



A SOCIOLOGIA NO NOVO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO DE MINAS GERAIS

Cristiano das Neves Bodart¹

Rafaela Reis Azevedo de Oliveira²

Resumo

Este artigo analisa o lugar da Sociologia escolar no Currículo Referência do Ensino Médio em Minas Gerais e, em particular, nos seus Itinerários Formativos. O currículo é oriundo da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM) e da Reforma do Ensino Médio, que evidenciam suas gramáticas neoliberais – amparadas pelo empresariado – marcadas pela flexibilização curricular e a meritocracia, que geram insegurança à oferta da disciplina de Sociologia, além de furtar os(as) estudantes de uma leitura crítica e ampla da sociedade, ao passo que imprimem um processo de desdisciplinarização do currículo e a diluição de conteúdos estruturantes do ensino médio. Para fins de desenvolvimento deste estudo, foi realizada uma análise documental das resoluções, do Currículo Referência do Ensino Médio e dos cadernos pedagógicos disponibilizados no site da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Aponta-se um esforço da equipe de redatores(as) do Currículo Referência de Minas Gerais em manter a Sociologia como componente obrigatório, assim como a não definição de habilitação específica de atuação docente para componentes curriculares dos Itinerários Formativos, o que pode gerar ofertas menos qualificadas e competição acirrada entre os(as) professores(as) por carga horária, impactando diretamente a qualidade do ensino de Sociologia.

Palavras-chave: BNCCEM. Currículo Referência do Ensino Médio. Itinerários Formativos. Sociologia. Minas Gerais.

¹ Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (CEDU-UFAL). Vice-presidente da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs). E-mail: cristianobodart@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Presidente da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs). E-mail: rafareis2001@yahoo.com.br

SOCIOLOGY IN THE NEW HIGH SCHOOL CURRICULUM IN MINAS GERAIS

Abstract

This article analyzes the place of School Sociology in the Reference Curriculum of High School in Minas Gerais and, in particular, in its Formative Itineraries. The curriculum comes from the National Common Curriculum Base for High School (BNCCEM) and the High School Reform, which show their neoliberal grammars – supported by the business community – marked by curricular flexibility and meritocracy, which generate insecurity in the offer of the discipline of Sociology, in addition to robbing students of a critical and broad reading of society, while printing a process of de-disciplinary curriculum and the dilution of structuring contents of high school. For the purposes of developing this study, a documental analysis of the resolutions, the Reference Curriculum for High School and the pedagogical notebooks available on the website of the State Department of Education of Minas Gerais was carried out. There is an effort by the team of writers of the Reference Curriculum of Minas Gerais to keep Sociology as a mandatory component, as well as the non-definition of specific qualifications for teaching activities for curricular components of the Training Itineraries, which can generate less qualified and fierce competition among professors for workload, directly impacting the quality of Sociology teaching.

Keywords: BNCC. High School Reference Curriculum. Training Itineraries. Sociology. Minas Gerais.

INTRODUÇÃO

Após a aprovação da Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM)³, em 17 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018), os estados, em ritmos variados, se dedicaram a organizar seus currículos referências para a última etapa da educação básica, em que a Sociologia escolar vinha sendo ofertada, ao menos desde 2008, quando havia se tornada obrigatória nos três anos do ensino médio, por meio da Lei nº 11.684/08 (BRASIL, 2008). No bojo da Lei nº 13.415/2017 encontra-se a revogação da obrigatoriedade da Sociologia enquanto disciplina e em seu lugar o dispositivo legal resumiu a sua presença a “estudos e práticas” de Sociologia. Fato que vem gerando

³No texto, quando mencionarmos BNCC, estamos nos referindo à Base como um todo, ou seja, que inclui as três etapas da educação básica. Quando mencionarmos BNCCEM, estaremos nos referindo apenas à Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio.

insegurança entre professores(as) da disciplina quanto aos possíveis impactos nas suas atuações profissionais.

A Lei nº 13.415/2017 e a BNCCEM atribuíram aos estados a responsabilidade de produzir e implementar seus currículos, de maneira que o lugar da Sociologia está sendo, em última instância, definido pelos currículos estaduais. Por isso, nos voltamos para o novo currículo de Minas Gerais para o ensino médio, aprovado em abril de 2021, a partir do Parecer CEE nº 192/2021 (MINAS GERAIS, 2021), de modo a observar o lugar da Sociologia escolar na parte curricular destinada à formação geral básica e aos Itinerários Formativos.

Este artigo se justifica pela necessidade de compreender e avaliar os impactos do novo currículo de Minas Gerais para o ensino médio sobre o ensino de Sociologia e sobre a atuação profissional dos licenciados em Ciências Sociais/Sociologia.

A metodologia adotada foi a análise documental, mais especificamente de resoluções do Conselho Estadual de Educação (CEE-MG), dos cadernos pedagógicos e do novo currículo para o ensino médio mineiro, documentos disponibilizados no site da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). A análise documental se coloca como importante técnica de pesquisa qualitativa, que tem como vantagem o acesso facilitado e contínuo, visto que está disponibilizada em sites oficiais e pode ser consultada sempre que necessário (BARDIN, 1995). Além disso, realizou-se uma pequena conversa informal com um dos redatores do Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais (CREM-MG), de modo a obter informações referentes ao processo de elaboração do currículo mineiro.

Este artigo está dividido em três seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira, fazemos uma breve apresentação dos aspectos que fundamentam a BNCCEM; na segunda seção apresentamos como o currículo referência do ensino médio mineiro foi elaborado e aprovado; na seção três analisamos como a Sociologia consta neste currículo e as possibilidades de atuação de seus(suas) professores(as) nos Itinerários Formativos organizados pelo Estado.

1. **As Bases da BASE Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**

A compreensão das implicações da Reforma do Ensino Médio sobre os currículos estaduais depende da identificação das bases ideológicas que a orientam. Nesta seção, não pretendemos exaurir os fundamentos do conjunto de ações governamentais que visam a implementação da Lei nº 13.415/2017, mas apresentar um panorama que nos permita entender seus desdobramentos no novo currículo mineiro, especialmente seus impactos sobre o ensino de Sociologia.

As reformas curriculares brasileiras, implementadas após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) tiveram orientações da ideologia neoliberal, que se materializaram de forma, mais ou menos intensa, nas diversas diretrizes desde então aprovadas. Há uma farta literatura que demonstra essas orientações, que se vinculam aos interesses do mercado (MOTTA; FRIGOTTO, 2017), de organismos internacionais (BERNUSSI, 2014; SCHWARTZ; BATISTA, 2021) e o atendimento às exigências das avaliações internacionais (VILLANI; OLIVEIRA, 2018; HYPOLITO; JORGE, 2020), além de fundamentar-se em noções como “cultura do empreendedorismo” (DREWINSKI, 2009; COSTA, 2019), protagonismo (empreendedorismo de si mesmo) (CARDOSO; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2021), capital humano (MOTTA; FRIGOTTO, 2017), competências e habilidades (BRANCO; BRANCO; IWASSE; ZANATTA, 2019) e às tendências de mercantilização da educação brasileira (PIOLLI, 2019). Essas orientações neoliberais foram aprofundadas após o Golpe de 2016, que destituiu a presidente Dilma Rousseff e possibilitou a intervenção sobre o Conselho Nacional de Educação, destituindo seus integrantes anteriores e nomeando novos membros para o conselho que melhor se alinhassem à agenda neoliberal (SAVIANI, 2017). Tal mudança possibilitou que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estava em processo de produção, fosse melhor alinhada à ideologia neoliberal, desdobrando impactos sobre os currículos estaduais que passaram a ser refeitos. Tratando do Currículo Referência de Minas Gerais (2020), Pinto e Melo (2021) destacaram esses aspectos no caso mineiro. Aqui não iremos retornar as discussões realizadas no conjunto dessas pesquisas, mas destacamos aspectos que nos auxiliarão a pensar o lugar do ensino de Sociologia no Currículo Referência de Minas Gerais.

