem fugido das reais possibilidades de aplicação.

Não estamos defendendo um pedido de permissão ou uma hierarquização entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, nossa defesa se consolida em torno do amparo por um diálogo que priorize os profissionais aptos a descrever as possibilidades, as necessidades e/ou limitações da educação brasileira, antes de os novos projetos serem colocados em prática. O Brasil é país continental de múltiplas carências que não serão amortecidas ou diluídas apenas na exigência de criatividade do trabalho docente, em benefício do acolhimento das diferenças. A Educação precisa ser abraçada sem fecharmos os olhos à veracidade dos fatores históricos e sociais que constituem a realidade brasileira.

A recuperação desse tempo que temos perdido, pode estar associada a uma educação inclusiva, no sentido de propiciar um mínimo de cidadania. Antemão, precisamos estar conscientes que os nossos esforços nesse sentido, vão provocar uma coalizão com “a era da gestão democrática”, que contraditoriamente tem castrado o direito de participação efetiva do corpo docente.

Todavia, se utilizarmos apenas a força da lei para mudar a práxis, nos alagaremos em modismos pedagógicos totalmente desinteressados na formação humana. As transformações para que tenham funcionalidade, carecem de medidas que decorrem de estudos da realidade e que são aderidas por quem as executa, não estando condicionadas ao sabor do vento das políticas partidárias.

5.5 A Lei n. 13.415/17 como um dispositivo¹⁰ de poder

Pensarmos na lei n. 13.415 como um dispositivo de poder é uma possibilidade e não uma consequência da nossa análise. É um exercício que adentra na perspectiva foucaultiana, e consiste na recusa das explicações unívocas que buscam o sentido último e oculto das coisas. Visto que, ao considerarmos a interpretação foucaultiana não há nada obscuro, mas existem enunciados de relações de poder que o próprio discurso põe em funcionamento.

Sob a forma da Medida Provisória n. 746/16, a Reforma do Ensino Médio foi propagandeada, em 22 de setembro de 2016. As linhas descritas no texto da MP, que foi encaminhado ao Congresso Nacional, e em conformidade com o que foi destrinchado na Exposição de Motivos, trouxe clareza quanto ao objetivo dos pressupostos reformistas, quais sejam: “[...] dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio; ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral [...]” (BRASIL, 2016).

A reforma trouxe um viés autoritário, visto que, o ensino médio dispunha de uma legislação completa e recente. Ramos e Frigotto (2016, p. 36) frisam que,

O dispositivo Medida Provisória se aplica a situações de emergência nas quais o executivo tem a prerrogativa de tomar uma decisão, sob a condição de que esta seja afirmada ou rejeitada, no todo ou em parte, mediante a sua conversão em Projeto de

¹⁰ O conceito de dispositivo é compreendido como uma ferramenta analítica, “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2000, p. 244).

Lei, ou mesmo não sendo apreciada pelo Congresso Nacional no prazo regimentalmente definido para tais casos. Ora, o ensino médio dispõe de uma legislação completa e atual. Citamos pelo menos duas, a saber: a) a LDB em seu conteúdo original aprovado em 1996 e com as revisões posteriores, dentre as quais a que incorpora a integração da educação profissional ao ensino médio, inicialmente instituída pelo Decreto n.5.154/2004 que revogou o 2.208/97 da era FHC e levada à LDB pela Lei 11.741/2008; b) as atuais DCNEM (Parecer n. 05/2011 e Resolução n. 2/2012, do CNE), um dos textos mais avançados que regulamenta o ensino médio, no qual estão presentes os princípios educativo do trabalho e pedagógico da pesquisa, a valorização do protagonismo juvenil, a importância da interdisciplinaridade e da integração entre trabalho, ciência e cultura no currículo ensino médio.

Esse viés autoritário da Contrarreforma nos traz alguns condicionamentos inconstantes na execução desse projeto educacional, entre eles, os modos de aplicação e efetivação que sugere uma imposição de cima pra baixo, desconsiderando as experiências docentes e a realidade escolar. Há um baixo nível de confiança e identificação com os pressupostos pedagógicos desta política educacional, permeada de lacunas didático-pedagógicas devido a redução do currículo comum e aos reajustes da carga horária.

Silva (2021) defende que as propostas de reformulação curricular agruparam em suas justificativas, quatro situações-problema, a primeira se estabelece como parâmetro, os dados do Índice de Desenvolvimento Humano da Educação Básica- IDEB, que quantificaram um baixo desempenho dos estudantes. A segunda consiste na justificativa de que o fraco desempenho e desinteresse discente estão associados à quantidade excessiva de disciplinas distribuídas em um currículo de trajetória única. A terceira situação se consagra, na tomada de referências de países que se destacaram no Programa Internacional de Avaliação de Alunos- PISA, para assegurar a necessidade de diversificação e de flexibilização do currículo. E a quarta situação, se ampara no dado de que apenas 17% dos jovens que concluem o ensino médio se conectam com o ensino superior.

