



# Cabecs

Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais

V.6 n.1, jan./jul., 2022

## ENSINO DE ANTROPOLOGIA

A network diagram consisting of numerous white circular icons, each containing a stylized human figure. These icons are interconnected by thin white lines, forming a complex web that spans the central and lower portions of the cover. The background is a dark blue gradient with some light bokeh effects.

## ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

## ENSINO DE CIÊNCIA POLÍTICA

## ENSINO DE SOCIOLOGIA

## EXPEDIENTE

### EDITOR CHEFE

Dr. Cristiano das Neves Bodart, Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e vice-presidente da ABECS

### EDITORES ASSISTENTES

Dr. Fabio Costa Peixoto, Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - Campus Muriaé, Brasil  
Dra. Fernanda Feijó, Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e presidente licenciada da ABECS.  
Dra. Joana da Costa Macedo, Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro., Brasil  
Dra. Julia Polessa Maçaira, Departamento de didática da Faculdade de Educação da UFRJ, Brasil  
Dra. Lígia Wilhelms Eras, Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)  
Dr. Thiago de Jesus Esteves, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil  
Dr. Thiago Ingrassia Pereira, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação e Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Brasil  
Ms. Roniel Sampaio da Silva, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), Brasil  
Dr. Wallace Ferreira, Professor de Sociologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasi

### CONSELHO CIENTÍFICO

Dr. Adelia Miglievich Ribeiro, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)  
Dr. Amaury Moraes, Universidade de São Paulo (USP)  
Dr. Amurabi Oliveira, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)  
Dra. Ana Laudelina, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)  
Dr. Bernardo Caprara, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)  
Dr. Bruno José Rodrigues Durães, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)  
Dr. Daniel Gustavo Mocelin, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
Dra. Danyelle Nilin Gonçalves, Universidade Federal do Ceará (UFC)  
Dr. Eleanor Palhano, Universidade Federal do Pará (UFPA)  
Dra. Elisabeth da Fonseca Guimarães, Universidade Federal de Uberlândia (UFU)  
Dra. Fátima Ivone Oliveira Ferreira, Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II (DS/CP2)  
Dr. Fernando Brame, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)  
Dra. Geovânia Toscano, Universidade Federal da Paraíba (UFPB)  
Dr. Igor Martinache, Universidade de Lille (França)  
Dra. Ileizi Luciana Fiorelli Silva, Universidade Estadual de Londrina (UEL)  
Dr. Leandro Raizer, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
Dr. Lier Pires Ferreira, Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II (DS/CP2)  
Dr. Luís Fernando Santos Corrêa da Silva, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)  
Dr. Luiz Fernandes de Oliveira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)  
Dra. Luiza Helena Pereira, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
Dr. Mario Bispo dos Santos, Secretaria de Educação do Distrito Federal  
Dr. Mauro Meirelles, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e Editor da CirKula  
Dr. Nelson Tomazi, Universidade Estadual de Londrina (UEL), aposentado  
Dr. Ricardo Cesar Costa, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)  
Dra. Simone Meucci, Universidade Federal do Paraná (UFPR)  
Dra. Sonia Elizabeth Reyes Herrera, Universidad de Valparaíso/Chile  
Dra. Tania Magno da Silva, Universidade Federal de Sergipe (UFS)  
Dra. Tatiana Bukowitz, Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II (DS/CP2)  
Dra. Thais Joi Martins, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)  
Dra. Verônica Filardo, Universidad de la República de Uruguay/Uruguai

**PARECERISTAS - VOLUME 6, NÚMERO 1 (2022)**

*Andreia dos Santos*  
*Cristiano das Neves Bodart*  
*Diego Cavalcanti de Santana*  
*Fabio Costa Peixoto*  
*Gustavo Cravo de Azevedo*  
*Joana da Costa Macedo*  
*Julia Polessa Maçaira*  
*Lígia Wilhelms Eras*  
*Rafaela Reis Azevedo de Oliveira*  
*Thiago de Jesus Esteves*  
*Thiago Ingrassia Pereira*  
*Walace Ferreira*

**AUTORES(AS) - VOLUME 6, NÚMERO 1 (2022)**

*Afranio Silva, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)*  
*Amaury Moraes, Universidade de São Paulo (USP)*  
*Bruno da Costa Abreu, Universidade Federal Fluminense (UFF)*  
*Caio dos Santos Tavares, , Universidade Federal de Alagoas (UFAL)*  
*Celeste Silvia Vuap M'mende, Universidade Federal de Alagoas (UFAL)*  
*Cristiano das Neves Bodart, Universidade Federal de Alagoas (UFAL)*  
*Karla Luana Gomes Cunha, Universidade Federal do Ceará (UFC)*  
*Lier Pires Ferreira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)*  
*Rafaela Reis Azevedo de Oliveira, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)*  
*Walace Ferreira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)*

**Periodicidade:** *semestral*

**Idioma:** *Português*

**Editor responsável:** *Cristiano das Neves Bodart*

**Capa:** *Fabio Monteiro de Moraes*

**Diagramação:** *Fabio Monteiro de Moraes*

**Suporte técnico:** *Roniel Sampaio da Silva*

**Autor corporativo:** *Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS)*

**Endereço:** *Cpo São Cristóvão, 177, UE São Cristóvão CPII, Sala do Departamento de Sociologia, São Cristóvão, Rio de Janeiro, RJ, CEP 20921-440, Brasil*

**CNPJ:** *19.340.922/0001-76*

**Site da ABECS:** [www.abecs.com.br](http://www.abecs.com.br)

**Facebook da ABECS:** <https://www.facebook.com/abecsnacional/>

**Site da CABECS:** [www.abecs.com.br/revista/](http://www.abecs.com.br/revista/)

---

## Editorial

A Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), dando continuidade em sua atuação no fomento e publicização de pesquisas sobre o ensino das Ciências Sociais, lança mais uma edição (v.6, n.1) dos Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS).

A CABECS é um periódico especializado no ensino de Ciências Sociais (Antropologia, Sociologia e Ciência Política) em todos os níveis. A revista publica trabalhos nos seguintes temas: história do ensino de Ciências Sociais e de seus cursos; a prática de ensino de Ciências Sociais e a formação de professores de Ciências Sociais; as Ciências Sociais no ambiente escolar; legislação, conteúdos e currículos de Ciências Sociais; recursos e materiais didáticos no ensino de Ciências Sociais (inovações metodológicas) e; estudos comparados em experiências internacionais no campo do ensino de Ciências Sociais.

Reiteramos que a CABECS propõe ser um espaço de colaboração ao fomento de debates em torno do ensino das Ciências Sociais, um dos objetivos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. Estamos convictos que o aprimoramento da prática docente depende dos avanços científicos na área, bem como do seu reconhecimento no interior da comunidade científica. Por outro lado, o interesse dos pesquisadores pelo tema está atrelado à presença do ensino das Ciências Sociais nas escolas e nas universidades.

Assim, convidamos professores(as), pesquisadores(as) e alunos(as) à leitura desta edição.

*Dr. Cristiano das Neves Bodart (Ufal)*  
*Editor chefe da CABECS*  
*Vice-Presidente da ABECS*

# SUMÁRIO

<b>EDITORIAL</b> .....	01- 05
------------------------	--------

*Cristiano das Neves Bodart*

## **APRESENTAÇÃO**

OS DEZ ANOS DA AB ECS E OS DESAFIOS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA FRENTE À REFORMA DO ENSINO MÉDIO.....	06 -14
---	--------

*Walace Ferreira*

## **COMUNICAÇÃO**

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: onde está a novidade? (um exercício de arqueologia da educação nacional).....	15-32
---	-------

*Amaury Moraes*

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA**

FOTOGRAFIA E O ENSINO DE SOCIOLOGIA: captando os fenômenos sociais.....	33-47
---	-------

*Karla Luana Gomes Cunha*

## **ARTIGOS**

O LUGAR DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO NOVO CURRÍCULO DE ALAGOAS.....	48-78
---	-------

*Cristiano das Neves Bodart; e Rafaela Reis Azevedo de Oliveira*

NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: o Novo Ensino Médio à luz da Pedagogia Histórico-crítica.....	79-104
--	--------

*Afranio Silva, Lier Pires Ferreira e Bruno da Costa Abreu*

O ENSINO DE SOCIOLOGIA E INTENCIONALIDADES EDUCATIVAS: há orientações praxiológicas emancipatórias na BNCC?.....	105-122
--	---------

*Celeste Silvia Vuap M'mende*

A SOCIOLOGIA NO NOVO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO DE MINAS GERAIS.....	123-149
---	---------

*Cristiano das Neves Bodart; e Rafaela Reis Azevedo de Oliveira*

## **RESENHA**

O ARTISTICO E O CIENTÍFICO: a obra <i>usos de canções no ensino de Sociologia</i> .....	150-156
---	---------

*Caio dos Santos Tavares*

## **DOCUMENTOS**

ATA DA ASSEMBLEIA GERAL DE CONSTITUIÇÃO ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS (AB ECS).....	157-160
---	---------

*Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais- Abecs*



## APRESENTAÇÃO

# OS DEZ ANOS DA ABECS E OS DESAFIOS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA FRENTE À REFORMA DO ENSINO MÉDIO

W<sub>alace</sub> F<sub>erreira</sub><sup>1</sup>

A Lei nº 13.415/2017 e seus desdobramentos (BNCC, novo PNL D e BNC-Formação) nos mostram que, definitivamente, não aprendemos com a História (ah, se tivéssemos investido mais nessa ciência!) e os compromissos dos que legislam e regulamentam a educação brasileira hoje é com o “mercado” e não com a sociedade, muito menos com a promoção de justiça, democracia, inclusão e tolerância (BODART, 2021, p. 1).

2022 é o ano em que a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) comemora seu décimo aniversário. São dez anos em que esta associação, da qual a CABECS faz parte, engaja-se pela promoção do ensino de Ciências Sociais no Brasil, considerando a relevância de suas três áreas: Antropologia, Ciência Política e Sociologia. Suas ações têm congregado profissionais que atuam no magistério ou pesquisam sobre o ensino de Sociologia/Ciências Sociais em todos os níveis e segmentos: educação básica, graduação e pós-graduação, *lato sensu* e *stricto sensu*.

---

<sup>1</sup> Doutor em Sociologia pelo Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IESP/UERJ). Professor Adjunto do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). *E-mail:* [walaceuerj@yahoo.com.br](mailto:walaceuerj@yahoo.com.br)

2022, aliás, é o ano no qual a ABECS realizará seu V Congresso Nacional, agendado para os dias 24 e 26 de novembro, em Maceió/AL, reunindo pesquisadores do Brasil inteiro em um evento presencial que marca a luta pela vida frente à melhoria dos índices de contaminação e mortes provocadas pela pandemia da COVID-19, e a luta pelo lugar da Sociologia na educação básica, diante do retrocesso que caracteriza a Reforma do Ensino Médio, e o caos que marca o início de sua implantação nos estados.

Nestes dez anos, a ABECS, na qualidade de associação civil, cresceu em importância e na quantidade de projetos desenvolvidos, servindo de referência para que professores e estudantes desenvolvam seus trabalhos e estudos dotados de recursos didático-pedagógicos de qualidade científica, além de colaborar para a construção de uma significativa rede inter-regional de pesquisadores de ensino de Ciências Sociais. Em termos de suporte às aulas de Sociologia, e à formação docente, podemos mencionar o apoio à Editora Café com Sociologia na elaboração do Dicionário do Ensino de Sociologia (2020) e nas Coleções de Conceitos e Categorias do Ensino das Ciências Sociais (2021 e 2022), sendo dois volumes de cada uma das suas três áreas (Antropologia, Ciência Política e Sociologia). No que se refere às iniciativas inter-regionais, destacamos o apoio a diversas obras de professores e pesquisadores relacionadas ao ensino de Ciências Sociais, publicadas pela Editora Café com Sociologia; a concepção do Observatório Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (On-ABECS), em 2020, projeto nacional que tem acompanhado de perto a implantação da Reforma do Ensino Médio nos estados; a realização, em 2021, do I Prêmio ABECS de Pesquisa em Ensino de Ciências Sociais, premiando as melhores dissertações e teses dos últimos anos deste campo acadêmico; e sobretudo a criação da CABECS em 2017, revista que ao completar cinco anos de existência vai para sua décima primeira edição, contando com produções de relevância na área e com um número crescente de citações em trabalhos acadêmicos de referência.

A despeito das comemorações pelo potente crescimento da ABECS, a conjuntura que vivemos também é de preocupação e de resistência face à implantação do “novo” ensino médio, que já se inicia com as marcas do atraso. A Lei nº 13.415/2017, aprovada no contexto de valorização dos interesses de mercado e de fortalecimento de tendências políticas conservadoras, revelou-se um projeto educacional fruto de pouca discussão com a sociedade organizada. Ao contrário, descartou uma série de debates que democraticamente vinham ocorrendo. Tendo em vista a continuidade dos problemas estruturais do setor, a reforma, que neste ano de 2022 começa a ganhar forma em diversas redes de educação espalhadas pelo país, tende a acirrar as desigualdades socioeducacionais existentes, e, conseqüentemente, contribuir para a perpetuação da chaga das desigualdades socioeconômicas.

A Sociologia consiste em uma das áreas mais afetadas por este projeto, com redução de carga horária nas novas estruturas curriculares, assim como seus docentes têm sido convidados, em muitos casos, a lecionar Projeto de Vida, componente curricular não só questionável do ponto de vista de uma percepção propedêutica de ensino crítico, como distinto da formação que a Licenciatura em Ciências Sociais desenvolve nas universidades brasileiras. Embora a Resolução nº 05 de 2019 sinalize a necessidade de reestruturação dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de Licenciatura e atrele a formação de professores à BNCC e à pedagogia das competências, compreendidas entre competências gerais, competências específicas da área e habilidades correspondentes, não é fato que muitas licenciaturas estejam incorporando tais mudanças, provavelmente à espera do efetivo destino deste ensino médio, a depender dos condicionantes sociopolíticos pós-eleições de 2022.

A Reforma do Ensino Médio coloca a Sociologia, assim como todas as disciplinas, com exceção de Língua Portuguesa e Matemática, à margem do protagonismo curricular, retrocedendo a uma história da disciplina na educação básica marcada por avanços e retrocessos, entradas e saídas da grade. Esta

intermitência, cessada em 2008 com a Lei nº 11.684, que instituiu a obrigatoriedade da Sociologia nos três anos do ensino médio, tem na criação da ABECS um dos exemplos de demonstração da potência característica do ensino de Ciências Sociais nas escolas brasileiras e que deve ser fortemente questionada face à atual conjuntura.

Conforme explicado por Frigotto (2017), o desmanche do setor público e da escola pública está ligado à valorização do mercado empresarial voltado à educação, criando grupos de poder cuja referência é o mercado, para o qual os direitos são escassos e a competição constitui-se no principal horizonte. É exatamente este processo, apoiado no enfraquecimento científico do ensino médio, e direcionado para uma falsa percepção de que a formação técnica deve ser a solução majoritária para o desenvolvimento do país, que balisa esta reforma.

Ao observar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e considerando a relação entre o currículo e a prática educacional, precisamos estar atentos para que a noção de competência não individualize a aprendizagem ao ponto de gerar um modelo de educação disfuncional baseado em competências gerais que, supostamente, permitam a adaptabilidade a diferentes contextos, funções e mudanças, mas que na prática se vincule ao utilitarismo prático e a uma educação acrítica.

Papim e Mendonça (2021) salientam que a BNCC, ao focar nas competências e habilidades, desconsidera o caráter de disciplina escolar, a mediação didática do professor, a apropriação do conteúdo conceitual pelo aluno e a avaliação da aprendizagem enquanto processos complexos e diversificados. Essa forma de abordagem termina por relativizar, de maneira simplista, o processo formativo à correspondência da escala de habilidades e competências, em nome de uma suposta interdisciplinaridade expressa nos cinco Itinerários Formativos (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Formação Técnica e Profissional). Essa “desdisciplinarização do currículo” (BODART;

FEIJÓ, 2020) desconsidera a ciência de origem e seus limites para a interdisciplinaridade, tornando o trabalho do professor um exercício mecânico de reprodução, estranho às potencialidades de aprendizagem, mediante contextos sociais e culturais diversos, plano de fundo da educação escolar.

Além desta apresentação, intitulada **“Os dez anos da ABECS e os desafios do ensino de Sociologia frente à Reforma do Ensino Médio”**, a presente edição da CABECS oferece ao leitor sete trabalhos referentes a diversos temas do ensino de Ciências Sociais, destacando a predominância de abordagens sobre a Reforma do Ensino Médio à luz de uma análise crítica. Trata-se de uma comunicação, um relato de experiência, quatro artigos e uma resenha. No fim desta edição, e em comemoração aos dez anos da ABECS, a CABECS recupera a ata de fundação da entidade, para que todos aqueles que não conhecem sua história tenham a oportunidade de conhecê-la em sua origem.

A comunicação de Amaury Moraes, intitulada **“Base Nacional Comum Curricular: onde está a novidade? Um exercício de arqueologia da educação nacional”**, é uma versão reformulada de uma conferência proferida na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) em 2017, referindo-se à uma análise da recente Reforma do Ensino Médio, exatamente no ano em que a Lei nº 13.415 foi aprovada. A partir de sua visão sobre o processo, o professor Amaury focou o seu discurso em uma visão crítica e embasada das expectativas à época vinculadas ao lançamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), inclusive destacando aspectos presentes nas suas três versões e no lugar da Sociologia nesse contexto.

Com o título **“Fotografia e o ensino de Sociologia: captando os fenômenos sociais”**, o relato de experiência da professora Karla Luana Gomes Cunha apresenta uma atividade didático-pedagógica realizada em 2021, com alunos secundaristas de uma escola regular do município de Itapipoca, no Ceará, valendo-se do uso dessa importante ferramenta metodológica. No caso, as

fotografias foram produzidas pelos próprios estudantes, relacionando tópicos da realidade social a um olhar sobre as culturas juvenis.

Iniciando a seção de artigos, o primeiro trabalho é dos professores Cristiano das Neves Bodart e Rafaela Reis Azevedo de Oliveira, com o título **“O lugar do ensino de Sociologia no novo currículo de Alagoas”**. A produção consiste em uma pesquisa documental, que observa o lugar da Sociologia no novo currículo do ensino médio do estado de Alagoas, em vigor desde 2021. O currículo é examinado metodologicamente, segundo uma análise de conteúdo, explorando-se o referido documento e seu processo de elaboração a partir de uma perspectiva teórica híbrida (crítica e pós-crítica). Um dos pontos do artigo refere-se às possíveis implicações sobre o ensino de Sociologia e o espaço de atuação profissional dos(as) licenciados(as) em Ciências Sociais/Sociologia no estado de Alagoas, frente ao novo documento. Como conclusão, os autores destacam que a produção do currículo de Alagoas para o ensino médio foi marcada por tentativas de resistências ao processo de desdisciplinarização, de modo que sua configuração pode vir a ampliar, na parte dos Itinerários Formativos, os espaços de atuação dos licenciados em Ciências Sociais ou Sociologia na rede de ensino alagoano. Ao final do trabalho, Bodart e Reis salientam aspectos importantes, que envolvem todos os estados brasileiros que estão implantando a reforma e que também aparecem em outros artigos desta edição da CABECS: a necessidade de pesquisas futuras observarem e correlacionarem as práticas curriculares e o currículo real.

Em seguida, temos o artigo dos professores do Rio de Janeiro Afrânio Silva, Lier Pires Ferreira e Bruno da Costa Abreu, intitulado **“Neoliberalismo, Educação e Sociologia: o Novo Ensino Médio à luz da Pedagogia Histórico-Crítica”**. O texto é outro a examinar a reforma educacional instituída pela Lei nº 13.415/2017, porém, em uma perspectiva de impactos políticos e pedagógicos. O artigo parte da hipótese de que a reforma insere-se em um amplo movimento das novas dinâmicas do capital, que intensificaram o processo de mercantilização da educação e de propagação de uma ideologia liberal, cuja

finalidade é forjar um sujeito histórico submisso ao capital. O esforço dos autores consiste em analisar contextualmente alguns pontos da reforma no que tange à concepção do ensino-aprendizagem, utilizando diferentes expressões do marxismo e da pedagogia histórico-crítica como referenciais teóricos e metodológicos. O trabalho denuncia que o novo ensino médio deve ampliar o abismo entre uma educação voltada às classes populares e uma educação organizada para as elites.

Intitulado **“Ensino de Sociologia, currículo e intencionalidades educativas: há orientações praxiológicas emancipatórias na BNCC?”**, o artigo de Celeste Silvia Vuap M'mende, formada pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), investiga os objetivos educacionais presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio à luz de uma proposta educativa que se volte à dimensão educacional “político-cultural” e marcada por uma intenção educativa “prática-emancipatória”. O texto estabelece uma análise das potencialidades e limitações da BNCC. A autora conclui que esse documento, devido ao seu viés neoliberal, traz poucas competências de orientação à produção de um currículo voltado a uma educação praxiológica de dimensão político-cultural, o que seria fundamental para a emancipação do sujeito e para o ensino de Sociologia.

Prosseguindo no tema da Reforma do Ensino Médio, a professora Rafaela Reis Azevedo de Oliveira e o professor Cristiano das Neves Bodart assinam um segundo artigo nesta edição, desta vez intitulado **“A Sociologia no novo currículo do ensino médio em Minas Gerais”**. Esta importante contribuição para as pesquisas sobre a implantação da reforma investiga o lugar da Sociologia escolar no Currículo Referência do Ensino Médio em Minas Gerais (CREM-MG) e, mais particularmente, nos seus Itinerários Formativos. O texto parte de uma evidência do currículo segundo gramáticas neoliberais, amparadas pelo empresariado e grifadas por um falso ganho com a flexibilização curricular. Ao contrário, nesse currículo o estudante acaba furtado de uma leitura crítica da sociedade, já que suas características imprimem um processo de

desdisciplinarização e de diluição de conteúdos estruturantes do ensino médio. Metodologicamente, o artigo realizou um exame das resoluções, do currículo referência do ensino médio e dos cadernos pedagógicos disponibilizados no site da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Como conclusão, os autores apontam o esforço da equipe de redatores do Currículo Referência em manter a Sociologia como componente obrigatório, mas reforçam que a não definição de habilitação específica de atuação docente para componentes curriculares dos Itinerários Formativos pode gerar ofertas menos qualificadas e competição acirrada entre os professores por carga horária, impactando diretamente a qualidade do ensino de Sociologia.

O último trabalho desta edição da CABECS consiste na resenha do professor Caio dos Santos Tavares acerca de um livro publicado pelo professor Cristiano das Neves Bodart, em 2021, por meio da Editora Café com Sociologia, intitulado “**Usos de canções no Ensino de Sociologia**”. A obra, composta por 159 páginas, e de leitura bastante agradável, tornou-se significativa fonte didática para professores de Sociologia, voltando-se a embasamentos teórico-metodológicos da prática do uso de canções no ensino de Sociologia, além de voltar-se a apresentações de inúmeros exemplos pedagógicos do uso deste recurso em sala de aula. É importante destacar a seriedade atribuída por Bodart ao uso de músicas como ferramenta didática, que objetiva não só deixar as aulas mais atrativas, mas, sobretudo, qualificá-las e deixá-las mais especializadas face à simplificação e ao pouco rigor científico de inúmeros materiais que rodeiam o universo escolar.

Por fim, na seção Documentos e Relatórios, o professor Thiago de Jesus Esteves, do CEFET/RJ, apresenta a **Ata de Fundação da Associação Brasileira de Ciências Sociais**, ocorrida na unidade Humaitá do Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, em 11 de maio de 2012. Trata-se de um documento histórico para a área de Ensino de Ciências Sociais do Brasil e expressão de luta por um ensino de Sociologia de qualidade, alinhado aos valores

democráticos da sociedade brasileira e alicerçado em pressupostos civilizatórios e nos direitos humanos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BODART, Cristiano das Neves. O erro de desumanizar a Educação: o desastroso projeto da Reforma do Ensino Médio. **Blog Café com Sociologia**. Dez. 2021. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/desumanizar-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 05 set. 2022.

BODART, Cristiano das Neves; FEIJÓ, Fernanda. Ciências Sociais no currículo do ensino médio brasileiro. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. 2, p. 219-234, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51194>. Acesso em: 04 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 04 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 05 set. 2022.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo de serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. O impacto da BNCC no ensino de Sociologia para o Ensino Médio: o retrocesso mediante as OCN. In: **Anais do 45º Encontro Anual da ANPOCS**. Brasília, 2021.

## COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

FERREIRA, Wallace. Os dez anos da ABECS e os desafios do ensino de Sociologia frente à Reforma do Ensino Médio. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. **CABECS**, v. 6, n. 1, p. 06-14, 2022.



## BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: onde está a novidade? (um exercício de arqueologia da educação nacional)

Amaury Moraes<sup>1</sup>

### Resumo

Este artigo é uma versão reformulada de uma conferência proferida na UFAL em 2017. Trata-se de uma análise da recente reforma do Ensino Médio, enfocando as expectativas presentes no lançamento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o lugar da Sociologia nesse contexto.

**Palavras-chave:** Ensino Médio. Currículo. Ensino de Sociologia. Reforma Educacional. BNCC.

### 1 **NOTA INICIAL: O LUGAR DE ONDE NÃO FALO**

Há algum tempo fui advertido que meus comentários sobre currículo podiam ser questionados pelos estudiosos do currículo, teóricos ou cientistas do currículo, por conta de que não sou um deles. Então é desse lugar que eu *não* falo: não falo a partir das Ciências do Currículo ou das Teorias do Currículo. Falo a partir da minha experiência, mas sobretudo a partir de um livro que considero fundamental e que recomendaria para esses cientistas e teóricos do currículo: trata-se de *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*, de Tomás Tadeu da Silva<sup>2</sup>. Eventualmente, minha leitura pode ser enviesada já pela minha opinião, então o que li ali pode não coincidir nem com o que o autor disse,

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: [acmoraes@usp.br](mailto:acmoraes@usp.br)

<sup>2</sup> SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*, 2ª ed. Autêntica: Belo Horizonte, 1999.

nem com o que os outros leram. Resumindo, para mim a questão do currículo não se trata de ciência ou técnica, mas de política. Assim se expressa o autor: “Um discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo 'tal como ele realmente é', o que efetivamente faz é produzir uma noção particular do currículo” (*op. cit.*, 1999, p. 12). Não há um currículo “natural” lá fora, no mundo, a ser descoberto, portanto nenhuma ciência vai descobri-lo e depois descrevê-lo, analisá-lo.

## 2. REFORMA DO ENSINO MÉDIO E CURRÍCULO ESCOLAR

De tempos em tempos, quando os resultados sobre a educação nacional são veiculados e, de um modo geral, apresentam-se negativos, a solução é fazer uma reforma. Mas dentro de um espírito sempre de esquecimento do que foi feito, se pretende revolucionar a educação, sem avaliar o que temos, o que de bom ou ruim foi feito até então, e propõe-se uma reforma. As LDB deveriam ter dado conta disso, pois já foram feitas três, desde a primeira de 1961. Acumulamos reformas da educação como constituições, de modo que são verdadeiros periódicos e não legislações propriamente ditas, e não se trata de *aggiornamento* no sentido de atualização, não, muitas vezes é apenas expressão de uma política de governo e não de Estado, como deveria ser a educação, coisa de geração, em 20, 30 anos e não a cada 4 ou 8 anos.

A recente proposta de reforma<sup>3</sup> contém alguns aspectos a se considerar pelo âmbito que pretende alcançar. Primeiro, ainda há um dilema entre áreas e disciplinas. Isso foi resultado da reforma durante o governo FHC, em que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio<sup>4</sup> caminhavam para a proposta de áreas – 3 na época, Linguagens e Códigos, Ciências Naturais e Matemática e Ciências Humanas – e vinha com uma visão tecnológica sobre o conhecimento: “e suas Tecnologias”. Mas junto vieram os PCN, que se pautavam por uma visão disciplinar e uma linguagem tributária da Pedagogia das Competências. Ficamos com uma reforma esquizofrênica. Já nos governos

---

<sup>3</sup>Trata-se da proposta de reforma da educação básica, engendrada pelo governo federal, que resultou na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

<sup>4</sup>Parecer CEN/CEB nº 15/98 e Resolução CNE/CEB nº 03/98.

seguintes foram feitas algumas propostas de reforma, como a do “novo ensino médio”, em 2010, e esta que resultou na BNCC. Há uma divisão da área de Ciências Naturais e Matemática, separando Matemática em uma área própria, uma área que é, ao mesmo tempo, uma disciplina.

De certa forma, a dúvida sobre a especialidade da Matemática já circulava durante a reforma FHC: se ela deveria ficar na área de Linguagens e Códigos, visto que a Matemática é uma linguagem, se bem que não natural como a Língua Portuguesa e outras – se é que existem linguagens naturais; ou, dada a proximidade com as ciências naturais, muitas vezes chamadas de “exatas”, a Matemática deveria estar nessa área, e acabou ficando junta com as Ciências Naturais. Agora se faz a separação. O mesmo poderia se pensar da Filosofia, que também não é uma ciência, mas acabou ficando na área de Ciências Humanas, entendida pelo termo insondável de “humanidades”, e agora está na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Segundo, mas ainda nessa linha de áreas *versus* disciplinas, a ideia-panaceia da interdisciplinaridade. Com o já batido discurso antipositivista sempre retomado: as disciplinas são a compartimentalização do conhecimento; por isso, abaixo as disciplinas e viva a desdisciplinarização! A solução é dividir o conhecimento em áreas – relativa contradição. O conhecimento não pode ser dividido em disciplinas, mas pode ser repartido em áreas. Então, vamos juntar certas disciplinas que teriam algo em comum e subsumi-las em uma área. Podemos dizer que é uma verdadeira revolução, no sentido de volta ao ponto de partida, lembrando: revolução é o movimento que a Terra faz em torno de seu eixo, no período de 24 horas, retornando ao ponto de partida, uma volta de 360°... Ou seja, não estamos voltando ao que havia antes de Auguste Comte e o Positivismo, mas antes de Galileu, uma ciência pré-galilaica. Ou, em outros termos, como gosto de dizer, estamos com uma “nostalgia da Filosofia”, se bem que uma imagem da Filosofia, rainha das ciências.<sup>5</sup> Isso nos é oferecido por um discurso pedagógico, pela Pedagogia, ela mesma sendo um simulacro de Filosofia, vide o que é o pedagogo: tudo ao mesmo tempo agora – diretor de escola, professor de séries iniciais, professor de ensino médio, orientador pedagógico, orientador

---

<sup>5</sup>Moraes, A. C: Imagens da Filosofia: história, ensino, necessidade e contingência, Pagotto-Euzébio, M. S. e Almeida, R. *O que é isto, a Filosofia [na escola]?* São Paulo: Kepos, 2014.

vocacional e bacharel. Quem faz interdisciplinaridade? Mistério ou mitificação. Por conta disso, Filosofia e Sociologia foram excluídas nas DCNEM de 1998 – deveriam ser tratadas interdisciplinarmente e de forma contextualizada, já que estavam contempladas pelas demais disciplinas do currículo.

Um terceiro ponto é outro dilema em que se debate a educação brasileira desde sempre, sobretudo a partir da LDB nº 5692/71: ensino médio propedêutico ou profissionalizante? Aqui se misturam esses sedimentos do discurso pedagógico depositados pelo escolanovismo e pelo tecnicismo (Dewey + Bobbitt + Lei nº 5692)<sup>6</sup>: ambos definem a escola propedêutica como tradicional, inútil, livresca, alienada etc., propondo uma escola útil, voltada para a vida, em que a experiência (Dewey) ou a preparação para o trabalho (Bobbitt/Lei nº 5692/71) seja o caminho para dar sentido à escola. Por outro lado, ainda persiste a ideia de “continuidade nos estudos”<sup>7</sup>, que a escola propedêutica oferece a possibilidade de ascensão social, ou mais especificamente a conquista da cidadania que só a universidade pode garantir: é ainda a identificação entre bacharelismo e cidadania ou que para ser cidadão é necessário ser bacharel. E que a profissionalização em nível médio significa a manutenção do *status quo* das classes populares ou subalternas. O que certamente inspira as políticas afirmativas, como as cotas.<sup>8</sup>

Um quarto ponto dessa reforma em andamento seria a consequente (ou inconsequente) mudança nas licenciaturas, agora não mais por disciplina, mas por áreas. Seria uma espécie de generalização do que acontecia com as licenciaturas curtas, como Estudos Sociais e Ciências, instituídas pela reforma dos militares. Aqui não somente uma volta atrás para um período triste de nossa história, mas uma guinada – para a direita ou para a esquerda? Pois se observarmos bem, as disciplinas/áreas, como Estudos Sociais e Ciências, carregam consigo uma expectativa progressista – a interdisciplinaridade – e há muitos entre nós ainda hoje que defendem o rompimento com o tal positivismo da disciplinarização. Mesmo os militares em 1971, quando fizeram tal mudança, estavam ouvindo os apelos de pedagogos que à época propunham essas

---

<sup>6</sup>Silva, 1999, *op. cit.*

<sup>7</sup>LDBN 9394/96: art. 35, inciso I.

<sup>8</sup>BREJON, M. O ensino de 1º e 2º graus e a qualificação para o trabalho. In: BREJON, M. (Org.). *Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo: Pioneira, 1973, pp. 147-163.

disciplinas-áreas.<sup>9</sup> Pois bem, o problema aqui é a formação de professores que, se é como entendo o problema quando restrito a uma disciplina, como será se pretende-se englobar 3, 4 ou mais disciplinas? Se hoje a licenciatura é um arremedo de formação, imagine como poderia/poderá ser quando o professor fosse/for responsável por integrar conhecimentos de 3, 4 ou mais disciplinas. O professor polivalente do extinto primário, hoje séries iniciais do Ensino Fundamental, já não assume certas disciplinas que ficam a cargo de outros profissionais. Por outro lado, e já disse isso em um documento preliminar das OCEM-Sociologia, publicado em 2004 pelo MEC<sup>10</sup>, por que não experimentar essa tal interdisciplinaridade no Ensino Fundamental II, em que, quer pela idade dos alunos, quer pela natureza dos conhecimentos ensinados, tais conhecimentos podem ser pensados de forma mais integrada ou menos desintegrada, indiferenciados que são. Já no ensino médio estamos a caminho da profissionalização, seja em nível médio (quando terminal) ou em nível superior (quando propedêutico), que ainda são feitos de modo parcelar, a partir de uma profissão ou de uma ciência. A menos que se queira mesmo transformar os cursos universitários em cursos universais, isto é, generalistas, aí sim estaríamos caminhando para o sonho de Comte...<sup>11</sup> As profissões, em nível técnico, médio ou superior, ainda são especialidades e é para superar essas especializações que se formam equipes multidisciplinares – o que muitos confundem com interdisciplinaridade. Retomo aqui o que disse em outro lugar: é em nível de pós-graduação que efetivamos muitas vezes estudos ou pesquisas interdisciplinares, quando recorremos a diferentes fontes e conhecimentos para a compreensão de um objeto. Mas, para isso, passamos por uma fase disciplinar na graduação. Esperar por isso já na educação básica é muito discutível, ou não é sério.<sup>12</sup>

---

<sup>9</sup>Vide Parecer CFE nº 853/71: fixa o núcleo comum para os currículos dos ensinos de 1º e 2º graus; CFE nº 1471/72: Estudos Sociais no 1º grau.