Como parte da agenda neoliberal, a Reforma do Ensino Médio, via Base Nacional Comum Curricular (BNCC), proporcionou maior abertura para a atuação direta do setor privado na educação básica pública. Em um primeiro momento como “parceiros” na elaboração dos currículos, para depois apresentarem-se como produtores de material didático e instrucional, equipamentos, plataformas, sistemas, *softwares*, entre outros, promissores aos anseios de obtenção de altas taxas de lucratividade no setor educacional (PINTO; MELO, 2021, p. 9).

A BNCCEM é a diretriz que operacionaliza a Reforma do Ensino Médio. Esta foi aprovada à revelia da avaliação das entidades científicas⁴, de pesquisadores(as) e dos(as) estudantes que desencadearam, em 2016, uma onda de ocupações de escolas em todo país como forma de protesto⁵, bem como um grande volume de notas de repúdio produzidas por entidades científicas, como aquela emitida pela Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs)⁶.

Vale destacar que a aprovação da BNCC se deu em fatias, ignorando a integralidade da Educação Básica brasileira, que se constitui da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, como preconizado pela LDB em seu artigo 21 (BRASIL, 1996). A aprovação fragmentada de uma diretriz curricular para o ensino básico produz, igualmente, orientações fragmentadas que revelam não haver efetivamente um projeto para a educação básica em sua integralidade. Aqui, nos voltamos para a BNCCEM por ser a etapa em que, geralmente, a Sociologia escolar é ofertada no Brasil.

A BNCCEM (re)organiza o ensino médio por áreas do conhecimento, a qual chamaremos, por buscar maior coerência, de áreas de ensino⁷. Trata-se de uma organização que já vinha sendo pautada nas diretrizes curriculares anteriores, bem como na matriz de referência e avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio

⁴ ABECS; ABA; SBS; ANPOCS. Entidades lançam nota pública, solicitando revogação da Reforma do Ensino Médio e pela retirada da proposta da BNCC. **Site da Abecs**. 17 jul. 2018. Disponível em: <https://abecs.com.br/entidades-lancam-nota-publica-solicitando-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 28 jun. 2022.

⁵ VILLELA, F.; MELLO, D. Mais de mil escolas do país estão ocupadas em protesto; entenda o movimento. **Agência Brasil**. 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/mais-de-mil-escolas-do-pais-estao-ocupadas-em-protesto-entenda-o-movimento>. Acesso em: 28 jun. 2022.

⁶ ABECS. Nota sobre a tramitação da Reforma do Ensino Médio. **Site da Abecs**. 28 mar. 2017. Disponível em: <https://Abecs.com.br/nota-sobre-a-tramitacao-da-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 28 jun. 2022.

⁷ A rigor, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) não é uma área de conhecimento, mas um agrupamento arbitrário de disciplinas originárias de áreas de conhecimentos especializados, distintos, autônomos e com claras fronteiras no campo científico (a despeito de realizarem constantes diálogos). Nota-se a tendência de incluir nessa área de ensino componentes curriculares que são, no campo acadêmico, temas e não Ciência.

(ENEM), mas que na atual configuração abre espaço para que disciplinas que estavam presentes no currículo sejam substituídas por componentes curriculares que agregam um conjunto de disciplinas. Por exemplo, há margem para a contratação de professores(as) para lecionar o componente “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” (CHSA), o que impacta sobre a qualidade do ensino, já que há nessa configuração uma diluição dos saberes disciplinares sobre o questionável discurso da interdisciplinaridade. Abre-se, também, espaço para a criação de componentes curriculares que não resultam de uma transposição de um campo científico, tal como o componente obrigatório “Projeto de Vida”.

Em se tratando da Sociologia escolar, a desobrigação trazida pela Lei nº 13.415/2017 da oferta da Sociologia como disciplina do ensino médio gera insegurança aos(às) docentes quanto à sua manutenção. Sendo diluída sob o discurso da interdisciplinaridade não haverá garantias de exclusividade⁸ de atuação para os(as) licenciados(as) em Ciências Sociais ou em Sociologia. As implicações desse processo de desdisciplinarização do currículo do ensino médio têm impactos diretos sobre a qualidade do ensino de conteúdos de Sociologia (por permitir que não especialistas os ensinem) e sobre o mercado de trabalho dos licenciados em Ciências Sociais ou em Sociologia (BODART; FEIJÓ, 2020). Trata-se de um modelo que atende aos interesses do setor privado em reduzir a mão de obra (podendo o docente contratado ser direcionado à docência de diversos componentes) e ampliar a capacidade de barganha salarial das instituições escolares privadas junto aos(às) professores(as), já que reduz a exigência de formações docentes específicas.

Tomando a categorização de Basil Bernstein (1996) quanto ao currículo, vamos notar que a BNCCEM se caracteriza pelo que denominou de currículo do “tipo integrado”, com “fraca classificação”. Por currículo integrado e de fraca classificação, entende-se como sendo aquele em que os limites disciplinares não estão claros e com pouca preocupação com a especificidade das disciplinas (BERNSTEIN, 1996).

⁸ Vale destacar que mesmo no contexto de currículos disciplinares, do tipo coleção, os licenciados em Ciências Sociais e Sociologia sempre enfrentaram dificuldades em garantir seus espaços de atuação docente. Sobre isso, ver: BODART, das N. C.; SILVA, S. R. Quem leciona Sociologia após dez anos de presença no ensino médio. *In*: BODART, das N. C.; LIMA, dos S. L. W. *O ensino de Sociologia no Brasil*, vol. 1. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019.

O currículo do “tipo integrado”, com “fraca classificação”, ignora a forma como as Ciências se organizaram no último século, que permitiu avanços no conhecimento que devem ser democratizados, o que ocorre com maior eficiência por meio da educação formal. Ignora também as maneiras como as licenciaturas estão organizadas, impactando negativamente na qualidade da atuação docente.

