

Sociologia para quê? O currículo, a grade disciplinar e o professor de Sociologia no Ensino Médio

Sociology for what? The curriculum, the disciplinary grid and the Sociology teacher in high school

¿Sociología para qué? El currículo, la matriz disciplinaria y el profesor de Sociología en la escuela secundaria.

Marcos Luiz Vieira Soares Filho¹

Resumo

O presente artigo questiona porque ensinávamos, ensinamos e ensinaremos a Sociologia na formação de estudantes do Ensino Médio. O tema é relevante diante das transformações subtrativas do peso da Sociologia no currículo. Para tanto, analisa, por meio de revisão bibliográfica, que não se pretende generalizante nem sistemática, os documentos legais que estruturam o currículo no Brasil, associando-os às leituras críticas da bibliografia especializada no tema. Dentre os achados mostra-se que as políticas públicas concebem o currículo como elemento sociocultural de natureza humanista, um conceito pedagógico que vai além de uma mera grade curricular. Assim, as políticas estruturam no currículo uma série de competências que giram em torno da disciplina de Sociologia e da socialização do estudante. Paralelamente, os especialistas no tema analisam o espaço da Sociologia no currículo e confirmam essa percepção de que o currículo embute uma formação para a cidadania, tendo a sua argumentação baseada na desejabilidade, utilidade e adequabilidade pedagógica da disciplina. Por fim, notou-se que BNCC gerou uma fragmentação na formação do estudante, que tende a ser explicada pela interposição de dinâmicas políticas.

Palavras-chave: Sociologia; Ensino; Currículo; BNCC.

Abstract

This article asks why we taught, teach and will teach Sociology in the training of high school students. The theme is relevant in view of the subtractive transformations of the weight of Sociology in teaching. To do so, it analyzes, through a bibliographic review, which is not intended to be generalizing or systematic, the legal documents that structure the curriculum in Brazil, associating them with critical readings of the bibliography specialized in the subject. Among the findings, it is shown that public policies conceive the curriculum as a sociocultural element of a humanistic nature, a pedagogical concept that goes beyond a mere curriculum. Thus, policies structure a series of competencies in the curriculum that revolve around the discipline of Sociology and student socialization. At the same time, specialists on the subject analyze the space of Sociology in the curriculum and confirm this perception that the curriculum embeds training for citizenship, having their arguments based on the desirability, usefulness and pedagogical suitability of the discipline. Finally, it was noted that

¹ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Niterói-RJ, e-mail: marcoslvs@iesp.uerj.br.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6728-3912>

BNCC generated a fragmentation in student education, which tends to be explained by the interposition of political dynamics.

Keywords: Sociology; Teaching; curriculum; BNCC.

Resumen

Este artículo se pregunta por qué enseñamos Sociología en la formación de estudiantes de secundaria. El tema es relevante frente a las transformaciones sustractivas del peso de la Sociología en el currículo. Para ello, analiza, a través de una revisión bibliográfica, que no pretende ser general ni sistemática, los documentos legales que estructuran el currículo en Brasil, asociándolos a las críticas de la bibliografía especializada sobre el tema. Entre los hallazgos, se muestra que las políticas públicas conciben el currículo como un elemento sociocultural de carácter humanista, concepto pedagógico que va más allá de un mero currículo. Así, las políticas estructuran una serie de competencias en el currículo que giran en torno a la disciplina de Sociología y la socialización de los estudiantes. Al mismo tiempo, los especialistas analizan el tema o la sociología del currículo y confirman la percepción de que el currículo incrusta la formación para la ciudadanía, teniendo su argumentación pedagógica basada en la conveniencia, utilidad y adecuación de la disciplina. Finalmente, no se sabe que la BNCC generó una fragmentación en la formación de los estudiantes, lo que tiende a explicarse por la interposición de políticas dinámicas.

Palabras clave: Sociologia; Ensino; Currículo escolar; BNCC.

Introdução

O tema do artigo é o ensino de Sociologia no Ensino Médio diante das alterações recentes da política educacional. O artigo se insere no debate acadêmico sobre a formação do Professor de Sociologia e o ensino de tal disciplina no Brasil. As mudanças recentes sobre o ensino de Sociologia reenquadraram a disciplina no currículo, o que consequentemente leva a reenquadrar o papel do professor da disciplina. A partir das mudanças, a Sociologia e o seu docente têm não só o seu espaço alterado, mas também a sua razão de ser, o seu propósito no currículo.

No cerne da Reforma do Ensino Médio (REM) está a questão da aplicabilidade, utilidade e justificativa atribuídas ao ensino de algumas disciplinas, como Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia nos currículos. O projeto desta política educacional, ao “enxugar” currículos na justificativa de tornar a grade curricular atrativa, pressupõe que os estudantes não têm interesse nas disciplinas quase retiradas do currículo. Independente das

críticas postas e cabíveis sobre a REM, a pergunta que segue é necessária: para quê ensinamos, ensinávamos ou ensinaremos Sociologia aos jovens?

A intenção desta pergunta é resgatar argumentos, pensamentos, conceitos e teorias que expliquem o porquê da Sociologia como parte do currículo, considerando-se não haver resposta pronta para tal. O objetivo dessa abordagem não é depreciar argumentos favoráveis ao ensino da Sociologia, pelo contrário, pretende partir da base de uma questão para que os argumentos favoráveis sejam fortalecidos e melhor embasados.

