

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - CAMPUS DE MARÍLIA

GABRIEL HENRIQUE DE OLIVEIRA LOPES

**ENSINO BÁSICO DE SOCIOLOGIA E PODCAST “UMA CIÊNCIA NA REDE”:
CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS
JOVENS NO ENSINO MÉDIO PAULISTA**

MARÍLIA
2023

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - CAMPUS DE MARÍLIA

GABRIEL HENRIQUE DE OLIVEIRA LOPES

**ENSINO BÁSICO DE SOCIOLOGIA E PODCAST “UMA CIÊNCIA NA REDE”:
CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS
JOVENS NO ENSINO MÉDIO PAULISTA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao Conselho de Curso de Ciências
Sociais, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da
Universidade Estadual Paulista – UNESP – Câmpus
de Marília, para obtenção do título de Bacharel em
Ciências Sociais

Orientadora: Profa. Dra. Maria Valéria Barbosa

MARÍLIA
2023

L864e

Lopes, Gabriel Henrique de Oliveira

Ensino Básico de Sociologia e Podcast Uma Ciência Na Rede :
Contribuições para o processo de Ensino e Aprendizagem dos jovens no
Ensino Médio paulista / Gabriel Henrique de Oliveira Lopes. -- Marília, 2023
91 p.

Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado - Ciências Sociais) -
Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências,
Marília

Orientadora: Maria Valéria Barbosa

1. Ensino de Sociologia. 2. Podcast. 3. TIC. 4. Ensino Médio. 5.
Juventudes. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e
Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

GABRIEL HENRIQUE DE OLIVEIRA LOPES

**ENSINO BÁSICO DE SOCIOLOGIA E PODCAST “UMA CIÊNCIA NA REDE”:
CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS
JOVENS NO ENSINO MÉDIO PAULISTA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Conselho de Curso de Ciências Sociais, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP - Câmpus de Marília, para obtenção do título de Bacharel em Ciências Sociais

Área de Concentração: Sociologia

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. MARIA VALÉRIA BARBOSA - Orientadora

Departamento de Sociologia e Antropologia / Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília e Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais / Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

Prof. Dr. TIAGO VIEIRA RODRIGUES DUMONT

Professor da Rede Estadual de Educação - Secretaria de Educação do Estado de São Paulo/ Doutor pelo programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais/ Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

Profa. Dra. MARIA INÊS ALMEIDA GODINHO

Professora da Universidade de Marília (Unimar)/ Doutora pelo programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais/ Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

Marília, 12 de julho de 2023

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos trabalhadores e às trabalhadoras das escolas públicas brasileiras que continuam resistindo e, com esperança, formando gerações de jovens enquanto sujeitos históricos conscientes de seus papéis na sociedade.

Aos profissionais, funcionários terceirizados e servidores da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, que, a despeito das condições trabalho e das dificuldades garantem as condições para a realização da ciência, da educação superior pública e dos trabalhos acadêmicos. Em especial, agradeço ao Leonardo Fiorini que sempre atendeu e orientou estudantes de Ciências Sociais com muita paciência e solidariedade.

Àquela cuja inteligência, resiliência, conduta ética, ativismo, prática docente e resistência despertam em mim uma desmedida admiração: Profa. Dra. Maria Valéria Barbosa, que me inspira, em todas as conversas, a ser uma pessoa e um pesquisador melhor. Agradeço-lhe do fundo do coração.

Aos companheiros e às companheiras do Laboratório de Ensino e Pesquisa Educação e Sociedade (LEePES).

À Maria Eduarda Moraes, responsável por me convidar para fazer parte do antigo GEAPEC, pelas inúmeras conversas, trabalhos, discussões e debates, que me fizeram crescer enquanto ser humano e professor; à Daniela Lira e à Aline Domingues, pelas conversas e pela solidariedade, uma vez que sempre estavam dispostas a ajudar este estudante; à Marina Olinda Calori de Lion pelas conversas revolucionárias, por acolher tantas vezes minhas reclamações ou observações, pelos trabalhos realizados juntos e, sobretudo, pela amizade sincera.

Aos companheiros e companheiras de Cursinho Alternativo da Unesp de Marília (CAUM), com quem tive a felicidade e privilégio de compartilhar dois anos de convivência, como professor, em torno de um ideal: “Pelo Fim do Vestibular” e das mazelas sociais.

Aos professores e às professoras da graduação em Ciências Sociais da Unesp de Marília, que contribuíram ativamente para a formação deste e de tantos outros estudantes.

Aos membros da banca do trabalho de conclusão de curso, Prof. Dr. Tiago Vieira Dumont e Profa. Dra. Maria Inês Godinho pela generosidade em ler o trabalho, pelas sugestões e apontamentos, e pelos trabalhos realizados conjuntamente, que contribuíram para meu desenvolvimento como pessoa – no sentido da humanização – e como bacharel

Aos meus familiares, pelo apoio incondicional, pelo carinho, pela dedicação e sacrifícios para possibilitar que hoje eu trilhe um caminho na universidade pública.

Por fim, agradeço àquela que ao meu lado me possibilita concluir mais uma etapa:
Jéssica Fonseca.

RESUMO

As reformas empreendidas no campo da educação durante a segunda metade da década de 2010 buscaram incentivar o processo de formação de trabalhadores para o regime de acumulação flexível, a atualização da teoria do capital humano e o atendimento a critérios de avaliações educacionais internacionais no cenário de mundialização do capital, entre outros. Os novos currículos, organizados em torno de competências, alteraram o modo como as disciplinas são oferecidas, sobretudo no ensino médio. Consequentemente, o ensino de Sociologia, que possui histórico de intermitências nos currículos nacionais, também é impactado pelas novas determinações, o que influencia na forma como é estruturada, visando atingir aos objetivos da reforma. Diante desse contexto, este trabalho tem como objetivo refletir sobre as potencialidade da produção do podcast “Uma Ciência na Rede”, desenvolvido por estudantes do ensino médio da Escola Estadual Baltazar de Godoy Moreira, em Marília – SP, professores da rede de ensino, discentes e docentes da Unesp (Campus Marília) e Universidade de Marília, para o processo de ensino e aprendizagem de Sociologia. Para tanto, este trabalho se estrutura como estudo de caso, por meio do qual são apresentados, descritos e discutidos alguns episódios do *podcast* “Uma Ciência na Rede”. Além disso, o estudo também envolve pesquisa bibliográfica, para levantamento do referencial teórico e para reconhecimento das pesquisas que envolvem a mesma temática do trabalho, e pesquisa documental, para coleta e análise de documentos oficiais que fundamentam as alterações curriculares e educacionais. As discussões apresentadas almejam contribuir com o ensino de Sociologia e referendar a possibilidade de inserção das TIC e dos podcasts como forma de ampliação dos processos de ensino e aprendizagem. As reflexões apresentadas podem auxiliar gestores, professores e pesquisadores interessados em compreender e aprimorar o ensino de Sociologia no contexto do ensino médio.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Podcast. TIC. Ensino Médio. Juventudes.

ABSTRACT

This research aims to think about the potential of the podcast "Uma Ciência na Rede", produced by high school students from the Baltazar de Godoy Moreira State School, in Marília - SP, teachers from the State Department of Education, students and professors from São Paulo State University (Campus Marília) and Marília University (Unimar), for the teaching-learning process of Sociology. This work is a case study, from which some episodes of the podcast "Uma Ciência na Rede" are presented, described, and discussed. In addition, the study also involves bibliographical research, to survey the theoretical framework and to recognize research that covers the same theme, and documentary research, to collect and analyze official documents that support curricular and educational changes. The discussion aims to contribute to the teaching of Sociology and endorse the possibility of inserting ICT and podcasts as a way of expanding the teaching and learning processes. The reflections presented can help managers, teachers and researchers interested in understanding and improving the teaching of Sociology in the context of high school.