Os índices de abandono e reprovação trazem a realidade dos estudantes brasileiros, a quantificação expressa na Exposição de Motivos é real e inquestionável, conforme Barcellos (2017, p. 128), “[...] o ensino médio apresenta de fato os piores números no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB e números de evasão preocupantes. O IDEB do EM estava em 3,5 pontos no ano de 2016, numa escala de 10 com média projetada de 4,0 pontos para o mesmo período [...]”.

Os dados quantificados corroboraram para a instauração das mudanças, entretanto, há uma ausência de questionamento sobre o desempenho insatisfatório desse estudante. O sucesso ou fracasso escolar, expressos por meio de informações estatísticas, não estaria relacionado às motivações e fatores sociais e econômicos?

Respaldados pela desconstrução perspectiva pós-estruturalista, é necessário fugirmos de uma compreensão generalizante dos fatos e da universalização da complexidade dos processos sociais. O desempenho escolar está exposto em linguagens que vão além das expressões numéricas, estamos envolvidos de conjunturas sociais e econômicas que remontam o universo escolar.

As metanarrativas têm assegurado visões muito particulares, em que certos grupos conservam a opressão sobre outros, como também têm decidido ilusoriamente compreender as entrelinhas das relações sociais, por uma visão macro da sociedade. Ademais, a concepção de currículo nos Estudos Culturais, equipara as formas de saber, os dados sobre o conhecimento escolar estão correlacionados à cultura de massa e ao cotidiano, esse conjunto está alocado em redes de poder, que revelam uma multiplicidade de significados sociais e culturais, e reproduzem uma pluralidade de identidades e subjetividades.

As desproporções sociais se aglutinam às diferenças culturais, a Reforma do Ensino Médio tem negligenciado o pressuposto, de que as bases sociais interferem no desempenho escolar. Ao que parece, o Novo Ensino Médio tem sido tendencioso a não romper com esse ciclo de números e avaliações que declaram o baixo rendimento, motivação substancial que alavancou a reforma. A Lei n. 13.415/17 tem sido insistente na alegação, de que os problemas do ensino médio declarados na Exposição de Motivos do texto legal, serão solucionados pela alteração curricular proposta. Porém, os delineamentos feitos apontam na verdade, para uma fuga de uma reversão positiva, de qualquer um desses índices de abandono e reprovação.

O Art. 36 da LDBEN n. 9.394/96 prevê uma organização curricular com a oferta de itinerários formativos que deverão colaborar para o aprofundamento nas áreas do conhecimento ou para a formação técnica e profissional. De acordo com o texto da Base Nacional Curricular Comum, os itinerários formativos são “estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes” (MEC, p. 477, 2018). Essa escolha é mencionada no § 12 do art. 36, os alunos sob a orientação da escola escolherão a sua área de conhecimento ou de atuação profissional. Mas, vale uma ressalva de que a definição dos arranjos não está ao alcance do aluno, e sim dos entes federativos e estaduais, isso implica afirmar que as escolhas dos estudantes estão condicionadas àquilo que será oferecido pelos sistemas de ensino.

Considerando que o cenário educativo brasileiro é remodelado em realidades sociais e culturais acentuadamente desiguais, o fracionamento dos conhecimentos aos moldes dos itinerários formativos promoverá formações distintas, vinculadas às condições

socioeconômicas diversas dos discentes e à realidade de cada instituição de ensino, o que pode favorecer a manutenção das desigualdades sociais.

Segundo Silva (2010), o currículo é uma criação referente à sua época, este autor rejeita os critérios de seleção que compilam uma amostra do universo mais amplo de conhecimentos e saberes. Considera que, as escolhas realizadas, delegam alguns conteúdos como mais importantes para o contexto escolar, concretizando a composição de um arranjo curricular, que estipula o que deve ser ensinado e o que as pessoas devem ser. O currículo funciona como um produto de significações que lhe conferem sentidos, onde são afirmados discursos de diferenciação que criam estratégias de poder para incluir ou excluir, além de normalizar por meio de fronteiras que demarcam o “nós” e os “outros”.

Entretanto, ancorados pelo pós-estruturalismo, é primordial considerarmos que cada pessoa corresponde a um tipo de currículo, visto que, a nossa subjetividade é refletida nos fundamentos que formulam a organização curricular, ao mesmo tempo em que, a nossa identidade é concebida a partir dos aparatos discursivos e institucionais que nos definem.

Quando nos voltamos para a análise da reforma curricular que introduz os itinerários formativos, somos levados a pensar que as possibilidades limitadas de escolhas alimentarão a expansão das disparidades sociais. Algumas escolas terão a capacidade de oferecer todos os itinerários, outras apenas alguns deles, e outros estabelecimentos apenas um. A variabilidade e a instabilidade da oferta só acentuarão as lacunas sociais, culturais, acadêmicas e econômicas.

Os Estudos Culturais, nos fazem pensar em uma Educação que visa o rompimento com um currículo que não privilegie as realidades locais e os modos de vida dos grupos a quem é oferecido. A salvaguarda de princípios elenca como suas prioridades, os projetos intelectuais embasados nas rupturas e na multiplicidade de significados, e no zelo pelas singularidades e pelas pluralidades.