A argumentação se baseia na análise de documentos legais da política educacional (BRASIL, 2017, 2022), além de livros e artigos científicos que sondam o novo encaixe da Sociologia no Ensino Médio (FERREIRA; SANTANA, 2018; FERRETTI, 2017; GONÇALVES, 2012; LIMA, 2020; PERRUT; ARAÚJO, 2021; RICARDO *et al.*, 2019), de forma a operar uma revisão bibliográfica da qual se destilam os argumentos e razões para se ter Sociologia no Ensino Médio.

O artigo se divide em mais duas seções, além desta introdução e da conclusão. A primeira seção mostra os resultados da revisão bibliográfica, descrita como não exaustiva, tampouco sistemática, acerca do novo Ensino Médio e o espaço da Sociologia no seu currículo. A seção traz análises sobre as transformações nas políticas educacionais, acompanhadas por apontamentos e análises de especialistas sobre a sua nova configuração². A segunda seção do desenvolvimento aborda as razões e argumentos favoráveis à inclusão da Sociologia no currículo como disciplina, principalmente face às justificativas que basearam a Reforma do Ensino Médio (REM).

A Sociologia na nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC

A presente seção introduz os documentos oficiais que embasam a política educacional no Brasil, apresentando a sua configuração básica, ou seja, seus princípios e conceitos. Esse é um passo prévio à análise do espaço da Sociologia no currículo, que visa localizar a pasta de

² A fim de realizar uma síntese dos pontos principais relativos à teoria e à política pública educacional concernentes ao ensino de Sociologia, conduziu-se uma busca no sítio eletrônico <https://www.scielo.br/> a partir dos termos-chave “Ensino”, “Sociologia”, “Reforma”, “Ensino Médio”, de formas alternadas e combinadas. Como não se pretendeu uma revisão exaustiva nem sistemática, foram escolhidos os trabalhos de relevância que apresentassem maior afinidade temática e de potencial contributivo para as questões deste artigo. Esta análise bibliográfica apresentou o objetivo de sintetizar os pontos críticos sobre a Reforma do Ensino Médio e foi finalizada conforme se encontrava uma “linha geral” de críticas e análises (FONSECA, 2002; GIL, 2002).

política pública educacional e caracterizar a sua configuração, antes de proceder à sua análise crítica pela bibliografia especializada.

A base da política educacional está expressa no artigo 205 ao 214 da Constituição Federal de 1988, que reconhece a educação como direito fundamental de todos e dever a ser provido pelo Estado e pela família. A Carta garante o aporte mínimo de 18% da receita de impostos recolhidos pela União à Educação, e aos Estados e municípios o piso é de 25%. Como se pode ver, os artigos, apesar de poucos, concedem considerável institucionalidade à pasta, uma vez que a definição orçamentária pela União é um forte componente de indução dos estados e municípios. Ademais, além do orçamento, a formulação de políticas no nível federal tende a ser aplicado e seguido, em diretrizes, pelos subníveis da federação.

O artigo 210, ao afirmar que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 1988), ampara a criação de legislação mais específica para o estabelecimento dos conhecimentos básicos a compor as fases de ensino. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no art. 26 diz: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.” (BRASIL, 1996). Desta forma, ambas as regulações demandam especificações sobre a composição curricular há bastante tempo.

Ainda sobre a especificação de currículos, elaborados pelo Governo Federal desde 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) estabeleceram diretrizes básicas para cada disciplina, a fim de orientar a atuação do docente. Sua meta é garantir aos educandos o direito de usufruir dos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania. Na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, estabelece-se caber ao educador ampliar a compreensão dos alunos quanto aos fenômenos sociais, culturais e econômicos, e possibilitar as oportunidades de desenvolvimento de competências relativas à interpretação de diversos textos (OLIVEIRA, [s. d.]). O documento não vincula a atuação docente, mas estabelece diretrizes que acompanham o exercício pedagógico.

No âmbito da base curricular postulada pelos art. 26 da LDB e pelo art. 210 da CF, há a complementação e a substantivação do plano educacional do Ensino Fundamental e do Ensino Médio pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este documento tem a sua

tramitação iniciada em 2014, ocupando conferências, audiências, reuniões em contextos diversos, como acadêmicos e instituições legislativas, sendo finalizado apenas em 2018.

A BNCC define o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos alunos. Assim, ela é referência para a formulação dos currículos dos sistemas educacionais dos estados e municípios. A referenciação dos currículos em torno da BNCC contribui para evitar a fragmentação das políticas educacionais e possibilita aumentar a contribuição entre os níveis de governo. A BNCC também lida com os desafios da educação, como o acesso e a permanência do aluno ao sistema educacional, mas também possibilita uma base comum de competências a serem desenvolvidas pelos estudantes (FERRETTI, 2017).

A BNCC trabalha com conceitos de grau um tanto abstrato sobre o currículo, que ganha concretude nos planos de ensino e organização das grades curriculares pelos estados e municípios. Diz-se haver abstração porque o documento trabalha com conceitos como “aprendizagens essenciais” e “competências gerais” a serem desenvolvidas no processo educativo. Na BNCC, a competência “[...] é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Base Nacional Comum Curricular BRASIL, 2017, p. 8). Ou seja, na BNCC tem-se um conjunto de competências a serem desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

Na missão de operacionalizar e complementar os conceitos relacionados à educação, pode-se citar também as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 2013), o Plano Nacional de Educação (PNE)(BRASIL, 2014) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)(BRASIL, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) lista as disciplinas a serem ofertadas em cada nível de ensino. Na configuração hodierna da educação dos jovens brasileiros, a BNCC complementa as áreas de aprendizagem relacionadas na LDB, ao estabelecer as competências e aprendizagens essenciais.

