

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

**ANÁLISE SOBRE O LUGAR DA SOCIOLOGIA NOS REFERENCIAIS
CURRICULARES DOS ESTADOS BRASILEIROS PÓS-REFORMA DO
ENSINO MÉDIO**

Daniella Meneses de Oliveira Arroxellas

MACEIÓ/AL

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

**ANÁLISE SOBRE O LUGAR DA SOCIOLOGIA NOS REFERENCIAIS
CURRICULARES DOS ESTADOS BRASILEIROS PÓS-REFORMA DO
ENSINO MÉDIO**

Daniella Meneses de Oliveira Arroxellas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Sociologia. Área de concentração: poder, cultura e sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Welkson Pires da Silva.

MACEIÓ

2023

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

A779a Arroxellas, Daniella Meneses de Oliveira.
Análise sobre o lugar da sociologia nos referenciais curriculares dos estados brasileiros pós-reforma do ensino médio / Daniella Meneses de Oliveira Arroxellas. – 2023.
90 f. : il. color.

Orientador: Welkson Pires da Silva.
Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Ciências Sociais. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Maceió, 2023.

Bibliografia: f. 84-90.

1. Currículo. 2. Reforma do ensino médio - Brasil. 3. Sociologia escolar. I. Título.

CDU: 37.015.4(81)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por ter me concedido forças para enfrentar todos os desafios da vida acadêmica, acrescida da vida familiar e profissional. Iniciei o mestrado em período pandêmico e estava com minha segunda filha com meses de vida. Conciliar amamentação, atividades profissionais e estudos foi uma verdadeira batalha. Sinto-me vitoriosa.

Agradeço meu marido Milton Arroxellas e minha filha mais velha Mirella Arroxellas, por todo suporte emocional e auxílio nos cuidados com a nossa bebê. Sem a dedicação de vocês, eu não teria conseguido conciliar tantas demandas.

Agradeço ao meu orientador Welkson Pires, por toda dedicação, paciência e compromisso. Suas palavras de orientação acadêmica e motivações nos momentos difíceis foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço também ao professor Cristiano das Neves Bodart pelas orientações no grupo de pesquisa Consciências Sociais. Todo conhecimento adquirido foi valioso.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Alagoas, pela excelência nas aulas do curso. Toda aprendizagem adquirida foi bastante significativa para minha formação.

Agradeço a CAPES pela bolsa de estudos durante o período do curso. A partir desse auxílio foi possível custear despesas com livros e materiais acadêmicos.

Próximo do término da produção desta dissertação minha amada avó materna faleceu. Dedico a conclusão deste trabalho a ela e a minha querida mãe que também não está mais entre nós. Amo infinitamente as duas e as dedico todas as minhas realizações pessoais, acadêmicas e profissionais.

RESUMO

Essa pesquisa de mestrado consiste em uma análise documental de caráter descritivo e exploratório, e possui como objetivo geral compreender o lugar da Sociologia nos referenciais curriculares elaborados pelos estados brasileiros para a implementação da Reforma do Ensino Médio. Sabe-se que a presença da Sociologia, enquanto componente curricular na educação básica brasileira, é marcada por certa instabilidade, considerando a série de reformas curriculares levadas a efeito, desde fins do século XIX até os dias atuais. A mais recente reforma, implantada através da Lei nº 13.415/2017, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e estabeleceu que o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos. Nesse contexto, a Sociologia, que vinha tendo sua presença enquanto disciplina específica garantida pela Lei nº 11.684/2008, sofreu alterações na forma como passou a ser inserida no currículo do ensino médio. A partir da reforma, viesada por uma perspectiva neoliberal de currículo, em que as tônicas são a flexibilidade e o alinhamento às demandas de mercado, ao invés de estar configurada como uma disciplina específica do currículo, a Sociologia passa a estar estruturada na forma de “estudos e práticas”. Com a Reforma do Ensino Médio, os componentes curriculares passaram a ser organizados por áreas do conhecimento e seus estudos direcionados a partir de um contexto interdisciplinar. No que diz respeito à Sociologia, mas não só a ela, isso pode implicar na perda de sua especificidade disciplinar, o que, em última instância, pode resultar na redução de sua importância na estrutura do currículo e, conseqüentemente, na formação dos indivíduos. Tendo em vista essas mudanças na estrutura curricular do ensino médio, nosso problema de pesquisa concentrou-se na seguinte questão: qual é o lugar ocupado pela Sociologia, enquanto componente curricular, após a Reforma do Ensino Médio, nos novos referenciais curriculares estaduais? Para responder à essa questão, debruçamo-nos sobre os 27 referenciais curriculares para o ensino médio, concernentes aos 26 estados brasileiros mais o distrito federal, buscando identificar: 1) a presença da Sociologia enquanto componente curricular; 2) a forma assumida por esse componente; 3) os objetivos educacionais atribuídos à Sociologia; 4) as competências e habilidades que lhe competem; e 5) sua incorporação nos itinerários formativos. Teoricamente, nossa pesquisa está embasada em uma Sociologia da educação de viés crítica, especialmente nas teorias críticas do currículo desenvolvidas por Basil Bernstein e Michael Young. Em relação ao primeiro autor, apropriamo-nos de discussão sobre os campos de contextualização e recontextualização pedagógica e também de suas noções de “currículo de coleção” e “currículo integrado”. Já em relação ao segundo, interessou-nos,

principalmente, suas reflexões sobre a importância do currículo centrado em disciplinas. Em síntese, com base nas análises realizadas, podemos afirmar que, apesar da mudança gerada pela Reforma do Ensino Médio no status disciplinar da Sociologia, ela permanece, na quase totalidade dos referenciais observados, como uma disciplina obrigatória na parte comum do currículo, mesmo que, a partir da sua implementação nas escolas, sua carga horária possa sofrer alguma redução e ser desigualmente distribuída nos anos que compõem o ensino médio. Além disso, percebemos sua mobilização também nos itinerários formativos, não apenas naqueles centrados na área das ciências humanas e sociais aplicadas, mas também nos chamados itinerários formativos integrados, em que outras áreas também têm destaque.

Palavras-chave: Currículo. Reforma do Ensino Médio. Sociologia Escolar.

ABSTRACT

This master's research consists of a documentary analysis of a descriptive and exploratory character, and has as general objective to understand the place of Sociology in the curricular references elaborated by the Brazilian states for the implementation of the Reform of High School. It's known that the presence of Sociology, as a curricular component in Brazilian basic education, is marked by a certain instability, considering the series of curricular reforms carried out from the end of the nineteenth century to the present day. The most recent reform, implemented through Law No. 13,415/2017, amended the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBEN) and established that the High School curriculum will be composed of the National Common Curricular Base (BNCC) and training itineraries. In this context, Sociology, which had been having its presence as a specific discipline guaranteed by Law No. 11,684/2008, underwent changes in the way it began to be inserted into the High School curriculum. From the reform, biased by a neoliberal perspective of curriculum, in which the emphasis is on flexibility and alignment with market demands, instead of being configured as a specific discipline of the curriculum, Sociology becomes structured in the form of "studies and practices". With the Reform of High School, the curricular components began to be organized by areas of knowledge and their studies directed from an interdisciplinary context. With regard to Sociology, but not only to it, this may imply the loss of its disciplinary specificity, which ultimately may result in the reduction of its importance in the structure of the curriculum and, consequently, in the formation of individuals. In view of these changes in the curricular structure of High School, our research problem focused on the following question: What is the place occupied by Sociology, as a curricular component, after the Reform of High School, in the new state curricular references? To answer this question, we focus on the 27 curricular references for High School, concerning the 26 Brazilian states plus the federal district, seeking to identify: 1) The presence of Sociology as a curricular component; 2) the form assumed by this component; 3) the educational objectives attributed to Sociology; 4) the competencies and skills that are his/her responsibility; and 5) its incorporation into the formative itineraries. Theoretically, our research is based on a Sociology of education of critical bias, especially in the critical theories of the curriculum developed by Basil Bernstein and Michael Young. In relation to the first author, we appropriate a discussion about the fields of contextualization and pedagogical recontextualization and also his notions of "collection curriculum" and "integrated curriculum". In relation to the second, we were mainly interested in his reflections on the importance of the curriculum centered on disciplines. In summary,

based on the analyses carried out, we can affirm that, despite the change generated by the Reform of High School in the disciplinary status of Sociology, it remains, in almost all the references observed, as a compulsory subject in the common part of the curriculum, even if, from its implementation in schools, its workload may suffer some reduction and be unequally distributed in the years that make up High School. In addition, we perceive its mobilization also in the formative itineraries, not only in those centered in the area of the applied human and social sciences, but also in the so-called integrated formative itineraries, in which other areas also have prominence.

Keywords: Curriculum. New High School. School Sociology.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCCEM	Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio.
CHSA	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio.
IF	Itinerário Formativo.
IFS	Itinerário Formativo Simples.
IFI	Itinerário Formativo Integrado.
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	Ministério da Educação.
OCEM	Organizações Curriculares para o Ensino Médio.
PCNEN	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático.

SUMÁRIO

Introdução	6
1. Uma perspectiva para análise curricular	10
1.1. Reflexões acerca do currículo a partir de uma perspectiva crítica	11
1.2. Reflexões acerca de um currículo centrado em competências	17
1.3. Metodologia para análise curricular	19
2. As reformas curriculares e o ensino da Sociologia	22
2.1. O lugar da Sociologia, enquanto componente curricular, no contexto das reformas educacionais que antecederam a LDBEN (1996)	22
2.2. O lugar da Sociologia, enquanto componente curricular, a partir da LDBEN (1996)	27
2.3. O lugar da Sociologia, enquanto componente curricular, após a atual Reforma do Ensino Médio	37
3. Análise sobre o lugar do componente curricular de Sociologia nos referenciais curriculares estaduais	51
3.1. A presença da Sociologia enquanto componente curricular na parte comum	51
3.2. Os objetivos da Sociologia enquanto componente curricular	57
3.3. Os objetos de conhecimento da Sociologia enquanto componente curricular	61
3.4. Competências e habilidades direcionadas ao ensino de Sociologia nos referenciais curriculares	64
3.5. A incorporação da Sociologia como componente curricular nos itinerários formativos	72
Considerações finais	81
Referências	84

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa visa identificar o lugar ocupado pela Sociologia¹ nos novos referenciais curriculares aprovados para o Novo Ensino Médio. Considerando o histórico de intermitência da Sociologia no currículo da Educação Básica no Brasil, nossa pesquisa é extremamente relevante, ao menos por dois motivos interrelacionados: 1) permite-nos verificar se a Sociologia teve sua manutenção garantida como componente curricular, a(s) forma(s) que assumiu e o(s) espaço(s) que lhe foi(ram) garantido(s) no contexto do currículo; 2) possibilita-nos analisar, em última instância, em que medida os conhecimentos das Ciências Sociais conseguiram se consolidar no currículo da Educação Básica.

Assim, a partir de uma abordagem fundamentada nas teorias críticas do currículo, esta pesquisa busca responder à questão sobre o lugar destinado à Sociologia nos novos referenciais curriculares que compõem o Novo Ensino Médio. Sabe-se que as definições curriculares não são neutras, sendo estabelecidas a partir de certos interesses que emergem em determinado contexto social. Dessa forma, o pano de fundo da nossa pesquisa é o contexto neoliberal vivenciado no Brasil e que orientou, em grande medida, o desenvolvimento e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN), de 1996, cujos efeitos reverberam por todos os demais documentos norteadores da educação brasileira – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e Parâmetros Complementares (PCNEM+), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM), entre outros.

Por isso, buscou-se observar também, nesta pesquisa, a forma como a Sociologia foi abordada nesses documentos norteadores. Primeiramente, analisando os DCNEM, PCNEM, PCNEM+ e OCEM, que são documentos anteriores ao retorno obrigatório da Sociologia, o qual se deu através da Lei nº 11.684/08, que alterou o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Posteriormente, discorreremos sobre a presença da Sociologia na BNCCEM e os desafios postos para a implementação da Reforma do Ensino Médio.

No contexto da revisão de literatura, buscamos levantar referências que nos permitissem apreender o contexto político de aprovação da BNCCEM e as questões centrais em torno da estruturação do Novo Ensino Médio, destacando os impactos desses processos na definição do

¹Desde já, é importante destacar que o componente curricular de Sociologia, no currículo do ensino médio brasileiro, abrange conhecimentos das três áreas que, institucionalmente, compõem as Ciências Sociais no Brasil, a saber, a Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política.

lugar destinado ao componente curricular de Sociologia. Nesse sentido, procuramos observar, especificamente, como as disputas em torno do currículo terminam por estabelecer uma hierarquia entre as disciplinas na estrutura curricular, a qual, normalmente, se direciona a atender as demandas do mundo do trabalho, ideologicamente direcionado por instituições privadas financiadoras.

Considerando esse contexto, podemos adiantar que, a partir da reforma, a Sociologia deixa de constar no currículo na forma de disciplina obrigatória, passando a se configurar como “estudos e práticas” – o mesmo ocorrendo com outras áreas que antes também se estruturavam como disciplinas obrigatórias, como Filosofia, Artes e Educação Física. Essas mudanças provocam problemas de ordem estrutural, que impactam diretamente no *status* da Sociologia no currículo.

Sabe-se que o surgimento dessas novas diretrizes gerou uma série de incertezas quanto ao destino do componente curricular de Sociologia na Educação Básica. A Reforma do Ensino Médio, através da Lei nº 13.415/2017, estabeleceu que o currículo desta etapa de ensino passa a ser composto pela BNCCEM e por itinerários formativos. Desta forma, o ensino médio passa a estruturar-se por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, considerando o contexto local e os sistemas de ensino. Nesses termos, essa etapa da educação básica está estruturada em cinco grandes áreas: 1) Linguagens e suas tecnologias; 2) Matemática e suas tecnologias; 3) Ciências da natureza e suas tecnologias; 4) Ciências humanas e sociais aplicadas; e 5) Formações técnica e profissional.

Diante das informações expostas, evidencia-se nossa questão central de pesquisa: qual é o lugar destinado ao componente curricular de Sociologia nos recentes referenciais curriculares estaduais voltados à implementação do Novo Ensino Médio? Para responder a essa pergunta geral, debruçamo-nos sobre os 27 referenciais curriculares para o ensino médio, concernentes aos 26 estados brasileiros mais o distrito federal, buscando identificar: 1) a presença da Sociologia enquanto componente curricular; 2) os objetivos educacionais atribuídos à Sociologia enquanto componente curricular; 3) as competências e habilidades que se espera alcançar com o seu ensino; 4) a sua incorporação nos itinerários formativos.

Quanto à perspectiva analítica adotada, a nossa pesquisa está embasada nas teorias críticas do currículo, especificamente nas contribuições de Basil Bernstein e Michael Young. Em relação ao primeiro autor, apropriaremos-nos de sua discussão sobre os campos de contextualização e recontextualização pedagógicas, importantes para a evidência dos interesses e relações de poder que atravessam a construção do currículo, e também de suas noções de “currículo de coleção” e “currículo integrado”, que serão fundamentais à

compreensão do currículo em termos estruturais. Já em relação ao segundo autor, interessou-nos, principalmente, as suas reflexões sobre a importância do currículo centrado em disciplinas.

Observando o material empírico selecionado (os referenciais curriculares estaduais para o ensino médio) à luz do arcabouço teórico indicado, testamos a seguinte hipótese: dado o enviesamento da Reforma do Ensino Médio por uma perspectiva neoliberal de currículo, em que a tônica são a flexibilidade e o alinhamento às demandas de mercado, visualizam-se modificações no lugar ocupado pela Sociologia nas estruturas curriculares propostas, que seguem no sentido do enfraquecimento de seus contornos disciplinares e na redução de sua importância, quando se tem em vista uma formação mais ampla.

Em termos estruturais, esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro, intitulado “Uma perspectiva para análise curricular”, buscamos, a partir da definição de currículo e das contribuições teóricas dos autores vinculados à teoria crítica do currículo, estruturar o modelo teórico-metodológico que mobilizaremos no desenvolvimento de nossa pesquisa. Nesse contexto, sobressai a abordagem que essa perspectiva teórica dá às relações de poder que atravessam a produção do currículo, o que será fundamental para compreendermos os impactos que o neoliberalismo teve sobre o desenvolvimento das políticas educacionais no Brasil na década de 1990, principalmente a partir da LDBEN (1996), e seus desdobramentos na atual Reforma do Ensino Médio. Ainda nesse capítulo, atentando para as ferramentas de coleta e análise de dados, buscamos apresentar o desenho metodológico da pesquisa em termos operacionais.

No segundo capítulo, intitulado “As reformas curriculares e o ensino escolar das Ciências Sociais”, buscamos traçar um breve histórico da Sociologia no currículo da educação básica no Brasil, destacando sua intermitência como componente curricular obrigatório. Nesse momento, a nossa exposição estará ancorada, basicamente, nos marcos legais que ora introduziram ora retiraram a obrigatoriedade da Sociologia no currículo. Após essa breve incursão histórica, realizamos uma análise sobre o lugar do componente curricular de Sociologia nos documentos curriculares aprovados a partir da década de 1990, cujo ponto de partida é a aprovação da LDBEN (Lei nº 9.394, de 1996). É nesse momento em que se vê, de modo mais significativo, a entrada de políticas neoliberais no Brasil, com suas implicações sobre o sistema educacional brasileiro. Nosso olhar aqui se direcionará aos seguintes documentos normativos: além da LDBEN, analisaremos as DCNEM, os PCNEM, os PCNEM+ e as OCEM. Em linhas gerais, buscamos apreender, nesses documentos, os objetivos educacionais, as competências e habilidades atribuídas ao ensino de Sociologia, além de atentar também para a forma estabelecida para a inserção dos conteúdos dessa área no currículo.

Encerrando esse segundo capítulo, discorremos sobre o Novo Ensino Médio, sua estrutura curricular e o lugar reservado à Sociologia nesse currículo. Assim, buscamos identificar as modificações curriculares geradas pela Lei nº 13.415/2017 e operacionalizadas a partir de alguns documentos importantes, como a BNCCEM e a Portaria nº 1.432/2018, que estabelece alguns norteamentos para a elaboração de Itinerários Formativos. A certa altura, damos foco às implicações que tal Reforma do Ensino Médio teve em relação ao lugar ocupado pela Sociologia no novo currículo estabelecido para essa etapa da educação básica.

No terceiro capítulo, expomos dos dados resultantes de nossa pesquisa empírica sobre os recém construídos 27 referenciais curriculares estaduais. A pesquisa foi desenvolvida através de uma análise documental detalhada dos referenciais curriculares, produzidos para cada um dos estados do Brasil mais o distrito federal. A análise realizada sobre esses documentos consistiu-se na identificação do lugar ocupado pela Sociologia enquanto componente curricular, no currículo do ensino médio, após os direcionamentos, de caráter neoliberal, dados pela recente reforma desse nível de ensino.

Um ponto que vale destacar: a reforma curricular gerada a partir da Lei nº 13.415/2017 e que vem sendo consubstanciada a partir do desenvolvimento dos referenciais estaduais, que são o foco de nosso estudo, considerando também sua implementação nas escolas públicas e privadas de todo o Brasil, é um processo que se deu durante todo o desenvolvimento desta pesquisa. Isso significa que toda a reestruturação curricular em questão estava envolta de incertezas e inconclusões, sentidas seja por parte das secretarias estaduais de educação, que tiveram dificuldades no encaminhamento da constituição dos referenciais estaduais, seja por parte das instituições escolares e docentes, que ainda não conseguem operacionalizar devidamente o novo currículo. Isso tudo, de certa maneira, impactou no desenvolvimento de nossa pesquisa, seja porque nem sempre tivemos acesso a todas informações necessárias, seja porque nem sempre os dados tiveram o nível de acessibilidade e precisão esperados.

1. UMA PERSPECTIVA PARA ANÁLISE CURRICULAR

Neste capítulo, buscaremos apresentar, de maneira sistemática, uma definição de currículo escolar à luz da teoria crítica do currículo, a qual tomamos como fundamento de nossa pesquisa. Nesse sentido, para compreender o lugar que os conhecimentos das ciências sociais ocupam, enquanto componente curricular, nos recém aprovados referenciais curriculares estaduais, voltados à implementação do Novo Ensino Médio, que são o objeto empírico de nossa pesquisa, é necessário, primeiramente, que destaquemos que o currículo é produto de relações de poder, de interesses em disputa, do embate entre concepções diversas de indivíduo e sociedade. Sendo assim, a partir de uma perspectiva crítica, quando falamos de currículo, distanciamos-nos da compreensão corriqueira que se tem dele como uma seleção neutra de conteúdos, indo no sentido de compreendê-lo como um instrumento importante nos processos de reprodução e transformação social. Por esse caminho segue a seguinte reflexão de Silva, ao afirmar que:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (SILVA, 1996, p. 23).

Tais conexões entre currículo e relações de poder, que culminam na definição das escolhas curriculares, constituem o foco de nosso primeiro capítulo. Em um primeiro momento, apresentaremos algumas reflexões teóricas acerca do currículo a partir do referencial teórico adotado em nossa pesquisa, centrado, basicamente, nas contribuições dos sociólogos Basil Bernstein e Michael Young. Em seguida, buscaremos apresentar alguns elementos importantes à compreensão de um currículo ancorado em competências, destacando que essa estrutura curricular visa atender demandas de mercado, o que indica, no que diz respeito às configurações das relações de poder, a predominância de uma perspectiva neoliberal no campo da educação. Por fim, fechamos o presente capítulo com a exposição de nossa metodologia de análise curricular, a qual será empregada no estudo dos referenciais curriculares dos estados brasileiros voltados ao ensino médio.

1.1. Reflexões acerca do currículo a partir de uma perspectiva crítica

No processo de análise sobre o lugar ocupado pela Sociologia nos referenciais curriculares elaborados em cada estado brasileiro, tomamos como parâmetro algumas ideias postas pela teoria crítica do currículo. Teoria que busca compreender os processos de estruturação curricular, a partir das relações de poder que os envolvem. De acordo com as teorias críticas do currículo:

O currículo é capitalista. O currículo reproduz culturalmente as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político (SILVA, 1999, p. 147-148).

Diante do exposto, podemos inferir que as teorias críticas do currículo não se fundamentam apenas em conceitos pedagógicos. A sua perspectiva de análise parte de alguns pressupostos. Em primeiro lugar, entende-se que o currículo não é um dado, mas o resultado de um processo de construção social. Em segundo, compreende-se que as definições curriculares não se dão a partir de uma instância neutra, mas surgem por meio de um jogo de interesses, ou seja, é resultado de relações de poder (SILVA, 1999). Há um complexo de disputas que permeiam todo o processo de escolha, aprovação e implementação curricular. Foi justamente essa percepção que, no contexto de nossa pesquisa, nos levou à certeza de que só poderíamos compreender adequadamente o lugar da Sociologia nos referenciais curriculares dos estados brasileiros Pós-reforma do Ensino Médio, atentando para os interesses em jogo, para o contexto político-econômico dessa reforma.

A partir das teorias críticas entende-se que o currículo é um território político, resultante de um processo histórico que visa atender aos anseios de determinado grupo social. Sendo assim, percebe-se que:

Em determinado momento, através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares, e não outras, tornam-se consolidadas como o currículo. É apenas uma contingência social e histórica que faz com que o currículo se distribua sequencialmente em intervalos de tempo determinados, que o currículo esteja organizado hierarquicamente... É também através de um processo de invenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não (SILVA, 1999, p. 148).

Nesse contexto, ainda de acordo com Silva (1999, p. 148), as teorias críticas nos auxiliam a entender que “é através da formação da consciência que o currículo contribui para reproduzir a estrutura da sociedade capitalista. O currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável”.

Dentre os autores, cujos trabalhos podem ser integrados no âmbito dessa perspectiva crítica do currículo, dois tiveram um especial impacto sobre as análises desenvolvidas nesta pesquisa, a saber, Basil Bernstein e Michael Young.

No que diz respeito a nossa aproximação em relação aos trabalhos de Basil Bernstein, vale sinalizar que nos amparamos, fundamentalmente, em três textos: o livro *A Estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle* (1996) e os artigos *A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização* (2003) e *Códigos Pedagógicos e as modalidades de suas práticas* (2019).

Segundo Silva (1999, p. 71-72), Bernstein apresenta, em suas pesquisas, a preocupação em entender “as relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimento que constituem o currículo”. Nesse contexto, “ele se pergunta como os diferentes tipos de organização do currículo estão ligados a princípios diferentes de poder e controle”. Ao buscar responder a essa questão, Bernstein (1996, p. 71) ancora-se no conceito bourdieusiano de campo, distinguindo o “campo do estado”, formado por agências e ideologias que estabelecem a ordem legítima e o uso da força legítima, o “campo de produção”, constituído por agências e ideologias que definem a base social dos meios produtivos, e o “campo de controle simbólico”, no qual se localizam as agências e ideologias que determinam os meios, contextos e possibilidades de reprodução cultural. Centraremos nosso olhar nesse último campo, justamente por ser nele que Bernstein localiza o sistema educacional.

Segundo o referido autor, as agências especializadas que constituem o campo de controle simbólico podem ser classificadas como: 1) “reguladoras” (p. ex., as instituições religiosas e legais); 2) “reparadoras” (p. ex. os serviços sociais e médicos); 3) “reprodutoras” (p. ex., o sistema escolar); 4) “difusoras” (p. ex., agências de comunicação do Estado) 5) “modeladoras” (p. ex., centros de pesquisa, fundações privadas) e 6) “executoras” (p. ex., a administração pública). Segundo, Bernstein (1996, p. 196-197) “todos esses agentes/agências estão preocupados com a manutenção e a mudança da ordem através de meios discursivos e com aspectos de normalização”. Especificamente sobre o sistema educacional, Bernstein (1996, p. 71-72) destaca a sua importância como “produtor e reproduzidor de recursos discursivos no interior do campo de controle simbólico”. Sendo assim, “o que é de interesse é o processo pelo qual as produções do sistema educacional, as teorias, tomam-se descontextualizadas e

recontextualizadas em outros campos de prática, incluindo diferentes níveis e funções da educação”, por isso “é importante compreender os princípios sociais que regulam a recontextualização das teorias nos campos de prática”.

Considerando que o foco de Bernstein é alcançar as formas como um certo campo que atua nos processos de produção e reprodução discursivas segundo suas lógicas internas de funcionamento, podemos compreender o porquê de ele tratar esse processo em termos de contextualização/recontextualização. Em sua elaboração teórica, o autor entende que entre os processos de produção discursiva, que se desenvolvem nos “contextos primários”, e os processos de reprodução discursiva, que se dão nos “contextos secundários”, há processos mediadores gerados a partir do que ele chama de “contextos de recontextualização”. São justamente suas elaborações teóricas sobre esses últimos contextos que interessam para a nossa pesquisa, justamente porque sinalizam para as instâncias nas quais se estabelecem as lutas em torno das definições curriculares, a saber: o “campo de recontextualização oficial” e o “campo de recontextualização pedagógica”.

No campo de recontextualização oficial, Bernstein (1996, p.270) inclui “os departamentos especializados e as subagências do Estado e as autoridades educacionais locais, juntamente com suas pesquisas e sistema de inspeção”. Já no campo de recontextualização pedagógica, o autor insere “a universidade e os departamentos de educação das escolas politécnicas, as faculdades de educação, [...] bem como as fundações privadas”, também contam “os meios especializados de educação” e, por fim, “campos não especializados no discurso educacional”, desde que sejam capazes de exercer influência sobre o Estado, no que diz respeito às questões educacionais.