Palavras-chave: Sociology teaching. Podcast. ICT. High School. Youths

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Trajetória intermitente das Ciências Sociais/Sociologia no ensino	34
Figura 2 - Preferência de Formato e Gênero de podcast de ouvintes brasileiros	55
Figura 3 - Exemplo de roteiro do piloto do podcast sociológico	66
Figura 4 - Comparação entre identidades visuais na divulgação do podcast "Uma Ciência na Rede"	67
Figura 5 - Artes (logotipo+símbolos) do podcast Uma Ciência na Rede.....	68

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Alunos de escolas urbanas, por equipamentos utilizados para acessar a Internet, segundo dependência administrativa da escola (Estado de São Paulo, 2019, em %)	51
Gráfico 2 - Usuários de internet, por atividades selecionadas realizadas na rede no Estado de São Paulo (2019-2021, em %)	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Articulação metodológica-objetiva da pesquisa	27
Quadro 2 - Temas dos podcasts “Uma ciência na Rede” disponibilizados entre 2020 e 2022	72
Quadro 3 - Procedimentos (individuais e coletivos) realizados para desenvolvimento do Podcast “Racismo no Brasil”	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BG	<i>Background music</i>
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CETIC.br	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CGI	Comitê Gestor da Internet
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	Currículo Paulista
CS	Ciências Sociais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DEM	Democratas
DEM	Democratas
GEAPEC	Grupo de Estudos e Análises de Perspectivas Educacionais Críticas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEePES	Laboratório de Ensino e Pesquisa Educação e Sociedade
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
MPs	Medidas Provisórias
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PIBIC-EM	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Ensino Médio
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação

PpR	Programa para Resultados
PSC	Partido Social Cristão
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
SBS	Sociedade Brasileira de Sociologia
SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	19
1.1. Justificativa.....	22
1.2. Problema e objetivos do estudo.....	24
1.3. Procedimentos metodológicos e etapas de trabalho	25
2. ENSINO DE SOCIOLOGIA E O NOVO ENSINO MÉDIO.....	28
2.1. Ensino de Sociologia em perspectiva histórica: determinações da intermitência	28
2.2. A Sociologia e a flexibilização neoliberal: entre o NEM e a BNCC.....	36
2.2.1. Novo Ensino Médio: nada de novo sob o sol.....	36
2.2.2. BNCC e a crítica das competências do regime de acumulação flexível.....	41
3. AS TIC E AS CIÊNCIAS SOCIAIS: A CRÍTICA SOCIOLÓGICA DA TÉCNICA E AS POTENCIALIDADES NO USO DA TECNOLOGIA NA ESCOLA	46
3.1.1. Mito da neutralidade técnica e determinismo tecnológico	47
3.1.2. O ensino de Sociologia e as Tecnologias da Informação e Comunicação.....	50
3.1.3. Podcasts: entre limites e possibilidades de ensino e de aprendizagem por meio das TIC ..	53
4. PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA PARA JUVENTUDES: ENTRE SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA ESCOLA E O DESENVOLVIMENTO DE PODCASTS SOCIOLÓGICO.....	59
4.1. Crise de sentidos e significados e a possibilidade de “re-pensar” a escola pelas juventudes 59	
4.2. Perspectivas para o ensino de Sociologia para as juventudes: o <i>podcast</i> sociológico.....	63
4.2.1. Antecedentes, descrição e aspectos organizativos e de divulgação do <i>Podcast</i>	63
4.2.2. A atividade do <i>podcast</i> : mediações para desenvolvimento da aprendizagem a partir da escola e das juventudes	74
CONCLUSÃO	81
REFERÊNCIAS	84

APRESENTAÇÃO

A trajetória de um estudante na universidade pública brasileira é atravessada de forma significativa por vivências e possibilidades que as instituições pelas quais passamos anteriormente não ousaram permitir. Esses novos caminhos, produzidos desde o primeiro contato com a instituição de ensino superior (IES), só se tornam concretos em função da dimensão humana que compõe e perpassa a universidade. Neste ponto reside a fundamentalidade do argumento de apresentação deste texto: não é a universidade que forja os sujeitos, mas os sujeitos que constituem a universidade, em sua complexidade, contradições e essencialidade.

Isso significa que as IES estão distantes de representarem espaços inequivocamente populares e democráticos, afinal é uma instituição dotada de toda contradição subjacente à constituição do Estado, enquanto elemento de manutenção dos interesses de classe, e à sociedade, em seu modo de produção e reprodução. Contudo, as antinomias da própria universidade permitem encaminhamentos com certa – e demarcada – autonomia em relação às institucionalidades tradicionais, o que pode potencializar a dimensão de sujeitos sociais de tornar plural ou de ampliar as formas de intervenção – com leitura de mundo – sobre a realidade concreta. Este trabalho é fruto do processo – perene e vivo – do aprofundamento de leituras, debates, conversas, discussões, aulas, sob perspectiva crítica, acerca da educação e do ensino das Ciências Sociais (CS) na educação pública.

O “pensar” e o “agir” no campo educação são atividades que se desenham desde o ano de 2013, quando ainda na graduação em Jornalismo – concluída em 2015 na Unesp de Bauru – tive a experiência de dar aulas a (e aprender com) jovens e adultos de baixa renda nos cursinhos comunitários da cidade de Bauru. Após o término da graduação em Jornalismo, o desejo de trabalhar com educação levou-me à graduação em Pedagogia – na mesma instituição – em 2016, inconclusa, mas que me permitiu continuar e ampliar a atividade política na educação, nos cursinhos comunitários das cidades de Bauru e Agudos.

A trajetória no curso de Ciências Sociais tem como marco o ano de 2018 e a partir de 2020, a graduação foi realizada concomitantemente à Pós-Graduação, em nível mestrado, em Ciências Sociais, ambas na Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília (FFC - Unesp). Ainda no primeiro ano da graduação, em 2018, estudantes de CS na qual me incluo, dada a ausência de discussões específicas sobre educação em CS no curso, sob a liderança e supervisão da professora Maria Valéria Barbosa, criaram o Grupo de Estudos e Análises de Perspectivas

Educacionais Críticas (GEAPEC), que promoveu debates e discussões de diferentes textos, produções audiovisuais, obras escolhidas, e que primou pela aproximação do pensar a educação a partir do campo das Ciências Sociais e do ensino em Sociologia na rede pública de Marília, interior de São Paulo. Ou seja, o grupo não tinha a dimensão meramente diletante, mas a dimensão humana de pensar para intervir e propor a retomada da indissolúvel dialética teórico-prática (Práxis). Em 2019, as análises realizadas por meio das aulas e do GEAPEC tornaram-se cada vez mais concretas ao entrar como participante do grupo que compunha o Núcleo de Ensino de Ciências Sociais da Unesp – Campus de Marília.

Neste ano, o governo e a política institucional¹ em todas as esferas passam a fortalecer e ampliar os ataques às Ciências Humanas e Sociais, e consequentemente, aos currículos, ao ensino e à educação. Esses componentes foram fulcrais para o aprofundamento e aceleração das medidas – em uma espécie de “nova etapa” – de caráter neoliberal, que visaram reduzir o papel crítico das CS no contexto educacional e de compreensão social e priorizar uma formação instrumental voltada para o mercado de trabalho. Nesse sentido, as incertezas que rondavam o ensino das Ciências Sociais eram somadas à implantação paulatina da Reforma do Ensino Médio² e o Novo Ensino Médio³; aos cortes orçamentários na educação e ciência em todos os níveis; à revisão de parâmetros curriculares; à entronização das bases curriculares nacionais baseadas na pedagogia das competências; à desvalorização do eixo das ciências humanas e sociais em face à formação para Ciência e Tecnologia e ensino profissionalizante, considerada prioritária para o desenvolvimento nacional; à construção de ideologia em torno da necessidade de revisão do ensino de sociologia nas escolas de todo país, entre outros.

Diante do horizonte que se impunha, em 2019, os estudantes e professores passaram a se mobilizar para construção de projetos que permitissem não só o resgate do ensino de sociologia, mas a defesa da necessidade das Ciências Sociais para o estudante do ensino médio, sobretudo. Motivado por esses desafios concretos, pude fazer parte do projeto coordenado pelo Núcleo de Ensino da Unesp – sob orientação da Profa. Dra. Maria Valéria Barbosa e Profa. Dra. Sueli Mendonça, coorientação do professor da rede pública Tiago Dumont e colaboração da professora da Universidade de Marília, Maria Inês Godinho –, que previa atividades didático-

¹ Em 2018, as eleições em caráter nacional e estadual acabam por confirmar a tendência de domínio dos campos conservadores, fascistas, protofascistas. O candidato pelo então Partido Social-Liberal (PSL), Jair Bolsonaro, vence as eleições para Presidente da República, impulsionado por uma crise capitalista na periferia motivado pelo aprofundamento das medidas neoliberais impostas de forma mais ampla em 2016, e se alça como cabo eleitoral de muitos candidatos a governadores, senadores, deputados (estaduais e federais). As casas legislativas em nível federal e estadual ganham contornos majoritariamente conservadores, associados à direita política.

² Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016

³ Lei nº 13.415/2017

pedagógicas⁴ junto aos estudantes do ensino médio da rede pública estadual (Escola Estadual Antônio Augusto Netto, localizada no perímetro sul da cidade de Marília), que gerou um plano de trabalho até culminar na concepção, produção, gravação e edição do “Podcast Sociológico – Sociologia na Rede”. Esse projeto foi essencial para união entre temas candentes de luta pela formação conscientizadora nas escolas e as áreas de formação envolvidas. O projeto só foi possível mediante uma equipe que envolveu não só a universidade pública, mas universidade privada de Marília, professores da rede de ensino e estudantes de graduação e pós-graduação.

O engajamento dos estudantes de ensino médio e as possibilidades no processo de ensino e aprendizagem construídas a partir da produção do podcast permitiram a continuidade e renovação das atividades, agora na responsabilidade do Laboratório de Ensino e Pesquisa Educação e Sociedade (LEePES), sob a liderança da profa. Dra. Maria Valéria Barbosa, Prof. Dr. João Ras e Prof. Dr. Marcelo Totti. Em 2020, já na pandemia do novo Coronavírus, a Escola Estadual Baltazar de Godoy Moreira recebe o projeto *Uma ciência na Rede*⁵, a partir da disciplina nomeada *Podcast – uma ciência na rede*, por meio da qual os estudantes de graduação e do ensino médio puderam estabelecer um intercâmbio recíproco: os diálogos, debates e o próprio podcast eram importantes momentos da formação estudantil pois criavam espaços significativos para a fala e a escuta das experiências dos jovens, conforme apontou Lira, Torres e Barbosa (2021).

Neste segundo momento, as incertezas quanto ao ensino e a emergência do ensino remoto de um lado e a ampliação da implementação do NEM, por outro, tornaram em uma tarefa mais complexa imaginar o futuro, a curto prazo, do ensino de sociologia. Diante desse cenário, as atividades de produção e criação de podcasts, que continuaram sendo realizadas, constituíram a possibilidade de perpetuação da discussão de temas sociológicos, em pleno distanciamento social, uma vez que as atividades eram todas mediadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC). A indagação que norteava a produção inicial dos roteiros baseava-se na compreensão de como os podcasts, em sua especificidade, poderia facilitar a compreensão de conceitos e teorias sociológicas por parte dos estudantes. Além disso, durante as discussões com os estudantes de ensino médio, o grupo buscava refletir sobre como

⁴ As atividades junto aos estudantes de ensino médio tiveram apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica no Ensino Médio (PIBIC-EM), financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

⁵ Sob orientação da profa. Dra. Maria Valéria Barbosa e da Profa. Dra. Sueli Guadalupe Mendonça; coorientação do prof. Dr. Tiago Dumont, professor da E.E. Baltazar de Godoy Moreira; colaboração da profa. Dra. Maria Ines Godinho, professora da Universidade de Marília (Unimar), das bolsistas de graduação do Núcleo de Ensino da Unesp de Marília, Maria Eduarda Torres e Thainá Pedroso e dos voluntários da pós-graduação em Ciências Sociais, Daniela Lira e Gabriel H. de Oliveira Lopes

aquela mídia poderia estimular a reflexão crítica dos estudantes acerca dos fenômenos sociais e de sua relação com o conteúdo sociológico.

Essa nova e complexa atividade, simplificada nas linhas acima, permitiu aliar diferentes áreas do conhecimento – Comunicação, Educomunicação, Ciências Sociais, entre outras – e potencializou a utilização de diferentes abordagens para o ensino e para a aprendizagem. Nos anos seguintes, realizamos, enquanto grupo e com o LEEPEs, oficinas de produção de podcast, visando simplificar elementos como captação, produção, roteirização, gravação e edição/pós-produção em áudio, para demais grupos ligados ao Ensino (universidades, professores, estudantes, entre outros) mesmo que remotamente.

Nesses encontros com outros grupos, interessados na dinâmica e nas potencialidades do podcast como recurso ou como processo de articulação com a escola, notou-se ausência de conhecimento acerca do mundo dos podcasts. Diante da necessidade de divulgação e disponibilização dos conhecimentos trabalhados e na perspectiva da práxis, este trabalho erige-se como um estudo de caso ilustrativo, por meio do qual o relato de experiência buscando fomentar novas articulações, discussões e conexões naqueles que possam se interessar pelo relato de caráter acadêmico.

INTRODUÇÃO

A trajetória da institucionalização das Ciências Sociais na educação básica brasileira é demarcada pela intermitência, sobretudo quando analisada partir do recorte do ensino de sociologia nas etapas secundária (segundo grau) ou média da escolarização. Esse fato lega às disciplinas científicas abrigadas nas Ciências Sociais ou pelo termo curricular “Sociologia”⁶ um percurso de idas e vindas que influencia e se interrelaciona, segundo Silva (2010), à consolidação do campo de pesquisa e à formação de profissionais. Pensar na história das Ciências Sociais e da sociologia no ensino, em outras palavras, demanda observar, ainda que abarque disciplinas científicas diferentes cada qual com suas especificidades (IANNI, 2011), não só o percurso da disciplina, mas do desenvolvimento do campo científico e da formação dos profissionais e professores da área (SILVA, 2010).

Para descrever a trajetória do ensino em Ciências Sociais no Brasil, entretanto, torna-se necessário analisá-la a partir de seus desdobramentos e condicionamentos políticos, educacionais e sociais, que conferem aos currículos (MOREIRA; TADEU DA SILVA, 1994; TADEU DA SILVA, 2005) e à Sociologia espaços e instância disciplinar, respectivamente, em disputa, cujas determinações também derivam das evoluções e transformações da sociabilidade. Isso significa que observar essa processualidade sinaliza para a exigência de refletir sobre a educação e o ensino das Ciências Sociais a partir da apreensão da totalidade social em uma abordagem que faça convergir os olhares sociológico e pedagógico: o primeiro se justifica pelo fato da sociedade capitalista impor mudanças sobre instituições sociais, ocasionando “rupturas, conflitos e reorganizações no âmbito de suas relações sociais” (MENDONÇA, 2011, p. 342); enquanto o segundo está ancorado no processo de socialização de conhecimento na escola, que está inserida no conjunto de relações sociais e seus elementos históricos.

Tais ponderações conduzem à necessidade de compreender o ensino de sociologia na terceira década do século XXI, à luz das mudanças impostas à educação e à escola – associada à totalidade dos processos, conforme afirma Mészáros (2008) – cujas determinações apontam para novos desenvolvimentos do próprio capitalismo e do neoliberalismo enquanto arcabouço neoconservador (GENTILI, 1996), em uma etapa qualitativamente diversa. Esse fato pode ser corroborado com os desafios impostos pela elaboração de políticas e reformas levadas às

⁶ No entendimento do presente texto, o termo Sociologia é uma metonímia, cujo termo denomina um conjunto amplo de disciplinas científicas, sem as quais torna-se impossível a própria análise sociológica. De certa forma, o ensino de Sociologia permite e compreende o ensino ou a confluência da Geografia, História, Economia, Antropologia, Ciência Política, Sociologia, entre tantas outras áreas.

últimas consequências na periferia do capitalismo, tais como, no recorte mais recente entre as décadas de 2010 e 2020:

- a) a Emenda Constitucional 95/2016, que estabeleceu congelamento do volume de investimentos públicos em áreas sensíveis à população, como saúde, educação entre outros, por 20 anos, com base nos valores do ano de 2016 (BRASIL, 2016b);
- b) a Lei 13.467/2017, conhecida como Reforma Trabalhista, que flexibilizou direitos trabalhistas, regulamentou modalidade intermitente de trabalho e impôs limitações às indenizações e ao acesso à Justiça do Trabalho (BRASIL, 2017c);
- c) Lei 13.429/2017, chamada de Lei da Terceirização, que ampliou a precarização do trabalhador ao permitir a terceirização de atividades-fim (BRASIL, 2017b);
- d) Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019, denominada, anteriormente de Reforma da Previdência Social (BRASIL, 2019)

De forma mais específica, incidem na educação, entre tantas outras, duas medidas ou processos específicos – ao final da segunda década do século XXI – conferidos pelo Estado, sobre os quais este trabalho faz menção nos capítulos subsequentes: (a) homologação, em dezembro de 2017, pelo Ministério da Educação (MEC), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que passa a orientar as áreas do conhecimento e os componentes curriculares (BRASIL, 2018), baseada na pedagogia das competências e no binômio padronização-flexibilização (GOULART; ALENCAR, 2021); e (b) a Reforma do Ensino Médio, ou Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016, que foi convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que dá as bases para o que se convencionou chamar de Novo Ensino Médio (BRASIL, 2016a; BRASIL, 2017a)⁷, como modelo de flexibilização do nível médio em todo país.