Sob as contribuições desse mesmo autor, entendemos que a reconfiguração do currículo do ensino médio é resultante de relações de forças e interesses que se desenrolam nos campos de recontextualização. Bernstein (1996) destaca dois campos: campo de recontextualização oficial; e campo de recontextualização pedagógica. Não nos interessa aqui uma discussão teórica de suas classificações, mas nos apropriar de alguns aspectos que julgamos importantes para nossa reflexão. Sendo o campo de recontextualização oficial constituído pelos órgãos oficiais do Estado, no Brasil, identificamos nele os seguintes agentes sociais: Ministério da Educação (MEC), os conselhos de educação (nacional, estaduais e municipais), as Secretarias de Educação (estaduais e municipais) etc. No campo de recontextualização pedagógica identificamos as editoras, os cursos e as faculdades de formação de professores(as), mídia especializada, empresas do campo educacional, organizações não governamentais, pesquisadores(as), que militam pela qualidade da educação, professores(as) etc. Embora esses campos sejam didaticamente apresentados em separado, são imbricados, de modo que os agentes do campo de recontextualização pedagógica influem no produto final oficializado pelo campo de recontextualização oficial. Considerando a construção da BNCCEM vamos notar a forte presença de empresas privadas e organizações não governamentais nessa imbricada relação. Como destacaram Branco, Iwasse e Zanatta (2019), a educação brasileira vem sofrendo interferências externas e internas.

[...] as interferências externas na Educação se consolidam por meio da ação de organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre muitos outros. De outra parte, as interferências internas se concretizam pela ação do empresariado que, na maioria das vezes, atua por meio de instituições filantrópicas e/ou fundações, ou pela vinculação a organizações, como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). (BRANCO; BRANCO; IWASSE; ZANATTA, 2019, p. 157).

Dentre as empresas, movimentos e organizações ligados a grupos financeiros e instituições, se destacam: Todos pela Educação, Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Victor Civita, Instituto Unibanco, Bradesco, Gerdau, Volkswagen, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Insper, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Singularidades, Instituto Inspirare, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) (BRANCO; BRANCO; IWASSE; ZANATTA, 2019).

Sob as relações de poder impressas por essas empresas, movimentos e organizações, a ideologia neoliberal aparece na BNCCEM, dentre outras formas, sob o discurso da flexibilização, que reorganiza o currículo em duas partes: uma para a formação geral básica e outra destinada à escolha dos(as) estudantes, os Itinerários Formativos. Aqui notamos a noção de protagonismo, do empreendedorismo de si mesmo, destacado por Cardoso, Oliveira e Oliveira (2021). Aos(Às) estudantes é dada a promessa de que poderão optar por percursos formativos variados, o que é amplamente questionado, já que a oferta depende das condições e dos interesses das escolas, e por tratar de uma noção de protagonismo individualista. O questionamento ampara-se, principalmente, nas históricas deficiências de infraestrutura e na existência da Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016), que estabelece limites para os gastos públicos, como destacaram Motta e Frigotto (2017).

Outro aspecto que marca a BNCCEM são as intencionalidades educativas expostas a partir de competências gerais para todo o ensino médio, competências específicas e habilidades para cada uma das áreas de ensino, abrangendo indistintamente os três anos dessa etapa. Trata-se de uma perspectiva curricular fundamentada em teorias educacionais centradas em “aprender a aprender”, que tem por “objetivo principal apoiar as muitas exigências do mercado financeiro e o equilíbrio fiscal, portanto, as políticas neoliberais” (BRANCO; BRANCO; IWASSE; ZANATTA, 2019, p. 158).

Vale frisar que as ideologias neoliberais impressas na BNCC não destacam seus objetivos mercadológicos de forma explícita. O discurso da democracia e da participação social foi amplamente mobilizado durante a tramitação da Reforma do Ensino Médio e da elaboração da BNCCEM, fato que destoa de seu caráter de

aprovação aligeirada por Medida Provisória (nº 746, de 22 de setembro de 2016) (MOTTA; FRIGOTTO, 2017) e da reduzida participação social na terceira e última versão da base. Um dos argumentos que visou legitimar a Reforma do Ensino Médio baseava-se no suposto excesso de disciplinas que os(as) estudantes precisavam cursar durante o ensino médio e a sua incapacidade de realizar escolhas quanto a essa formação.

A Reforma do Ensino Médio está em curso nos estados brasileiros, nos cabendo compreender o processo de implementação do “Novo Ensino Médio” na expectativa de, conhecendo o fenômeno, podermos, se necessário, atuar no sentido de reduzir os impactos e apontar outras rotas. Na seção seguinte, nos centramos na experiência de Minas Gerais e seus impactos para o ensino de Sociologia e seus(suas) docentes.

2. **O Currículo Referência para o Ensino Médio de Minas Gerais**

Assim como na BNCC, em Minas Gerais houve a aprovação separada dos currículos referências para a educação infantil e o ensino fundamental (MINAS GERAIS, 2018), da aprovação do currículo para o ensino médio. Enquanto o primeiro foi aprovado em 13 de dezembro de 2018, por meio do Parecer CEE nº 937/2018 (MINAS GERAIS, 2018), o segundo foi aprovado em 31 de março de 2021, a partir do Parecer CEE nº 192/2021 (MINAS GERAIS, 2021). Essa aprovação separada rompe com a noção de Educação Básica estabelecida na LDB (BRASIL, 1996) como uma perspectiva holística do processo de formação, pois:

A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. [...] Resulta daí que a educação infantil é a raiz da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento. É dessa visão holística de “base”, “básica”, que se pode ter uma visão consequente das partes (CURY, 2008, p. 294-295).

Esse rompimento de uma visão holística se realiza, sobretudo, porque além de terem desenvolvido e aprovado os currículos das etapas em momentos distintos, o do ensino médio foi disposto de maneira diferente ao do ensino fundamental. Ainda que o CREM-MG (2021, p. 207, grifos nossos), na apresentação da área de CHSA tenha sido destacado que os seus componentes curriculares (Filosofia,

Geografia, História e Sociologia) “contribuem para a consolidação dos aprendizados explorados **na etapa do Ensino Fundamental** e apresentam, em seu âmago, elementos fundamentais para um aprendizado mais significativo das outras três áreas do conhecimento” o documento, como um todo, prezou pela apresentação de competências e habilidades, que abrangem os três anos da etapa, nas distintas áreas de ensino. Ou seja, rompe também com a perspectiva disciplinar característica de um currículo do tipo coleção e com forte classificação até então presente.

Sobre esse aspecto, destacamos as considerações de Alice Casimiro Lopes (2019, p. 63) acerca das disciplinas escolares. Segundo a autora, elas:

[...] não são “boas” ou “ruins”, “certas” ou “erradas” em si. São instituições educativas com as quais é negociada a significação da política curricular. Propor uma mudança de organização curricular na qual as disciplinas escolares são mencionadas como se fossem apenas divisões de conhecimento que precisam ser reagrupadas desconsidera que, como instituições, tais disciplinas organizam comunidades que constituem identidades sociais. Portanto, alterar a organização curricular implica em modificar identidades docentes. (LOPES, 2019, p. 63).

Essas implicações também chegam à formação docente, visto que as licenciaturas, historicamente, são organizadas em formatos disciplinares e não por áreas de conhecimento ou de ensino; o que observamos nas principais universidades localizadas no estado mineiro.