A Sociologia e a Filosofia foram incluídas na LDB em 2008, por meio da Lei nº 11.684. O Ensino Médio passou a contar obrigatoriamente com essas duas disciplinas. Entretanto, elas se tornaram “genéricas” em 2016, com a Medida Provisória nº 746, que

alterou o texto que as mencionava nominalmente, para um texto que incluía no Currículo do Ensino Médio a nomenclatura de “ciências humanas”. A MP n° 746 foi a predecessora da Lei n° 13.415, de 2017, sendo esta a lei que instituiu a Reforma do Ensino Médio (REM). A partir desta lei, a nomenclatura do componente curricular passou a ser “ciências humanas e sociais aplicadas”. A REM consagra a diluição da presença das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio no art. 35-A: “§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente **estudos e práticas** de educação física, arte, sociologia e filosofia.” (Lei 13.415. Diário Oficial da União, 17 de fev de 2017, Seção 1, p.1BRASIL, 2017, grifo nosso). Os “estudos e práticas” não são, entretanto, disciplinas consolidadas, são termos que possibilitam a diluição daquelas às disciplinas obrigatórias do currículo.

O destino da Sociologia no Ensino Médio

Como a BNCC e especialistas da área deixam claro, o currículo não se limita ao conjunto de disciplinas que compõem uma grade. Ele equaciona um conjunto de aprendizagens e competências orientadas à vida em sociedade, ao autoconhecimento, à subjetividade de si, do outro e do “nós”, e ao desempenho profissional. Portanto, pode-se dizer que o currículo envolve um conjunto de teorias pedagógicas que visam responder questões humanistas da educação. Na definição de Nogare (1994), o humanismo possui vários sentidos, sendo um deles o de entender o lugar do homem e as suas questões no mundo. Essa visão humanista do currículo é confirmada por Lima, Zanlorenzi e Pinheiro (2012, p. 15):

Muito se discute sobre a função social da escola; entretanto, ainda observamos nos cursos de formação de professores questionamentos sobre o papel da instituição escolar: ela deve preparar para o trabalho, para o vestibular, ou deve, ainda, instrumentalizar os alunos para a vida em sociedade? A clareza da resposta a essas questões deve ser o ponto de partida para qualquer análise que trate dos aspectos escolares. Partimos do pressuposto de que educação escolar não é pura e simplesmente um reflexo das relações de produção; nessa direção, entendemos que a função social da escola deva ser a formação da consciência humana por meio do conhecimento científico.

A função da instituição escolar depende da corrente teórico-pedagógica que irá priorizar e enquadrar visões de mundo e conceitos para responder a tais perguntas de cunho humanista. Assim, a natureza “abstrata” da BNCC, mencionada há pouco, se encaixa e ganha concretude nessa concepção de currículo.

Como fica o currículo escolar após as alterações sofridas pelo ensino de Sociologia e Filosofia? Uma revisão das análises críticas de especialistas sobre essa questão exige essa concepção integral e humanista de currículo. O currículo, ao envolver as diversas dimensões da vida do aluno e da integração social, acaba sendo afetado por visões de mundo associadas a interesses políticos e mercadológicos. Essas linhas antecipam alguns dos argumentos apresentados pela bibliografia especializada.

No cerne da proposta política de Reforma do Ensino Médio (REM) está a questão da aplicabilidade, utilidade e justificativa atribuídas ao ensino de algumas disciplinas, inclusive a Sociologia, nos currículos do Ensino Médio. Esse ponto é demonstrado em Ferretti (2017). O artigo tem como tema a reforma do Ensino Médio e sua percepção diagnóstica sobre os dilemas e desafios da educação no Brasil. O artigo avalia a percepção da política de reforma do Ensino Médio (Lei n° 13.415, de 2017) confrontando o seu discurso justificador ao argumento que lhe define como reducionista.

O diagnóstico embutido na Lei n° 13.435, de 2017, problematiza questões já reconhecidas, como o acesso, a permanência e a repetência dos alunos do Ensino Médio. Ela atribui as raízes desses problemas, de forma um tanto simplificadora, ao interesse e ao engajamento do aluno. Para tornar o currículo mais atrativo e, assim, melhorar a linha causal engajamento-desempenho, a REM propôs a flexibilização do currículo com a justificativa de contemplar as diferentes juventudes e as respectivas culturas. Uma das justificativas para a reforma do Ensino Médio consiste na necessidade de flexibilizar o currículo para pluralizar os conhecimentos demandados por identidades associadas às diferenças regionais do país. Entretanto, para Ferretti (2017), a reforma é reducionista, indo de encontro justamente à sua justificativa.

O projeto desta política educacional, ao “enxugar” currículos na justificativa de tornar a grade curricular atrativa, pressupõe que os estudantes não têm interesse nas disciplinas que foram “diluídas” no currículo. Essa é uma questão central para o presente artigo, porque, independente das críticas postas e cabíveis sobre a REM, ponderar para quê ensinamos (ensinávamos ou ensinaremos) Sociologia aos jovens se torna necessário.