Diante desse cenário, o ensino escolar das Ciências Sociais, portanto, adquire novos contornos como resultado da influência das competências (SAVIANI, 2019; GOULART; ALENCAR, 2021; KUENZER, 2017), na determinação dos componentes curriculares da BNCC (BRASIL, 2018), da flexibilização dos currículos (BRASIL, 2017a; BRASIL, 2018), das políticas de caráter neoliberal, como o NEM, que fortalecem a inserção das pautas e interesses dos atores privados na educação (CÁSSIO; GOULART, 2022) e dos novos termos

⁷ É importante mencionar que a Medida provisória 746 retirava a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia, conquistas realizadas por meio da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. A Legislação, contudo, ao dar formas ao NEM, retoma a obrigatoriedade do ensino das disciplinas Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física, com limitações e contornos mais flexíveis, que são discutidos neste texto. Esse processo está contido no capítulo destinado à descrição da trajetória da Sociologia nos currículos

impostos pela sociabilidade capitalista, mediante novo regime de acumulação (BOSCHETTI, 2014; KUENZER, 2017; 2020; HARVEY, 2008) e mundialização financeira (CHESNAIS, 1996).

Esse cenário contribui para a ampliação da crise da função social da escola (MENDONÇA, 2011) e a necessidade de construção de novos significados, nos termos entendidos por Leontiev (2014), e sentidos, cujo enfrentamento pode perpassar pelo ensino de Sociologia, como disciplina responsável pela desnaturalização dos fenômenos sociais para as juventudes, uma vez que os estudantes do ensino médio compõem grupos juvenis heterogêneos (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007).

Para abarcar novas perspectivas para construção de sentidos para a escola, nos termos de Mendonça (2011), as mediações necessárias no campo educacional perpassam a ideia de juventudes e da necessidade de reconhecer a complexidade social e do exercício de uma educação dinâmica ao considerar as juventudes como grupos compostos por sujeitos sociais plurais e diversos, com vivências – compreendida como elemento dialético entre o eu e o que está fora do sujeito, segundo Vygotsky (2010) – e acúmulo social para além da escola (DAYRELL, 2007; CARRANO, 2011; BARBOSA *et al*, 2022).

Em síntese, o quadro que deriva da crise de significados e sentidos da função social da escola pública *pari passu* à intermitência do ensino de Sociologia estão associados – embora haja mais nuances causais, elucidadas ao longo do texto – às determinações políticas da sociabilidade capitalista. A Sociologia, contudo, no currículo escolar médio, pode contribuir com a perspectiva de construção de significados e sentidos uma vez que está comprometida com a desnaturalização dos fenômenos sociais, permitindo às juventudes compreender vivências (relação dialética entre o sujeito social e o seu entorno) e necessidades objetivadas que possibilitem à intervenção na sociedade.

Diante desse cenário, Libâneo (2006), baseado em autores que se dedicaram a compreender mídia, comunicação e cultura, tal como Martín Barbero (2002), reflete sobre a relação e potencialidades das mídias no processo de ensino e aprendizagem de jovens nas escolas brasileiras. Para o autor, pensar na função da escola é também a ver como espaço de síntese (LIBÂNEO, 2001), a partir da qual as mídias e a tecnologia podem ser articuladas como parte dos conteúdos escolares e das metodologias de ensino, de forma a reconhecê-las como formas sociais por meio das quais a juventude se comunica, interage e percebe o global e o local (LIBÂNEO, 2006). Contudo, mídias e tecnologias devem ser consideradas objetivamente, não partindo para uma noção mistificadora da tecnologia, que encobre as determinações,

potencialidades e limitações dos usos das Tecnologias da Informação e Comunicação⁸ (TIC) e das mídias pelos sujeitos sociais, conforme a discussão apresentada por, Antunes e Braga (2009), Antunes (2020) e Vieira Pinto (2005a; 2005b).

1.1. Justificativa

Refletir sobre as novas possibilidades para o ensino de sociologia demanda um olhar múltiplo e nas últimas décadas envolveu tornar como objeto de análise a mediação tecnológica em espaços educativos. Esse fenômeno é observado em muitas áreas do conhecimento, já que cada vez mais as TDIC participam dos processos da vida social, sejam de forma mandatória, voluntária, consciente ou insciente.

Com o objetivo de verificar as tendências do campo científico acerca da relação entre tecnologias e o ensino de sociologia, uma busca avançada⁹ com os descritores “Ensino de Sociologia” e “Tecnologia” foi realizada na base de dados Oasisbr¹⁰ – portal brasileiro de publicações e dados científicos em acesso aberto, que reúne produções científicas de acesso gratuito de pesquisadores ligados a institutos e universidades brasileiras. Essa busca, executada em 14 de junho de 2023, recuperou mais de 1451 publicações. Desse total, 235 trabalhos foram realizados entre 2001 e 2011, e 1188 produções científicas foram desenvolvidas entre 2012 e 2022¹¹, revelando a prevalência de desenvolvimento de conhecimento acerca da temática na segunda década e início da terceira década. Não houve tratamento dos dados ou revisão sistemática de modo a desconsiderar trabalhos ou incluir outros, já que esta coleta visava apenas identificar tendências de produção, ainda que com elementos brutos.

Embora os dados deem conta de um crescimento da produção científica que analisa, discorre e debate as TDIC e o ensino de sociologia, quando se focaliza a inserção da tecnologia como mediadora na educação para desenvolvimento de processos educacionais, voltados para o estudo das potencialidades do *podcast* no ensino, o cenário se altera. A busca realizada na base Scielo¹², no dia 14 de junho de 2023, por meio dos descritores gerais “Sociologia” e “Podcast” retornou apenas um resultado. O artigo de Menezes Neto, Gonçalves e Barbieri (2022) faz debate sobre carnaval por meio de distintas perspectivas disciplinares

⁸ Tecnologias da Informação e Comunicação nomeiam o conjunto de técnicas e aparatos desenvolvidos para a mediação da atividade humana em diferentes contextos associados à produção, acesso, disseminação, recuperação de informações e comunicação humana.

⁹ A busca foi realizada utilizando os operadores Booleanos – mais precisamente AND – e as aspas – sugerindo ao sistema a recuperação dos termos exatos digitados e indicados.

¹⁰ Disponível em: <https://oasisbr.ibict.br/>. Acesso em 14 jun. 2023

¹¹ Entre 2020 e 2022, anos completos (desconsidera-se o ano de 2023) em que as medidas sanitárias e de isolamento social vigoravam em função da pandemia do novo Coronavírus, 357 produções foram desenvolvidas.

¹² Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em 14 jun. 2023

(Letras, Antropologia e Artes), possibilitadas por depoimentos realizados em um *podcast*. Uma nova coleta com descritores “Ensino de Sociologia” e “Podcast”, procedida com objetivo de se aproximar de estudos que possuem objetos parecidos com este estudo, obteve zero resultados.

Na base Oasisbr, a busca, feita no dia 14 de junho de 2023, por meio dos descritores “Ensino de Sociologia” e “Podcast” teve quatro resultados: dois artigos (FERNANDES DE FREITAS, 2022; SILVA; BODART, 2015), uma tese de doutorado (YOSHIMOTO, 2020), um trabalho de conclusão de curso (PROLO, 2019). Uma dissertação, intitulada *Constituindo-se professor de língua estrangeira: experiências de formação inicial no PELT (Projeto de Ensino de Línguas de Tarumã)*¹³, e um trabalho de conclusão de curso, de título *Delineamentos discursivos em podcasts de divulgação científica com a temática relatividade*¹⁴, foram excluídos do conjunto recuperado: enquanto a primeira produção não possui como elemento central de articulação com entre o ensino de sociologia e *podcasts*, o segundo trata da temática da Relatividade, concernente à Física. A recuperação dos dados de produção científica sobre ensino de sociologia e *podcast*, assuntos deste texto, portanto, demonstrou diminuto quantitativo de trabalhos em periódicos, repositórios ou bibliotecas nacionais de prestígio, o que pode remeter ao fato de haver poucas reflexões sistematizadas que envolvem a dimensão teórico-prática, como elemento indissociável a qualquer ação no ensino. Este trabalho busca ocupar um espaço dentre estas publicações, dimensionando o uso didático das mídias sem cair na mistificação tecno-midiática.