Nesse âmbito é importante compreender as lógicas, a partir das quais operam cada um desses espaços no que diz respeito à estruturação discursiva. Para efeitos de nossa pesquisa, interessa-nos alcançar as lógicas que estruturam a construção do currículo. Assim, sobressai um conceito fundamental em Bernstein. Trata-se do conceito de código. Segundo o autor, o código é um princípio regulador, tacitamente adquirido, que seleciona e integra os significados relevantes, as suas formas de realização e seus contextos de evocação. Ele atua, ao mesmo tempo, na regulação da relação entre os contextos e na constituição dos princípios orientadores da produção dos textos adequados a cada contexto (BERNSTEIN, 1996). Especificamente, no que diz respeito ao processo de construção do currículo, nos interessa dois tipos de códigos sinalizados pelo autor, a saber: o código de coleção e o código de integração. Moraes, Neves e Ferreira sintetizam, da seguinte maneira, essas elaborações conceituais de Bernstein:

Ao analisar o currículo, enquanto mensagem sociológica, Bernstein começa por distinguir entre dois tipos ideais de currículo (realidade visível) que têm subjacentes duas modalidades de código (realidade invisível) – o código de coleção e o código de integração. Em um currículo baseado em um *código de coleção*, a classificação é forte, o que significa que os conhecimentos estão isolados uns dos outros, separados por fronteiras nítidas; em um currículo baseado em um *código de integração*, a classificação é fraca, isto é, o isolamento entre os conhecimentos é reduzido porque as fronteiras são esbatidas. [...] Tendo presente que os códigos de coleção e de integração correspondem a dois tipos ideais extremos (de classificação e enquadramento fortes ou fracos), é possível encontrar uma variedade de currículos caracterizados por valores intermédios de classificação e de enquadramento e/ou por combinações desses valores (MORAES; NEVES; FERREIRA, 2019, p. 7).

Essa construção conceitual nos será fundamental nos processos analíticos dos referenciais curriculares, que são nosso objeto empírico de estudo, tendo em vista nos possibilitar, primeiramente, compreender as lógicas que reestruturaram o currículo do ensino médio, fazendo-o transitar de modelo disciplinar em direção a um modelo interdisciplinar. Nesse sentido, bem cabe a seguinte pergunta feita por Bernstein (2019, p. 11): “a quem interessa a separação das coisas e a quem interessa o agrupamento e a nova integração?”

Por outro lado, a referida construção conceitual pode mesmo nos ajudar a entender o lugar que passou a ocupar a Sociologia, enquanto componente curricular, no Novo Ensino Médio brasileiro. E isso porque, o arcabouço teórico proposto por Bernstein (*apud* VALE, 2014, p. 33) permite alcançar “os princípios que regem a seleção das matérias escolares e as relações entre elas”. Sobre isso, vale destacar a síntese feita por Moraes, Neves e Ferreira:

A relação de poder entre disciplinas pode ser caracterizada por classificações mais ou menos fortes, consoante se trate de um currículo de coleção ou de um currículo de integração – em um currículo de coleção, a classificação assumirá sempre um valor forte dado que, mesmo quando se estabelecem, ao nível de cada disciplina, relações com os conhecimentos de outras disciplinas, é o conhecimento da disciplina em causa que tem maior estatuto; em um currículo de integração, em que a classificação é fraca, não existem disciplinas distintas, mas temas agregadores em torno dos quais se exploram conhecimentos de diferentes áreas do saber. (MORAES; NEVES; FERREIRA, 2019, p. 7-8).

O outro autor que teve impacto sobre as análises que realizamos na presente pesquisa foi o sociólogo Michael Young, especialmente no que diz respeito às suas reflexões em torno das reformas educacionais. Nesse contexto, destacamos as seguintes publicações: *Why educators must differentiate knowledge from experience* (2010), *O futuro da educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas* (2011) e *Para que servem as escolas?* (2007). Desses trabalhos, tendo em vista os

interesses de nossa pesquisa, pudemos extrair tanto os princípios teóricos que norteiam as reflexões de Young, quanto suas atuais críticas ao esvaziamento dos conteúdos propostos pelas reformas curriculares.

Inserindo-se no âmbito da teoria crítica do currículo, Young é o precursor da Nova Sociologia da Educação (NSE), considerada a primeira corrente sociológica, em termos sistemáticos, centrada no currículo. Como sintetizam Galian e Louzano:

A NSE introduziu uma nova forma de analisar o currículo, que incidia exatamente sobre as escolhas que se fazia para definir o que deveria ser ensinado, afirmando que a seleção de conhecimento definida era a expressão dos interesses dos grupos que detinham maior poder para influir nessa definição (GALIAN; LOUZANO, p. 1111).

Em linhas gerais, há duas ideias que atravessam o pensamento de Young. A primeira delas é a de que “educação e conhecimento são inseparáveis”. Sobre isso, nos indaga o autor: “O que a educação poderia significar se não fosse sobre o que, como alunos, aprendemos ou esperamos aprender e, como professores, queremos que nossos alunos aprendam?” A segunda ideia é a de que “conhecimento (e especificamente o currículo) não é um dado, mas uma construção social”, estruturada a partir de relações de poder (YOUNG, 2010, p. 10). Nesse sentido, Young evidenciava a necessidade de se atentar para as disputas presentes no processo de escolha dos conhecimentos que devem ou não compor o currículo.

Atualmente, ao observar as reformas curriculares implementadas em países europeus, Young tem assumido uma postura extremamente crítica em relação ao direcionamento que elas têm tomado no sentido do que ele entende como sendo um “esvaziamento do conteúdo”. Em linhas gerais, ele observou no caso inglês que os formuladores de currículo deram demasiada importância, por um lado, aos problemas dos campos econômico e social, visando atender às demandas de mercado e à superação do desemprego, e, por outro, problemas de engajamento por parte dos estudantes em seu processo educacional, buscando superar o baixo rendimento e a evasão escolar (YOUNG, 2011). Dessa forma, nas palavras do próprio autor:

As principais prioridades das reformas de 2008 foram dar menos peso ao conteúdo das disciplinas e mais peso aos temas tópicos que atravessam um largo espectro de disciplinas e procurar maneiras de personalizar o currículo, relacionando-o mais diretamente ao conhecimento e às experiências cotidianas do aluno. [...] O currículo reformado enfatizava sua flexibilidade e sua relevância para a experiência que os estudantes levam para a escola (YOUNG, 2011, p. 612).

Em contraposição, o posicionamento do sociólogo consiste na defesa de currículos que se estruturam com base na valorização do conhecimento com vistas ao desenvolvimento intelectual dos estudantes, indo no sentido contrário às estruturas curriculares que se norteiam pelas demandas econômicas e/ou pela necessidade de motivar os estudantes.

Em síntese, Young (2011, p. 614) defende que a finalidade do currículo deve ser “o desenvolvimento intelectual dos estudantes” e, sendo esse processo baseado em conceitos, o currículo também deve estar ancorado sobre essa base, o que, tendo em vista as possibilidades existentes, pressupõe um currículo estruturado em disciplinas. Na visão de Young (2011, p. 615), se considerarmos que o ambiente escolar é um espaço no qual o mundo é tratado como um “objeto do pensamento”, são justamente “as disciplinas [que] reúnem ‘objetos de pensamento’ como conjuntos de ‘conceitos’ sistematicamente relacionados”. E, assim, conclui o autor, “em termos curriculares, não há alternativa às disciplinas que se mostre adequada e que defina os conceitos que queremos que os estudantes adquiram” (p. 618). Mas daí surge a pergunta: que conhecimentos queremos que nossos estudantes aprendam?

Foi buscando responder a essa pergunta que Young (2007) apontou o “conhecimento poderoso”, em contraposição ao “conhecimento dos poderosos”, como sendo o tipo de conhecimento que deve, necessariamente, fazer parte do currículo. Vejamos o que diz o autor sobre isso:

O “conhecimento dos poderosos” é definido por quem detém o conhecimento. [...] É compreensível que muitos críticos sociais do conhecimento escolar equiparem o conhecimento escolar e o currículo ao “conhecimento dos poderosos”. Ele realmente o foi [...]. No entanto, o fato de que parte do conhecimento é o “conhecimento dos poderosos” ou conhecimento de alto *status* [...] não nos diz nada sobre o conhecimento em si. Assim, precisamos de outro conceito, no enfoque do currículo, que chamarei de “conhecimento poderoso”. Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo. [...] O conhecimento poderoso nas sociedades modernas, no sentido em que usei o termo, é, cada vez mais, o conhecimento especializado (YOUNG, 2007, p. 1294-1295).

Tendo em vista o seu posicionamento crítico no que diz respeito às formas de reprodução das relações de poder por meio do currículo, a defesa de Young em prol de um currículo ancorado em “conhecimento poderoso” segue no sentido de munir os estudantes, principalmente aqueles pertencentes às classes desfavorecidas, de instrumentos confiáveis de compreensão do mundo para que tenham melhores oportunidades de agir sobre ele.

1.2. Reflexões acerca de um currículo centrado em competências

Com a crise do *welfare state* na década de 1970, o mundo vê ascender o neoliberalismo, cujos princípios redirecionaram não apenas a organização econômica de diversos estados nacionais, mas também teve impacto sobre as organizações social, política e cultural das sociedades. Segundo Harvey:

O neoliberalismo é, em primeiro lugar, uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é de criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas: o Estado tem que garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. [...]. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criadas) devem ser mantidas em um nível mínimo (HARVEY, 2011, p. 12).

Como é possível se depreender da citação acima, o neoliberalismo se apresenta como uma doutrina, em certo sentido, contraditória, pelo menos no que diz respeito a sua defesa da não intervenção estatal, com vistas a salvaguardar as liberdades individuais. Isso porque se, por um lado, o Estado não pode intervir sobre a economia, por outro, deve atuar de modo a garantir que o mercado possa funcionar segundo suas próprias lógicas. Ou seja, o Estado deveria estar a serviço do mercado. Nesses termos, compreende-se o direcionamento que veio sendo dado às políticas educacionais nos Estados em que o neoliberalismo veio a imperar: a educação para ser compreendida como um instrumento voltado à preparação dos sujeitos com vistas a atender às demandas de mercado. Os currículos passaram a estar ancorados em valores que se alinham às dinâmicas mercadológicas: iniciativa individual, criatividade, empreendedorismo, competitividade, produtividade (FREITAS; FIGUEIRA, 2020). Com isso, a educação deixa de estar centrada no desenvolvimento intelectual dos indivíduos para focar no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias, que lhes serão necessárias para sua inserção no processo produtivo. Em outras palavras, a educação, enviesada pela ideologia neoliberal, apresenta um direcionamento utilitarista, em que a escola adquire a função primordial de preparação para o mercado de trabalho. Como bem destaca Gentili, vigora hoje:

[...] uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. [...] restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir suas opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho (GENTILI, 1998, p. 81).

Assim, somos interpelados a compreender a lógica que subjaz o ensino centrado em competências e habilidades: a lógica de mercado. Tendo em vista essa relação de servidão educacional às demandas da economia, vemos se constituir, para utilizarmos os termos de Kosik (1969, p. 85), o “homem econômico”, fruto da submissão do ser humano ao sistema econômico: “A economia é um sistema e uma regularidade de relações, nas quais o homem se transforma continuamente em ‘homem econômico’”.

Nesse contexto, as concepções pedagógicas que passaram a nortear o campo educacional entendem que:

A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas (LUKESI, 1999, p. 61).

A partir do exposto, podemos entender que o termo competência está associado ao desenvolvimento de características técnicas direcionadas ao mercado de trabalho. Como constata Saviani (2013, p. 430), nesse contexto capitalista, o indivíduo se torna capital humano: “A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual, que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis”. Entenda-se aí “habilitar” como “tornar competente”. Dessa forma, podemos visualizar que a perspectiva neoliberal de educação desenvolve uma articulação entre a ideia de preparação profissional e o desenvolvimento de competências. Estamos, assim, diante de uma pedagogia das competências.

O avanço do neoliberalismo sobre o campo educacional foi amplamente criticado. Uma contundente crítica nesse sentido foi feita pelo sociólogo francês Christian Laval, em seu livro *A escola não é uma empresa* (2019):

Da minha parte, atribuo à introdução do *neoliberalismo* uma grande responsabilidade na degradação mundial das condições de vida e trabalho, mas também na deterioração das instituições internacionais, universitárias e científicas. “Tudo está interligado”: [...] essa lógica neoliberal, quando se estende muito além do campo econômico *strictu sensu*, é acima de tudo a

racionalidade do capital transformada em lei social geral (LAVAL, 2019, p. 9).

Na visão do autor, entramos em um mundo novo, no qual o neoliberalismo passou a ditar os rumos de nossas sociedades, não apenas no campo econômico, mas em todos os setores da sociedade. Há novos centros decisórios em matéria de políticas públicas, o que significa, em relação ao campo educacional, que há novos centros de produção do discurso legítimo sobre a escola: organismos financeiros e econômicos internacionais. Especificamente sobre a forma como o neoliberalismo impactou o sistema educacional brasileiro, Laval (2019, p. 13) destaca: “o Brasil chegou antes do que outros países ao estágio do ‘capitalismo escolar e universitário’, caracterizado pela intervenção direta e maciça do capital no ensino”. Para combater essa lógica neoliberal que atravessa, em todo o mundo, o campo educacional, o referido autor propõe:

Resistência local e contramedidas são necessárias, especialmente as que visam mais igualdade entre os estudantes, mas o que aparece cada vez mais claramente é que a lógica de conjunto do neoliberalismo só pode ser combatida em um terreno mundial. Por isso é importante criar, recriar ou, em todo caso, intensificar o intercâmbio entre professores e entre pesquisadores para compreendermos melhor o que está acontecendo em cada país, identificarmos as características da nova ordem mundial, coordenarmos as lutas e as resistências em nível internacional e, sobretudo, redefinirmos em escala mundial um modelo alternativo de uma escola democrática, igualitária e realmente ao abrigo dos interesses econômicos e das ameaças políticas que põem em risco a liberdade dos professores e pesquisadores no Brasil e no resto do mundo (LAVAL, 2019, p. 14).

Como se vê na citação acima, trata-se de um provocativo convite para a ativação de resistências locais que articulem um trabalho reflexivo, desenvolvido pela comunidade internacional de professores e pesquisadores. Para Laval, o enfrentamento dos impactos do neoliberalismo no campo educacional deve ganhar dimensões a nível mundial.

1.3. Metodologia para análise curricular

Neste tópico, trataremos da metodologia de análise curricular que adotamos para o desenvolvimento de nossa pesquisa. De início, é importante destacar que se trata de um trabalho qualitativo, centrado no seguinte problema: qual é o lugar destinado ao componente curricular de Sociologia nos recentes referenciais curriculares estaduais que estruturam o Novo Ensino Médio?

Para responder essa questão geral, desenvolvemos, inicialmente, um levantamento bibliográfico, de modo a nos aproximarmos do nosso objeto empírico e, nesse sentido, construir

a base teórica da pesquisa. Em seguida, realizamos uma pesquisa documental, que, em uma perspectiva mais ampla, buscou abarcar os documentos oficiais norteadores do ensino médio brasileiro a partir da LDBEN (1996) e, de modo mais específico, focalizou os 27 novos referenciais curriculares para o ensino médio, concernentes aos 26 estados mais o distrito federal. Para abordagem desses documentos, nos valem dos princípios da análise de conteúdo, segundo a perspectiva de Bardin (2016). Adotamos esse instrumento metodológico devido aos caracteres descritivo e classificatório da pesquisa. Diante do exposto, nosso trabalho foi construído a partir de três etapas:

Etapa 1: análise prévia dos 27 referenciais curriculares estaduais elaborados para nortear o ensino médio. Esse material foi lido buscando identificar elementos que nos permitissem responder ao problema de pesquisa supracitado: qual é o lugar destinado à Sociologia nos recentes referenciais curriculares estaduais que estruturam o Novo Ensino Médio? Em termos empíricos, a resposta a essa pergunta se deu a partir do esmiuçamento dos seguintes aspectos curriculares: 1) a presença ou a ausência da Sociologia enquanto componente curricular; 2) os objetivos educacionais atribuídos à Sociologia enquanto componente curricular; 3) as competências e habilidades que se esperam alcançar com o seu ensino; 4) a sua incorporação ou não nos itinerários formativos.

Etapa 2: a fase seguinte da pesquisa envolveu a organização sistemática dos dados em quadros e gráficos, segundo dois conjuntos de categorias fundamentais. O primeiro deles abarca duas categorias concernentes à forma assumida pela Sociologia enquanto componente curricular nos referidos currículos: *componente disciplinar* e *componente interdisciplinar*. Essa categorização foi constituída à luz de Bernstein (2003), o qual estabelece, como dissemos anteriormente, uma tipologia dos currículos considerando a forma de organização dos componentes curriculares: de um lado, temos o currículo de coleção, que apresenta uma estrutura disciplinar, com fronteiras bem demarcadas entre as disciplinas, de outro, encontra-se o currículo integrado, pautado na interdisciplinaridade, em que não se visualizam fronteiras entre disciplinas. O segundo grupo de categorias, estrutura-se de modo a possibilitar a compreensão do lugar da Sociologia nos referenciais estaduais, considerando a sua articulação em relação aos objetivos traçados pela LDBEN (1996) para o ensino médio. Com isso, temos as seguintes categorias: *preparação para o mercado de trabalho* e *formação para a cidadania*.

Etapa 3: nesta última fase da pesquisa, já com os dados sistematizados, buscamos estabelecer comparações e cruzamentos entre os referenciais analisados, o que nos possibilitou chegar a

inferências e conclusões importantes sobre o “lugar” da Sociologia nos novos referenciais curriculares estaduais para o ensino médio no Brasil.

2. AS REFORMAS CURRICULARES E O ENSINO DA SOCIOLOGIA

Ao atentarmos para a trajetória da Sociologia como componente curricular na educação básica brasileira, o que remonta às reformas educacionais de fins do século XIX até os dias atuais, percebemos que ela foi inserida no currículo ou retirada dele, tendo em vista os interesses predominantes em cada período. Nesse sentido, sua importância no currículo já foi justificada pelas mais variadas razões: por sua contribuição para o desenvolvimento nacional, por sua capacidade de formar o pensamento crítico, pela sua relevância na preparação para o mercado de trabalho, pelo potencial de contribuição que pode dar na formação para a cidadania. Olhar para o lugar que a Sociologia ocupou no currículo da educação básica na série de reformas pelas quais a educação nacional passou entre fins do século XIX e durante o século XX, pode nos oferecer indícios sobre o lugar que atualmente ela ocupa em tal currículo, na reforma educacional em curso no país.

Assim, no presente capítulo, iniciaremos a nossa exposição resgatando, em um primeiro momento, a trajetória da Sociologia na educação básica, abarcando o período que vai de fins do século XIX até meados da década de 1990. Em seguida, partindo da fase marcada pela aprovação da LDBEN (1996) até a Medida Provisória nº 746/2016 que enseja a Reforma do Ensino Médio, buscaremos compreender aspectos políticos, econômicos e sociais que orientaram a construção do currículo nesse período e como eles definiram o lugar da Sociologia no currículo do ensino médio. Por fim, focalizaremos a reforma em curso no país, inclusive com mobilizações para sua revogação, e como a Sociologia, enquanto componente curricular foi mobilizada nos documentos norteadores.

2.1. O lugar da Sociologia, enquanto componente curricular, no contexto das reformas educacionais que antecederam a LDBEN (1996)

Como já mencionado, a história da Sociologia Escolar é marcada pela intermitência, ora compondo ora estando ausente do currículo da Educação Básica. Os motivos para isso são vários, estando todos eles, de certa forma, relacionados à percepção dominante, em cada momento, quanto à importância desse componente curricular para a formação de nossos jovens, tendo em vista o ideal de sociedade que se buscava alcançar. Mesmo quando se fez presente, a Sociologia Escolar assumiu diversas configurações, ora estando marcada por um viés conservador, ora por uma perspectiva crítica de sociedade – direcionamentos esses que veremos, de forma mais detida, nas próximas linhas, ao discutirmos a oposição que se

constituiu, na primeira metade do século XX, entre a Sociologia Católica e a Sociologia Laica. Sob o olhar da perspectiva teórica que adotamos, sabemos que essas modificações estruturais postas à Sociologia, tanto no que diz respeito a sua inserção no currículo quanto no que diz respeito ao direcionamento de seus conteúdos, refletia, e ainda reflete, os contextos sócio-históricos nos quais elas se dão e as configurações das relações de poder estabelecidas. Neste tópico, faremos uma breve incursão sobre a trajetória da Sociologia Escolar na Educação Básica brasileira, desde fins do século XIX até antes da aprovação da LDBEN (1996), buscando destacar os sentidos e interesses em jogo na definição desse componente curricular em cada período.

Historicamente, de acordo com Cigales, Franke e Dallman (2019, p. 15), “os primeiros indícios da Sociologia como conteúdo e disciplina escolar no Brasil remetem aos anos de 1882 e 1883, quando Rui Barbosa elabora seus pareceres sobre as instruções primária, secundária e superior”. Tais pareceres, como informam os autores supracitados, justificavam a reforma liberal de Leôncio de Carvalho, que visava reproduzir o modelo educacional vigente na Europa e nos Estados Unidos. Nesse contexto, a Sociologia, que se buscava incorporar ao currículo escolar, estava baseada nos estudos de Augusto Comte e Herbert Spencer, assumindo, assim, um viés essencialmente positivista, devendo contribuir com o progresso social.

No governo provisório de Deodoro da Fonseca, em 1891, mais precisamente durante a passagem de Benjamin Constant pelo Ministério da Instrução Pública, o ensino de Sociologia tornou-se obrigatório em nível escolar. A partir da reforma que se buscou implementar nesse período, vê-se a inserção, no curso geral, da disciplina intitulada “Sociologia e Moral” (Decreto n. 981, de 08 de novembro de 1890). Infelizmente, essa reforma curricular não saiu do papel. Mais adiante, em 1925, o ensino de Sociologia, enfim, torna-se obrigatório nos anos finais dos cursos preparatórios para ingresso no ensino superior por meio da aprovação da Reforma Rocha Vaz (Decreto n. 16.782 A, de 13 de janeiro de 1925). Essa reforma teve maiores implicações sobre o Ginásio Nacional, Colégio Pedro II.

Nas reformas educacionais desse período, como destacam Cigales, Franke e Dallman, a Sociologia se insere, enquanto componente curricular, apenas por seu potencial de contribuição para o desenvolvimento e o progresso da sociedade, nos termos do positivismo que predominava no campo científico da época:

Em síntese, podemos pensar que o sentido da Sociologia nessas primeiras experiências legislativas está imbricado no desenvolvimento de um conhecimento positivo e racional para a educação de indivíduos moral e civicamente capacitados para atuarem como agentes da transição rumo à

sociedade positivista. É dizer que a Sociologia não encontra base teórica e pedagógica para se firmar no currículo como disciplina autônoma, mas antes como um conhecimento ao lado da moral, do direito pátrio e da economia política, relevante para a consolidação de uma nação forte ao reflexo das teorias estadunidense e europeias. O que também resume o pouco ou quase nulo debate com a realidade nacional nesse período (CIGALES; FRANKE; DALLMAN, 2019, p. 16).

A partir da citação acima, podemos perceber o lugar destinado à Sociologia no currículo escolar da época. Seus objetivos, enquanto disciplina, estavam relacionados ao desenvolvimento de um modelo de sociedade de cunho positivista, baseado na ordem e no progresso, o que explica sua articulação com a moral, o direito e a economia.

É importante destacar que, no contexto das reformas em que se vê a Sociologia se tornar um componente curricular obrigatório ou, ao menos, um componente optativo, surge um conjunto de agentes que passam a compor e, por vezes, disputar o campo educacional brasileiro. Exemplos nesse sentido podem ser constatados através da criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1931, e da emergência dos “escolanovistas” por meio da divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Especificamente no que diz respeito a esses últimos atores, eles passam a protagonizar, junto com os católicos, uma disputa em torno dos princípios que deveriam reger a educação brasileira. Conforme relatam Cigales, Franke e Dallman (2019, p. 17) de um lado temos os intelectuais renovadores “que defendiam a bandeira da escola laica, gratuita e eminentemente pública”, de outro, vê-se os católicos, preocupados em reestabelecer o domínio da igreja em relação à formação dos indivíduos e, conseqüentemente, na definição dos rumos da sociedade, para isso “vão empreender com maior afinco na criação de associações e instituições superiores de ensino, bem como de revistas, livros escolares e ações na esfera pública, com vistas a defender seus interesses nos campos educacional e político brasileiro”.

No que diz respeito à conformação assumida pela Sociologia escolar no contexto dessas disputas, vê-se dois vieses: de um lado, uma Sociologia Laica, de outro, uma Sociologia Católica. Cigales, Franke e Dallman nos oferecem uma caracterização bastante sugestiva dessas sociologias:

O sentido da Sociologia levada a cabo pelas reformas educacionais e pelo projeto dos intelectuais renovadores, tinha o caráter de buscar compreender os problemas sociais e educacionais baseado no princípio racional da ciência social.

[...]

Por outro lado, a Sociologia idealizada pelos intelectuais católicos era caracterizada pelo sentido de missão na busca pela recristianização da

sociedade [...] e seu ensino nas escolas normais durante as décadas de 1930 e 1940 visava, sobretudo, debater os problemas sociais que confrontavam a ideologia cristã, como o divórcio, a família, a educação cristã e a importância da Igreja na cultura brasileira (CIGALES, FRANKE; DALLMAN, 2019, p. 17-18).

Seguindo mais à frente no tempo, em 1931, com a Reforma Francisco Campos, a Sociologia reafirma seu *status* no currículo escolar, como disciplina obrigatória. De acordo com Santos:

[A Sociologia] foi incluída como disciplina obrigatória no 2º ano dos cursos complementares pela Reforma Francisco Campos. Assim, ela se estabelece na educação secundária, não como um componente da formação geral dos adolescentes, mas sim, como uma das disciplinas responsáveis pela preparação de advogados, médicos, engenheiros e arquitetos (cursos complementares) e professores (curso normal). [...] A Sociologia deveria formar o “espírito crítico” para dar conta dos problemas sociais. [...] a Sociologia poderia ser considerada “a arte de salvar rapidamente o Brasil” (SANTOS, 2004, p. 74).

Nesse período, os candidatos ao ingresso nas faculdades passavam a frequentar aulas de Sociologia em cursos complementares com dois anos de duração. Praticamente de forma concomitante a reafirmação da Sociologia enquanto componente curricular obrigatório do ensino secundário, vê-se o estabelecimento dos primeiros espaços de formação docente para atuação no ensino de Sociologia. Em 1933, foi criado o curso de Ciências Sociais na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo. Em 1934, foi a vez da Universidade de São Paulo também criar seu curso de Ciências Sociais. Em 1935, surge o terceiro curso de Ciências Sociais, na Universidade do Distrito Federal (MORAES, 2019; BODART; TAVARES, 2020; PEREIRA, 2020). Essa tendência de criação e cursos de formação de professores de Sociologia foi crescendo nos anos subsequentes, pelo menos até o ano de 1942, quando ocorreu um revés em relação à presença dessa disciplina no currículo escolar.

Na gestão do ministro Gustavo Capanema, foi promulgada, em 9 de abril de 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, conhecida como Reforma Capanema. Em decorrência dessa reforma, a Sociologia perdeu seu *status* de disciplina obrigatória do currículo da escola secundária, tornando-se optativa. Porém, manteve-se nos cursos de formação de professores.