A lei visou corrigir o problema da evasão e repetência escolar atribuindo as suas causas ao currículo, percebendo-o como desajustado aos interesses dos alunos e da sua realidade. A REM apresenta um diagnóstico e solução sobre a educação que apresenta uma concepção achatada do conceito de currículo. O currículo, tal como concebido na Lei, desconsidera as vinculações do educando ao seu entorno, no ambiente familiar e comunitário. Isso é grave porque a causa da evasão e repetência escolar não é unicamente a grade curricular, mas outros fatores como a falta de infraestrutura, necessidades de complementação de renda familiar, violência na escola, etc. Assim, a lei entende currículo como matriz curricular, como o conjunto de matérias arranjadas e ofertadas ao aluno, ao invés do entendimento mais abrangente que a BNCC propõe. Por isso, para Ferretti (2017), a justificativa da Lei nº 13.475 (2017) é pobre, e, conseqüentemente, também são insuficientes as alterações que ela propõe.

Somando-se a essa crítica, referente a sua configuração pedagógica substantiva, em sentido geral, a REM foi criticada pelo autor por ser inconsciente e ineficaz em relação às dinâmicas sociais da desigualdade brasileira. Por exemplo, o autor afirma que o ensino integral, possibilitado na Lei referida, é contemplado no Plano Nacional de Educação (PNE) e tem reconhecido potencial de melhoramento do serviço educacional. Entretanto, denuncia que condições sociais, como a necessidade de complementação de renda familiar, incentivam a evasão escolar e pode ser um fenômeno agravado pelo aumento de horas exigidas ao aluno, que nas situações regulares já evadia ou se apresentava em cursos no horário noturno.

O parecer técnico sobre o Componente Curricular de Sociologia na BNCC publicado pelo Presidente da Sociedade Brasileira de Sociologia sensibiliza sobre os objetivos do ensino dessa disciplina. Para Martins (2016), a finalidade principal do ensino de Sociologia e Filosofia é a de possibilitar o exercício de uma autonomia intelectual dos alunos. A “intelectualidade” a ser desenvolvida assume o contorno de uma competência em analisar os fenômenos do mundo de forma crítica, instigando a desnaturalização da percepção do aluno sobre instituições sociais e outras representações naturalizadas pelo convívio do mesmo no processo de socialização.

Na análise de Martins (2016), a Sociologia ofertaria o desenvolvimento desta competência, no primeiro ano do Ensino Médio, por meio da introdução de conceitos e debates sociológicos. É ilustrativo como parte deste debate a relação entre indivíduo e sociedade, expressa em uma tensão sobre limites à liberdade do primeiro face às

possibilidades de transformação da ordem social e política. Esse conteúdo traria aos alunos um estranhamento sobre a percepção da realidade dada pelo senso comum em substituição pela análise sociológica.

Nos dois últimos anos do Ensino Médio a grade curricular assume contornos interdisciplinares, englobando a Sociologia à Antropologia e à Ciência Política. O tema da relação entre indivíduo e sociedade ganha corpo no estudo de comportamentos políticos associativos – como a formação de movimentos sociais – e na construção de identidades e grupos sociais. Assim, a Sociologia propõe o estudo de conflitos, solidariedade, exclusão, discriminação e estigma, ações coletivas, reconhecimento, etc.

No último ano do Ensino Médio a grade curricular enfatiza a Ciência Política, trazendo à tona as formas de organização política, formas de governo como a democracia, o exercício da cidadania contemporânea, etc. O parecerista, Martins (2016), destaca a menção às categorias e conceitos de autores clássicos e contemporâneos da Sociologia, Ciência Política e Antropologia que são referenciados na proposta pedagógica da disciplina no Ensino Médio. A partir dos pontos mencionados o parecerista se mostra favorável ao programa pedagógico estabelecido e também à utilidade, importância e adequação da disciplina às escolas. Ressalva, entretanto, que os conceitos, teorias e a sua pluralidade, típica do desenvolvimento das Ciências Sociais, devem compor um pano de fundo à real intensão da disciplina: gerar o estranhamento do aluno em relação ao mundo.

Silva (2020), em capítulo de livro mais exploratório e conceitual, traça alguns elementos políticos que basearam a Reforma do Ensino Médio. Antes disso, define a BNCC como ação de política pública atrelada à redemocratização brasileira. Em relação ao planejamento da política educacional, a base visa “[...] ordenar o conjunto de componentes curriculares e os conteúdos a serem ensinados em cada nível, etapa e ano dos sistemas de ensino, então, desde a educação infantil até o ensino médio.” (SILVA, 2020, p. 51). A autora destaca o sentido político da BNCC como uma ação pública originada da disputa política, entre atores individuais e coletivos, em arenas diversas do Estado que, em interação, explicam o seu resultado – ou seja, a política pública como resultado das disputas políticas.

Assim, Silva (2020) localiza a redemocratização como fator relevante para a definição do desenho federalista da política de educação, que divide papéis entre a federação, os estados e os municípios. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, foi trazida pelos mesmos agentes políticos que defenderam a Sociologia como componente

curricular para o ensino médio. A partir da LDB as políticas vindouras buscaram implementar os conteúdos curriculares ali definidos, no mesmo sentido político. Assim, Silva (2020, p. 52) afirma que de 1988 até 2013 os municípios e estados produziram vários documentos para organizar o ensino. Uma das legislações nesse sentido foi a Lei nº 11.684, de 2008, que obrigou o ensino de Sociologia e Filosofia em todas as séries do Ensino Médio.