Como elemento importante a ser citado, os *podcasts* assumiram um papel relevante no contexto social, sobretudo durante a pandemia do coronavírus. A popularização dos arquivos de áudio pode ser motivada pelas características que o compõem enquanto mídia e gênero discursivo. Em primeiro lugar, o *podcast* se destaca pela relativa facilidade de acesso – via plataformas de *streaming* de músicas/áudios, e/ou por meio de agregadores de *podcasts* –, uma vez que os sujeitos podem acessá-los mais de uma vez, em qualquer lugar ou ambiente, desde que tenha recursos como rede de acesso e aparelhos que consigam reproduzir o áudio. Em segundo lugar, um *podcast* não apresenta complexidade técnica para ser desenvolvido e/ou operado: é possível realizar um *podcast* com apenas um aparelho *smartphone*, pois envolve etapas que dependem da captação da voz (microfone), gravação da voz (gravadores), aplicativos ou softwares para edição e acesso à rede de internet para distribuição e divulgação. Além disso,

¹³ Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UNSP_dcc2ec388fb35e8e265190616002faac. Acesso em 14 jun. 2023.

¹⁴ Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UTFPR-12_92c1e2f507c10e9cd29588646aa959e8. Acesso em 14 jun. 2023

o *podcast* enquanto gênero, apresenta multiplicidade de formatos, com maior liberdade e autonomia, o que permite fluidez no rigor técnico, uma vez que são explorados apenas os elementos e recursos auditivos.

Em suma, a possibilidade de se realizar um *podcast* no interior da escola assinala para a necessária relação teórico-prática, por meio da qual só há reflexão com o fazer e só há ação com o aporte da teoria. Somente a partir dessa articulação teórico-prática é que as mídias, e mais precisamente o *podcast*, podem possibilitar “novas formas de expressão da comunidade escolar, encurtando caminhos na construção de uma cultura de divulgação científica, baseada em práticas dialógicas e democráticas” (SOUZA E SOUZA; BARROS, 2011, p. 13).

1.2. Problema e objetivos do estudo

Nessa perspectiva e diante do referencial teórico descrito, este texto apresenta perspectivas para pensar o ensino de sociologia por meio da produção coletiva de *podcasts* para diálogo entre os temas das juventudes e o saber sistematizado pelas Ciências Sociais no interior da escola, em um movimento dialético. Em outras palavras, **o problema de pesquisa**, questão orientadora deste estudo, é sintetizado da seguinte forma: de que forma a inserção de práticas comunicacionais pode contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem de Sociologia no ensino médio em tempos de flexibilização curricular?

Para tanto, o trabalho se propõe a refletir sobre experiência real de produção de *podcasts* – denominado “Uma Ciência na Rede” – com temas sociológicos por alunos da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Marília, e alunos do ensino médio da Escola Estadual Baltazar de Godoy Moreira, localizada na cidade de Marília, no interior de São Paulo. O desenvolvimento dos podcasts, citado nos próximos capítulos, ocorreu entre 2020 e 2022¹⁵ e envolveu alunos e professores ligados ao curso de Ciências Sociais da Unesp – vinculados ao Núcleo de Ensino da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp de Marília e ao Laboratório de Ensino e Pesquisa Educação e Sociedade (LEePES) –; alunos e professores do curso de Publicidade e Propaganda da Universidade de Marília (Unimar); alunos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Ensino Médio (PIBIC-EM); professores e alunos da rede estadual, mais precisamente da Escola Estadual Baltazar de Godoy Moreira.

Diante da descrição, o **objetivo geral** deste trabalho é refletir sobre a potencialidade dos *podcasts* – em sua complexidade, enquanto gênero textual, mídia e possibilitado por tecnologias

¹⁵ As atividades foram desenvolvidas remotamente – por meio de encontros virtuais – em função da necessidade de medidas sanitárias e de isolamento social como forma de conter o avanço da propagação da Covid-19 (nome dado à doença causada pelo novo coronavírus, SARS-Cov-2)

– no processo de ensino e de aprendizagem de Sociologia, sobretudo em um momento de mudanças curriculares acarretadas pelo Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017a) e pelas mudanças curriculares da BNCC (BRASIL, 2018), por meio do relato de experiência do podcast “Uma ciência na Rede”. A partir desse objetivo, desdobram-se metas específicas, as quais orientam o desenvolvimento de cada capítulo do trabalho. Dessa forma, os **objetivos específicos** podem ser descritos da seguinte forma:

- i) Discutir as determinações que incidem sobre a escola, as juventudes e o ensino de sociologia no início dos anos 2020;
- ii) Problematicar a relação entre ensino de sociologia e as juventudes por meio da articulação metodologias de ensino e mídia/tecnologias;
- iii) Analisar a relação entre ensino de sociologia e o processo de produção do podcast a partir das vivências envolvendo a preparação, produção, roteirização, gravação e edição de alguns episódios de “Uma Ciência na Rede”

Para contemplar esses objetivos, o presente trabalho buscou associar cada objetivo específico descrito a um procedimento metodológico – o próximo subcapítulo apresenta os métodos e técnicas –, por meio do qual o fazer científico torna-se concreto e exequível a fim de alcançar resultados que contribuam para a comunidade.

1.3. Procedimentos metodológicos e etapas de trabalho

O contexto de discussões realizadas para a construção do projeto que deu origem a este estudo possibilitou um múltiplo e rico quadro de proposições e hipóteses a partir do qual é possível apontar determinações que incidem sobre o objeto (NETTO, 2011). Para além dos debates realizados com os membros do projeto, soma-se um amplo conjunto de reflexões construídas em grupos de pesquisa, eventos de caráter científico e instituições de ensino (escola e universidades), que deram origem a documentos de relevância que possibilitaram o acompanhamento e mapeamento do projeto. É importante lembrar que todas as reuniões e encaminhamentos realizados para a consolidação do projeto se desenvolveram durante a pandemia do Covid-19, o que inviabilizou o contato presencial dos participantes e das demais atividades em grupo.

Diante dessas questões, o presente trabalho se constitui como um estudo de caso, de caráter qualitativo, por meio do qual o relato de experiência e as descrições das atividades desenvolvidas no interior da escola pública tornam-se decisivos para fornecer reflexões e diálogos entre o referencial teórico e a prática. Para cumprir os objetivos da pesquisa e

encaminhamentos pretendidos, este trabalho conduziu, na primeira etapa, pesquisas bibliográficas que visaram auxiliar o processo de delineamento do quadro teórico-conceitual por meio do qual se contextualiza e embasa a construção do projeto de *podcast* no contexto da Sociologia. Cabe ponderar que uma pesquisa bibliográfica de importância “não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.183). Além disso, a pesquisa documental permite, nessa primeira etapa, por meio dos documentos oficiais acerca da educação e ensino em sociologia, a problematização de aspectos concernentes ao ensino escolar na segunda e início da terceira décadas do século XXI.

Na segunda etapa do trabalho, busca-se alcançar a dimensão teórico-prática ao se analisar, criticamente, as vivências obtidas com o projeto na escola pública por meio da descrição dos processos envolvidos no desenvolvimento do *podcast*, a partir do estudo de caso de uma das edições produzidas pela equipe envolvida. Tais descrições tornam-se possíveis diante das fontes documentais, isto é, de todo material (gravações de reuniões, atas, pautas, roteiros, entre outros) e observação participante, que “consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo” (GIL, 2008, p. 103)

Para sintetizar o conjunto de métodos, técnicas e procedimentos que indica e torna possível os caminhos percorridos pela pesquisa, o quadro 1 (abaixo) apresenta a relação entre metodologia e objetivos do presente trabalho de modo a simplificar a visualização do mapa da pesquisa.