Em síntese, atentando-se para esse primeiro período, de 1925 até 1941, em que a Sociologia figurava como componente curricular obrigatório, pode-se afirmar que “os sentidos pedagógicos da Sociologia foram diversificados e angariados pelos grupos dos intelectuais católicos e renovadores, que buscavam, cada um a seu modo, implementar uma concepção de

educação mais ampla, que respondesse a seus interesses nos planos político e educacional” (CIGALES; FRANKE; DALLMAN, 2019, p. 18-19).

Durante o Regime Militar, a Sociologia não aparece no currículo como disciplina obrigatória. Neste período, tendo em vista o contexto ditatorial vivido no país, as humanidades perdem cada vez mais espaço no currículo em prol de disciplinas de cunho moralizante. Isso pode ser constatado, com a inserção, por meio do Decreto Lei nº 869/1968, das disciplinas Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica no currículo escolar.

De 1942, com a Reforma Capanema, até a década de 1980, a Sociologia não figura na Educação Básica como disciplina obrigatória. Apesar de seu retorno gradativo ao currículo escolar ter começado já no início dos anos 80 por meio de legislações estaduais (SILVA, 2010), em nível nacional essa situação só começa a mudar com a aprovação, em 1996, de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Com a eleição do presidente Fernando Henrique Cardoso, um conjunto de reformas estruturais, de viés neoliberal, foram implementadas a partir de 1995. Em seu discurso de posse, proferido em 1º de janeiro de 1995, já se percebe o tom reformista que irá marcar seu governo:

Ao lado da informação e do divertimento, vamos engajar nossas TV's em uma verdadeira cruzada nacional pelo resgate da cidadania através do ensino, começando por uma intensa ação de alfabetização e formação cultural [...] isso vai demandar uma ampla reorganização da máquina do governo. A administração está muito deteriorada, depois de anos de desmandos e arrocho financeiro. O clientelismo, o corporativismo e a corrupção sugam o dinheiro do contribuinte antes que chegue aos que deveriam ser os beneficiários legítimos das ações do governo, principalmente na área social. [...] vai ser preciso mexer em muitos vespeiros para completar a faxina e fazer as reformas estruturais necessárias para dar eficiência ao serviço público (CARDOSO, 1995, p. 6).

Dentre essas reformas estruturais sinalizadas no discurso de Fernando Henrique Cardoso, sobressai, para os interesses de nossa pesquisa, aquela implementada no sistema educacional brasileiro e que foi materializada pela nova LDBEN (1996). A referida lei apresenta vários avanços para a educação nacional em comparação com a legislação anterior. Em seu artigo 2º, ela apresenta a educação como obrigação da família e do Estado, devendo se guiar pelo princípio da liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Segundo o referido marco legal, a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do estudante, tanto para o exercício da cidadania quanto para sua inserção no mercado de trabalho. Esse ideário norteou todos os documentos curriculares produzidos para operacionalizar o que estava disposto na

LDBEN, como, por exemplo, as DCN (1998), os PCN (1999) e seu texto complementar, o PCN+ (2002).

2.2. O lugar da Sociologia, enquanto componente curricular, a partir da LDBEN (1996)

Uma observação mais cuidadosa em relação à fase que se inicia com a aprovação de uma nova LDBEN, em 1996, é especialmente importante para a compreensão da configuração atual do ensino médio brasileiro e, nesse contexto, do lugar que veio a ocupar a Sociologia no currículo desse nível de ensino. Isso se dá justamente porque, ao olharmos para os contextos social, político e econômico da época, inspirados pela teoria crítica do currículo, percebemos que as políticas neoliberais, que influenciaram a recente Reforma do Ensino Médio, já vinham guiando os rumos da educação no país desde a promulgação daquela LDBEN, a qual, mesmo com alterações, ainda vigora até hoje, direcionando todos os documentos curriculares que norteiam o sistema de ensino brasileiro.

Assim, de início, já podemos ressaltar que a década de 1990 foi marcada por profundas transformações nas políticas públicas educacionais do país, guiadas pelos ideais neoliberais, estando sob influência, especialmente, do governo norte-americano. Essa situação deu o tom de todos os documentos curriculares aprovados neste período.

Da elaboração, passando pela tramitação, até a promulgação da LDBEN, em 1996, foram muitas as discussões e os embates entre agentes que defendiam perspectivas distintas de educação para o país. Um dos primeiros projetos sistemáticos de LDBEN foi construído pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e encaminhado para o congresso em fins da década de 1980. Segundo Freitas e Figueira (2020, p. 9), o documento “possuía a concepção de uma educação propiciada pelo Estado, sob os moldes de uma organização laica, de qualidade, universal e gratuita”.

Seguindo os tramites, de acordo com os autores supracitados, o projeto teve a aprovação das comissões de educação, finanças e tributação. Foi encaminhado, em 1991, ao plenário da Câmara dos Deputados, onde recebeu 1.263 emendas, o que levou a sua retomada pelas comissões técnicas. Passada essa fase, foi encaminhado ao Senado Federal. Em 1995, já em uma nova legislatura e com a recente eleição de Fernando Henrique Cardoso, o projeto de LDBEN do Fórum foi reconduzido à Comissão de Constituição, ficando sob a relatoria do Senador Darcy Ribeiro, o qual alegou que o projeto continha inconstitucionalidades. Nesse meio tempo, o próprio Darcy Ribeiro apresentou um novo projeto de LDBEN, mais alinhado com os interesses das instituições privadas, que foi aprovado de imediato na Comissão de

Constituição e Justiça do Senado. Com isso, o projeto foi enviado para a Câmara dos Deputados e, depois de sete meses, aprovado. Em seguida, seguiu para a sanção presidencial, o que ocorreu sem vetos em fins de 1996. No que concerne a esses desdobramentos envolvendo a elaboração, a tramitação e a aprovação da LDBEN, Freitas e Figueira nos oferecem uma síntese sugestiva dos interesses e das relações de poder em jogo:

Nesse sentido, ressalta-se que o projeto apresentado por Darcy Ribeiro coadunava com os pressupostos daqueles que estavam no poder, pois obteve contribuições dos funcionários do Ministério da Educação e, como consequência, sua aprovação foi célere. Enquanto o projeto de LDB do Fórum teve uma trajetória de oito anos em tramitação, em diálogo com os sujeitos civis, com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, em sete meses o projeto de Darcy Ribeiro recebeu a aprovação, isto é, sem um diálogo aprofundado com os sujeitos (FREITAS, FIGUEIRA, 2020, p. 11).

Shigunov e Marciel (2004), em suas críticas a LDBEN (1996), destacam que ela acaba ampliando ainda mais no distanciamento entre escola pública e privada no país, ao estabelecer obrigações e deveres para as primeiras, ao passo que a segunda permanece com total autonomia para ampliar sua abrangência e seus lucros, sustentando os interesses das instituições privadas. Em suas palavras:

As propostas governamentais inspiradas no modelo educacional neoliberal, visam impor rigorosas exigências ao sistema público de ensino, sem, no entanto, realizar os investimentos necessários para que ele possa responder à altura tais cobranças. Já em relação ao ensino privado, ao invés de impor as mesmas regulamentações e exigências, deixa-o com total autonomia para se gerenciar, sem nenhum tipo de fiscalização mais rigorosa, e, ainda, realiza altos investimentos, por meio de subvenções e concessão de bolsas de estudos. Portanto, as propostas governamentais pretendem, com isso, evidenciar as carências das instituições de ensino público e incutir na opinião pública a necessidade de privatização delas pela sua inoperância e pelas altas despesas geradas com sua manutenção (SHIGUNOV; MACIEL, 2004, p. 69).

Especificamente no que diz respeito à orientação curricular que passa a vigorar no país após a LDBEN (1996), Melo tece as seguintes considerações sobre a definição da formação para o trabalho e para o exercício da cidadania, como os principais objetivos da educação:

É relevante assinalar que, pela primeira vez, uma lei de educação não diz que o ensino profissional se vincula ao trabalho, mas que toda a educação escolar será vinculada ao trabalho e à prática social, da creche ao último ano de doutorado, em todas as matérias. Isso porque ela não especifica níveis, modalidades ou matérias nos quais a vinculação ao trabalho ou à prática social seria obedecida. Ao contrário, une o trabalho à prática social como as duas dimensões que devem estar presentes no processo educativo, em todas as suas manifestações escolares (MELO, 1999, p. 01).

Sendo assim, podemos inferir que, segundo o que estabelece a LDBEN (1996), por um lado, a educação escolar deve ter como norte o desenvolvimento do estudante para a prática social, ou, nos termos da referida lei, para o exercício da cidadania, deixando implícita a necessária articulação entre os conhecimentos ensinados na escola e os padrões que se espera que o estudante incorpore para o convívio social. Por outro lado, a educação escolar também deverá promover ao estudante uma preparação inicial para o mercado de trabalho. Tanto o exercício da cidadania quanto a atuação no mundo do trabalho se constituem como parâmetros que definem o conjunto de habilidades e competências que os estudantes devem adquirir no âmbito escolar. Sobre as habilidades e competências previstas na LDBEN (1996), Melo destaca:

As mudanças em curso na organização do trabalho deixam muitos educadores atônitos em relação ao perfil de habilidades e de competências. O que aumenta a possibilidade de empregabilidade no mundo de hoje é a ênfase nas habilidades básicas e gerais. Têm grande importância a capacidade de análise, a capacidade de resolver problemas, a capacidade de tomar decisões e, sobretudo, ter flexibilidade para continuar aprendendo. Isto mostra, também, a sintonia da lei com este novo panorama (MELO, 1999, p. 01).

Como consequência direta do que está estabelecido na LDBEN (1996), percebe-se que o direcionamento da educação para o desenvolvimento de competências e habilidades, que muitos autores chamam de “pedagogia das competências”, também está presente nos demais documentos norteadores da educação nacional publicados nos anos seguintes, como os PCNEM e PCNEM+. Como reflexo das políticas neoliberais em ascensão, esses documentos estão ancorados em uma nova teoria pedagógica alinhada ao capital. É precisamente isso que nos diz Caridá:

Neste sentido, a educação passa a operar com um novo significado, com uma nova teoria pedagógica que sustenta os pressupostos da reestruturação produtiva, pautada em uma concepção ideológica que inverte o real e aliena o trabalhador não apenas do produto final de seu trabalho, mas de suas relações pessoais, familiares, de consumo, de trabalho, transcendendo a alienação do processo produtivo e a estendendo para todas as esferas e instituições sociais, como a escola (CARIDÁ, 2015, p. 155).

Desta forma, podemos perceber como a entrada das políticas neoliberais no país interferiu na estruturação do currículo da educação básica, principalmente do ensino médio: estabelecendo uma estrutura curricular ancorada no desenvolvimento de competências que, em última instância, segue a lógica de mercado, tendo em vista a produção de mão de obra. Sobre isso, vale lembrar a oposição ferrenha de Young (2011) a esse tipo de definição curricular enviesado pelas demandas econômicas. Como vimos anteriormente, na perspectiva desse

sociólogo, o currículo deve ser construído tendo em vista o desenvolvimento do conhecimento dos estudantes e não para atender às demandas de mercado.

Nesse momento, já podemos destacar que essa orientação curricular estabelecida com a LDBEN (1996) teve impacto direto na escolha, configuração e direcionamento dos componentes curriculares, que passaram a fazer parte do currículo. Em tal contexto, buscamos identificar como a Sociologia passou a compor o currículo do ensino médio, após esse marco legal. Como é de conhecimento de todos aqueles que se debruçam sobre a história do ensino de Sociologia no Brasil, esse componente curricular não é estabelecido na LDBEN como uma disciplina específica, mas como conhecimentos que o estudante deveria ter acesso, obrigatoriamente, ao final do ensino médio. As DCNEM (1998) interpretam esse direcionamento da LDBEN em uma perspectiva interdisciplinar, definindo a forma como a Sociologia passou a vigorar na estrutura curricular. Sobre essa situação, diz-nos Neuhold e Pozzer:

Em 1996, a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabeleceu que ao final do ensino médio, os estudantes deveriam demonstrar “domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (resolução CEB/CNE n. 3, de 26 de junho de 1998) sistematizaram os princípios e as diretrizes da educação naquela lei. Ao regulamentarem a situação da Sociologia no currículo, acabaram por negar-lhe o estatuto de disciplina da Base Nacional Comum, indicando que os seus conteúdos poderiam ser abordados pelos diferentes componentes curriculares (NEUHOLD; POZZER, 2019, p. 43).

Apesar dessa leitura interdisciplinar que as DCNEM (1998) fizeram da LDBEN (1996) em relação à forma como os conteúdos da Sociologia deveriam ser inseridos no currículo e do fato de que foi essa leitura que acabou prevalecendo na maior parte dos currículos estaduais da época, os documentos curriculares nacionais posteriores – PCNEM (1999), PCNEM+ (2002) e OCEM (2006) – acabaram dando um caráter disciplinar à Sociologia, mesmo que de forma indireta, a partir da demarcação de conteúdos, competências e metodologias específicas para esse componente curricular, o que, em suma, acaba por configurar uma disciplina. Sobre isso, vale observarmos as seguintes considerações de Moraes:

Se observarmos bem as DCNEM, a ideia que as condicionou era a da interdisciplinaridade, ou da ‘desdisciplinarização’. A definição por áreas de conhecimento representava certa dificuldade de conceber um currículo totalmente interdisciplinar, ou uma concessão às pressões da equipe que formulava os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e que tinha seus membros recrutados nas sociedades científicas, ciosas das suas especificidades e de seus espaços no currículo [...], razão pela qual estes parâmetros acabaram permanecendo disciplinares, incluindo os PCNEM de

Filosofia e Sociologia (Sociologia, Antropologia e Política) (MORAES, 2011, p. 371).

De toda forma, principalmente no caso dos PCNEM e PCNEM+, mesmo com essa estruturação, em certa medida disciplinar, identificamos textualmente o incentivo à interdisciplinaridade nesses documentos, envolvendo, inclusive, disciplinas – Psicologia, Direito, Economia etc. – que não pertencem ao currículo do ensino médio, mas que por ventura, apresentam conhecimentos necessários para o fortalecimento da aprendizagem do estudante. Dito isso, vejamos nas próximas linhas, mais pormenorizadamente, como os PCNEM, PCNEM+ e OCEM estão estruturados e como a Sociologia se apresenta em cada um deles.

Iniciando com os PCNEM, podemos pontuar que esse documento, de início, demarca a Sociologia Escolar como sendo formada pela conjunção dos conhecimentos da Sociologia, Antropologia e Ciência Política. Em seguida, especifica o seu objetivo geral, justificando, com isso, a sua presença no currículo:

O estudo das Ciências Sociais no ensino médio tem como objetivo mais geral introduzir o aluno nas principais questões conceituais e metodológicas das disciplinas de Sociologia, Antropologia e Política.

[...]

Tendo em vista que o conhecimento sociológico tem como atribuições básicas investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar/explicar todos os fatos relacionados à vida social, logo permite instrumentalizar o aluno para que possa decodificar a complexidade da realidade social.

Assim, pela via do conhecimento sociológico sistematizado, o educando poderá construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno. Ao compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive, poderá perceber-se como elemento ativo, dotado de força política e capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar, através do exercício pleno de sua cidadania, mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justo e solidário (BRASIL, 1999, p. 36-37).

Como se vê na citação acima, em síntese, o objetivo geral do componente curricular de Sociologia está direcionado à formação crítica e reflexiva do estudante, em prol do exercício de sua cidadania.

Já no que diz respeito aos conteúdos sinalizados como possíveis para a composição dos programas de ensino desse componente curricular, os PCNEM trazem, em um tópico intitulado “O que e como ensinar em Ciências Sociais?”, um conjunto de temas, conceitos e atores, citados de forma não sistemática. Sobre isso, Casão e Quinteiro fazem a seguinte crítica:

No tópico “O que e como ensinar em Ciências Sociais”, dado seu título, supõe-se que os autores [do documento] informariam quais conteúdos e a maneira de passar esses conteúdos. Porém, o que vemos é um apanhado de vários conceitos, na sua maioria apenas citados de maneira genérica sem referência ao escopo teórico de onde provieram, dando a impressão de que o “como” ensinar seria apenas essa coleção conceitual descontextualizada de sua teoria

de origem e sem vinculação com a problematização da contemporaneidade, esta sendo caracterizada por intensas transformações no mundo do trabalho (flexibilização das relações do trabalho, mundialização) de modo naturalizante e inexorável (CASÃO; QUINTEIRO, 2007, p. 231-232).

Todo trabalho desenvolvido nesse componente curricular deve atender ao desenvolvimento de habilidades e competências, assim como se estabeleceu para as demais disciplinas do currículo, considerando suas especificidades. É importante pontuar ainda que, nos PCNEM, o estudante é identificado como sujeito do conhecimento e compete ao professor apenas facilitar, isto é, mediar o processo de ensino-aprendizagem, o que está alinhado, na visão de Casão e Quinteiro (2007), à pedagogia das competências.

No que diz respeito aos PCNEM+ (2002), trata-se de um documento que surge como um complemento ao anterior, em um certo sentido se configurando mesmo como uma atualização dele. Os PCNEM+, em termos curriculares, partem das propostas presentes nos PCNEM, mesmo que agora melhor sistematizadas. Em termos estruturais, o documento, na parte dedicada à Sociologia, se organiza em quatro pontos, a saber: 1) Os conceitos estruturadores da Sociologia; 2) O significado das competências específicas da Sociologia; 3) A articulação dos conceitos estruturadores com as competências específicas da Sociologia; e 4) Sugestões de organização de eixos temáticos em Sociologia.

No primeiro ponto, destaca-se a demarcação dos conceitos que devem estruturar o ensino de Sociologia: cidadania, trabalho e cultura. Tais conceitos serão a base para a constituição dos quatro eixos temáticos, apresentados no quarto ponto, que podem organizar os programas de cursos dos professores: indivíduo e sociedade, cultura e sociedade, trabalho e sociedade, política e sociedade. Em cada um desses eixos, há temas e subtemas, como também indicativos do que se quer alcançar em termos de aprendizagem por meio deles. Nesse espaço, em que se sugerem elementos para a composição de programas de ensino, não há menção a teorias sociológicas e autores das Ciências Sociais – mesmo que no primeiro tópico alguns autores clássicos das Ciências Sociais tenham sido citados pontualmente. Os segundo e terceiro pontos buscam melhor detalhar as competências específicas da disciplina e como elas podem ser trabalhadas à luz dos conceitos estruturadores sinalizados.

Em sua crítica aos PCNEM+, no que concerne à parte destinada à Sociologia, Caridá sentencia:

Os conteúdos sociológicos não são abordados a partir de um viés crítico com relação ao mundo do trabalho. Não foca a questão no debate acerca do modo como a sociedade capitalista está organizada com seus conflitos e contradições. Não trata da transformação e da revolução social, mas sim de mudanças sociais através da participação cidadã e democrática. Não questiona

em momento algum o regime democrático da forma como ele está organizado politicamente e economicamente. Traz as questões que envolvem a sociedade capitalista a partir de um olhar de enquadramento neste processo e não de questionamento de suas bases materiais (CARIDÁ, 2015, p. 158).

A citação acima nos chama a atenção para o direcionamento dos conteúdos sociológicos e do objetivo da Sociologia no ensino médio, apresentados primeiramente nos PCNEM e corroborados posteriormente pelos PCNEM+. Em suma, tratam-se de documentos que, mesmo com graus distintos de sistematização, mantêm-se ancorados na “pedagogia das competências”, ou seja, na preparação do estudante para o mundo do trabalho, sendo, para isso, fundamental que difunda as ideias e os valores sociais, conforme estruturados pelo sistema capitalista. Sendo esse o sentido de “formar para o exercício da cidadania”, como preconiza a LDBEM (1996).

Na esteira das publicações de documentos curriculares que visavam estruturar o ensino médio, tivemos, em 2006, a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Vale destacar que esse documento, diferentemente dos citados anteriormente, que foram produzidos e publicados durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, teve sua elaboração e divulgação na época do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Ou seja, tratava-se de um contexto político diferente, em que o avanço do neoliberalismo começou a sofrer alguma resistência, tendo em vista o protagonismo que novas políticas passaram a ter, como aquelas voltadas à distribuição de renda e ao desenvolvimento sustentável. Esse contexto, de certo, ajuda a compreender o tom mais crítico e problematizador da realidade social, em geral, e da educacional, em particular, assumido pelas OCEM em comparação com os PCNEM e os PCNEM+.

Em meio a esse embate político e ideológico, verificamos no texto de apresentação das OCEMs para Ciências Humanas e suas Tecnologias, dois aspectos destacados quanto ao que preconiza a LDBEN:

O primeiro diz respeito às finalidades atribuídas ao ensino médio: o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado (Art. 35).

O segundo propõe a organização curricular com os seguintes componentes:

- Base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, que atenda a especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do próprio aluno (Art. 26);
- Planejamento e desenvolvimento orgânico do currículo, superando a organização por disciplinas estanques;
- Integração e articulação dos conhecimentos em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização;

- Proposta pedagógica elaborada e executada pelos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino;
- Participação dos docentes na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (BRASIL, 2006, p. 7).

Como podemos observar, o primeiro aspecto refere-se às finalidades atribuídas ao ensino médio. Desta forma, as OCEM não trazem propostas diferentes em comparação com os PCNEM, pois a proposta de formação do estudante permanece associada à formação ética, à autonomia intelectual, à preparação para o mundo do trabalho e ao desenvolvimento de competências. Já o segundo aspecto, contempla a organização curricular, a partir da construção de uma base nacional comum e por uma parte diversificada propõe planejamento e organização curricular interdisciplinar e a participação docente na elaboração das propostas pedagógicas pelas unidades de ensino. De acordo com o documento, tais diretrizes representam um avanço para a organização escolar, pois a escola passa a ser pensada a partir de sua própria realidade. Contudo, podemos perceber que em meio a tônica de resistência sobre o avanço do neoliberalismo nas definições curriculares, algumas propostas são mantidas.

No que diz respeito à elaboração das OCEM é importante destacar que houve uma maior participação de especialistas em cada área, o que, no caso da Sociologia, possibilitou a defesa de sua disciplinarização. Inclusive, vale frisar que o documento apresenta uma breve trajetória da Sociologia no currículo da educação básica. Nesta conjuntura é importante mencionar que o texto também incorpora as críticas que foram feitas à abordagem interdisciplinar dos conteúdos da Sociologia dada pelos DCNEM.

Ao buscar identificar o lugar da Sociologia, nas OCEM, podemos perceber que o documento não define, pelo menos de modo sistemático, um conteúdo programático a ser trabalhado com os estudantes. De acordo com tal documento, esse direcionamento se deve ao fato de a Sociologia ainda não ter alcançado “um conjunto mínimo de conteúdos sobre os quais haja unanimidade, pois sequer há consenso sobre alguns tópicos ou perspectivas” (BRASIL, 2006, p. 115). Em contrapartida, as OCEM apresentam um conjunto de direcionamentos de caráter metodológico para a Sociologia. Um desses direcionamentos diz respeito aos recortes que podem ser feitos no âmbito dos conhecimentos sociológicos como base para a estruturação das aulas de Sociologia. Nesse sentido, o documento indica três recortes, a saber: temas, conceitos e teorias. Sobre eles, o documento explica:

[...] pode-se verificar que pelo menos três tipos de recortes são reiterados nas propostas construídas para o ensino de Sociologia no nível médio e encontradas nos parâmetros curriculares oficiais, nos livros didáticos e mesmo nas escolas. São eles: conceitos, temas e teorias. A tendência é os professores, os livros e as propostas apresentarem esses recortes separadamente quando não optam por trabalhar somente com um deles. O que se propõe aqui para a

reflexão dos professores é que esses recortes podem ser tomados como mutuamente referentes [...]. Ao se tomar um conceito – recorte conceitual –, este tanto faz parte da aplicação de um tema quando tem uma significação específica de acordo com uma teoria, do contrário os conceitos sociológicos seriam apenas um glossário sem sentido, pelo menos para alunos do ensino médio. Um tema não pode ser tratado sem o recurso, os conceitos e as teorias sociológicas senão se banaliza, vira senso comum, conversa de botequim. Do mesmo modo, as teorias são compostas por conceitos e ganham concretude quando aplicadas a um tema ou objeto da Sociologia, mas a teoria a seco só produz, para esses alunos, desinteresse (BRASIL, 2006, p. 116-117).

Como se vê, diferentemente dos PCNEM, as OCEM buscam indicar caminhos possíveis para o ensino da Sociologia, considerando as experiências acumuladas. Contudo, não apenas replica tais experiências, mas as supera na medida em que reflete sobre a necessidade de se superar seus limites. Ou seja, ao invés de centrar-se em apenas um recorte metodológico, os docentes podem e devem articulá-los, pois eles se complementam no sentido do fortalecimento da análise sociológica.

No que diz respeito aos objetivos atribuídos à Sociologia, as OCEM os associam a dois princípios epistemológicos interrelacionados: o estranhamento e a desnaturalização da realidade social. Sobre esses dois processos aplicados aos conhecimentos sociológicos, as OCEM destacam:

Um papel central que o pensamento sociológico realiza é a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Há uma tendência sempre recorrente a se explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política etc. com argumentos naturalizados. Primeiro, perde-se de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim; segundo, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais.

[...]

Outro papel que a Sociologia realiza [...] é o estranhamento. No caso da Sociologia, está em causa observar que os fenômenos sociais que rodeiam a todos e dos quais se participa não são de imediato conhecidos, pois aparecem como ordinários, triviais, corriqueiros, normais, sem necessidade de explicação, aos quais se está acostumado, e que na verdade nem são vistos. [...] só é possível tomar certos fenômenos como objeto da Sociologia na medida em que sejam submetidos a um processo de estranhamento, que sejam colocados em questão, problematizados (BRASIL, 2006, p. 105-107).

Como podemos perceber, os processos de desnaturalização e estranhamento da realidade social são identificados, no documento, como aspectos centrais à definição da Sociologia escolar, tendo em vista que se trata do modo como o conhecimento das Ciências Sociais é adequado para o ensino nas escolas. Nos termos do documento, temos: “Entende-se que esse duplo papel da Sociologia como ciência – desnaturalização e estranhamento dos

fenômenos sociais – pode ser traduzido na escola básica por recortes, a que se dá o nome de disciplina escolar” (BRASIL, 2006, p. 107).

Diante dessa definição, contida nas OCEM, que estabelece os processos de estranhamento e desnaturalização como os únicos princípios epistemológicos que caracterizam a Sociologia escolar, Bodart tece algumas críticas, mesmo reconhecendo sua significativa contribuição:

[...] ao destacarem como princípios epistemológicos do ensino de Sociologia o estranhamento e a desnaturalização, acabam subvalorizando outros princípios epistemológicos mais específicos da Sociologia escolar, tais como a historicidade dos fenômenos sociais, a compreensão dialética e relacional entre indivíduos e sociedade [...]. Reconhecemos que no momento de produção das OCEM-Sociologia, questões elementares precisavam ser postas e nisso se mostrou fecundo. Foram esforços propositivos realizados da melhor forma possível dentro das condições existentes e para atender às necessidades daquele momento histórico. Os apontamentos de princípios metodológicos para o ensino de Sociologia foram importantes contribuições de orientação pedagógica (BODART, 2021, p. 143).

Como bem pontuou Bodart (2021), os princípios epistemológicos da Sociologia estão para além do processo de estranhamento e desnaturalização. Contudo, como o próprio pesquisador evidenciou, precisamos levar em consideração o contexto de produção do documento. Momento em que a Sociologia não constava como disciplina obrigatória no currículo. Naquele instante, tendo em vista um histórico de intermitência no currículo da educação básica, a Sociologia ainda estava em fase de estruturação e organização em termos curriculares e de intencionalidades pedagógicas.