<sup>10</sup>Trata-se de: MORAES, A. C.; GUIMARÃES, E. F.; TOMAZI, N. D. Sociologia. *In*: Brasil, Orientações Curriculares do Ensino Médio, Brasília: MEC/DPEM, 2004.

<sup>11</sup>COMTE, A. *Curso de Filosofia Positiva*, Primeira Lição, VII, p. 12, São Paulo: Abril Cultural, 1978 (Coleção: Os Pensadores).

<sup>12</sup>MORAES, A. C. O Princípio pedagógico da interdisciplinaridade, *Boletim 16*, pp. 39-48, Salto para o futuro/SEED/MEC, setembro de 2007.

## 2.1 DEPOIMENTOS: EXPECTATIVAS SOBRE A REFORMA (UM EXERCÍCIO DE ARQUEOLOGIA)

Fui até o site do MEC e procurei os *links* para o assunto em tela a fim de entender as razões que levaram o Ministério da Educação a propor uma mobilização nacional, a convocar todos – e não só os especialistas, os tais cientistas e teóricos do currículo –, mas toda a sociedade brasileira. O dia 2 de dezembro de 2015 (indicado em 30/11/2015) era para ser o Dia Nacional da Base, para participar da elaboração da Base Nacional Comum Curricular.

Comecei pelos depoimentos, pois ali me pareceu que estavam falas importantes, não casuais certamente, mas escolhidas a dedo para dizer o que se pretendia com essa inovação. Vou recortar das falas aquilo que considerei significativo para a minha compreensão das razões da empreitada. Deve-se ter em mente que são recortes subjetivos, movidos pelo meu interesse e, por isso, também enviesados.

### 2.1.1 DEPOIMENTOS 2015<sup>13</sup>:

**Ministro 2015 (Renato Janine Ribeiro)** – “quais devem ser os conhecimentos e competências... o que cada pessoa precisa aprender?”;

**Secretário do MEC** – “direito à aprendizagem preservado, para que não haja nenhuma diferença entre classe social... tornar o nosso país um país cada vez mais justo”;

**Presidente do Consed** – “é o conjunto de conteúdos, de habilidades, de competências, conhecimentos essenciais... o que deve e o que tem direito a aprender”;

**Presidente da Udime** – “conjunto de conhecimentos essenciais”;

**Secretário de Educação Básica – MEC** – “canais para participação de todos”;

---

<sup>13</sup>Esses depoimentos foram apresentados em vídeos no site do MEC, entre abril e setembro de 2015, durante a curta gestão de Renato Janine Ribeiro como Ministro; infelizmente, como costumam acontecer com essas coisas da internet, esses depoimentos já não se encontram mais no referido site.

**Diretor de Currículos e Educação Integral – MEC** – “documento para o CNE, junho de 2016, maior participação possível”;

**Presidente do INEP** – “há habilidades que alguns devem aprender, mas nem todos devem aprender como são, por exemplo, o conhecimento histórico, cultural desse Brasil tão diverso, que é uma riqueza que nós temos, mas há outras coisas como leitura, os fatos básicos da matemática, fatos de nossa história comum, da criação do nosso país que todos devem saber... dados das avaliações... o grande motivo para as desigualdades... é a diferença de oportunidades de aprendizagem... a BNCC pretende criar um patamar igual para todos”;

**Ex-presidente da Udime** – “a base é essencial para o processo de equidade no Brasil, porque ela vai garantir que em qualquer lugar do território nacional os alunos terão as mesmas oportunidades”;

**Professor de EMEF** – “vai dar uma linha a ser seguida, vai fechar em termos de conteúdo... vai universalizar esse ensino... não ficar disparidades... focar na formação do professor... material didático delineado... o foco principal é a aprendizagem do aluno”;

**Secretária de Educação de Campina Grande** – “garantia de direitos de aprendizagem”;

**Aluna de EMEF** – “para acabar com a desigualdade, tira as coisas desnecessárias, fica só com as coisas importantes para não perder tempo”;

**Prof. IFUSP** – “não é uma lista de tópicos, não é currículo mínimo, é uma sinalização clara do que deve fazer a escola ... do que os jovens devem fazer na escola”;

**Integrante do Movimento pela Base Nacional Comum** – “servir para orientar a formação de professores, reorganizar os materiais didáticos... rever o sistema de avaliação”;

**Idem (outro)** – “espera mudança, espera mudar a prática docente”;

**Prof<sup>a</sup>. do Ensino Médio** – “(base comum nacional) norte para professores olharem o país e a comunidade, atualizar a concepção curricular, concepção de formação de professores, concepção de material didático, concepção de educação contextualizada”.

## 2.1.2 DEPOIMENTOS E DOCUMENTOS 2017/18:

**Ministro 2017 (Mendonça Filho)** – “Estamos com o índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb) estagnado desde 2011. O desempenho em Português e em Matemática é o mesmo desde 1997 e temos 1,7 milhão de jovens, de 15 a 24 anos, que não estudam e nem trabalham; a gente está assegurando o mesmo direito para crianças que estudam nas melhores escolas e também nas escolas públicas, gerando mais equidade para todas as crianças do Brasil”;

**BNCC versão 2017** – “Dessa maneira, a equidade reafirma seu compromisso de reverter a situação de exclusão histórica, que marginaliza muitos grupos minoritários – como os indígenas e os quilombolas – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria” (p. 13) (...) “A equidade supõe a igualdade de oportunidades para ingressar, permanecer e aprender na escola, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos têm direito (...). A BNCC vem cumprir este papel, tendo como foco principal a igualdade e a unidade nacional” (p. 13). “A adoção desse enfoque vem reafirmar o compromisso da BNCC com a garantia de que os direitos de aprendizagem sejam assegurados a todos os alunos.” (p. 18). “Por sua vez, no já destacado Artigo 9º, Inciso IV, que menciona as diretrizes e competências que nortearão os currículos, a LDB adota, de forma explícita, o enfoque por competências e o faz implicitamente ao definir diretrizes para o currículo do ensino médio (Artigos 35 e 36), descrevendo os resultados esperados da aprendizagem em termos de competências gerais” (BNCC/EI-EF/2017, p. 15)<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup>Há aqui um exemplo de falsidade ideológica e uma inversão intencional de termos que a BNCC faz em relação à LDB nº 9394/96 para legitimar a adoção de uma pedagogia particular. Transcrevo: “Art. 9º – A União irá se incumbir de: IV – estabelecer em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum”, e a BNCC faz uma inversão não acidental, mas intencional assim: “Artigo 9º, Inciso IV, que menciona as diretrizes e competências que nortearão os currículos, a LDB adota de forma explícita o enfoque por competências”, dando a impressão de que competências nos dois casos tratam-se da mesma ideia, proveniente da chamada Pedagogia das Competências da Escola de Genebra. Mas estão falando de competências das três esferas governamentais – “estabelecer competências” – e não em uma perspectiva psicopedagógica, como se queria dar. Outra vez que a palavra competência aparece na LDB e tem esse sentido administrativo também: “Art. 10 – Os Estados vão se incumbir de: Parágrafo único – Ao Distrito Federal irão aplicar as competências referentes aos estados e municípios.” Essa adesão a *uma* perspectiva pedagógica vai de encontro com

**BNCC Versão 2018** – “Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a **igualdade** educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem que o direito de aprender não se concretize.” (p. 15). “De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica, que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria” (p. 15). “Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões, que caracterizam o currículo em ação” (p. 16).

O que destaque desses depoimentos são duas expectativas (ou seriam “promessas?”): 1) a BNCC produzirá a igualdade entre os homens; 2) a BNCC é o essencial do currículo. Há outros temas também de interesse que podem ser destacados, como a ideia de formação dos professores, a organização de material didático, a orientação da prática docente “a partir da BNCC”.

Eu vou me ater às pretensões que destaquei como mais significativas para mim: 1) que a BNCC vai levar à igualdade a um país mais justo, que os alunos terão as mesmas oportunidades. Ora, porque não pensamos nisso antes, para resolver o problema secular de desigualdades em um país campeão das desigualdades? Bastaria elaborar um currículo único para o país todo, um

---

a própria LDB que estabelece que “Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: III. Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.” Doutra parte, porque não mais se fala na LDB em competências nesse sentido psicopedagógico em casos que poderia aparecer explicitamente, como os seguintes: “Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;” e “Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;” Simplesmente porque os representantes do povo, que votaram o substitutivo proposto pelo Senador Darcy Ribeiro, não deviam ter a mínima ideia do que fosse competência no sentido psicopedagógico - até mal entendido por boa parte de professores e pedagogos ainda hoje -, tinham em mente uma política pública, de caráter, nesse nível, eminentemente administrativa.

currículo único “para que não haja nenhuma diferença entre classe social”, disse uma pessoa lá: para as escolas públicas e particulares – que não se diz privadas –, fala-se em uma outra parte do site (O que é a Base Nacional Comum Curricular?). Na verdade, essa proposta tenderia a sepultar as escolas privadas porque acabaria com as desigualdades de performance entre alunos de escolas públicas e privadas. Eu, para dizer o mínimo, duvido que isso aconteça. É um voluntarismo quixotesco.

A outra ideia destacada é a de que a BNCC trata do essencial, ou daquilo que a aluna disse: “tira as coisas desnecessárias, fica só com as coisas importantes, para não perder tempo”, ou, como diz outro ilustre depoente: “há habilidades que alguns devem aprender, mas nem todos devem aprender”. Vendo um vídeo do ex-Ministro proponente de tal reforma, ele recorre a um exemplo desse “cachorro morto” que é a educação tradicional, a velha cobrança dos “afluentes da margem esquerda do Rio Amazonas”, como algo absolutamente desnecessário, e diz o que seria importante saber: “que no período colonial havia o Estado do Brasil e o Estado do Grão-Pará, talvez confundindo-se, pois o que havia era o Estado do Brasil e o Estado do Maranhão” (que o presidente Sarney tentou não só juntar, como homogeneizar...).

O que é essencial em um currículo? Em Língua Portuguesa, em Matemática, Artes ou Sociologia? Que critérios usamos para definir o que é essencial no currículo? Será que é a velha fórmula dos pedagogos, “ler, escrever e contar”, que já tive oportunidade de desmascarar no meu primeiro artigo que escrevi para essa infundável campanha? (Por que Sociologia e Filosofia no ensino médio? *Rev. Educação*, da Apeoesp, maio de 1999).

Observe também que hoje há uma indistinção sobre o currículo: “conjunto de conteúdos, de habilidades, de competências, de conhecimentos essenciais... o que deve e o que tem direito a aprender”, diz alguém nos depoimentos. Eu tenho muita dificuldade para indicar o que seria essencial aprender em Sociologia, pensando, como todos normalmente pensam, em uma lista de conteúdos, por isso resistimos o que pudemos quando elaboramos as OCEM. Ali, no máximo, propusemos os princípios epistemológicos da desnaturalização e do estranhamento e os recortes temas, teorias e conceitos.

A BNCC versão 2017, no caso de Sociologia, avança para dizer o que devia ser ensinado – os conceitos – em geral,

como fato social; interações; relações sociais; instituições sociais; classe; *status*; poder; cidadania; trabalho; formas de solidariedade, de conflito e de dominação; estruturas sociais e padrões de mobilidade social; representações sociais e culturais; identidades sociais, políticas e culturais; movimentos sociais; formas de organização do Estado e de regimes de governo são básicos para o ensino de Sociologia, permitindo que os/as estudantes ampliem seu vocabulário, adquirindo novas formas de percepção, de compreensão e de crítica da sociedade em que vivem. (BNCC, 2017).

E o que é fundamental em cada série:

No 1º ano, a Sociologia deve ser capaz de oferecer ao/à estudante uma iniciação à perspectiva sociológica, discutindo e problematizando a relação entre indivíduo e sociedade, entre biografia e história e entre a capacidade de agência do indivíduo e a estrutura social.

Para isso, deverão ser mobilizados alguns dos conceitos básicos da Sociologia. Os mais importantes são: fato social, estamento, classes sociais, ações e relações sociais, igualdade/desigualdade e diversidade.

No 2º ano, deve-se oferecer ao/à estudante o acesso a conceitos que permitam compreender como a relação indivíduo/sociedade, trabalhada no ano anterior, se desdobra em processos de construção de sentimentos de pertencimento, de lutas e de conflitos. Para isso, é fundamental que sejam discutidos alguns dos conceitos básicos da Sociologia. Entre esses conceitos, os mais importantes são: solidariedade, conflitos, exclusão, discriminação e estigma, ações coletivas, movimentos sociais, reconhecimento e consumo. (BNCC, 2017).

No 3º ano, a Sociologia deve contemplar dois objetivos diferentes, mas interdependentes: compartilhar diferentes tipos de conhecimento sobre formas de organização política, em especial a democracia, e as características contemporâneas do exercício da cidadania. Problematizar a relação entre trabalho e sociedade, de modo a situar os/as estudantes em discussões que os/as auxiliem na compreensão das características e das especificidades do mercado de trabalho na cena contemporânea. Para isso, é fundamental mobilizar conceitos que permitam que o/a estudante seja capaz de articular as formas de organização social e as identidades sociais e culturais, trabalhadas nas séries anteriores, com as formas de organização do poder e as formas históricas de organização do mundo do trabalho. Entre esses conceitos, os mais importantes são: poder, participação social e política, direitos e deveres, globalização e novas relações de trabalho. (BNCC, 2017).

Já a BNCC versão 2018 “interdisciplinarizou” ou “desdisciplinarizou” o currículo das agora chamadas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Uns exemplos de competências e correspondentes habilidades bastam:

(Competência específica) Analisar processos 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.

(EM13CHS101) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas, processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

(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.

(Competência específica) Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante à compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.

(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, *grupos* humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais e culturais.

(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas das sociedades contemporâneas (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.

Para mim, pensar o que é essencial é algo metafísico. Currículo para mim tem a ver com cultura e não saberia dizer o que é ou não essencial em cultura. Será que é essencial conhecer poesia em literatura, ou mesmo, será que é necessário ler inteirinho o livro *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, ou bastariam “as coisas importantes” como diz a aluna, ou no fim, ler o livro não se trata de “perda de tempo”?

## 2.2 DIVERGÊNCIAS *INTRAMUROS*

Em um artigo publicado na revista *Inter-Legere* da UFRN, *Uma palavra sobre o silêncio: conteúdos de gênero para a Sociologia nos PCN, OCN e BNC*, de autoria de Andréa Osório e Flávio Sarandy<sup>15</sup>, os autores “denunciam” o silêncio e seu significado em alguns documentos curriculares oficiais do MEC, dentre eles as OCEM, referidas como OCN:

Quando se passa para a seção de Sociologia da OCN, encontra-se apenas um momento em que a categoria gênero é utilizada:

Outros temas que podem ser incluídos em um programa: questão racial, etnocentrismo, preconceito, violência, sexualidade, gênero, meio ambiente, cidadania, direitos humanos, religião e religiosidade, movimentos sociais, meios de comunicação de massa etc. (OCN, 2006, v. 3, p. 12).

O trecho está inserido em uma reflexão sobre a pertinência ou a impertinência do ensino de Sociologia de viés temático. Assim, gênero emerge como em um tema possível de trabalho em sala de aula, mas não como um tema necessário. Há uma diferença clara na abordagem da seção de História e da seção de Sociologia: na primeira, gênero é uma categoria de análise da realidade social presente ou passada; na segunda, gênero é um tema de trabalho e fica a cargo do professor a opção de utilizá-lo, se optar, antes, por uma abordagem temática. A desvalorização do conceito fica explícita.” (OCN, 2006, v. 3, p. 67).

“(…) O silêncio sobre determinados conteúdos – sua ausência – acaba por funcionar também como base de um currículo que sempre e, necessariamente, refletirá relações de dominação na sociedade. Como é o caso de que trata o presente texto. (OCN, 2006, v. 3, p. 69).

Pois bem, aqui encontramos um exemplo de alguém que descobriu conceitos que são essenciais no ensino de Sociologia – gênero –, e busca explicar o silêncio (?) presente nas OCEM, por alguma manifestação em que a “desvalorização do conceito fica explícita”, por refletir “sempre e necessariamente” “relações de dominação na sociedade”, esse “refletir” significando “concordância”, “adesão”, “cumplicidade” com um estado de coisas. Mas essa descoberta, certamente, excluirá (ou silenciará) outros conceitos que não são essenciais no ensino de Sociologia: quais naquela lista apresentada pelas

---

<sup>15</sup>Inter-Legere – Revista de Pós-graduação em Ciências Sociais da UFRN, ISSN 1982-1662, n. 18, jan-jun. de 2016, pp. 58-75

OCEM ou em tantas outras podem ser feitas? Observe que não há nem “silêncio” e nem “ausência” do conceito ou tema “gênero”, apenas não se excluíram todos os outros, dando exclusividade a esse tema ou conceito. Ademais, se for aplicado o mesmo esquema mental de seleção, estaríamos concordando, aderindo e nos acumpliciando com o estado de coisas de racismo, etnocentrismo, homofobia, violência, intolerância religiosa etc., por simplesmente termos indicado esses temas como possíveis, mas não exclusivos, em um programa de Sociologia. Há muito aprendemos que essencialismo é uma visão a-histórica da realidade, como dissemos, algo metafísico, beirando a teologia. O homem não tem essência e nem natureza, tem História.

### 3. **O QUE É A BNCC MESMO? (item do site sobre BNCC em 2015)**

Neste item o que se diz é o seguinte: “A BNCC vai deixar claros os conhecimentos essenciais aos quais todos os brasileiros têm o direito de ter acesso”, o que vai da creche ao final do ensino médio.

Depois fala que a BNCC é “um importante instrumento de gestão pedagógica”, e, mais à frente, que é “uma ferramenta que vai ajudar a orientar a construção do currículo” e, ainda depois que, “são elementos fundamentais que precisam ser ensinados”: a BNCC é um currículo, uma ferramenta ou um instrumento para a construção do currículo; é o currículo ou são diretrizes para o currículo?

Mais à frente, diz que a partir da Base, os professores poderão escolher os melhores caminhos de “como ensinar”. Trata-se de currículo ou de práticas de ensino, metodologia ou didática?

Por duas vezes se fala neste item que a BNCC “vai deixar claro” e “ficará claro”, mas no fim nada fica ou se deixa claro... “A Base é uma conquista social” e “entender seu significado e participar de sua construção é direito e dever de todos” – é já uma conquista ou é algo em construção, a ser conquistado?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de concluir transcrevo uma carta enviada ao jornal *O Estado de S. Paulo*, que não foi publicada:

### Na “BASE” da mentira

A reforma do ensino médio em andamento é o resultado do malencontro dos equívocos educacionais dos governos FHC, Lula, Dilma e Temer. Animados por opções pedagógicas “modernizantes” – Ah, Pedagogia, essa doença moderna, como dizia Hegel! –, esses governos resolveram mais uma vez reformar a educação, como, aliás, tem acontecido desde sempre no Brasil, em que, além das constituições periódicas, também temos LDB periódicas, a demonstrar que educação não é um assunto de Estado, mas de governos. Reformar sem ter avaliado o que foi feito antes, partindo de um suposto zero. Agora, a novidade é esta Base Nacional Comum Curricular – BNCC, uma miríade de mentiras. Primeiro, que não temos uma Base Nacional Comum Curricular; segundo, que esta vem para dar oportunidades iguais para todos – isso dito *ad nauseam* nas propagandas veiculadas em rádio e televisão diariamente. Primeiro: qual era a base para os vestibulares, os livros didáticos, e o próprio ENEM que vêm sendo elaborados e realizados há décadas, e este último há mais de 20 anos? Acaso versavam sobre currículos retirados de bolso de algibeira, arbitrariamente, de conhecimento somente dos aplicadores dos exames e elaboradores dos livros didáticos? O que era ensinado nas escolas de todo o país, currículos inventados pela criatividade de professores ou “revelados” sobrenaturalmente a estes imediatamente nas aulas? Segundo: Como é que se vai produzir essa igualdade de oportunidades com tamanha desigualdade social que reina neste país, apenas definindo uma Base Nacional Comum Curricular? Com a BNCC deixarão de existir escolas privadas? Ou haverá igualdade entre escolas privadas e públicas? Que magia é essa contida em quatro letras que não aconteceram em mais de um século de políticas públicas para a educação? Nem a Campanha em Defesa da Escola Pública dos anos 1950, um movimento que unindo liberais e intelectuais progressistas não conseguiu isso, imagina se uma proposta tão equivocada como essa conseguiria – equivocada para não dizer simplesmente enganosa, que é o que ela é. Por que será que as escolas privadas estão em luta encarniçada no

mercado, chegando a comprar o passe de diretores e coordenadores umas das outras para se tornarem mais eficientes, “colocar mais alunos nas melhores universidades”, como dizia um dono de conhecida escola de elite, e, por conseguinte, conquistar maior fatia do mercado. Será que essas escolas estão simplesmente com medo de que as escolas públicas lhes roubem os alunos por conta de que “uma base comum leva à igualdade de oportunidades”? Se não fosse uma coisa séria, eu repetiria o Professor José Mario Pires Azanha, da Faculdade de Educação da USP, e diria que se trata de mais um bestiário pedagógico. Bourdieu há mais de 50 anos, em pesquisas realizadas na França – de que não se pode duvidar da existência de uma verdadeira escola pública republicana! –, chegou à conclusão de que mesmo essa escola pública reproduz as desigualdades ao tratar igualmente os desiguais; há alguns anos, o governo francês chegou a recomendar que os professores não enviassem lição de casa para os alunos e que cuidassem do aprendizado dos alunos na própria sala de aula porque em casa, nos lares, os pais não têm condição de dar uma formação complementar para muitos desses alunos em virtude de suas deficiências de formação, resultado das desigualdades sociais que ainda existem no país. O malencontro que atravessa duas décadas, começando com a tentativa de impor para o ensino médio uma interdisciplinaridade que transformaria tudo em uma geleia geral curricular em 1998, que não se efetivou plenamente; junto à tentativa de expulsar as disciplinas Filosofia e Sociologia do currículo pelo seu caráter transversal; depois um novo ensino médio reorganizado por áreas; depois, novamente, a retirada das disciplinas supracitadas porque o currículo é inchado, enciclopédico, inútil, desinteressante, retomando clichês escolanovistas; depois a proposta de ensino médio profissionalizante – Pronatec – como forma de tornar a escola uma coisa útil; novamente a redução das disciplinas do currículo porque os resultados de exames nacionais e internacionais estavam caindo; depois, agora, novo governo, junta tudo isso: mais aulas de Matemática e Língua Portuguesa, redução das disciplinas, não só das humanidades, mas também das ciências naturais, ambas transformadas em áreas, em um processo de desdisciplinarização do currículo, e, por fim, a confusão entre educação integral e escola em tempo integral – mais uma propaganda enganosa. Ministro vai e volta, Ministro temporário, Ministro teleguiado. Por detrás, os mesmos gestores com as sempiternas pedagogias, as

mais modernas. O resultado é esse mesmo de sempre: a BNCC não vai reduzir em um milímetro as desigualdades sociais, mas vai continuar a manter os resultados lamentáveis e vergonhosos que esses latifúndios curriculares improdutivos – Língua Portuguesa e Matemática – vêm perpetrando há décadas.

Para mim, já existe uma BNCC, tanto existe que existem os vestibulares, os livros didáticos, os vários programas ou currículos estaduais, e o ENEM. Há décadas, podemos dizer, e em alguns casos, há mais de século, que temos já estabelecido o que se ensina na maioria das disciplinas, o que vem sendo ensinado. São “muitas coisas” e por isso deve-se partir para a busca do que seja essencial? Por exemplo, Sociologia é essencial? Sim, porque o que pode ser essencial no currículo não é só “metade” dos conteúdos de cada disciplina, mas mesmo “metade” da grade curricular (uso o termo *grade pour épater le bourgeois*).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Parecer CFE nº 853/71: fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus; CFE nº 1471/72: **Estudos Sociais no 1º grau**. Brasília: CFE, 1972.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. **Parecer CEN/CEB nº 15/98 e a Resolução CNE/CEB nº 03/98**, Brasília: CNE/CEB, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**: versão preliminar. Brasília, MEC, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**: versão final. Brasília, 2017: MEC, 2018.

BREJON, M. O Ensino de 1º e 2º graus e a qualificação para o trabalho. In: BREJON, M. (Org.). **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus**. São Paulo: Pioneira, 1973.

COMTE, Augusto. **Curso de Filosofia Positiva**, Primeira Lição, VII, p. 12, São Paulo: Abril Cultural, 1978 (Coleção: Os Pensadores).

MORAES, Amaury C. Imagens da Filosofia: história, ensino, necessidade e contingência. PAGOTTO-EUZÉBIO, M. S.; ALMEIDA, R. **O que é isto, a Filosofia [na escola]?** São Paulo: Kepos, 2014.

MORAES, Amaury C. Por que Sociologia e Filosofia no ensino médio? *Rev. Educação*, São Paulo: Apeoesp, maio de 1999.

MORAES, Amaury C.; GUIMARÃES, E. F.; TOMAZI, N. D. Sociologia. In: Brasil, **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC/DPEM, 2004.

MORAES, Amaury C. O princípio pedagógico da interdisciplinaridade. Boletim 16, pp. 39-48, Salto para o futuro/SEED/MEC, setembro de 2007.

OSÓRIO, Andréa; SARANDY, Flávio. **Uma palavra sobre o silêncio:** conteúdos de gênero para a Sociologia nos PCN, OCN e BNC. Inter-Legere – Revista de Pós-graduação em Ciências Sociais da UFRN, ISSN 1982-1662, n. 18, pp. 58-75, jan-jun., 2016.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

*Recebido em: 16 jul. 2022.*

*Aceito em: 20 jul. 2022*

#### **COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO**

MORAES, Amaury. Base nacional comum curricular: onde está a novidade? (um exercício de arqueologia da educação nacional). *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v.6, n.1 x, p.15-32, 2022.



## RELATO DE EXPERIÊNCIA

### FOTOGRAFIA E O ENSINO DE SOCIOLOGIA: captando os fenômenos sociais

---

Karla Luana Gomes Cunha<sup>1</sup>

#### Resumo

O presente relato objetiva apresentar uma experiência realizada no ano de 2021, com estudantes secundaristas de uma escola regular do município de Itapipoca - Ceará. A atividade envolveu a fotografia como um recurso metodológico, mobilizado de forma assíncrona nas aulas de Sociologia. Buscou-se compreender como os estudantes captaram os fenômenos sociais, através de imagens, utilizando, a partir de Bodart (2021), as noções de “percepção figuracional da realidade social”, e o olhar sociológico. Como metodologia para este trabalho foram utilizadas orientações em sala de aula, as discussões sobre temáticas sociológicas e as fotografias produzidas pelos estudantes. A experiência didática possibilitou aos estudantes compreender a realidade social através de um recurso muito utilizado no seu cotidiano: a fotografia. Isso possibilitou um diálogo entre o ensino de Sociologia e as culturas juvenis, bem como favoreceu o processo de reflexão sobre o cotidiano.

**Palavras-chaves:** Ensino de Sociologia. Fotografia. Fenômenos Sociais.

---

<sup>1</sup> Licenciada em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora de Sociologia da Rede Estadual de Ensino. *E-mail:* [karlaluana.gomes91@gmail.com](mailto:karlaluana.gomes91@gmail.com)

## Abstract

The present report aims to present an experience carried out, in the year 2021, with high school students from a regular school in the municipality of Itapipoca - Ceará. The activity involved photography as a methodological resource, mobilized asynchronously in Sociology classes. We sought to understand how students captured social phenomena through images, using the notions of “figurational perception of social reality”, from Bodart (2021) and the sociological perspective. As a methodology for this work, classroom guidelines, discussions on sociological themes and photographs produced by students were used. The didactic experience made it possible for students to understand social reality through a resource widely used in their daily lives: photography. This enabled a dialogue between the teaching of Sociology and youth cultures, as well as favoring the process of reflection on everyday life.

**Keywords:** Teaching Sociology. Photography. Social Phenomena.

## INTRODUÇÃO

A fotografia e a Sociologia surgiram no mesmo período do século XIX. A Sociologia enquanto uma ciência provocativa e que seria capaz de compreender as mudanças sociais, políticas e econômicas da Europa daquele período. Já a fotografia, em 1839, com a exposição pública de Daguerre sobre o modo de fixar a imagem em uma placa metálica, começou a ganhar visibilidade como instrumento de análise social (LIVISKI, 2021).

Ambas percorreram caminhos distintos. A Sociologia buscou se legitimar através da institucionalização teórica e discursiva, com autores renomados como Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx. A fotografia através do campo artístico, objetivando a consagração e o reconhecimento. Para Liviski (2021, s/p):

Embora tanto tempo tenha se passado e novas tecnologias tenham sido incorporadas, o estatuto artístico da fotografia ainda continua sendo objeto de discussões. Desde o seu início, a fotografia foi negada enquanto arte legítima, mesmo pelos pintores realistas. Por um lado, ela foi inicialmente comparada ao empiricismo, com a observação racional e com a “reprodução direta do natural”. Por outro lado, a partir do momento em que se simplificaram os procedimentos que permitiram a qualquer pessoa fazer fotografias, a “aura” que envolvia a fotografia e que lhe conferia um caráter elitizado, desapareceu. Inicialmente

como meio de autorrepresentação e substituindo a pintura de retratos, a fotografia foi se tornando uma indústria onipotente e tentacular, em grande parte devido à capacidade de expansão de algumas empresas, como a Kodak, que colocaram no mercado todos os produtos necessários à prática fotográfica, com preços acessíveis a uma larga camada da população. (LIVISKI, 2021).

A fotografia foi um instrumento que se converteu na manipulação de necessidades, vendas de mercadorias e modelagem de pensamentos e reflexões. Atuou como um produto de democratização da arte, tornando-se acessível às camadas mais vulneráveis. Ademais, atuou como apelo às emoções, fator esse que atinge uma grande parte dos jovens, tornando-se um perigo em determinadas ocasiões (LIVISKI, 2021).

Contudo, a fotografia serviu também como ferramenta de análise da realidade social, para Liviski (2021, s/p) “exemplos disso, são Lee Friedlander e Garry Winogrand, que fotografaram comportamentos no espaço público, abordando algumas das grandes questões sociológicas tratadas nas obras de Georg Simmel e na ‘dramaturgia’ de Erving Goffman”.

Para Liviski (2021), a Sociologia se atentou tardiamente para a imagem. A Antropologia foi uma das áreas das Ciências Sociais que utilizou com mais rapidez os meios audiovisuais para suas pesquisas etnográficas de campo. Reforça-se que alguns sociólogos a utilizam como método de comparação social e análise da sociedade. Em consonância com as ideias da autora:

Pierre Bourdieu foi um dos sociólogos que se interessou pelos usos sociais da fotografia, notando que esta cumpre “funções sociais específicas”, ao “solenizar” e “eternizar” determinados acontecimentos de relevo social: cerimônias e ritos como os nascimentos, os casamentos, a primeira comunhão etc., a fotografia como um instrumento para guardar memórias. (LIVISKI, 2021, s/p).

A fotografia é um recurso didático que pode colaborar com o setor educativo, seja pela disponibilidade de diálogo com as culturas juvenis que adotam a imagem como representações de suas atividades cotidianas, seja pela importância que a imagem adquire no cenário contemporâneo, como ferramenta que disputa campos sociais pragmáticos.

A atividade que relatamos aqui foi desenvolvida com estudantes secundaristas de uma escola regular da rede de ensino do estado do Ceará e teve como principais objetivos: a) favorecer a compreensão dos fenômenos sociais, a partir do uso da fotografia; b) incentivar a imaginação sociológica, a partir de imagens; c) investigar como os estudantes se utilizaram das fotografias na compreensão da realidade social; d) estimular a alfabetização fotográfica e reflexiva a partir da visão imagética; e e) aprimorar a percepção crítica da realidade social.

## 1 **METODOLOGIA**

A ação didática foi realizada com 17 turmas da escola EEM Joaquim Magalhães, das séries de 1º e 2º anos, do ensino médio regular, no mês de novembro de 2021. A atividade foi pensada como uma forma de buscar incentivar o uso da fotografia na disciplina de Sociologia. Sabemos que nossos livros didáticos apresentam muitas imagens, em alguns momentos pouco utilizadas pelos professores da referida disciplina, dessa forma resolvi pensar em uma ação didática em que os estudantes pudessem correlacionar suas vivências cotidianas com as discussões desenvolvidas pelo olhar sociológico.

Assim, solicitei aos estudantes que utilizassem seus celulares para captar alguns fenômenos do cotidiano, que dialogassem com a disciplina de Sociologia. Dessa maneira, eles poderiam registrar esses momentos, no próprio ambiente familiar, como na circunvizinhança. O compartilhamento das fotografias seria realizado através da plataforma Google Classroom, utilizada como ambiente de aprendizagem das escolas cearenses no ano de 2021.

Estávamos discutindo em sala de aula os seguintes temas: Movimentos Sociais, no 2º ano; e Cultura e Sociedade, no 1º ano. Contudo, não restringimos o olhar dos estudantes apenas para fotografias que vislumbrassem o diálogo com esses conteúdos, podendo envolver outras temáticas já tratadas em sala de aula.