Quadro 1 - Articulação metodológica-objetiva da pesquisa

Objetivo Geral			
Refletir sobre a potencialidade dos <i>podcasts</i> no processo de ensino e de aprendizagem de Sociologia, sobretudo em um momento de mudanças curriculares acarretadas pelo Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017a) e pelas mudanças curriculares da BNCC (BRASIL, 2018)			
Objetivos específicos	Procedimentos/Métodos/Técnicas	Abordagem	Classificação do objetivo de pesquisa
Objetivo 1: Discutir as determinações que incidem sobre a escola, as juventudes e o ensino de sociologia no início dos anos 2020;	1) Pesquisa bibliográfica a) Coleta sistematizada de produções científicas em base de dados nacionais, para mapeamento de experiências correlatas e/ou que contribuam com a discussão 2) Pesquisa Documental a) Documentos oficiais: BNCC (BRASIL, 2018); NEM (BRASIL, 2016a; 2017a);	Qualitativa	Etapa teórica-conceitual (Capítulo 2 e Capítulo 3)
Objetivo 2: Problematicar a relação entre ensino de sociologia e as juventudes por meio da articulação metodologias de ensino e mídia/tecnologias	1) Pesquisa bibliográfica	Qualitativa	
Objetivo 3: Analisar a relação entre ensino de sociologia e o processo de produção do podcast a partir das vivências envolvendo a preparação, produção, roteirização, gravação e edição de alguns episódios de “Uma Ciência na Rede”	1) Relato de Experiência a) A descrição das atividades é realizada mediante: i) observação Participante não estruturada e ii) reunião das fontes documentais produzidas durante o desenvolvimento do projeto; 2) Estudo de caso: episódio de “Uma Ciência na Rede”	Qualitativa	Etapa Interpretativo-Analítica (Capítulo 4)

Fonte: elaborado pelo autor, adaptado de Oliveira, Cassimiro, Bezerra e Marques (2021)

A partir do quadro 1 e da simplificação do trabalho em duas grandes fases/etapas, este texto está segmentado em três capítulos. O capítulo 2 discute, de forma breve, a intermitência do ensino de sociologia nos currículos e o situa em tempos da ofensiva neoliberal, materializado pelo Novo Ensino Médio. Além disso, esta parte do texto é responsável por refletir sobre a relação entre as juventudes e a sociologia, dentro e fora da escola.

O capítulo 3 apresenta a relação entre mídia e tecnologia e promove um debate sobre as definições, as potencialidades, importância e limites dos *Podcasts* como mídia no interior da escola. Por fim, o capítulo 4 traz a análise da relação entre *podcast* sociológico “Uma Ciência na Rede” e o ensino médio por meio do relato do desenvolvimento e construção de alguns episódios.

2. ENSINO DE SOCIOLOGIA E O NOVO ENSINO MÉDIO

Examinar, por uma perspectiva histórica, a inserção da Sociologia nos currículos do ensino médio do Brasil demanda considerar uma série de determinações que decorrem de aspectos políticos, sociais e educacionais uma vez que toda reforma de cunho político, responsável pela retirada ou inclusão disciplinar, está associada a contextos históricos e a relações complexas construídas em dado momento sócio-histórico, além de estar submetida a disputas e tensões de classe e ideológicas (SILVA, 2007; APPLE, 1982). Diante disso, este capítulo busca fundamentar a história das Ciências Sociais nos currículos institucionais em nível médio, além de problematizar, a partir de uma perspectiva histórica, a última reforma do ensino médio, realizada por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 – e da Medida Provisória anterior, que deu as bases para a legislação vigente (BRASIL, 2016a; BRASIL, 2017a). Além disso, quando observada considerando a BNCC, o currículo ganha novos contornos e passam a influenciar o conjunto disciplinar, referido no documento como componente disciplinar (BRASIL, 2018).

2.1. Ensino de Sociologia em perspectiva histórica: determinações da intermitência

A incorporação das Ciências Sociais nos currículos começa a ocupar a agenda política e educacional, de forma demarcada, a partir do final do século XIX e início do século XX, quando o Brasil passa por uma série de transformações culturais e na estrutura social que acabam por impactar em suas instituições (FERNANDES, 1976). A desagregação do sistema escravocrata, a formação de uma Inteligência brasileira e a ampliação da autonomia da racionalidade, segundo Fernandes (1976), e a busca por explicação científica, em um projeto de Estado Nacional de ideário republicano, ainda que com limites locais, estão na base do desenvolvimento histórico do pensamento sociológico no Brasil. Nessa época, ainda inspirada por modelos de explicação das ciências naturais – Auguste Comte, precursor do positivismo, em seus primórdios, nomeia a nova disciplina de Física Social, revelando a influência de conhecimentos já consolidados das chamadas ciências da natureza –, são pautadas por sínteses explicativas e pelo evolucionismo (CÂNDIDO, 2006) e a Sociologia passa a ser exercida e desenvolvida por intelectuais autodidatas (NOGUEIRA, 1981; SILVA, 2010) e profissionais liberais.

A partir de 1870, a ideia em torno da inserção da Sociologia¹⁶ na escola secundária e nos cursos de Direito e formação militar passa a ganhar força nos círculos intelectuais, tendo como um dos seus defensores Rui Barbosa, o qual se posicionava favoravelmente à reforma curricular que colocasse o estudo da Sociologia tanto no ensino escolar quanto no superior (SILVA, 2010). Em 1890, institui-se, nas escolas do Exército, o ensino de Sociologia e Moral, em função de medidas empreendidas pelo então Ministro da Guerra, Benjamin Constant. Algum tempo depois, como Ministro da Instrução Pública, o político realizou o que ficou conhecido como Reforma Benjamin Constant, que previa a Sociologia em todos os níveis de ensino do país, com o objetivo, segundo Feijó (2012, p. 135), de fazer o currículo ganhar caráter científico: “o ensino secundário, segundo a reforma, deveria ser livre, laico e científico implicando o ingresso da Sociologia como disciplina obrigatória no último ano de formação do educando”. Tal medida não foi implementada, mas alterada em 1897, e, em 1901, a Reforma Eptácio Pessoa retira, formalmente, a Sociologia dos currículos, mesmo que a disciplina não tenha sido oferecida regular e anteriormente nas escolas (SANTOS, 2002; SILVA, 2010).

A entrada do século XX aponta para mudanças na estrutura social brasileira: a industrialização e o crescimento da urbanização promovem a necessidade da classe dominante de alterar a forma como compreende a educação estatal (FERNANDES, 1976). A necessidade de formação de quadro dirigente capaz de solucionar, racionalmente, os conflitos sociais (FEIJÓ, 2012) e dar respostas para o estabelecimento da ordem oligárquica que propusesse avanços sociais gerou, a partir da década de 1920, mudanças no tocante às Ciências Sociais na escola. Em 1925, a Reforma Rocha Vaz¹⁷ - ou Lei Rocha Vaz, instituída por meio do Decreto nº 16.782 A, de 13 de janeiro de 1925¹⁸ - torna obrigatório o ensino de Sociologia no 6º ano do ensino secundário e no mesmo ano, a disciplina é oferecida no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro (SILVA, 2010).

Os novos ditames para as Ciências Sociais na educação contribuíram para (a) a proliferação de manuais de sociologia e livros didáticos, o que fez emergir um mercado editorial, (b) a circulação de ideias e conteúdos pertinentes às Ciências Sociais nos mais diferentes meios e (c) a criação de cursos e faculdades para formação de professores na área (SILVA, 2010). Três anos depois da Lei Rocha Vaz, em 1928, intelectuais da Medicina, Direito

¹⁶ É importante afirmar que o processo de institucionalização das diferentes disciplinas científicas – partindo de um olhar cartesiano – e dos conhecimentos que envolvem as Ciências Sociais ocorre por meio da Sociologia nos currículos escolares e universitários (SILVA, 2010).

¹⁷ Rocha Vaz era professor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. A lei levou seu nome e foi proposta na gestão de João Luiz Alves, Ministro da Justiça em 1925.

¹⁸ Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29024/pdf>. Acesso em 20 jun. 2023.

e de outros campos – como Fernando Azevedo, Gilberto Freyre e Arthur Ramos – passam a atuar no ensino e pesquisa em Sociologia e a disciplina torna-se obrigatória nas Escolas Normais e faculdades de Direito, (SILVA, 2010; FEIJÓ, 2012). Ao contrário do que se poderia supor, a partir desse período e da institucionalização disciplinar na educação nacional, as Ciências Sociais no Brasil passam a buscar autonomia científica, fomentando novos estudos, dada a configuração histórica da sociedade brasileira, sobretudo a partir da década de 1930 (FERNANDES, 1976).

Do ponto de vista político, esta década é marcada pelo desenvolvimentismo e centralização do poder (FEIJÓ, 2012), com o encerramento do revezamento de políticos mineiros e paulistas no governo federal com Getúlio Vargas. Nesse período, é possível notar a constituição de políticas centralizadoras e unificadoras na educação (SAVIANI, 2019): a reforma do então Ministro da Educação e Saúde de Vargas, Francisco Campos, reorganiza o ensino secundário, que passa a ser composto por dois ciclos: fundamental, com duração de cinco anos, e complementar, preparatória para as faculdades de Direito, de Engenharia e de Ciências Médicas. A Sociologia ocupa, como disciplina obrigatória, o último ano da formação complementar (SILVA, 2010; FEIJÓ, 2012). Em 1933, a Escola Livre de Sociologia e Política é criada. Em 1934, a Universidade de São Paulo é fundada com a cadeira de Sociologia pertencendo a Fernando de Azevedo.