Desse modo, a escola é percebida na desconstrução da existência de uma unidade invariável, instituída de recursos materiais e humanos que são compreendidos em sua totalidade. O currículo é então apreendido em práticas escolares repletas de fissuras, dado que as relações que rodeiam e configuram o universo escolar são processadas em formações sociais abarrotadas de dessemelhanças e heterogeneidades. É essencial assumirmos que a contextualização da vida cotidiana e das relações de poder, sempre deve estar atenta às estratégias econômicas e políticas, e às linguagens reveladas na tecnologia e nos regimes de verdade.

Enquanto instituição social, a escola, será um instrumento de preservação de legitimação das conveniências e preferências instituídas no meio social e cultural. Quando correlacionamos a função dos sistemas de ensino aos itinerários formativos, vemos como o modelo integral interligado ao Novo ensino Médio expõe e segrega o público dessa etapa da educação básica.

Ao direcionarmos o nosso enfoque para Lei n. 13.415/17 no contexto de uma pesquisa de análise documental, vemos que é imprescindível

[...] conhecer satisfatoriamente a conjuntura política, econômica, social, cultural, que propiciou a produção de um documento determinado. Tal conhecimento possibilita apreender os esquemas conceituais de seu ou seus autores, compreender sua reação, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão, etc. (CELLARD, 2008, p. 299).

Cellard (2008) traz essa perspectiva que enquanto objeto de análise, o documento permite à compreensão de uma dada realidade, sempre intercalando a dimensão do tempo à compreensão do social. É salutar que o pesquisador compreenda as particularidades da forma e da organização do documento.

Deste modo, nos debruçamos para analisar o discurso presente na Lei n. 13.415/17, descrevemos, analisamos e interpretados os enunciados que compõem a lei, com um olhar criterioso para as construções ideológicas, para o teor das palavras ali expressas e para os discursos implícitos, que têm sido tendenciosos a romper com a formação cidadã e humana do estudante do ensino médio.

Um olhar crítico foi direcionado sobre o texto da Lei n. 13.415/17, com a intenção de diligenciar as contradições e os paradoxos contidos nas propostas de reformulação, que promoveram significativas mudanças ao texto da LDBEN 9.394/96, observando quais os sentidos ocultos velam um por ambiente favorável para a conservação da ordem vigente.

As justificativas que giraram em torno de duas proposições fundamentais, a baixa qualidade do ensino médio brasileiro (expressa em dados numéricos) e a preeminência de conceder atributos de atratividade a essa etapa da educação básica, que tem acumulado altos índices de evasão e reprovação. Todavia, tais argumentações não têm dialogado com as propostas de alteração no texto da Lei.

Tem sido um exercício instigante pensar no rompimento do ciclo de abandonos e reprovações e com baixo desempenho nos exames nacionais, por meio das ideias reformistas traduzidas na Lei n. 13.415/17. A flexibilização curricular, a formação integral e o alargamento da carga horária têm sido utilizados como álibis para tornar o ensino médio atrativo, e cessar com o diagnóstico de defasagem no processo de ensino e aprendizagem.

É severamente angustiante, pensar que as soluções apresentadas pela Reforma do Ensino Médio sejam totalmente inadequadas à realidade de nossas escolas, em função de que, nossas instituições escolares convivem com infraestruturas insuficientes e com um número reduzido de professores para abarcar com todas as demandas listadas para o NEM. As contradições germinam nos próprios pressupostos que legitimam a reforma.

Estamos diante de uma seleção meticulosa na trama educacional, os estudantes pertencentes as classes populares estão sendo segregados e marginalizados, ao mesmo tempo em que um outro grupo de alunos, que agregam em sua trajetória um acúmulo de favorecimentos sociais, econômicos, acadêmicos e culturais, são privilegiados. A ordem expressa é de conservação deste dualismo da ordem social nos sistemas de ensino.

Lopes e Macedo (2011) pontuam acerca dessa regulação e definição dos sujeitos nos textos curriculares. A administração das escolhas no planejamento curricular tem interferência direta nas atividades e experiências do convívio escolar. A organização temporal e os critérios de seleção, embora proclamem a participação da comunidade escolar, esta via participativa é aversa, pois o processamento das amarras legais se sobressai da própria participação do docente, do discente e da sociedade em geral.

O capital cultural também é distribuído de modo desigual nas sociedades capitalistas, as omissões não se resumem às propriedades econômicas. Compreendemos que o currículo engloba desde as propensões mais gerais até as menores situações de aprendizagem sucedidas em sala de aula. Os modelos educacionais em curso estão apegados a uma formação perdurável e estável, ainda que, a atenção se recolha apenas para alguns grupos. Essas condutas pedagógicas acabam por arrevesar uma escolarização que coaduna estudantes com realidades sociais, raciais, culturais e econômicas totalmente divergentes. Todo este contexto reflete no estabelecimento de um sistema culturalmente arbitrário, onde alguns comportamentos são naturalizados em detrimento de outros, há o prevalectimento da definição de uma ordem social que assenta e legitima padrões, e os encaminha para as rotinas educacionais.