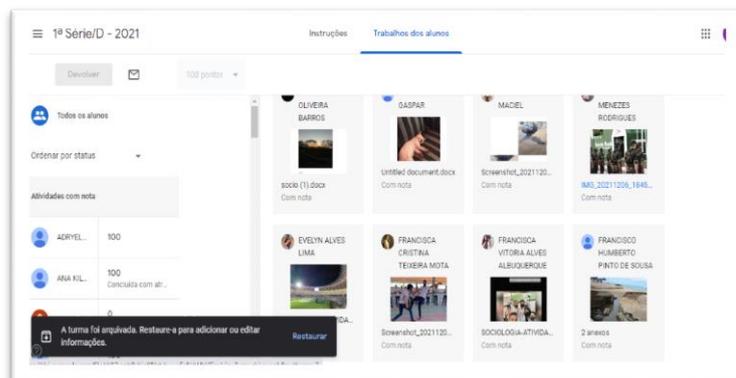
A orientação contou com uma discussão prévia sobre os usos da fotografia e a sua importância. Visamos instigar os estudantes a pensarem criticamente sobre a realidade que os cerca, de maneira a adotar o olhar sociológico, tentando, assim, incentivar a importância da Sociologia Escolar para além dos processos de estranhamento e desnaturalização da realidade social. Bodart (2021) nos aponta o conceito “percepção figuracional da realidade social” como um processo construtivo desse olhar sociológico, através do que ele propõe como: a reflexão dos fenômenos sociais de forma historicizada, a construção do pensamento a partir da relação indivíduo e sociedade, a observação das estruturas sociais como movimentos dialéticos e os processos de influência da vida em sociedade através dos condicionamentos.

A “percepção figuracional da realidade social” apontada por Bodart (2021) nos reflete um processo de ampliação desse olhar sociológico, ao possibilitar aos estudantes a compreensão da totalidade, se pautando em análises históricas, sociais, políticas e econômicas, ademais essa proposição atrelada à fotografia favoreceu o processo de construção de novos pensamentos e conhecimentos que transpuseram a própria relação entre ensino e aprendizagem, ao despertar nos sujeitos envolvidos a análise e a reflexão ampliada dos processos sociais.

Em seguida, eles deveriam postar no ambiente virtual Google Classroom a fotografia, acompanhada de legenda e data. No decorrer das duas semanas que requisitei a atividade, muitos estudantes me procuraram no privado, pois apresentaram dificuldade em estabelecer essa visão com a disciplina, como: Quais fenômenos poderiam ser captados no cotidiano que pudessem dialogar com a disciplina de Sociologia, algumas fotografias não apresentaram legenda, alguns estudantes, em decorrência da ausência do celular ou da máquina fotográfica, retiraram da internet imagens relacionadas ao campo sociológico, visando adotar uma postura de estranhamento e desnaturalização em relação a esses acontecimentos em seus cotidianos, e refletir sociologicamente sobre as imagens, adotando uma percepção figuracional da realidade social. A atividade foi realizada no período em que estávamos no formato híbrido na escola, no mês de novembro de 2021.

Tivemos o total de 261 fotografias produzidas pelos estudantes e enviadas na plataforma Google Classroom. Algumas turmas apresentaram taxas com maior participação, como se vê nas imagens 1 e 2.

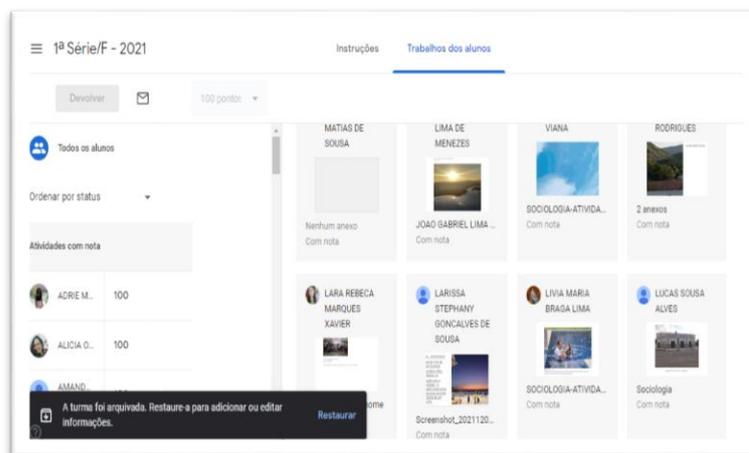
**Imagem 1** – Fotografias produzidas e utilizadas pela turma do 1º ano D.



**Fonte:** Plataforma Google Classroom. Trinta e oito (38) fotografias produzidas pela turma. Disponível em:

<https://classroom.google.com/u/3/c/MjQ3ODM5MDQzMzY4/a/NDM2NTg1NDEzMzM4/submissions/by-status/and-sort-first-name/returned>. Acesso em: 20 jul. 2022.

**Imagem 2** – Fotografias produzidas e utilizadas pela turma do 1º ano F.



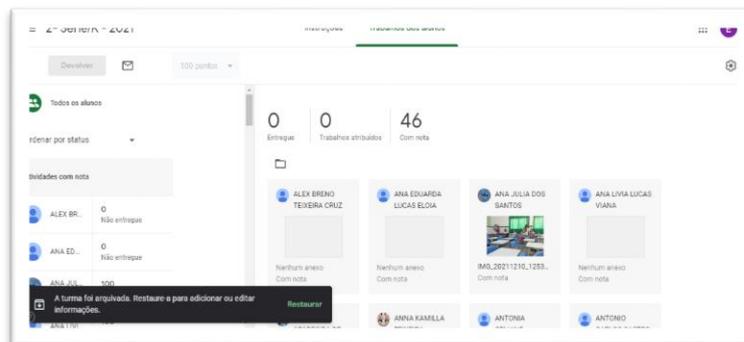
**Fonte:** Plataforma Google Classroom. Trinta e cinco (35) fotografias produzidas pela turma. Disponível em:

<https://classroom.google.com/u/3/c/MjQ3ODM2MTg2MDU1/a/NDM2NTg1NDEzMzM4/submissions/by-status/and-sort-first-name/returned>. Acesso em: 20 jul. 2022.

Para avaliação da atividade utilizamos os registros inseridos na plataforma Google Classroom, mais especificamente as fotografias e as legendas produzidas

pelos estudantes. Destacamos que tivemos turmas que apresentaram dificuldade no envio das redações e imagens, tais como, destacadas na Imagem 3 e Imagem 4.

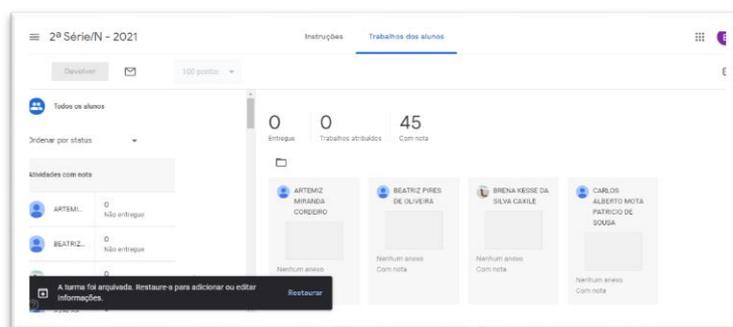
### Imagem 3 – Fotografias produzidas e utilizadas pela turma do 2º ano K.



**Fonte:** Plataforma Google Classroom. Sete (07) fotografias produzidas pela turma. Disponível em:

<https://classroom.google.com/u/3/c/MjQ3ODM2MTg2MDU1/a/NDM2NTg1NDEzMzM4/submissions/by-status/and-sort-first-name/returned>. Acesso em: 20 jul. 2022.

### Imagem 4 – Fotografias produzidas e utilizadas pela turma do 2º ano N.



**Fonte:** Plataforma Google Classroom. Seis (06) fotografias produzidas pela turma. Disponível em:

<https://classroom.google.com/u/3/c/MjQ3ODMzMTI2OTM5/a/NDM2NTg1NDEzNDU2/submissions/by-status/and-sort-first-name/returned>. Acesso em: 20 jul. 2022

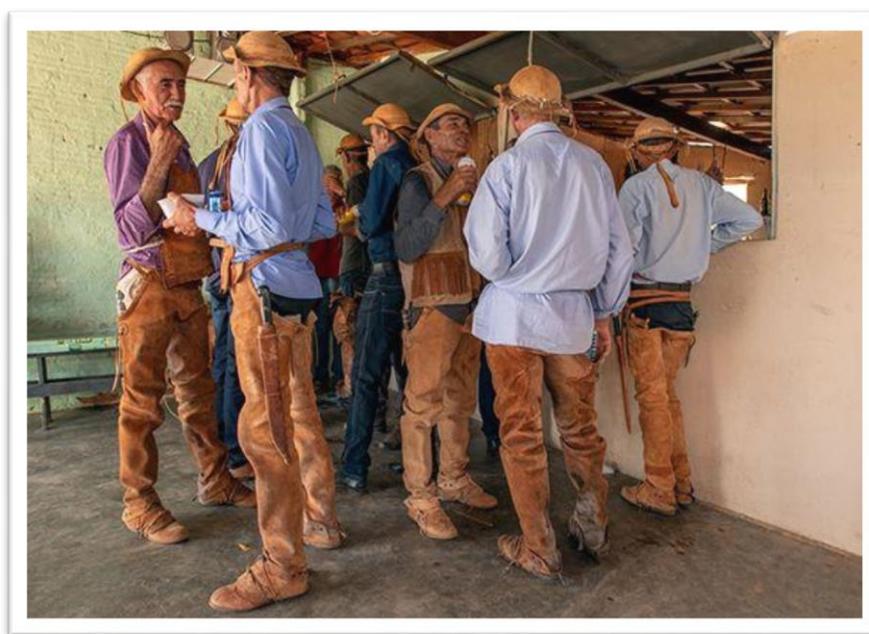
## 1.1 Análise dos Resultados

Através dessa atividade percebemos que há a necessidade de promover o desenvolvimento de uma alfabetização fotográfica entre os estudantes. É de suma importância que o professor mobilize ações didáticas que despertem nos estudantes essa compreensão, pois o mundo imagético está cada vez mais presente nas culturas juvenis. Ressalto que muitos estudantes conseguiram estabelecer uma

leitura figuracional da realidade retratada, propondo respostas condizentes com os objetivos da atividade. Ademais observei uma desenvoltura sociológica ao captar as imagens do cotidiano, demonstrando habilidades de estranhamento e desnaturalização, avançando para interpretações tipicamente sociológicas da realidade social, o que Bodart (2021) denominou de “percepção figuracional da realidade”. Reforço que muitos estudantes conseguiram compreender melhor a disciplina a partir dessa atividade, trazendo em suas fotografias uma relação de crítica e reflexividade social sobre diversos fenômenos do cotidiano.

A seguir, algumas fotografias produzidas pelos estudantes e suas respectivas legendas.

**Imagem 5** – Vaqueiros socializando em bar.



**Legenda:** Essa foto foi tirada no dia 17/08 do ano de 2021, eu estava escondido no meio dos vaqueiros, no antigo bar do seu Antônio, comemorando mais uma pega de boi finalizada. **Fonte:** Evilson Kelve Araujo Lima, estudante do 1º ano B.

### Imagem 5 – Via-sacra.



**Legenda:** Foto tirada no dia 02 de abril de 2021. Na via-sacra que passo pelas ruas do Violete, na Itapipoca. A religião tem a ver com a Sociologia porque tem um sistema compartilhado de rituais e crenças que define o que é sagrado e une uma comunidade de religiosos. **Fonte:** Isamara Vitória Farias Bezerra, estudante do 1º ano C.

Para a Base Nacional Comum Curricular (2018), a semiótica é um sistema de signos que têm organização própria. É importante que os jovens explorem no ensino médio diversas possibilidades de linguagens, realizando reflexões críticas de elementos audiovisuais, sonoros e corporais.

Ressaltamos que a atividade mobilizou diversas competências e habilidades exigidas pelos documentos oficiais da educação, mais especificamente a Base Nacional Comum Curricular, o Documento Curricular Referencial do Estado do Ceará e a Matriz de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Em relação à Base Nacional Comum Curricular percebemos que os estudantes apresentaram em suas fotografias a capacidade de se posicionar sobre o meio social, através do olhar sociológico (ou da perspectiva figuracional da

realidade social), favorecendo a promoção de competências e habilidades exigidas pela área de Linguagens e suas Tecnologias e pela área de Ciências Humanas Sociais e Aplicadas. Conforme apresentação abaixo:

Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e aos processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. (BRASIL, 2017, p. 572).  
Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder subjacentes às práticas e aos discursos verbais e imagéticos na apreciação e na produção das práticas da cultura corporal de movimento. (BRASIL, 2017, p. 487).

A Matriz de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) orienta os professores e estudantes na condução da promoção de competências e habilidades a serem trabalhadas em sala de aula, visando à realização de avaliações externas em larga escala. Observamos que a atividade didática mobilizou o processo interpretativo, através do uso de imagens, como estratégia na relação ensino e aprendizagem, dialogando com a habilidade relacionada “D5 – Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.)” (MATRIZ DE REFERÊNCIA SAEB, s/a, s/p).

Também reforçamos a relação estabelecida com o Documento Curricular Referencial do Estado do Ceará (2021), que orienta o currículo das escolas públicas e privadas do estado do Ceará. Percebemos uma mediação com esse instrumento da atividade realizada através da proposição do escrito com a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, quando aponta o uso de imagens, como uma ideia que possibilita a reflexividade, a criticidade e a imaginação sociológica.

O ensino das ciências humanas e sociais aplicadas pode, também, ser enriquecido com práticas metodológicas que utilizem recursos midiáticos (áudio, vídeo e imagem), acompanhados de visão interdisciplinar sobre estas diversas linguagens e que possibilitem à mediação e à aquisição efetiva do conhecimento, proporcionando uma visão crítica à realidade social e conduzindo os sujeitos a se sentirem parte ativa desta sociedade. (DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO ESTADO DO CEARÁ, 2021, p. 264).

Todos esses documentos dialogam com a questão imagética ao tentar resgatar a concepção da fotografia como campo de simbologias e dinâmicas sociais, que despertam nos jovens a capacidade de interação com a realidade em que estão inseridos.

Esse olhar capturado pela imagem resgata os fenômenos sociais construídos socialmente por esses estudantes. Como destacou Bodart (2015), a fotografia captura importantes dimensões das relações sociais e ela ganha centralidade na contemporaneidade, seja pela facilidade do manuseio em aparelhos celulares, ou pela dimensão de interação social possibilitada.

Ainda nessa discussão, Bodart (2015; 2021) nos aponta a fotografia como recurso didático potencial para ensinar os estudantes a pensar sociologicamente e, assim, desenvolverem o que denominou de “perspectiva figuracional da realidade social” (2021; 2021).

Por “percepção figuracional da realidade social” entendemos como a competência de: a) refletir os fenômenos sociais de forma historicizada, considerando os conflitos e as acomodações que se dão a partir de correlações de poder que conformam cada objeto em estudo; b) pensar as relações de interdependência entre indivíduo e sociedade, assim como indivíduo e estrutura; c) olhar as estruturas e relações sociais como resultados de movimentos históricos dialéticos sempre inacabados e; d) considerar o papel dos “constrangimentos exteriores” para moldar as “estruturas interiores” dos indivíduos e esses às estruturas sociais, o que se dá dialeticamente (BODART, 2021, p. 148).

Bodart (2015) nos aponta ainda a noção do “olhar não vendo”, como uma inquietação que pode ser superada pelo uso das lentes imagéticas possibilitadas pelo ensino de Sociologia. Seria um olhar que não reflete, apenas visualiza; deixando passar despercebidas algumas manifestações sociais que acontecem no cotidiano.

Acerca dessa dimensão, de acordo com Santos (2000, p. 65), “desde o século XIX, o historiador francês Fustel de Coulanges afirmava que onde havia marcas humanas havia história”. Mais tarde, Marc Bloch e Lucien Febvre tematizavam a importância do caráter generalizador dos testemunhos, abrindo as portas da história para os novos textos, como pintura, cinema e fotografia” (SANTOS, 2000, p. 65).

Outrossim, o ato fotográfico é uma ação de reconstrução do olhar do pesquisador sobre a sociedade. Quando transfigurada pelo processo educativo, busca forjar novas visões analíticas e raciocínios científicos, através de múltiplas funções, habilidades e competências, que podem ser desenvolvidas nesses sujeitos através dessa apreensão dos sujeitos sociais e suas ações no cotidiano. Em diálogo com essa visão, Max Weber, autor clássico do campo sociológico, ao compreender a realidade social, nos afirma que ela pode ser observada pelas ações dos indivíduos e os sentidos que são atribuídos, para ele “A cientificidade da Sociologia residiria em sua capacidade de compreender racionalmente as ações e as relações sociais”. (PIRES *et al.*, 2016, p. 46 *apud* WEBER, *s/a*).

Reforçamos que a atividade contribui para um aprimoramento na capacidade de estranhamento e desnaturalização dos fenômenos sociais e a promoção de uma percepção figuracional da realidade social, própria do ensino de Sociologia, propondo uma discussão para além da sala de aula, de maneira que os estudantes percebessem a relação entre o meio social em que estão inseridos e a aula de Sociologia. A foto em si, requer um olhar atento do sujeito que captura, exigindo uma perspectiva sociológica de estranhamento e figuracional da realidade para a sua compreensão mais profunda.

A fotografia possibilita o questionamento, o resgate histórico, a apreensão dos sujeitos envolvidos e suas ações sociais, a construção ideológica, política, econômica e social do lugar, os sentidos que as pessoas atribuem às suas ações e à capacidade de partilha e alteridade sobre o outro. Para Bodart (2015, p. 99) “pensar o uso de recursos didáticos, como a fotografia, sob um arcabouço teórico-metodológico norteador é cada vez mais urgente”. Trata-se de uma prática que mobiliza novas metodologias no ensino da Sociologia, mas também como ações estratégicas de relações estabelecidas com as vivências dos estudantes.

Diante do exposto, a fotografia atrelada ao ensino da Sociologia, resgata o olhar questionador sobre a vida social, despertando nos estudantes a capacidade de aprofundamento teórico e novas possibilidades de aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa atividade dialogou com vários documentos legais da educação, como a Base Nacional Comum Curricular, que apresenta em suas competências gerais para a educação básica, o diálogo com valorização das linguagens, dentre elas a visual. Ademais, a valorização da curiosidade intelectual e a análise crítica foram despertadas entre os estudantes a partir da leitura imagética. Reforçamos que eles desenvolveram diversas competências, dentre elas: a capacidade de reflexão crítica da realidade social, técnicas de captura dos fenômenos sociais, um olhar de desnaturalização e figuracional dos fenômenos do cotidiano e a ampliação da compreensão dos propósitos da disciplina de Sociologia. Notamos que os estudantes ampliaram o seu repertório sociocultural, estabelecendo uma visão de mundo, competência exigida pela redação do ENEM, pelo mundo corporativo e pela vida cotidiana.

Reforçamos que muitos estudantes realizaram fotografias em seus espaços de socialização, conseguindo estabelecer o olhar de estranhamento e desnaturalização através de conceitos basilares da Sociologia.

Mesmo tendo realizado as imagens em suas vivências cotidianas, os estudantes conseguiram se deslocar e estranhar suas vivências, sendo críticos em suas reflexões sobre as imagens coletadas. Nesse sentido, as fotografias produzem novas narrativas sobre os fenômenos observados: narrativas sociológicas. Assim, concluímos que registrar imagens fotográficas é uma forma de treinar o olhar para uma perspectiva sociológica orientada teórico-metodologicamente pelo professor.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 28 jun. 2020.

BRASIL. INEP. **Matriz de referência de língua portuguesa-SAEB**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br>. Acesso em: set. 2021.

BRASIL. INEP. **Matriz de Língua Portuguesa de 3ª série - Ensino Médio**. Comentários sobre os tópicos e descritores exemplos de itens. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/3\\_portugues.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/3_portugues.pdf). Acesso em: dez. 2021.

BAGOLIN, Luiz Armando. REIS, Magali dos. José de Souza Martins. *Sociologia da fotografia e da imagem*. São Paulo, Contexto, 2008, 208 pp.

BODART, Cristiano das Neves. *Fotografia como recurso didático no ensino de Sociologia*. **Em Tese**, v. 12, n. 2, ago./dez., 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2015v12n2p81>. Acesso em: 09 abr. 2022.

BODART, Cristiano das Neves. **Usos da canção no ensino de Sociologia**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2021.

BODART, Cristiano das Neves. O ensino de Sociologia para além do estranhamento e da desnaturalização: por uma percepção figuracional da realidade social. **Latitude**, v. 15, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/11397>. Acesso em: 22 jul. 2022.

CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará - Ensino Médio**. Governo do estado do Ceará. Secretária de Educação. 2021. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/documento-curricular-referencial-do-ceara/>. Acesso em: 22 mar. 2022.

LIVISKI, Izabel. *Fotografia e sociologia: afinidades eletivas*. **Revista Contemporartes**. Disponível em: <https://revistacontemporartes.com.br/2021/04/05/fotografia-e-sociologia-afinidades-eletivas/>. Acesso em: 09 abr. 2022.

MARTINS, José de Souza. São Paulo, Edusp (coleção Artistas da USP), 2008, 184 pp. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 21, n. 1. Resenhas. pp: 214-217. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/qJtQH7RrZTGywJ6cXDDBLnQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

PIRES, Vinicius Mayo; *et al.* **Sociologia em Movimento**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2016.

SANTOS, Patrícia Lessa dos. A imagem enquanto fonte de pesquisa: a fotografia publicitária. **Iniciação científica Cesumar**, Maringá, v. 2, n. 2, p. 63-68, ago./dez. 2000.

***Recebido em:*** dia mês e ano.  
***Aceito em:*** 20 jul. 2022

**COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO:**

CUNHA, Karla Luana Gomes. Fotografia e o ensino de Sociologia: captando os fenômenos sociais. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v.6, n. 1, p.33-47, 2022.



## O LUGAR DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO NOVO CURRÍCULO DE ALAGOAS

Cristiano das Neves Bodart<sup>1</sup>  
Rafaela Reis Azevedo de Oliveira<sup>2</sup>

### Resumo

O presente artigo analisa de quais maneiras a Sociologia aparece no novo currículo do ensino médio, do estado de Alagoas (2021). Trata-se de uma pesquisa documental, orientada pela análise de conteúdo, que explora o referido documento e seu processo de elaboração a partir de uma perspectiva teórica híbrida (crítica e pós-crítica). São realizadas reflexões das possíveis implicações sobre o ensino de Sociologia e o espaço de atuação profissional dos(as) licenciados(as) em Ciências Sociais/Sociologia no estado de Alagoas. Notou-se que a produção do currículo de Alagoas para o ensino médio foi marcada por tentativas de resistências ao processo de desdisciplinarização, o que se observa no trato dado à disciplina de Sociologia. Por sua configuração, o documento pode vir a ampliar – mas sem garantias – os espaços de atuação dos(as) licenciados(as) em Ciências Sociais ou Sociologia na rede de ensino alagoana.

**Palavras-Chave:** Reforma do Ensino Médio. Currículo. BNCCEM. Ensino de Sociologia. Alagoas.

### THE PLACE OF SOCIOLOGY TEACHING IN THE NEW CURRICULUM OF ALAGOAS

### Abstract

This article analyzes the ways in which Sociology appears in the new high school curriculum in the state of Alagoas (2021). This is a documental research,

<sup>1</sup> 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](mailto:cristianobodart@gmail.com)

<sup>2</sup> 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](mailto:rafareis2001@yahoo.com.br)

guided by content analysis, which explores the aforementioned document and its elaboration process from a hybrid theoretical perspective (critical and post-critical). Reflections are made on the possible implications for the teaching of Sociology and the space of professional performance of graduates in Social Sciences/Sociology in the state of Alagoas. It was noted that the production of the curriculum in Alagoas for high school was marked by attempts to resist the process of de-disciplinary, which is observed in the treatment given to the discipline of Sociology. Due to its configuration, the document may expand – but without guarantees – the spaces of action of graduates in Social Sciences or Sociology in the Alagoas education network.

**Key words:** High School Reform. Curriculum. BNCEM. teaching sociology. Alagoas.

## INTRODUÇÃO

É notório, na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM) (BRASIL, 2018), uma tendência de “desdisciplinarização do currículo” (BODART; FEIJÓ, 2020), o que se manifesta por meio da organização por área do conhecimento (área de ensino<sup>3</sup>), que sob o discurso da interdisciplinaridade esvazia os conhecimentos escolares (OLIVEIRA, 2020).

O ensino médio passou a ser organizado em “Formação Geral Básica” e “Itinerários Formativos”, os quais são organizados por áreas do conhecimento. A despeito da ampliação da carga horária total do ensino médio (de 2,4 mil horas para 3 mil horas) em alguns estados, como no Paraná e no Espírito Santo, a disciplina de Sociologia teve sua carga horária reduzida na “Formação Geral Básica”.

O objetivo deste artigo é identificar o lugar do ensino de Sociologia no currículo estadual de Alagoas (2021). A pesquisa se justifica pela necessidade de compreendermos os impactos da Reforma do Ensino Médio (Lei Federal nº 13.415/2017) e da BNCCEM sobre o ensino de Sociologia e o espaço de atuação profissional dos(as) licenciados(as) em Ciências Sociais e Sociologia.

A perspectiva teórica que orienta nossa reflexão em torno do currículo é marcada por um hibridismo teórico destacado por Lopes e Macedo (2003), balizado

---

<sup>3</sup>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 como 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.

pela confluência entre as teorias críticas e pós-críticas, ora voltando-se a uma leitura estrutural centrada nas relações entre sociedade e Estado burguês, ora considerando outros agentes sociais, que também se colocam em disputam com a finalidade de influenciar nas definições curriculares. Tal hibridismo é viável na medida que melhor nos auxilia; uma abordagem macro e o outra na reflexão das microrrelações. Como destacou Lopes (2013), uma das características dos estudos pós-críticos está em admitir a convivência com a imprecisão e a ambiguidade, inclusive quanto as suas fronteiras e abordagens. O termo pós-crítico,

trata-se de uma expressão vaga e imprecisa, que tenta dar conta de um conjunto de teorias que problematizam esse cenário pós-moderno: cenário de fluidas, irregulares e subjetivas paisagens, sejam elas étnicas, midiáticas, tecnológicas, financeiras ou ideológicas (APPADURAI, 2001).

Esse conjunto de teorias inclui os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas. (LOPES, 2013, p. 10).

Buscamos nos desvencilhar do “gradualismo” que se baseia na “crença em um centro administrativo neutro, capaz de resolver as questões sociais de maneira não política” (LOPES, 2013, p. 10), no qual os processos sociais, obrigatoriamente, evoluem para estágios mais avançados. Nesse sentido, “o prefixo “pós” refere-se ao abandono dos axiomas essencialistas”, e não a uma ideia de evolução ou uma superação (LOPES, 2013).

Sob essa perspectiva, buscamos compreender o processo de elaboração curricular envolvendo dois recortes: a Reforma do Ensino Médio, as estruturas e os agentes sociais mais amplos; o currículo de Alagoas, as microrrelações e as estruturas com um recorte centrado nesse estado. Contudo, importa destacar que nossa atenção se voltará de forma mais detida ao segundo recorte, sem, contudo, ignorar o primeiro.

Para alcançar o objetivo proposto consideramos aspectos estruturais que estiveram relacionados às configurações da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), os agentes sociais e seus interesses ideológicos. Em um segundo momento, tomamos o documento curricular de Alagoas (ALAGOAS, 2022) para a realização de uma análise de conteúdo sob a perspectiva pós-crítica.

Este artigo se estrutura em duas seções, além desta introdução. A primeira seção destina-se a apresentar aspectos gerais da Reforma do Ensino Médio. A segunda está subdividida em duas partes: uma voltada a avaliar o lugar da

Sociologia na Formação Geral Básica do documento; e outra que realiza o mesmo procedimento em relação aos Itinerários Formativos do currículo de Alagoas. Nas considerações finais temos algumas reflexões mais gerais em torno dos possíveis impactos do novo currículo alagoano sobre o ensino de Sociologia.

## 1 **ASPECTOS GERAIS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO**

Alguns aspectos macroestruturais são importantes de serem expostos para ser possível compreender, neste recorte, as relações de poder que envolvem a produção curricular. Dito isso, iniciamos pelo contexto que possibilitou a aprovação da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017).

O ano de 2016 ficou marcado na história do Brasil pela crise política, que desencadeou em um golpe dos poderes legislativos, judiciário e, também, midiático, que corroborou para o *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff. Nesse contexto, logo após a tomada do poder pelo então vice-presidente, Michel Temer, foi publicado um documento chamado *A Travessia Social*, um desdobramento da fatídica *Ponte para o futuro*, que implicava em consideráveis mudanças nos campos econômico e social. A educação, portanto, foi um dos campos em que se planejaram e executaram mudanças substanciais, que culminaram na publicação da Medida Provisória 746/2016 e, posteriormente, na aprovação da Lei nº 13.415/2017, que dispõe sobre a Reforma do Ensino Médio.

É fato que uma reforma do ensino médio já vinha sendo gestada desde 2012, quando a Câmara dos Deputados instituiu uma comissão para se dedicar a este tema. Do trabalho desta comissão resultou o Projeto de Lei nº 6.840/2013, que tinha como relator o deputado federal mineiro, Reginaldo Lopes. Como destaca Ana Paula Corti (2019, p. 51) esta proposta foi duramente rechaçada por entidades do campo educacional, visto que já “trazia marcas evidentes do poder de influência dos atores empresariais também junto ao Legislativo”. Ao que percebemos, essa é a marca das políticas educacionais desde os anos 1990.

Se nos permitem uma breve retrospectiva, a eleição do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) imprimiu um modelo gerencialista de Estado, que alcançou a educação, promovendo mudanças significativas no currículo, na implantação de um sistema nacional de avaliação educacional e, dentre outras coisas, no modelo de financiamento com a aprovação do Fundef (PEREIRA, 1997;

FRIGOTTO; CIVATTA, 2003). Em seu governo, o ensino médio, ainda não obrigatório, já era ponto de atenção. Pode-se dizer que as mesmas justificativas trazidas na Reforma de 2017, na exposição de motivos presentes no texto da lei, já eram ditas na década de 1990 – currículo extenso, desinteressante e desalinhado com as expectativas dos jovens e do setor produtivo (PINTO; MELO, 2021). O discurso oficial traduzido pelos documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 1999), já prezava pela necessidade de uma flexibilização curricular, incorporando a perspectiva da Teoria da Pedagogia das Competências (RAMOS, 2001).

Já nos anos 2000, com a eleição do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o discurso oficial, também traduzido na implantação do Programa do Ensino Médio Inovador (PROEMI), em 2009, e nas diretrizes curriculares de 2011 (DCNEM, 2011), conforme destacam Pinto e Melo (2021), mascarou a ideia da flexibilização curricular dos anos de 1990, a partir da noção de inovação curricular. Sem perder de vista a perspectiva das pedagogias das competências, instituía-se a ideia de um currículo articulado entre uma base única somada a uma parte diversificada.

Rememorando esses elementos, torna-se fácil compreender os caminhos que nos levaram à reforma aprovada em 2017. Sem disfarces, ela retomou a proposta de flexibilização curricular, presente nos governos de FHC, e de certa forma nos governos Lula e Dilma, acrescentando o discurso de que é preciso tornar o ensino médio mais atrativo e promover o protagonismo juvenil.

A reforma vigente, portanto, dispõe sobre alterações curriculares e ampliação de carga horária para o ensino médio, que se dispõe brevemente aqui no texto em: até 1.800 horas dedicadas à Formação Geral Básica da BNCCEM, distribuídas em quatro áreas de ensino, a saber: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA). Somado a isso, 1.200 horas a serem cumpridas na oferta de Itinerários Formativos, que contemplem cada área de ensino, além da Formação Técnica e Profissional. Importa ressaltar que, conforme o documento da Reforma (Lei nº 13.415/2017), o(a) estudante poderá escolher aprofundar seus conhecimentos em até duas áreas, sendo que as disciplinas de

Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa, serão obrigatórias em todo o ensino médio.

Dentre as críticas cabíveis e já realizadas ao novo ensino médio (OLIVEIRA; ESTEVES, 2021) destacamos: a falácia da escolha dos(as) estudantes pela área de aprofundamento<sup>4</sup>; a falta de estrutura física e de pessoas para o atendimento da etapa em tempo integral (conforme prevê a lei); a questão do notório saber; e o empobrecimento curricular, ao limitarem como disciplinas obrigatórias apenas três componentes curriculares. Os demais, incluindo aqui a Sociologia e a Filosofia, que estavam dispostas como obrigatórias no ensino médio (Lei nº 11.684/2008) deveriam ser trabalhadas a partir das áreas de ensino. No caso específico dessas duas disciplinas, além de Artes, a lei indica apenas a obrigatoriedade de “estudos e práticas” dessas áreas. Notamos aqui um modelo de currículo que Bernstein (1996) classificaria como do tipo integrado, marcado pela fraca classificação, falta de limites claros entre as disciplinas e despreocupação com as especialidades das ciências. Esse modelo interessa ao setor empresarial, uma vez que reduz a exigência de contratação de docentes especializados e realiza uma homogeneização disfarçada dos componentes curriculares, fato reforçado pelas competências e habilidades, o que atende melhor a produção de recursos educacionais, já que produtos padronizados a partir das 10 competências têm amplas condições de serem comercializados em qualquer estado do território nacional.

Essa reorganização curricular, proposta pela Reforma do Ensino Médio, se reafirmou com a aprovação da BNCC/EM, em dezembro de 2018. No que compete a este documento é importante apontar que, seja qual for a sua versão (2015, 2016 ou 2018), durante todo o tempo esteve orientada pela ideologia neoliberal e sob a influência direta e indireta do empresariado e de fundações de cunho privado (CORTI, 2019), como é o caso da Fundação Lemann.

Tarlau e Moeller (2020) nomeiam essa influência como um grande “consórcio pela filantropia” que se realizou por mecanismos nada sutis, como: a) viabilização econômica para a realização de reuniões estaduais com apoio do Consed, do financiamento para a vinda de especialistas de países em que já havia um currículo comum aprovado, bem como o financiamento de professores(as) brasileiros(as) para

---

<sup>4</sup>Escolha questionável frente às condições precárias das escolas públicas brasileiras e aos limites de investimentos estabelecidos pela Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016), conhecida como “Teto dos Gastos”.

irem até esses países e conhecerem as propostas; b) produção de conhecimento sobre currículo básico; c) uso massivo da grande mídia para transmitir uma propaganda positiva da BNCC à sociedade; e, d) a criação de uma rede de apoio formal e informal à BNCC, que inclui as demais fundações, empresariados e importantes atores políticos. Observar os agentes sociais que estiveram disputando o currículo brasileiro nos permite compreender quais são os vieses ideológicos que norteiam a Reforma do Ensino Médio e seus desdobramentos.