Em Minas Gerais, o processo de elaboração do CREM-MG durou 18 meses, tendo sido realizadas ao menos 18 reuniões previamente agendadas e distribuídas em 13 etapas, a saber: i) publicação da portaria da Comissão Estadual do Comitê Executivo do Currículo; ii) Formação Geral Básica; iii) estudos diagnósticos da rede; iv) mapeamento das potencialidades econômicas locais para a confecção da arquitetura curricular; v) realização do movimento pelo Currículo do Ensino Médio: discussão com os(as) estudantes, docentes e comunidade – Dia D do currículo; vi) elaboração da proposta dos Itinerários Formativos; vii) abertura para a consulta pública; viii) realização de webconferências; ix) sistematização das contribuições e elaboração do documento final; x) entrega do documento ao CEE-MG; xi) leitura crítica e revisão do CREM pela CEE-MG; xii) revisão final pela SEE-MG; xiii) homologação do currículo referência do ensino médio.

O CREM-MG dispõe que o seu processo de elaboração buscou garantir a diversidade dos territórios mineiros, que são classificados em 17 zonas, conforme seus diferentes graus de desenvolvimento socioeconômico (MINAS GERAIS, 2021, p. 7-9). O destaque a esse aspecto é relevante, pois traz um dos pontos de maiores questionamentos em relação à ideia de um currículo comum – a dificuldade de contemplar as especificidades regionais e cumprir um currículo efetivamente democrático e republicado (CURY; REIS; ZANARDI; 2018).

Na expectativa de garantir essa diversidade na elaboração do currículo, a SEE-MG organizou uma Comissão Estadual articulada com uma Comissão Nacional, com representantes de órgãos públicos, um Comitê Executivo para conduzir o processo e tomar as decisões cabíveis, uma Coordenação Técnica para encaminhar os trabalhos e um grupo de trabalho de elaboração do currículo, destinado à redação dos textos. Cumpre esclarecer que esse grupo de trabalho, em que estão presentes os(as) redatores(as), foi constituído por professores(as) da educação básica de diferentes áreas, que participaram de um processo seletivo para o exercício da função.

Conforme disposto no site da SEE-MG, o currículo referência “é fruto do trabalho de centenas de profissionais de várias regiões do estado, versando sobre a pluralidade de ideias, identidades e expressões mineiras” (MINAS GERAIS, 2021). Os agentes sociais que participaram na produção do currículo são apresentados no Quadro 01:

Quadro 1 – Atores envolvidos na elaboração do Currículo Referência do Ensino Médio – MG.

Representantes	Quantitativo
Secretaria de Estado de Educação.	1
Undime-MG.	1
CEE.	1
Coordenação de currículo.	1
Coordenação de etapa do ensino médio.	1
Redatores(as) do currículo, sendo:	25
• Área de Ciências Humanas;	6
• Professor de Sociologia do grupo de redatores(as).	1

Fonte: MINAS GERAIS (2021).

Além desta equipe, participaram os colaboradores oriundos do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Universidades, Institutos Federais, representante de sindicato e o Instituto Reúna, que se caracteriza como uma

organização sem fins lucrativos. Tiveram como missão, neste processo, realizar a leitura crítica do documento.

No que tange à participação de grupos e organizações, como o Instituto Reúna, concordamos com Pinto e Melo (2021) que sua presença se configura como a explicitação dos interesses do mercado educacional, que se consolida cada vez mais no país e na influência de uma agenda de políticas educacionais. Cumpre destacar que no site do Instituto Reúna⁹, entre seus objetivos, está o desenvolvimento de “conhecimentos técnicos e pedagógicos para o ensino e a aprendizagem, e contribui para tornar o sistema educacional mais coerente” (sic). Afirma, também, trabalhar na perspectiva de desenvolver quatro grandes frentes: formação, material didático, currículo e avaliação. Aspecto que corrobora com a afirmação de Pinto e Melo (2021, p. 9) quanto ao fato da Reforma do Ensino Médio ter aberto, em Minas Gerais e no Brasil, espaço lucrativo de atuação diversificada do setor privado.

Ainda quanto ao processo de elaboração do CREM-MG, o professor Marcus Antônio Silva¹⁰ (bolsista selecionado para compor a equipe de redatores(as) para a área de CHSA, representando a Sociologia), em conversa informal, avalia que o processo de elaboração do currículo envolveu profissionais de diferentes regiões do estado e que teria transcorrido de forma tranquila, particularmente em relação ao prazo. Destacou que estavam presentes professores(as) da educação básica, que realmente conhecem o dia a dia da escola, em contradição à elaboração do Currículo Básico Comum (CBC-MG) de Sociologia (MINAS GERAIS, 2007), que havia sido produzido por professores(as) de universidades que não haviam tido experiências na educação básica. Um aspecto muito importante destacado por Marcus Antônio Silva foi que a equipe de redatores(as) buscou fazer desse currículo referência uma política de Estado e não de governo, especialmente por contar com muitos profissionais de carreira em sua elaboração e, de certa forma, buscando minimizar o impacto da Reforma do Ensino Médio, que manteve a obrigatoriedade apenas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa. Assim sendo, encontramos no CREM-MG, no que compete à área de CHSA, a seguinte afirmação:

⁹INSTITUTO REÚNA. Disponível em: <https://www.institutoreuna.org.br/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

¹⁰Conversa realizada com o professor, via aplicativo de mensagem WhatsApp, no dia 17 de junho de 2022.

Vale ressaltar que a junção da Filosofia, da Geografia, da História e da Sociologia em uma única Área do Conhecimento **não representa a supressão** de nenhum desses quatro componentes curriculares e suas especificidades. Na verdade, sinaliza para a potência de maior interação entre esses saberes na promoção de um efetivo letramento dos estudantes na etapa do Ensino Médio para o exercício da cidadania, o ingresso qualificado no mundo do trabalho, a proteção ao meio ambiente, o incentivo a um modo de vida mais sustentável, a defesa dos direitos humanos, a fruição consciente de novas tecnologias da informação e da comunicação, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a construção de um projeto de vida voltado para a ampliação do campo de possibilidades desses sujeitos. (MINAS GERAIS; 2021, p. 205, grifos nossos).

A expectativa dos(as) redatores(as), conforme apresentado por Marcus Antônio Silva, foi de garantir a permanência desses componentes curriculares em Minas Gerais e demonstrar, conforme o excerto acima, que os componentes curriculares, individualmente ou reunidos na área de CHSA, são capazes de desenvolver nos(as) estudantes do ensino médio brasileiro, as competências gerais previstas na BNCC.

Tomando a perspectiva de Bernstein (1996), notamos que a BNCCEM tende a induzir um currículo mais próximo do “tipo integrado”, haja vista que os limites entre as disciplinas tendem a ser diluídos a partir da junção dos componentes curriculares pelas áreas de ensino. Não é possível prever se a disciplina de Sociologia, em Minas Gerais, deixará de ter caráter disciplinar, fato que geraria insegurança aos licenciados em Ciências Sociais/Sociologia e desqualificaria o ensino da Sociologia escolar.

O CREM, por recomendação da BNCCEM, se coloca nessa perspectiva ao buscar organizar o currículo a partir das áreas de ensino em suas relações umas com as outras. Mas ao dizer que os componentes curriculares não serão suprimidos, pode indicar uma tentativa das comunidades disciplinares, tal como Lopes anuncia (2019). Estariam os(as) redatores(as) do currículo mineiro criando estratégias de “sobrevivência” e de diminuir os impactos da Reforma do Ensino Médio?