Neste sentido, o processo de socialização mediado nos espaços escolares expõe o legado econômico, social e cultural de cada aluno, e em vez de se transpor enquanto uma instância transformadora, a escola se esvazia do seu preceito de transformação, e consolida os sistemas de posição e dominação. A legitimação das prevalências sociais tem obscurecido a igualdade de oportunidades e a justiça social.

As nossas instituições escolares não são isentas de valores sociais, estão recheadas de crenças, gostos, posturas e valores, que predominantemente são condicionados pelos grupos dominantes. Essa cultura apresentada como “universal”, camufla seu estilo autoritário,

sustentado no processo de comunicação de conteúdos e experiências de conhecimentos escolares que se desencontram dos valores das classes menos favorecidas.

Em uma sociedade dividida em classes, com famílias que vivenciam realidades bem diferentes quanto às oportunidades de enriquecimento cultural, observamos o movimento de propagação de uma reforma curricular que assegura no rol de seus conteúdos, a predominância do regime de favorecer os favorecidos, e desfavorecer os desfavorecidos. Há uma prática contínua de se desconsiderar as desigualdades culturais entre os estudantes das diferentes classes sociais.

Esse encadeamento de fatos desemboca no fracasso escolar, viabilizado pela manutenção da perpetuação da estrutura das relações de classe, de modo que, esta é legitimada nas hierarquias escolares, que por sua vez, são resultado das recorrentes estratificações sociais. É importante observar que a cultura dominante ou, mais especificamente, o modo dominante de lidar com a cultura é valorizado pela escola, usado como critério de avaliação e hierarquização dos alunos, mas é ao mesmo tempo, negado e dissimulado.

Nossa análise tem sido tributária ao pressuposto de que existe uma correlação muito aproximada entre as desigualdades sociais/culturais e as desigualdades escolares. A organização da parte diversificada do currículo, tomando como base a implementação dos itinerários formativos no Novo Ensino Médio, reforça uma função pretenciosa dos sistemas de ensino, que consiste em ocultar a sua intimidade com a estrutura das relações de poder.

A proposta que instaura os itinerários formativos, concebe uma escola que poderá contribuir para a manutenção e reprodução dessa estrutura social que legitima as diferenças de acesso ao conhecimento. A escolha pelos itinerários será limitada, nem todos os estudantes brasileiros terão acesso a todos os conteúdos, fator de crucial influência na vida profissional do estudante, posto que, sua carreira estará subordinada à sistemática dos saberes, em que prevalece uma situação favorável àqueles que desde cedo acumularam um conjunto de recursos e atributos culturais.

Obviamente, não é relutante considerarmos que os estudantes que se distanciaram desse aporte cultural terão mais dificuldade de apresentar resultados e rendimentos escolares satisfatórios. Lamentavelmente, a origem social está intimamente arregimentada à riqueza e extensão dos conhecimentos científicos. Apesar de ser discricionária, a cultura escolar seria socialmente reconhecida como a ‘cultura legítima’, como a única universalmente válida.

A cultura pode então ser visualizada, como um recurso social, fonte de distinção e poder, que daria a permissão para percursos escolares marcados pelo sucesso. Temos assim, que a sistematização das hierarquias encaminha as carreiras estudantis, mas infelizmente a

limitação do direito ao conhecimento para a maioria dos jovens do ensino médio público, tem favorecido e institucionalizado a distribuição desigual do ensino, e potencializado a concepção da escola como reprodutora das desigualdades sociais e alheia à formação humana do sujeito.

A Reforma do Ensino Médio é um dispositivo de poder no campo educacional, pelo fato de impelir e regular a ação e a subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo educativo, em detrimento de uma concepção de ensino, que é legitimada como a melhor opção para o ensino médio brasileiro.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei da Reforma do Ensino Médio robusteceu apenas algumas ressalvas daquilo que foi apresentado na Medida Provisória n. 746/16. Porém, o embrião dessa reestruturação, o Projeto de Lei n. 6.840, já circulava no território nacional desde dezembro de 2013. A MP n. 746/16 foi omissa às discussões trazidas pelo PL n. 6.840/13, consubstanciando-se como um ato antidemocrático e contraditório aos reclames listados pelos movimentos estudantis e pelos sindicatos de trabalhadores e pesquisadores da educação. A anulação do processo de escuta de tais entidades, fortaleceu o clima de desconformidade e de descontentamento ao texto exposto na MP n. 746/16. A recomposição do currículo do ensino médio se inclinou para o atendimento dos interesses mercadistas, e para o beneficiamento dos grupos privatistas.

O Parecer n. 95 da Comissão Mista, de 30 de novembro de 2016, com relação ao ensino de Sociologia, definiu que o texto do inciso IV, que previa a Sociologia com disciplina obrigatória, perdeu a sua validade. O contexto de resistência foi instaurado em face da retirada da Sociologia do ensino médio brasileiro, cerca de dezoito Emendas Constitucionais apresentadas por senadores e deputados federais, clamavam pela incorporação da Sociologia à MP n. 746/16. Na contramão dessa via democrática marcada por lutas e resistências, o ensino de Sociologia ressurge no currículo no formato de “estudos e práticas”.