No plano da análise política dos interesses, Silva (2020) identifica a atuação de atores heterogêneos, mas notavelmente a vantagem de atores financiados pela iniciativa privada na construção da BNCC: “[...] o movimento Todos pela Educação, em 2006, e o Movimento pela Base Nacional Comum, em 2013, ambos patrocinados pela Fundação Lemann, direcionaram os trabalhos em torno da política curricular.”. A maior influência favorável à implementação da Reforma foi possibilitada pelo *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, em 2016, que alterou a agenda política em curso e prevalecente na formulação da BNCC. Apesar das influências e lobbies existentes sobre a lei, é inegável que a REM tenha tido apoio de alguns setores da sociedade civil, de ideias associadas ao conservadorismo em sentido cultural que já ascendia e de grupos tradicionais da direita, defensores do neoliberalismo – mas a questão sobre bases de apoio em movimentos da sociedade civil será retomada em específico mais à frente.

Na apresentação dos argumentos dos autores vê-se uma preocupação com o resgate da utilidade, relevância, interesse e dimensão do ensino de Sociologia no Ensino Médio. Uma das questões levantadas pelos autores analisados foi o argumento do desinteresse pela Sociologia, por parte dos estudantes. Ferretti (2017) destacou, especialmente, que o diagnóstico da REM atribuía a repetência e o abandono escolar ao desinteresse dos estudantes. Entretanto, experiências de movimentos sociais no ano de 2015 e 2016 argumentam o contrário do discurso político da Reforma.

Como foi visto em análise bibliográfica, uma justificativa que moveu a REM era o pressuposto do desinteresse dos jovens pelas disciplinas de Sociologia. Nessa perspectiva, a grade curricular levava o aluno à repetência e à evasão escolar, uma vez que a escola não viria a cumprir um papel realmente agregador ao aluno. A dispensa da obrigatoriedade do ensino de Sociologia nesta política pública apresenta uma perspectiva de que o ensino de Sociologia apenas sobrecarregaria os estudantes. Entretanto, esta não é uma resposta para a pergunta “para que ensinamos (ensinávamos e ensinaremos) Sociologia?”.

A respeito da mobilização e expressão de preferências dos estudantes secundaristas, viu-se uma ampla mobilização contrária às tendências gerais de reforma da educação no período do entorno do ano de 2016, que contextualiza a REM. Essas manifestações, de alcance nacional, tinham como alvo a PEC-95, a PEC do Teto de Gastos, que abatia diretamente os investimentos na pasta. As manifestações envolveram a ocupação das escolas paulistas, no fim de 2015, que protestou contra a reestruturação da rede escolar do Estado, que pretendia o fechamento de unidades. Mas a pauta dos estudantes era manifestamente contrária à MP-746, forma embrionária da REM, que, de acordo com Greve (2021), acirrou as manifestações e levou à ocupação das unidades escolares. Logo, pode-se dizer que o argumento da recusa dos jovens pela Sociologia se enfraquece diante da demanda dos mesmos pela manutenção do currículo como ele era.

Outras formas de expressão dos jovens podem ser encontradas em páginas de redes sociais. Além de evidenciarem a defesa das Ciências Humanas amplas no Ensino Médio, mostram a integração entre os conhecimentos dela retirados com o encaixe na realidade local dos influenciadores digitais. Uma página que merece menção se chama “Funkeiros Cults”. Apresentada no Facebook, a página apresenta imagens artísticas estilizadas nos conformes do grafite, destacando seu aspecto urbano e periférico, fazendo referências a movimentos artísticos consolidados (O Filho do Homem, de René Magritte, óleo sobre tela, 1946, e ao filme “Viagem à Lua”, Méliès, 1902). O seu conteúdo debate questões artísticas, literárias e sociais e apresenta parcerias e produções de conteúdo com outros perfis, como o “Chavoso da USP”, estudante de Ciências Sociais pela USP, cujo nome faz referência à juventude paulistana periférica. A primeira página tem cerca de 50 mil seguidores, enquanto a segunda, 204 mil.

Cabe reconhecer que, de outro lado havia movimentos sociais, como o Escola Sem Partido e o Movimento Brasil Livre, que denominavam o ensino de Sociologia e Filosofia como “doutrinação”, e defendiam o ensino profissionalizante, em função de aspectos ideológicos típicos de sua matriz ideacional. Entretanto, é importante destacar também que os jovens líderes deste movimento defendem o ensino relacionado às humanidades, desde que alinhado às correntes teórico-econômicas de seu interesse. Assim, conservadoramente, pode-se dizer ser impossível inferir uma preferência dos jovens sobre a sua grade curricular, restando como evidência uma difusa nuvem de fumaça na opinião pública.

Ademais, face à conjuntura socioeconômica agravada e diversa no Brasil, a justificativa da REM, pautada no desinteresse do jovem, também perde força. Não é apenas a grade curricular que pode afastar o jovem do ambiente escolar, mas também o cotidiano de violência, inclusive nas escolas; o enfrentamento de condições insalubres, como conservação e falta acesso a alimentos; a necessidade de complementação de renda familiar se soma ao conjunto de elementos que circundam o processo educacional. Sendo assim, a mudança proposta pela REM “culpa” o currículo por questões mais estruturais, que exigiriam, para a sua correção, transversalidade e empenho constante e profundo, baseado em evidências e tecnologias diversas, por parte das políticas públicas.

Mas a justificativa da defesa do ensino de Sociologia nas escolas não deve ser abordada externamente – ou melhor, pela negativa da questão, atacando-se as políticas públicas e discursos que dissolveram tal ensino. A justificativa do ensino de Sociologia possui bases próprias e inclui, como mencionado, a contribuição de uma visão humanista e integral como condição necessária para a vida no mundo contemporâneo, tanto quanto as questões da produção material da sociedade.