É importante reafirmar que o processo de elaboração e aprovação da BNCC não foi isento de debates e manifestações contrárias, especialmente, pela comunidade acadêmica do campo do currículo. Como destaca Elizabeth Macedo (2019, p. 41), a diluição de uma ideia já consolidada sobre Educação Básica e, dentre outras questões, a forte presença do setor privado, desconsidera a perspectiva de um currículo “vivo”, que se constitui a partir e com os agentes envolvidos de forma mais direta em cada escola. Ou, ainda, “a hegemonia de certa concepção de educação e de escolarização”. Ademais, a proposta de um ensino médio constituído por áreas de ensino, ainda que possa surgir uma proposta interdisciplinar interessante a partir dela, de imediato desconsidera como as disciplinas se organizam em suas comunidades epistêmicas e como os(as) professores(as) são formados(as) nas licenciaturas de todo o Brasil (LOPES, 2019).

Buscamos aqui realizar uma contextualização que evidenciasse o currículo conectado ao poder, não examinando apenas como é determinado e regulado, mais quais são os interesses e os seus efeitos; aspectos característicos da teoria pós-crítica (LOPES, 2013).

Feito este breve contexto, buscamos a seguir analisar como a Sociologia está presente no Referencial Curricular de Alagoas para o ensino médio (ReCAL), a partir da implementação da BNCCEM e do novo ensino médio.

## 2 **O LUGAR DA SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO ALAGOANO**

O Referencial Curricular de Alagoas para o ensino médio (ReCAL) foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação de Alagoas (CEE/AL), por meio da

Resolução nº 22/2022, de 27 de junho de 2022<sup>5</sup>, embora divulgado<sup>6</sup> e enviado para as escolas, pouco antes, no mês de janeiro de 2022. Notamos que o CEE/AL já havia emitido o Parecer nº 015/2022, de 19 de abril de 2022, e a Resolução nº 010/2022, de 19 de abril de 2022<sup>7</sup>, que indicavam a necessidade de ajustes no ReCAL. Importa chamar atenção para o fato do ReCAL do ensino médio ter sido divulgado junto às escolas antes mesmo de uma aprovação definitiva do CEE/AL, o que evidencia seu caráter apressado, resultado de pressões recebidas do governo federal para a sua implementação.

Sua elaboração deu-se a partir das diretrizes da BNCCEM (BRASIL, 2018), o que o torna similar – em muitos aspectos gerais – aos demais currículos estaduais que estão sendo elaborados e aprovados após a Lei nº 13.415/2017. Dentre esses aspectos está a Pedagogia das Competências, a presença do componente curricular denominado “Projeto de Vida” e a organização da matriz curricular em, ao menos, duas partes: a) Formação Geral Básica; e b) Itinerários Formativos (simples e compostos). Além disso, as disciplinas são organizadas por áreas de ensino. Não trataremos aqui dos aspectos gerais orientados pela BNCCEM, mas destacaremos elementos específicos do currículo alagoano com impacto direto sobre o ensino de Sociologia.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi publicada em abril de 2017 de forma fragmentada, contemplando somente a educação infantil e o ensino fundamental. Apenas em 14 de dezembro de 2018, a Base teve sua parte destinada e homologada ao ensino médio<sup>8</sup>. O Referencial Curricular de Alagoas (ReCAL) para a educação infantil e o ensino fundamental foi aprovado um ano antes, em janeiro

---

<sup>5</sup>Parecer nº 022/2022. Dispõe sobre a aprovação do Referencial Curricular de Alagoas etapa Ensino Médio – ReCAL/EM. Diário Oficial de Alagoas, 27/06/2022. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.al.gov.br/storage/files/diary/2022/06/doi-al-2022-06-27-completo-srncmngwdbfk4yq4gm1anulcm0jtx2qtsyb-opf6wxu9nujbdj76g.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

<sup>6</sup>ALAGOAS EDUCAÇÃO. Novo ensino médio para turmas de 1ª série tem início neste ano letivo de 2022. Disponível em: <http://educacao.al.gov.br/noticia/item/17969-novo-ensino-medio-para-turmas-de-1-serie-tem-inicio-neste-ano-letivo-de-2022>. Acesso em: 20 jul. 2022.

<sup>7</sup>Parecer nº 015/2022. Referencial Curricular de Alagoas – Etapa Ensino Médio – ReCAL/EM como instrumento norteador para a (re)elaboração dos currículos das instituições de ensino do Sistema Estadual de Educação de Alagoas. Diário Oficial do Estado de Alagoas. 19 de abril de 2022. Disponível em: <http://www.cee.al.gov.br/legislacao/category/128-2022>. Acesso em: 23 jun. 2022.

<sup>8</sup>MEC. Histórico da BNCC. Base Comum Curricular: educação é a base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 20 jul. 2022.

de 2019<sup>9</sup>, do Referencial Curricular para o Ensino Médio, reproduzindo, como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>10</sup>, a descaracterização da Educação Básica como uma etapa única, evidenciando a fragmentação da Reforma nas esferas federal e estaduais. Mas não apenas isso; na elaboração do referencial para o ensino médio não foi considerado, ao menos explicitamente, o ReCAL destinado à educação infantil e ao ensino fundamental, o que se materializou na falta de diálogo direto com o ReCAL entre essas etapas do ensino básico. Contudo, no documento há discussões que apresentam o ensino médio como um prolongamento e um aperfeiçoamento do ensino fundamental. Por outro lado, as atividades da equipe destinada à elaboração das diretrizes para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) não envolveu a leitura prévia ou a discussão do ReCAL para o ensino fundamental, refletindo em sua ausência na parte do documento destinada a essa área de ensino, seja na Formação Geral Básica, ou nos dois Itinerários Formativos propostos para a área de CHSA.

As discussões em torno da reforma curricular do ensino médio norteadas pela BNCC (BRASIL, 2018) tiveram início em Alagoas no mês de março de 2018. Para operacionalizar a elaboração do novo currículo foi criada a equipe do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), conforme determina a Portaria nº 331/2018 (BRASIL, 2018), alterada pela Portaria MEC nº 756, de 3 de abril de 2019 (BRASIL, 2019). O ProBNCC visou financiar, com recursos federais, a elaboração e a implementação dos currículos estaduais.

Em Alagoas, o ProBNCC esteve estruturado em uma comissão estadual e quatro equipes; uma para cada área de ensino. Ao todo envolveu de forma direta 142 pessoas<sup>11</sup> (ver a estrutura do ProBNCC no Apêndice 1).

As atividades aconteceram entre março de 2018 e julho de 2021. Cada área organizou seus encontros conforme as agendas dos participantes. A frequência das reuniões variou segundo as etapas e as situações político-administrativas da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-AL). Inicialmente aconteciam quase

---

<sup>9</sup>MARTINS, Ricardo Lisboa. [Análise] Referencial Curricular de Alagoas: construção coletiva e regime de colaboração no território. Movimento pela base. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/analise-referencial-curricular-de-alagoas-construcao-coletiva-e-regime-de-colaboracao-no-territorio/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

<sup>10</sup>Quando usamos a sigla BNCC nos referimos à Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

<sup>11</sup>Ao menos foi esse o número de envolvidos de forma direta quando o documento havia sido finalizado.

mensalmente. Conforme os prazos foram tornando-se mais curtos, sobretudo no final do ano 2020, as reuniões chegaram a acontecer semanalmente, com atividades a serem realizadas ao longo da semana pelos integrantes das equipes. Contudo, houve períodos relativamente longos sem andamento nas atividades, o que acontecia na medida que mudanças de gerenciamentos ocorriam na SEDUC-AL. A partir de fevereiro de 2019 foi criado um grupo no WhatsApp para facilitar a comunicação entre coordenadores, redatores e colaboradores. Com o advento da pandemia, pelo Covid-19, as reuniões, que eram presenciais, passaram a ocorrer virtualmente por meio do aplicativo Google Meet.

Ao fim da produção da primeira versão do ReCAL para o ensino médio foi promovida a consulta popular<sup>12</sup>, o que aconteceu simultaneamente com *lives* de explicação do documento transmitidas pelo canal do YouTube do Núcleo de Formação SEDUC<sup>13</sup>. Após a consulta pública, as equipes do ProBNCC voltaram a se reunir para realizar a análise das indicações resultantes da consulta e as adequações pertinentes. A devolução da consulta pública foi, posteriormente, disponibilizada a partir de um *link*<sup>14</sup> inserido na mesma página da consulta.

O ReCAL para o ensino médio afirma ter dentre suas principais preocupações na sua elaboração, o seu público. Outra questão que marca forte presença é a ideia de educação integral. Assim, segundo o documento, “essas juventudes compõem o público para o qual se redesenha “Um Novo Ensino Médio”, com o objetivo de ofertar de uma formação integral [...] um currículo que leve em consideração as diversidades que compõem as juventudes” (ALAGOAS, 2021, p. 8) e em “consonância com a realidade da vida dos seus públicos, e no caso especial do Ensino Médio, as juventudes de Alagoas” (ALAGOAS, 2021, p. 14). Se por um lado é sabido que o ensino médio é acessado por jovens, adultos e idosos, por outro, o referencial ignora parte do seu público, voltando-se apenas às juventudes. Outros aspectos que sobressaem são o foco nas realidades alagoanas (o que se manifesta sob o “guarda-chuva” da noção de território) e a preocupação com o respeito às diversidades. Segundo o documento, “o currículo escolar deve incluir na abordagem

---

<sup>12</sup>ReCAL do ensino médio. Escola Web. 2021. Disponível em: <https://www.escolaweb.educacao.al.gov.br/pagina/recal-do-ensino-medio>. Acesso em: 24 jun. 2022.

<sup>13</sup>Núcleo de Formação SEDUC. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCcZ7YGPYCMuqLIMKMmuXdIw/videos>. Acesso em: 24 jun. 2022.

<sup>14</sup>*Link* direto disponível em: <https://drive.google.com/file/d/18rysKn1FhZA2wACguZxpCozNzicwv44/view>. Acesso em: 23 jun. 2022.

dos conteúdos escolares as discussões sobre gênero, étnico-raciais e religiosas, multiculturalismo, entre outras” (ALAGOAS, 2021, p. 25).

O ReCAL é apresentado como:

[...] possibilidades de arquitetura curricular para o ensino médio, a ser definida de acordo com a realidade da rede estadual e das instituições privadas, enquanto o Sistema Estadual de Ensino de Alagoas, no que se refere à distribuição da carga horária da formação geral básica e dos Itinerários Formativos. (ALAGOAS, 2021, p. 9).

Entendemos, assim, que as formas como os componentes curriculares aparecem no ReCAL são possibilidades de ofertas e não modelos rígidos. Contudo, analisando as matrizes curriculares<sup>15</sup> divulgadas em 2022, demos conta de haver um direcionamento para a organização curricular a partir de laboratórios, especialmente nas escolas de tempo integral. Importa destacar que estamos analisando o currículo formal. Por currículo formal entendemos como sendo “aquele que é estabelecido pelos sistemas de ensino ou pela instituição educacional, [...] é aquele conjunto de diretrizes normativas prescritas institucionalmente, como [...] as propostas curriculares dos Estados e Municípios” (LIBÂNEO 2001, p. 99).

Como nossa atenção está concentrada nas formas como a Sociologia aparece no ReCAL dividimos a nossa análise em duas partes, que integram o documento: a) Formação Geral Básica; e b) Itinerários Formativos.

## 2.1 **A SOCIOLOGIA NA FORMAÇÃO GERAL BÁSICA DO CURRÍCULO ALAGOANO**

O ReCAL “tem como um dos seus objetivos principais apontar possibilidades de execução de arquiteturas curriculares” (ALAGOAS, 2021, p. 34) e, para isso, apresenta algumas possibilidades de distribuições de carga horária e arranjos entre os componentes curriculares. Para a Formação Geral Básica, visando articular e integrar os componentes curriculares, são apresentadas possibilidades de arranjos em forma de projetos, oficinas, laboratórios e ateliês pedagógicos.

A noção de projetos é apresentada da seguinte maneira:

---

<sup>15</sup>A referida matriz foi produzida pela Secretaria Estadual de Educação e destinada às escolas públicas, embora, normalmente, acaba sendo seguida também pelas instituições privadas localizadas no estado de Alagoas.

Os projetos são formas organizativas do ensino, cuja principal característica é ter início em uma situação-problema e se articular em função de um propósito, um produto final, que pode ser um objeto, uma ação ou os dois. (SIGNORELI, 2013; LERNER, 2002). Suas principais características são a existência de um produto final e de objetivos mais abrangentes. (ALAGOAS, 2021, p. 39).

A proposta da organização curricular a partir de projetos, claramente se associa ao modelo de educação utilitarista, que visa resultados práticos ou concretos. Segundo o ReCAL, “é a modalidade organizativa do ensino que mais se afina com os trabalhos interdisciplinares” (ALAGOAS, 2021, p. 39).

Conforme o referencial, “as oficinas constituem mais uma forma de construir conhecimento através da ação, mas sem perder de vista a teoria. [...] A aprendizagem que ocorre com as oficinas é de construção do conhecimento, em que cada área tem a oportunidade de relacionar seus conteúdos com a prática”. Nota-se que o documento parte da ideia de que prática e teoria são desassociadas, que se manifestam em momentos distintos, mas que precisam ser associadas em algum momento; noção distante de uma educação praxiológica, que entende prática e teoria de forma dialética, ambas se retroalimentando (PERÉZ, 1984; BODART, 2020).

Sobre os laboratórios, o ReCAL afirma tratar-se de “trabalho diferenciado, com foco na aprendizagem de um conhecimento interdisciplinar, por meio da interlocução de professores e estudantes acerca de conhecimentos que propõem uma pauta comum e observada por todos”.

Na proposta de laboratórios **não se dispõem disciplinas, mas professores de diferentes áreas** que apoiam estudantes, explorando sequências didáticas e roteiros de estudos com a finalidade de intervir e aprender frente aos contextos apresentados nas temáticas interdisciplinares. (ALAGOAS, 2021, p. 42. Grifo nosso).

A proposta da prática docente, a partir de laboratórios, embora não esteja fundada em disciplinas, conserva a necessidade dos docentes especializados nas disciplinas para atuar nesse espaço de ensino-aprendizagem. Contudo, não especifica quais são os perfis desses profissionais, gerando insegurança aos(as) professores(as).

Os ateliês pedagógicos não são exatamente uma prática, mas espaços físicos com materiais e equipamentos adequados para o desenvolvimento dos projetos e das oficinas.

[...] nos ateliês também ocorrerão seminários, pesquisas, aulas expositivas, desafios, situações-problemas, aulas dinâmicas, aprendizagem criativa, inovação, uso de tecnologias promovendo a cultura mão na massa (sala *maker*) etc. [...] tratam-se de salas de aula específicas **para o ensino dos diferentes componentes curriculares** ou áreas do conhecimento. (ALAGOAS, 2021, p. 43. Grifo nosso).

Esses espaços são apresentados no documento como sendo salas de aula temáticas, dotadas de recursos pedagógicos específicos aos objetivos educacionais, os quais são descritos da seguinte forma:

Durante a implantação dos ateliês pedagógicos observa-se um contexto relacionado ao mundo do trabalho e à gestão de iniciativas empreendedoras, autoconhecimento **voltado ao projeto de vida**, assim poderiam ser criadas estruturas com iniciativas **empreendedoras** que fortaleçam a atuação como **protagonistas** da sua trajetória. (ALAGOAS, 2021, p. 44).

Nota-se que as formas curriculares do ReCAL dialogam com as bases neoliberais que orientam a BNCC, o que se vê na ênfase dada ao projeto de vida e às noções de empreendedorismo e protagonismo individual.

A implementação de ateliês demanda uma organização de “colegiado docente”. O ReCAL apresenta um modelo em que docentes de Sociologia estariam no ateliê “Ciências Humanas”, juntamente com professores(as) de Filosofia, História e Geografia, em que cada profissional teria 30 horas semanais para atender 12 turmas, com encontros com os(as) estudantes de 5 horas/dia.

A parte da Formação Básica do ReCAL traz um capítulo referente à área de CHSA, a qual se inicia com um texto geral e segue com subcapítulos, que trata de cada uma das quatro disciplinas que compõem a área. Tal característica não se repete nas demais áreas, tendo sido uma escolha política dos envolvidos na redação da parte referente à área de CHSA.

Um ponto considerado fundamental por esses professores e essas professoras que participaram das discussões foi o de que, mesmo o saber estando organizado por área de conhecimento como propõe o novo formato de Ensino Médio, definido pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 pela BNCC2, devemos garantir determinado nível de aprendizado sobre **métodos, abordagens e objetos de pesquisa específicos de cada uma das quatro ciências** da Área de Humanas. (ALAGOAS, 2021, p. 279. Grifo nosso).

Observando como a Sociologia aparece na Formação Geral Básica, notamos o destaque dado à constituição da disciplina: composta pelos conhecimentos da Antropologia, da Ciência Política e da Sociologia. O currículo alagoano destaca que

a Sociologia não possui um paradigma dominante e a Sociologia escolar “pauta-se na transposição didática dessa pluralidade teórica e metodológica, visando explicar os fenômenos sociais, políticos e culturais” (ALAGOAS, 2021, p. 295).

Segundo o ReCAL, a disciplina de Sociologia deve ser ensinada de maneira que “promova a interpretação das relações sociais a partir das contribuições teórico-metodológicas específicas do campo das Ciências Sociais”, gerando condições para o desenvolvimento de “competências básicas que os capacitem a romper com uma visão estática e dramática da vida social, promovendo uma vigilância intelectual crítica” (ALAGOAS, 2021, p. 295). Mais ainda:

Uma das potencialidades da disciplina de Sociologia é promover condições para que os/as estudantes tenham a compreensão das relações existentes entre os indivíduos e a sociedade, sendo essa uma competência fundamental para o entendimento da realidade social. Desse modo, o educando é levado a se perceber dentro de uma realidade cultural, social e histórica particular, rompendo com perspectivas lineares/evolucionistas da história. (ALAGOAS, 2021, p. 295-296).

A Sociologia Escolar tem um papel importante na formação pessoal e social dos educandos, uma vez que compreender o mundo social possibilita a compreensão de si próprio, de sua trajetória e seu ‘estar no mundo’. Seu contributo está também em proporcionar condições para o entendimento do mundo social, do desenvolvimento do senso crítico e da capacidade empreendedora dos nossos/as estudantes frente aos desafios da sociedade brasileira e alagoana, bem como propiciar condições para que o educando estabeleça conexões entre a sua visão de mundo e a estrutura social, compreendendo de quais formas sua biografia está ligada às biografias de outros agentes (BAUMAN; MAY, 2010) e como as estruturas sociais se relacionam com suas práticas e condições sociais (MILLS, 1969). (ALAGOAS, 2021, p. 296).

Os princípios metodológicos destacados nas Organizações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM – Sociologia) (BRASIL, 2006) são recuperados, destacando as possibilidades de ensinar a partir de temas, teorias, conceitos e pesquisa. Para a prática docente há uma ênfase na necessidade de mobilizar os conceitos e a teorias das Ciências Sociais, independentemente da escolha metodológica do(a) professor(a). O documento afirma ser desejável que as realidades dos(as) estudantes seja o ponto de partida da aula, “e que a condução das atividades de ensino-aprendizagem possibilitem reflexões sociológicas que possam superar o estágio inicial de conhecimento dos/as estudantes” (ALAGOAS, 2021, p. 295).

A interdisciplinaridade aparece no texto destinado ao ensino de Sociologia de forma garantidora das especificidades disciplinares, “mantendo-

se os respectivos marcos epistemológicos de cada campo do saber” (ALAGOAS, 2021, p. 296). A sugestão de prática interdisciplinar estaria em “escolher temas comuns com outras áreas e desenvolver abordagens e pesquisas a partir de orientações teórico-metodológicas diversas” (ALAGOAS, 2021, p. 296). Observa-se que a interdisciplinaridade é entendida como um diálogo entre disciplinas e não suas supressões, em detrimento da criação de um novo componente curricular denominado, por exemplo, CHSA.

Nota-se, no capítulo destinado à Sociologia, a materialização do esforço da equipe de redatores e colaboradores de CHSA em reduzir os impactos da desdisciplinarização imposta pela BNCC, enfatizando a importância de cada disciplina e suas especificidades. Os elaboradores buscaram manter aspectos característicos do currículo que Bernstein (1996) classifica como “coleção”, marcado por forte classificação disciplinar, clareza entre as fronteiras e a preocupação com as especificidades de cada uma das disciplinas de CHSA. Vale destacar que no processo de elaboração houve pressões advindas de gestores públicos alinhados à perspectiva neoliberal, o que evidencia o caráter político e conflituoso da produção curricular, que envolve variados agentes sociais<sup>16</sup>, como nos alertas às contribuições da teoria pós-crítica.

Como o ReCAL não faz menção à distribuição da carga horária dos componentes curriculares, estaremos analisando também o documento referente à matriz curricular, divulgado em janeiro de 2022 no site da Secretaria de Educação do Estado<sup>17</sup>. Pelo fato de o ReCAL estar sendo implementado por partes foi divulgada para as escolas de tempo parcial uma matriz curricular com a carga horária apenas dos componentes curriculares da Formação Geral Básica (Ver no Anexo 1 a matriz curricular da formação geral básica para o ensino médio regular, diurno).

Embora organizada em áreas de ensino, a matriz curricular apresenta a oferta de disciplinas, não havendo alterações em relação à matriz em vigor antes do ReCAL. A Sociologia mantém, na formação geral básica, sua carga

---

<sup>16</sup>Nota-se a presença de agentes sociais que não se enquadram diretamente na dicotomia presente nas leituras críticas do currículo.

<sup>17</sup>ALAGOAS. Matriz curricular.

horária anterior: um tempo de aula semanal e cada um dos três anos do ensino médio.

No caso das escolas de tempo integral, o número de aulas de Sociologia se manteve em duas horas/aula por turma, como já era ofertado nessas escolas (ver no Anexo 3 a matriz curricular destinada ao ensino médio regular de tempo integral, para o ano de 2021). Em nenhuma das matrizes curriculares para 2022 há a presença dos Itinerários Formativos indicados no ReCAL, de modo que não é possível avaliar, a partir da matriz curricular, se houve uma ampliação ou uma redução da oferta de Sociologia, ou componentes lecionados por professores(as) dessa disciplina. De modo a observar a (não) presença da Sociologia nos Itinerários Formativos, passamos a examiná-los.

## 2.2 ITINERÁRIO FORMATIVO E A SOCIOLOGIA ESCOLAR

Conforme orientado pela BNCCEM, os Itinerários Formativos presentes no ReCAL são constituídos pelos componentes de aprofundamento, disciplinas eletivas e o projeto de vida, computando ao menos 1.200 horas. Eles podem ser: a) simples, envolvendo apenas uma área de ensino; b) integrados, compostos por mais de uma área; e c) de Formação Técnica Profissional.

Segundo o documento, o “objetivo central é aprofundar e/ou ampliar aprendizagens em uma ou mais áreas do conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional” (ALAGOAS, 2021, p. 32), permitindo que os Itinerários tenham caráter disciplinar, embora não ignorando as possibilidades de diálogo com outras disciplinas, inclusive de outras áreas de ensino.

O ReCAL, que possui 512 páginas<sup>18</sup>, destina 148 páginas (28,9%) aos Itinerários Formativos. O Quadro 3 demonstra o espaço ocupado pelos Itinerários.

**Quadro 3** – Espaço destinado aos Itinerários Formativos no ReCAL por área.

Itinerário	Número de páginas no ReCAL
Elementos gerais introdutórios	28
Área de Linguagem e suas tecnologias	27
Área de Matemática e suas tecnologias	29

<sup>18</sup>148 páginas das 512 que compõem o documento; excetuando os elementos pré-textuais (13 páginas) e as referências bibliográficas (11 páginas).

Área de Ciências da Natureza e suas tecnologias	17
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	24
Integrado das Áreas de Matemática e suas tecnologias e Ciência da Natureza e suas tecnologias	15
Formação Técnica e Profissional	8
<b>Total</b>	<b>148</b>

Fonte: ReCAL (2021).

Os Itinerários Formativos da área de CHSA ocuparam 15,5% do espaço destinado aos Itinerários, o que descarta que no ReCAL a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas tenha um “lugar menor”.

Fica claro no ReCAL a centralidade dada à educação de tempo integral. Há, em Alagoas, 244 escolas públicas de ensino médio regular, dessas, 107 são de tempo integral<sup>19</sup>. O documento curricular não trata das diversas modalidades de ensino ofertadas no Estado (como Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação Especial e Educação Profissional), não fornecendo aos(às) estudantes as orientações específicas.

No início de 2022, a SEDUC-AL divulgou as matrizes curriculares para as diversas modalidades de ensino (ver Anexos). Pelo fato do ensino médio regular parcial e do ensino médio integral diurno atenderem a maior parte do público dessa etapa de ensino, examinamos as matrizes para o ensino médio regular de tempo integral e para o ensino médio regular de tempo parcial, diurno.

A matriz destinada ao ensino médio regular de tempo parcial, diurno, não indica mudança em relação à carga horária de Sociologia na parte destinada à Formação Geral Básica, mantendo uma aula semanal para cada um dos três anos do ensino médio (ver Anexos 1 e 2). Os Itinerários Formativos estão sendo divulgados de forma gradativa. Até o momento foi divulgado apenas para o primeiro ano, embora não há clareza nos percursos formativos. Há a indicação da presença dos seguintes componentes: de projeto de vida; oficinas de produção textual e oficina de resolução de problemas; além de três “eletivas”.

Observando a matriz curricular do ensino médio regular, tempo integral, de Alagoas (2022), para as atividades complementares (ver anexo 3), notamos que a matriz não emprega o termo Itinerário, mas “flexibilização” e “atividades complementares”, não havendo diálogo claro com o ReCAL quanto aos nomes dos

---

<sup>19</sup>ALAGOAS. Ensino integral. Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, 2022. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/projeto/item/16781-ensino-integral>. Acesso em: 23 jul. 2022.

componentes dos Itinerários, nem mesmo a ideia de percurso formativo aparece, fato que torna incerta como se dará a distribuição das disciplinas que constituem os Itinerários (ver nos Anexos 5 e 6 a matriz curricular do ensino médio regular, tempo integral, de Alagoas – 2021 e 2022 – atividades complementares).

Ainda referente ao ensino médio regular, tempo integral, nota-se uma redução da carga horária de quase todas as disciplinas no primeiro ano, inclusive Sociologia que tinha duas aulas, passou a ter apenas uma. Em diálogo com diversos(as) professores(as), fomos informados que a expectativa da SEDUC-AL é reduzir as aulas de várias disciplinas para alocar gradativamente a carga horária nos laboratórios. Assim, para a disciplina de Sociologia, a partir de 2023 será apenas uma aula no 1º e no 2º anos e duas no 3º ano. Já em 2024, a previsão é que tenha apenas uma aula de Sociologia em cada um dos três anos do ensino médio.

Nota-se uma contradição entre o discurso da Reforma do Ensino Médio de que essa etapa de ensino não era atrativa pela quantidade de disciplina e o número de novos componentes curriculares.

Voltando nossa atenção para o ReCAL para o ensino médio, vamos identificar a presença de dois Itinerários Formativos, nos quais a Sociologia se faz presente, são eles: Ciências Humanas e os desafios contemporâneos; e Memória, patrimônio e identidade. Na próxima seção vamos examinar esses Itinerários.

## 2.2.1. O ITINERÁRIO CIÊNCIAS HUMANAS E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Para compreender o lugar da Sociologia nos Itinerários Formativos julgamos necessário destacar o seu processo de produção e o perfil dos integrantes da equipe da área de CHSA. O perfil dos integrantes da equipe pode ser observado no apêndice 2.

A presença de profissionais de cada uma das disciplinas que constituem a área de CHSA possibilitou, no momento da construção da proposta dos dois Itinerários Formativos, uma subdivisão da equipe e uma divisão do espaço dos Itinerários, de modo que cada subgrupo, a partir de suas disciplinas, apresentassem duas propostas disciplinares para cada um dos dois Itinerários. Essa metodologia visou garantir que as quatro disciplinas (História, Filosofia,

Sociologia e Geografia) fossem contempladas também na parte diversificada do currículo, visando garantir espaço de atuação profissional para docentes de cada uma dessas áreas. Além dos dois componentes curriculares pensados a partir do perfil formativo dos(as) professores(as) habilitados em cada uma das disciplinas, foram criadas duas outras genéricas de introdução aos Itinerários, as quais poderão ser lecionadas por qualquer docente da área de Ciências Humanas (História, Filosofia, Geografia e Sociologia). A partir dessa informação, e da leitura das ementas, apreende-se que a Sociologia ganhou relevo em duas disciplinas de cada um dos Itinerários Formativos.

A justificativa apresentada para a oferta do Itinerário “Ciências Humanas e os desafios contemporâneos” é assim apresentada no documento:

[...] se justifica pela necessidade de dar subsídios para que os estudantes elaborem hipótese e argumentos com base na sistematização de dados confiáveis, de forma a compreender e adentrar no universo da investigação científica, tendo como intuito o contato com a experiência profissional na área, ou como as contribuições que este saber oferece para que o indivíduo possa colocar em prática a dívida sistemática, ou seja, o questionamento e o autoquestionamento, conduta contrária à crença em verdades absolutas. [...] torna-se necessário fornecer subsídios para que os(as) estudantes possam acompanhar as transformações em curso e estabelecer critérios de avaliação, análise científica e ética das informações propagadas. (ALAGOAS, 2021, p. 480-481).

Nota-se, na justificativa do Itinerário, uma ênfase no conhecimento e nos procedimentos científicos, o que, em alguma medida, supera a perspectiva do “aprender a aprender”, que orienta a Teoria das Competências (RAMOS, 2001) e que norteia a BNCC (BRASIL, 2018). Outro aspecto que nos chama a atenção é o reforço textual da importância do ensino de cada uma das Ciências Humanas. Segundo o documento, o Itinerário em questão se propõe a ampliar e aprofundar “as aprendizagens e os saberes essenciais do Ensino Fundamental a partir do trabalho pedagógico nos componentes curriculares de História, Filosofia, Geografia e Sociologia” (ALAGOAS, 2021, p. 482-483. Grifo nosso). Essa ênfase também pode ser percebida no valor dado, no Itinerário, aos conceitos. Segundo a apresentação do Itinerário em questão, o ensino médio deve apresentar os conhecimentos em sua dimensão mais complexa – em relação ao ensino fundamental – de forma a “ampliar seu repertório conceitual e sua capacidade de articular informações e conhecimentos, aprofundando conhecimentos estruturantes para a aplicação de

diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho” (ALAGOAS, 2021, p. 483). Entendemos que os conceitos das Ciências Humanas, pelas suas peculiaridades, só são possíveis de serem ensinados de forma qualificada a partir de cada uma das disciplinas; o que, em alguma medida, se opõe ao processo de desdisciplinarização engendrado pela Reforma do Ensino Médio, como destacado por Bodart e Feijó (2020).

Ao apresentar o perfil docente dos que estarão lecionando o Itinerário “Ciências Humanas e os desafios contemporâneos”, o documento afirma trazer “temas e reflexões que fazem do universo de conhecimento dos quatro componentes da Área de Humanas e Sociais Aplicadas (História, Filosofia, Sociologia e Geografia)”, por isso, “requer formação acadêmica em um deles” (ALAGOAS, 2021, p. 484). Ainda que a organização do Itinerário ocorra a partir da área de ensino, há uma preocupação em destacar as disciplinas. Isso não significa que o documento não oriente o trabalho interdisciplinar, mas parte do princípio que essa prática depende das disciplinas; ao menos se considerarmos a parte do documento voltada ao ensino das CHSA.

A matriz curricular divulgada pela SEDUC-AL no início de 2022 reforça a manutenção da organização a partir das disciplinas na Formação Geral Básica, que já estavam presentes no currículo alagoano antes da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), além dos novos componentes curriculares criados na parte diversificada do currículo.

O Itinerário “Ciências Humanas e os Desafios Contemporâneos” é constituído por um conjunto de 10 disciplinas eletivas e o componente projeto de vida. São eles: 1) Objetos e Métodos das Ciências Humanas; 2) Estudos sobre a Contemporaneidade; 3) Meio Ambiente e Sustentabilidade; 4) Território e Fronteira; 5) Sociologia do Trabalho; 6) Introdução à Política; 7) Mundo do Trabalho; 8) Processos Históricos e Conflitos Sociais; 9) Estudos Filosóficos da Ética; e 10) Filosofia, Tecnologia e Sociedade.

Após observar os títulos e as ementas das disciplinas percebe-se uma centralidade da Sociologia escolar nas disciplinas “Sociologia do Trabalho” e “Introdução à Política”; ambas produzidas pelos integrantes da área de CHSA que atuam na área da Sociologia. Segundo o documento, o enfoque da disciplina “Sociologia do Trabalho” são as teorias sociológicas e filosóficas do tema”. Já a

disciplina “Introdução à Política” tem por objetivo “compreender a teoria da Ciência Política a partir das concepções de poder, Estado, governo e sociedade” (ALAGOAS, 2021, p. 486).

Ainda que internamente tenha havido um esforço da equipe da área de CHSA de superar a orientação neoliberal da Reforma do Ensino Médio destacada por Oliveira (2020), as disciplinas propostas nos Itinerários possuem orientações baseadas nas competências e habilidades, essas que, como destacou Ramos (2001), se voltam ao atendimento das necessidades do capitalismo contemporâneo, ou seja, do mercado.

### **2.2.2. O ITINERÁRIO “MEMÓRIA, PATRIMÔNIO E IDENTIDADE”**

O Itinerário “Memória, patrimônio e identidade” também é constituído por 10 disciplinas eletivas, duas gerais e oito fundamentadas nas disciplinas da área de CHSA. São elas: 1) Educação Ambiental; 2) Sociologia da Produção das Identidades; 3) Sociologia dos Povos Tradicionais de Alagoas; 4) História de Alagoas; 5) Patrimônio e Memória; 6) Cultura e Identidade dos Povos Alagoanos; 7) Arte e Estética em Alagoas; 8) Saberes e Fazeres Alagoanos; 9) Políticas Públicas e Patrimônio Cultural; e 10) Geografia e Identidade Alagoana.