O lugar reservado à Sociologia na Lei n.13.415/17 consolida em seu Art. 35, o que já havia sido proposto na MP n. 746/16. A inclusão nos moldes dos “estudos e práticas”, evidencia uma situação de desamparo, pois não garante a integralização da disciplina à BNCC na forma de componente curricular específico. Os conhecimentos sociológicos são induzidos a serem diluídos nos itinerários formativos expressos no Art. 35-A.

O obscurecimento do que se entende por “estudos e práticas” pode influenciar os estados federativos, a adotarem guias de implementação perfilhadas pelos grupos privados, que tem incentivado em seus currículos à retirada da disciplina. No âmago da Contrarreforma é apresentada uma dissociação entre o ensinar e o educar, o processo de ensino é conduzido pelo pragmatismo e pela fragmentação. Tais medidas, reiteram aquilo que foi vivido nos regimes autoritários, a retórica da “igualdade de oportunidade” tem ocultado um contexto de acentuadas diferenças sociais.

Há duas concepções distintas acerca dos objetivos almejados para o ensino médio, a primeira equivale a formar o aluno integralmente, incluindo desde os seus aspectos psicológicos até os seus comportamentos cognitivos. E a segunda, se manifesta no uso de apenas dois campos do conhecimento, o produtivo e o das linguagens, para que as habilidades

e disposições sejam desenvolvidas pelos estudantes. A incoerência do discurso trazido no texto legal, revela-se na impossibilidade de formar integralmente a partir do desenvolvimento de duas capacidades e conhecimentos específicos.

A estratégia se expande na constituição de um aluno familiarizado com tecnologias exclusivamente produtivas e arrematadas nas crenças neoliberais, que fundamentará a sua comunicação ao vínculo com a aprendizagem linguística já determinada. A formação fragmentada do estudante do ensino médio, foi uma das críticas mais entoadas na MP n. 746/16, porém, a Lei n. 13.425/17 tem fincado uma perspectiva educacional bem dispersa. Como pensar em uma formação integral, se ao final do ensino médio o aluno deve mostrar aptidão em duas áreas, em detrimento das demais?

Esse discurso amplamente contraditório, já prevê a exclusão da Sociologia, apesar do texto legal trazer a aparência de uma permanência, os “estudos e práticas” não conferem um valor científico, a validade epistemológica tem sido colocada em jogo. Na tentativa de atenuar as inconstâncias, são sugeridas possibilidades hermenêuticas de trazer os objetos de conhecimento da Sociologia sob a forma de temas transversais.

As posturas neoliberais e os interesses privatistas da educação, retratam uma reforma do ensino médio despreocupada com o alunado e com os profissionais envolvidos no processo educativo, solidificando a constância de uma ordem social desigual e profundamente estratificada. As alterações promovidas pela Lei n. 13.415/17, com a intenção de repaginar o ensino médio, compilaram elementos instrutivos tão destoantes e díspares da realidade nacional, que sua implementação poderá ser inviabilizada em algumas instituições públicas. A tentativa de reverter os repertórios negativos dos êxitos escolares, tem se tornado um caminho preciso para o alargamento das descontinuidades em nível educacional nesta etapa da educação básica.

Todos os fomentos e incentivos voltados para a promoção de um ensino médio atrativo e mais convidativo, não se debruçaram em volta do seu principal objetivo, sanar com os problemas estruturais, sociais e históricos relativos ao ensino médio no país. É dubitável pensarmos que uma proposição curricular repleta de paradoxos e contrassensos, seja capaz de solucionar problemas tão distintos, repletos de minúcias e peculiaridades de todas as ordens.

Nossas prerrogativas teóricas nos encaminharam para a percepção de que a reforma curricular que instituiu os itinerários formativos e a sua fictícia opção de escolha, tem tomado a escola como um lugar de fortalecimento para a manutenção e reprodução das desigualdades sociais e culturais. A ocultação da relação artificiosa entre a os sistemas de ensino e o jogo de interesse das classes sociais, é espelhada no impedimento dos estudantes em fazer suas

predileções quanto às áreas de conhecimento, pois em alguns casos, haverá a impossibilidade de ofertar todas as naturezas de itinerários formativos, e o aluno terá que mediar a sua escolha, segundo aquilo que a escola teve condições e possibilidades de oferecer.

A repercussão prática da Lei n. 13.415/17 nas escolas brasileiras nos dará a previsão de uma formação diminuta, baseada em realidades profundamente desiguais, contraditoriamente, injustiças têm sido narradas no próprio campo educacional.

A pesquisa susteve o foco de colaborar para o debate sobre a Contrarreforma do Ensino Médio e seus impactos o currículo, singularmente no que diz respeito à formação humana, cidadã e sociológica. Desta forma, diante da problemática, se o ensino de sociologia, sobreposto ao modelo integral, tem focalizado nos sujeitos sociais que dão vida ao currículo e à escola, realizamos uma análise do espaço “reservado” para a Sociologia dentro dos novos parâmetros advindos com a Lei n. 13.415/17.