No mesmo ano de publicação das OCEM, houve uma reunião na Câmara de Educação Básica para discutir o seguinte tema: “Alteração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/inclusão de componentes curriculares obrigatórios de Filosofia e Sociologia”. Dos debates que se seguiram, resultou a Resolução CNE nº 04/2006. A partir desta resolução, que estabeleceu esses componentes como obrigatórios, foi estabelecido, para os sistemas de ensino, o prazo de um ano para incluir a Sociologia e a Filosofia no currículo. A maioria dos estados seguiram o que definiu essa resolução. Contudo, alguns estados, como São Paulo, se recusaram a seguir o que preconizou a supracitada resolução (SILVA; GONÇALVES, 2017).

Essa situação de incerteza foi superada em 2008, com a aprovação da Lei nº 11.684. Com esse marco legal, ficou estabelecida a obrigatoriedade da inclusão da Sociologia e da Filosofia no currículo do ensino médio no Brasil. Podemos perceber que a Resolução CNE nº 04/2006 e a Lei nº 11.684/2008 marcam o final de uma etapa de luta pela obrigatoriedade da

Sociologia e da Filosofia no ensino médio, o que resultou em um novo *status* para essas disciplinas no currículo (SILVA; GONÇALVES, 2017).

Desse momento em diante, novas conquistas foram se estabelecendo no processo de institucionalização da Sociologia no currículo do Ensino Médio, sendo uma das mais importantes a inclusão da Sociologia no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), a partir de 2011. Pensando nesse cenário favorável à Sociologia, Silva e Gonçalves fazem as seguintes sinalizações conjunturais:

[...] nos fins da primeira década do século XXI, no campo das políticas voltadas à formação de professores (inicial e/ou continuada), iniciativas importantes por parte do MEC que impactaram diretamente a Sociologia na Educação Básica, como o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), Plano Nacional para Formação de Professores (PARFOR), Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), que se somaram às conquistas acima destacadas e criaram um novo patamar de presença da Sociologia na Educação Básica. A criação, em 2007, da Diretoria da Educação Básica (DEB), na Capes, constituiu-se como um forte impacto na melhoria da escola pública, fortalecendo concepções mais críticas no âmbito educacional cujos impactos ainda estão por ser avaliados de modo mais sistemático. A Sociologia se beneficiou diretamente dessas políticas, tendo um esteio para sua consolidação como disciplina no ensino médio (SILVA; GONÇALVES, 2017, p. 66).

Diante do exposto, percebemos que a Sociologia se encontrava, no final da primeira década dos anos 2000, em um cenário propício à sua consolidação no currículo, o que se refletiu em diversas políticas educacionais que passaram a considerá-la. Contudo, um novo cenário político sobreveio em 2016, trazendo consigo uma verdadeira tempestade para o campo da educação, em especial, às definições curriculares estabelecidas até aquele momento. Com a deposição da presidente Dilma Rousseff, um conjunto de políticas públicas começaram a ser reestruturadas e, nesse contexto, o próprio sistema educacional brasileiro passou por uma reforma. No caso do ensino médio, destaca-se a reforma ensejada por meio da Medida Provisória nº 746/2016, que posteriormente se converteu na Lei nº 13.415/2017, cujas implicações curriculares colocaram, novamente, em risco a presença da Sociologia no currículo escolar.

2.3. O lugar da Sociologia, enquanto componente curricular, após a atual Reforma do Ensino Médio

Por meio de nossas leituras, foi possível identificar que, na construção do argumento que amparou as diretrizes e os fundamentos da Reforma do Ensino Médio, o fracasso escolar

foi apontado como o principal motivo para essa reforma educacional. A crise escolar, refletida no baixo desempenho dos estudantes diante das avaliações externas (SAEB e ENEM), nos altos índices de reprovação e retenção escolar, na discrepância entre a idade e a série cursada pelo estudante, foi utilizada como principal indicador do fracasso do atual modelo do ensino médio no Brasil. Sob o olhar da perspectiva teórica que adotamos, podemos dizer, utilizando os termos de Bueno (2022, p. 41), que “são nesses termos que a noção de qualidade da educação se disputa e se elabora na política educacional”. Contudo, diante dessa forma de se aferir a qualidade do ensino médio, aquele autor contrapõe: “tais processos de monitoramento tem desconsiderado as desigualdades nos aprendizados delimitados pelas diferenças entre grupos conforme critérios sociodemográficos, como gênero, raça, cor, nível socioeconômico e região de residência”.

Como já sinalizamos, identifica-se que o ensino médio é avaliado, na agenda política nacional, considerando primordialmente os baixos rendimentos, seguido da evasão escolar. É nesses termos que os reformadores explicaram a necessidade da Reforma do Ensino Médio e a urgência com que esse assunto deveria ser tratado, o que justificava a sua viabilização através de Medida Provisória. Vale salientar que, antes da MP nº 746/2016, estava tramitando, em comissão especial, o Projeto de Lei nº 6.840/2013, o qual indicava reformulações no ensino médio. Contudo, a MP nº 746/2016 impossibilitou o debate e a votação desse projeto, que vinha se constituindo por meio de um processo marcadamente democrático.

Participaram da interlocução da MP nº 746/2016 o Governo Federal, a partir do Ministério da Educação (MEC), as Secretarias Estaduais, o parlamento brasileiro, empresários e movimentos sociais. De acordo com Bueno (2022), entre os agentes que participaram de todo o processo de discussão, elaboração do Projeto de Lei nº 6.840/2013 e da comissão mista da MP nº 746/2016, por classificação, destacam-se: 1) Órgãos governamentais – MEC, INEP, CNE, CAPES, CONSED e UNDIME; 2) Associações e grupos empresariais – Todos pela Educação, Instituto Unibanco, UNESCO, Instituto Alfa e Beta, IETS, Estácio de Sá, Rede CNEC, UNICESUMAR, CEDES, CONFEMEN, CENPEC; 3) Organizações e movimentos sociais – UBES, Campanha Nacional pelo direito a Educação, ANDIFES, ANDES, Movimento Nacional em defesa do Ensino Médio, UME, CNTE e ARCAFAR.

Em síntese, a partir de Bueno (2022), foi possível identificar que o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio obteve participação expressiva no texto do PL nº 6.840/2013. Contudo, o mesmo não ocorreu em relação à MP nº 746/2016, a qual, por outro lado, estava bastante alinhada com o setor empresarial. Por isso, essa MP foi considerada não democrática, já que excluía as organizações educacionais e os movimentos sociais em favor dos interesses de mercado. Trata-se de um verdadeiro cenário de disputas entre agentes dos campos político,

econômico e social em torno dos rumos da educação do país. Nesse sentido, é importante mencionar que, nesse período em que ocorreu a publicação da MP nº 746/2016, houve muitas manifestações e notas públicas contrárias à Reforma do Ensino Médio. Inclusive, muitas escolas e universidades públicas foram ocupadas por estudantes como forma de protesto contra a Reforma.

Voltando à questão do fracasso escolar, tomada normalmente como justificativa para a Reforma do Ensino Médio, ela foi pautada a partir da crítica a três situações principais: 1) Currículo homogêneo e com muitas disciplinas; 2) Reduzido tempo escolar (se comparado ao tempo que os professores perdem com indisciplina); 3) Despreparo dos professores e o reflexo disso na desorganização da escola (BUENO, 2022). Como solução para esse conjunto de situações, vê-se emergir o que Freitas (2012) chamou de “neotecnicismo”, que ocorre associado a três categorias fundamentais, a saber: responsabilização, meritocracia e privatização. Foi basicamente esse o direcionamento dado à Reforma do Ensino Médio por meio da Lei nº 13.415/2017. Sobre essa reforma, Lima e Melo destacam:

A reconfiguração do ensino médio é expressa mais diretamente na Lei nº 13.415/2017, pois ela remodela cinco artigos importantes (art. 24; 36; 44; 61 e 62) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9394/96) e introduz um novo (art. 35-A). Esses artigos citados, em linhas gerais, provocam as seguintes mudanças: retiram a concepção de que a educação brasileira deve fortalecer a formação humana integral; interfere na formação e na atuação dos profissionais da educação e, desta forma, irrompe também na autonomia pedagógica das unidades escolares.

As mudanças expressas nos artigos citados acima ampliam, ao mesmo tempo em que desintegram, os espaços e tempos escolares. Ampliam, uma vez que aumentam a carga horária de 800 para 1.400 horas anuais e instituem o ensino integral. Desintegram o currículo ao promover a desestruturação curricular, quando instituem que o currículo será constituído por dois blocos: a BNCC e os Itinerários Formativos (LIMA; MELO, 2021, p. 2-3).

Analisando os cinco artigos citados acima e que sofreram alterações com a Reforma do Ensino Médio, extraímos as principais mudanças de cada um deles: no que tange ao artigo 24, a modificação ocorreu na carga horária mínima anual. Houve ampliação de 800 horas para 1.400 horas. Essa mudança ocorreu devido à discussão travada entre os reformadores de que o aumento de carga horária seria uma saída para a qualidade de ensino. Sendo assim, foi reforçada a proposta de ensino integral nas escolas.

No que diz respeito às modificações ocorridas no artigo 36, elas se dão a partir da introdução do artigo 35-A, que estabelece a BNCC como estando ancorada em quatro áreas do conhecimento. Sendo elas: 1) Linguagens e suas tecnologias; 2) Matemática e suas tecnologias; 3) Ciências da natureza e suas tecnologias; e 4) Ciências humanas e sociais aplicadas. No § 2º

do referido artigo, destaca-se que Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia estão incluídas de forma obrigatória no currículo do ensino médio, a partir de estudos e práticas. Os únicos componentes curriculares que são sinalizados como obrigatórios ao longo das três séries que compõem o ensino médio são Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa. Tais modificações foram pautadas a partir da ideia de flexibilização curricular. Contudo, não há clareza no que diz respeito à forma como esse currículo flexível será, de fato, operacionalizado.

Ainda sobre as modificações postas no artigo 36, destaca-se que o currículo passa a ser composto pela BNCCEM e pelos itinerários formativos, os quais se constituirão a partir das quatro áreas de conhecimento definidas na base – Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias e Ciências humanas e sociais aplicadas – mais as Formações técnica e profissional.

Diante das mudanças, podemos perceber que, em comparação com o ensino médio anterior, esse novo não mantém a estrutura curricular centrada em um modelo disciplinar. O agrupamento por áreas do conhecimento e a flexibilização curricular indicam, inclusive de modo explícito, a emergência de uma proposta interdisciplinar de currículo. Tudo isso, somado à inexistência de uma sistematização clara das formas como essas modificações serão operacionalizadas, torna obscuro o Novo Ensino Médio no Brasil.

As modificações ocorridas no artigo 44 tocam, de modo mais específico, os cursos e programas que compõem a educação superior. Nesse contexto, indica que os processos seletivos para o ingresso no ensino superior, os quais devem considerar as competências e habilidades postas na BNCCEM, o que corrobora com a estrutura curricular do Novo Ensino Médio. No que tange ao artigo 61, fica determinado que os profissionais de notório saber, com reconhecimento nos sistemas de ensino, poderão ministrar conteúdos de afins à sua área de formação ou experiência profissional. A referida determinação causou bastante indignação tanto entre os professores da Educação Básica como também na comunidade acadêmica em geral. No seu conjunto, a reforma parece implicar em um retrocesso em várias dimensões: no currículo, na escola e no perfil docente. Diante dessa situação, pontuamos as reflexões de Rocha:

A escola, assim rebaixada, deixou de ser escola. Os conteúdos e as disciplinas foram aos poucos relegados ao Sol da boa vontade do professor. As leis, por sua vez, adotaram, grandiloquentes, outra linguagem, e começaram a falar em atividades, áreas do conhecimento, temas transversais e interdisciplinaridade. A perda de objeto foi compensada pelo discurso (ROCHA, 2017, p. 116).

Diante da falta de clareza quanto à operacionalização das mudanças curriculares, que envolvem a flexibilização do currículo, a retirada da disciplinarização, o fortalecimento do

direcionamento interdisciplinar e o surgimento dos itinerários formativos, a escola sofre um duro golpe na etapa do ensino médio no Brasil, como podemos observar na citação acima.

No que diz respeito ao artigo 62, ele trata da exigência de cursos de licenciatura plena para que os professores possam atuar na Educação Básica. Nesse contexto, destaca que a BNCC deve estar contemplada no currículo dos cursos de formação docente. Nesse sentido, inclusive, vislumbra-se uma reforma das licenciaturas segundo os parâmetros da BNCC-Formação, que dado os limites de nosso trabalho, não será tratada de modo mais sistemático.

Durante todo o período que vai das discussões em torno do PL nº 6.840/2013, passando pela publicação da MP nº 746/2016 até o momento de aprovação da Lei nº 13.415/2017, tivemos a elaboração de três versões da BNCC. É sobre essas três versões que iremos discorrer, brevemente, agora. Inicialmente, focaremos as discussões em torno de sua aprovação para, em seguida, tratarmos das suas propostas e implicações no que diz respeito à Reforma do Ensino Médio.

As discussões em torno da aprovação da Base Nacional Comum Curricular moveram a articulação de vários atores sociais, em momentos distintos de direcionamentos políticos na história da educação no Brasil. É importante evidenciar que a aprovação do Plano Nacional de Educação em 2014, corroborou com a implantação de mudanças curriculares que atendessem aos objetivos de aprendizagem destinados aos estudantes da educação básica.

Após a divulgação da primeira versão da Base, foi aberta uma consulta pública on-line, em que vários segmentos poderiam participar. Porém, no processo de elaboração da segunda versão ocorreu um golpe contra a presidente Dilma Rousseff e ela foi retirada do cargo da presidência. Este fato impactou profundamente na continuidade dos processos que culminaram na construção da BNCC.

Sendo assim, foi neste contexto político descrito que a segunda e terceira versões da BNCC foram construídas de forma diferente da ideia inicial. A terceira versão estava prevista para ser definida em 2017, porém, devido aos problemas provenientes do contexto político que se desenhou no momento com a saída da presidente Dilma e as sucessivas mudanças no Ministério da Educação, além de toda situação de indefinições, aprovou-se a Reforma do Ensino Médio, através da Lei nº 13.415/2017.

A trajetória de elaboração da Base proveniente da Reforma do Ensino Médio retrata mudanças políticas no cenário brasileiro, como também uma disputa curricular sobre o projeto de educação que se orquestrava para o país. Segundo Corti, a justificativa de aprovação em caráter de urgência da Reforma do Ensino Médio, ocorreu devido:

O discurso a respeito da baixa performance de alunos em sistemas de avaliação de larga escala é recorrentemente utilizado para justificar a necessidade de reformas educacionais. Trata-se de uma tendência global, fortalecida com a criação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2000, ao qual o Brasil aderiu desde sua primeira edição (CORTI, 2019, p. 5).

Diante dos discursos ideológicos utilizados para justificar a aprovação da BNCC, seguem as propostas a serem desenvolvidas pela versão aprovada, a partir do próprio documento normativo podemos destacar:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, 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. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (BRASIL, 2018, p. 8).

Cabe evidenciar, a partir da citação acima, que os objetivos gerais da BNCC são o desenvolvimento dos estudantes a partir das dez competências gerais, seguidas das competências específicas de cada área do conhecimento em conexão com as habilidades. Tais medidas foram justificadas a partir do discurso de superação na pasta da educação, diante do fracasso escolar. A partir das novas definições, busca-se o fortalecimento da aprendizagem associada ao exercício da cidadania e do ingresso ao mundo do trabalho. Todas essas questões permanecem compactadas aos princípios neoliberais de educação.

Como podemos perceber, no decorrer do percurso histórico da educação brasileira ocorrem mudanças nas estruturas curriculares educacionais que, obviamente, refletem os contextos histórico, político e econômico. Sendo assim, é importante frisar que a Lei nº 13.415 de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, e que entrou em vigor em 2018, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM), aprovada em 2018, e a Base Nacional Comum para a formação de professores (BNC Formação), aprovada em 2019, consistem nos documentos normativos que compõem a mais recente reforma.

Nesse momento, diante das modificações curriculares explicitadas a partir da Reforma do Ensino Médio, trataremos sobre a implementação dos itinerários formativos através da portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. O documento apresenta referenciais curriculares

para a elaboração de itinerários formativos. Verifica-se logo no início do texto introdutório que “O Novo Ensino Médio pretende atender às necessidades e expectativas dos estudantes, fortalecendo seu interesse, engajamento e protagonismo, visando garantir sua permanência e aprendizagem na escola” (BRASIL, 2018, p. 1). Mediante à descrição, verifica-se que desde o início do texto buscou-se justificar a necessidade de implementação dos itinerários formativos com base nas necessidades e expectativas dos estudantes. A partir dessa descrição, justifica-se a necessidade de flexibilização curricular que atenda às necessidades dos estudantes, estando em conformidade com seus projetos de vida e com a preparação para o mundo do trabalho.

De acordo com a portaria nº 1.432/2018, as DCNEM indicam que os currículos devem compor a Formação Geral Básica com carga horária total máxima de 1.800 horas e os itinerários formativos com carga horária total mínima de 1.200 horas. Ademais, os quatro eixos estruturantes (investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo) devem estar presentes na organização dos itinerários formativos de cada estado brasileiro. De acordo com o documento, a proposta consiste na conexão entre os itinerários e as oportunidades de experiências educativas que contribuam para a formação integral, que atenda às dimensões: pessoal, profissional e cidadã. Verifica-se que tais orientações estão associadas ao desenvolvimento de competências gerais e às formações técnica e profissional.

Sobre a implementação dos itinerários formativos, a partir da portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, destaca-se:

[...] 3. Implementação dos Itinerários Formativos: como os quatro eixos estruturantes são complementares, é recomendado que os Itinerários Formativos incorporem e integrem todos eles, a fim de garantir que os estudantes experimentem diferentes situações de aprendizagem e desenvolvam um conjunto diversificado de habilidades relevantes para sua formação integral. Cabe às redes e escolas definir: a) a sequência em que os eixos estruturantes serão percorridos e as formas de conexão entre eles; b) o tipo de organização curricular a ser mobilizado: por disciplinas, por oficinas, por unidades/campos temáticos, por projetos, entre outras possibilidades de flexibilização dos currículos no ensino médio; c) se os Itinerários Formativos terão como foco uma ou mais Áreas de Conhecimento, a combinação de uma Área de Conhecimento com as Formações Técnica e Profissional ou apenas as Formações Técnica e Profissional (PORTARIA nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, p. 2).

Como podemos perceber, há uma ampla flexibilidade sobre a implantação dos itinerários formativos em cada estado, considerando a realidade de cada unidade escolar. De acordo com o documento, objetiva-se garantir aos estudantes diferentes experiências e situações de aprendizagem. Discurso amplamente difundido nas recentes mudanças curriculares. Sobre

essas mudanças, também é destacado na BNCC (2018, p. 471) que: “cabe aos sistemas e às escolas adotar a organização curricular que melhor responda aos seus contextos e suas condições: áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse etc.”.

Nas descrições sobre a implementação dos itinerários formativos presentes na portaria nº 1.432/2018, também encontramos as habilidades a serem desenvolvidas associadas às competências gerais da BNCC. Desse modo, observamos que as habilidades a serem desenvolvidas representam situações relacionadas a: situações problemas do cotidiano, levantamento de hipóteses, pesquisas, utilização de dispositivos digitais, argumentação, empreendedorismo, produção da cidadania, projeto de vida, mundo do trabalho, dentre outras.

No ano vigente de 2023, momento de realização desta pesquisa, está ocorrendo a implementação dos itinerários formativos em todas as escolas públicas estaduais e particulares que possuem a oferta da etapa ensino médio. Contudo, mediante o discurso de flexibilização, diminuição de carga horária de disciplinas da Base e a implementação dos itinerários formativos com componentes sem tradição e respaldo científico, ela está causando muitos protestos por parte dos estudantes, além de críticas dos professores da Educação Básica e de pesquisadores da área. A situação resultou em audiências públicas com representantes do governo, professores e estudantes. A discussão gira em torno da revogação do Novo Ensino Médio. Em meio à situação, o presidente Luís Inácio Lula da Silva realizou um pronunciamento divulgado pelos veículos de comunicação dizendo que o Novo Ensino Médio não será revogado e sim aperfeiçoado. Contudo, o Governo Federal suspendeu por 60 dias, através da portaria nº 627, de 04 de abril de 2023, o cronograma nacional do Novo Ensino Médio que estava vigente através da portaria nº 521, de 13 de julho de 2021. É importante destacar que a suspensão se refere ao período de conclusão da consulta pública para avaliar e reestruturar o Ensino Médio no Brasil.

A situação mencionada acima, não interfere no ano letivo de 2023, se ocorrerem mudanças e esperamos que ocorram, implicarão nas definições a partir de 2024. Diante desse cenário de incertezas postos pela reforma, mediante às críticas de flexibilização curricular, interdisciplinaridade e operacionalização dos itinerários formativos, analisaremos agora o lugar da Sociologia enquanto componente curricular diante da Reforma do Ensino Médio.

A preocupação em identificar a demarcação dos conhecimentos das Ciências Sociais, como também do componente curricular de Sociologia nas novas configurações do ensino médio é resultante do histórico de intermitência da obrigatoriedade da disciplina no currículo. A partir da Reforma, os únicos componentes que permanecem obrigatórios, enquanto componentes curriculares, são apenas Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa. Os

demais componentes curriculares permanecem obrigatórios no currículo, a partir da figuração de “estudos e práticas”. É nesta situação que se encontra a Sociologia, mediante a um cenário de incertezas, diante desta definição. A outra implicação sobre a manutenção da Sociologia no currículo, refere-se a nova organização curricular por área do conhecimento. Diante deste norteamento, a Sociologia passa a pertencer a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, juntamente com Filosofia, História e Geografia (BRASIL, 2018).

Mediante a nova proposta pedagógica norteada pela Reforma do Ensino Médio, a Sociologia passa a ser operacionalizada, como os demais componentes, visando o desenvolvimento de Competências Gerais, específicas da área e habilidades. Mediante à situação, pesquisadores da área das Ciências Sociais, formação de coletivo de professores de Sociologia na esfera estadual e a Associação Brasileira de Ensino das Ciências Sociais (ABECS) unem esforços para fortalecer o entendimento sobre a importância da Sociologia no currículo do ensino médio.

Entendemos que a presença da Sociologia a partir da configuração de “saberes e práticas” representa um problema, pois fica caracterizada uma situação de indefinição e incerteza sobre a forma como o componente realmente permanecerá no currículo do ensino médio. Sabe-se que a Sociologia deve seguir as normativas da BNCCEM e as definições postas nos novos referenciais curriculares, porém, é importante destacar que com a BNCC, o ensino-aprendizagem voltou-se ao desenvolvimento de competências e habilidades e cabe, nesse contexto, evidenciarmos de quais maneiras as Ciências Sociais podem colaborar para tal desenvolvimento, embora não apenas limitadas a ele (BODART e FEIJÓ, 2020).

A partir da Reforma do Ensino Médio (2017), as secretarias estaduais ficam encarregadas de desenvolverem seus próprios currículos, seguindo as normativas de desenvolvimento das Competências Gerais Básicas. A Sociologia, como os demais componentes curriculares, deve seguir esses norteamentos. Diante de toda discussão travada, acreditamos na importância de apresentar as dez competências gerais da BNCC e os seus direcionamentos:

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre os mundos físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas), com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar

de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista 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 mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com ela.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Ministério da Educação, 2018.

Desse modo, ao analisar os norteamentos de cada competência geral, percebe-se que todos os direcionamentos expostos nas dez competências, direcionou um estímulo ao protagonismo juvenil associado ao desenvolvimento das especificidades de cada competência atribuída. Podemos observar também, paralelo ao estímulo ao protagonismo juvenil, pontua-se o desenvolvimento de competências necessárias ao ingresso no mundo do trabalho, de acordo com as necessidades de uma sociedade capitalista, marcada pela ideologia neoliberal de educação.

Sendo assim, observa-se também que nas competências estão presentes: a valorização dos conhecimentos históricos, o estímulo à intelectualidade, a valorização da cultura, o uso de diferentes linguagens, o uso e o domínio das tecnologias digitais, respeito à diversidade cultural, o estímulo ao exercício da prática da argumentação, o desenvolvimento socioemocional, a valorização da empatia, incentivo à resolução de conflitos e o desenvolvimento de princípios éticos democráticos. Percebe-se, também, que as competências são atribuídas a contextos do cotidiano, que fortalecem as construções desejáveis de cidadão e profissional.

Ao analisar as Competências Gerais, visando atender às demandas das novas normativas, associando-as à Sociologia escolar, Bodart e Feijó (2020) descrevem a importância do componente curricular de Sociologia nos desdobramentos de cada competência geral, em que destacam:

A primeira competência versa sobre a valorização e a utilização dos conhecimentos sobre os mundos social e cultural para entender e explicar a realidade. Com relação a isso, mencionamos a contribuição da Sociologia Escolar para a realização desse objetivo, tendo em vista o vasto campo de desenvolvimento de teorias acerca do mundo social e cultural passíveis de serem utilizados [...]. Essa contribuição sociológica abarca também os objetivos da segunda competência, uma vez que as Ciências Sociais podem dotar os estudantes do ensino médio de ferramentas para análises científicas crítica, reflexiva e criativa acerca dos fenômenos sociais [...]. A terceira competência, destacada no quadro, versa sobre a capacidade de valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais e participar de variadas práticas culturais. Acreditamos que tal competência só é alcançada a partir da compressão do conceito antropológico de cultura e da capacidade de realizar a objetivação etnográfica, atitude que o ensino de Sociologia pode promover [...]; a quarta competência... a contribuição da Sociologia Escolar pode ser exemplificada no desenvolvimento de melhores condições para expressar-se através da escrita; na quinta competência... a contribuição da Sociologia Escolar pode ser exemplificada no desenvolvimento de melhores condições para expressar-se através da escrita; a sexta competência nos remete ao “exercício da cidadania”, presente na legislação educacional desde a LDB (1996); a sétima competência aponta para a valorização e o respeito aos direitos humanos, temática importante nas Ciências Sociais, que perpassa grande parte dos estudos sociológicos, e pode estar presente em vários momentos das aulas de Sociologia; na oitava competência... a Antropologia (mas não só) tem muito a acrescentar por meio dos estudos da cultura e da vivência de costumes em suas várias formas e possibilidades, apontado para a convivência pacífica entre o eu e os outros. A alteridade é uma postura fomentada pela Sociologia Escolar; a competência número nove, traz a necessidade do diálogo e do respeito, aspectos nos quais em muito a Sociologia Escolar pode colaborar; por fim, a última competência geral traz alusão à tomada de decisões e ações com base no comportamento democrático (BODART; FEIJÓ, 2020, p. 10).

Como podemos perceber através da citação acima, os pesquisadores demonstraram as potencialidades do componente curricular de Sociologia, que engloba os estudos das Ciências Sociais, presentes em cada competência geral. A partir do exposto, evidencia-se que o componente curricular de Sociologia, se bem aproveitado através de suas especificidades, pode contribuir significativamente para a formação dos estudantes do ensino médio. Podendo, desta forma, se adequar às novas normativas e atender às propostas das dez Competências Gerais da BNCCEM.