Segundo Feijó (2012, p. 139), as décadas de 1920 e 1930 demarcam não só a Sociologia como disciplina e “o crescimento da demanda em torno das ciências sociais, vistas na época como instrumento para a formação da elite dirigente”, mas também assinalam a importância das CS para a compreensão dos fenômenos sociais que emergiam na sociedade brasileira. “As ciências sociais estavam diretamente envolvidas no projeto de construção de uma nação moderna, condizente com os avanços da industrialização e urbanização do país, projeto esse sempre balizado pelo Estado” (FEIJÓ, 2012, p. 139).

O Estado Novo Varguista adota política autocrática e repressiva na segunda metade dos anos 1930, e o então o ministro da Educação, Gustavo Capanema, introduz uma espécie de reação ideológica à reforma educacional anterior, de Francisco Campos (FEIJÓ, 2012). Entre as medidas, da Reforma Capanema, a Sociologia deixa de ser obrigatória nos cursos secundários e apenas permanecem nos cursos Normais (SANTOS, 2002; SILVA, 2010). Ao final do Estado novo, o Ensino Médio é organizado, segundo Saviani (2019), verticalmente por dois ciclos, sendo quatro anos de ginásio e três anos de colegial e horizontalmente, nos ramos técnico-profissional e secundário. Em uma síntese acerca das reformas de Campos e Capanema, Saviani (2019) afirma que a política educacional empreendida tinha influência da Igreja

Católica – sobretudo em função dos acordos e pactos realizados por Francisco Campos no início dos anos 1930 – e característica corporativista e dualista: enquanto o ensino secundário constituía-se como destino das elites dirigentes, o ensino profissional propunha-se a receber as classes populares e “[...] apenas ao ramo secundário [cabia] a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior” (SAVIANI, 2019, p.270).

Desse momento em diante, intelectuais brasileiros passam a levantar a bandeira em defesa da Sociologia – com suas diferenças – como é o caso de Antônio Cândido, em 1949; Florestan Fernandes (1976), durante o Congresso Brasileiro de Sociologia, em 1954, entre outros importantes pensadores da Sociologia brasileira (MEUCCI, 2007; SILVA, 2010; FEIJÓ, 2012).

Na entrada dos anos 1960, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) aprovada em 1961 – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – propõe organização educacional, mas mantém o Ensino secundário em dois ciclos (ginásio e colegial, de três anos, com vistas a formar profissionais para o mercado) e o ensino facultativo da disciplina de Sociologia. Durante a Ditadura Militar e mais precisamente em 1971, mediante a reforma empreendida pelo Ministro Jarbas Passarinho, a Sociologia deixa de ser disciplina obrigatória até mesmo na Escola Normal (SILVA, 2010).

Nos governos militares, rompe-se com o eixo do ensino baseado nas disciplinas tradicionais das ciências humanas e ciências naturais. O currículo do 1.o e 2.o grau *regionaliza* os conhecimentos agrupando-os em áreas de aplicabilidade tecnológica imediata. [...] As Ciências Sociais foram completamente ideologizadas, enfraquecendo a História e a Geografia como disciplinas científicas. Os Estudos Sociais *regionalizaram* essas ciências em um campo amplo de aplicabilidade. A Educação Moral e Cívica substituiu o que poderia ser o ensino de Filosofia e de Sociologia, jogando fora, séculos de reflexões, no caso da Filosofia e, pelo menos, cento e cinquenta anos de Sociologia e Antropologia. Esse modelo de currículo é o *Regionalizado*, em outros termos, como estamos acostumados a falar e o *currículo tecnicista*. (SILVA, 2007, p. 412-3. Grifos da autora)

De certa forma, a história do ensino em Sociologia até 1964 corresponde à abertura propiciada pelo conjunto de interesses da elite brasileira, que objetivava forjar classe dirigente capaz de sanar e solucionar, de acordo com auspícios dessa elite, os conflitos sociais, diante da ampliação da urbanização, da industrialização e do aprofundamento do capitalismo periférico. Esses fatores são responsáveis por, como afirma Silva (2010), dar corpo à Sociologia como ciência, em função dos cursos de formação destinados às Ciências Sociais, mesmo que não estivesse presente, em todo esse período, nos currículos. A partir do governo militar, a Sociologia perde espaço nos currículos secundários, já que na visão estatal a disciplina representava uma ameaça, além de pouco útil no sentido de profissionalização dos jovens.

Na entrada dos anos 1980, a crise econômica do capitalismo periférico – cada vez mais desigualmente inserido na dinâmica mundial –, o crescimento dos movimentos sociais e o enfraquecimento dos governos militares revelaram, segundo Feijó (2012), o esgotamento do discurso acerca da escola profissionalizante, chancelada pela elaboração de leis mais flexíveis – sobretudo a Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982 – que aboliam a obrigatoriedade do ensino profissionalizante e que abriam espaço para novas disciplinas optativas (SILVA, 2010).

As reivindicações acerca da necessidade do retorno da Sociologia no segundo grau propiciaram intensos debates e mobilizações durante toda década de 1980. Neste período, muitos estados brasileiros passaram a discutir e redimensionar os currículos: em 1984, a Sociologia retorna ao currículo paulista, assim como, em 1986, no estado do Pará e no Distrito Federal; em 1989, a disciplina passa a fazer parte dos currículos das escolas pernambucanas, gaúchas e cariocas; somam-se a esses estados, Minas Gerais, Maranhão, Santa Catarina e Paraná, que também reestruturam seus currículos com a presença das Ciências Sociais (SILVA, 2010). A notoriedade da importância da Sociologia nos currículos acabou sendo acompanhada por necessidades oriundas do próprio processo de incorporação de uma disciplina:

necessidade [por] diretrizes e orientações para a seleção de conteúdos e métodos de ensinos, de materiais didáticos, de professores capacitados, de incremento nas licenciaturas dos cursos de Ciências Sociais, de espaço de formação continuada nas universidades, de elaboradores de questões para as provas vestibulares, de concursos públicos para professores da disciplina, de professores de Sociologia para as burocracias educacionais, entre tantas outras demandas e desafios que se multiplicaram a partir dessa expansão crescente após 1996 (SILVA, 2010, p. 28).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, os anos 1990 demarcam o início dos debates sobre uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação. As discussões relacionadas às reformas educacionais acabam seguindo os parâmetros do Estado periférico submetido à sociedade global, e por isso, segundo Feijó (2012), por mais que o novo ambiente democrático mundializado impusesse o discurso acerca da modernização e reabertura, a educação era sempre pautada pela necessidade de racionalização e contingenciamento.

A formulação da Lei de Diretrizes e Bases envolveu um extenso debate e embates entre o movimento de educadores e o governo de Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) (SAVIANI, 2016). Enquanto os movimentos sociais e educadores buscavam superar o passado de discontinuidades por meio de uma nova LDB, a interferência do governo federal fez emergir uma nova proposta, “mais maleável aos propósitos da política governamental, que deu origem à nova LDB (Lei n. 9.394/1996) promulgada em 20/12/1996” (SAVIANI, 2005, p. 37). A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 é construída sob influência dos pilares educacionais – tal como o Relatório Delors – desenvolvidos em alcance

mundial pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que vão influenciar as políticas educacionais de países periféricos como o Brasil

Apesar disso, a lei traz avanços no tocante ao ensino de sociologia, reafirmando a obrigatoriedade da disciplina, muito embora o faça, em sua versão tão logo é aprovada, a partir de termos gerais: a LDB ressalta, no art. 36, §1º, inciso III, apenas a importância do “domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da Cidadania” (BRASIL, 1996, s.p.). Esse artigo já possibilita que, em 1997, a Sociologia ganhe status de disciplina obrigatória para o vestibular da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) propõe-se a inclusão de Sociologia e Filosofia na área das Ciências Humanas e suas Tecnologias (SILVA, 2010).