O presente trabalho revelou que Novo Ensino Médio não representou as demandas do alunado, desvalorizou profissionais e pesquisadores da educação básica, visto que, promoveu a manutenção e reprodução da estrutura social vigente, e priorizou a atendimento das demandas do mercado.

A ampliação da carga horária com o objetivo de tornar o novo modelo mais atrativo e evitar que os alunos abandonem os estudos, trouxe uma parte comum para todos os estudantes do território nacional e uma parte diversificada. Porém, essa flexibilização curricular acentuou as diferenças entre as esferas públicas e privadas, e inibiu a oferta de todos os itinerários. A formação integral, não priorizou a formação humana do sujeito, o tecnicismo prosperou como o oxigênio das mobilizações a favor da formação profissional.

A flexibilização neste nível de ensino estendeu as suas fronteiras, sendo tanto um princípio de conduta quanto uma via de regulação competitiva entre fortemente alimentada pelas práticas neoliberais. A responsabilização do indivíduo pelo seu destino é um contraponto marcante nas teias emaranhadas do Novo Ensino Médio, as liberdades e capacidades individuais são secundarizadas diante da necessidade de garantir as condições do discurso, ainda que os patamares de formação estudantil, sejam fixados de modo desigual. A flexibilização do sistema educacional tem se esgotado na formação de um homo *oeconomicus*¹¹, em que o setor público e privado se torna empresas ofertantes de determinados produtos educacionais.

¹¹ O homem “[...] é aquele que é eminentemente governável. De parceiro intangível do laissez-faire, o homo *oeconomicus* aparece agora como o correlativo de uma governamentalidade que vai agir sobre o meio modificar sistematicamente as variáveis do meio [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 369).

Embora a Lei n. 13.415 não tenha sido implantada em sua completude, fazer uma análise dos discursos contidos em suas proposições, é imprescindível. De modo que, novos estudos serão desenvolvidos sobre a repercussão da Lei da Reforma nas escolas de ensino médio. O futuro da Sociologia na educação básica foi subjugado às secretarias de educação estaduais, a BNCC define apenas 1800hs e o restante tem ficado a cargo da aprovação do documento local pelos conselhos estaduais.

O contexto é satisfatório para as incertezas profissionais, que afeta o interesse do aluno do ensino médio para cursar a licenciatura em Ciências Sociais. Neste momento a Sociologia busca sua defesa enquanto saber científico necessário na formação humana dessa juventude contemporânea.

O cenário de retrocesso das políticas curriculares para o ensino médio é evidente, o lugar conquistado pela Sociologia fruto de uma saga de lutas políticas que envolveram alunos, profissionais e pesquisadores. O sentimento de esvaziamento da formação cidadã e a perda do direito à uma educação sociológica, sem amarras regulatórias se tornaram os nossos indícios mais recorrentes.

REFERÊNCIAS

- ARELATO, L. R. G.; CABRAL, M. R. M. Paulo Freire: por uma teoria e práxis transformadora. *In*: BOTO, C. (ed.). **Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados**. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 267-292.
- BARCELLOS, M. E. *et al.* A reforma do ensino médio e as desigualdades no Brasil. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 13, p. 118-136, 2017. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/6127>. Acesso em: 23 mai. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, R. de. Uma análise da Lei 13.415/17: o novo Ensino Médio e o lugar da Filosofia no Currículo. **Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFilo**, [S. l.], v. 7, p. e18/1–22, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/67426>. Acesso em: 15 jun. 2022.
- BAUMAN, Zigmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar sociologicamente**. Trad. Alexandre Wernek. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 159-176.
- BITTAR, Marisa; FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. Educação e Ideologia Tecnocrática na Ditadura Militar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-355, 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 mar. 2021.
- BODART, Cristiano das Neves (org.). **Sociologia Escolar: ensino, discussões e experiências**. 1. ed. Porto Alegre: Cirkula, 2018. 143 p.
- BODART, Cristiano das Neves; AZEVEDO, Gustavo Cravo de; TAVARES, Caio dos Santos. Ensino de Sociologia: processo de reintrodução no ensino médio brasileiro e os cursos de ciências sociais e sociologia (1984-2008). **Debates em Educação**, Alagoas, v. 12, n. 27, p. 214-235, mai./ago. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n27p214-235>. Acesso em: 02 set. 2020.
- BODART, Cristiano. Por uma História do Ensino da Sociologia no Brasil: na oficina sociológica de Cristiano Bodart tomando café com sociologia. [Entrevista concedida a] Fagno da Silva Soares. **Revista Observatório**, Palmas, v. 4, n. 6, p. 1007-1029, out./dez. 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article>. Acesso em: 11 nov. 2020.
- BOURDIEU, Pierre. **Lições de aula**. São Paulo: Editora Ática SA, 2001.
- BRASIL. **19 de dezembro Portaria MEC N° 2.167/2019, aprovado em de 2019**. Homologar o Parecer CNE/CP n° 22/2019, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 7 de novembro de 2019, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, define as Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília, DF: Ministério

da Educação, 2019. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-ppp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192<http://>. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. Comissão Mista da MPV 746/2016. **Parecer, nº 95 de 30 de novembro de 2016.**