O CREM-MG foi disponibilizado para leitura crítica das universidades e consulta pública, que segundo o redator de Sociologia, Marcus Antônio Silva, contou com pouca participação, especialmente das universidades, que

teriam rejeitado realizar a leitura, menos pela disponibilidade e, mais, pelo posicionamento crítico contra a Reforma do Ensino Médio e a BNCCEM.

Além dessa consulta pública, também foi realizado o “Dia D”, que priorizou a participação dos(as) estudantes do ensino médio, matriculados na rede estadual; participação que ocorreu por meio de um questionário on-line. No que compete a esse processo de consulta pública – seja a professores(as) e/ou estudantes, é importante realizarmos a reflexão sobre como esses processos se dão. De acordo com Pinto e Melo (2021, p.10),

[...] aparentemente, a consulta pública democratiza a participação dos sujeitos-alvo na construção das políticas públicas, no entanto, é necessário analisar com profundidade esse processo a fim de compreender os métodos, a estrutura e as análises dos resultados.

Teria, portanto, a consulta pública possibilitado a contribuição e a crítica de fato ao CREM-MG? Elas foram realmente consideradas na redação final? Houve debate em torno das questões não consensuadas?

Concluída esta etapa de consulta pública e finalizados os ajustes ao documento, ele foi encaminhado ao CEE-MG, que emitiu parecer favorável (nº 192/SEE/CEE - plenário/2021, em 31 de março de 2021), sendo o currículo homologado em abril de 2021.

3. O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO CREM-MG

Em Minas Gerais, conforme a Resolução SEE nº 4234/ 2019, as aulas de Sociologia, até completar o primeiro ciclo de implementação do novo ensino médio (2022-2025), estão garantidas da seguinte maneira para as turmas que ingressaram até o ano de 2021: 2 tempos de aula semanal no 1º ano e 1 tempo de aula semanal no 3º ano do ensino médio.

A descontinuidade na oferta da disciplina nas turmas de 2º ano gerou descontentamento por parte de professores(as) e pesquisadores(as), tendo sido, inclusive, pauta de audiência pública¹¹ na Assembleia Legislativa de Minas Gerais, acionada pelo Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Minas Gerais,

¹¹ ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MINAS GERAIS. **Audiência Pública**. Disponível em: https://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2019/12/05_audiencia_ensino_filosofia_sociologia.html. Acesso em: 23 jun. 2022.

Sindicato dos Sociólogos e o apoio da Unidade Regional – MG da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs).

Em princípio, sabemos que no primeiro ano da implementação do novo currículo para o ensino médio, a Sociologia, assim como todas as demais disciplinas da educação básica, foram garantidas com, pelo menos, um tempo de aula semanal. Mas ainda não temos ciência de como ficará a oferta nos próximos anos, visto que ainda não foram divulgadas as matrizes curriculares dos anos seguintes, conforme veremos mais para frente. Cumpre, antes, apresentarmos como a Sociologia está disposta no Currículo Referência, na Formação Geral Básica. Adiantamos que a abordagem da Sociologia não se distancia daquelas presentes nos documentos curriculares anteriores, inclusive as orientações contidas no antigo CBC de Minas Gerais/Sociologia (2007). Essa continuidade pode ser entendida como uma busca pela manutenção de um *ethos* disciplinar, que vem se consolidando a partir da ampliação de pesquisas e projetos desenvolvidos para o ensino de Sociologia no ensino médio.

Na Formação Geral Básica do CREM-MG (2021, p. 228), a Sociologia, de imediato, é definida como “componente curricular obrigatório da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio”, cujo objetivo é desenvolver os temas presentes nas três grandes áreas que compõem as Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia. O documento dispõe, ainda, que a presença da Sociologia no currículo é o que permitirá que jovens estudem temáticas que são discutidas em nosso cotidiano, como: “identidade, trabalho, desigualdade social, gênero, classe, raça, sexualidade, cultura, violência, entre outros, de maneira crítica e informada, o que dificilmente seria possível se o ensino de Sociologia não fizesse parte do currículo nesta etapa do ensino” (MINAS GERAIS, 2021, p. 228-9).

O documento se referencia em diretrizes, parâmetros e orientações anteriores, como as OCEM, para indicar como o ensino de Sociologia deve ser trabalhado. Na perspectiva epistemológica é do estranhamento e da desnaturalização¹² do mundo; e na perspectiva metodológica, há possibilidade de três abordagens: conceitos, temas e

¹²Importa destacar que as literaturas especializadas vêm criticando a leitura recorrente de que a especificidade do ensino de Sociologia estaria nas noções de estranhamento e desnaturalização, sendo essas práticas presentes nas demais disciplinas de Ciências Humanas.

teorias. Trazer essas abordagens, já amplamente apresentadas nos documentos anteriores, se justifica, conforme os(as) redatores(as), pela possibilidade de dar continuidade às políticas educacionais e trabalhar no contínuo aperfeiçoamento do sistema educacional.

Finalmente, cumpre destacar que o CREM-MG apresenta, por área de ensino, quadros em que são apresentadas as suas competências, habilidades, unidades temáticas e os objetos de conhecimento, cuja Sociologia, na área de CHSA, está presente em todas elas, como pode ser visto um exemplo no anexo I.

Apresentado como a Sociologia está disposta no CREM-MG, sigamos então para a compressão de como ela aparece na matriz curricular do 1º ano do ensino médio.

No dia 13 de novembro de 2021, a SEE-MG publicou no diário executivo a Resolução SEE nº 4.657/2021 (MINAS GERAIS, 2021) que dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas de 1º ano do ensino médio, com início no ano de 2022. Analisando a matriz curricular do 1º ano do ensino médio regular diurno, na formação geral básica, verificamos que a Sociologia, assim como a Filosofia, foi mantida com um tempo de aula semanal, o que se repete no ensino médio de tempo integral.

No que compete aos Itinerários Formativos, vejamos no quadro 2 o que a resolução supracitada destaca na matriz curricular para o 1º ano do ensino médio regular diurno e o ensino médio de tempo integral.

Quadro 2 – Matriz curricular – Itinerários Formativos do 1º ano do ensino médio regular diurno e do ensino médio de tempo integral.

	Unidade Curricular	Componentes curriculares	Aula/semanal
Ensino Médio Regular	Projeto de Vida.	Projeto de Vida.	1
	Eletivas.	Eletiva 1.	1
		Eletiva 2.	1
	Preparação para o Mundo do Trabalho.	Introdução ao Mundo do Trabalho.	2
		Tecnologia e Inovação.	1
	Aprofundamento nas áreas de conhecimento.	Práticas Comunicativas e Criativas.	1
		Humanidades e Ciências Sociais.	2
		Núcleo de Inovação Pedagógica.	1
		Ciências da Natureza e suas Tecnologias.	2
	Integral*	Atividades integradoras.	Nivelamento de Língua Portuguesa.
Nivelamento de Matemática.			1
Práticas Experimentais.			2
Estudos Orientados.			5
Tutoria.			2

Fonte: Resolução SEE – MG nº 4.657/2021.

*Inclui os componentes curriculares do ensino médio regular.