Com a implementação da Reforma, a Sociologia adquire a figuração de componente curricular pertencente à área de CHSA. Sendo assim, terá que desenvolver competências e habilidades específicas da área. Mediante esse contexto, vejamos os direcionamentos da BNCCEM sobre a área de CHSA:

Na BNCC de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do ensino médio, a definição de competências e habilidades, ao considerar essas categorias, pretende possibilitar o acesso a conceitos, dados e informações que permitam aos estudantes atribuir sentidos aos conhecimentos da área e utilizá-los

intencionalmente para a compreensão, a crítica e o enfrentamento ético dos desafios do dia a dia, de determinados grupos e de toda a sociedade (BRASIL, 2018, p. 550).

Diante do exposto é importante destacar que toda explicação sobre o direcionamento pedagógico da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas estão organizados a partir de eixos temáticos interdisciplinares, a saber: Tempo e espaço; Território e fronteira; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; Política e Trabalho. Contudo, a forma como está posta a ideia de interdisciplinaridade em torno dos componentes curriculares, sendo estes organizados por áreas do conhecimento, dificulta o entendimento das fronteiras disciplinares. Diante do direcionamento interdisciplinar, posto pela Reforma do Ensino Médio, vejamos as seis competências específicas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO
1. 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.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a 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.
3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Ministério da Educação, 2018.

A interdisciplinaridade é a característica marcante das seis competências específicas destacadas, como já mencionamos. As competências articuladas ao “saber fazer” se misturam entre as especificidades dos componentes curriculares. De acordo com o documento normativo apresentado, o estudante do ensino médio ao estudar os componentes curriculares da área de CHSA, deve desenvolver as seis competências específicas que estarão articuladas a um conjunto de habilidades. Nos referenciais curriculares, organizados pelas secretarias estaduais, as competências, estarão articuladas também, além dos conjuntos de habilidades, aos objetos do conhecimento organizados entre os eixos estruturantes. Retomando o enfoque sobre o lugar da Sociologia diante da Reforma do Ensino Médio, destacamos as contribuições de Bodart e

Feijó sobre o componente curricular de Sociologia em cada competência específica da área de CHSA:

A primeira competência específica já demonstra o quanto a Sociologia é necessária no currículo do ensino médio. Analisar processos econômicos, políticos, culturais e sociais é tarefa do ensino das Ciências Sociais; [...] a segunda competência demanda o desenvolvimento de conhecimentos próprios da Sociologia Política e da Ciência Política, tais como as relações de poder [...] nesse sentido, a disciplina provoca o pensar sobre questões institucionais articuladas nas ações políticas dos Estados, compreendendo suas dimensões mais subjetivas, nas quais se encontram as relações entre Estado e sociedade civil, a disposição dos agentes e como estes se portam no jogo político; com relação à terceira competência, destacamos a relevância dos estudos culturais para compreender a complexa relação entre homem e natureza e seus desdobramentos ontológicos; [...] podemos perceber a contribuição da Sociologia em sala de aula para a quarta competência, ao levar os alunos a compreenderem as diferentes relações sociais dentro de diferentes contextos; [...] a quinta e a sexta competências nos remetem, como nas gerais, à valorização dos direitos humanos e de comportamentos democráticos, a partir de uma formação voltada ao exercício da cidadania (BODART; FEIJÓ, 2020, p. 10).

Diante do exposto, podemos visualizar a importância dos conhecimentos das Ciências Sociais, a partir do ensino de Sociologia no ensino médio, pois os pesquisadores demonstraram as contribuições teóricas da disciplina nas seis competências. Como podemos perceber, o estudo da Sociologia, diante de sua vasta contribuição teórica, oportuniza aos estudantes o desenvolvimento nas seis competências. Diante da tradição teórica da Sociologia, o seu estudo visa promover o desenvolvimento intelectual e a capacidade investigativa dos estudantes, mediante a utilização de teorias e métodos específicos. Neste contexto, Bodart e Feijó destacam:

O ensino-aprendizagem voltado ao “desenvolvimento de competências e habilidades” colaborou para o aprofundamento de um currículo interdisciplinar, presente na atual proposta da BNCC (2019), assim como a mudança na LDB, com a Lei nº 13415/17, que retirou a obrigatoriedade nominal disciplinar da Sociologia, limitando-se a indicar ser obrigatória a presença de seus saberes e de suas práticas. Paralelamente à publicação desses parâmetros curriculares, encontramos uma mobilização crescente em defesa da presença da Sociologia enquanto corpo disciplinar obrigatório e expresso nominalmente na LDB. Ainda que não fosse comum indicação nominal de obrigatoriedade de disciplina na referida Lei, sua falta de tradição enquanto componente curricular obrigatório era visto como uma forma de encerrar de vez as discussões em torno da forma como estaria presente no ensino médio (BODART; FEIJÓ, 2020, p. 5).

Em meio às modificações presentes na citação acima, verifica-se que a Sociologia permanece na luta por sua permanência no currículo, observamos que na BNCC a Sociologia é direcionada ao trabalho pedagógico interdisciplinar, diante dos demais componentes da área de CHSA. Apesar das mudanças curriculares afetarem o caráter disciplinar dos componentes, defendemos a importância dos conhecimentos das Ciências

Sociais para os estudantes do ensino médio. Sobre a importância das Ciências Sociais, Lahire destaca:

As Ciências Sociais têm por objetivo fazer ascender as realidades que permanecem invisíveis frente à experiência imediata. Por seu trabalho coletivo de reconstrução paciente, elas oferecem imagens particulares do mundo social, de suas estruturas, das grandes regularidades ou dos principais mecanismos sociais que os regem (LAHIRE, 2014, p. 14).

Nessa concepção, podemos inferir que para Lahire (2014), o ensino de Sociologia é importante, pois contribui para a formação dos sujeitos críticos e autônomos, sabe-se que o ensino de Sociologia no ensino médio não possui como proposta formar cientistas sociais, porém ao estudar Sociologia, o estudante tem a oportunidade de aprender teorias e métodos próprios de pesquisa em Ciências Sociais, seguindo, obviamente, os parâmetros do ensino médio, pois o estudante ainda não ingressou na universidade. Ao ressaltar a importância da Sociologia no ensino médio, destacamos nossos esforços em contribuir com as pesquisas curriculares existentes no Brasil. Seguindo em defesa do ensino de Sociologia no Brasil, destacamos as contribuições de Oliveira:

O ensino de Sociologia no sentido forte do termo, deve compreender em uma configuração que vá para além de uma proposta bancária de educação. A articulação entre teoria, categorias sociológicas e realidade social deve apresentar-se de forma clara, de modo a tornar significativo o que se diz, para quem se fala (OLIVEIRA, 2011, p. 9).

Conforme o exposto, a Sociologia possibilita aos estudantes, o desenvolvimento da criticidade, pois sua configuração se articula como uma disciplina de “combate”, sendo articulada aos estudos sobre a realidade social. Desta forma, entende-se que a articulação inicial da utilização das teorias sociológicas e os métodos de pesquisa em Ciências Sociais, proporcionam ao estudante uma melhor compreensão sobre a realidade social e reflexões de atuação no cotidiano do indivíduo.

No próximo capítulo iremos abordar o lugar destinado à Sociologia nos referenciais curriculares estaduais, visando observar sua presença enquanto componente curricular, a interdisciplinaridade, a carga horária adquirida, os objetivos propostos, sua presença nos itinerários formativos e sua relação com a preparação para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania, como direcionam os documentos vigentes no Brasil.

3. ANÁLISE SOBRE O LUGAR DO COMPONENTE CURRICULAR DE SOCIOLOGIA NOS REFERENCIAIS CURRICULARES ESTADUAIS

Segundo a mais recente normativa educacional brasileira, posta pela Lei nº 13.415/2017, cabe aos estados adequarem seus currículos à Reforma do Ensino Médio, considerando a BNCCEM e a necessidade de constituição de itinerários formativos (BRASIL, 2017). Essa normativa traz consigo alterações profundas na estrutura dos componentes curriculares, principalmente porque abre a possibilidade de que esses possam se configurar de outras maneiras, para além da tradicional forma disciplinar até então predominante no país.

Assim, no presente capítulo, iniciamos nossa exposição apresentando os dados coletados que evidenciam a presença da Sociologia, enquanto componente curricular nos referenciais estaduais. Atentamos para a configuração da Sociologia presente nos referenciais analisados. Em seguida, apresentamos a demarcação da Sociologia enquanto componente curricular, expresso em alguns referenciais de forma disciplinar e em outros de modo interdisciplinar. Nossa análise norteou-se a partir das categorias definidas: preparação para o mercado de trabalho e contribuição para o exercício da cidadania. Seguindo com a exposição analítica, apresentamos a configuração da Sociologia nos objetos do conhecimento, em que verificamos variações entre demarcações disciplinares e interdisciplinares. Posteriormente, discorreremos sobre os direcionamentos postos à Sociologia no desenvolvimento de competências e habilidades presentes nos referenciais curriculares. Por fim, analisamos a incorporação da Sociologia enquanto componente curricular nos itinerários formativos.

3.1. A presença da Sociologia enquanto componente curricular na parte comum

Inicialmente, destacamos que, como foi estabelecido pela Lei nº 13.415/2017, a Sociologia deveria obrigatoriamente permanecer no currículo do ensino médio, mesmo que na forma de “estudos e práticas”. Nesse sentido, a partir da análise documental dos referenciais curriculares estaduais, disponibilizados no site oficial do Observatório do Ensino Médio², percebeu-se que a Sociologia³ realmente foi introduzida em todos os referenciais como

²Os 27 referenciais analisados estão disponíveis no site do Observatório do Ensino Médio, entre os referenciais, o pertencente ao estado do Ceará apresenta a descrição: versão preliminar. Contudo, todos estão descritos como aprovados no site oficial do MEC.

³O que já havia sido definido anteriormente, por meio de documentos curriculares nacionais (PCNEM, PCNEM+ e OCEM), para o componente curricular da Sociologia, no que diz respeito à sua abrangência de conteúdo, o qual deveria incluir também os conhecimentos da Antropologia e da Ciência Política, se manteve no contexto da recente

componente curricular obrigatório⁴, como pode ser visto no gráfico abaixo. Essa introdução se deu, principalmente, na parte comum do currículo, ancorada na BNCCEM, mas também ocorreu, no caso de alguns estados, na parte diversificada do currículo, destinada aos itinerários formativos, aspectos que detalharemos mais adiante.

Gráfico 1.



Fonte: Elaboração própria (2023).

Os elementos observados em nossa pesquisa nos referenciais que evidenciam, em grande medida, a presença da Sociologia enquanto componente curricular foram: 1. A descrição da presença da Sociologia enquanto componente curricular pertencente à área de CHSA; 2. As sessões dedicadas à Sociologia, ressaltando sua presença no currículo e sua trajetória na Educação Básica; 3. A organização de quadros que demarcam a Sociologia através de seus objetos do conhecimento, competências e habilidades; 4. Os objetivos educacionais atribuídos à Sociologia; 5. Carga horária; 6. Perfil docente. É importante destacar que os elementos citados não estão expressos da mesma forma em todos os referenciais. Verificamos que em alguns documentos a Sociologia está presente de modo mais consolidado e com demarcações mais claras de sua configuração no currículo. Contudo, em outros referenciais se observa apenas a menção da Sociologia como componente curricular pertencente à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Aqui é importante que já comecemos a qualificar essa presença da Sociologia enquanto componente curricular nos referenciais analisados. De início, é importante destacar que esse componente, como os demais, por determinação da nova legislação educacional, se define em

Reforma do Ensino Médio. Assim, sempre que nos referirmos à Sociologia como componente curricular, no âmbito dos atuais referenciais estatuais, é segundo essa configuração já estabelecida.

⁴Toda análise foi realizada a partir dos referenciais curriculares estaduais. É importante destacar que nem todos os referenciais trazem a matriz curricular. Sendo assim, a Sociologia pode estar presente na matriz e não estar evidenciada no referencial. Denominamos de matriz curricular os quadros organizados pelas secretarias estaduais, que discriminam os componentes curriculares por série e com as suas respectivas cargas horárias anuais.

tais referenciais através de sua inserção em uma área do conhecimento, que, no caso da Sociologia, é a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Sobre essa organização curricular por áreas do conhecimento, Bodart e Reis esclarecem:

A rigor, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas não é área de conhecimento (CHSA), mas um agrupamento arbitrário de disciplinas originárias de áreas do conhecimento especializadas, distintas, autônomas e com claras fronteiras no campo científico (a despeito de realizarem constantes diálogos). (BODART; REIS, 2022, p. 127).

Vale pontuar que esse agrupamento curricular já estava posto em documentos curriculares anteriores (DCNEM, PCNEM, PCNEM+ e OCEM) e também na matriz de referência e na avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Contudo, depois da Reforma do Ensino Médio, com sua proposta de flexibilização curricular, os componentes que antes compunham, de forma disciplinar, cada uma das áreas do conhecimento estabelecidas, podem agora se articular das mais variadas formas, tais como disciplina, projetos, oficinas, laboratórios etc. (BODART; REIS, 2022).

Desta forma, embasados pela teoria crítica do currículo, realizamos a presente pesquisa para buscar testar a seguinte hipótese: dada a predominância das correntes políticas neoliberais no âmbito econômico brasileiro que reverberaram para o campo educacional, visualizam-se modificações no lugar ocupado pela Sociologia no currículo, diante da Reforma do Ensino Médio.

Visando à obtenção de sustentação de nossa hipótese sobre o lugar da Sociologia nos referenciais, a partir da perspectiva teórica adotada, buscamos identificar esse “lugar” a partir da predominância da relação entre a Sociologia e a *preparação para o mercado de trabalho* e/ou para a *contribuição para o exercício da cidadania*. No que se refere à Sociologia enquanto componente curricular, a categorização utilizada segue os moldes de Bernstein (1996), a partir de sua categorização de currículo de coleção e currículo integrado. Tomando como base a teorização do sociólogo, definimos as categorias: *caráter disciplinar* e *interdisciplinaridade dos conhecimentos das Ciências Sociais*.

Durante o processo de verificação da presença da Sociologia nos referenciais curriculares estaduais, realizamos, por meio da ferramenta de localização de palavras do aplicativo leitor de documento, uma busca pelo termo Sociologia. Esse recurso, além de ter-nos possibilitado identificar se esse componente curricular era tratado ou não nos supracitados referenciais e o(s) local(is) em que se inseriam nesses textos, também nos indicou a quantidade

de vezes que o termo foi mencionado⁵. Assim, identificamos que o termo Sociologia está presente em vários pontos dos referenciais focalizados: destacado nos sumários, indicado no contexto de exposição da área de CHSA e até mesmo na composição de itinerários formativos, em tópicos específicos dedicados à Sociologia enquanto componente curricular, nos quadros que sintetizam a organização do currículo por área de conhecimento e naqueles que descrevem objetos do conhecimento, competências e habilidades.

Quadro 1 – Frequência de aparição da Sociologia por referencial estadual.

Estados	AC	AP	AM	PA	RO	RR	TO
Frequência	55	30	23	49	141	2	25
Estados	AL	BA	CE	SE	MA	PB	PE
Frequência	207	42	121	98	48	69	175
Estados	PI	RN	GO	DF	MT	MS	RJ
Frequência	97	72	32	19	38	60	8
Estados	SP	MG	ES	PR	SC	RS	-
Frequência	46	93	14	183	27	21	-

Fonte: Elaboração própria (2023).

Mais que apenas indicar a repetição da palavra “Sociologia”, esses números dão indicativos do tamanho do espaço curricular marcado pela presença desse componente. Vale destacar que, nos referenciais em que a palavra aparece mais vezes, há, por um lado, a preocupação evidente em justificar a presença da Sociologia como componente curricular, apresentando a sua importância para o processo de formação dos educandos e, por outro lado, estabelecer direcionamentos pedagógicos para a Sociologia no ensino médio. Percebemos também, ao observarmos os contextos em que a palavra Sociologia aparecia que sua grande recorrência em alguns referenciais também se explicava pela sua articulação, não apenas no âmbito da parte comum, destinada à BNCC, mas também no contexto dos itinerários formativos, o que será melhor detalhado mais à frente.

De modo mais esmiuçado, vejamos como os referenciais, cuja frequência da palavra Sociologia foi mais alta, apresentam esse componente curricular. O estado de Alagoas foi o que apresentou o número mais alto de menções à Sociologia. Dentre as exposições feitas no

⁵Apesar de existirem termos correlatos ou que fazem parte do mesmo campo semântico da palavra “Sociologia”, que por ventura possam ter sido mencionados nos referenciais analisados, cujo mapeamento poderia ter algum impacto sobre as inferências que foram estabelecidas com base na frequência de aparição de termos, optamos por focar unicamente na palavra “Sociologia”, já que ela remete ao exato termo utilizado na legislação nacional, a fim de indicar o componente que deve, obrigatoriamente, fazer parte do currículo do ensino médio. Assim, sua frequência de aparição pode indicar a sua importância e amplitude na estruturação curricular de tais referenciais.

referencial desse estado sobre a presença da Sociologia no currículo, podemos destacar a seguinte:

A Sociologia escolar, constituindo-se do ensino da Sociologia, da Ciência Política e da Antropologia, pauta-se na transposição didática dessa pluralidade teórica e metodológica, visando explicar os fenômenos sociais, políticos e culturais. [...] O ensino de Sociologia pode ter como ponto de partida um dos quatro princípios metodológicos de ensino, sendo eles: temas, conceitos, teorias e pesquisas. Contudo, o seu ensino demanda mobilização dos conceitos, das teorias e dos métodos sociológicos, independentemente do ponto de partida que o professor, ou a professora, vier adotar. Contudo, é desejável que o ponto de partida da aula seja a realidade dos/as estudantes e que a condução das atividades de ensino-aprendizagem possibilite reflexões sociológicas que possam superar o estágio inicial de conhecimento dos/as estudantes (ALAGOAS, 2021, p. 295).

A partir da citação acima, podemos perceber a demarcação e a especificação precisas da Sociologia enquanto componente curricular do ensino médio, havendo destaque para sua operacionalização metodológica, a partir dos temas, conceitos, teorias e pesquisa. Nesse sentido, tais descrições sobre a operacionalização dos conhecimentos das Ciências Sociais no currículo do ensino médio e suas implicações para os estudantes fortalecem o discurso da presença da Sociologia nesta etapa de ensino.

Seguindo para uma segunda exemplificação, destacamos também o referencial do Paraná, o qual apresenta o segundo maior número de menções à palavra “Sociologia”. Sobre a presença desse componente no currículo, o referido documento destaca:

O componente curricular Sociologia está presente na etapa do ensino médio fundamentando-se nos conhecimentos que compõem as Ciências Sociais. Isso significa que as áreas de Antropologia, Ciência Política, além da própria Sociologia, que nomina o componente, estão presentes no conjunto de saberes abordados pela etapa, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Na etapa do ensino médio, o componente trata de algumas noções centrais, tais como de indivíduo, sociedade, política, trabalho e cultura, presentes na Base Nacional Comum Curricular, enquanto categorias para tematização e problematização na área. Mediante os conhecimentos da Sociologia, o estudante poderá desenvolver as habilidades fundamentais para a sua formação. A Sociologia cumpre uma importante missão no Ensino Médio para garantir o protagonismo dos estudantes, na oportunização da reflexão crítica sobre a realidade social na qual estão inseridos, ao mesmo tempo em que os prepara para o mundo do trabalho, a formulação dos seus projetos de vida e o exercício pleno da cidadania (PARANÁ, 2021, p. 590).

Diante do exposto, podemos perceber alguns fundamentos epistemológicos estabelecidos para a Sociologia enquanto componente curricular do ensino médio. Além disso, assim como se viu no referencial de Alagoas, também há a definição de que supracitado componente deverá abarcar os conhecimentos das três áreas que constituem as Ciências Sociais no país, a saber, Sociologia, Antropologia e Ciência Política. Em seguida, sinaliza para alguns

eixos temáticos que podem estruturar o conteúdo programático do componente. No documento, observa-se também a ideia de “missão” da Sociologia em preparar o estudante para o protagonismo juvenil, mercado de trabalho e exercício da cidadania. Por fim, o referencial do Paraná destaca também objetivos que devem nortear o ensino da Sociologia, estando alinhado, nesse sentido, ao que preconiza a LDBEN quanto à preparação dos jovens para o exercício da cidadania e sua inserção no mundo do trabalho.

Diante da exposição sobre a frequência da palavra Sociologia por referencial estadual, destacamos os referenciais em que a Sociologia tem menos frequência. Encontramos pouca frequência da palavra nos estados de Roraima e do Rio de Janeiro. Verificamos que no Referencial Curricular de Roraima, a Sociologia é citada de forma breve e em contexto interdisciplinar como os demais componentes da área de CHSA.

No Referencial Curricular do Rio de Janeiro, a Sociologia está presente em um quadro sobre consulta pública, que descreve o acompanhamento quantitativo de professores por componente curricular que participaram da consulta pública. No documento, destacam-se as singularidades epistemológicas e dialógicas dos componentes pertencentes à área de CHSA, destacando, inclusive, as suas contribuições para o protagonismo juvenil. No referencial do Rio de Janeiro, ressalta-se o trabalho interdisciplinar que a Sociologia está inserida como os demais componentes da área de CHSA: “Seguindo a BNCC e o DOC-RJ para o Novo Ensino Médio, na fase da Formação Geral [...] estruturada a partir a partir de 6 (seis) competências específicas, que são desdobradas em 32 habilidades”, (RJ. p. 52). Vale destacar que o documento citado apresenta estrutura de organização (competência específica da BNCC, habilidades, habilidades específicas e objetos do conhecimento) para o componente curricular de Sociologia destinado à 3ª série. Contudo, o referencial em questão não apresenta quantitativo de carga horária para a Sociologia, o que encontramos foi a presença em caráter disciplinar no currículo, através da demarcação dos conteúdos das Ciências Sociais expressos nos objetos dos conhecimentos.

Vale destacar que um elemento importante para que possamos compreender a presença da Sociologia enquanto componente curricular nos referenciais estaduais é a carga horária específica, que foi demarcada para aquele componente nesses referenciais. Durante a pesquisa, foi possível detectar que se, por um lado, há indicações quanto à localização da Sociologia em determinadas séries que compõem o ensino médio, a maioria dos referenciais, por não trazerem uma matriz curricular sistematizada, não dão qualquer indicativo com relação à carga horária destinada à Sociologia. Dentre os 27 referenciais analisados, apenas em quatro deles, justamente os que trazem matrizes curriculares definidas, identificamos a carga horária da Sociologia enquanto componente curricular. Sendo eles, os referenciais dos estados de

Amazonas, Bahia, Piauí e Goiás. Além desses referenciais citados é importante frisar que os referenciais dos estados de Pernambuco, Sergipe, Rondônia e Rio de Janeiro, trazem as informações em quadros organizadores sobre a presença da Sociologia em determinadas séries do ensino médio, contudo, não apresentam o quantitativo de carga horária do componente.

3.2. Os objetivos da Sociologia enquanto componente curricular

Ainda na busca por compreender o lugar ocupado pela Sociologia nos referenciais analisados, buscamos identificar quais objetivos lhe são atribuídos. Para isso, definimos duas categorias – *preparação para o mercado do trabalho e contribuição para o exercício da cidadania* – que, por terem sido construídas considerando as disposições postas na LBDem (1996), nos permitirão perceber como a Sociologia foi articulada nos currículos de modo a atender o tipo de formação estabelecido nessa legislação, que, conforme nossa hipótese de pesquisa, está enviesada por uma perspectiva neoliberal de educação. Desta forma, buscamos avaliar os direcionamentos dados ao componente de Sociologia, nesse contexto, verificando em que medida o ensino das Ciências Sociais foi colocado a serviço dos interesses neoliberais.

Com relação à primeira categoria sinalizada para classificar o tipo de direcionamento dado ao componente Sociologia, ela se sustenta no objetivo geral da educação escolar expresso no art. 1, § 2º, da LDBEM: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). Essa orientação encontra-se reafirmada no item seis do conjunto de competências gerais da educação básica que integra a BNCC/EM:

[...] 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade [...] (BRASIL, 2018, p. 9).

Dito isto, verificamos em que medida os objetivos atribuídos à Sociologia nos referenciais curriculares analisados se articulavam a uma formação, tendo em vista a preparação para o mercado de trabalho. Para fortalecer o entendimento sobre a descrição acima, destacamos os referenciais curriculares que encontramos os indicativos citados e extraímos deles as descrições que relacionam o estudo da Sociologia e a preparação para o mercado de trabalho, como também para o exercício da cidadania. No quadro abaixo, segue um mapeamento das articulações que, de forma direta, alguns referenciais fizeram nesse sentido:

Quadro 2 – Relação entre os objetivos da Sociologia, exercício da cidadania e preparação para o mercado de trabalho nos referenciais estaduais para o ensino médio.

Estado	Objetivos
Acre	Torna-se necessário acrescentar que essa série de conhecimentos proporcionados pela Sociologia resultará na aplicabilidade desses saberes no cotidiano do estudante, estimulando-o a conhecer a si próprio, a usar sua imaginação e criatividade, no intuito de prospectar sua condição de vida por meio de práticas empreendedoras (p. 291).
Amapá	Neste referencial, a Sociologia é inserida também no contexto da “Educação Profissional e Técnica” (p. 440), como no “Curso Técnico em Recursos Humanos”, através do componente “Sociologia do Trabalho”, visando, em termos de competência, “proporcionar conhecimentos básicos sobre a Sociologia e sua influência na vida do trabalhador” (p. 449).
Pará	[...] pensar a Sociologia para o ensino médio brasileiro atual é contribuir para uma consciência de mundo voltada ao exercício da cidadania, com jovens autônomos e proativos, comprometidos e responsáveis na busca da melhoria das condições de vida na sociedade e na construção do seu projeto de vida, integrado à sua realidade (p. 251).
Alagoas	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 [...] (p. 296).
Piauí	O ensino de Sociologia deve atender preferencialmente os vínculos comunitários, organizações, e movimentos com base nas ideias propagadas pela BNCC de justiça, solidariedade, autonomia, equidade, liberdade de pensamento e de escolha, [...] com vistas a contemplar objetos do conhecimento específicos das demais áreas, temáticas de conhecimento geral e específico visando ao domínio, ao engajamento profissional e ao projeto de vida (p. 288).
Goiás	É importante que o/a estudante identifique e compreenda, ainda que de forma introdutória, os processos filosóficos, sociológicos e históricos dos diferentes modos de produção que auxiliam na compreensão do lugar que ocupa e que pode ocupar dentro do mercado de trabalho (p. 456).
Paraná	A Sociologia cumpre uma importante missão no Ensino Médio para garantir o protagonismo dos estudantes, na oportunização da reflexão crítica sobre a realidade social na qual estão inseridos, ao mesmo tempo em que os prepara para o mundo do trabalho, a formulação dos seus projetos de vida e o exercício pleno da cidadania (p. 590).

Fonte: Elaboração própria (2023).

Os referenciais citados no quadro acima representam 28% do total de referenciais curriculares elaborados para compor o ensino médio e que foram analisados nesta pesquisa. Nota-se que tais referenciais apresentam conexões claras entre os objetivos propostos para o componente curricular de Sociologia e uma formação educacional voltada para o exercício da cidadania, como também para a preparação ao mercado de trabalho. Nesses referenciais, as contribuições epistemológicas e metodológicas da Sociologia são mobilizadas, por um lado, como um meio de levar os estudantes a conhecerem a si próprios e o mundo que os cercam a partir de uma visão crítica da realidade, fortalecer neles um ideário de comunidade e vida coletiva, em prol da sua formação cidadã, por outro lado, as contribuições da Sociologia também devem se dar no sentido do estímulo da imaginação, da criatividade, da autonomia e da proatividade, de modo a fortalecer o protagonismo juvenil, o que, em termos de uma formação voltada à preparação para o mercado de trabalho, significa estimular o engajamento profissional e o empreendedorismo em nossos jovens.