A boa formação relacionada à inclusão econômica e, indiretamente à formação técnica, é relevante para o contexto brasileiro, principalmente diante das próprias complexidades estruturais que afetam a vida escolar e geram a evasão. É fato que a inclusão econômica – quando bem-sucedida – melhora as condições materiais básicas dos indivíduos, como a remuneração e acesso a bens de consumo imprescindíveis, mesmo que não possam transcender as assimetrias macroestruturais postas. Também cabe ponderar que estamos distantes de uma sociedade com preocupações pós-materiais³. Os currículos relacionados às humanidades jamais negaram isto. Entretanto, junto às condições materiais, o mundo contemporâneo tem exigido cada vez mais repertório dos indivíduos.

A ocupação do espaço público exige uma capacidade contemplativa, mesmo que basilar, do mundo contemporâneo em seus aspectos filosóficos e sociais. A título de exemplo, para Harari (2016), o desenvolvimento tecnológico virá a impor a decisão sobre aspectos éticos básicos; para Han (2015) a sociedade do cansaço é marcada pela indissociabilidade da vida individual ao trabalho – um traço da exigência informacional. Com o fluxo informacional acelerado e a disponibilidade de dados quase irrestrita, o campo da política tem

³ Quer-se dizer apenas que as preocupações políticas maiores no Brasil são de ordem econômica e social e não de ordem subjetiva relacionada à autonomia.

sofrido com a pós-verdade, com a difusão de informações notoriamente falsas e a criação de movimentos políticos antidemocráticos. É nesse mundo que as competências curriculares pensadas na BNCC, sobre a Sociologia, se fazem necessárias.

Cabe localizar o espaço do ensino da Sociologia, que não é uma resposta pronta para municiar o indivíduo contra o mundo. O seu ensino não trará uma consciência superior ou uma contemplação da “realidade”, tampouco abarca a ativação política dos indivíduos em movimentos específicos – sendo estes discursos muito comuns no meio universitário. Entretanto, como as noções curriculares expostas na BNCC e na análise de Martins (2016) evidenciam, o ensino de Sociologia pode sim ativar uma forma de pensamento, uma forma de contemplação, análise, imaginação e localização na/da realidade tão imprescindível à contemporaneidade.

Sendo assim, o ensino de Sociologia deve ser continuado porque é por meio dele que se inicia a construção lenta e gradual de competências para a inserção de uma consciência do indivíduo no mundo, inclusive, mas para além, do plano material. Isso não é negado sequer pelos movimentos sociais que se mostraram conservadores na questão da REM. Em seu discurso, há a demanda de que o estudante tenha no currículo uma formação em humanidades, entretanto, entendem que o ensino, tal como é, está eivado de direções políticas que, obviamente, desagradam tal movimento; não sem motivo, seus líderes são estudiosos e influenciadores nas redes sociais com conteúdo que visa um esclarecimento peculiar sobre as humanidades.

De toda forma, a definição humanista do currículo está alinhada a essa defesa da permanência do ensino sociológico. É fato que os jovens⁴ estão engajados politicamente e têm se expressado sobre a situação política nas redes sociais e nos meios diversos de comunicação. Isso compõem um fato um tanto óbvio, qual seja, de que o interesse pelo meio em que se vive é comum e se expressa de diversas formas. A Sociologia deve se manter como uma lógica para instrumentalizar e enriquecer esse exercício que ocorre independente das políticas públicas.

Conclusão

⁴ Mas não só eles, é visível a presença dos idosos nos movimentos sociais radicalizados recentes.

A intenção da pergunta que motivou este artigo foi a de resgatar argumentos, pensamentos, conceitos e teorias que expliquem o porquê de ensinar Sociologia e, talvez, a Filosofia, no Ensino Médio, considerando-se não haver respostas “prontas” para tal. O objetivo dessa abordagem não é depreciar argumentos favoráveis ao ensino da Sociologia, mas, pelo contrário, partir da base de uma questão para que os argumentos favoráveis sejam fortalecidos, melhor embasados e sintetizados em torno de debates profícuos já estabelecidos – favorável à formação de uma memória sobre o tema.

Os autores mobilizados na interpretação dos problemas associados ao ensino da Sociologia na educação básica são críticos e tomaram como ponto de partida, como elemento dado, a desejabilidade do ensino de Sociologia na formação básica. Esta é uma postura lógica e previsível, que não reduz o mérito analítico dos autores, uma vez que as tendências políticas, desde 1988, vinham no sentido de consolidar no currículo as competências concebidas a partir do ensino de Ciências Humanas. Silva (2020) foi importante nesta análise ao mostrar como a mudança de governo de 2016 explica, em parte, a mudança nas concepções das competências no currículo.

Ferretti (2017), Martins (2016), Ferreira e Santana (2018) mostram argumentos que giram em torno do enquadro da Sociologia no Ensino Médio, referindo, aprofundando e analisando o “argumento da desejabilidade”. Seguindo uma lógica pedagógica, argumentam que a Sociologia é fundamental na formação cidadã e no desenvolvimento de competências imprescindíveis para a socialização. Os autores também analisaram, especialmente Ferretti (2017), a questão da “desejabilidade” tendo o estudante do outro lado da política pública – na ponta do processo decisório. Ou seja, ponderaram sobre a relação do jovem com a disciplina. Essa perspectiva é relevante porque reflete sobre justificativas da Reforma do Ensino Médio e combate visões dúbias que foram então tomadas como certezas.