A apresentação do Itinerário reforça o aspecto disciplinar ao destacar que a área de CHSA tem por objetivo, no ensino médio, aprofundar as aprendizagens e os saberes adquiridos no ensino fundamental “a partir do trabalho didático-pedagógico nos componentes curriculares de História, Filosofia, Geografia e Sociologia” (ALAGOAS, 2021, p. 494).

Observando as ementas e a própria nomenclatura das disciplinas “Sociologia da Produção das Identidades” e “Sociologia dos Povos Tradicionais de Alagoas”, nota-se o viés disciplinar da Sociologia em ambas, resultante do acordo entre os elaboradores (redatores e colaboradores) dos Itinerários do subgrupo em garantir espaço a cada um dos quatro componentes curriculares dos Itinerários Formativos.

Após o exame dos Itinerários Formativos, considerando seu processo de produção, notamos que o espaço destinado às CHSA na parte diversificada do currículo do ReCAL é marcado pela presença da Sociologia (Ciências Sociais), mantendo conteúdos tradicionais das três áreas que constituem a Sociologia escolar:

Ciência Política (com o tema “política”), Antropologia (com os temas “identidade e cultura”) e Sociologia (com os temas “identidade e trabalho”).

Importa destacar que os elaboradores não dispuseram durante a elaboração do ReCAL da informação da carga horária que seria destinada para cada disciplina, ou mesmo se essas seriam semestrais ou anuais, o que gerou muitas dúvidas na elaboração das ementas. Apenas em 2022 foi divulgada a matriz curricular com a carga horária dos componentes curriculares, os quais terão oferta anual: sendo uma hora/aula semanal (40 horas/anuais) nas escolas de tempo regular; e duas horas/aula semanais (80 horas/anuais) nas escolas de tempo integral.

Outro aspecto a ser considerado – o que se materializa em imprecisões nas abordagens, nos erros gramaticais e na qualidade da diagramação do documento – é a pressão gerada pelo cronograma de elaboração, que associado a períodos longos de ausências de reuniões, não permitiu maiores revisões e reflexões do que estava sendo produzido. Essa pressão advinda de um cronograma definido na esfera macroestrutural, foi resultante das disputas e dos interesses presentes nessa esfera. Nesse sentido, importa considerar a perspectiva crítica do currículo, considerando as relações de poder entre a sociedade civil e o Estado burguês. Por outro lado, não podemos perder de vista, sob a perspectiva da teoria pós-crítica, outros interesses e agentes sociais que participam dessas relações, como grupos identitários, gestores(as) públicos(as), pesquisadores(as), entidades científicas, docentes e grupos conservadores.

Outro aspecto que chama a atenção no documento é a deficiente padronização entre suas partes, fato que ocorre pelas disputas de concepções curriculares entre os agentes sociais ligados às diferentes áreas. Comparativamente, o texto da área de CHSA apresenta um caráter mais disciplinar do que nas demais partes. Esse aspecto evidencia que as relações de poder e suas implicações deram-se de formas variadas no interior das equipes ProBNCC.

Embora a BNCC venha induzindo o processo de desdisciplinarização do currículo do ensino médio (BODART; FEIJÓ, 2020), o arranjo dos agentes sociais que participaram da elaboração da parte destinada à área de CHSA em Alagoas conseguiram, em alguma medida, preservar aspectos disciplinares que

podem induzir a manutenção de cada uma das disciplinas que compõem essa área, o que pode ter garantido a manutenção de vagas para profissionais graduados em Ciências Sociais, a exemplo dos(as) cerca de 80 professores(as) que fossem aprovados(as) recentemente em concurso para atuar na rede estadual de Alagoas, resultado divulgado em fevereiro de 2022<sup>20</sup>.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Reforma do Ensino Médio e a BNCC/EM, aprovadas respectivamente em 2017 e 2018, encaminham orientações para a promoção de um processo de desdisciplinarização do currículo, que traz preocupação aos(as) docentes, pesquisadores(as) e às instituições preocupadas com a qualidade do conhecimento escolar produzido. No caso dos(as) professores(as) de Sociologia soma-se a preocupação da manutenção da disciplina e, conseqüentemente, do futuro profissional dos(as) licenciados(as) em Ciências Sociais e em Sociologia.

No caso do currículo de Alagoas, a situação da Sociologia e dos(as) profissionais licenciados(as) em Ciências Sociais ou em Sociologia se diferencia entre as duas partes que compõem o currículo: a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos.

Vale destacar que o ReCAL apresenta estruturas internas diferentes: no texto referente à área de CHSA encontramos aspectos característicos do currículo do tipo coleção e de forte classificação, sendo as disciplinas apresentadas separadamente em suas especificidades e importância. Já as demais áreas podem ser enquadradas na classificação de Bernstein (1996) de “currículo do tipo integrado”, com fraca classificação, pouca preocupação com as fronteiras disciplinares e com as especificidades das disciplinas. Vamos encontrar as motivações de tal conformação observando os interesses dos agentes sociais envolvidos na sua produção, mais especificamente os redatores e colaboradores.

O Referencial Curricular para o ensino médio regular e a matriz curricular publicada pela SEE-AL, em janeiro de 2022, garantem, na parte denominada Formação Geral Básica, a continuidade da oferta da Sociologia, conforme já era

---

<sup>20</sup>ALAGOAS. Resultado final do EDITAL Nº 12 – SEDUC/AL. Disponível em: [https://cdn.cebraspe.org.br/concursos/seduc\\_al\\_21/arquivos/ED\\_12\\_SEDUC\\_AL\\_21\\_RES\\_FINAL\\_DESEMP\\_E\\_CONCURSO.PDF](https://cdn.cebraspe.org.br/concursos/seduc_al_21/arquivos/ED_12_SEDUC_AL_21_RES_FINAL_DESEMP_E_CONCURSO.PDF). Acesso em: 23 jun. 2022.

realizado antes da reforma, ou seja: um tempo de aula semanal, nos três anos do ensino médio. Já para as escolas de tempo integral, a Sociologia perdeu uma aula no 1º ano, havendo nos próximos dois anos de implementação da Reforma do Ensino Médio a previsão de perder aulas no 2º e no 3º anos. A conquista da ampliação da carga horária de Sociologia no ensino médio de tempo integral está claramente ameaçada, o que é, em nossa avaliação, um retrocesso para docentes e estudantes.

Embora organizadas por áreas, o caráter disciplinar se mantém, proporcionando relativa segurança aos docentes, já que há dispositivos legais<sup>21</sup> que garantem o espaço de atuação aos(às) licenciados(as) em cada campo do saber, se estes estiverem presentes como componentes curriculares.

A Sociologia é destacada, no ReCAL, em suas potencialidades enquanto disciplina escolar capaz de contribuir para que os(as) estudantes tenham uma leitura do mundo social mais qualificada, fato apresentado para justificar sua presença no ensino médio.

Na parte flexível do currículo alagoano, destinada aos Itinerários Formativos, embora haja indicativos disciplinares, resultados do esforço dos elaboradores em resistir ao processo de desdisciplinaridade, não há exigência de perfil específico para lecionar os componentes curriculares dos Itinerários. Por exemplo, os componentes disciplinares dos dois Itinerários da área de CHSA podem ser lecionados por professores(as) licenciados(as) em Geografia, Filosofia, História ou Sociologia; fato que acirra as disputas entre docentes por carga horária, além de não garantir que profissionais especializados(as)/qualificados(as) lecionem essas disciplinas. Considerando as matrizes curriculares, há uma tendência da parte diversificada se organizar por laboratórios e a esses direcionar, gradativamente, parte da carga horária das disciplinas, fato que já se observa na prática.

No bojo da flexibilização curricular trazida pelos princípios da Reforma do Ensino Médio e da BNCC, observamos, que a proposição do currículo alagoano referente aos Itinerários Formativos “Ciências Humanas e Problemas

---

<sup>21</sup>No caso da Sociologia, o Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001, indica que para lecionar Sociologia na educação básica, o(a) professor(a) deve ser portador de diploma que lhe confira o grau de licenciado(a) em Ciências Sociais ou licenciado(a) em Sociologia, obtido em curso reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC).

Contemporâneos” e “Memória, Patrimônio e Identidade”, organizados em 10 disciplinas eletivas, sendo duas de formação geral e oito divididas em cada componente curricular da área de CHSA, podem ampliar, mas sem garantias, o espaço de atuação dos(as) professores(as) licenciados(as) em Ciências Sociais, de forma a ensinar Sociologia com recortes específicos. Certamente ensinar uma Sociologia voltada à realidade alagoana, como indicam os componentes dos Itinerários, demandará dos(as) professores(as) um esforço de repensar os recortes temporais e espaciais dos objetos de ensino. Igualmente, demandará de iniciativas de produção de recursos didáticos adequados a esses Itinerários, o que pode acarretar, entre outras coisas em: a) na atuação do setor privado na educação pública por meio de oferta de materiais escolares e cursos de formação; b) demandar dos(as) docentes a produção autoral de materiais didáticos; c) aquisição do setor público de livros didáticos e outros materiais específicos que tratam da realidade de Alagoas; e d) reconfigurações no currículo de formação de professores(as) em Alagoas.

Contudo, a SEE-AL, durante a escrita deste artigo, ainda não havia divulgado como será a oferta desses Itinerários Formativos aos(às) estudantes do ensino médio alagoano. Em relação aos Itinerários Formativos, as matrizes curriculares divulgadas não dialogam de forma clara com o ReCAL. Assim sendo, a despeito dos esforços da equipe de redatores(as) e colaboradores(as) em manter as especificidades teórico-metodológicas dos componentes curriculares de Ciências Humanas (da Geografia, da Filosofia, da História e da Sociologia) na redação da parte relacionada à área de CHSA e na tentativa de garantir uma organização disciplinar nos Itinerários, esse esforço e as ofertas poderão ficar apenas no plano oficial, ou seja, no ReCAL, e não se viabilizar de forma concreta nas práticas curriculares das escolas. A falta de clareza de diálogo entre as matrizes curriculares e o ReCAL imprime a necessidade de futuras pesquisas, que venham observar as práticas curriculares e o currículo real.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAGOAS. **Referencial Curricular de Alagoas (ReCAL) para educação infantil**. Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, 2019.

ALAGOAS. **Referencial Curricular de Alagoas (ReCAL) para o ensino médio**. Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, 2021.

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

BODART, Cristiano das Neves.; FEIJÓ, Fernanda. Ciências Sociais no currículo do ensino médio brasileiro. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. 2, p. 219–234, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51194>. Acesso em: 22 jun. 2022.

BODART, Cristiano das Neves. O ensino de Sociologia no contexto da BNCC: esboço teórico para pensar os objetivos educacionais e as intencionalidades educativas na e para além das competências. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Cabecs)**, v. 4, n. 2, p. 131-153, jul./dez. 2020. Disponível em: <  
<https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/298><https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/298>. Acesso em: 28 mai. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio**. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso em: 27 mai. 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. Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 16 mai. 2022.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf). Acesso em: 25 jun. 2022.

CORTI, Ana Paula. Ensino Médio: entre a deriva e o naufrágio. CÁSSIO, F. (Org.) **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril de 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2022.

LIBANEJO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

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. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em: set. 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, pp. 7-23, 2013. Disponível em:

<https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2022.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, jan./mai. p. 39-58, 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/35>. Acesso em: out. 2019.

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 (SP): De Castro, 2020, p. 237-260.

OLIVEIRA, Ramon de. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. **Educação Unisinos**, v. 24, 2020. Disponível em:

<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.05/60747588>.

Acesso em: 20 jun. 2022.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

PÉREZ, Francisco Gutiérrez. **Educación como praxis política**. México: Siglo XXI Editores, 1984.

PINTO, Samilla Nayara dos Santos; MELO, Savana Diniz Gomes. Mudanças nas políticas curriculares no ensino médio no Brasil: repercussões da BNCC 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.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, K. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, mai./ago. 2020. Disponível em:

<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.html>. Acesso em: dez. 2020.

*Recebido em: 19 jul. 2022*

*Aceito em: 20 jul. 2022.*

#### **COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO**

BODART, Cristiano das Neves; OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de. O lugar do ensino de sociologia no novo currículo de Alagoas. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v.6, n. 1, p.48-78, 2022.

## APÊNDICES

### Apêndice 1 – Estrutura organizativa da equipe elaboradora do currículo estadual do ensino médio de Alagoas.

<b>EQUIPE PROBNC</b>			
<b>COMISSÃO ESTADUAL</b> Coordenador Estadual CONSED <sup>1</sup> Coordenadora Estadual Undime <sup>2</sup> Coordenadora de Etapa 2 Articuladora entre Etapas Articulador de Conselhos - CEE/AL <sup>3</sup> Articuladora de Itinerários Formativos da Área do Conhecimento Articuladora de Itinerários Formativos de Formação Técnica e Profissional Coordenador da Área de Linguagens e suas Tecnologias Coordenador da Área de Matemática e suas Tecnologias Coordenadora da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias Coordenador da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas			
<b>ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS</b> 1 coordenador 5 redatores 8 colaboradores	<b>ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS</b> 1 coordenador 4 redatores 8 colaboradores	<b>ÁREA DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS</b> 1 coordenador 2 redatores 26 colaboradores	<b>ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS</b> 1 coordenador 7 redatores 70 colaboradores

**Legenda:** <sup>1</sup>Conselho Nacional de Secretários de Educação; <sup>2</sup>União Nacional do Dirigentes Municipais de Educação; <sup>3</sup>Conselho Estadual de Educação do Estado de Alagoas.

### Apêndice 2 – Perfil formativo dos integrantes da equipe ProBNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

<b>Componente representado</b>	<b>Participantes ligados(as) ao campo disciplinar</b>
Sociologia	01 relatora bolsista, graduada em Sociologia, doutoranda em Educação e professora efetiva de Sociologia na educação básica da rede estadual de Alagoas; 04 graduados em Ciências Sociais, docentes doutores do ensino superior público vinculados à formação de professores de Sociologia.
História	01 coordenador da área, graduado em História e docente efetivo de Sociologia na educação básica da rede estadual de Alagoas; 01 relatora bolsista graduada em História, docente doutora da Universidade Federal de Alagoas vinculada à formação de professores de História; 03 graduados em História, docentes doutores do ensino superior público vinculados à formação de professores de História.
Geografia	01 relator bolsista, graduado em Geografia e professor efetivo de Geografia na educação básica da rede estadual.
Filosofia	01 relatora bolsista, graduada em Filosofia, mestranda em Filosofia (PROFilo) e professora efetiva de Filosofia na rede estadual; 01 graduada em Filosofia, mestranda em Filosofia e professora na educação básica da rede estadual de Sergipe.

**Fonte:** Alagoas (2021) e plataforma do Currículo Lattes.

## ANEXOS

### Anexo 1 – Matriz curricular do ensino médio regular, tempo parcial diurno, de Alagoas (2021).

Áreas de Conhecimento		Componentes Curriculares	1º ano		2º ano		3º ano	
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	4	160	4	160	4	160
		Artes	1	40	1	40	1	40
		Educação Física	2	80	2	80	2	80
		Língua Inglesa	2	80	2	80	2	80
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	160	4	160	4	160
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	2	80	2	80	2	80
		Física	2	80	2	80	2	80
		Química	2	80	2	80	2	80
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Filosofia	1	40	1	40	1	40
		Geografia	2	80	2	80	2	80
		História	2	80	2	80	2	80
		Sociologia	1	40	1	40	1	40
	<b>TOTAL DA CARGA HORÁRIA DA FORMAÇÃO GERAL BÁSICA</b>			<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>25</b>
<b>TOTAL DA CARGA HORÁRIA ANUAL</b>			<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>

Legenda: CHS = Carga Horária Semanal e CHA = Carga Horária Anual.

Fonte: Secretaria de Educação de Alagoas (2021).

### Anexo 2 – Matriz curricular do ensino médio regular, tempo parcial diurno, de Alagoas (2022).

Áreas de Conhecimento		Componentes Curriculares	1º ano		2º ano		3º ano	
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	4	160	4	160	4	160
		Artes	1	40	1	40	1	40
		Educação Física	2	80	2	80	2	80
		Língua Inglesa	1	80	2	80	2	80
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	160	4	160	4	160
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	2	80	2	80	2	80
		Física	1	80	2	80	2	80
		Química	1	80	2	80	2	80
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Filosofia	1	40	1	40	1	40
		Geografia	1	80	2	80	2	80
		História	1	80	2	80	2	80
		Sociologia	1	40	1	40	1	40
	Flexibilização	Oficina de leitura e produção textual	1	40	1	40	1	40
Oficina de resolução de problemas		1	40	1	40	1	40	
<b>TOTAL DA CARGA HORÁRIA ANUAL</b>			<b>27</b>	<b>1080</b>	<b>27</b>	<b>1080</b>	<b>27</b>	<b>1080</b>

Legenda: CHS = Carga Horária Semanal e CHA = Carga Horária Anual.

Fonte: Secretaria de Educação de Alagoas (2022).

**Anexo 3 – Matriz curricular do ensino médio regular, tempo integral, de Alagoas (2021).**

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º ano		2º ano		3º ano	
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	5	200	5	200	5	200
		Artes	2	80	2	80	2	80
		Educação Física	2	80	2	80	2	80
		Língua Inglesa	2	80	2	80	2	80
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	5	200	5	200	5	200
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	3	120	3	120	3	120
		Física	3	120	3	120	3	120
		Química	3	120	3	120	3	120
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Filosofia	2	80	2	80	2	80
		Geografia	2	80	2	80	2	80
		História	2	80	2	80	2	80
		Sociologia	2	80	2	80	2	80
	<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DA FORMAÇÃO GERAL BÁSICA</b>			<b>33</b>	<b>1320</b>	<b>33</b>	<b>1320</b>	<b>33</b>

Fonte: Secretaria de Educação de Alagoas (2021).

**Anexo 4 – Matriz curricular do ensino médio regular, tempo integral, de Alagoas (2022).**

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º ano		2º ano		3º ano	
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias I	Língua Portuguesa	4	160	5	200	5	200
	Linguagens e suas Tecnologias II	Artes	1	40	2	80	2	80
		Educação Física	2	80	2	80	2	80
		Língua Inglesa	1	40	2	80	2	80
	CH total do Ateliê de Linguagens e suas Tecnologias			8	320			
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	160	5	200	5	200
	CH total do Ateliê de Matemática e suas Tecnologias			4	160			
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	1	40	3	120	3	120
		Física	2	80	3	120	3	120
		Química	1	40	3	120	3	120
	CH total do Ateliê de Ciências da Natureza e suas Tecnologias			4	160			
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Filosofia	1	40	2	80	2	80
		Geografia	1	40	2	80	2	80
		História	1	40	2	80	2	80
		Sociologia	1	40	2	80	2	80
CH total do Ateliê de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Suas Tecnologias			4	160				
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DA FORMAÇÃO GERAL BÁSICA</b>			<b>33</b>	<b>1320</b>	<b>33</b>	<b>1320</b>	<b>33</b>	<b>1320</b>

Fonte: Secretaria de Educação de Alagoas (2022).

**Anexo 5** – Matriz curricular do ensino médio regular, tempo integral, de Alagoas – atividades complementares (2021).

ATIVIDADES COMPLEMENTARES	COMPONENTES CURRICULARES	1º ano		2º ano		3º ano	
		CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA
	Oferta Eletiva I	2	80	2	80	2	80
	Oferta Eletiva II	2	80	2	80	2	80
	Projeto Integrador	2	80	2	80	2	80
	Projeto Orientador de Turma	2	80	2	80	2	80
	Estudos Orientados	2	80	2	80	2	80
	Clube Juvenil	2	80	2	80	2	80
<b>CARGA HORÁRIA DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES</b>		<b>12</b>	<b>480</b>	<b>12</b>	<b>480</b>	<b>12</b>	<b>480</b>

**Fonte:** Secretaria de Educação de Alagoas (2021).

**Anexo 6** – Matriz curricular do ensino médio regular, tempo integral, de Alagoas – atividades complementares para o 1º ano do ensino médio (2022).

Itinerário Formativo	Parte diversificada	COMPONENTES CURRICULARES	1º ano	
			CHS	CHA
		Projeto de Vida - ProTurma	2	80
		Oferta Eletiva I	2	80
		Oferta Eletiva II	2	80
		Oferta Eletiva III	2	80
		Estudos Orientados	3	120
		Clube Juvenil	2	
		Projeto Integradores	2	80
		Estudos Orientados	2	80
		Oficina de Leitura e Produção Textual	2	80
		Oficina de Resolução de Problemas	2	80
		Laboratório de Comunicação	2	80
		Laboratório de Práticas Experimentais	2	80
		Laboratório de Iniciativas Sociais	2	80
		<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>
	Aprofundamento		0	0
<b>Carga Horária Total Anual (FGB+IF)</b>			<b>45</b>	<b>480</b>

**Fonte:** Secretaria de Educação de Alagoas (2022).

**Anexo 7** – Matriz curricular do ensino médio regular, tempo integral, de Alagoas – atividades complementares para os 2º e 3º anos do ensino médio (2022).

ATIVIDADES COMPLEMENTARES	COMPONENTES CURRICULARES	2º ano		3º ano	
		CHS	CHA	CHS	CHA
	Oferta Eletiva I	2	80	2	80
	Oferta Eletiva II	2	80	2	80
	Projeto Integrador	2	80	2	80
	Projeto Orientador de Turma	2	80	2	80
	Estudos Orientados	2	80	2	80
	Clube Juvenil	2	80	2	80
<b>CARGA HORÁRIA DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES</b>		<b>12</b>	<b>480</b>	<b>12</b>	<b>480</b>
<b>Oficina de Leitura e Produção Textual</b>		<b>1</b>	<b>40</b>	<b>1</b>	<b>40</b>
<b>Oficina de Resolução de Problemas</b>		<b>1</b>	<b>40</b>	<b>1</b>	<b>40</b>

**Fonte:** Secretaria de Educação de Alagoas (2022).



## NEOLIBERALISMO, EDUCAÇÃO E SOCIOLOGIA: o Novo Ensino Médio à luz da Pedagogia Histórico-crítica

Afranio Silva<sup>1</sup>  
Lier Pires Ferreira<sup>2</sup>  
Bruno da Costa Abreu<sup>3</sup>

### Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar a Reforma do Ensino Educacional instituída pela Lei nº 13.415/2017 e seus impactos políticos e pedagógicos. A hipótese a ser trabalhada é de que essa reforma está inserida em um movimento das novas dinâmicas do capital, que intensificam um processo de mercantilização da educação e de propagação de uma ideologia liberal, cuja finalidade é forjar um novo sujeito histórico, submisso ao capital. Dessa forma, alguns pontos da reforma que estruturam o Novo Ensino Médio – NEM serão analisados contextualmente no que se refere à concepção do ensino-aprendizagem, ou seja, ao processo pedagógico, utilizando diferentes expressões do marxismo e da pedagogia histórico-crítica como referenciais teóricos e metodológicos.

**Palavras-chaves:** Novo Ensino Médio. Neoliberalismo. Pedagogia histórico-crítica. Sociologia.

<sup>1</sup>Doutor em Ciências Sociais, Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PDA/UFRRJ). Professor Adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e do Colégio Pedro II. E-mail: [afranioliveiras@gmail.com](mailto:afranioliveiras@gmail.com)

<sup>2</sup>Doutor em direito pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor Titular IV do IBMEC/RJ e Professor Titular do Colégio Pedro II. E-mail: [lier.piresferreira@gmail.com](mailto:lier.piresferreira@gmail.com)

<sup>3</sup>Mestrando do programa de pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: [costabreu@gmail.com](mailto:costabreu@gmail.com)

## Neoliberalism, Education and Sociology: The New High School in the Light of Historical-critical Pedagogy

### Abstract

This article aims to analyze the reform of Educational Teaching instituted by Law no. 13.415/2017 and its political and pedagogical impacts. The hypothesis to be worked on is that this reform is part of a movement of new dynamics of capital, which intensify a process of commodification of education and the propagation of a liberal ideology whose purpose is to forge a new historical subject, submissive to capital. In this way, some points of the reform that structure the New High School – NHS will be analyzed contextually with regard to the teaching-learning concept, that is, the pedagogical process, using different expressions of marxism and historical-critical pedagogy as a theoretical and methodological references.

**Keywords:** New High School. Neoliberalism. Historical-critical Pedagogy. Sociology.

### INTRODUÇÃO

Historicamente, as reformas da educação no Brasil remontam a própria história da formulação das políticas públicas setoriais. É no governo Vargas, com a Reforma Francisco Campos, 1931, que se dá início ao planejamento da educação brasileira. Ao longo das décadas seguintes, a sociedade brasileira passou por grandes transformações, que vão desde os processos de industrialização e urbanização até a luta por direitos políticos e sociais, luta esta que, com personagens, pautas e estratégias por vezes muito distintas, ocorreu tanto em períodos ditatoriais, como o Estado Novo (1937-1945) e a Ditadura Militar (1964-1985), quanto democráticos, como aquele que vai do fim da Segunda Guerra Mundial até o Golpe de 1964.

Mas foi nos anos de 1990 que os direitos sociais e, nesse bojo, a própria educação, mais sofreram ataques, devido à adesão das classes dominantes ao neoliberalismo. É no governo de Fernando Henrique Cardoso que o papel do Estado se altera drasticamente e as propostas de ajuste fiscal e as assessorias de organismos internacionais passam a ditar as regras da administração pública e os

interesses empresariais se sobrepõem em diferentes setores do Estado, em especial o da educação. Assim, mesmo os governos do PT, situados entre 2003 e 2016, tiveram que barganhar com atores como o Banco Mundial, empresários e outros atores mais ou menos ligados ao mercado.

As mudanças dentro do capitalismo têm interferido em diferentes setores econômicos e na própria sociedade. Se nada escapa à lógica do capital, a educação entrou nesse início de século como segmento importante a ser explorado. A educação, de direito, passa a ser tratada como um setor de serviço pronto para ser explorado, tendo o lucro como objetivo imediato. A pandemia impulsionou enormemente o avanço do mercado sobre a educação, quiçá acelerando o uso intensivo das novas tecnologias de comunicação e informação – NTICs e de metodologias que buscam legitimar o postulado do comportamento utilitário e egoísta do indivíduo, o empreendedorismo e a concorrência entre alunos e professores como arquétipo de meritocracia.

Neste contexto, a Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei nº 9394/1996, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, estabelece mudanças em curso na estrutura do ensino médio brasileiro. Qual é o sentido dessas mudanças? A hipótese da qual partimos é que, no bojo das novas dinâmicas do capital, propostas em nível global, está em curso um processo de mercantilização da educação e de propagação de uma ideologia liberal, cuja finalidade é forjar um novo sujeito histórico, submisso ao capital e devotado do “Deus Mercado”. Em outras palavras, trata-se de legitimar uma nova razão do mundo, nos termos firmados por Dardot e Laval (2016). Logo, o objetivo primaz do presente artigo é analisar contextualmente a estruturação desse Novo Ensino Médio – NEM no que se refere à concepção do ensino-aprendizagem, ou seja, ao processo pedagógico, utilizando diferentes expressões do marxismo e da pedagogia histórico-crítica como referenciais teóricos e metodológicos.

## 1 **TEORIAS EDUCACIONAIS E TEORIAS CRÍTICAS**

No Brasil, as teorias educacionais acompanham, de alguma forma, o próprio percurso sociopolítico do país, particularmente quando falamos da Escola Básica. Neste sentido, a primeira grande expressão teórica da educação brasileira é a Teoria Tradicional, de inspiração positivista, que visa tanto erradicar as supostas mazelas do ensino jesuítico quanto, principalmente, construir o “Brasil moderno”, transformando súditos em cidadãos (SAVIANI, 2002). O padrão educacional construído pelos tradicionalistas preconizava valores como ética, civismo, higiene e respeito como corolários de um ensino apto a formar um cidadão obediente às leis, observador da moralidade e profissionalmente produtivo. Não por outro motivo, quando o ensino de Sociologia foi valorizado pela Escola Tradicional, ele o foi em um contexto positivista, que misturava saberes tipicamente sociológicos com outros vinculados à moral e ao direito (OLIVEIRA; OLIVERIA, 2017).

A estrutura escolar decorrente desta perspectiva estava dividida em classes (ou turmas), preferencialmente seriadas e separadas por gênero, ou seja, meninos e meninas, tendo como regente um professor, que transmitia as luzes do seu saber. Quanto ao aprendizado, esta estrutura enfatizava técnicas como verbalismo, repetição, memorização e exercitamento. A excelência provinha do acúmulo de informações e saberes, sendo valorizado o esforço exauriente por parte do educando. As métricas do conhecimento, tendo como base provas e arguições, eram essencialmente quantitativas, expressas por notas e conceitos verticalizados, postos idealmente em uma escala de zero a dez.

Esta escola, conquanto pudesse ser pública, isto é, estatal, não era verdadeiramente acessível a todos, sendo excludente por diferentes critérios, dentre os quais o próprio desempenho escolar do educando. Disciplinar e militarizada, emoldurada por uma sociedade hierarquizada e escravocrata, racista e racializada, mesmo após a Lei Áurea, de 1888, esta escola estimulava a submissão discente aos docentes, admitindo, quando não estimulando, castigos morais e físicos, de que são exemplos as temidas palmatórias.

Este padrão escolar foi sendo progressivamente criticado até que, entre os anos 1920 e 1930, sob os auspícios da industrialização e dos esforços de modernização sociopolítica do país que marcam o início do governo Vargas, afirmasse um novo movimento educacional, a Escola Nova. O escolanovismo fixou o ensino público integral e universal como base para a construção do novo Brasil. Além disso, o ensino deveria ser laico e obrigatório, com estrutura descentralizada, isto é, preferencialmente municipal, para que pudesse contemplar as particularidades inerentes a um país de dimensões continentais (SAVIANI, 2002; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Sob os auspícios da Pedagogia Nova, a escola deveria antes educar do que instruir. Formar indivíduos autônomos, capazes de superar a repetição e a “decoreba” em favor de dimensões críticas, lastreadas em compreensão e expressão, e orientada pelos interesses dos alunos. Ao professor, mais do que ensinar, caberia estimular e guiar o educando rumo a saberes significativos, respeitando suas individualidades. A disciplina dá lugar à educação, estando consorciada à urbanidade e à bondade cultivada em uma ambiência afetiva, em grande parte inspirada nas escolas comunitárias estadunidenses. Neste contexto humanista, o ensino de Sociologia foi valorizado, em especial pela Reforma Francisco Campos, que avançou sobre os termos da Reforma Rocha Vaz, de 1925 (OLIVEIRA, 2017; MORAES, 2011), quando a Sociologia foi institucionalizada na educação básica, tendo o Colégio Pedro II como porta de entrada.

Em que pese sua excelência e, porque não dizer, seus melhores propósitos, a Escola Nova era custosa, exigindo recursos que nunca recebeu no Brasil. Assim, considerando seu êxito teórico-conceitual, ela pouco alterou a estrutura até então vigente na Escola Tradicional. Além disso, ao chocar-se com a realidade socioeconômica do país, paradoxalmente o escolanovismo acabou por rebaixar o nível de ensino destinado às camadas populares, embora tenha aprimorado o ensino oportunizado às elites (SAVIANI, 2002).

Às contradições do escolanovismo se impôs uma Educação Tecniciста, científicista, que visava uma educação axiologicamente neutra, operacionalmente instrumental e orientada ao mercado de trabalho. De nítida inspiração fordista, industrial, ela fragmentava dinâmicas e processos em favor de uma perspectiva racional, pretensamente eficiente e eficaz, que privilegiava o planejamento (SAVIANI, 2002).

Neste contexto, pedagogos e gestores educacionais assumiram a primazia, antes desfrutada, respectivamente, por docentes e discentes. A Sociologia, escanteada do ensino médio desde a Reforma Capanema, 1942, continuaria marginalizada até os anos 1980, quando seria progressivamente retomada (MORAES, 2011). Os tecnicistas fazem com que controle, avaliação, metrificação e padronização se tornem dominantes no ambiente escolar, constituindo uma rotina massiva e massificante, suportada por orientações pedagógicas advindas dos planejadores centrais. Eles, não mais os docentes, passaram a fixar as metas e os objetivos a serem alcançados, impondo, também, apostilas e textos-bases simplificadores, além, claro, de exigir um sem número de relatórios.

Orientada para o mercado, esta pedagogia fortemente presente no Brasil desorganizou ainda mais os sistemas públicos de ensino, sem necessariamente auferir ganhos para as elites sociais, hoje apartadas da escola pública, posto que predominantemente encasteladas em instituições privadas, confessionais ou laicas, tradicionais ou escolanovistas, mas sempre orientadas para a preservação do capital cultural-educacional dos seus educandos. Neste sentido, a Educação Tecniciста talvez tenha sido, até aqui, a expressão máxima da educação bancária, tão criticada por Paulo Freire (2002), para quem a educação tinha “um *ethos* político, libertário, transformador, com vista à emancipação dos oprimidos” (SILVA; PIRES FERREIRA, 2022).

É sobre as limitações dessas três grandes vertentes educacionais que se elevam as Teorias Críticas. De inspiração (neo)marxista, elas inicialmente denunciam o caráter reprodutivista da escola, que visa a manter as clivagens

de classe e, por conseguinte, as bases fundamentais que emolduram o modo capitalista de produção.

Uma das primeiras expressões das teorias críticas no contexto geral da educação são os trabalhos de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, que denunciam que a escola legitima o poder dominante, o poder do capital. No clássico *A Reprodução*, por exemplo, explicitando as conexões entre forças materiais, produtivas e classes ou grupos sociais, Bourdieu e Passeron (1992) veem na escola uma expressão replicadora da dominação de classe, que cumpre uma função ideológica, à moda do que Louis Althusser (1998) denominou de aparelhos ideológicos de Estado. Althusser, um reprodutivista, é uma das bases sobre as quais se fundamentam as críticas de Bourdieu e Passeron à educação, ampliando as análises sobre o poder simbólico outrora enunciadas por autores como Antonio Gramsci e os teóricos da Escola de Frankfurt.

No entanto, para Marx e para os marxistas, além de descortinar a realidade faz-se necessário transformá-la dialeticamente. Logo, uma teoria crítica da educação deve superar o reprodutivismo e, sem dele afastar-se, postular as bases para a sua superação. É neste sentido que se eleva o pensamento de Dermeval Saviani. Reconhecendo a escola como realidade histórica e social, isto é, passível de ser alterada, Saviani dialoga com diferentes autores de inspiração marxista, como Paulo Freire, explicitando que as classes dominantes não desejam de fato transformar a escola. Desta forma, uma teoria educacional verdadeiramente crítica só pode ser formulada tendo como referência os interesses das classes dominadas, impondo-se as seguintes questões: é possível fazer da escola um instrumento de superação do problema da marginalidade? Os educadores podem dispor de uma arma que lhes permita o exercício de um poder real – embora limitado – de transformação e mudança? (SAVIANI, 2002).