Dentre os objetivos postos nos referenciais curriculares, inferimos que 51,85% dos referenciais abordam, de forma clara, sobre a importância de o estudante do ensino médio acessar os conhecimentos das Ciências Sociais. Esses documentos enfatizam a contribuição teórica do componente curricular de Sociologia, em que verifica-se que apesar dos direcionamentos interdisciplinares postos pela reforma, os objetivos da Sociologia enquanto componente curricular disciplinar estão fortemente presentes.

Conforme foi apresentado no quadro acima, na pesquisa também verificamos que 25,92% dos referenciais trazem entre os objetivos educacionais postos para a Sociologia a preparação para o exercício da cidadania, a preparação para o mercado de trabalho, projeto de vida e práticas empreendedoras.

Sabe-se que, na elaboração dos referenciais, os redatores devem seguir os norteamentos postos pela LDBEM, pós-reforma, sendo assim, podemos entender os direcionamentos postos, a formação para o exercício da cidadania e a preparação para o mercado de trabalho, como reflexo do viés neoliberal que a orientou. Nesse sentido, vejamos a justificativa posta na BNCCEM sobre a necessidade da reforma para a última etapa da educação básica:

O ensino médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do país tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Entre os fatores que explicam esse cenário, destacam-se o desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 461).

Podemos perceber que a BNCCEM justifica a importância da Reforma do Ensino Médio, tendo em vista o baixo desempenho dos estudantes, o excesso de componentes curriculares e o distanciamento da realidade escolar em relação ao mundo do trabalho. Porém, sabe-se que a aprovação e a implementação da Reforma aumentaram o quantitativo dos componentes curriculares a partir do estabelecimento dos itinerários formativos. Diante das alterações curriculares provenientes da Reforma do Ensino Médio, sabemos que entre os seus objetivos, consiste a ideia de “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (BRASIL, 2013, p. 183).

Ao analisar os referenciais, buscamos detectar os documentos que apresentavam os objetivos educacionais atribuídos à Sociologia. Sendo eles: contribuição teórica-metodológica, preparação para o mercado de trabalho, contribuição para o exercício da cidadania,

fortalecimento do protagonismo juvenil, construção do projeto de vida e o desenvolvimento de práticas empreendedoras.

É importante destacar que apesar do indicativo de interdisciplinaridade presente nos documentos educacionais, encontramos muitos referenciais que atribuem a importância disciplinar à Sociologia, sendo assim, ressaltam em seus objetivos educacionais as contribuições teóricas-metodológicas do componente de modo disciplinar. Contudo, também detectamos referenciais que apresentam os objetivos educacionais da Sociologia sempre articulados aos demais componentes da área de CHSA. Desta forma, ao coletarmos os objetivos educacionais atribuídos à Sociologia enquanto componente curricular, no âmbito dos referenciais analisados, foi possível detectar que 20 desses referenciais indicam objetivos específicos para a Sociologia enquanto componente curricular disciplinar, enquanto três referenciais transpõem os objetivos específicos à área de CHSA para todos os componentes que a constituem, inclusive a Sociologia, seguindo, assim, um enquadramento interdisciplinar posto pela Reforma. Os outros quatro referenciais restantes não indicam objetivos para a Sociologia. Sobre isso, ver síntese no quadro abaixo:

Gráfico 2.



Fonte: Elaboração própria (2023).

No caso dos referenciais que indicam objetivos específicos para a Sociologia enquanto componente curricular, percebe-se um esforço de sistematização com vistas a uma melhor demarcação disciplinar. Mesmo estando a Sociologia agrupada na área de CHSA, como estabelece a BNCCEM, seus objetivos educacionais específicos são organizados em quadros ou demarcados por tópicos específicos, os quais se constituem como indícios de que a Sociologia assumiu uma configuração básica disciplinar, mesmo que possa desenvolver atividades interdisciplinares em articulação com outros componentes do currículo.

Na análise acerca do “lugar” da Sociologia nos referenciais curriculares estaduais, considerando os objetivos estabelecidos para ela, buscamos identificar se havia alguma descrição direta sobre a contribuição daquele componente para o ingresso na universidade. Não encontramos, de forma explícita, nada nesse sentido nos supracitados referenciais. Contudo, dado que os objetivos educacionais postos para a Sociologia estão relacionados com o desenvolvimento da criticidade, com o conhecimento de teorias e métodos de pesquisa próprios da Ciências Sociais, podemos considerar que esse componente se configura como um importante aliado, juntamente com os demais componentes da BNCC, à preparação do estudante no que tange ao acesso aos conhecimentos e desenvolvimento das habilidades necessárias para enfrentar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

3.3. Os objetos de conhecimento da Sociologia enquanto componente curricular

Seguindo para espaços analisados nos referenciais, em que visualizamos a demarcação da presença da Sociologia, é importante destacar os referenciais que possuem quadros de organização curricular dos componentes por área do conhecimento. Nos referenciais que trazem esse tipo de organização, são destacados: a área de conhecimento, competências, habilidades e objetos do conhecimento (na maioria dos referenciais, referem-se aos conteúdos a serem estudados em cada componente curricular).

No que se referem aos objetos do conhecimento, identificamos duas possibilidades da presença da Sociologia, sendo eles: 1. Objetos do conhecimento destinados à Sociologia enquanto componente curricular disciplinar; e 2. Objetos do conhecimento descritos de forma interdisciplinar para os componentes da área de CHSA. No gráfico abaixo, apresentamos os dados sobre a Sociologia nos objetos do conhecimento, a partir dos 27 referenciais.

Gráfico 3.



Fonte: Elaboração própria (2023).

Definimos como objetos do conhecimento destinados à Sociologia enquanto componente curricular disciplinar as descrições (objetos do conhecimento), que abordam os conteúdos das Ciências Sociais separados dos demais componentes da área de CHSA e que expressam realmente os conteúdos disciplinares da Sociologia. Entendemos como objetos do conhecimento descritos de forma interdisciplinar, aqueles que aparecem integrados com os demais componentes da área de CHSA. Vale destacar que os dados apresentados sobre os objetivos educacionais postos para a Sociologia em caráter disciplinar se apresentaram maiores que os objetos do conhecimento organizados em caráter disciplinar. Acreditamos que nem todos os referenciais que apresentaram os objetivos educacionais destinados à Sociologia, conseguiram delinear os objetos do conhecimento da mesma forma. Sobre essa questão temos como hipótese que o norteamento interdisciplinar da Reforma contribuiu para esse tipo de situação, visto que a maioria dos docentes não concorda com ela, buscou-se de algum modo simbolizar resistência no documento.

Sobre os objetos do conhecimento descritos de forma disciplinar para o componente curricular de Sociologia, tomamos como exemplo o referencial curricular da Bahia, que apresenta a descrição dos objetos do conhecimento destinados ao componente curricular de Sociologia em caráter disciplinar e separados por série, como demonstrado a seguir:

Quadro 3 – Objetos do conhecimento destinados à Sociologia do referencial curricular da Bahia.

<p>1ª série - O conhecimento como produto do processo humanizador. Conceito de modernidade na sociedade ocidental e sua implicação para o nascimento da Sociologia. A polissemia das teorias sociológicas - os clássicos e seus conceitos fundamentais. Émile Durkheim e o conceito de fato social. Max Weber e o conceito de ação social. Karl Marx e o conceito de classe social. A integração do negro na sociedade de classes - a contribuição da Sociologia de Florestan Fernandes para a análise da sociedade baiana. As cosmologias dos cultos de matriz africana na Bahia. O poder do simbólico nas relações sociais (cultura, ideologia e indústria cultural). As culturas, as identidades e a alteridade. Relativismo antropológico <i>versus</i> Colonização etnocêntrica. A Bahia e as suas culturas: organizações simbólicas e materiais dos povos originários africanos e afro-brasileiros, p. 191.</p>
<p>2ª série - O poder e as suas formas política, econômica e ideológica. A tipologia da dominação, segundo Max Weber. Conceitos básicos de política moderna: Estado e governo. Monarquia e República. Presidencialismo e Parlamentarismo. Regimes autocráticos, totalitários e democráticos. Conceitos de patrimonialismo e populismo na análise da democracia brasileira. Cidadania e Direitos - contribuições do pensamento de Lélia Gonzalez para o estudo das desigualdades raciais no Brasil. Conceito de revolução e conceito de movimento social. Movimentos sociais tradicionais e os Novos Movimentos Sociais. Movimentos sociais na Bahia. Os processos de racionalização da produção (taylorismo/fordismo) e de flexibilização (Toyotismo/capital transnacional). A desigualdade social na sociedade brasileira e as políticas públicas como forma de empoderamento social. As interseccionalidades da desigualdade. Estrutura e estratificação social - as formas de estratificação. A condição do jovem no Brasil e na Bahia - estatísticas, perfis etnográficos, caminhos para a mobilidade na hierarquia social, p. 195.</p>
<p>3ª série - Desenvolvimentismo social – a relação entre o modo de produção capitalista e a ideia de progresso. Teorias da CEPAL e da Dependência, diferença entre crescimento econômico e indicadores sociais de desenvolvimento. Crises do capitalismo e ciclos de reestruturação produtiva. A modernização conservadora no Brasil – a Bahia no contexto da modernização. O conceito de modernidade líquida, pós-modernidade e a era das informações. A Sociologia urbana – Escola de Chicago e o conceito de ecologia urbana. A nova Sociologia</p>

urbana – Escola francesa e estudos da desigualdade e segregação socioespacial. Estudos sobre violência – a contribuição da antropologia de Alba Zaluar. Sociedade e Meio Ambiente: práticas sociais sustentáveis no Brasil e na Bahia. Práticas sustentáveis e os povos originários. Luta pela terra no estado da Bahia. Movimentos pelo Meio Ambiente e preservacionismo. Justiça ambiental. Segurança alimentar e saúde pública, p. 201.

Fonte: Bahia, 2022.

Diante do exposto, observa-se que no referencial baiano a área das Ciências Sociais se mistura entre as séries. Percebe-se, também, uma articulação entre os conhecimentos das Ciências Sociais e os estudos territoriais e regionais. É importante destacar, também, que além da mobilização dos conhecimentos das Ciências Sociais, os objetos dos conhecimentos para a Sociologia na Bahia trazem estudos temáticos sobre cidadania, relação entre o capitalismo e o progresso, justiça ambiental, violência, desigualdade racial no Brasil, dentre outros.

Agora, para exemplificar os referenciais que trazem os objetos do conhecimento da área de CHSA, de forma interdisciplinar, utilizamos as descrições postas no referencial curricular de Roraima:

Quadro 4 – Objetos do conhecimento destinados à Sociologia do referencial curricular da Roraima.

Processos, eventos filosóficos, históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais locais e globais. Etnocentrismo. Evolução. Modernidade nas Dinâmicas histórica, geográfica, econômica, política, social, ambiental e cultural, nos diferentes espaços, inclusive a Biosociodiversidade. Processos políticos, econômicos, culturais, sociais e ambientais, nos âmbitos local, regional e global, p. 172.
Cultura material e imaterial de determinados grupos, valores, crenças e práticas de diferentes sociedades. Contextualização das riquezas linguísticas, costumes e suas ambiguidades, p. 173.
A ética nos espaços e nas práticas sociais, inclusive nos territórios escolares, de comunicação, acesso e disseminação das informações, produção de conhecimentos, resolução de problemas e exercício de protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, vividas nas paragens contemporâneas locais e globais, p. 174.
Dinâmicas das mercadorias, capital e populacional. Uso de Tecnologias e seus impactos na estrutura e nas dinâmicas das sociedades contemporâneas, suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais etc., em diferentes espaços, p.175.
Territórios, fronteiras e vazios espacial, temporal e cultural. Processo de ocupação e formação de territórios. Diversidade étnico-cultural e características socioeconômicas; políticas e tecnologias; organismos internacionais; grupos sociais e culturais; impérios; estados nacionais; conflitos populacionais (interno e externo), p.176.
As dimensões políticas e sociais, no Brasil e no Mundo Contemporâneo, na Amazônia Caribenha e Roraima. Raciocínios geográficos, na análise da ocupação humana e da produção dos espaços contemporâneo local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, p. 177.
Problematização e promoção de ações individuais e coletivas que proponham a sustentabilidade e o consumo responsável nos ambientes urbanos e rurais locais e globais. Análise e avaliação de diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais, inclusive amazônidas, e o compromisso com a sustentabilidade, p. 178.
Indústria cultural, cultura de massa, consumismo, impactos econômicos, impactos socioambientais. Extração de recursos naturais e impactos socioambientais, legislação ambiental, recursos naturais e consumo responsável. O papel dos organismos nacionais, sociais, estaduais, locais e suas obrigações legais na proteção ambiental, p. 179 e 180.
Impactos de diferentes modelos econômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental local e global contemporânea do Planeta Terra, p. 180.
Diferentes culturas, transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e novas formas de trabalho. Indicadores de emprego, trabalho e renda, estratificação e desigualdade socioeconômica. Direitos humanos, desigualdade social, transformações tecnológicas, relações sociais e de trabalho, p. 181.
Novas modalidades de trabalho, revolução técnica, tecnológica e informacional, p. 182.

Fundamentos da ética em diferentes culturas com foco na interculturalidade do território roraimense. Estilos de vida, valores, desigualdade, preconceito, intolerância, direitos humanos, liberdades individuais, p. 183.
Diversas formas de violência, suas causas, significados, usos políticos, sociais e culturais e as formas de combatê-las. Valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas, p. 184.
Históricos de lutas e costumes das sociedades indígenas e afrodescendentes nas Américas, Brasil e território roraimense. As dimensões políticas e sociais, locais, nacionais e globais; períodos ditatoriais e democráticos, populismo, autoritarismo e paternalismo, p. 185.
Aplicação de conceitos políticos básicos na formação de diferentes países, povos e nações. Organismos internacionais: seus limites e suas formas de atuação, bem como de sua efetividade nos contextos local e global. Direitos humanos, desigualdade social, violações dos direitos humanos, p. 186.
Características socioeconômicas da sociedade brasileira e valorização do protagonismo de seus cidadãos, p. 187.

Fonte: Roraima, 2021.

Diante do exposto sobre os objetos do conhecimento descritos de forma interdisciplinar no referencial curricular, podemos identificar a busca de articulação entre os conhecimentos oriundos dos componentes pertencentes à área de CHSA, destacando também a ênfase aos estudos políticos, econômicos e sociais locais. Podemos observar a mobilização de vários conhecimentos oriundos das Ciências Sociais nas descrições. Evidencia-se a presença ideológica de valorização do protagonismo juvenil, associada ao exercício da cidadania, provenientes do viés neoliberal que norteia a Reforma. É importante destacar que os referenciais que trazem em sua estrutura organizacional os objetos do conhecimento por área do conhecimento fortalecem a estrutura interdisciplinar de seus currículos.

3.4. Competências e habilidades direcionadas ao ensino de Sociologia nos referenciais curriculares

Já mencionamos que a Reforma do Ensino Médio, a partir de seus documentos oficiais norteadores, direciona o processo de ensino-aprendizagem tendo em vista o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes, sendo esse direcionamento amplamente divulgado e fortalecido pelos meios de comunicação, os quais dão total apoio às políticas neoliberais no Brasil. Como evidenciado anteriormente, a proposta dessas políticas é a formação de uma força de trabalho capaz de atender às exigências do mercado, por isso estão preocupadas com o desenvolvimento de competências e habilidades. É justamente o que nos diz Saviani (2013, p. 438) quando ressalta que, seguindo a lógica neoliberal de educação, busca-se “[...] passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento, para o ensino por competências referidas a situações determinadas”.

A orientação posta pela BNCCEM direciona a formação dos indivíduos no sentido do desenvolvimento de competências, indicando, inclusive, competências gerais para cada área do

conhecimento, as quais devem ser buscadas por todos os componentes que a constituem. Tendo em vista esse contexto, a partir dos dados coletados, constatamos que 100% dos referenciais analisados assumem esse direcionamento da BCNCC que implica, em última instância no estabelecimento de um currículo que tem como meta o desenvolvimento de competências a partir do trabalho interdisciplinar. Para o componente curricular da Sociologia, isso significa que não constatamos a definição de competências específicas em nenhum dos referenciais.

Na organização estrutural dos referenciais curriculares, a explicação das competências ocorre de forma associada às habilidades a serem desenvolvidas. As seis competências, direcionadas à área de CHSA, iniciam-se com os verbos: analisar, contextualizar, reconhecer e participar. Isso é um forte indício da lógica do “saber fazer”, que perpassa toda estrutura curricular que emerge com a Reforma do Ensino Médio.

A título de exemplo, observemos, no quadro abaixo, a sexta competência, e as habilidades a ela correlacionadas, que abordam a formação para o exercício da cidadania, elaboração do projeto de vida, desenvolvimento da consciência crítica, autonomia e responsabilidade:

Quadro 5 – Competência específica 6 e as habilidades correspondentes para CHSA.

Competência específica 6: participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
(EM13CHS601) Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e aos contextos de exclusão e inclusão precárias desses grupos na ordem social e na econômica atual.
(EM13CHS602) Identificar, caracterizar e relacionar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da cidadania.
(EM13CHS603) Compreender e aplicar conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.) na análise da formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas.
(EM13CHS604) Conhecer e discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação.
(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, para fundamentar a crítica à desigualdade entre indivíduos, grupos e sociedades, e propor ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência dos jovens.

Fonte: BNCCEM, 2018, p. 565.

Observando atentamente a competência e as respectivas habilidades expostas acima, podemos perceber que, para sua operacionalização, será necessário um trabalho interdisciplinar que envolva todos os componentes curriculares da área de CHSA. Nesse sentido, vê-se indícios, pelos temas e abordagens a partir dos quais esses são tratados, que os conhecimentos das

Ciências Sociais são, mesmo que indiretamente, demandados. No que concerne ao direcionamento da referida competência e das habilidades correlacionadas, destaca-se sua vinculação à formação para cidadania, que como já vimos reflete inteiramente na legislação estabelecida.

Ao analisar as seis competências específicas para a área de CHSA, presentes em todos os referenciais curriculares, percebemos que as descrições de competências e habilidades seguem o mesmo parâmetro do ensino técnico, pautado na preparação do sujeito para a inserção no mercado de trabalho, de acordo com as necessidades existentes na sociedade contemporânea.

À luz de Bernstein (1996), esses dados, que sinalizam para uma formação baseada em competências, cuja operacionalização depende de um trabalho interdisciplinar, nos remetem ao que aquele autor chama de currículo integrado, ou seja, sem maiores demarcações e separações disciplinares. Apesar dos esforços, visualizados em alguns referenciais, para demarcar os componentes em um formato disciplinar, observa-se que a estrutura curricular pautada no ensino por competências acaba direcionando para um trabalho de caráter interdisciplinar. A prevalecer essa estrutura curricular gerada com a Reforma do Ensino Médio, vale resgatar as críticas feitas por Young (2011) ao currículo de estrutura interdisciplinar, que, para ele, geraria, em última instância, o esvaziamento dos conteúdos, o que impossibilitaria um processo educacional centrado no desenvolvimento intelectual dos estudantes. Eis o resultado de uma política educacional marcada por um viés neoliberal, cuja preocupação última tem um caráter puramente técnico, ou seja, preparar para a inserção do estudante no mercado de trabalho.

Apesar da maioria dos referenciais curriculares estaduais demarcarem as habilidades a serem desenvolvidas por área do conhecimento, indicando sua operacionalização por meio de um trabalho de caráter interdisciplinar, percebemos que três, dos 27 referenciais analisados, além de indicarem essas habilidades por área do conhecimento, também construíram habilidades exclusivas para o componente curricular de Sociologia. Os estados que apresentaram a organização das habilidades desta forma foram os seguintes: Pernambuco, Rio Grande do Norte e Espírito Santo. Vejamos nos quadros que se seguem, as habilidades específicas elaboradas para o componente curricular da Sociologia.

Quadro 6 – Habilidades para a Sociologia no referencial de Pernambuco.

(EM13CHS101SOC01PE) Analisar temas, fenômenos e processos sociais, econômicos, políticos e culturais, a partir de concepções clássicas e contemporâneas das Ciências Sociais e da Sociologia, fomentando a imaginação sociológica sobre diferentes narrativas e fontes que explicam a vida social.
--

(EM13CHS102SOC02PE) Analisar, criticamente, os contextos sociais, políticos, econômicos e culturais, de matrizes conceituais, advindas da modernidade, suas características e práticas no Brasil e no mundo contemporâneo, reconhecendo o relativismo cultural como crítica ao etnocentrismo.
(EM13CHS103SOC03PE) Compreender as Ciências Sociais, origem, objeto e objetivos, utilizando seus métodos e instrumentos para conhecer e produzir conhecimentos científicos sobre a realidade, diferenciando a abordagem sociológica do senso comum.
(EM13CHS104SOC04PE) Distinguir e valorizar objetos e elementos da cultura material e imaterial de diferentes povos e grupos étnico-raciais, pesquisando, reconhecendo e respeitando as diversidades socioculturais e identitárias e sua multiplicidade de conhecimentos, crenças, valores e práticas culturais na sociedade.
(EM13CHS201SOC05PE) Descrever e relacionar o fenômeno da migração contemporânea – espontânea ou em refúgio –, no Brasil e no mundo, às questões da realidade social, econômica, política, religiosa e cultural.
(EM13CHS205SOC06PE) Compreender e caracterizar as culturas juvenis, identificando seus significados, formas de cooperação social, problematizando questões como sexualidade, drogas, violência, criminalidade, relações de poder com instituições, grupos e/ou indivíduos.
(EM13CHS302SOC07PE) Identificar e caracterizar questões relativas à exclusão e à inclusão precária dos povos indígenas, afrodescendentes e quilombolas nas políticas públicas brasileiras, a partir de indicadores econômicos, políticos, sociais, culturais e educacionais.
(EM13CHS303SOC08PE) Identificar o papel da cultura de massa na reprodução ou reinterpretação de ideologias, investigando as mudanças sociais, culturais e políticas, resultantes das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais, desde a criação das indústrias culturais até o advento da internet e das plataformas digitais.
(EM13CHS304SOC09PE) Relacionar identidades coletivas e Movimentos Sociais, explicitando suas mudanças, interações, ambiguidades e formas de atuação.
(EM13CHS402SOC10PE) Compreender os fundamentos econômicos das sociedades contemporâneas e suas implicações na vida social, associando criticamente indicadores de trabalho, emprego, transformações tecnológicas, renda e escolaridade, no Brasil e no mundo, a processos de estratificação e desigualdades socioeconômicas, inclusões e exclusões de grupos sociais no mundo do trabalho.
(EM13CHS503SOC11PE) Compreender as consequências provocadas pelo patriarcalismo, dentre elas a desigualdade entre gêneros e os fenômenos violentos naturalizados nas relações de poder, de forma a desnaturalizar as violências e as estruturas sociais da desigualdade.
(EM13CHS601SOC12PE) Refletir sobre a exclusão e a inclusão de diferentes segmentos sociais nas políticas de redução de desigualdades e sua relação com os indicadores sociais, econômicos, culturais, educacionais e políticos brasileiros.
(EM13CHS501SOC13PE) Compreender a importância da sociedade civil organizada no Brasil e no mundo como agente de luta e resistência aos totalitarismos e autoritarismos de Estado, identificando conexões e interações entre o Estado Democrático de Direito, os fundamentos dos direitos de cidadania e os princípios éticos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Fonte: Pernambuco, 2021, p. 319-323.

Primeiramente, é importante destacar que as habilidades apresentadas acima, desenvolvidas para o componente curricular de Sociologia no referencial de Pernambuco, estão postas para a 2ª série do ensino médio. Ao observar tais habilidades, pudemos perceber a considerável mobilização e a amplitude dos conhecimentos das Ciências Sociais sinalizadas: vê-se desde habilidades que requerem o acesso e a compreensão das teorias e dos métodos desse campo científico, o que é de grande importância para a diferenciação da abordagem sociológica em relação ao senso comum, até a articulação de temas caros a todas as áreas que compõem as Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política).

Além disso, percebe-se também que as habilidades parecem confluir para os objetivos gerais da educação básica, estabelecidos pela atual legislação educacional, que se direcionam a

uma formação para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania, o que parece ser feito de forma crítica. Contudo, sabe-se que a estrutura de ensino voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades, cujo propósito último é a preparação do estudante para o mercado de trabalho, é produto de uma perspectiva neoliberal de educação não preocupada com a problematização das estruturas sociais postas (LAVAL, 2019). Desta forma, é possível se afirmar que a Sociologia também sofreu o enviesamento do neoliberalismo, no qual visualizamos como umas de suas demarcações, a preparação para o mercado de trabalho e a contribuição do exercício da cidadania.

Nesse sentido, vale destacar o seguinte trecho do referencial de Pernambuco, em que se vê a defesa de um novo tipo de ensino, que surge com a Reforma do Ensino Médio:

[...] faz-se necessário que as práticas pedagógicas promovam o desenvolvimento integral dos estudantes e sua preparação para a vida, para o trabalho e para a cidadania, a fim de que se tornem, progressivamente, sujeitos sociais e protagonistas aptos a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária (PERNAMBUCO, 2021, p. 18).

A citação acima parece dar sustentação à perspectiva de Laval (2019) sobre a escola neoliberal estar a serviço da preparação dos estudantes para a eficiência produtiva, o que envolveria o desenvolvimento da criticidade, o fortalecimento de valores, a autonomia e a formação da cidadania. Ao longo desse e dos outros referenciais, podemos perceber diversos elementos que indicam seu viés neoliberal, pois remetem a uma formação preocupada com o empreendedorismo, a flexibilidade, a proatividade, o fortalecimento socioemocional para enfrentar os desafios contemporâneos etc., que são claramente valores neoliberais. Não é à toa que, em todos os referenciais, vemos a importância assumida pelo projeto de vida, que, em última instância, parece se constituir como o espaço de solidificação desses valores. Ainda sobre as implicações do neoliberalismo nas definições curriculares dos referenciais analisados, vale o que destacou Laval (2019, p. 41): “[...] são inúmeros os textos segundo os quais o ensino deve armar os estudantes com competências de organização, comunicação, adaptabilidade, trabalho em equipe, resolução de problemas [...]”.

Dando seguimento, apresentamos agora as habilidades destinadas ao componente curricular de Sociologia no referencial curricular para o ensino médio do estado do Rio Grande do Norte:

Quadro 7 – Habilidades para a Sociologia no referencial do Rio Grande do Norte.