Brasília: Senado Federal, 30 nov. 2016c. Disponível em:

amara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1512505&filename=PAR+95+MPV74616+%3D%3E+MPV+746/2016. Acesso em: 19 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina de atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES – no fomento à programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: <http://www.soleis.com.br/D6755.htm>. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. **Decreto-lei 1.190, de 04 de abril de 1939.** Orientou o modelo de formação de professores no Brasil até o ano de 2001. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1939. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. **Lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008.** Estabelece a obrigatoriedade das disciplinas Filosofia e Sociologia nos três anos do ensino médio em todo o território nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. **Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1982. Disponível em: <https://goo.gl/t73UFJ>. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil, DF: Diário Oficial da União, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 17 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 01 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF: Diário Oficial da União, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 01 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1969. Disponível em: <https://>

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201>. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1971. Disponível em: <https://goo.gl/BWGhjT>. Acesso em: 25 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018. (3ª versão). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>. Acessado em: 20 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. (1ª versão). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>. Acessado em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2016. (2ª versão). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>. Acessado em: 11 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC**. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015MP-746-16.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.389 de 23 de março de 2017. Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. **Diário Oficial da União**, n. 58, p. 61, 24 mar. 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Bases Legais**. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília, DF: MEC, 2000.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 28/2001**. Estabeleceu a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, separando a oferta de grau de licenciatura do grau de bacharelado. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação). Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-ppc022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192<http://>. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. Portaria n.17 de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diário Oficial da União**, n. 248, seção I, 29 dez. 2009.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº. 11.684, 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em: 03 jul. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Conversão da Medida Provisória nº 746. Altera substancialmente o Ensino Médio. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 17 jul. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 1 abr. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei 6840/2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=60257>. Acesso em: 19 abr. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (curso de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2020**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e

institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-formação). Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 01 nov. 2020.

CARVALHO, Ana Isabel Machado. **Desenvolvimento Profissional de professores: especificidades na transição para a formação de adultos**. 2014. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014.

CARVALHO, L. M. G. A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de Sociologia no Ensino Médio no Brasil. *In*: CARVALHO, L. M. G. (org.). **Sociologia e Ensino em debate: experiências e discussões de Sociologia no Ensino Médio**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 17-60.

CELLARD, André. **Análise documental**. *In*: CELLARD, André. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COSTA, Marisa Vorraber; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; BONIN, Iara Tatiana. Contribuições dos Estudos Culturais às Pesquisas sobre Currículo: uma revisão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 509-541, set./dez. 2016.

DELORS, Jaques. Os quatro pilares da educação. *In*: DELORS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC; UNESCO, 2003.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ERAS, Lígia Wilhelms. Entre teorias e práticas de ensino na formação de professores: trajetórias do campo da pedagogia e do ensino de ciências sociais/sociologia na educação básica. *In*: RIBEIRO, Adelia Miglievich; MATIAS FILHO, Manoel (org.). **O espaço sociológico: um balanço de trinta anos**. Vitória, ES: EDUFES, 2019. 356 p.

FONTES, Flávio Fernandes. O que é a virada linguística? **Trivium**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 3-17, dez. 2020. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-48912020000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 out. 2021.

FORTUNA, Volnei. A relação teoria e prática na educação em freire. **REBES - Rev. Brasileira de Ensino Superior**, v. 1, n. 2, p. 64-72, out./dez. 2015.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 1ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise Nogueira. Medida provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR**

On-line, Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/48275072/Medida_Provis%C3%B3ria_746_2016_a_contra_reforma_do_ensino_m%C3%A9dio_do_golpe_de_estado_de_31_de_agosto_de_2016. Acesso em: 06 mai. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação. Série educação infantil).

GUIMARÃES, Elizabeth da Fonseca. As Orientações Curriculares Nacionais, a Formação dos Professores e as Licenciaturas em Ciências Sociais. *In*: CARVALHO, Lejeune Mirhan Xavier de. **Sociologia no Ensino Médio: desafios e perspectivas**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2015. 448 p.

LIMA, Natália Pereira. CORRÊA, Alexandre Fernandes. Sociologia no Ensino Médio no Maranhão: reflexões sobre a transmissão da cultura sociológica para jovens. *In*: MIGLIEVICH, Adelia; MATIAS FILHO, Manoel (org.). **O Espaço do Sociólogo: um balanço de trinta anos**. Vitória, ES: EDUFES, 2014. 352 p.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopez. Conhecer, pesquisar, escrever. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 25, 2007b.

LOURO, Guacira Lopez. Gênero e Sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, v. 19, n. 2, mai./ago. 2007a.

MARANHÃO. Secretária de Estado da Educação. Documento **Curricular do Território Maranhense: ensino médio**. São Luís: SEDUC, 2022. 251 p. (Ensino Médio; 3).

MATTOS, Sérgio Sanandaj. A implantação da Sociologia pela via legislativa. *In*: CARVALHO, Lejeune Mirhan Xavier de. **Sociologia no Ensino Médio: desafios e perspectivas**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2015. 448 p.