Respondendo afirmativamente a estas questões, Saviani assevera a necessidade de retomar a luta contra a seletividade da educação, bem como da

discriminação e do rebaixamento da qualidade do ensino destinado às classes populares. O autor advoga em favor de uma educação capaz de interagir, fazer mediações, vincular-se à sociedade; esta sociedade que precisa e se importa de fato com a escola. Essa pedagogia crítica seria materializada em cinco passos.

O primeiro diz respeito à prática social, na qual alunos e professores são tidos como agentes sociais, capazes de se manifestar e se posicionar perante à realidade, cada qual com o seu grau de cognição. O segundo passo seria identificar os principais problemas apresentados pela prática social, isto é, a problematização, que permite detectar as questões a serem equacionadas e, portanto, operar as práticas e os saberes necessários à escola. O terceiro passo é a apropriação dos elementos teóricos e práticos anteriormente detectados. Aqui, ao professor caberá a transmissão direta ou indireta dos conhecimentos necessários ao educando, permitindo uma apropriação destes pelas classes populares. O quarto passo refere-se à catarse, ou seja, a incorporação dos instrumentos culturais desenvolvidos anteriormente ao patrimônio popular, que os têm agora como instrumentos efetivos de transformação social. Por fim, o quinto passo é a própria prática social dialeticamente transformada pelos conhecimentos anteriormente produzidos (SAVIANI, 2002).

Esta pedagogia crítica, aqui sumariamente apresentada, “não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção” (SAVIANI, 2002, p. 85). Logo, ela não poderia ter o apoio das classes dominantes, da burguesia doméstica ou internacional.

## 2 **A HEGEMONIA NEOLIBERAL NA CONSTRUÇÃO DO NOVO SUJEITO E O CURRÍCULO**

A compreensão da qual se parte neste artigo não é de uma educação redentora, ou seja, que a maioria dos problemas da sociedade chegassem ao seu

término somente por ação da escola, mas de sua limitação por sua posição no nível da superestrutura. No entanto, participamos da mesma compreensão de Paulo Freire de que: “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Dessa forma, podemos destacar o papel fundamental que a educação vem ganhando dentro dos novos contornos da luta de classes e da hegemonia neoliberal.

Apesar do grande avanço das NTICs e de sua centralidade na formação das subjetividades, em especial dos jovens, a escola ainda se configura como instituição central do processo de socialização. Disso decorre a disputa perpetrada pelo capital para controlar, além do mercado privado das escolas, também a produção dos livros didáticos e os sistemas escolares, bem como influenciar nas reformas educacionais dos países. No Brasil, as investidas mais severas e organizadas do capital sobre a educação brasileira datam dos anos 1990. A partir desse momento, a educação sofreu grandes mudanças que redirecionaram seus objetivos republicanos, defendidos pelos movimentos sociais durante o período de redemocratização e consubstanciados na Constituição Federal e na legislação específica da área, para submetê-los aos imperativos do mercado.

Para Gentili (2015), essa investida neoliberal no campo educacional começa a se desenvolver já nos anos 1980, em franca oposição ao processo de redemocratização. O elemento-chave desse discurso foi a utilização da ideia de qualidade, retirado do campo produtivo/empresarial para ser aplicado à educação. Esse trabalho ideológico do campo liberal acaba por assumir uma retórica conservadora e funcional, que passa a ter como alvos os espaços públicos, em especial a escola pública que, mesmo com todos os problemas, ainda é um espaço de referência para as classes trabalhadoras.

A busca de hegemonia obedece a uma lógica internacional, na qual o Brasil se insere como economia dependente, mas incorporando os valores propagados nos países centrais. Além dos organismos internacionais, como BIRD, UNESCO e BID

e OIT, muitos intelectuais/acadêmicos aderiram aos ideais neoliberais, muitas vezes acompanhados de volumosos financiamentos.

São muitos os exemplos dessa investida, como a cartilha do Instituto Liberal distribuída nas escolas públicas de São Paulo para ensinar os “fundamentos do liberalismo”. Trata-se de uma tentativa mal acabada, diga-se de passagem, de atacar a educação pública e outros direitos fundamentais de bem-estar social, atribuindo ao Estado e à esfera pública todos os males sociais e econômicos, bem como apresentando o mercado e a livre iniciativa como solução para resolver os diferentes problemas do país. Cabe destacar que esses materiais, que tem por objetivo mostrar as virtudes do liberalismo, apresentam os problemas sociais e econômicos totalmente desconectados de qualquer elemento da organização econômica capitalista.

O exemplo da cartilha não é o único, mas é ilustrativo de como a educação é estratégica para o projeto neoliberal. Além de ser um setor ao qual se direcionam os investimentos de capital em busca de rentabilidade, a escola também deve preparar melhor os alunos para o mercado de trabalho, enfraquecendo qualquer perspectiva ou proposta de criar uma educação, cujo propósito tenha como objetivo formar um ser humano capaz de refletir sobre sua própria existência. A única função da educação seria a de preparar pessoas para competirem por uma vaga no mercado de trabalho.

O projeto neoliberal continua avançando de forma ininterrupta e desde 2017 os profissionais da educação vem se confrontando no “chão da escola” com o NEM, o mais recente projeto de desconstrução de uma educação crítica e democrática, materializada na atual reforma curricular.

É a partir desse momento que ocorre um esforço de aceleração do processo de aprovação da reforma educacional, em que se verifica uma escalada das críticas direcionadas às escolas e, em especial, às ciências humanas. As mudanças no cenário econômico, social, político e educacional brasileiro impactaram a educação em geral e o ensino de Sociologia em particular.

Para este último, a reforma significou um profundo retrocesso. O principal impacto refere-se à obrigatoriedade da presença da Sociologia na educação básica. As alterações realizadas pela BNCC e o fim do ensino disciplinar com a divisão por áreas de conhecimento, implicaram em uma volta à situação enfrentada anteriormente à aprovação da obrigatoriedade da Sociologia em 2008. Antes da Lei nº 11.684/08, a LDB assegurava a presença da Sociologia no currículo, no entanto, não em formato de uma disciplina como as demais, mas seu conteúdo ser trabalhado de forma interdisciplinar, na prática significou sua ausência nas salas de aula ou sua presença de forma precária. Suas consequências mais conhecidas são: a falta de profissionais da área como professores, poucos tempos de aula, ausência em algumas séries e dependência da vontade política dos governantes para sua implementação nos estados. Em resumo, essa condição dificultou a institucionalização do ensino de Sociologia na educação básica.

Outro ponto importante que se deve destacar refere-se ao que está no centro da discussão, ou seja, as disputas pelo direito de falar com autoridade do mundo social. Nesse sentido, o problema do ensino de Sociologia no ensino médio não se explica mais somente pela falta de legitimidade, do ponto de vista legal, mas pela falta de reconhecimento social (função social) e do seu *status* de ciência (MORAES, 2014). Na visão dos neoliberais, o conservadorismo é útil na medida em que facilita a difusão de seu projeto de avanço sobre a educação. Assim, os ataques à escola e, mais especificamente à disciplina de Sociologia como doutrinadora, passam a ser o mote pelo qual o neoliberalismo operacionaliza as suas ações.

Apesar dos retrocessos, a situação não é a mesma vivenciada antes dos anos 1990. Durante o período de vigência da obrigatoriedade do ensino de Sociologia foram criados diferentes grupos, de naturezas distintas, com capacidade de produzir e difundir as experiências acumuladas pela prática docente. Nesse novo cenário, o acúmulo dessa última década será de grande importância para a manutenção da Sociologia como um componente curricular do ensino médio (GONÇALVES; SILVA, 2017).

O currículo não é apenas uma maneira de forjar esse novo trabalhador, mas é também um veículo pelo qual será transmitido todo o postulado liberal, demonstrando que a educação é um campo importante pelo qual os detentores do capital buscam a hegemonia. Em seu desenvolvimento, o processo produtivo capitalista passa por uma franca transformação. Nesse processo, a alienação dos trabalhadores das condições objetivas de produção e sua total dominação constituem o pilar fundamental do processo de metabolismo social do capital. Em algum momento desse processo parece ser fundamental que o dilema entre educação e qualificação permaneça inalterado, mesmo que seu conteúdo histórico tenha se alterado e que as contradições tenham efeitos ainda mais dramáticos.

Estabelecendo uma crítica às leituras anteriores sobre o neoliberalismo, Dardot e Laval (2016) afirmam que o erro no diagnóstico anterior foi o de estabelecer uma primazia da dimensão econômica dos fenômenos, bem como o enfoque no processo destrutivo do neoliberalismo. Os autores defendem que o neoliberalismo não é uma simples reabilitação do *laissez-faire*, ou seja, uma leitura centrada nos aspectos negativos das políticas neoliberais e seus aspectos de destruição das regulamentações e instituições que, no passado, prometeram restabelecer os laços de sociabilidade que poderiam levar as sociedades ao colapso; mas é um sistema que também produz. Ele é responsável por criar padrões sociais, maneiras de viver e certas subjetividades. Em outras palavras, sob a hegemonia dessa nova racionalidade, cria-se uma outra forma de existência, ou seja, ela pauta o modo como as pessoas devem se comportar e se relacionar com os outros e consigo mesmas.

Com uma racionalidade própria, o neoliberalismo permite entender que sua função extrapola os limites de uma ideologia, ou até mesmo de uma política econômica. O que está em jogo é a tendência de organizar e estruturar a ação tanto de governantes quanto de governados. Assim, a racionalidade capitalista é, como diria Foucault, uma questão de “governamentalidade”, isto é, se refere às múltiplas formas dessa atividade pela qual os homens buscam conduzir a conduta de outros

homens, isto é, governá-los (DARDOT; LAVAL, 2016). No plano da crítica estatal, o neoliberalismo destaca-se pela identificação de que tudo que é público alimenta a irresponsabilidade e a incompetência, a injustiça e o imobilismo. Esse “custo do Estado” que até os anos 1970 era visto como necessário para combater o desemprego e as desigualdades sociais inerentes ao capitalismo, passou a ser visto como mazela.

Diante do veredito de que o Estado com seu financiamento na área de seguridade social gerava desemprego, os “gastos” com saúde e educação passaram a ser vistos como responsáveis pelo déficit público e pela inflação, além de incentivar a vadiagem e desestimular o esforço individual. A partir daí, restou convencer a sociedade de que ela seria a principal atingida pela incompetência do Estado, que limitava a honestidade, o trabalho bem feito, o esforço pessoal e o patriotismo. Para os arautos do neoliberalismo, o *Welfare State* teria o efeito perverso de incitar os indivíduos a preferir o ócio ao trabalho.

Foi necessário também inverter a concepção de que o indivíduo é produto de seu meio, ou seja, de que existem estruturas sociais e econômicas que reduzem ou ampliam suas possibilidades. Em outras palavras, que “os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade” (MARX, 2011). Assim, as investidas no plano ideológico buscaram construir um novo sujeito, um indivíduo plenamente responsável pelo seu destino.

A concorrência foi a principal alavanca para a “responsabilização” dos trabalhadores no novo modelo de empresa. A sociedade de risco (DARDOT; LAVAL, 2016) posta em marcha precisava criar mecanismos de convencimento para que os indivíduos se vissem como os principais responsáveis pela sua própria condição. A vida passa a ser uma eterna gestão de riscos por parte das pessoas que precisam ter autocontrole, flexibilidade e se abster de práticas “perigosas”. São muitos os exemplos que permitem ver como a responsabilização individual se tornou presente na sociedade do risco: seguros privados, aposentadoria privada, segurança pessoal etc. A educação e a formação profissional passaram a ser

tratadas como escudos contra o risco do desemprego e como armas para aumentar a empregabilidade. Um exemplo de como essa estratégia já está sendo implementada é o caso do estado do Paraná. Em 2021, a Secretaria da Educação e do Esporte alterou a matriz curricular do ensino médio e criou a disciplina de educação financeira, mas para isso reduziu a carga horária das disciplinas de Sociologia, Filosofia e Artes para apenas um tempo de aula por semana (SILVA, 2021).

É com base no entendimento do neoliberalismo como uma racionalidade capaz de espalhar para todas as dimensões da vida social a lógica do capital, que identificamos seus impactos na educação e, particularmente, no NEM. A reorganização curricular por áreas de conhecimento, que estabelece o fim das disciplinas, obedece a uma lógica utilitarista e pragmática das ciências, argumentando em defesa de uma falsa interdisciplinaridade. O ensino por competências, as metodologias ativas com sua defesa da total autonomia do aluno e o papel figurativo do professor, a inserção das novas tecnologias para impulsionar o “aprender fazendo” e o “aprender a aprender”, retirando a centralidade do conteúdo em nome da “resolução de problemas”, são artifícios para facilitar a construção desse novo sujeito menos crítico, menos preocupado com a coisa pública e menos solidário. De acordo com Duarte (2010), o que une as pedagogias que dão suporte a essas concepções metodológicas e didático-pedagógicas é a não superação da sociedade capitalista.

A educação defendida nesses moldes é uma educação para poucos, sem pretensão de ser uma educação democrática. A falsa possibilidade de escolha pelos próprios alunos do Itinerário Formativo no ensino médio segue a lógica da sociedade de risco em que ele próprio será responsabilizado pelas escolhas que fizer. Além disso, não nos parece razoável forçá-lo a escolher com pouca experiência de vida e em meio a conflitos relacionados à adolescência, o que ele próprio acha importante para o seu futuro. Além da escolha ser extremamente equivocada pelo fato das propostas curriculares se orientarem

prioritariamente para a inserção no mundo do trabalho, a premissa também é enganosa, pois parte de uma ideia fragmentada do conhecimento e sua respectiva aplicação para o trabalho, como se um determinado conhecimento científico (por exemplo, o sociológico ou filosófico) não fosse necessário para o desempenho profissional.

A concepção de educação, que vem ganhando espaço com as reformas na educação, em especial a última reforma instituída pela Lei nº 13.415/2017, está em consonância com as propostas neoliberais, na medida em que advoga contrariamente a uma educação democratizadora, fomenta a dualidade da escola, desqualifica a importância das disciplinas para a organização da formação do estudante na educação básica e dá primazia à forma em detrimento do conteúdo. Para a pedagogia histórico-crítica é por meio do conteúdo que a educação escolar humaniza o ser humano, porque ao fazê-lo, corrobora com o enriquecimento do universo de significações instituinte da consciência dos indivíduos, que só é possível pelo conjunto de conhecimentos referentes às máximas conquistas culturais e científicas já alcançadas pela humanidade (DUARTE, 2010). Portanto, dado que a humanidade não “nasce” dentro de cada indivíduo, mas resulta da humanidade objetivada e disponibilizada para a apropriação, em uma sociedade de classes, a disponibilização desigual dessa humanidade objetivada (conteúdos) faz com que a escola, cada vez mais, humanize desigualmente os indivíduos. Isso se torna evidente quando vemos a Reforma da Educação hoje em curso no Brasil.

### **3 A REFORMA EDUCACIONAL NO BRASIL: A EDUCAÇÃO CAPTURADA PELO MERCADO**

Proposta no governo Michel Temer, a Lei nº 13.415/2017, que reformula o ensino médio, foi aprovada no Congresso e já está em vigor. Ela altera a Lei nº 9.394/1996, a LDB, e a Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. A nova lei permite a “flexibilização” da grade curricular, que será composta por 60% de disciplinas obrigatórias, a saber, Matemática, Língua Portuguesa e Língua Inglesa nos três anos do ensino médio; e 40% a critério da escola e do aluno, de acordo com os Itinerários Formativos. Nestes itinerários, os alunos idealmente terão as seguintes opções: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Formação Técnica e Profissional, cada qual com ênfase em determinados componentes curriculares ou, como historicamente denominamos, disciplinas.

Segundo Machala e Matos (2019, p. 113), “a Sociologia em sua história de intermitências, enquanto disciplina do ensino médio, reúne atualmente um amplo repertório de produção acadêmica”. Contudo, a Sociologia tem sua presença diluída dentro de um amplo contexto ligado a modelos empresariais, a reflexão e a crítica se perdem junto com o esvaziamento da Sociologia no ensino médio. De acordo com Ferreti (2018), o NEM é concebido na perspectiva capitalista neoliberal do individualismo meritocrático e competitivo. O NEM, com sua cristalização iniciada em 2022, apresenta potencialmente uma gama de problemas. Os Itinerários Formativos, o ponto da reforma que promete flexibilidade e alternativas de escolhas das áreas a serem cursadas, são oferecidos de forma desigual, prejudicando os estudantes em situação de vulnerabilidade. De fato, como não há obrigatoriedade de que cada escola ou rede ofereça todos os itinerários, é muito provável que a maioria delas ofereça apenas uma, duas ou no máximo três opções, em geral as menos custosas ou, simplesmente, as mais baratas.

Segundo Dantas (2018, p. 108), disciplinas ligadas a um modo reflexivo da sociedade que vivemos, podem perder espaços relevantes. A composição curricular se tornará enxuta, privando os estudantes de conteúdos fundamentais das Ciências Sociais. O retrocesso das medidas compromete a presença da Sociologia no ensino médio, tornando esse campo do conhecimento reduzido e diluído. As novas

Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) apontam que o ensino médio deve ter o ensino de Sociologia ofertado de forma dispersa.

[...] a especialização precoce por áreas de conhecimento, tendo em vista também a sua continuidade no ensino superior, bem como a eliminação, como obrigatórias, das disciplinas de Sociologia e Filosofia, que assumem papel mais questionador que adaptador. Cai por terra, nesse sentido, a proposta vigente até o momento, e mais igualitária, de oferta do mesmo currículo para todos os jovens de frequentar o ensino médio, que faz com que se corra o risco de aumentarem as desigualdades sociais já existentes. (FERRETI, 2018, p. 33).

Assim, ao invés de ampliar as alternativas, é provável que o NEM reduza ainda mais o leque de conhecimentos disponibilizados aos educandos, posto que, ao limitar-se ao oferecimento de um ou de poucos Itinerários Formativos, essa nova organização do ensino exija que os alunos desloquem-se para escolas mais distantes do seu local de residência ou trabalho, aumentando os ônus da escolarização formal e, portanto, favorecendo à evasão.

Outra questão importante é a previsível contradição entre meios e metas. Visando ampliar a carga horária e aprofundar o ensino profissionalizante no ensino médio, será demandada das escolas uma estrutura capaz de concretizar os propósitos da reforma. Entretanto, apesar da reformulação do FUNDEB, em 2021, até o momento não há qualquer sinalização de que as escolas públicas, hoje em condições precárias, já duramente impactadas pelo agravamento da crise econômica e pelos cortes de verbas, terão condições mínimas de estruturar qualquer modalidade de ensino que supere o “cuspe e giz”, há muito praticado. Sem um fluxo contínuo de verbas e programas de infraestrutura em laboratórios, midiatecas e outros espaços de aprendizado é impossível estruturar um ensino profissionalizante.

Além disso, o NEM corrobora a obscura figura do professor com “notório saber”. Na prática, isso significa que qualquer profissional com formação técnica ou superior poderá ser habilitado para exercer papel de professor, sem a devida formação nos cursos de licenciatura, ou até mesmo vivência prévia no magistério. As experiências já em curso sugerem que tais professores “leigos”, conquanto

possam ser pessoas bem-intencionadas, dificilmente terão condições de suprir as demandas da educação brasileira, que exigem profissionais bem-formados, especializados e em processo de formação continuada, estando não apenas integrados à dinâmica socioeducacional das escolas nas quais lecionam, mas, também, às contínuas transformações impostas pelo avanço tecnológico, pelas novas realidades sociais, pelas demandas socioambientais etc.

Também é necessário reconhecer que a educação se desenvolve sempre dentro de um contexto histórico, social, cultural, econômico e político. Neste sentido, vemos que a Sociologia, já intermitente ao longo do século XX, é mais uma vez atacada e tem sua permanência comprometida na escola básica. Ao invés de expandir-se para o Ensino Fundamental II, isto é, para as séries situadas entre o 6º ao 9º ano, como já proposto desde 2014 no âmbito da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais – ABECS, e feito em espaços educacionais, como o Colégio Pedro II e municípios como São Leopoldo/RS, Belém/PA e mais recentemente em Alfenas/MG, ela deixa de ser um componente curricular específico e obrigatório, ficando à mercê da escolha de escolas e redes para efetivá-la na educação básica. Tornada transversal a outras apropriações do campo de conhecimento compartilhado em sala de aula, científicas ou não, essa Sociologia tende a ser esvaziada de seus conteúdos axiológicos e pedagógicos fundamentais, sendo extirpável do currículo ou, quiçá, convertida em mero instrumento disciplinar nas mãos de religiosos, militares, empreendedores e outros professores “leigos”, cujo “notório saber” os habilita ao magistério nos termos do NEM.

O campo de conhecimento sintetizado pelo “Projeto de Vida” pode exemplificar esse processo exotérico. Sua introdução reduziu a carga horária de muitas disciplinas, com processos científicos e práticas de ensino consolidadas, de que é exemplo a própria Sociologia. Sobre essa questão, Cristiano Bodart aponta que:

Projeto de Vida, como proposto pelo Ministério da Educação (MEC), não é uma transposição da Sociologia da juventude, do trabalho ou da educação. Muito longe disso; suas raízes estão nos “ventos do mercado”, esses carregados da crença na meritocracia, no individualismo e no

empreendedorismo. O componente, como proposto pelo MEC, é uma aula de *coach*. (BODART, 2022).

A partir desse ponto é necessário compreender que a educação está sempre em processo de disputa. Há várias décadas, ao desenvolver sua visão sobre o espaço escolar e a educação pública, Paulo Freire já apontava que as disputas por protagonismos são sempre um ato político, que o conflito está imerso no cotidiano desses espaços. Portanto, ignorá-lo é um ato pueril, de custo alto e que tende a reforçar os privilégios e as perspectivas conservadoras. É neste sentido que, cada vez mais, observamos os movimentos empresariais buscando fazer da escola pública um dos meios para reestruturar o sistema capitalista. Michael Apple (2017) permite construir uma perspectiva que reforça essa disputa na construção das políticas públicas responsáveis por referenciar as escolas em seu processo de ensino e aprendizagem, ou seja, é a disputa por quem vai ocupar, administrar e, caso o processo de privatização do ensino público se concretize, lucrar com a educação pública.

As legislações educacionais constroem discursos imersos de legitimidade, compartilhando concepções resultantes de disputas em todos os campos de ação. A predominância hegemônica naquilo que será difundido como política educacional resulta de concepções oriundas em disputa nas relações de poder. Partindo desse pressuposto, identificamos que o NEM parte de um processo de mercantilização da educação, direcionando o ensino para os anseios do grande capital, se furtando de uma formação ampla e da capacidade de desenvolver senso crítico nos estudantes, tornando passiva sua relação com a sociedade e os movimentos predatórios do capitalismo. O sucateamento da educação pública se torna mais um capítulo da disputa por novos mercados, da expansão da lucratividade e do acúmulo de capital.

O modelo de educação das sociedades capitalistas, segundo Pierre Bourdieu (1998), serve para a reprodução cultural, econômica e social do modo de vida burguês. Assim, de acordo com o autor, a forma como a escola está organizada, isto

é, como instituição legitimadora de mazelas e desigualdades, acabou não concretizando a possibilidade de torná-la um elemento efetivo de mobilidade social.

Na análise de Frigotto (2000), a formação de um trabalhador submisso e serviente para as novas configurações de produção está diretamente ligado à adequação do processo educativo aos interesses do capital, contrariando a ideia de uma escola que luta para o fim dos privilégios sociais. A proposta do NEM faz com que os conteúdos ensinados na escola passem por um processo de simplificação. Enquanto isso, na prática, é visível a tendência em aumentar o abismo dos estudantes mais pobres em acessar áreas de conhecimento fundamentais para o desenvolvimento do senso crítico e de valorização do saber científico, se tornando um processo em que o conhecimento transmitido estará pautado por visões esotéricas e permeados de ideologias neoliberais.

Andrade, Monteiro, Jucá e Silva (2019, p. 3), observam que a Reforma do Ensino Médio atingirá “de forma positiva o setor capitalista que lucra com a destruição da educação pública, principalmente os empresários do ramo educacional, e de forma negativa os filhos dos trabalhadores que se formam na escola pública”. Como tantos outros educadores, os autores em tela denunciam que aos filhos das classes trabalhadoras está destinada uma formação superficial, cujo objetivo é dar conta das demandas de um mercado em crise, atenuando uma concorrência desleal, empreendedora, e prejudicando aqueles que almejam acessar as universidades públicas. Logo, o NEM concorre para manter os privilégios daqueles preparados para ocupar posições de poder dentro da classe dominante, frequentemente oriundos de escolas particulares ou, mais raramente, de escolas públicas de referência, como o Colégio Militar, os Colégios de Aplicação da UERJ e da UFRJ, o CEFET e o Colégio Pedro II, apenas para citar algumas destas escolas públicas situadas no Rio de Janeiro.

Por meio dos indícios coletados de uma reforma montada de forma horizontal, somos capazes de vislumbrar seus objetivos. E quais são eles? Não há dúvida de que preparar trabalhadores para ingressar no mercado de trabalho com

formação intelectual precária é a meta maior da reforma; trabalhadores sem os alicerces necessários para uma relação crítica com sua condição socioeconômica, política e cultural.

Formar trabalhadores submissos à exploração capitalista é a reafirmação do processo de educação que vivemos antes da reforma, sem qualidade e apenas acessível para quem pode arcar com os custos do processo. Castro e Oliveira (2022) são específicos quanto ao papel da educação na manutenção do poder e do *status quo*. Para eles, o NEM cristaliza “uma educação orientada para a formação da burguesia; e uma atividade educativa própria para a classe trabalhadora, ainda que resguardados os espaços de disputas e contradições” (p. 311). Por fim:

Quanto menos se gasta com educação, quanto mais pobre for a formação de um trabalhador, menos ele ganha, mais miserável torna-se tanto do ponto de vista intelectual quanto econômico. A questão não é mais formar somente trabalhadores braçais, mas uma formação em que sejam treinados em determinadas áreas da ciência e da tecnologia e negar a educação em outras áreas, que poderiam levar o indivíduo a repensar o seu papel na sociedade. (ANDRADE; MONTEIRO; JUCÁ; SILVA, 2019, p. 8).

Para Ferreti (2018), a Reforma do Ensino Médio é fruto de projetos educacionais que buscam fortalecer os interesses de grupos do setor privado. No que diz respeito ao ensino de Sociologia, ela perde o *status* de campo de conhecimento relevante e presente nessa etapa do aprendizado, ou seja, de disciplina, e passa a ser encarada como um apêndice dentro de algum Itinerário Formativo presente nas ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Assim, o NEM denota uma educação pública capturada pelo mercado. Incute no espaço da escola, privilegiadamente em seus discentes, mas, também, no seu corpo técnico pedagógico e docente, uma submissão aos anseios empresariais e à lógica do mercado, apontando, ao fim e ao cabo, para uma construção de subjetividades conformadas e passivas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme buscamos construir argumentativamente à luz da pedagogia histórico-crítica, a presente organização do ensino médio, ora midiaticamente denominada NEM, parece marcar um novo momento de captura da educação pelo mercado. Se interesses econômicos sempre estiveram presentes na educação brasileira – iniciada por iniciativa privada de jesuítas e marcada pela crescente presença de capitais privados, quer de pessoas físicas, ou cada vez mais e crescentemente, de grandes conglomerados econômicos, nem sempre de capital genuinamente nacional –, é certo que o momento atual parece projetar esta captura para um “outro patamar”.

De fato, não se trata mais de uma educação bancarizada, predominantemente reprodutivista e orientada para o mercado de trabalho, posto em cínica oposição à cidadania. Mas, verdadeiramente, de uma educação mercantilizada, neoliberal, direcionada aos anseios do grande capital. Uma educação precária, sucateada e legitimadora do *status quo*. Trata-se, conforme buscamos demarcar, de uma educação subalternada, que limita as possibilidades intelectuais, artísticas e culturais, que mutila a dimensão humanista, crítica e reflexiva, historicamente almejada por professores, discentes e, porque não dizer, pelo conjunto mais amplo da sociedade brasileira, que, frequentemente, identifica a educação como fator de crescimento intelectual, capacitação laboral, mobilidade social e realização pessoal.

Enfim, o NEM demarca uma educação ao mesmo tempo simplista e simplificadora, ampliando o abismo entre a educação das classes populares e a das elites. Voltada à submissão dos educandos, ela tende a triturar o ensino público, impactando duramente mesmo aqueles nichos de excelência, de que são exemplos a rede federal, bem como os colégios de aplicação e algumas unidades das redes estaduais e municipais. Essa educação, desconsidera, tanto quanto possível, os interesses, as necessidades e as subjetividades das classes trabalhadoras, das populações marginalizadas, do povo das “quebradas”, da mesma forma que

desconsidera grupos étnico-raciais vulnerabilizados, como indígenas e quilombolas. Buscando converter trabalhadores “braçais” em trabalhadores “boçais”, trata-se de uma educação deseducativa, dotada de um *ethos* capitalista, burguês, que, empobrecida e esvaziada do seu conteúdo cidadão, deve ser frontalmente rejeitada por toda a sociedade. É nesse sentido que caminha o tratamento dado à disciplina de Sociologia no ensino médio, uma espécie de *revive*, que a coloca meramente relacionada à ética e à formação da “cidadania”, retirando seu papel epistemológico e crítico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis Pierre. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

ANDRADE, Antonio Lindomar Rodrigues; MONTEIRO, Aldayr de Oliveira; JUCÁ, Sandro César Silveira; SILVA, Solonildo Almeida. **A Reforma do ensino médio e a formação da classe trabalhadora no contexto da crise do capital**. Research, Society and Development, vol. 8, nº 10, 2019. Universidade Federal de Itajubá, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560662201046>.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.

APPLE, Michael Whitman. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis: Vozes, 2017.

BODART, Cristiano das Neves. **O Projeto de Vida como componente curricular do ensino médio**: aprofundamento da irresponsabilidade do Estado e os danos ao ensino médio. Blog Café com Sociologia. Janeiro de 2022. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/o-projeto-de-vida-como-componente-curricular-do-ensino-medio-aprofundamento-da-irresponsabilidade-do-estado-e-os-danos-ao-ensino-medio/>. Acesso em: 28 jun. 2022.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: As as desigualdades frente à escola e à cultura. In M. A. Nogueira, & A. Catani (Orgs.). **Pierre Bourdieu**: escritos de educação (pp. 39-64). Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 16 de fev. 2017. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso em: 28 jun. 2022.

CASTRO, Oliveira; RUFINO, Matheus, FELIPPE, Isabela. Mudar para que tudo fique como está: a reforma do ensino médio e o aprofundamento da dependência educacional no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 14, n. 1, p. 309-330, abr. 2022.

DANTAS, Jéferson Silveira. O Ensino Médio em disputa e as implicações da BNCC para a área das Ciências Humanas. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília: Andes, ano XXVIII, n. 61, p. 106-115, 2018.

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

FERRETI, Celso João. **A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

FONTES, Bárbara. O Novo Ensino Médio e o ensino de Sociologia: resistir para existir! **Revista Perspectiva Sociológica**, nº 27, 1º sem. 2021, p. 1-4.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4ª ed., São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Profissional e Capitalismo Dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. **Trab. Educ. Saúde**, v. 5, n. 3, p. 521-536, nov. 2007/fev. 2008.

GENTILI, Antonio Amadeo Pablo. O discurso da “qualidade” como uma nova retórica conservadora no campo educacional. *In*: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 2015.

GOBBI, Beatriz Christo; LACRUZ, Adonai José; AMÉRICO, Bruno Luiz.; ZANQUETTO FILHO, Hélio. Uma boa gestão melhora o desempenho escolar, mas o que sabemos acerca do efeito da complexidade da gestão nessa relação. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** [online]. 2020, vol. 28, n. 106, pp. 198-220. E-pub. 28 nov. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v28n106/1809-4465-ensaio-S0104-40362019002701786.pdf>.

GONÇALVES, Danyelle Nilin.; SILVA, Ileizi L. Fiorelli.; Desafios e possibilidades para o futuro da Sociologia na educação básica. *In*: SILVA, Ileizi L. Fiorelli.; GONÇALVES, Danyelle Nilin. (Orgs.). **A Sociologia na educação básica**. São Paulo: Annablume, 2017, p. 389-398.

GUIDO, Claudiana Gomes; SANTOS FILHO, Alexandre Silva dos. Política educacional brasileira e racionalidade neoliberal: o caráter estratégico dos programas nacionais de educação pós 1990, v. 6 n. 18 (2019): **Educação, Pobreza e Desigualdades Sociais: Interloquções entre**

Currículo e Ensino. Disponível em:  
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1998>.

LEMES, N. C. S.; MELO, K. A.; BORGES, B. Reformas, trabalho e identidades docentes. REVES – **Revista Relações Sociais**, vol. 01 n. 02 (2018). Disponível em:  
<https://periodicos.ufv.br/revs/article/view/3171/1508>.

LIBÂNEO. José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

MACHADO, Elielma Ayres.; PIRES FERREIRA, Lier; SIERRA, Vânia Morales. Realidades e desafios da Educação Básica em tempos de pandemia. *In*: VIANNA, Gilberto de Souza.; PIRES FERREIRA, Lier; CASTELO BRANCO, Pedro H. Villas Bôas. (Orgs.). **Retratos da Pandemia**: vida, sociedade e política frente ao novo Coronavírus. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2021.

MACHALA, Bárbara Nassif; MATOS, Maurício Santos. **O Ensino e a Docência de Sociologia sob o cenário da Reforma do Ensino Médio**. Revista Eletrônica de Ciências Sociais, Juiz de Fora, n. 28, p. 102-117, 2019.

MARTINS, Paulo de Sena. **O financiamento da educação básica como política pública**. RBPAAE – v. 26, n. 3, p. 497-514, set./dez. 2010.

MARX, Karl. **O 18º brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Editorial Boitempo, 2011.

MORAES, Amaury. **Ciência e Ideologia na Prática dos Professores de Sociologia no Ensino Médio**: da neutralidade impossível ao engajamento indesejável, ou seria o inverso? Educação & Realidade, [S. l.], v. 39, n. 1, 2014. Disponível em:  
<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/37585>. Acesso em: 3 jul. 2022.