(RNCHSOC001) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias sociais, políticas, e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), tendo em vista as narrativas que contemplem outros agentes e discursos.
(RNCHSOC002) Diferenciar a abordagem sociológica do senso comum: princípio do estranhamento.
(RNCHSOC003) Identificar a relação entre fenômenos sociais e contextos históricos: princípio da desnaturalização, reconhecendo a Sociologia como modo de leitura crítica da realidade social.
(RNCHSOC004) Reconhecer como critérios de localização social a posição de classe e a de prestígio e relacionar classe, status social e padrões de consumo.
(RNCHSOC005) Conhecer as formas de organização dos estados modernos e a construção da ideia de cidadania nos tempos modernos.
(RNCHSOC006) Identificar as dimensões civil, política e social do exercício da cidadania.
(RNCHSOC007) Identificar sobre novas formas de participação política e de exercício da cidadania.
(RNCHSOC008) Relacionar sistemas políticos e formas de participação política e social.
(RNCHSOC009) Conhecer aspectos básicos da organização do Estado brasileiro.
(RNCHSOC0010) Analisar as características do estado democrático de direito brasileiro.
(RNCHSOC0011) Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivas que interferem na produção e no descarte (reuso e reciclagem) de uso de resíduos na contemporaneidade.
(RNCHSOC0012) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos socioambientais, com vistas a uma percepção de estranhamento sobre as necessidades criadas pelo consumo.
(RNCHSOC0013) Analisar e discutir sobre os impactos socioambientais decorrentes dos diferentes modelos econômicos no uso dos recursos naturais, fazendo um paralelo entre as origens de práticas institucionais governamentais e individuais.
(RNCHSOC0014) Analisar e comparar as transformações do mundo do trabalho na realidade brasileira com base na noção de desenvolvimento socioeconômico e das desigualdades sociais.
(RNCHSOC0015) Analisar as relações entre a desigualdade social e casos de violência, e a natureza violenta das desigualdades sociais.
(RNCHSOC0016) Identificar causas e significados das diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.) e suas representações nas esferas políticas, sociais e culturais.
(RNCHSOC0017) Identificar formas de preconceito, discriminação e estigma.
(RNCHSOC0018) Comparar as relações entre os preconceitos e casos de violência e a natureza violenta da existência dos preconceitos.
(RNCHSOC0019) Reconhecer o relativismo cultural como crítica ao etnocentrismo.
(RNCHSOC0020) Aplicar a noção de alteridade adotada pela perspectiva socioantropológica.
(RNCHSOC0021) Identificar como marcadores sociais, as dimensões étnico-racial, religiosa, regional.
(RNCHSOC0022) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo da informação e do conhecimento, e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais e culturais.
(RNCHSOC0023) Fazer uso das linguagens utilizando os diferentes gêneros textuais e as multimídias com criticidade de forma significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria nas vidas pessoal e coletiva.
(RNCHSOC0024) Compreender e analisar os fundamentos da ética contextualizando-a nas diferentes culturas, para identificar os processos que contribuem na formação de sujeitos éticos para que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão (vontade).
(RNCHSOC0025) Pesquisar a realidade brasileira com base na noção de diversidade sociocultural.
(RNCHSOC0026) Analisar e classificar os movimentos sociais contemporâneos, como o feminista, os que militam pela igualdade racial, pela questão indígena, pelos direitos LGBTQIA+ dos ambientalistas, dos movimentos juvenis, tribos urbanas, entre outros.
(RNCHSOC0027) Analisar o papel de diferentes instituições sociais, como família, escola e instituições religiosas, nos processos de socialização, e relacioná-lo com trajetórias de vida.

Fonte: Rio Grande do Norte, 2021, p. 373-384.

O conjunto de habilidades expostas acima, tendencialmente, direciona o ensino dos conhecimentos das Ciências Sociais para a aprendizagem ao “saber fazer”. Observa-se também, no contexto dessas habilidades, que os conteúdos da Sociologia são articulados a diversas

temáticas que envolvem o cotidiano dos indivíduos, como também conteúdos provenientes da estrutura disciplinar da Sociologia. Os verbos mais citados nas habilidades postas para a Sociologia são: reconhecer, analisar, compreender, aplicar, identificar, comparar, problematizar, debater e diferenciar.

Apesar dessa demarcação de habilidades estabelecidas especificamente para o componente curricular de Sociologia, o que poderia ser um indicativo de uma estrutura curricular de caráter mais disciplinar, o referencial do Rio Grande do Norte orienta, no geral, um desenvolvimento pedagógico interdisciplinar dentro da área das CHSA. Vejamos:

[...] ajuíza-se o domínio de processos e eventos históricos, geográficos, sociológicos e compreensões filosóficas, convergindo para um sistema interdisciplinar, articulando os processos cognitivos aos contextos da vida cotidiana. Para isso, os professores devem dotar-se de metodologias diversificadas e inclusivas, bem como instrumentos de avaliação que considerem o protagonismo estudantil, além das competências e habilidades específicas da área, em consonância com os eixos integradores: Cultura, conhecimento e tecnologia; Sociedade, território e temporalidade; Indivíduo, natureza e sustentabilidade; Ética, práticas sociais e diversidades; Trabalho, desenvolvimento e desigualdade; Poder, Estado e democracia. Dessa forma, a área cumpre o seu objetivo de contribuir para a formação de sujeitos críticos e aptos para o exercício pleno da sua cidadania, bem como para a construção de uma melhor qualidade de vida futura (RIO GRANDE DO NORTE, 2021).

Seguindo a proposta estabelecida após a Reforma do Ensino Médio, o referencial do Rio Grande do Norte evidencia a importância do trabalho interdisciplinar em articulação com a vida cotidiana, destacando que o objetivo da área de CHSA é contribuir para formação cidadã. Observa-se, a partir dos quadros acima, que tanto o Referencial de Pernambuco quanto o referencial do Rio Grande do Norte articulam-se com a proposta interdisciplinar que ganhou força com a Reforma. É nesse contexto que visualizamos o lugar da Sociologia.

Seguindo para as habilidades destinadas ao componente curricular de Sociologia no referencial do estado do Espírito Santo, temos:

Quadro 8 – Habilidades para a Sociologia no referencial do Espírito Santo.

(EM13CHS101SOC/ES) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias sociológicas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, interpretando e analisando conceitos sociológicos acerca de senso comum, conhecimento científico, entendendo a sociedade e o seu espaço, analisando o meio urbano e campesino para compreender a segregação social e seus impactos no meio ambiente.
(EM13CHS108SOC/ES) Possibilitar a construção do pensamento sociológico para refletir e transformar a prática social dos estudantes, bem como estudar a dinâmica das mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais do estado do Espírito Santo, incentivando as pesquisas sociológicas e suas implicações interventivas.
(EM13CHS201SOC/ES) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, em especial na América Latina e no Brasil, compreendendo os diversos movimentos sociais e suas dinâmicas de enfrentamento político e social.
(EM13CHS202SOC/ES) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e 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, e o impacto das violências nas grandes cidades e no meio rural.
(EM13CHS302SOC/ES) Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais – suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade, bem como a exploração do trabalho e do trabalhador.
(EM13CHS104SOC/ES) Analisar sociologicamente objetos e vestígios das culturas material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço nas sociedades capixaba e brasileira.
(EM13CHS311/SOC/ES) Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivas, analisando e intervindo em processos políticos, democráticos e de cidadania e direitos humanos, compreendendo a formação e formatação de partidos e sistemas políticos.
(EM13CHS306SOC/ES) Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção das sustentabilidades econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros), analisando as características de neoliberalismo, capitalismo, socialismo, comunismo e globalização.
(EM13CHS404SOC/ES) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos, sociológicos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.
(EM13CHS507SOC/ES) Contextualizar e caracterizar a população e as dinâmicas pelas quais passa, e identificar causas e consequências da composição da população no Espírito Santo, no Brasil e no Mundo.
(EM13CHS508SOC/ES) Compreender os elementos culturais que constituem a identidade capixaba, assim como as transformações tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social, comparando pontos de vista expressos em diferentes fontes na elaboração de sínteses.
(EM13CHS509SOC/ES) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores e condutas, intervindo e problematizando nas formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, contribuindo para ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais, tais como as questões de gênero e sexualidades.

Fonte: Espírito Santo, 2020, p. 21-31.

Podemos verificar que o conjunto de habilidades descritas para o componente curricular de Sociologia do estado do Espírito Santo, nos mesmos moldes do que se viu nos referenciais dos estados de Pernambuco e Rio Grande do Norte, sinalizam para a mobilização de vários conhecimentos das Ciências Sociais em articulação com temas do cotidiano do indivíduo associados à ideia de uma formação para o exercício da cidadania e a preparação para o mercado de trabalho. Há, na descrição dessas habilidades, a predominância dos verbos analisar e avaliar, seguidos de identificar, contextualizar e compreender. É importante mencionar que o referencial do Espírito Santo é estruturado em cadernos divididos por áreas do conhecimento. No caderno destinado à área das CHSA, há quadros organizadores que indicam: série, campo temático, objeto do conhecimento, código e descrições da habilidade, competências específicas, temas integradores e interdisciplinaridade. Nesse documento, encontramos habilidades apresentadas para a Sociologia na 1ª série do ensino médio. Sobre as competências e habilidades a serem desenvolvidas, o referencial capixaba apresenta:

[...] os estudos por áreas, articulados por competências e habilidades, devem ser contextualizados e enriquecidos pelas especificidades que desenham o Espírito Santo. As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas nos dão a possibilidade de o estudante desenvolver um olhar crítico, ao estudar qualquer

realidade com uma compreensão conceitual e prática histórica, econômica, política, social, ambiental e cultural. Além das relações que se estabelecem no âmbito do trabalho, das diversidades étnico-raciais e de gênero e em diversas práticas sociais (ESPÍRITO SANTO, p. 3).

Assim como ocorreu com os dois referenciais curriculares analisados anteriormente, apesar de indicarem habilidades específicas para a Sociologia, o referencial do Espírito Santo traz a orientação para o desenvolvimento de trabalhos pedagógicos interdisciplinares, envolvendo todos os componentes da área de CHSA. É neste contexto que se encontra a Sociologia, enfrentando diversos desafios para manter uma configuração disciplinar em um contexto marcado pela orientação interdisciplinar.

Se, por um lado, com a demarcação de habilidades específicas direcionadas à Sociologia nos três referenciais apresentados acima, podemos perceber a valorização desse componente curricular, por outro, considerando o que estabelece a nova legislação e os documentos orientadores do ensino médio, vê-se a clara indicação para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico interdisciplinar. É importante destacar que os referenciais apresentados acima também mostram habilidades destinadas à área de CHSA de um modo geral, como norteia a BNCCEM.

Vale ressaltar que, no decorrer da análise dos referenciais focalizados, foi perceptível o esvaziamento de conteúdos, resultante do redirecionamento do processo formativo, tendo em vista uma aprendizagem ancorada no desenvolvimento de competências e habilidades. Além disso, os supracitados referenciais, em sua maioria, deixam incerta a definição de carga horária por componente curricular, o que pode indicar o enfraquecimento de um currículo de estrutura disciplinar. De toda forma, observamos algumas explanações sobre a importância dos componentes curriculares que pertencem à BNCC, inclusive lhes dando, de certa forma, pela especificação de objetivos, competências e habilidades específicas, um caráter disciplinar. Contudo, como já explicitamos, em todos os referenciais ocorrem direcionamentos para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar. Toda a estrutura curricular está montada desta forma.

3.4. A incorporação da Sociologia como componente curricular nos itinerários formativos

A partir da lógica neoliberal de utilização da educação para atender o mundo do trabalho e as necessidades empresariais, criou-se a ideia de tornar a escola mais atrativa para o estudante desenvolver seu protagonismo juvenil e se preparar para adentrar na vida profissional. Isso se deu, por um lado, retirando a obrigatoriedade de uma estrutura disciplinar para a maioria dos

componentes curriculares que tradicionalmente compunham o currículo do ensino médio e, por outro, estabelecendo a necessidade de criação de itinerários formativos que se ajustassem às necessidades dos jovens, principalmente no que diz respeito à sua inserção no mercado de trabalho. Esses itinerários formativos, segundo os direcionamentos dados pela legislação educacional atual, devem ter uma duração mínima de 1.200 horas, de um total de 3.000 horas para todo o ensino médio, distribuídos entre as três séries que compõem esse nível de ensino. Diante da importância assumida pelos itinerários formativos no currículo do ensino médio, buscamos verificar em que medida a Sociologia, enquanto componente curricular, foi articulada, considerando o disposto nos referenciais estaduais.

Dos 27 referenciais analisados, 18 apresentaram, de modo mais ou menos sistemático, propostas de itinerários formativos. Mais à frente, expomos um extenso quadro, dividido por estado, dos itinerários formativos e, quando existentes, dos componentes curriculares que os compõem, que contam com a presença da Sociologia. Os critérios para identificação desse componente curricular nos itinerários formativos foram os seguintes: 1) a sinalização clara da Sociologia na denominação do itinerário e do componente curricular; 2) a indicação dos conhecimentos das Ciências Sociais na descrição dos itinerários e dos componentes curriculares; 3) o indicativo do perfil docente para os itinerários e, principalmente, para os componentes curriculares; 4) a sinalização da Sociologia e de seus conteúdos nas descrições das habilidades, competências e objetos do conhecimento relacionados ao itinerário.

Na definição dos itinerários formativos, seguindo as possibilidades dispostas no Parecer nº 1.432/2018, os referenciais apresentaram itinerários focados em uma ou mais áreas de conhecimento, itinerários que combinavam uma área de conhecimento com as formações técnica e profissional e/ou itinerários centrados apenas nas formações técnica e profissional. Nem sempre essas definições se mostraram completamente sistematizadas, em alguns referenciais havia apenas indicativos quanto à necessidade de elaboração de certos itinerários formativos, com suas competências e habilidades. Em alguns referenciais, apesar da definição dos itinerários em linhas gerais, não havia detalhamentos que nos permitissem identificar os componentes curriculares que os constituíam.

No quadro abaixo, seguem nossos achados. Já podemos adiantar que a Sociologia foi mobilizada não apenas em Itinerários Formativos Simples – ou seja, aqueles focados em apenas uma área do conhecimento, no nosso caso a área das CHSA –, como também em Itinerários Formativos Integrados – ou seja, aqueles que surgem a partir da articulação entre áreas.

Quadro 9 – A Sociologia enquanto componente curricular nos itinerários formativos.

AMAPÁ

Itinerários Formativos	Componentes Curriculares
Dádivas Africanas: As Heranças que a mãe África nos deixou (IFS).	A história da cultura africana; Formação cultural e social do Brasil; O processo de construção da identidade nacional brasileira; A influência da cultura africana na cultura amapaense; Sincretismo religioso e o fortalecimento das culturas nacional e local; Etnocentrismo, relativismo cultural e valorização do pertencimento; Preconceito e discriminação étnica; Políticas Públicas: identidades e representatividade; Ações afirmativas individuais e coletivas
História das mentalidades – Ideias que fluem no tempo (IFS).	Paradigmas sociais; Etnocentrismo; Pluralidade Cultural; Sociabilidade; Cidadania; Ética e Meio Ambiente; Filantropia; Congresso na escola.
Qualificação Técnica em auxiliar administrativo (IFS).	Sociologia do Trabalho.
RORAIMA	
Itinerários Formativos	Componentes Curriculares
Região Amazônica: uma breve abordagem sobre seus aspectos físicos, econômicos, sociais e ambientais (IFS).	-
TOCANTINS	
Itinerários Formativos	Componentes Curriculares
Sementes do Cerrado: Cidadania e Sustentabilidade (IFS).	Sustentabilidade, Ética e Cidadania. A sustentabilidade em função da garantia dos direitos sociais. Atividades humanas e os impactos ambientais. O desenvolvimento econômico baseado no consumismo acarreta desequilíbrio socioambiental. P. Públicas para a conservação dos recursos naturais no Tocantins e no Brasil. Declaração dos Direitos Humanos.
Vozes da Juventude: Passado e Presente para um Novo Futuro (IFS).	A Juventude e a identificação dos conceitos de Juventudes; formas de ser, viver e morrer em diferentes tempos, lugares e contextos, Estudo e elaboração do projeto, Intervenção sociocultural e Investigação de problemas reais, Espaços de atuação das juventudes, Juventudes e inserção social; desigualdades sociais, economia, política pública e representatividade, Novas organizações para um novo futuro.
Uma ideia na cabeça e uma câmera na mão (IFS).	A representatividade da imagem e da educação, O poder da imagem, Imagem, Fotografia, Cinema, <i>Fake News</i> .
ALAGOAS	
Itinerários Formativos	Componentes Curriculares
Ciências Humanas e os Desafios Contemporâneos (IFS).	Objetos e métodos das Ciências Humanas, Estudos sobre contemporaneidade, Sociologia do Trabalho, Introdução à Política, Mundos do Trabalho.
Memória, Patrimônio e Identidade (IFS).	Sociologia da produção das identidades, Sociologia dos povos tradicionais de Alagoas, Patrimônio e memória, Cultura e identidade dos povos alagoanos, P. públicas e patrimônio cultural.
BAHIA	
Itinerários Formativos	Componentes Curriculares
Humanizar (IFS).	História dos meus ancestrais, Trabalhar por quê, Retratos do meu país, A Bahia e seus encantos, Geopolítica, o que eu tenho com isso, Cidadania e democracia no Brasil, Pensar e empoderar, Nossos direitos humanos, Horizontes do pensamento, Também sou cultura.
Meu lugar no verso (IFI).	Literatura dos meus ancestrais, meu corpo no mundo, Histórias que eu esqueci de lembrar, Identidades e projetos de nação, Sentimentos de mundo, Muito românticos.
Ver o infinito (IFI).	Vida real, matemática também é cultura, iniciando a economia.
Planeta vivo (IFI).	Contextos e éticas para as Ciências, Meio ambiente e sociedade.
CEARÁ	
Itinerários Formativos	Componentes Curriculares
A diversidade da cearensidade: saberes, linguagens, celebrações, lugares de memória, tradições e identidades (IFS).	Identidade cultural do povo brasileiro e cearense: olhares antropológicos e sociológicos, Ciências humanas refletindo o amanhã, Núcleo de Estudos Sociológicos, Núcleo de Estudos sobre o pensamento de filósofos, antropólogos e sociólogos, Projeto Interdisciplinar I “Metodologia da pesquisa científica e de projetos interdisciplinares”, Formações socioeconômica e política do povo

	brasileiro e cearense, Laboratório da Imaginação Sociológica, Oficina III: Intervenção Sociocultural na comunidade escolar e local, Oficina IV: Oficina sobre Direitos Humanos e Movimentos Sociais, Roda de conversa II - Minha identidade sociocultural e minhas escolhas, Projeto Interdisciplinar II: Festival Cultural Expressões da Cearensidade.
SERGIPE	
Itinerários Formativos	Componentes Curriculares
Núcleo de Estudos da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas (IFS).	Núcleo de estudos, Núcleo de Criatividade e Inovação, Incubadora, Observatório, Laboratório, Oficina.
MARANHÃO	
Itinerários Formativos	Componentes Curriculares
Itinerário de Ciências exatas, tecnológicas e da Terra (IFI).	-
Itinerário de Ciências Humanas e Linguagens (IFI).	-
Itinerário de Ciências Sociais, Econômicas e Administrativas (IFI).	-
PARAÍBA	
Itinerários Formativos	Componentes Curriculares
Diversidade humana – Diversidades, direitos e culturas (IFS).	Pensamento e Conhecimento Humano – Percepção de si, Sociedade Humana, Tempo humano, Leitura e Escrita em Contexto Social.
Vasto mundo – Meu quintal é global (IFI).	-
PERNAMBUCO	
Itinerários Formativos	Componentes Curriculares
Comunicação (IFS).	Investigação científica; Tecnologia e inovação; Juventude, Sociedade e Comunicação; Ateliê de pesquisa; Paixão, Razão e Consumo; Incubadora de projetos sociais; Cidadania na era digital.
Identidades e expressividades (IFS).	Investigação científica; Tecnologia e inovação; Culturas Africanas e Cultura dos povos indígenas; Corpo e diversidade; Cultura, democracia e esporte; Diversidade e Comunidade; Música e Identidade; Cultura, identidade e diversidade cultural; Ateliê de pesquisa; Antropologia das Emoções.
Soluções Ótimas (IFS).	Investigação Científica; Tecnologia e Inovação; Economia Criativa e do Compartilhamento; Conhecendo as ruas por onde ando; Associativismo, cooperativismo e economia solidária; Educação Fiscal e Financeira; Cartografia do Empreendedorismo Econômico Local; Incubadoras de Projetos Sociais.
Saúde coletiva e qualidade de vida (IFS).	Investigação científica; Tecnologia e Inovação; Saúde coletiva; Práticas de pesquisa aplicadas à saúde; Ética e qualidade de vida; Epidemiologia e demografia; Saúde e tradição; Inovação e longevidade; Saúde e cidadania.
Meio Ambiente e Sociedade (IFS).	Investigação científica; Tecnologia e Inovação; Cidades Sustentáveis e o Mundo do Trabalho; Economia, Natureza e Ação Humana; Meio Ambiente e Comunidades Tradicionais; Mudanças Climáticas e Refugiados Ambientais; Gestão ambiental; Ética Socioambiental: Ação e Pesquisa; Agronegócio, Tecnologia e Produtividade; Incubadoras de Projetos Sociais.
Direitos Humanos e Participação Social (IFS).	Investigação científica; Tecnologia e Inovação; Diversidade e Comunidade; Sociedade Civil e Democracia; Crescimento Econômico e Sustentabilidade; Ateliê de Pesquisa; Cartografia das Ações Solidárias Locais; Tradição e Ancestralidade; Estado, Cidadania e Consumo; Biodiversidade e Povos Indígenas; Direito, Gênero e Igualdade; Justiça e Direitos Humanos; Direitos Humanos, Acessibilidade e Inclusão; Políticas Públicas e Participação Social; Estado, Sociedade e Participação; Incubadoras de Projetos Sociais; Ética, Cidadania e Direitos humanos; Cultura, Comunicação e Mídias Digitais; Política e Participação; Construção e reconstrução de territórios; Cartografia do Regionalismo Linguístico Brasileiro; Associativismo, cooperativismo e economia solidária; Economia Criativa e do Compartilhamento; Estudo dirigido de campo; Antropologia das emoções; Cidadania na era digital;

	Imagens e representações; Espaços políticos: participação e representatividade; Cultura, identidade e diversidade cultural; Desigualdade Social e Desenvolvimento Sustentável; Imigrantes e Refugiados.
Juventude, Liberdade e Protagonismo (IFS).	Investigação científica; Tecnologia e Inovação; Espaços políticos: participação e representatividade; Ética e Cidadania; Estudo dirigido de campo; Ateliê de Pesquisa; Cartografia das Ações Solidárias Locais; Cidadania na era digital; Estado, Cidadania e Consumo; Cultura, Comunicação e Mídias Digitais; Sociedade Civil e Democracia; Cidadania, valores e diversidade cultural; política e Participação; Antropologia das emoções; Estado, Sociedade e Participação; Incubadoras de Projetos Sociais.
Diversidade cultural e territórios (IFI).	Investigação científica; Tecnologia e inovação; Cidadania, valores e diversidade cultural; Construção e reconstrução de territórios; Diversidade e Comunidade; Culturas Africanas e Culturas dos Povos Indígenas; Corpo e Diversidade; Juventudes, Sociedade e Comunicação; Cultura, Comunicação e Mídias Digitais; Ateliê de pesquisa; Espaços políticos: participação e representatividade; Incubadoras de Projetos Sociais; Cartografia do Regionalismo Linguístico Brasileiro; Cultura, Democracia e Esporte; Música e Identidade; Cultura, identidade e diversidade cultural; Ética e Cidadania; Política e Participação; Estado, Sociedade e Participação; Antropologia das emoções; Movimentos Sociais e democracia; Justiça e Direitos Humanos; Meio Ambiente e Comunidades Tradicionais.
Modos de vida, cuidado e inventividade (IFI).	Investigação científica; Tecnologia e Inovação; Ética e qualidade de vida; Economia, Natureza e Ação Humana; Saúde e Tradição; Inovação e Longevidade; Incubadoras de Projetos Sociais; Associativismo, cooperativismo e economia solidária; Desigualdade Social e Desenvolvimento Sustentável.
Possibilidade em rede e humanização dos espaços (IFI).	Investigação científica; Tecnologia e Inovação; Conhecendo a comunidade; Cidadania na era digital; Paixão, razão e consumo; Tratamento de Dados em Redes; Agenda 21 Global e Agenda 21 Escolar; Cartografia do Empreendedorismo Econômico Local; Economia Criativa e do Compartilhamento; Razão Instrumental e Razão comunicativa; Privatização, Concessão e Parcerias Público-Privadas; Educação Fiscal e Financeira; Política e Participação; Associativismo, cooperativismo e economia solidária; Incubadoras de Projetos Sociais; Ateliê de pesquisa.
Desenvolvimento social e sustentabilidade (IFI).	Investigação Científica; Tecnologia e Inovação; Globalização e Modelos Econômicos; Economia, Natureza e Ação Humana; Crescimento econômico e sustentabilidade; Ciência, Bioética e Transgênicos; Privatização, Concessão e Parcerias Público Privadas; Cidades Sustentáveis e o Mundo do Trabalho; Ética e Economia Solidária; Agenda 21 Global e Agenda 21 Escolar; Educação Fiscal e Financeira; Estatística Aplicada às Ciências Humanas; Meio Ambiente e Comunidades Tradicionais; Desigualdade Social e Desenvolvimento Sustentável; Paixão, Razão e Consumo; Crises e Soluções; Industrialização no Brasil; Indicadores Socioeconômicos e Fontes de Pesquisa; Mudanças Climáticas e Refugiados Ambientais; Agronegócio, Tecnologia e Produtividade; Cartografia do Empreendedorismo Econômico Local; Educação do Campo e Produção Econômica; Pactos e Impactos: Legislação Ambiental Hoje.
Tecnologias Digitais (IFI).	Investigação Científica; Tecnologia e Inovação; Ciberpolítica em redes digitais; Cultura, identidade e diversidade cultural; Economia Criativa e do Compartilhamento; Cidadania na era digital; Tecnologia, Cibernética e Empregabilidade.
Matematização, <i>Design</i> e Criatividade (IFI).	Investigação Científica; Tecnologia e Inovação; Diversidade e Comunidade; Corpo e Diversidade; Cartografia do Empreendedorismo Econômico Local; Música e Identidade; Incubadoras de Projetos Sociais.
PIAUI	
Itinerários Formativos	Componentes Curriculares
Construindo a nossa identidade (IFI).	Memória Lugar de Reflexão e Contemplação: perguntar é preciso, Juventude num Movimento de “Vir a Ser”: conhecer para reinventar, Memória, Sentido, Ressignificação e Identidades, Raízes Culturais das Identidades.
Matematicando 3, 2, 1 (IFI).	Resolução de Problemas aplicados à Engenharia, Oficina de Robótica, Energias Renováveis e Sustentabilidade, Tecnologia para o Agronegócio.