A análise dos autores deixa muito claro, portanto, que a REM apresenta um paradoxo: ela mantém as competências a serem desenvolvidas, de forma muito semelhante àquelas expressas em trajetórias curriculares nas políticas predecessoras, mas tiveram como base da Reforma do Ensino Médio a exclusão de parte das disciplinas de Ciências Humanas como ênfase na inclusão de itinerários. Essa inconstância fragmentária na concepção dos currículos reforça as conclusões de Silva (2020) que, ao explicar a BNCC, enfatizou a trajetória histórica dos conflitos políticos que a permearam. O que era então consolidado na bibliografia especializada – que os interesses políticos pesaram mais que discursos especializados sobre a

técnica e a pedagogia como campo do saber – pôde ser esmiuçado por meio deste artigo. Entretanto, reconhecemos a necessidade das pesquisas em realizar aprofundamento no discurso técnico e especializado que rodeou e justificou a MP-746 e a sua posterior lei, porque o espírito científico crítico que a formação Sociológica propõe é, sempre, a de estranhamento e revisão dos elementos que tomamos como basilares. A revisão desse argumento, com abertura à falseabilidade da constatação de que a REM é produto de interesse político – fortaleceria sobremaneira o argumento da “desejabilidade” da Sociologia no EM.

Como a análise de Martins (2016) argumenta, a Sociologia oferece como competência uma série de capacidades de leitura, análise e crítica do mundo. Isso refere, para nós, à introdução da lente sociológica ao aluno, para que este tenha uma forma de pensar amparada cientificamente. Disso se desdobra dois pontos do ensino de Sociologia: um ponto de expansão horizontal do repertório do aluno; e outro, que destacamos como a expansão vertical e qualitativa da intelectualidade.

A horizontalização dos conhecimentos, que a Sociologia possibilita no currículo, é relativa a uma questão da expansão do horizonte intelectual do aluno. Tomemos como exemplo, para ilustrar este argumento, a concepção de currículo. Dissemos que o currículo é um conceito pedagógico e humanista porque envolve uma leitura além da grade curricular, sendo esta grade superficial em comparação à preocupação curricular sobre a realidade humana, individual e coletiva. Pensar o currículo é pensar a sociedade e o espaço do indivíduo nessa coletividade, sua subjetividade e os propósitos da socialização no processo de ensino-aprendizagem (LIMA; ZANLORENZI; PINHEIRO, 2012). Essa conceituação e abstração envolvida no currículo explicita a existência de um “pano de fundo” da grade curricular. O conceito de currículo ilustra uma constatação mais genérica, de que o mundo humano é artificial, produzido pelas abstrações, imaginações e representações sociais, independente da ciência ou do campo de conhecimento mobilizado para explicitá-los e explicá-los. Sendo assim, a Sociologia e a Filosofia possibilitam a expansão quantitativa e qualitativa de temas que um estudante convive e interage.

Isto significa que o aluno pode passar a ter uma leitura mais lógica e metódica da sua realidade, conduzindo ao que Martins (2016) denominou autonomia intelectual. Por extensão, incluem-se aí capacidades de interpretar, pensar, criticar, analisar, mas também a de dialogar e argumentar racionalmente. Esta competência encontra respaldo inclusive nas redações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nota-se que as redações do ENEM são,

majoritariamente, propostas de produção de textos dissertativo-argumentativos. Ou seja, há um entrelaçamento entre uma competência fundamental da proposta da redação e o ensino da Sociologia que diz respeito ao conhecimento, mesmo que superficial, de temáticas diversas do mundo, associado à capacidade de argumentar e tomar partido em relação a tal tema. Ademais, nesse sentido encontra-se uma interdisciplinaridade, uma vez que esse acervo conceitual e temático que é básico para uma leitura de mundo é compatível com os objetivos curriculares do ensino de Língua Portuguesa, Literatura, etc.

Assim, deve-se destacar que o ensino de Sociologia não envolve o ensino de uma visão “correta” de mundo, como movimentos conservadores vinham denunciando, mas, contrariamente a isto, envolve o ensino de uma forma, um método de ver e perceber o mundo que é paradoxal ao esvaziamento da inteligência do indivíduo que a exerce. Assim, esses conhecimentos possibilitam a consciência do indivíduo como cidadão, conceito ligado ao mundo moderno e ao Estado democrático de direito.

Por extensão, a série de competências que a Sociologia oferecia se conecta a demandas, inclusive profissionais, do mundo contemporâneo. A sensibilidade para o mundo humano é a base para a formação de carreiras políticas, é base formativa para pesquisadores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – imprescindíveis para o bom aconselhamento dos governos e das políticas públicas. As competências também são basilares para ofícios avizinados ao sociológico, como a profissão dos jornalistas e bacharéis em Direito, que trabalham cotidianamente com a representação, com o exercício de avivamento de ideias abstratas nas relações sociais e da capacidade de imaginar – abstrair, conceituar.

Martins (2016), em seu parecer técnico de avaliação da inserção da Sociologia e seu currículo no Ensino Médio, destaca, como ficou claro e foi aqui levado adiante, a utilidade e a razão de ser dessa disciplina. Assim, buscou explicar por que a Sociologia deve ser ensinada, indo de encontro às transformações propostas pela REM.

Outra questão é avaliar os ganhos curriculares que a inserção de itinerários profissionalizantes teria trazido aos estudantes, e como as escolas, a partir da implementação da REM nos estados, deram vida aos preceitos da nova política – principalmente sobre a questão de ampliação de currículos e grades curriculares e o que foi acrescido, na prática, na formação dos estudantes do EM. Isso em contraposição às diluições e retiradas de disciplinas do currículo.