MORAES, Amaury. **Ensino de Sociologia**: periodização e campanha pela obrigatoriedade. Cadernos CEDES. v. 31, n. 85, p. 359-382, 2011.

OLIVEIRA, Amurabi. **A formação de professores de Ciências Sociais frente às políticas educacionais**. Crítica e Sociedade: revista de cultura política. v. 3, n. 2, dez. 2013.

OLIVEIRA, Amurabi.; OLIVEIRA, Evelina A.F. Os processos de institucionalização da Sociologia na Escola Secundária (1890-1971). *In*: SILVA, Ielzi F.; GONÇALVES, Danyelle N. (Orgs.). **A Sociologia na Educação Básica**. São Paulo: Annablume, 2017.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 35ª ed. Rev. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, Afrânio; PIRES FERREIRA, Lier. As influências de Paulo Freire na educação popular e na criação do Partido dos Trabalhadores. *In*: FONTELES, Marcelino de O.; SALES, Maria José da C.; LIMA, Elmo de S. **Educação popular e a formação política da classe trabalhadora**. Centenário do patrono da educação brasileira: Paulo Freire. Teresina: Quimera, 2022.

SILVA, Bruna Muniz da; ALMEIDA, Rosemary de Oliveira. **Ensino de Sociologia e Políticas Públicas Educacionais:** funções e percursos na Educação Básica. O público e o privado – nº 24 – julho/dezembro de 2014. Disponível em: <http://seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=1079&path%5B%5D=1150>.

SILVA, Rogério Nunes Da. **O ensino de sociologia em tempos de reformas neoliberais:** o caso do Paraná. Anais do ENESEB. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/75688>. Acesso em: 28 ago. 2022.

SOUZA, Agnes Cruz; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. **Política Educacional:** Ensino Médio e o lugar da Sociologia enquanto disciplina na Educação Básica. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades e Ciencias de la Educación, La Plata, 2014. Disponível em: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/51891/Documento\\_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/51891/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas:** uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul./dez. 2006, p. 20-45.

VIEIRA, Edson Trajano; SANTOS, MARIA Eliza de Godoi dos. Educação e Desenvolvimento: transformação e ascendência de uma sociedade. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 18 (2019). Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1918>.

**Recebido em:** 14 de julho de 2022.  
**Aceito em:** 20 jul. 2022

#### **COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO**

SILVA, Afranio; PIRES FERREIRA, Lier; ABREU, Bruno da Costa. Neoliberalismo e Educação: o Novo Ensino Médio à luz da Pedagogia Histórico-crítica. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v. 6, n. 1, p. 79-104, 2022.



## O ENSINO DE SOCIOLOGIA E INTENCIONALIDADES EDUCATIVAS: há orientações praxiológicas emancipatórias na BNCC?

Celeste Silvia Vuap M'mende<sup>1</sup>

### Resumo

Este trabalho, considerando o ensino de Sociologia escolar, visa analisar os objetivos educacionais presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio, à luz de uma proposta educativa que se volte à dimensão educacional “político-cultural” e tenha uma intenção educativa “prática-emancipatória”. Para isso, adota-se a perspectiva das dimensões intencionais de ensino desenvolvidas, inicialmente, por Castanho e Castanho (1996) e Castanho (2006), e retomada por Bodart (2020) para pensar o ensino de Sociologia; abordagem que considera as dimensões ontológicas do homem e da mulher e que visa uma educação praxiológica emancipatória. Trata-se de uma análise das potencialidades e limitações do principal documento que orienta a produção dos currículos estaduais brasileiros. Foi observado, em síntese, que a BNCC traz poucas competências que orientem a produção de um currículo voltado a uma educação praxiológica de dimensão político-cultural, importante para a emancipação; o que pode ter impactos negativos para a qualificação do ensino de Sociologia.

**Palavras-chave:** Currículo. BNCC. Intencionalidades educativas. Ensino de Sociologia.

<sup>1</sup> Mestra em Sociologia pela Universidade Federal de Alagoas. E-mail: [mindimindisilvia@gmail.com](mailto:mindimindisilvia@gmail.com)

## **Sociology teaching, curriculum and educational intentionality: are there emancipatory praxeological orientations in the BNCC?**

This paper, considering the teaching of Sociology in school, aims to analyze the educational objectives presents in the “Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” for high school, in the light of an educational proposal that turns to the “political-cultural” educational dimension and has a “practical-emancipatory” educational intention. For this, we adopt the perspective of the intentional dimensions of teaching initially developed by Castanho and Castanho (1996) and Castanho (2006), and resumed by Bodart (2020) to think the teaching of Sociology; approach that considers the ontological dimensions of man and woman and that aims an emancipatory praxeological education. This is an analysis of the potentialities and limitations of the main document that guides the production of Brazilian state curriculum. It was observed, in summary, that the BNCC brings few competencies that guide the production of a curriculum aimed at a praxeological education of political-cultural dimension, important for emancipation; which may have negative impacts for the qualification of Sociology teaching.

**Keywords:** Curriculum. BNCC. Educational intentionalities. Sociology teaching.

### **INTRODUÇÃO**

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), visou determinar a reforma curricular do ensino médio brasileiro, o que se concretizará na elaboração dos currículos nos estados da federação. Para tanto, foi aprovada, em 17 de dezembro de 2018, a Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio (BNCC/EM) que traz as orientações para tal reforma, bem como os objetivos educacionais, expressos no que o documento denomina de competências. Tal documento caracteriza-se como a principal diretriz para a elaboração dos currículos estaduais e, conseqüentemente, influenciando de forma substantiva os rumos do ensino de Sociologia (BODART; FEIJÓ, 2020).

Por esse motivo, buscamos examinar se há orientações praxiológicas emancipatórias na BNCC, o que fazemos a partir das contribuições de Castanho e Castanho (1996), Castanho (2006) e dando continuidade às reflexões realizadas por Bodart (2020), sobretudo em se tratando do exame da BNCC à luz de uma

proposta educativa que se volte à dimensão educacional “político-cultural” e tenha uma intenção educativa “prática-emancipatória”, que contribua para a qualificação do ensino de Sociologia. Nesse sentido, este trabalho envolve os temas “ensino de Sociologia”, “currículo”, “prática docente” e “educação praxiológica emancipatória”. Trata-se de um trabalho com resultados preliminares, sendo parte de uma pesquisa mais ampla desenvolvida no interior do curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Sociologia, da Universidade Federal de Alagoas.

Colocar esta questão em debate motiva-se também pelo grande peso da Base Nacional Comum Curricular na orientação dos objetivos do ensino médio e a relevância do documento na orientação pedagógica do ensino. Como bem disse Libâneo (2016, p. 6), “a educação e o ensino constituem formas universais e necessárias do desenvolvimento mental, em cujo processo se ligam os fatores socioculturais e as condições internas dos indivíduos”.

Revisar a BNCC é também uma forma de debater sobre as dificuldades presentes nela, assim como pensar o desenvolvimento das capacidades cognitiva, reflexiva e crítica, que possam ser promovidas aos estudantes. Sendo um documento que direciona toda a educação básica, carece de ser (re)avaliada e refletida de forma constante.

Metodologicamente, a pesquisa se caracteriza em relação à sua natureza como básica; em relação aos objetivos, como exploratória; descritiva no que se refere aos procedimentos técnicos – como levantamento, bibliográfico e documental – e, em relação à abordagem do problema, como qualitativa.

Este artigo está estruturado em duas partes. Na primeira parte apresentamos a abordagem teórica adotada, explorando uma reflexão em torno dos objetivos e das intencionalidades educacionais, apontando para a necessidade de uma educação emancipatória, que contribua para capacitar jovens a atuar de forma reflexiva sobre seu meio social. O foco se dá sobre o ensino e a emancipação dos indivíduos.

A segunda parte volta-se às competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Busca-se observar se a BNCC é capaz de induzir um ensino de dimensão político-cultural, isto é, um ensino cujos objetivos e intencionalidades educativas visam uma formação emancipatória dos estudantes. Trata-se de examinar a presença de orientações educativas praxiológicas e, portanto, emancipatórias para o ensino de Sociologia. Mais especificamente foram examinadas, de forma preliminar, as competências gerais.

## 1 OS OBJETIVOS EDUCACIONAIS E A PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA DA EDUCAÇÃO

Trabalhamos aqui com os conceitos de “objetivos educacionais”, como apresentado em Castanho e Castanho (1996, p. 57). Por objetivos educacionais temos “os resultados buscados pela ação educativa” e que “dizem respeito ao produto educacional”. Portanto, trata-se da noção de educação emancipatória.

Educação de caráter emancipatório requer adoção de objetivos e intencionalidades educativas de caráter dialógico, capaz de proporcionar aos estudantes uma visão diferenciada dos aspectos da realidade social. Uma intenção educativa de caráter dialógica é marcada por uma comunicação democrática, em que há verdadeiro diálogo, na qual o estudante fala e escuta de forma simétrica, levando-o a compreender, por meio dos conceitos e teorias, os discursos que fundamentam as relações de dominação, o que é ponto de partida para alcançar a dimensão política-cultural (BODART, 2020).

A formação emancipatória está atrelada à articulação ampliada da visão da sociedade, remete à busca pela compreensão figuracional da realidade social, o que coloca o ensino de Sociologia como fundamental nesse processo. Como bem pontua Bodart (2021), sob a epistemologia figuracional típica do ensino de Sociologia, o(a) docente pode promover um cenário frutífero para a explicação da realidade social em seus aspectos multidimensionais, dotando os(as) estudantes de uma epistemologia que os(as) permita: a) refletir sobre os fenômenos sociais a

partir de seu percurso histórico-dialético; b) analisar as relações sociais (redes) estabelecidas entre os indivíduos; c) problematizar as conformações sociais da contemporaneidade e; d) reconhecer as interações e relações de interdependência entre os indivíduos.

A construção de uma sociedade emancipada precisa da adoção de uma educação com perspectiva libertadora, conscientizadora, que busca a renovação dos sujeitos na sua plenitude, através do ensino e da aprendizagem dinâmicos, considerando diferentes pontos de vista. É que o trabalho do educador seja concebido na ética da pedagogia da libertação, que possa produzir a emancipação e a libertação dos sujeitos, proporcionando a eles a capacidade de interpretação do mundo e da relação de poder estabelecida entre os indivíduos (FREIRE, 2005).

Ao debruçar-se sobre o ensino, Freire (1994) percebe que o ato de ler, na experiência existencial, vem primeiramente como a “leitura” do mundo, depois a leitura da palavra. Do contexto do mundo imediato, faz parte também o universo da linguagem dos mais velhos, expressando crenças, gostos, gestos, receios e valores. O autor percebe que:

A leitura precede a palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. Pensando assim, a leitura da palavra não pode deixar de considerar o conhecimento de mundo que cada leitor possui, adquirido em seu contexto, suas vivências e sua realidade. Linguagem e realidade se fundem dinamicamente, evidenciando que a compreensão do texto, de modo crítico, implicará nas relações entre texto e contexto. (FREIRE, 1994, p. 11).

Deste modo, a possibilidade de formar a sociedade emancipada conta com a transformação nas diretrizes curriculares da educação, cujo parâmetro de ação é o ser humano, e não o mercado. Uma educação humanizada com a possibilidade de dar aos(às) estudantes elementos suficientes para buscar o equilíbrio entre o seu próprio ser e seu ser social. Ajuda na compressão da estrutura social da qual fazemos parte e compartilharmos as mesmas questões sociais, que exigem a detenção, também, do conhecimento prático (MÉSZÁROS, 2005).

Uma educação de caráter emancipatório rompe com a lógica do capital

em busca de mudança no sistema e objetivos educacionais. A mudança radical do sistema da educação traz a libertação da lógica incorrigível do sistema, através do planejamento e da prossecução consistente da estratégia da quebra com a lógica capitalista e os meios disponíveis, e com todos aqueles que ainda têm que ser inventados neste espírito. O que se dá através da substituição do sistema dominante por uma alternativa abrangente, sendo assim, o domínio do capital pode ser e será quebrado. Assim, a mudança social e a manutenção da percepção do mundo passam pela modificação da concepção histórica da interiorização prevalente (MÉSZÁROS, 2005).

A relação entre teoria e prática na educação abre os caminhos emancipatórios norteadores para a formação de sujeitos que pensam a sociedade de forma coerente aos preceitos de ser mais, como possibilidade do(a) educador(a) e do(a) educando(a). As teorias embutidas de prática são condição necessária para a formação do sujeito solidário, emancipador e transformador do mundo. Possuir uma formação emancipadora é a forma de fortalecer o sujeito, propondo desdobramentos que qualificam a atuação e a intervenção entre um sujeito e a coletividade (FORTUNATO, 2015).

A formação crítica caracteriza-se pelo diálogo que excede o dualismo entre o sujeito e o objeto, e toma os dois como elementos essenciais para a construção da identidade humana. A educação pensada na composição e no aperfeiçoamento da *práxis* vai ao encontro da constante ressignificação pedagógica, a saber, que educador(a) e educando(a) se encontram atrelados ao permanente “vir-a-ser” dos sujeitos. Neste sentido, a mudança social ocorre através da conscientização dos sujeitos sobre o seu ser e a sua relação com a coletividade (FORTUNATO, 2015).

Uma intenção educativa emancipatória considera, dialogicamente, teoria e ação transformadora do mundo e de si mesmo. Isso carece da adoção da intencionalidade educativa que considere teoria e prática. Deste modo, promover condições de desenvolvimento de competências emancipatórias entre os(as) estudantes depende da promoção de saberes típicos das dimensões técnica,

comunicativa e, por fim, político-cultural, como destacaram Castanho (2006) e Bodart (2020); dimensões que abordaremos em seguida.

## 1.1 DIMENSÕES INTENCIONAIS DA EDUCAÇÃO

A seguir vamos apresentar as dimensões e os níveis de intencionalidades educativas para, em seguida, apresentar as definições de dimensões intencionais na educação.

**Quadro 1** – Categorias das dimensões intencionais da educação presentes em Castanho (1996; 2006) e Bodart (2020).

Dimensões intencionais da educação	Categorias
Político-cultural.	[..] Inserção lúcida na prática social, levando à ação política para eliminar a repressão do aparato estatal e à ação cultural para a denúncia da ideologia da dominação e a formulação da ideologia de libertação.
Comunicacional ou <i>input-output</i> , e dialógica.	[..] Desenvolvimento da capacidade comunicativa, saber expressar, levar à crítica do falseamento linguístico, capacidade comunicativa não verbal, comunicação democrática.
Técnica.	[..] Domínio da natureza, transformação da natureza para seu benefício, domínio técnico da natureza.

**Fonte:** Elaborado a partir de Castanho (1996; 2006) e Bodart (2020).

O Quadro 1 apresenta as dimensões educativas derivadas de uma leitura marxista da ontologia do homem, esforço realizado por Castanho (1996) para a compreensão das “etapas de desenvolvimento humano”. Nota-se que a prática educativa toma intencionalidades diferentes, de acordo com as dimensões educativas.

Na sua análise sobre dimensões educacionais e intencionalidade educativa, Castanho (2006) aponta três dimensões. A primeira delas trata-se da educação de caráter técnico, neste modelo, o interesse do homem se volta ao trabalho, de submeter o mundo natural ao seu controle, colocando-o a serviço da satisfação de suas necessidades. A segunda refere-se à dimensão comunicativa, na qual se

localiza o desenvolvimento linguístico que possibilita a relação entre as ideias e as pessoas. E, por último, a dimensão emancipatória, formada por aspectos educacionais mais amplos; momento no qual há o interesse pela articulação entre o conhecimento e a realidade, liberta-se do domínio de todo poder externo a si mesmo, da natureza da sociedade e de ambos introjetados na *psique*.

Avançando nas categorizações das dimensões pedagógicas apresentadas por Castanho (1996), Bodart (2020) destaca que a dimensão comunicacional precisa ser entendida em duas partes, sendo elas: comunicativa *input-output* e dialógica. Como destacou:

Tratando-se de inserção educativa ligada à linguagem (nos níveis empírico, teórico e conceitual), consideramos insuficiente a expressão consensual usada por Castanho (2006) e Castanho (1996) para designar toda a dimensão comunicacional. A ideia de consenso habermasiano, embora vise contrapor a ideia de conquista de poder e a imposição de ideias, não nos parece apropriada para pensarmos a educação em sociedade com desigualdades profundas, como o Brasil, onde a comunicação dá-se de forma assimétrica (depositária) e simétrica (democrática). Preferimos considerar a dimensão comunicacional a partir de duas situações possíveis: uma marcada pela comunicação assimétrica e depositária, e outra por práticas simétricas de diálogo democrático. (BODART, 2020, p. 143-145).

As definições dessas duas dimensões foram assim apresentadas:

Uma intenção pode se dar, ao menos, de duas formas: a) uma relação comunicacional de tipo *input-output*, ou seja, uma prática educativa depositária na qual há um transmissor e um receptor; e b) dialógica, marcada por uma comunicação democrática em que há um verdadeiro diálogo, na qual estudantes e docentes falam e discutam de forma simétrica. (BODART, 2020, p. 145).

Uma intenção educativa de caráter dialógico é marcada por comunicação democrática em que há verdadeiro diálogo, na qual o(a) estudante fala e escuta de forma simétrica, levando-o(a) a compreender, por meio dos conceitos e das teorias, os discursos que fundamentam a dominação, que é o ponto de partida para a dimensão política-cultural (BODART, 2020).

De acordo com Bodart (2020), para alcançar objetivos dialógicos é necessário atingir antes objetivos comunicacionais do tipo *input-output*. Ou seja, não podemos ignorar que existem momentos de escutas e, também, não podemos ignorar o papel

da aula expositiva no conjunto de estratégias didáticas. O(A) professor(a) pode promover acesso a elementos que venham a dar sustentação à possibilidade de promoção de condições para que os(as) estudantes desenvolvam competências típicas da dimensão político-cultural, o que demanda conhecimentos teóricos que se vinculam dialeticamente às práticas dos(as) estudantes; é isso que potencializa a ação transformadora para a superação da ideologia da dominação.

Estas dimensões são orientadas por ações que podem ser comunicativas, estratégicas e instrumentais. A ação instrumental da educação é orientada por regras técnicas derivadas do conhecimento propiciado pelas Ciências Naturais, visando o controle da própria natureza. A ação comunicativa é baseada em normas linguísticas e iluminada pelo conhecimento extraído das ciências histórico-hermenêuticas, que busca o consenso. Já a ação estratégica, fundada na *práxis* e no conhecimento das determinações sociais, visa à emancipação no âmbito político-cultural (CASTANHO, 2006). E, também, pela intencionalidade do ensino, que parte dos objetivos educacionais propostos para a formação dos(as) jovens.

Castanho (2006), ao tratar da intencionalidade do ensino, nos apresenta com detalhes sobre como em cada nível as intenções educativas se realizam. Para ela, a intencionalidade do ensino pode ocorrer com base nos três níveis, isto é, racional, teórico e empírico:

O nível empírico é o da vida cotidiana, dos acontecimentos, dos dados da experiência. A intenção educativa, ao se expressar neste nível, busca articular respostas aos desafios do dia a dia. Já o nível racional é aquele em que os dados estão relacionados entre si pela mediação de conceitos. É um nível mais elevado. Corresponde ao que conhecemos por Ciência. A intenção educativa, quando se expressa nesse nível, visa soluções mais amplas do que as puras respostas empíricas. A radicalidade reside no nível teórico, aquele em que tudo se relaciona com tudo. A intenção educativa, expressando-se no nível teórico de globalidade, correspondente a uma mais ampla visão possível, vai à raiz dos problemas educacionais, já não se contentando com respostas a emergências individuais ou com as reformas de caráter institucional, mas postulando mudanças estruturais que visem à libertação do homem diante da opressão/repressão. (CASTANHO, 2006, p. 43-44).

Dentre os níveis apresentados pela autora, o nível teórico apresenta a

caraterística de educação de emancipação. De acordo com Castanho (2006) e Bodart (2020), o objetivo da educação política-cultural se relaciona direto com as Ciências Humanas e visa proporcionar reflexão da ciência prática para inserção de forma lúcida no mundo social e, assim, levando à ação política para eliminar a repressão e proporcionar a formulação da ideologia de libertação do indivíduo. Esta ação será possível se a intencionalidade educativa for emancipatória, que considere, dialogicamente, teoria e ação transformadora do mundo.

É relevante que a intencionalidade educacional possa proporcionar ao ser humano a capacidade de reflexão sobre a ação social, refletindo nos problemas sociais e políticos que afetam a sociedade. Esta ação se torna eficiente quando passa a fazer parte das competências e serem desenvolvidas pelos(as) estudantes. Na próxima seção concentramos o esforço em pensar as dimensões intencionais presentes nas competências gerais da BNCC e nas competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, segundo a dimensão apresentada pelos autores Castanho (1996; 2006) e Bodart (2020).

## **2. AS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS DIMENSÕES EDUCATIVAS**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem uma importante função no direcionamento das intencionalidades educacionais, já que visa nortear os objetivos gerais e específicos da educação básica. Por esse motivo, merece toda atenção e análise das suas competências e habilidades, focando nas orientações propostas para o ensino de jovens do ensino médio.

De acordo com a BNCC, a discussão pedagógica pode ser orientada com base no propósito de desenvolver condições para a promoção de competências que considerem a constituição e a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver as demandas complexas da vida cotidiana e do mundo do trabalho. A explicação dessas competências oferece referência para

fortalecimentos de ações, que assegurem aprendizagens centrais definidas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Essas competências buscam, segundo o documento curricular, ampliar o ponto de vista dos estudantes sobre as questões sociais e mobilizar o conhecimento aprendido para resolver os problemas. Porém, o que se percebe é que esse documento ainda apresenta lacunas quando se trata da formação emancipatória dos(as) estudantes, o que pode resultar na formação de uma sociedade deficiente e incapacitada para resolver os problemas sociais.

Ao analisarmos este documento, segundo dimensões intencionais da educação presentes em Castanho (1996; 2006) e Bodart (2020), percebemos a presença dos objetivos educacionais que abrangem as dimensões técnica, comunicativa ou comunicativa *input-output*, comunicativa dialógica e uma presença reduzida de competências que se voltem diretamente à dimensão política-cultural ou emancipatória. Vale destacar que as duas últimas dimensões constituem as mais importantes para a formação emancipatória dos(as) estudantes.

Observando as competências gerais da BNCC percebe-se que a dimensão técnica, que visa ensinar os(as) jovens sobre conhecimento técnico, aponta a necessidade de capacitar os(as) estudantes a adquirir conhecimentos voltados ao domínio da ciência e da sua aplicação para investigar causas, elaborar e testar hipóteses e criar soluções a partir do conhecimento das diferentes áreas para as transformações pessoal e social. Aponta também para uma formação cujo propósito é entender as relações próprias do mundo de trabalho e fazer escolhas alinhadas aos exercícios de cidadania e ao Projeto de Vida, com autonomia e responsabilidade. Também encontramos o apontamento da necessidade de uma formação que capacite os(as) estudantes a cuidar de suas saúdes física e emocional, compreendendo a diversidade humana e reconhecendo suas emoções, e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. A dimensão técnica parece ter, no conjunto das competências, um grande destaque.

Já a dimensão comunicacional se volta para o desenvolvimento das

habilidades de comunicação. Nela, a intenção educativa visa capacitar o(a) estudante de forma que ele(a) adquira conhecimentos para dirigir diálogos, resolver conflitos, exercitar a empatia e, assim, estabelecer a cooperação entre indivíduos. Por outro lado, há a intenção educativa de estimular o diálogo entre docente e discente, tendo em vista a construção da identidade pessoal relacional e cooperativa. Notam-se indicativos nas competências da BNCC sobre a necessidade de promover habilidades argumentativas baseadas no fato, informações confiáveis que sirvam para formular, negociar e defender as ideias e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si, do outro e do planeta. Destaca a BNCC que o ensino deve promover habilidades e domínio das linguagens verbal, corporal, sonora e digital. Capacitando os(as) estudantes com conhecimentos artístico-culturais, abrangendo aspecto linguístico que lhes permita obter a criatividade do mundo artístico, a fim de que possam participar das manifestações artístico-culturais, tanto no âmbito nacional, como no âmbito internacional. Nesse sentido, é esperado que os(as) estudantes desenvolvam habilidades que possibilitem o entendimento e a interpretação da linguagem tecnológica, isto é, capacitá-los para obterem os conhecimentos necessários de modo consciente e crítico, para que saibam usar racionalmente e inteligentemente os recursos tecnológicos em diversas práticas sociais, e que sejam capazes de produzir e divulgar o conhecimento, e exercer o protagonismo e a autoria na vida pessoal e coletiva, e que consigam se comunicar por meio desses recursos.

A dimensão intencional emancipatória ou política-cultural é explicitada na BNCC quando se refere à formação de cidadão emancipado, um indivíduo reflexivo, autônomo e resistente, com agir individual e coletivo para a promoção do bem-estar de todos e capaz de tomar decisões com base nos princípios ético, democrático e solidário. Observam-se indicativos que contemplam uma perspectiva de coletividade, colaborando para a construção de uma sociedade

justa, democrática e inclusiva, ou seja, visa à formação de cidadãos críticos e capazes de colaborar com a construção da sociedade justa, democrática e inclusiva, que se importa com o próximo. Contudo, a dimensão política-cultural aparece com menor centralidade, se comparada com as demais dimensões.

Quando nos atentamos aos níveis intencionais do ensino, percebemos que a intencionalidade de carácter emancipatório também aparece com menos intensidade neste documento, que se diferencia. Os níveis intencionais do ensino emancipatório não aparecem de modo explícito nas competências gerais, sendo notados somente na competência específica da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, observados em alguns trechos das competências.

De forma geral, observa-se, neste documento, os níveis intencionais do ensino de carácter empírico, teórico e racional, em que o(a) educador(a) pode transmitir o conhecimento de acordo com a intencionalidade da educação proposta para a formação de jovens. No nível racional, propôs-se a mobilização de teorias, conceitos e categorias durante a prática pedagógica para a formação cognitiva dos(as) estudantes. E, proporcionar aos(às) estudantes a compreensão da relação existente entre os dados e os conceitos e o domínio dos conceitos e métodos científicos para explicar os fenômenos sociais de modo racional.

Quanto ao nível teórico, esta proposta de ensino pode ser percebida no documento quando trata do ensino capaz de auxiliar o(a) estudante a solucionar os problemas sociais causados pelas grandes transformações econômicas, políticas, sociais e a compreensão do mercado de trabalho e seu regulamento interno. Capacitando o(a) estudante com conhecimentos que possam proporcionar fundamentos para participar do debate público de modo crítico, respeitando outros pontos de vista e lutar contra o preconceito, a discriminação e as injustiças, a partir do domínio de pluralidade de procedimentos epistemológicos e metodológicos críticos. Aqui podemos notar, um pouco presente, a intenção do ensino voltado à formação praxiológica e à emancipação dos estudantes.

O nível empírico pode ser percebido no documento quando trata da perspectiva de ensino que visa a preparação dos(as) estudantes para a escolha

dos projetos individuais, para adquirir saberes e vivências culturais, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo o entendimento que leva ao entendimento mútuo.

As competências gerais da BNCC, assim como as competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, ainda apresentam uma lacuna quanto à formação emancipatória dos alunos, não sendo predominante em suas intencionalidades pedagógicas. Como bem disse Bodart (2020), a despeito do ensino de Sociologia, que atende às competências da BNCC, é necessário suplantar as limitações existentes no que diz respeito à busca por uma educação emancipatória.

As competências gerais não só influenciam na definição dos conteúdos práticos das disciplinas. Embora a BNCC dê maior centralidade às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, as competências que afirmam serem objetivos de ensino dialogam com as de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A manutenção do ensino de Sociologia pode ser um meio para potencializar a dimensão político-cultural relativamente apagada no referido documento curricular, sobretudo se ensinada a partir do que Bodart (2021) denominou “olhar figuracional da realidade social”. Dessa forma, a visão limitada de formação de jovens emancipados quanto ao desenvolvimento ontológico de homens e mulheres pode ser mitigado com a oferta qualificada da Sociologia escolar.

Pois esta disciplina busca relacionar a teoria e a prática de forma consciente para a formação cognitiva dos estudantes, mobilizando diversas questões por meio do diálogo libertador, que busca a reciprocidade entre o(a) educando(a) e o(a) educador(a), através do ensino que considere o(a) estudante como detentor(a) do conhecimento sobre o assunto. Como bem destaca Freire (2011), o diálogo começa em busca do conteúdo programático, bem antes da prática pedagógica, cuja intenção não resulta em imposição conjunta de informes a ser depositada nos(as) estudantes, mas pela revolução organizada e

sistematizada, acrescentada para o(a) educando(a), através da prática educativa libertadora, que contribua para humanizar o homem e conscientizá-lo da sua condição humana. Neste sentido, a disciplina de Sociologia tem muito a oferecer aos(às) estudantes do ensino médio para a construção dessa autonomia e da libertação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados encontrados apontam que a BNCC traz de forma pouco enfática as competências gerais que induzam de forma direta e clara a produção de um currículo marcado por uma intencionalidade educativa voltada à dimensão político-cultural. Como Bodart (2020) destacou, isso ocorreu por conta do viés neoliberal do documento. A partir dos resultados encontrados, indicam a necessidade de que os currículos produzidos nos estados não se limitem às competências presentes na BNCC, sob o risco de trazer prejuízos ao ensino, sobretudo ao ensino de Sociologia.

Como destacamos antes, não existem competências gerais ou específicas voltadas unicamente a pensar a educação emancipatória, porém, existem alguns indicativos nas competências, destacando as categorias da educação emancipatória, que pode ser identificada tanto em competências gerais como nas competências específicas. Essas categorias podem ser identificadas nas primeira, quarta, sétima, nona e décima competências gerais, e nas competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas destaca-se, principalmente, nas primeira, quinta e sexta competências.

A quarta e a sétima competências gerais indicam a formação da capacidade linguística dos(as) estudantes, visando ensiná-los(as) a desenvolver diferentes tipos de linguagens de modo *input-output*. Enquanto isso, o modo comunicativo-dialógico se identifica na nona competência, em que se propõe um ensino que se volte ao diálogo mútuo entre ambas as partes, capacitando os(as) estudantes com conhecimentos que possam ser mobilizados para a resolução dos conflitos, o

respeito à diversidade dos indivíduos e de grupos, o respeito aos direitos humanos e a cooperação entre os sujeitos. E, nas primeira e décima competências, identificamos as categorias que remetem à construção de autonomia e princípios de coletividade do(a) estudante. Ao tratar da formação que visa capacitar os(as) alunos(as) com agir pessoal, coletivo, capaz de tomar decisões com base nos princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, colaborando para a construção de uma sociedade justa.

Já nas competências específicas de Ciências Sociais encontramos o indicativo de algumas categorias, como luta contra à violência, combate à injustiça e aos preconceitos, ser solidário, participar do debate público, formação cidadã, construir a autonomia e ser democrático, as quais podem ser identificadas nas quinta e sexta competências. Observa-se que, neste sentido, a BNCC traz somente a indicação de algumas categorias da educação emancipatória, que direciona a formação praxiológica dos estudantes.

No entanto, a menção a estas categorias não são suficientes para o documento ser considerado em uma perspectiva emancipatória, pois o próprio BNCC não traz a visibilidade quanto a isso nas suas competências para o ensino médio. Deste modo, ensinar a Sociologia baseado somente nestas competências pode limitar o desenvolvimento da capacidade autônoma dos(as) alunos(as).

Para preencher esta lacuna, a “percepção figuracional da realidade social” pode ser tomada como competência da Sociologia. A manutenção da oferta da Sociologia sob uma perspectiva figuracional pode mitigar essa limitação, já que essa proposta tem como base a mobilização de conceitos, categorias e teorias para pensar e compreender a realidade social. O ensino de Sociologia através do aspecto estrutural da sociedade pode contribuir para impulsionar os(as) alunos a analisar os fenômenos sociais com olhar sociológico e de questionamentos, em busca da compreensão dos fenômenos sociais e das mudanças provocadas por ele, de modo a encontrar a solução para estes problemas. Esta função deve ser tomada como uma das potencialidades do ensino de Sociologia, pois a BNCC não deu a Sociologia o *status* de competência curricular a ser estudada em todo o

ensino médio. Ao contrário, isso só é conferido às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Por se tratar do principal documento da orientação formativa dos(as) jovens no ensino médio, seus objetivos merecem sempre atenção para atualização, com o intuito de melhorar a capacidade cognitiva dos(as) estudantes. Pensar e repensar os documentos norteadores dos currículos é uma prática que precisa ser constante e, nesse sentido, consideramos o esforço aqui empreendido como colaborativo, mas insuficiente e parcial.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Natália Regina de Educação para além da formação do trabalhador alienado 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe2/15.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BODART, Cristiano das Neves; FEIJÓ, Fernanda. **As Ciências Sociais no currículo do ensino médio brasileiro**. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v. 13, n. 2, p. 219- 234, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51194/30973>. Acesso em: 28 fev. 2021.

BODART, Cristiano das Neves. **O ensino de Sociologia e a BNCC**: esboço teórico para pensar os objetivos educacionais e intencionalidades educativas na e para além das competências. Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 131-153, 2020. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/298/198>. Acesso em: 28 fev. 2021.

BODART, Cristiano das Neves. **O ensino de Sociologia para além do estranhamento e da desnaturalização**: por uma percepção figuracional da realidade social, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CASTANHO, Maria Eugênia; CASTANHO, Sérgio Eduardo. Montes. Revisitando os objetivos da educação. *In*: VEIGA, Ilma P. Alencastro (Org.). **Didática**: o ensino e suas relações. 13ª ed. Campinas: Papirus, 1996, p. 53-76.

CASTANHO, Maria Eugênia. A dimensão intencional do ensino. *In*: VEIGA, Ilma P. (Org.). **Lições de Didática**. Campinas: Papirus, 2006, p. 35-66.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 3ª ed. Revista Paz e Terra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FORTUNA, Volnei. **A relação teoria e prática na educação em Freire**. 2015. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/1056>. Acesso em: 08 maio 2020.

LIBÂNIO, José Carlos. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender**: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a Contribuição de Vasili Davydov. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2020.

MÉSZÁROS, Istévans. **Educação para além do capital**. 2005. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/a-educacao-para-alem-do-capital-istvan-meszaros.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2020.