Ciência, Tecnologia e Inovação (IFI).	Ciência em sociedade, Tecnologias e sociedade sustentável, Empreendedorismo e o mundo do trabalho.
Revolução 4.0: Conecte-se! (IFS).	-
Mundo Jovem: Vivências e conectividades (IFI).	Juventudes na contemporaneidade: Identidades e práticas juvenis, Juventudes e cultura: Práticas e representações, Protagonismo juvenil na construção e exercício da cidadania, Juventudes no mundo do trabalho: Perspectivas e desafios do século XXI.
GOIÁIS	
Itinerários Formativos	Componentes Curriculares
Ser Jovem (IFS).	-
Toda Forma de Poder (IFS).	-
Matematicidades (IFI).	-
Viagem ao redor de Mama Gaia (IFI).	-
Educação Profissional e Tecnológica (IFS).	Empreendedorismo.
MATO GROSSO	
Itinerários Formativos	Componentes Curriculares
Eu, o jovem na atualidade (IFS).	-
Emponderando identidades (IFI).	-
Possibilidade de diálogos (IFI).	-
Educação Profissional e tecnológica (IFS).	-
RIO DE JANEIRO	
Itinerários Formativos	Componentes Curriculares
Educação político-social (IFS).	Organização Político Administrativa do Brasil, Ciclos de políticas públicas, Participação social no Estado brasileiro.
Oportun(a)idade (IFS).	Envelhecimento da população brasileira, do direito à cidade, Relicário de heranças.
ESPIRITO SANTO	
Itinerários Formativos	Componentes Curriculares
Modernização, transformação social e meio ambiente (IFS).	Transformações socioambientais, políticas e cidadania, Sociologia e sociedade.
PARANÁ	
Itinerários Formativos	Componentes Curriculares
Cosmovisões: Quem somos? De onde viemos? Para onde vamos? (IFS).	O que sabemos e o que pensamos sobre a origem do universo, Como agimos e o que podemos fazer diante das diferentes visões e interpretações sobre a origem do Universo.
A Formação do Povo Brasileiro e seus Aspectos Históricos e Culturais (IFS).	A presença da raça no pensamento social brasileiro: relações interétnicas e identidade brasileira, Racismo estrutural, indústria cultural e exclusão social na sociedade contemporânea.
Entendendo o Meu Lugar no Mundo: O Paraná e o seu Contexto Local, Histórico e Social (IFS).	Entendendo o meu contexto espacial e temporal: aspectos sociais, políticos e econômicos do Paraná.
Aprendendo a Empreender: o Mundo do Trabalho no Século XXI (IFS).	O mundo do trabalho e os desafios da sociedade contemporânea, o empreendedorismo e as formas de atuação no setor produtivo da sociedade.
SANTA CATARINA	
Itinerários Formativos	Componentes Curriculares
Matemática e o mundo do trabalho (IFI).	-
Mulheres no território catarinense (IFS).	Representações sociais das mulheres, Mulheres nas violências de gênero, Direitos e cidadania ativa das mulheres, Protagonismos das mulheres.

Mundos do trabalho no território catarinense (IFS).	Mundos do trabalho no território catarinense, Trabalho nas interseccionalidades, Tecnologias e trabalho no território catarinense, Direitos nos mundos do trabalho catarinense.
Observatório da saúde pública (IFS).	Saúde como direito humano e saúde coletiva/pública, Sistema Único de Saúde e saúde coletiva/pública, Dimensões políticas da saúde coletiva/pública, Desigualdades sociais e saúde coletiva/pública.
Ciências humanas: tecnologias digitais e a internet como espaço social (IFS).	As tecnologias digitais: acesso, usos e informação, “Cidadania digital: ética e segurança na internet”, “Usos e apropriações das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs)”, “Saber-fazer no uso das Tecnologias Digitais: trabalho, estética, ética, arte e mídia nas culturas digitais”.
Saúde, juventude, cuidado de si e dos outros (IFI).	Conceituando qualidade de vida e saúde, Saúde socioemocional, Sexualidade e saúde, Saúde e o uso das tecnologias digitais.
Foto(cidade)grafias em movimento (IFI).	Cidades no tempo presente, Cidades do bem viver coletivo, Espaços democráticos das cidades, Ateliê de fotografia.
Modelagem de fenômenos naturais, sociais e seus impactos (IFI).	Desastres naturais no território catarinense: impactos econômicos e sociais, Desafios e possibilidades de (com) viver pós-pandemia no mundo do trabalho, A Natureza e sua força: fenômenos meteorológicos e seus impactos no mundo.
Desenvolvimento e sustentabilidade no mundo contemporâneo (IFI).	Mudanças ambientais: ameaça à vida, Alternativas energéticas.
Atelier do Território Catarinense: Identidades, Pluralidades e Diversidades (IFI).	Minha morada, tua morada, nossa morada, Discursos públicos e privados nas esferas da justiça social e da diversidade como direito humano, Povos originários e conflitos por terra e território em Santa Catarina: guarani, kaingang e xokleng/laklanõ, Reconhecimento, e respeito a elas, das identidades e diversidades humanas e suas territorialidades: comunidades originárias de povos indígenas, comunidades de origem afro, quilombolas, caboclos, migrantes/emigrantes, entre outros, em Santa Catarina.
Territórios e territorialidades das populações tradicionais e comunidades negras catarinenses e as diversidades (IFI).	Mapa conceitual para a diversidade, Quem, onde estão, como vivem os povos e populações tradicionais e comunidades (urbanas e rurais) negras catarinenses, Aprofunda/revelar os modos de sustentabilidade, luta pela terra e na terra, garantias ambientais e a preservação ambiental.
Identidades e territórios catarinenses: concepções, avanços e desafios (IFI).	Heranças culturais: festas – tradições afro-catarinenses – religiões/religiosidades – ancestralidades, Diversidades negras catarinense: - invisibilidade no trabalho, na escola/ensino superior; racismo estrutural; democracia racial, Diversidade e gênero e saberes: feminismo negro; poetas negros e negras; intelectuais negros e negras.
O campo como lugar de “vidas”, de relações humanas, de direitos humanos, de culturas de produção e de culturas saudáveis (IFI).	Elemento terra – compreensão histórica da constituição do campo brasileiro: populações, espaços, tempos e identidades, Elemento ar – culturas do e no campo e relações humanas, Elemento água – ciência e tecnologias do e no campo no sentido de sustentabilidade, Elemento fogo – movimentos e lutas de resistências no campo.
Linguagens tecnológicas para sociedades em rede (IFI).	Na teia das linguagens tecnológicas: comunicação em rede, Sujeitos das sociedades em rede.
Eu, jovem, nós, juventude (IFI).	Diversidades das juventudes, Jovens na sociedade, Jovens com eles mesmos, Jovens e a prática social.
Saúde traz felicidade? (IFI).	Ciência em diálogo com o bem-estar e a saúde, Cidades e campos sustentáveis, Saúde e autoaceitação, Saúde no ambiente escolar.
LEGENDA IFS – Itinerário Formativo Simples. IFI – Itinerário Formativo Integrado.	

Fonte: Elaboração própria (2023).

Ressaltamos que em todos os itinerários expostos há elementos que indicam claramente a presença da Sociologia em sua estrutura curricular. Em alguns, inclusive, há a indicação do

perfil docente com formação em Ciências Sociais para assumir os componentes que os constituem. A maioria dos termos utilizados para denominar sejam os itinerários formativos, principalmente aqueles focados em uma única área, seja seus componentes curriculares, referem-se a temáticas relacionadas à área das CHSA.

Entre as temáticas que compõem os itinerários, aquelas que envolvem os conhecimentos de uma ou mais áreas são apresentadas de modo pouco específico: cultura, discriminação, políticas públicas, cidadania, trabalho, sustentabilidade, direitos humanos, povos tradicionais, juventude, autoconhecimento, agronegócio, tecnologia, produtividade, problemas sociais do cotidiano, dentre outros.

Percebemos, em muitos casos, que os nomes dos itinerários que envolvem a Sociologia, como também seus componentes curriculares, remetem: à ideia de participação cidadã em uma sociedade democrática; à preparação para o mercado de trabalho, a partir do desenvolvimento de habilidades e competências sobre o enfrentamento de problemas do cotidiano; à preparação para o mundo digital, associada à investigação científica; ao empreendedorismo e ao protagonismo juvenil; à preservação ambiental, associada ao desenvolvimento sustentável etc.

Dentre os itinerários apresentados no quadro acima, classificamos como itinerário simples, os que são formados envolvendo os componentes curriculares da mesma área de conhecimento e itinerário integrado, os que apresentam formação envolvendo vários componentes curriculares de diversas áreas do conhecimento. A partir das duas classificações, analisamos a porcentagem dos dois tipos de itinerários em que a Sociologia está presente, como demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 4.



Fonte: Elaboração própria (2023).

Como demonstrado no gráfico acima, a maioria dos itinerários formativos presentes nos referenciais e que possuem a presença da Sociologia, são itinerários simples e pertencentes à

área de CHSA. Observamos a presença da Sociologia nestes itinerários a partir das descrições de envolvimento dos componentes da área de conhecimento, dos nomes atribuídos aos componentes curriculares pertencentes ao itinerário e o indicativo de perfil docente.

Um elemento que nos chamou atenção foi o Itinerário Formativo Integrado do Piauí, denominado *Matematicando 3, 2, 1...*, o itinerário traz a indicação da participação da Sociologia, através da descrição do perfil docente, contudo os componentes curriculares estão muito distantes das especificidades da Sociologia ou até mesmo da área de CHSA. Os componentes curriculares evidenciam grande domínio tecnológico por parte do docente.

Alguns referenciais apresentaram poucas propostas de itinerários em sua estrutura curricular. Contudo, houve outros que trouxeram uma quantidade relativamente alta de propostas, algumas bem detalhadas com a especificação de todos os componentes curriculares, como se vê nos referenciais de Pernambuco, Santa Catarina e Paraná. Inclusive, considerando os variados eixos temáticos verificados na estruturação dos itinerários apresentados, vale destacar a ênfase que o referencial de Santa Catarina dá em relação à temática de gênero, tendo em vista que ele traz duas propostas de itinerários exclusivamente focados nas mulheres catarinenses: o primeiro, relaciona mulher e território, destacando as representações sociais, violência de gênero, direitos, cidadania e protagonismo das mulheres; e o segundo, relaciona mulheres e mercado de trabalho.

Todos os referenciais indicados no quadro evidenciaram a participação da Sociologia em seus currículos, seja na parte centrada na BNCC, seja na parte destinada aos Itinerários Formativos. Em alguns referenciais, essa participação ocorre a partir de uma demarcação disciplinar mais precisa, em outros, sua presença é indicada apenas enquanto parte integrante da área de CHSA. Em um caso ou no outro, a análise dos dados coletados nos conduziu à percepção de que a Sociologia seria articulada a partir de um trabalho pedagógico interdisciplinar, aspecto que se mostrou ainda mais acentuado na estruturação dos itinerários formativos propostos. O que nos leva à constatação de que a Reforma do Ensino Médio acabou ensejando, em certa medida, a constituição de um currículo integrado nos termos de Bernstein (2013).

Por fim, os dados sobre o lugar da Sociologia nos itinerários formativos, reforçaram a nossa percepção de que, com a Reforma do Ensino Médio, a Sociologia enquanto componente curricular foi articulada, mais do que antes, à ideia de uma formação para o exercício da cidadania e visando a preparação para o mercado de trabalho, enviesada pela perspectiva neoliberal e seus valores – empreendedorismo, protagonismo juvenil, flexibilidade etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Reforma do Ensino Médio realmente impactou profundamente na estrutura disciplinar dos currículos estaduais. Todos os referenciais analisados seguem as orientações postas pela BNCCEM, onde visualizamos consideravelmente a associação do processo educativo à preparação para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania.

Consultamos os 27 referenciais curriculares estaduais para o ensino médio, visando confirmar ou negar nossa hipótese, a saber: dada a predominância das correntes políticas neoliberais no âmbito econômico brasileiro, as quais reverberaram para o campo educacional, visualizam-se modificações no lugar ocupado pela Sociologia no currículo do ensino médio diante da Reforma do Ensino Médio, de modo a acomodá-la à lógica de mercado.

A partir da análise dos dados coletados, podemos concluir que, apesar da atual legislação educacional ter retirado a obrigatoriedade da Sociologia em sua forma disciplinar, ela encontra-se presente, de forma expressiva, nos currículos estaduais, inclusive com indicativos de que se manteria como uma disciplina específica. De toda forma, identificamos, em todos os referenciais, orientações para o trabalho pedagógico interdisciplinar, seja pela maneira como foram articulados os componentes que compõem cada área de conhecimento, seja pelas tendências postas pelos itinerários formativos que, por sua própria estrutura, demandam um trabalho interdisciplinar.

Diante do exposto, conclui-se que apesar da defesa encontrada em muitos referenciais sobre a presença do componente curricular de Sociologia, ele, em grande medida norteia-se nos moldes interdisciplinares, como propõe a Reforma do Ensino Médio. Verificamos a ocorrência da demarcação disciplinar da Sociologia em muitos referenciais curriculares, através dos conteúdos expostos sinalizados como objetos do conhecimento, contudo, as descrições presentes nos referenciais apontam para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico interdisciplinar entre os componentes da mesma área e/ou das demais áreas do conhecimento.

No que tange aos objetivos atribuídos a Sociologia percebemos que, em muitos referenciais, houve menções a sua contribuição para a constituição de uma perspectiva diferenciada sobre a realidade, o que seria alcançado por meio da articulação de seus conhecimentos teórico-metodológicos. Contudo, a maior ênfase foi nas suas possíveis contribuições na formação dos estudantes do que diz respeito a sua preparação para o mercado do trabalho e para o exercício da cidadania, o que confirma o viés neoliberal presente na elaboração dos referenciais.

No que diz respeito às competências e habilidades descritas para a Sociologia, percebemos que os poucos referenciais que as estruturaram de modo específico, o fizeram segundo a lógica do “saber fazer”, conforme se vê no ensino baseado em competências com vistas à profissionalização dos sujeitos para o mercado de trabalho. Nesses termos, vê-se que a importância da Sociologia como componente curricular está atrelada a sua possível contribuição para uma formação que tem em vista a preparação para o mercado de trabalho.

Diagnosticamos a presença significativa da Sociologia nos itinerários formativos, mesmo que ela não apareça com essa denominação nos títulos dos itinerários e dos componentes curriculares que os compõem. De toda forma, identificamos referenciais que incluíram, de diversas formas, e com diversos títulos, as Ciências Sociais – Sociologia, Antropologia e Ciência Política – como componentes curriculares de alguns itinerários formativos. A maioria desses itinerários formativos fazem parte da área de CHSA e são classificados como itinerários simples. Diagnosticamos, também, a presença da Sociologia nos itinerários formativos integrados. Apenas em dois referenciais, encontramos a Sociologia enquanto unidade curricular da Educação Profissional e Tecnológica.

Analisando o lugar da Sociologia nos referenciais analisados, considerando os termos da categorização de Bernstein (2013), foi possível identificar que, apesar do evidente direcionamento assumido por esses documentos no sentido de um currículo amparado numa perspectiva interdisciplinar, há indícios claros de que a Sociologia, como também outros componentes curriculares estabelecidos para o ensino médio, se manteve em sua forma disciplinar. Nesse sentido, vale destacar que há, em alguns referenciais, a indicação do perfil docente para os componentes curriculares, o que reforça nossa percepção de que a Sociologia ainda consta, como disciplina específica, nos currículos. Contudo, vale ressaltar que, como muitos referenciais não trazem uma matriz curricular já sistematizada em anexo, inexistindo, inclusive, a definição da carga horária de cada componente, há uma certa incerteza sobre o espaço que, de fato, a Sociologia terá no currículo.

É sempre bom lembrar que a Reforma do Ensino Médio se deu sem a participação dos agentes envolvidos no espaço da escola. Isso tem tornado seu processo de implementação algo bastante difícil: da parte dos professores, não se tem certezas sobre a permanência de certos componentes curriculares nem de suas cargas horárias, não se sabe como operacionalizar o trabalho interdisciplinar indicado pelas novas normativas, não se sabe como estruturar os componentes novos, principalmente os que compõem os itinerários formativos; da parte dos estudantes, a sua responsabilização pela definição precoce de sua futura área de atuação profissional, a limitação de opções formativas – principalmente no contexto das escolas

públicas etc. Enfim, a Reforma do Ensino Médio trouxe uma série de situações que precariza ainda mais a educação no Brasil.

Vale mencionar que enquanto essa pesquisa estava sendo desenvolvida, a Reforma do Ensino Médio estava em curso. Sendo alvo de críticas feitas pelos docentes do ensino médio e estudantes, como também por estudiosos da área e pesquisadores vinculados às universidades. Na realidade, travou-se uma verdadeira disputa em torno do currículo do ensino médio. Atualmente, estão ocorrendo no Brasil várias mobilizações pedindo a Revogação da Reforma do Ensino Médio. Diante da situação, o Governo Federal suspendeu por 60 dias o cronograma de implementação. Aguardamos ansiosamente o destino do ensino médio no país.

Sendo assim, concluímos que, apesar das arbitrariedades impostas pela Reforma do Ensino Médio, o que se viu desde o momento em que ela foi concebida até o seu processo de implementação, a Sociologia resiste enquanto componente curricular, tanto na parte dedicada à BNCC quanto na parte destinada aos itinerários formativos. E essa resistência é reconhecida em muitos referenciais que analisamos por meio do destaque dado a seu histórico de intermitência, que foi sendo superado pela importância de sua presença no currículo. Deixamos registrados aqui os nossos anseios de permanente articulação entre a comunidade acadêmica e os professores do ensino médio para que, juntos, possamos seguir lutando pela continuidade da Sociologia no currículo da educação básica brasileira. Já que o currículo é um espaço de disputa, lutemos pelo nosso.

REFERÊNCIAS

ACRE. Secretaria de Estado de Educação do Acre. **Currículo Referência Acre**. SEE-AC: Rio Branco, 2021. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

ALAGOAS. Secretaria de Estado de Educação de Alagoas. **Currículo Referência Alagoas**. SEE-AL: Maceió, 2021. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

AMAPÁ. Secretaria de Estado de Educação do Amapá. **Currículo Referência Amapá**. SEE-AP: Macapá, 2020. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação do Amazonas. **Currículo Referência Amazonas**. SEE-AM: Manaus, 2021. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

BAHIA. Secretaria de Estado de Educação da Bahia. **Currículo Referência Bahia**. SEE/BA: Salvador, 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

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

BERNSTEIN, Basil. **A pedagogização do conhecimento**: estudos sobre recontextualização. Tradução: Maria de Lourdes Soares e Vera Luiza Visockis Macedo. Instituto de Educação da Universidade de Londres. Cadernos de Pesquisa, nº 120, p. 75-110, novembro/2003.

BERNSTEIN, Basil. **Códigos Pedagógicos e as modalidades de suas práticas**. Tradução: David Pohl. Revista eletrônica: LENPES-PIBID de Ciências Sociais - UEL. Edição nº 9, v. 1, jan./dez. 2019.

BODART, Cristiano das Neves. **Arbitrário Cultural em Pierre Bourdieu**: Entenda definitivamente. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/arbitrario-cultural-em-bourdieu/>. Acesso em: 28 fev. 2022.

BODART, Cristiano das Neves. FEIJÓ, Fernanda. **As Ciências Sociais no currículo do Ensino Médio Brasileiro**. Revista Espaço do Currículo. 2020. V. 13. n. 1.51194.

BODART, Cristiano das Neves. **O ensino da Sociologia no contexto da BNCC**: esboço teórico para pensar os objetivos educacionais e as intencionalidades educativas na e para além das competências. Caderno da Associação Brasileira das Ciências Sociais. V. 4, n. 2. p. 131-153. 2020

BODART, Cristiano das Neves. **O Ensino de Sociologia no Brasil**. CIGALES, Marcelo; FRANKE, Felipe e DALLMANN, Matheus. **História e Sentidos Pedagógicos da Sociologia no Brasil**. 1ª ed. - Maceió. Editora Café com Sociologia, 2019.

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.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Lean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. Proposições para o ensino do futuro. (1986). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 67, 152-169.

BRASIL. LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei n. 13415 de 16 de fevereiro de 2017. **Lei de Reforma do Ensino Médio**. Brasília, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 16 mar. 2022.

BRASIL. MEC, Ministério da Educação e Cultura. **Organização Curricular Nacional - Sociologia**. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 08 mar. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória n. 746 de setembro de 2016**. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Em Aberto**. Brasília, ano 12. n. 58, abr./jun. 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial da União. Brasília, nº 248, 23/12/1996. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 16 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio>. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o Ensino Médio**. Brasília, 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM): Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

BUENO, Alana Lemos. **Trajatória da Política da Reforma do Ensino Médio no Brasil (2013-2017)**. 1. ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2022.

CARDOSO, F. H. **Discurso de Posse do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso no Congresso Nacional**. Brasília: 1 de janeiro de 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/discurso-de-posse-1995>. Acesso em: 15 mai. 2022.

CARIDÁ, Ana Carolina B. B. **Pedagogia das competências e o ensino de Sociologia: adesão e resistência nas matrizes curriculares das regiões Sul e Sudeste**. Revista em Tese, Santa Catarina, v. 12, n. 2, p. 153-173, ago/dez, 2015.

CASÃO, Carolina Dias Cunha; QUINTEIRO, Cristiane Thaís. **Pensando a Sociologia no Ensino Médio através dos PCNEM e das OCNEM**. Mediações. Londrina, v. 12, n. 1, p. 225-238, jan/jun, 2007.

CEARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Ceará. **Currículo Referência Ceará**. SEE/CE: Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

CORTI, Ana Paula. **Política e significantes vazios: uma análise da Reforma do Ensino Médio de 2017**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-20, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982019000100425&script=sci_arttext. Acesso em: 10 mar. 2022.

COSTA, Thais Almeida. **A noção de competência enquanto princípio de organização curricular**. Revista brasileira de educação. N. 29. maio /jun. /jul. /agost. 2005.

DANTAS, Jéferson Silveira. **As Ciências Humanas, a Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio: disputas epistemológicas em tempos de ultraconservadorismo**. Revista Pedagógica. v. 22, 2020. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3887>. Acesso em: 12 dez. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo Referência Distrito Federal**. SEE/DF: Brasília, 2021. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo. **Currículo Referência Espírito Santo**. SEE/ES: Vitória, 2020. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

FEIJÓ, Fernanda. Ciências Sociais no Ensino Médio: pensando a Sociologia para uma formação democrática. In: BODART, Cristiano das Neves; LIMA, Wanderson Luan dos Santos (Orgs.). **O ensino de Sociologia no Brasil**, vol. 1. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019. pp. 85-112.

FERRETTI, 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, Ago., 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 mar. 2022.

FREITAS, S. C. de, FIGUEIRA, F. L. G. (2020). **Neoliberalismo, educação e a Lei 9.394/1996**. Holos. 36(7), 1-16.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; LOUZANNO, Paula Baptista Jorge. **Michael Young e o campo do currículo: dá ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação de Goiás. **Currículo Referência Goiás**. SEE/GO: Goiânia, 2021. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

HARVEY, D. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

LAHIRE, Bernard. **Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino de sociologia?** Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 45, n. 1, 2014, p. 45-61.

LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 dez. 2022.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Comum Curricular: A falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si**. Belo Horizonte: Educação em Revista, v. 32, n. 02, junho, 2016.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. In: LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 113-143, 2002.

MACIEL, L. S. B & SHIGUNOV, A. Neto. (2004). As políticas neoliberais e a formação de professores propostas de formações simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. In: L. S. B. Maciel & A. Shigunov Neto (Orgs.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. (pp. 35-75). São Paulo: Cortez.

MAIÇARA, Julia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa (orgs). **Saberes e práticas do ensino de Sociologia**. Rio de Janeiro: Autografia, 2018, p. 163-190.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL Silvana. **A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares**. Revista Teias. V. 11. n. 22, p. 31-54, maio/agosto, 2010.

MARANHÃO. Secretaria de Estado de Educação do Maranhão. **Currículo Referência Maranhão**. SEE-MA: São Luís, 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul. **Currículo Referência Mato Grosso do Sul**. SEE/MS: Campo Grande, 2021. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso. **Currículo Referência Mato Grosso**. SEE/MT: Cuiabá, 2021. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

MELO, Ellen Maianne Santos; LIMA, Matias. **Novo Ensino Médio**: uma busca pelos alicerces em tempos de reestruturação curricular. Revista Digital de Ensino de Filosofia. Santa Maria. Periódicos. V. 07, 2021.

MELO, Guimar Namó de Melo. **Diretrizes curriculares para o ensino médio**: por uma escola vinculada à vida. Revista Ibero Americana. N. 20. Monográfico: OEI: 50 años de cooperación / OEI: 50 anos de cooperação. Maio – Agosto, 1999.

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.

MORAES, A. **Ensino de Sociologia**: periodização e campanha pela obrigatoriedade. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 359-382, set-dez. 2011.

MORAES, Amaury. **Ensino de Sociologia**: periodização e campanha pela obrigatoriedade. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 359-382, set./dez., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/04v31n85.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Restana. **A teoria de Basil Bernstein**: alguns aspectos. Revista Práxis Educativa, 2 (2), p. 115-130 (2007).

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

NEUHOULD, Roberta dos Reis; POZZER, Márcio R. O. (Orgs.). **O ensino de Sociologia e os dez anos dos Institutos Federais (2008-2018)**. Maceió: Café com Sociologia, 2019.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu**: limites e contribuições. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 78, abril/2002.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de. **Sentidos e dilemas do ensino de Sociologia**: um olhar sociológico. Inter-Legere (UFRN), Natal, v. 9, n. 9, 2013. p. 25-39. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4402>. Acesso em: 12 dez. 2022.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de; ERAS, Lígia Wihelms. **Por um ensino de Sociologia descolonizado**. Revista Realis de estudos Anti Utilitaristas e Pós-coloniais. Vol. 1, nº 01, Jan-Jun., 2011.

OLIVEIRA, Rosane Machado de. **Currículo Escolar**: um conjunto de conhecimentos para a concretização de objetivos educacionais. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Edição 8. Ano 02, Vol. 05, pp. 52-73, novembro de 2017.

PACHECO, José Augusto; PEREIRA, Nancy. **Estudos curriculares**: das teorias aos projetos de escola. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 45, p.197-221. Jun. 2007.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Currículo Referência Pará**. SEE/PA: Belém, 2021. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

PARAÍBA. Secretaria de Educação de Estado da Paraíba. **Currículo Referência Paraíba**. SEE/PB: João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação do Paraná. **Currículo Referência PARANÁ**. SEE/PR: Curitiba, 2021. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação de Estado de Pernambuco. **Currículo Referência Pernambuco**. SEE/PE: Recife, 2021. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

PERRENOUD, Philippe, (1999). **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed.

PIAUI. Secretaria de Educação de Estado do Piauí. **Currículo Referência Piauí**. SEE/PI: Teresina, 2021. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. **Currículo Referência Rio de Janeiro**. SEE/RJ: Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação de Estado do Rio Grande do Norte. **Currículo Referência Rio Grande do Norte**. SEE/RN: Natal, 2021. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado de Educação do Rio Grande do Sul. **Currículo Referência Rio Grande do Sul**. SEE/RS: Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado de Educação de Rondônia. **Currículo Referência Rondônia**. SEE/RO: Porto Velho, 2021. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

RORAIMA, Secretaria de Estado de Educação de Roraima. **Currículo Referência Roraima**. SEE/RR: Boa Vista, 2021. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina. **Currículo Referência Santa Catarina**. SEE/SC: Cuiabá, 2021. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. **Bernstein e o campo educacional: relevâncias, influências e incompreensões**. Cadernos de Pesquisa. nº 120, p. 15-49, novembro/2003.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso. **Currículo Referência São Paulo**. SEE/SP: São Paulo, 2020. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

SAVIANI, D. (2004). **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. 474 p.

SERGIPE. Secretaria de Estado de Educação de Sergipe. **Currículo Referência Sergipe**. SEE/SE: Aracaju, 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SIMÕES, Willian. **O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio**. Retratos da Escola, v. 11, n. 20, p. 45-59, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/752>. Acesso em: 12 dez. 2022.

TERIGI, Flávia. **Notas para uma genealogia do curriculum escolar**. Educação e Realidade. P. 159-186. Jan/jun., 1996.

TOCANTINS. Secretaria de Estado da Educação de Tocantins. **Currículo Referência Tocantins**. SEE/TO: Palmas, 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

VALLE, Ione Ribeiro **Sociologia da educação: currículo e saberes escolares / 2. ed.** – Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

YOUNG, Michael, F. D. **O Futuro da educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 16, n. 48, p. 609-623, set.-dez., 2011.

YOUNG, Michael. **Conhecimento e currículo: social na Sociologia da educação**. Porto: Porto editora, 2010.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007 1287 Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 12 dez. 2022.