Destacamos uma contradição: uma das críticas relacionadas ao ensino médio brasileiro, amplamente mobilizada para justificar sua reformulação, era o excesso de disciplinas que os(as) estudantes precisavam cursar nessa etapa de escolarização. No currículo mineiro houve um acréscimo de nove componentes curriculares no ensino médio regular, que demandou a criação de um 6º tempo de aula, de segunda a sexta-feira, ou um dia de contraturno nas escolas.

Porém – talvez por dificuldade de realizar de outra maneira –, o Estado, órgão oficial recontextualizador do currículo (BERNSTEIN, 1996), optou por organizar os Itinerários Formativos em formato disciplinar, como foi possível observar nos cadernos pedagógicos publicados pela SEE-MG, meses após a aprovação do CREM-MG.

Buscamos analisar os componentes eletivos curriculares da área de CHSA. O Quadro 3 apresenta o catálogo publicizado pela SEE-MG, em dezembro de 2022.

Quadro 3 – Itinerário Formativo – Eletivas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA).

Componente curricular
Cultura de Paz e Convivência Democrática.
Estudo do Meio e Intervenção Local.
Identidades Culturais Brasileiras.
Preparação para o ENEM – CHSA.
Mitologia: as Lendas e as Associações de Ideias.

Fonte: Resolução SEE – MG nº 4.657/2021.

Uma disciplina comum aos grupos de eletivas das distintas áreas de ensino é “preparação para o ENEM”. Além deste grupo é possível encontrar um grupo de disciplinas eletivas para as áreas “Interáreas do Conhecimento (IAC)” e “Interáreas do Conhecimento Indígena (IACI)”.

Essas áreas foram aqui mencionadas visto que, ao buscarmos identificar a presença direta ou indireta da Sociologia e as implicações para o ensino de Sociologia e seus(suas) docentes, precisamos destacar como a SEE-MG estabeleceu os critérios de classificação e habilitação exigidos para a atuação nos componentes curriculares de cada unidade curricular dos Itinerários Formativos, conforme a Resolução SEE-MG nº 4.673, publicada no dia 09 de dezembro de 2021.

Quadro 4 – Habilitação exigida para atuar nos Itinerários Formativos – Ensino Médio Regular e Integral – Componentes curriculares nos quais o(a) professor(a) de Sociologia pode atuar (CREM-MG).

Destaca a licenciatura plena em Sociologia	
Ensino Médio Regular	Componente Curricular
	Eletivas – Ciências Humanas e suas Tecnologias.
	Humanidades e Ciências Sociais
	Não destaca a licenciatura em Sociologia, mas a autoriza
Ensino Médio Regular	Componente curricular
	Eletivas – IAC.
	Projeto de Vida.
	Introdução ao Mundo do Trabalho.
	Tecnologia e Inovação.
Integral	Estudos Orientados.
	Tutoria.

Fonte: Resolução nº. 4.673/2021.

Embora a Resolução SEE nº 4.673/21 (MINAS GERAIS, 2021) tenha estabelecido, para alguns dos componentes curriculares de unidades dos Itinerários Formativos, uma exigência formativa genérica, seria possível ter estabelecido uma definição mais específica, o que concluímos a partir da leitura das ementas. Esse é o caso, por exemplo, do componente curricular, “Introdução ao mundo do trabalho”, que no caderno pedagógico dos itinerários formativos, publicado pela SEE-MG, encontramos para o 1º ano, as seguintes considerações:

O estudo e a compreensão dos fatos e dados referentes às relações históricas e socioprodutivas estabelecidas pelos seres humanos entre si e destes com o ambiente apresenta-se como base fundamental para a formação atual das juventudes. [...] Neste sentido, e compreendendo o trabalho como dimensão humana de ação e transformação do ambiente e da sociedade, optou-se por um percurso comum a todos os estudantes do 1º ano, de modo que tenham possibilidade de refletir e construir conhecimentos iniciais, dando continuidade ao seu percurso formativo a partir de escolhas mais conscientes, efetivas e alinhadas aos seus projetos de vida. (MINAS GERAIS, 2022, p. 27, grifos nossos).

Entre os objetos de conhecimento desta disciplina, encontramos temas e conceitos presentes nos currículos e materiais didáticos de Sociologia do ensino médio, como:

Trabalho, emprego e renda: conceitos estruturais; o trabalho como dimensão humana; Economia e Ecologia e sua relação com o trabalho produtivo; modelos econômicos (cooperativismo; associativismo; economia circular); equidade de gênero no mundo do trabalho:

caminhos e possibilidades; sustentabilidade no mundo do trabalho (MINAS GERAIS, 2022, p. 28).

Em primeiro lugar, importa destacar que os itinerários formativos no novo ensino médio se baseiam na lógica de um currículo tipo coleção e de fraca classificação, estando organizados a partir de áreas de ensino e não de disciplinas.

A Resolução SEE-MG nº 4.673, que informa a habilitação exigida para os componentes curriculares, ao apresentar exigências de qualificação, promoveu um clima de competição entre os(as) professores(as) por disciplinas/carga horária, o que se repete entre os(as) professores(as) da área de CHSA. Esse fenômeno, ao gerar insegurança profissional entre os(as) docentes de Sociologia, pode impactar, por exemplo, nas suas escolhas relacionadas às suas formações continuadas, induzindo-os(as) a não especialização e ao não aprofundamento de seus conhecimentos em suas áreas de formação. Nesse contexto, o(a) docente deixa de ser um(a) representante de um campo científico, tira-lhe a legitimidade inferida pela Ciência. Contribui nessa direção a matriz de referência do novo ensino médio (1º ano, regular diurno), que a SEE-MG publicou.

Se a expectativa de pensar um novo currículo para o ensino médio era superar a hierarquização dos saberes por meio das áreas de ensino, acabou corroborando para uma disputa de horas/aulas entre os(as) docentes de diferentes áreas.

Analisando a implementação do novo ensino médio em Juiz de Fora – MG, observamos que a definição de quem vai atuar em determinado componente curricular se faz muito mais em função da disponibilidade de carga horária docente, do que pelas condições efetivas, implicando nos conhecimentos teóricos e metodológicos para o desenvolvimento de determinados componentes curriculares. Foi possível identificar, em conversa com o coordenador de área de CHSA da maior escola da rede estadual situada no município, que disciplinas eletivas, desta área, foram destinadas aos(às) docentes da área de Ciências da Natureza, na inviabilidade dos efetivos da área de CHSA assumirem, ainda que contrariando a própria resolução da SEE-MG.

Observando as matrizes curriculares (ensino regular e integral, 1º ano) de Minas Gerais e a Resolução nº 4.763/21, no plano teórico, o(a) docente de Sociologia pode ampliar seu espaço de atuação. Se antes, no ensino regular, ele somava três

tempos de aula no ensino médio (dois tempos no 1º e um tempo no 3º), agora ele tem condições de assumir um tempo de aula na Formação Geral Básica (Sociologia), até três tempos de aulas nos Itinerários Formativos em que as licenciaturas nas Ciências Humanas são destacadas e, por fim, até quatro tempos de aulas nos Itinerários Formativos que são abertos a qualquer área formativa.