MEUCCI, Simone. **A Institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa; DESLANDES, Sueli Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de Campo: Contexto de Observação, Interação e Descoberta. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Sueli Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Coleção Cadernos da Diversidade).

- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Os saberes que ensinam: o saber. *In*: MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de história: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 81-91.
- MORAES, Amaury Cesar; GUIMARÃES, Elizabeth da Fonseca; TOMAZI, Nelson Dacio. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Conhecimentos de Sociologia**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2006.
- MOREIRA, Antonio Flávio B. A crise da teoria curricular crítica. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 11-36.
- MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MOREIRA, Antônio Flávio. O currículo como política cultural e a formação docente. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Territórios contestados**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 7-20.
- MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. *In*: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da. **Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura**. Porto Alegre: EDPUCRS, 2003. 280 p. Disponível em: <http://www.rogerioa.com/resources/Cult1/necessidade.pdf>. Acesso em: 23 out. 2020.
- NEVES, Shelley Muniz Azambuja. Em Defesa da Disciplina Sociologia nas Políticas para o Ensino Médio entre 1996 a 2007. *In*: CARVALHO, Lejeune Mirhan Xavier de. **Sociologia no Ensino Médio: desafios e perspectivas**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2015. 448 p.
- PEREIRA, C. S. M. **Reforma do ensino médio- lei 13.415/17: avanços ou retrocessos na educação?** 2019. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Instituto de Agronomia, Seropédica, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8192863. Acesso em: 10 mai. 2021.
- PEREIRA, Dirlei Azambuja; ROCHA, Sheila de Fátima Mangoli; CHAVES, Priscila Monteiro. O conceito de práxis e a formação docente como ciência da Educação. **Revista de Ciências Humanas – Educação**, v. 17, n. 29, p. 31-45, dez. 2016.
- PEREIRA, Thiago Ingrassia. A profissão de professor de sociologia: reflexões sobre a condição profissional no Rio Grande do Sul. *In*: RIBEIRO, Adelia Miglievich; MATIAS FILHO, Manoel (org.). **O espaço sociológico: um balanço de trinta anos**. Vitória, ES: EDUFES, 2019. 356 p.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie *et al.* Falando do Corpo, Calando a cultura: discursos sobre o corpo humano em livros didáticos de biologia do ensino médio. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade**. v. 5, n. 1, jan./jun., 2019.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, ano 1, n. 1, jun. 2009.

SANTOS, Mário Bispo dos. A Sociologia no contexto das reformas do ensino médio. *In*: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de. **Sociologia e ensino em debate**: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. 392 p.

SAVEGNAGO, C. L. *et al.* Produtos de um Mestrado Profissional na Área da Educação: um estado do conhecimento. **Revista de Gestão, Avaliação e Educação**, Santa Maria, v. 9, n. 18, 2020.

SCHEVISBISKI, Renata Schlumberger. A versões da base nacional comum curricular (BNCC) e a sociologia: conteúdos, metodologias e reflexividades políticas. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 7., 2021. **Anais eletrônicos** [...] Campina Grande, PB: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/75690>. Acesso em: 06 jun. 2022.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Eстера Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Lady Daiana Oliveira da; MOREIRA, Núbia Regina. Uma revisão da cultura da performatividade no trabalho docente. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 5, n. 10, p. 94-111, jan./abr. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Editora Vozes; 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. O adeus às metanarrativas educacionais. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-258.

SILVA, Vergas Vitória Andrade da *et al.* A lei 13.415/2017: flexibilização curricular como estratégia de reforço à reprodução das desigualdades educacionais. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 7., 2021. **Anais eletrônicos** [...] Campina Grande, PB: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/75549>. Acesso em: 06 jun. 2022.

SOUZA, M. J. F. S. *et al.* Análise dos produtos de programas de mestrado profissional: um recorte envolvendo o Ensino de Matemática na Região Sul do Brasil. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10., 2-15. **Anais** [...] Águas de Lindóia, SP: [s.n.], 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação do magistério.** [Rio de Janeiro: ANPED], 2000. 24 p. Disponível em: anped.org.br/rbe/rbedigital/.../RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf. Acesso em: 23 out. 2020.

TELES, Ana. Ensino de sociologia: conteúdos e metodologias, uma análise dos princípios teórico-metodológicos da disciplina de Sociologia aplicados na escola CEEP Leonardo das Dores em Esperantina-PI, de 2013 aos dias atuais. **Revista Pedagogia Social UFF.**, [S.l.], v. 2, n. 2, jul. 2017. ISSN 2527-0974. 16 p. Disponível em: <http://www.revistadepedagogiasocial.uff.br/index.php/revista/article/view/51>. Acesso em: 25 mar. 2019.

ZAIDAN, S.; REIS, D. A. de F.; KAWASAKI, T. F. Produto educacional: desafio do mestrado profissional em educação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 16, n. 35, 2020.

ZOTTI, S. A. O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, IV, 2006, Goiânia. **Anais eletrônicos [...]** Goiânia, GO: SBHE, 2006. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo01/Solange%20Aparecida%20Zotti%20-%20Texto.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.