A partir do conceito humanístico de currículo, entende-se que a priorização de formações técnicas nesta fase de ensino vai contra os próprios propósitos e a definição de currículo, principalmente quando posta – tal priorização – em detrimento à formação sociológica. A REM disfarçou a redução e a diluição da formação humanística, definindo as disciplinas mais amplas dessa natureza como “estudos e práticas”. Assim encontra-se sentido e razão às afirmações de Ferretti (2017), ao afirmar como a subtração das disciplinas em questão ocasionaria a fragmentação curricular. Tal fragmentação deve ser entendida como a cessação ou condução falha, alternada, entre momentos em que as competências do currículo são passadas e os momentos em que não são. Desta forma, as competências já mencionadas associadas ao ensino das Ciências Humanas tornam-se desencontradas na transição das fases de Ensino e no próprio Ensino Médio.

Desnecessário dizer, por desdobração, que essa transformação curricular não encontra respaldo para resolver questões da qualidade global da educação oferecida, tampouco em relação aos problemas que a REM buscava resolver. O acesso e a permanência dos jovens no sistema de ensino eram as razões iniciais para a proposta da REM, que buscaram a adequação curricular para fortalecer o engajamento dos jovens. A esse respeito a análise de Ferretti (2017) é esclarecedora ao afirmar, embasando-se em pesquisas empíricas, que as razões do abandono e repetência escolar é mais estrutural e infraestrutural do que curricular. E, ao mesmo tempo, é sintomático que não tenhamos encontrado estudos empíricos sobre as preferências e opiniões dos estudantes que corroborassem pelo “argumento do desinteresse”. Nesse sentido, os movimentos sociais estudantis, manifestos no entorno do ano de 2016 mostraram posicionamentos favoráveis à manutenção do ensino de Ciências Humanas. Com isso, pode-se dizer não haver consenso de opiniões tal como pressupôs a REM.

Apesar desta última afirmação, reconhecemos a necessidade também de estudos sobre o “pacote” de ideias (políticas, pedagógicas) que envolve a REM e a sua circulação como discurso comum na opinião pública e nas instituições democráticas tradicionais, a fim de sondar com maior acuidade e sensibilidade intelectual a sua construção discursiva, embora sua essência tenha sido já captada e sintetizada nas análises recentemente produzidas e aqui analisadas.

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. [S. l.]: Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. [S. l.], 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 jul. 2022.
- BRASIL, M. da E. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. 2013**. Brasília: [s. n.], 2013. *E-book*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192.
- BRASIL. **Lei 13.415. Diário Oficial da União, 17 de fev de 2017, Seção 1, p.1**. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.
- BRASIL, M. da E. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. [S. l.: s. n.], 2014. *E-book*. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf.
- FERREIRA, W.; SANTANA, D. C. de. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O ENSINO DE SOCIOLOGIA. **Perspectiva Sociológica: A Revista de Professores de Sociologia**, [s. l.], v. 1, n. 21, p. 41, 2018. Disponível em: <http://cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/view/1740>.
- FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, [s. l.], v. 32, n. 93, 2017. Disponível em: <http://www.gnresearch.org/doi/10.5935/0103-4014.20180028>.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GONÇALVES, N. G. **Fundamentos históricos e filosóficos da educação brasileira**. Curitiba: Intersaberes, 2012.
- GREVE, V. **O movimento estudantil secundarista e suas principais contribuições**. [S. l.], 2021. Disponível em: O movimento estudantil secundarista e suas principais contribuições. Acesso em: 11 jul. 2022.
- HAN, B.-C. **Sociedade do Cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- HARARI, Y. N. **Homo Deus: uma breve história do amanhã**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- LIMA, R. da C. Sociologia Pública e o ensino de sociologia: reflexões sobre o contexto pós-reforma do Ensino Médio. **Revista Brasileira do Ensino Médio**, [s. l.], v. 3, p. 143–155, 2020.
- LIMA, M. F.; ZANLORENZI, C. M. P.; PINHEIRO, L. R. **A função do currículo no contexto escolar**. [S. l.]: Intersaberes, 2012.
- MARTINS, C. B. **Parecer sobre Componente Curricular de Sociologia na BNCC**. [S. l.],

2016. Disponível em:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiEo7fS1eT4AhWqEbkGHeY3BgcQFnoEACAcQAw&url=http%3A%2F%2Fbasenacionalcomum.mec.gov.br%2Fimágenes%2Frelatorios-analiticos%2FCarlos_Benedito_Martins.pdf&usg=AOvVaw0J6VGTyrYi39dNPrI6mEDS.
Acesso em: 6 jul. 2022.

NOGARE, P. D. **Humanismos e anti-humanismos: Introdução à antropologia filosófica**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, A. **PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais: documento completo, atualizado e interativo**. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/pcn/pcn-parametros-curriculares-nacionais-documento-completo-atualizado-e-interativo>. .

PERRUT, I. M.; ARAÚJO, M. D. S. A competência da Sociologia nos moldes da nova BNCC: um relato de experiência. **Perspectiva Sociológica: A Revista de Professores de Sociologia**, [s. l.], n. 27, p. 116, 2021. Disponível em: <https://cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/view/3343>.

RICARDO, M. C. S. *et al.* UMA PROPOSTA EM QUESTÃO : como fica o ensino de sociologia a partir da base nacional comum curricular?. *In:* , 2019. **ANAIS do III Encontro Internacional Gestão, Desenvolvimento e Inovação**. [S. l.: s. n.], 2019. p. 1–5.

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

Recebido em: julho/2022.
Aprovado em: setembro/2022.