Importar dizer que no CREM-MG, os(as) redatores(as) da área de CHSA destacam que “estudos e métodos de pesquisa sobre território, juventudes, valores e contextos históricos e socioculturais de cada região [de Minas Gerais] se mostram fundamentais para a oferta de Itinerários Formativos que [...] atendam efetivamente às expectativas dos estudantes” (MINAS GERAIS, 2021, p. 207), fazendo-se, portanto, desejável a aproximação dos(as) docentes da área aos diferentes itinerários. E complementam em relação ao componente curricular de Sociologia:

Destaca-se, ainda, o lugar que a Sociologia deve ocupar dentro da parte diversificada do currículo referência que é composta pelas discussões sobre o “Projeto de Vida”. Junto às discussões sobre o Projeto de Vida, os conhecimentos sobre a realidade social, diversidade, desigualdades, mercado de trabalho e outros temas abordados pelo componente curricular de Sociologia podem ajudar a complexificar os debates propostos nesse novo currículo do ensino médio. Contribuindo para que esses debates não sejam uma mera discussão meritocrática e que encerrem em atitudes voluntaristas sem uma devida reflexão sobre o contexto social em que estão inseridos, mas que permitem evidenciar as dificuldades impostas pela estrutura social para que os(as) jovens alcancem seus objetivos nos mais diversos campos de sua vida (MINAS GERAIS, 2021, p. 232).

Dito isso, compreendemos, pela apresentação dos(as) redatores(as), que os(as) docentes de Sociologia, tal como aventamos, são potenciais profissionais para assumir determinados componentes curriculares, em que as discussões presentes em sua formação sejam acionadas no desenvolvimento dos Itinerários Formativos.

No tempo integral, além dos tempos de aula presentes no ensino médio regular, inclui-se a possibilidade de atuação em mais sete tempos de aulas na unidade curricular Unidades Integradoras. Na prática, como temos observado, não é isso que tem ocorrido e nem é isso que defendemos. Entendemos que a não definição mais refinada pela SEE-MG sobre as habilitações necessárias para os componentes curriculares dos Itinerários Formativos, que ela disponibiliza ementa e conteúdo, pode corroborar para a oferta não qualificada do ensino, o desinteresse

de estudantes e a competição acirrada entre docentes por carga horária e disciplinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação do novo currículo mineiro se dá, a despeito dos esforços de seus(suas) redatores(as) da área de CHSA, segundo o modelo neoliberal de educação contido na BNCCEM, o qual se caracteriza pelo processo de desdisciplinarização do currículo, a forte presença do setor privado, no ideário da cultura empreendedora e na oferta de novos componentes curriculares, que não se fundamentam na recontextualização de campos científicos.

O processo de produção do CREM-MG apresentou similaridades à elaboração da BNCCEM, mais especificamente quanto à baixa participação social, o aligeiramento na produção do documento (sobretudo considerando o contexto pandêmico), a presença de representantes de setores privados e a oposição das entidades científicas, como a ABECS e as universidades. Sendo a BNCCEM a diretriz para a elaboração dos currículos estaduais, o currículo elaborado em Minas Gerais é marcado por uma dualidade: alguns aspectos apontam para o currículo do tipo integrado e outros para o currículo do tipo coleção, marcado pelo caráter disciplinar. Restam às futuras pesquisas acompanhar a implementação, a fim de observar os rumos práticos que serão tomados pelo currículo mineiro.

Nosso objetivo foi observar de quais maneiras o CREM-MG pode vir a impactar sobre o ensino de Sociologia e os(as) licenciados(as) em Ciências Sociais ou em Sociologia. Notamos que, devido a não divulgação da matriz curricular para os três anos do ensino médio, não é possível saber se a Sociologia retornará a ser ofertada em turmas do 2º ano (já que na matriz anterior, a Sociologia estaria apenas nos 1º e 3º anos, o que descontinuou o trabalho pedagógico). Cabe destacar que a maior parte do público do ensino médio são jovens que estão descobrindo o outro e a si mesmo. Privá-los do contato com a Sociologia é negar-lhes o direito de acessar conhecimentos importantes para esse descobrimento.

Na parte flexível do currículo – outro aspecto neoliberal – as fronteiras e as especificidades das disciplinas são ignoradas, propiciando a oferta de componentes sem tradição curricular, se assemelhando a uma seleção arbitrária de temas sem

orientação científica adequada, assim como sem a indicação de um perfil profissional para lecioná-las. Temas sociológicos são evocados em ementas desses componentes, mas não há garantias que licenciados(as) em Ciências Sociais venham lecioná-las, muito menos que sejam de sua exclusiva atuação profissional. Com isso, observamos que o CREM-MG contribui para a desregulamentação profissional docente e para o acirramento de disputas entre docentes por carga horária. Conseqüentemente, poderemos presenciar um desestímulo à qualificação e à especialização profissional, impactando a identidade com o campo científico e retirando do(a) docente a sua autoridade científica da área que representa em sala de aula.

Esse modelo de currículo interessa ao setor privado, que amplia sua capacidade de barganha com os(as) trabalhadores(as) da educação, que deixam de ser especialistas e profissionais exclusivos; fato que pode impactar sobre suas remunerações no setor privado.

O CREM-MG ao privilegiar definições curriculares a partir dos interesses dos(as) estudantes está privando estes de conhecer “outros mundos”, inclusive inviabilizando condições para que eles(as) alcancem o que Paulo Freire denominou de “inédito viável”¹³.

Há, ainda, muitas incertezas quanto aos rumos do ensino de Sociologia em Minas Gerais. Certamente este trabalho não dá conta de todas as nuances, especialmente pelas dificuldades existentes em análises de fenômenos ainda em curso. Contudo, acreditamos colaborar na compreensão do CREM-MG e alguns dos seus impactos, de modo a provocar a reflexão desse fenômeno em movimento e fornecer subsídios para orientar a luta política em prol de mudanças de rota que sejam colaborativas para a qualificação do ensino, inclusive do ensino de Sociologia.

¹³Inédito viável é um conceito abordado por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Esperança*, para dizer sobre a necessidade de superarmos situações limites que as classes trabalhadoras enfrentam pela imposição das classes dominantes. Assim sendo, o inédito viável é algo a se tornar realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: edições 70, 1995.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNUSSI, Mariana Medeiros. **Instituições internacionais e educação: a agenda do Banco Mundial e do *Education for all* no caso Brasileiro**. 2014. 102 fhs. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais). Universidade de São Paulo – Programa de Pós-graduação em Relações Internacionais. 2014. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/101/101131/tde-13102014-170412/publico/Mariana_Medeiros_Bernussi.pdf. Acesso em: 28 jun. 2022.

BODART, Cristiano das Neves. O ensino de Sociologia para além do estranhamento e da desnaturalização: por uma percepção figuracional da realidade social. **Latitude Revista**, v.15, Edição especial (2021). Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/11397>. Acesso em: jul. 2022.

BODART, Cristiano das Neves; FEIJÓ, Fernanda. Ciências Sociais no currículo do Ensino Médio Brasileiro. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 219-234, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51194>. Acesso em: 12 jul. 2022.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávoro Algrâncio; ZANATTA, Shalimar Calegari. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, v. 11, n. 25, set./dez., 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505>. Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL. **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, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 [...]. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 01 mar. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. MEC: Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_1_10518.pdf. Acesso em: 01 mar. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 23 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: 2016. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 01 mar. 2022.