*Recebido em: 30 nov. de 2021.  
Aceito em: 20 jul. 2022.*

#### **COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO**

M'MENDE, Celeste Silvia Vuap. O Ensino de Sociologia, Currículo e Intencionalidade Educativa: há orientações praxiológicas emancipatórias na BNCC? *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v. 6, n. 1, p. 105-122, 2022.



## A SOCIOLOGIA NO NOVO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO DE MINAS GERAIS

**Cristiano das Neves Bodart<sup>1</sup>**

**Rafaela Reis Azevedo de Oliveira<sup>2</sup>**

### 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.

<sup>1</sup> 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](mailto:cristianobodart@gmail.com)

<sup>2</sup> 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](mailto: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)<sup>3</sup>, 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

---

<sup>3</sup>No 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 científicas<sup>4</sup>, de pesquisadores(as) e dos(as) estudantes que desencadearam, em 2016, uma onda de ocupações de escolas em todo país como forma de protesto<sup>5</sup>, 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)<sup>6</sup>.

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 ensino<sup>7</sup>. 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

---

<sup>4</sup> 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.

<sup>5</sup> 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.

<sup>6</sup> 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.

<sup>7</sup> 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 exclusividade<sup>8</sup> 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).

---

<sup>8</sup> 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 Reúna<sup>9</sup>, 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 Silva<sup>10</sup> (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:

---

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

<sup>10</sup>Conversa 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 pública<sup>11</sup> na Assembleia Legislativa de Minas Gerais, acionada pelo Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Minas Gerais,

<sup>11</sup> 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](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 desnaturalização<sup>12</sup> do mundo; e na perspectiva metodológica, há possibilidade de três abordagens: conceitos, temas e

---

<sup>12</sup>Importa 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.

	<b>Unidade Curricular</b>	<b>Componentes curriculares</b>	<b>Aula/semanal</b>
<b>Ensino Médio Regular</b>	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
	<b>Integral*</b>	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).

<b>Componente curricular</b>
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).**

<b>Destaca a licenciatura plena em Sociologia</b>	
<b>Ensino Médio Regular</b>	<b>Componente Curricular</b>
	Eletivas – Ciências Humanas e suas Tecnologias.
	Humanidades e Ciências Sociais
	<b>Não destaca a licenciatura em Sociologia, mas a autoriza</b>
<b>Ensino Médio Regular</b>	<b>Componente curricular</b>
	Eletivas – IAC.
	Projeto de Vida.
	Introdução ao Mundo do Trabalho.
	Tecnologia e Inovação.
<b>Integral</b>	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”<sup>13</sup>.

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.

---

<sup>13</sup>Inédito 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](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](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](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](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](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](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](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](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><b>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1:</b> 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"> <li>● Reconhecimento da Sociologia como modo de desnaturalizar e estranhar estilos de vida, valores e condutas sociais;</li> <li>● Compreensão de trajetórias de vida e suas relações com os processos de socialização;</li> <li>● Discussões de Projeto de Vida, a partir das relações entre agência do indivíduo e estruturas sociais;</li> <li>● Compreensão da socialização como um processo de integração dos indivíduos à sociedade e aos diferentes grupos sociais;</li> <li>● Compreensão e análise do papel de diferentes instituições sociais, como família, escola e instituições religiosas, nos processos de socialização;</li> <li>● Compreensão dos conceitos antropológicos de cultura, etnocentrismo, alteridade e diversidade para entender a diversidade humana e as suas diferentes formas de ocupar o espaço;</li> <li>● Compreensão da concepção de gênero como construção social.</li> </ul>

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



## O ARTISTÍCO E O CIENTÍFICO: *a obra usos de canções no ensino de Sociologia*

Caio dos Santos Tavares<sup>1</sup>

### OBRA RESENHADA

BODART, das N. C. **Usos de canções no Ensino de Sociologia**. ed.1. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2021.

A Sociologia retorna de modo obrigatório ao currículo do ensino médio, mediante a Lei nº 11.684 de 2008, atraindo pesquisadores à temática “ensino da Sociologia escolar”, fato constatado pelo aumento de *papers* acadêmicos publicados em periódicos científicos (BODART; TAVARES, 2018); no estabelecimento de novos grupos de pesquisas (NEUHOLD, 2015) e no crescimento do número de confecção de dissertações e teses sobre o ensino de Sociologia escolar (BODART; CIGALES, 2017). No entanto, a Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017, (BRASIL, 2017), que altera a organização da Educação Básica brasileira, afeta diretamente a disciplina de Sociologia, que volta a ter a sua permanência ameaçada. É nesse panorama de conquistas e perdas que a obra *Usos de canções no ensino de Sociologia* foi construída e lançada.

---

<sup>1</sup>Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Docente da Rede Estadual do Estado do Ceará.  
E-mail: [caiotavares@hotmail.com](mailto:caiotavares@hotmail.com)

O livro *Usos de canções no ensino de Sociologia* foi escrito pelo professor Cristiano das Neves Bodart. Início esta resenha apresentando uma breve biografia acadêmica do autor. Bodart é doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo/USP. Atua como docente do Centro de Educação (Cedu) e do Programa de Pós-graduação em Sociologia (PPGS-ICS) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), instituição onde coordenou o setor de ensino de Ciências Humanas e Sociais (ECHS) e o Programa Residência Pedagógica de Sociologia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Atualmente, ocupa a vice-presidência da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs). É editor-chefe do *blog* Café com Sociologia, dos Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Cabecs), da revista Latitude (ICS-UFAL) e da Revista Café com Sociologia, além de ser parte do corpo editorial da Editora Café com Sociologia. Coordena o grupo de pesquisa “Ensino dos conhecimentos das Ciências Sociais” (ConsCiencias-Sociais/UFAL) e os trabalhos do Observatório Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (On-Abecs). O professor Bodart atua como pesquisador da temática do ensino das Ciências Sociais, tendo publicado diversos artigos e alguns livros. Entre eles, destaco o livro didático *Ciência Política para o ensino médio* (BODART; FIGUEIREDO, 2021). Além disso, tem publicado um significativo volume de livros-coletâneas, destacando-se a coleção *Conceitos e Categorias Fundamentais do Ensino de Ciências Sociais*. Em outra resenha destaquei a importância dessa coleção, na qual afirmo que:

A importância da coleção está relacionada à necessidade de consolidação de categorias e conceitos das Ciências Sociais frente a uma “Reforma” do Ensino Médio e a um novo Plano Nacional do Livro Didático, que tende a diluir os conteúdos das Ciências Sociais, gerando pouca profundidade e rigor científico ao promover de forma equivocada a interdisciplinaridade. (TAVARES, 2022, p. 5).

A obra *Usos de canções no ensino de Sociologia* teve apreciação técnica de professores(as) de Sociologia e pesquisadores(as) do ensino de Sociologia escolar. O livro foi avaliado por doutores(as), com o objetivo de averiguar o seu rigor conceitual, e por professores(as) do ensino básico, para conferir a exequibilidade

das propostas pedagógicas nele contidas. Ao todo, a comissão científica foi constituída por 12 pesquisadores(as) e professores(as).

Salienta-se que o livro foi idealizado tendo por público leitor os(as) professores(as) de Sociologia e os(as) graduandos(as) em Ciências Sociais. Nesse sentido, a finalidade da obra é orientar a prática docente.

O autor procurou orientar o seu esforço intelectual no sentido de produzir um material dotado de reflexões teóricas e indicações didático-pedagógicas, todavia, sendo uma leitura relativamente fácil e também agradável. A obra pode ser pensada em duas partes: uma voltada a embasamentos teórico-metodológicos da prática do uso de canções no ensino de Sociologia e, outra, voltada a apresentações de exemplificações pedagógicas do uso de canções nessa disciplina.

Vale enaltecer que o livro foi publicado pela Editora Café com Sociologia, que se destaca na produção de obras voltadas ao ensino de Sociologia, além de publicar obras voltadas à educação, ao ensino de Filosofia e às Ciências Sociais. Trata-se de uma editora recente, fundada em 16 de fevereiro de 2019, pela professora Cassiane da C. Ramos Marchiori, mestra em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Segundo o site da editora<sup>2</sup>, seu objetivo é contribuir com a divulgação de saberes das Ciências Humanas, sobretudo das Ciências Sociais.

O livro possui 159 páginas. Está estruturado em 5 capítulos, além da apresentação e das considerações finais.

No primeiro capítulo, nomeado *A canção como estratégia didática na aula de Sociologia*, o autor destaca como a canção pode ser operacionalizada nas aulas de Sociologia de forma que os conteúdos de Sociologia se aproximem dos(as) estudantes. Além disso, é trazida uma reflexão acerca das eventuais dificuldades do uso de canção nas aulas de Sociologia, sendo elas: a condição precária de trabalho e a falta de estrutura física e tecnológica; limitações na formação pedagógica do(a) professor(a); continência na formação disciplinar do(a)

---

<sup>2</sup>Disponível em: [www.editoracafecomsociologia.com](http://www.editoracafecomsociologia.com). Acesso em: 20 jul. 2022.

professor(a); escassez de apontamentos didáticos e metodológicos específicos para o uso de canções em cada área de conhecimento.

No segundo capítulo, intitulado *Usos da Sociologia da música na escola*. O leitor irá acompanhar reflexões de como o(a) professor(a) pode se apropriar da Sociologia da Música para ensinar Sociologia. Nesse sentido, o livro mostra “a canção como manifestação cultural, que, como tal, está em relação dialética com as estruturas sociais, sendo os aspectos econômicos e ideológicos as chaves para a sua compreensão” (BODART, 2021, p. 39). A partir dessa premissa aponta potencialidades didáticas de usos do “mundo da música” em sala de aula, mais especificamente de Sociologia.

No capítulo três, *Usos de letras de canções no Ensino de Sociologia*, o escritor demonstrou os cuidados que os docentes devem ter ao utilizar canções nas aulas de Sociologia, pois dependendo da maneira que a estratégia didática for desenvolvida não contemplará os conhecimentos sociológicos. Bodart (2021) destaca que isso pode ocorrer devido ao fato que muitos profissionais que lecionam a disciplina no ensino médio não têm formação específica na área que atuam, além do fato dos conteúdos da disciplina serem tratados por outros componentes curriculares e serem temas presentes na vida cotidiana, em que predomina a abordagem do senso comum. Nesse sentido, o autor reforça a necessidade de analisar uma canção, a partir de uma “percepção figuracional da realidade social”, assim “considerar os fenômenos sociais de forma historicizada, marcados por conflitos, e as acomodações que se dão a partir de correlações de poder” (BODART, 2021, p. 39). O conceito de “percepção figuracional da realidade social” é central na obra, na medida em que seria orientador da prática docente em Sociologia, de modo que a aula tenha especificidades próprias desse campo do saber científico. Esse conceito foi retomado em Bodart (2021), no qual buscou provocar reflexões em torno da especificidade do ensino de Sociologia, superando a visão parcial e imprecisa contida nas apropriações dos conceitos de desnaturalização e estranhamento.

Além disso, o autor destaca as potencialidades de “usos de canções do passado”, já que contribui para os discentes entenderem que a realidade social é temporal e que a estrutura social é marcada por relações de poder que geram, dialeticamente, mudanças e permanências. Em contrapartida, os(as) estudantes podem ter resistência às canções antigas, pois não estão acostumados com a estética da obra, e isso pode gerar desinteresse. Destaca o autor que o(a) professor(a) deve preparar os(as) estudantes para esse momento da aula, apresentando o contexto de produção da música e os objetivos de seu uso. Esse estranhamento da estética é menos ocorrente quando o(a) professor(a) utiliza nas aulas “canções contemporâneas”. Todavia, o autor reforça que o docente deve ter atenção epistemológica para que a discussão não caia no senso comum. Outros cuidados são destacados, inclusive para que a aula seja efetivamente uma aula de Sociologia e não de outro componente escolar.

No capítulo quatro, *Quando e como usar canções na aula de Sociologia*, Bodart salienta que os usos de canções nas aulas de Sociologia podem variar de acordo com o tema e os objetivos educativos. Na obra são destacadas nove estratégias: a) para introduzir o tema; b) para ilustrar conteúdos; c) para “marcar” os conteúdos; d) para contextualizar temas; e) para reforçar algo explicado; f) para sistematizar parte dos conteúdos ensinados; g) para exercitar os conteúdos apreendidos; h) para avaliar os conteúdos apreendidos; e i) para aprofundar temas, conceitos e/ou categorias. Na sequência, o autor descreve um conjunto de sugestões a partir dessas nove possibilidades de usos de canções nas aulas de Sociologia.

No capítulo quinto, intitulado *Usos de canções como estratégia didática interdisciplinar*, buscando qualificar as aulas de Sociologia em consonância com o Novo Ensino Médio, o autor traz propostas de aulas de Sociologia com canções em diálogo com as demais áreas do conhecimento. Os exemplos trazidos facilitam a apropriação do(a) docente que deseja usar canções em aulas interdisciplinares.

Assim, salientamos a importância do livro *Usos de canções no Ensino de Sociologia*, no contexto atual da “Reforma” do Ensino Médio, que vem promovendo a simplificação e pouco rigor científico nos materiais didáticos que chegam às escolas. Essa obra se mostra uma ferramenta colaborativa para os(as) profissionais que lecionam a disciplina de Sociologia no ensino médio e desejam qualificar sua prática docente, tornando as aulas mais atrativas e especializadas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): um estado da arte na pós-graduação. **Revista de Ciências Sociais**, v. 42, n. 2, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/19500>. Acesso em: 18 jul. 2022.

BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio dos Santos. Quando o assunto é Sociologia Escolar: estado da arte nos periódicos de estratos superiores nas áreas de Ciências Sociais, Educação e Ensino. **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza, v. 51, n. 1, p. 353-396. mar./jun., 2020. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/51058/3/2020\\_art\\_cn bodartcstavares.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/51058/3/2020_art_cn bodartcstavares.pdf). Acesso em: 18 jul. 2022.

BODART, Cristiano das Neves. **Usos de canções no Ensino de Sociologia**. ed.1. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2021.

BODART, Cristiano das Neves. O ensino de Sociologia para além do estranhamento e da desnaturalização: por uma percepção figuracional da realidade social. **Latitude**, v. 14, edição especial, p. 139-160, 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.html). Acesso em: 18 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, Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/13415.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13415.html). Acesso em: 18 jul. 2022.

NEUHOLD, Roberta. A produção científica sobre o ensino de Sociologia: grupos e linhas de pesquisa no Brasil (2000-2013). In: OLIVEIRA, Evelina Antunes F. de; OLIVEIRA,

Amurabi (Orgs.). **Ciências Sociais e educação**: um reencontro marcado. Maceió: Edufal, 2015, pp. 103-123.

TAVARES, Caio dos Santos. Conceitos e categorias fundamentais do ensino das ciências sociais: uma coleção didática de fortalecimento disciplinar da Sociologia na escola. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**. CABECS, v. 5, n. 2, 2021. Disponível em: <http://cabecs.com.br/index.php/cabecs/issue/view/13>. Acesso em: 18 jul. 2022.

*Recebido em: 18 jul. 2022.*

*Aceito em: 20 jul. 2022.*

#### **COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO**

TAVARES, Caio dos Santos. O artístico e o científico: a obra *usos de canções no ensino de Sociologia*. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. CABECS, v. 6, n. 1, p. 150-156, 2022.

ATA DE ASSEMBLEIA GERAL DE CONSTITUIÇÃO ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA  
DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
(ABECS)

20 11 13

Nº 001/2012.

Aos onze dias do mês de maio de dois mil e doze, às quatorze horas e trinta minutos, em primeira convocação, reunidos no Colégio Pedro II, situado na Rua Humaitá nº 80, Humaitá, Rio de Janeiro/RJ, os abaixo assinados, na qualidade de fundadores, resolvem fundar a "ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS", cuja sigla, ABECS, deve ser reconhecida para todos os efeitos de fato e de direito. A ABECS tem sede localizada no Campo de São Cristóvão n. 177, Unidade São Cristóvão III, na Sala do Departamento de Sociologia, em São Cristóvão, Rio de Janeiro/RJ, CEP: 20921-440, sendo regida por seu estatuto. Para os trabalhos dessa assembleia de fundação, assumiu a presidência da mesa a **Profª. Fátima Ivone de Oliveira Ferreira**, que para secretários designou os **Professores André Videira de Figueiredo** (1º Secretário); e **Nelson Dácio Tomazi** (2º Secretário), dando por instalada a assembleia. Foi proferida a leitura da proposta do estatuto, que foi submetido a discussão e votação. Os trabalhos foram assim encaminhados: **ITEM 1. Informes dos Professores.** Alguns colegas relataram as experiências, representações e norteamientos discutidos em seus locais de trabalho, bem como sua organicidade para se integrarem à ABECS. A **Profª. Adélia Miglievich-Ribeiro** relatou que no Espírito Santo há 15 Professores mobilizados e aguardando a fundação da ABECS (10 Professores da Educação Básica, 03 universitários e os demais licenciandos em estágio de docência, cabendo registrar a presença do Prof. Wilson na Assembleia Geral representando os Professores da Educação Básica). O **Prof. Nelson Tomazi** informou que no Paraná há 05 núcleos de discussão, organizados a partir dos cursos de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina (UEL), da Universidade Estadual de Maringá (UEM), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e do Instituto Federal do Paraná (IFPR/Paranaguá). O **Prof. Francisco Araújo**, do Maranhão, mencionou que há 02 cursos de Ciências Sociais e aproximadamente 12 profissionais, entre Professores universitários e docentes do ensino médio, que participaram das discussões da criação da ABECS. A **Profª. Débora Villar**, de Minas Gerais, destacou que há 15 licenciandos da Universidade Federal de Viçosa (UFV), uma professora da Rede Federal e 03 professores do curso de Ciências Sociais com interesse em se associar à ABECS. Há ainda Professores da Zona da Mata e Juiz de Fora, também em Minas Gerais, dispostos a integrar a associação. A **Profª. Tânia Magno**, de Sergipe, descreveu que há 12 professores interessados na ABECS, entre professores da Educação Básica, um número menor de professores do Ensino Superior, além de alunos das licenciaturas. Informou também que em Sergipe já existe o Ensino de Sociologia inserido na grade curricular do Ensino Fundamental. A **Profª. Lígia Wilhelms Eras**, representando o Colegiado do Curso de Ciências Sociais da UNIOESTE, relatou que os acadêmicos de Ciências Sociais e os Professores de Educação Básica foram apresentados à proposta de criação da ABECS no núcleo de discussão em Toledo, sendo avaliado seu impacto sobre a região Oeste do Paraná. Após a análise, todos manifestaram apoio à criação da ABECS. **ITEM 2. Discussão e aprovação do Regimento da Assembleia.** Leitura do regimento pela presidente da Mesa Diretiva. Em seguida, o **Prof. Nelson Tomazi** se declara impossibilitado de continuar nas funções de segundo secretário, por ter que se ausentar da reunião em breve, posto que sua passagem aeroviária de retorno ao Paraná estava marcada e o horário do voo já estava próximo. Para substituí-lo, foi indicada a **Profª. Lígia Eras**, imediatamente acatado pela presidente da Mesa Diretiva e por todos os presentes. Em continuidade aos trabalhos, a **Profª. Sônia Jobim** levantou uma contradição havida no artigo 8º, sugerindo a retirada do parágrafo 6º. Houve 27 votos favoráveis a essa decisão e 05 contrários (a plenária optou por não contabilizar as abstenções, por medida de celeridade dos trabalhos). Considerando os ajustes indicados e votados, o Regimento da Assembleia de Fundação da ABECS foi colocado em votação e aprovado por unanimidade. **ITEM 3. Discussão e Aprovação do Estatuto Social.** A **Profª. Débora Villar** propôs o encaminhamento de apreciação e votação do estatuto por declaração dos destaques por artigo, sem a releitura do texto, eis que o mesmo já era do conhecimento de todos. O encaminhamento foi colocado em votação com 36 votos favoráveis.

1

CERTIDÃO

09.05.2019 ECSJ 82783 PWZ

4

ráveis e 04 contrários. Seguindo a sequência dos artigos dispostos no estatuto, os destaques foram colocados em apreciação por ordem de inscrição dos membros da Assembleia Geral à Mesa Diretiva. Destaques apresentados: **Artigo 1º**. A Prof. Luitgarde Oliveira sugeriu a alteração da redação de "por Assembleia de fundação" para "pela Assembleia de fundação". A sugestão foi acatada com 35 votos favoráveis e 01 contrário; **Artigo 2º**. A Prof. Luitgarde argumentou que a Fundação do ANDES não incluiu o referencial sindical e o ANDES se tornou sindicato. Ponderando no sentido de que não se pode impedir que as futuras gerações alterem a natureza da instituição, encaminhou que não se vetasse a possibilidade de que a ABECS venha a se tornar sindicato. Em réplica, o Prof. Nelson Tomazi ponderou que há exigências distintas para a abertura de associação ou sindicato, e que a natureza da ABECS não é sindical. O Prof. Maycon Bezerra apresentou a defesa de que não se está fundando um sindicato, mas, como a história é dinâmica e a realidade é plástica, defendeu a retirada da referência. Após as defesas, foi realizada a votação com 19 votos favoráveis à proposta da Prof. Luitgarde e 23 contrários, mantendo-se, pois, a redação do estatuto. **Artigo 3º**. A Prof. Luitgarde propôs a inclusão de um novo inciso, facultando à ABECS a possibilidade de representar judicialmente seus associados em toda e qualquer situação atinente ao exercício profissional, inclusive nos casos em que esses mesmos professores sejam induzidos (constrangidos) a trabalhar em disciplinas não concernentes a sua formação (por exemplo, História, Geografia, Filosofia, etc.). A Prof. Adélia enfatizou a necessidade de uma ampla mobilização para que o magistério da Sociologia seja de competência específica do formado em Ciências Sociais e seus cursos correlatos, que são a Sociologia, a Ciência Política e a Antropologia. A Prof. Sônia Jobim apresentou apoio à alteração proposta pela Prof. Luitgarde e sugeriu que se utilizasse a expressão licenciado, quando relativa ao magistério da Sociologia na Educação Básica. O Prof. Nelson Tomazi, ao explicitar o inciso terceiro, apoiou ações em defesa da especificidade da formação em Ciências Sociais para o ensino de Ciências Sociais e seus cursos correlatos. O Prof. Raphael Corrêa defendeu a progressiva qualificação do docente em Ciências Sociais. O Prof. Maycon Bezerra propôs adicionar, no terceiro ou no quarto inciso, a busca pela expansão do Ensino de Ciências Sociais nas redes públicas como a principal tarefa da associação. A Prof. Adélia ressaltou que se deve apoiar a expansão da disciplina de Sociologia/Ciências Sociais na Educação Básica na condição de seu ofício ser exercido somente pelos licenciados em Ciências Sociais. O Prof. Darlan Montenegro manifestou-se contrariamente à compartimentalização das áreas do conhecimento. Com a junção das propostas apresentadas, foi proposta e votada a seguinte redação, sujeita à eventuais retificações de estilo: "apoiar a expansão da disciplina Sociologia/Ciências Sociais na Educação Básica, ministrada exclusivamente por licenciados em Sociologia/Ciências Sociais, denunciando políticas públicas que dirijam esses licenciados à docência em outras áreas do conhecimento". Essa redação foi aprovada por 25 votos favoráveis e 06 contrários. **Artigo 5º**. A Prof. Débora Villar defendeu excluir a categoria de associado honorário e a inclusão dos membros que efetivamente estejam envolvidos com o Ensino de Sociologia. O Prof. Raphael Corrêa propôs que se reduza os associados a uma única categoria, associados efetivos, de modo que o associado aspirante (graduando / licenciando) seja considerado como sujeito atuante no ensino e na pesquisa em Ciências Sociais mesmo antes de formado, estando, pois, desde já, habilitado a votar e a ser votado em todos os âmbitos e esferas da ABECS. A Prof. Nalayne Mendonça Pinto propôs a categoria "membro discente" e, desde já, a constituição de uma comissão para a revisão do estatuto. Após essas preliminares foi realizado o seguinte encaminhamento: se o estudante irá ou não ter poder de voto como associado. Acordou-se, também em plenária, que as propostas apresentadas seguiriam sem defesa. Sistematização das propostas: o Prof. Darlan propôs decidir primeiramente o caráter de participação: direito de voto e elegibilidade do associado discente, para que se possa depois retornar à discussão sobre o caráter de participação permanente ou temporário; a Prof. Adélia propôs o sócio discente com participação e direito a voz; o Prof. André Videira propôs a alteração do artigo do associado discente para "graduando com Bacharelado e/ou Licenciatura em Ciências Sociais", com participação plena na ABECS, inclusive com direito a voz, voto e elegibilidade; o Prof. Flávio Sarandy sugeriu que não se votasse o tema na assembleia de fundação, mas posteriormente. Na Votação foi invertida a pauta. Primeiro, votou-se o caráter da participação discente. Foram contabilizados 14 votos favoráveis e 18 contrários. Em nova rodada de falas, o Prof. Amaury Moraes

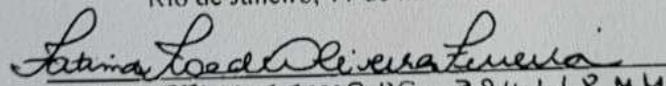
propôs manter o associado discente conforme apresentado na redação do estatuto. A Prof. Sônia Jobim propôs que o associado discente tenha direito a voz a partir do 8º período do curso de Ciências Sociais. A Prof. Adélia defendeu que a participação discente na AB ECS, seja feita com voz e representação estudantil na luta pelas licenças (proposta posteriormente retirada); a Prof. Débora Villar fez pedido de esclarecimento (posteriormente retirado). O Prof. Maycon Bezerra propôs associado discente pleno e efetivo, com 2/3 (dois terços) de representação estudantil na direção da AB ECS e com 1/3 (um terço) dos representantes com direito a voz e voto (posteriormente retirado). O Prof. André Videira reafirmou sua proposta de participação discente com voz e voto. Em votação a plenária deliberou da seguinte forma: pela manutenção da redação original do estatuto, 20 votos favoráveis; pelo direito de voz a partir do 8º período de Ciências Sociais, 01 voto favorável; pela proposta de participação discente com direito a voz e voto, 13 votos favoráveis. Com essa votação ficou mantida a redação do estatuto. No prosseguimento da ordem de votação foi apreciada a proposta para que se suprimisse do estatuto o associado honorário e o colaborador. Com 25 votos favoráveis e nenhum voto contrário, foram retiradas essas modalidades de associados. **Artigo 11.** O Prof. Luiz Fernandes reforçou o encaminhamento de explicar o destaque e colocá-lo em votação. A Prof. Luitgarde discutiu a organização da diretoria e reformatação do artigo em tela. Em votação, essa proposta obteve 10 votos favoráveis e 13 contrários, sendo mantida a redação original. **Artigo 14.** A Prof. Débora Villar propôs a retirada da expressão "fundamentada com proposta de pauta", para "devidamente explicitada". Resultado: foram auferidos 16 votos favoráveis e 03 contrários. **Artigos 15 e 17.** A Prof. Débora propôs a votação conjunta dos 02 artigos, visando a possibilidade de um Conselho Fiscal sem presidente e vice-presidente, sendo formado por até 03 membros. Houve consulta à assessoria jurídica presente na Assembleia Geral, formada pelos doutores Lier Pires Ferreira, Miriam da Silva Ferreira e Leonardo do Egito Coelho, que se manifestou pela possibilidade jurídica da proposta. Em votação, houve 21 votos favoráveis e 01 contrário. Relativamente ao artigo 17, A Prof. Débora propôs que se votasse a distribuição da representação para 03 membros em cada unidade da federação. Em votação, houve 16 votos favoráveis e 03 contrários a proposta. **Artigo 20.** A Prof. Tânia Magno propôs a inclusão de uma Comissão de Ética, com um membro a ser eleito durante essa Assembleia de Fundação e dois outros a serem indicados pela Diretoria *Pro Tempore*. Houve 28 votos favoráveis e nenhum contrário. **Artigo 21.** O Prof. André Videira propôs que Diretoria e Conselhos da AB ECS tenham direção colegiada. A Prof. Débora propôs que a Diretoria do Conselho Deliberativo tenha 07 membros e mais 01 tesoureiro. Propôs também que cada diretor participe de uma comissão e que cada comissão tenha uma representação discente. Nessa ocasião, se solicitou esclarecimentos jurídicos. Os advogados presentes ponderaram que toda associação tem um representante legal, que responde pela mesma para todos os efeitos de fato e de direito, opinando pela necessidade de indicação de um diretor geral (ou função equivalente). A discussão do destaque foi interrompida para que o representante da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB-RJ), doutor Mário Miranda, se manifestasse. Em fala, o representante da OAB apresentou congratulações e seu apoio à AB ECS, além de disponibilizar os serviços da Comissão de Direito à Educação à disposição da causa do Ensino de Sociologia e da AB ECS. Em continuidade aos trabalhos, houve os seguintes encaminhamentos: O Prof. Maycon propôs a aprovação em bloco do restante do estatuto, bem como a imediata eleição dos cargos *pro tempore* e da sede do I Congresso da AB ECS. O Prof. Flávio Sarandy propôs que conste nessa ata o compromisso político da AB ECS em rediscutir a questão da representação estudantil por ocasião do I Congresso Nacional da AB ECS, a ser realizado em 2013. O Prof. Luiz Fernandes propôs que o Estatuto seja o balizador da AB ECS e que, no futuro, o Regimento Interno detalhe as regras de participação do sócio estudante, além de definir uma comissão para avaliar essa participação discente. Seguiu-se a votação das questões em bloco com 28 votos favoráveis e 05 contrários. **ITEM 4. Valor das anuidades.** O Prof. Thiago Ingrassia defendeu que os associados efetivos devem arcar com uma anuidade mínima de R\$ 50,00 (cinquenta reais). O Prof. Maycon Bezerra que o associado efetivo deve contribuir anualmente com 5% (05 por cento) do piso nacional do magistério (valor aproximado de R\$ 70,00 (70 reais)); e o associado discente com contribuição anual de 2% (02 por cento) do piso nacional do magistério (valor aproximado de R\$ 30,00 (30 reais)). O Prof. Amurabi Oliveira que os valores sejam diferenciados a partir da titulação docente. A Prof.

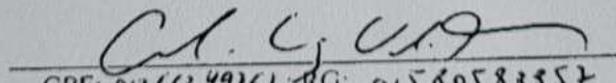
Luitgarde que o associado efetivo contribua diferentemente, por modalidade de ensino (educação básica, educação superior, além da titulação). O Prof. Luiz Fernandes defendeu a definição dos valores da anuidade com base no piso nacional do magistério: 2% (02 por cento) para a anuidade dos estudantes; 3% (03 por cento) para a anuidade dos Professores da Educação Básica; 4% (quatro por cento) para a anuidade dos Professores do Ensino Superior (com titulação de especialistas e mestres); e 6% (06 por cento) para a anuidade dos Professores do Ensino Superior (com titulação de doutor). O Prof. Maycon concluiu que, diante de tantas propostas, havia a necessidade de uma contraposta. Essa contraposta foi assim formulada pelo Prof. Amurabi: 2% (02 por cento) do piso nacional do magistério para a anuidade do associado estudante (valor aproximado de R\$ 30,00); 4% (04 por cento) para a anuidade dos associados professores da Educação Básica (valor aproximado de R\$ 60,00); 6% (06 por cento) para a anuidade dos Professores do Ensino Superior com titulação de mestre (aproximadamente R\$ 90,00); e 10% (10 por cento) para a anuidade dos Professores do Ensino Superior com titulação de doutor (aproximadamente 140,00). Aprovada a contraposta elaborada, com votação de 22 votos favoráveis e 01 voto contrário. Com as novas alterações, o Estatuto Social foi aprovado por unanimidade. Cumpridas as formalidades legais, a presidente da mesa declarou constituída a associação civil denominada "ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - ABECS".

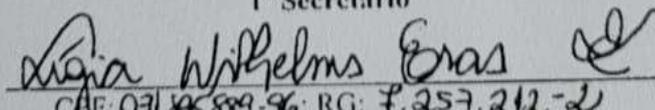
**ITEM 5. Eleição dos Cargos Diretivos pro tempore.** A mesa diretora recebeu o requerimento que visava tornar público o pedido de inscrição de chapas para composição da diretoria pro tempore da ABECS. A única chapa proposta foi composta pelos seguintes nomes: Amurabi Oliveira (presidente), Thiago Ingrassia (1º vice-presidente), Sonia Jobim (2º vice-presidente), Fabson Calixto (tesoureiro), Tania Magno (secretária executiva), Elinete Aquino (secretária adjunta), Rodolfo Feitosa (secretário adjunto), Amaury Moraes (comissão de legislação e recursos), Luiz Fernandes (comissão de formação docente), Nelson Tomazi (comissão responsável pelo site da ABECS), Adélia Miglievich-Ribeiro (comissão Responsável pela Revista), Flávio Sarandy (1º titular do Conselho Fiscal), Eleanor Palhano (2º titular do Conselho Fiscal), Luiz Fernando (3º titular do Conselho Fiscal), Nalayne Pinto (1º suplente de Conselho Fiscal), Fátima Ivone de Oliveira Ferreira (2º suplente do Conselho Fiscal), Maycon Bezerra (Comissão de Ética); Fernando Brame (Comissão de Ética) e Andréa Osório (Comissão de Ética). Submetida à da assembleia, houve aprovação por unanimidade.

**ITEM 6. Da sede do I Congresso Nacional da ABECS.** A Prof. Tânia Magno propôs a Universidade Federal de Sergipe (UFSE) como sede para o I Congresso Nacional da ABECS, transferindo a realização do evento previsto para novembro de 2012 para março de 2013. A proposta foi aprovada por unanimidade. Porém, se revisou a data de realização para a segunda quinzena do mês de abril de 2013. Nada mais havendo a tratar, encerrou-se a reunião às dezenove horas e trinta minutos. Assim sendo, foi lavrada a presente ata, que foi lida por todos e por todos achada conforme, e que vai por mim, Prof. Fátima Ivone de Oliveira Ferreira, assinada, bem como pelos professores André Videira de Figueiredo e Lígia Wilhelms Eras.

Rio de Janeiro, 11 de maio de 2012.

  
 CPF: 55129652768; RG: 324118MM  
 Fátima Ivone de Oliveira Ferreira  
 Presidente

  
 CPF: 01266249761; RG: 01560588557  
 André Videira de Figueiredo  
 1º Secretário

  
 CPF: 031845889-96; RG: F.257.212-2  
 Lígia Wilhelms Eras  
 2º Secretário