CARDOSO, Shirley Sheila; OLIVEIRA, Luthiane Myszak Valença de; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Juventudes e neoliberalismo: interfaces para pensar o currículo do ensino médio. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 3, p. 57-73, set. 2021. Acesso em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16367>. Acesso em: 28 jun. 2022.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação e Realidade**, v. 34, n. 2, pp. 171-186, mai./ago., 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8299/5537>. Acesso em: 28 jun. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação como direito.** Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 293-303, mai/ago. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Curricular Comum: dilemas e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2018.

DREWINSKI, Jane Maria de Abreu. **Empreendedorismo: o discurso pedagógico no contexto do agravamento do desemprego juvenil.** 2009. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: http://www.ppege.ufpr.br/teses/D09_drewinski.pdf. Acesso em: 28 jun. 2022.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; JORGE, Thiago. OCDE, PISA e Avaliação em Larga Escala no Brasil: Algumas Implicações. **Sisyphus: Journal of Education**, v. 8, n. 1, pp. 10-27, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5757/575764328002/html/>. Acesso em: 28 jun. 2022.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do ensino médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, 2019. A BNCC e a formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. Retratos da Escola. Disponível em: <https://periodicos.emnuvens.com.br/>. Acesso em: set. 2019.

MINAS GERAIS. **Currículo Básico Comum (CBC).** Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – (SEE/MG). Proposta Curricular para o Ensino Médio – Sociologia. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/Progr._Sociologia_M%C3%A9dio_2018.pdf. Acesso em: 28 jun. 2022.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais.** Etapa do Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf. Acesso em: 28 jun. 2022.

MINAS GERAIS. **Parecer CEE nº 937/2018.** Manifesta-se sobre o Currículo de Referência para implementação nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental do Sistema

Estadual de Ensino do Minas Gerais. Belo Horizonte: Conselho Estadual de Educação, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/10xcEi13BZVgGyuAIH1fPP1Bf8RM5V6SD/view>. Acesso em: 28 jun. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Resolução SEE nº 4.234, de novembro de 2019. **Dispõe sobre as matrizes curriculares das escolas da rede estadual de ensino em Minas Gerais.** Disponível em: <https://sites.google.com/site/arquivosimade2/resolucoes/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20see%20n%C2%BA%204.234-2019.pdf?attredirects=0&d=1>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MINAS GERAIS. **CEE nº 192/2021.** Manifesta-se sobre o Currículo de Referência de Ensino Médio do Sistema Estadual de Ensino do Minas Gerais. Belo Horizonte: Conselho Estadual de Educação, 2021. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/SEI-GOVMG%20-%2027769971%20-%20Parecer%20CEE-MG%20192-2021%20Manifesta-se%20sobre%20o%20Curri%CC%81culo%20Refere%CC%82ncia%20de%20Ensino%20Me%CC%81dio.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Currículo Referência Minas Gerais.** SEE-MG: Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%AAncia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resolução SEE nº 4.657/2021, de 12 de novembro de 2021.** Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º e 2º períodos do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos, com início em 2022 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. SEE-MG: Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4657-21-r%20-%20Public.%2013-11-21.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resolução SEE nº 4.673, de 09 de dezembro de 2021.** Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à convocação para o exercício de funções do Quadro do Magistério na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). SEE-MG: Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Publica%C3%A7%C3%A3o%2011-12-21%20-%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SEE%20n%C2%BA%204673-21.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Caderno Pedagógico Itinerário Formativo:** orientações para o 1º ano Novo Ensino Médio 2022. SEE-MG: Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/CADERNO%20PEDAG%C3%93GICO%20-%20ITINER%C3%81RIO%20FORMATIVO%20-%201%C2%BA%20ANO%20NOVO%20ENSINO%20M%C3%89DIO%202022.docx.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2022.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p. 355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 jun. 2022.

OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de; ESTEVES, Thiago de Jesus. O ensino de Sociologia no contexto de reforma do Ensino Médio, BNCC e ENEM: alguns elementos para discussão. *In*: SARAIVA, Ana Maria Alves; PASSOS, Daniela Oliveira Ramos dos; OLIVEIRA, Rita de Cássia. (Orgs.). **Políticas Educacionais e Trabalho Docente no Século XXI**: desafio para a formação humana. 1ª ed. São Carlos: De Castro, 2020, p. 237-260.

PINTO, Samilla Nayara dos Santos; MELO, Savana Diniz Gomes. Mudanças nas políticas curriculares no ensino médio no Brasil: repercussões da BNCCEM no currículo mineiro. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 37, e34197, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/gHjF9n8vLqPrwzCHb8zzKYB/> Acesso em: 27 jun. 2022.

PIOLLI, Evaldo. O processo de mercantilização da educação e o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil pós-golpe institucional de 2016. **Revista Exitus**, v. 9, n. 1, p. 17-33, 2019. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/714>. Acesso em: 28 jun. 2022.

SAVIANI, Dermeval. A crise política no Brasil o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. *In*: LUCENA, Carlos; PREVITALLI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia/MG. Navegando publicações, 2017, p. 215-232. Disponível em: <https://www.mundodotrabalho.ifch.unicamp.br/pf-mundodotrabalho/public-files/publicacoes/82/livro-acrisedademocraciabrasileira-2017.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2022.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; BATISTA, Patrícia Veronese. Internacionalização das políticas educacionais brasileiras: desdobramentos sobre a missão do ensino escolar. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 15, n. 08, fev., 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/77872>. Acesso em: 28 jun. 2022.

VILLANI, Maria Luisa; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB. **Educação e Realidade**, v. 43, n. 4, out./dez., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/7BLgKmGCDYCCQtQsgJwMnHD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jun. 2022.

Recebido em: 15 jul. 2022

Aceito em: 20 jul. 2022.

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

BODART, Cristiano das Neves; OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de. A Sociologia no novo currículo do ensino médio de Minas Gerais. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. CABECS, v.6, n. 1, p.123-149, 2022.

ANEXO 1

Competências e Habilidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicada – Currículo Referência de Minas Gerais.

Competência	Habilidade	Unidade Temática	Objeto de Conhecimento
<p>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1: Analisar políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.</p>	<p>(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.</p>	<p>Tempo e Espaço.</p>	<p>Sociologia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecimento da Sociologia como modo de desnaturalizar e estranhar estilos de vida, valores e condutas sociais; ● Compreensão de trajetórias de vida e suas relações com os processos de socialização; ● Discussões de Projeto de Vida, a partir das relações entre agência do indivíduo e estruturas sociais; ● Compreensão da socialização como um processo de integração dos indivíduos à sociedade e aos diferentes grupos sociais; ● Compreensão e análise do papel de diferentes instituições sociais, como família, escola e instituições religiosas, nos processos de socialização; ● Compreensão dos conceitos antropológicos de cultura, etnocentrismo, alteridade e diversidade para entender a diversidade humana e as suas diferentes formas de ocupar o espaço; ● Compreensão da concepção de gênero como construção social.

Fonte: CREM-MG – Quadro 31 – Competências e Habilidades – CHSA.