Em 1997, o deputado federal pelo Paraná, Padre Roque Zimmerman, do Partido dos Trabalhadores (PT) tem a iniciativa de alterar o artigo 36 da LDB com o objetivo de clarificar sua redação e tornar obrigatórias, no ensino médio, as disciplinas de Sociologia e Filosofia. O projeto é vetado, em 2001, pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB) que, segundo Silva (2010), agira em consonância com o conjunto de reformas e políticas empreendidas durante o seu governo de caráter neoliberal, e em convergência com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) que indicavam a necessidade de estruturação de currículos estaduais mais flexíveis, organizando os conhecimentos em grandes áreas e não em disciplinas curriculares. “De acordo com as DCNEM, as escolas poderiam diluir os conhecimentos de Sociologia nos conteúdos de outras disciplinas, mesmo porque [...] tais disciplinas já contemplavam aqueles conhecimentos e [...] pretendia-se transitar para um currículo menos *disciplinarizado* [...]” (MORAES, 2018, p. 13)

A LDB de 1996 deixa claro a imersão do projeto nacional de educação no contexto da flexibilização e da pedagogia das competências, enquanto anseios, produtos e decorrências do neoprodutivismo e das alterações ocasionadas pela crise estrutural do capitalismo, a partir de 1970, que culminam no regime flexível de acumulação (SAVIANI, 2019; MÉSZÁROS, 2008; HARVEY, 2008). Esse processo é levado às últimas consequências nas décadas de 2010 e 2020, cujas consequências e determinações são discutidas no próximo subcapítulo.

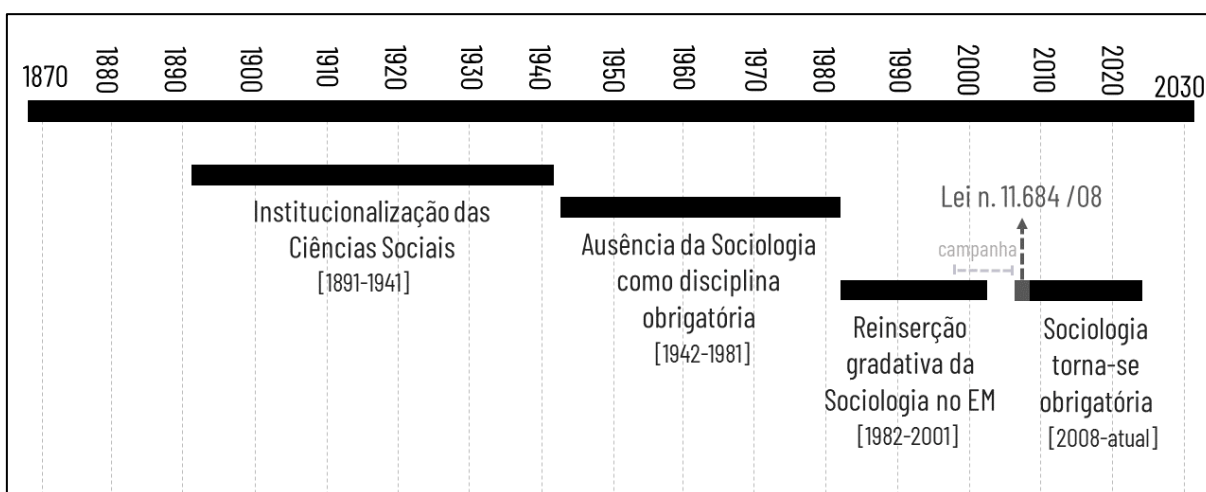
As discussões pela obrigatoriedade da Sociologia nos currículos continuaram movimentando os meios acadêmico e social em torno da necessidade da disciplina para responder, ainda que em meio a um Estado Neoliberal periférico, os desafios contemporâneos de um mundo cada vez mais complexo pelas mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais. Em 2004, durante o governo recém-eleito de Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), o Ministério da Educação (MEC) solicita às sociedades científicas que

indiquem equipes para trabalhar na revisão dos PCNEM. Amaury Moraes lidera o grupo que fica responsável pela elaboração das Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia, produzido e encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) (SILVA, 2010). No mesmo ano, o grupo de trabalho Ensino de Sociologia é criado, durante o XII Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) (SILVA, 2010; FEIJÓ, 2012).

Em 2006, o CNE acena favoravelmente à revisão das DCNEM e aprova a Resolução CNE/CEB 04/2006, que torna Filosofia e Sociologia componentes curriculares obrigatórios, no ensino médio. A resistência de alguns estados em retomar tais disciplinas nos seus currículos criou um debate que tensionava as unidades federativas e o CNE e grupos de intelectuais das Ciências Sociais. Mediante esses impasses, a mobilização do Sindicato dos Sociólogos de São Paulo no Congresso nacional, pela aprovação da lei que tornava obrigatório o ensino de Filosofia e Sociologia nos anos que compõem o ensino médio. A Legislação nº 11.684/08 é sancionada em 2 de junho, pelo então presidente da República em exercício, José de Alencar, modificando o artigo 36 da LDB de 1996 ao instituir a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia (SILVA, 2010; FEIJÓ, 2012).

Em uma síntese do percurso intermitente, segundo Santos (2002), atualizado por Silva (2010), é possível dividir o trajeto das Ciências Sociais no ensino brasileiro em três fases distintas, conforme demonstra a Figura 1 (abaixo): (1) a institucionalização da Sociologia no Ensino médio, período que vai de 1891 a 1941; (2) a ausência da Sociologia como disciplina obrigatória, entre 1942 e 1981; e (3) a reinserção gradativa da Sociologia no Ensino Médio, a partir de 1982.

Figura 1 - Trajetória intermitente das Ciências Sociais/Sociologia no ensino



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Santos (2002) e Silva (2010)

Quando observado pelo óptica do currículo do ensino médio, Silva (2007) analisa que até o período que compreende os anos 1960 e 1970, o nível médio estava voltado à formação humanística em uma perspectiva dual (escola para formação intelectual para a elite e de formação profissionalizante para o povo) e pode ser classificado como **Clássico Científico**, uma vez que tinham como característica o ensino conteudista. “Observa-se que nesse tipo de currículo a sociologia, *quando foi incluída*, o foi como disciplina e as propostas de conteúdos e de metodologias de ensino derivavam do acúmulo de pesquisas e elaborações teóricas realizados até aquele momento” (SILVA, 2007, p. 411. Grifos da autora).

Durante a Ditadura Militar, há mudança do ensino baseado nas disciplinas das ciências humanas e naturais para o processo de regionalização e aplicação, conforme já mencionado. O modelo de currículo adotado é o **Tecnista**, que promoveu a simplificação da formação de professores, que deveria “dominar as técnicas de reprodução dos módulos e exercícios determinados” (SILVA, 2007, p. 413). Com o fim dos governos militares, a partir dos anos 1980, a necessidade de rompimento dos currículos praticados e desenhados durante a Ditadura fez emergir novas reformas curriculares, com disputas de teorias pedagógicas, e que fizeram surgir modelos de currículos mais próximos do **Currículo Científico**, em que se buscou a valorizar “[...] as disciplinas tradicionais, o papel do professor como intelectual e o papel da escola como transmissora de uma cultura sofisticada. [...] Estou denominando de currículos científicos, sem o adjetivo clássico, porque não ocorre [...] movimentos no sentido de retomar a didática tradicional” (SILVA, 2007, p. 414).

Já nos anos 1990, a LDB de 1996, as DCNEM, o PCNEM e as iniciativas de reintrodução da obrigatoriedade da Filosofia e Sociologia foram contornadas e solapadas pela ampliação do currículo das competências, “que retoma a ideia de *currículos regionalizados*, ou seja, baseados em conhecimentos aplicados a realidade imediata. Interrompe-se, na maioria dos Estados o sentido de elaboração dos *currículos científicos*” (SILVA, 2007, 415).

A obrigatoriedade da Sociologia no currículo, durante os governos que se sucederam, não sofreu revezes, apesar dos currículos das competências submeter o conhecimento científico às competências e habilidades. Contudo, a partir do *impeachment* da presidente da República eleita, Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores, em 2015, o aprofundamento das medidas de flexibilização – em resposta e ocasionada pela complexificação da crise mundial, que transpassa desigualmente os países do Globo – gera novos contornos às disciplinas, com algumas reformas empreendidas. Uma das principais medidas dos governos neoliberais que se sucederam ocorreu entre 2016 e 2017, mediante a Medida Provisória 746 – de 26 de novembro de 2016 – da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2016a) e posteriormente a instauração do

NEM, pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Além disso, no final de 2017, a BNCC é homologada, o que contribui para o ideário de flexibilização e aprofundamento de uma forma de específica de se pensar educação no Estado periférico brasileiro.

2.2. A Sociologia e a flexibilização neoliberal: entre o NEM e a BNCC

Para refletir criticamente sobre o Novo Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular e seus impactos para a sociologia e para a educação escolar, é preciso redesenhar o trajeto, sobretudo da Reforma do Ensino Médio¹⁹, e situá-lo no cenário político brasileiro. Por isso, este subcapítulo busca problematizar os elementos que tensionam e tensionaram a aplicação e a execução das legislações.

2.2.1. Novo Ensino Médio: nada de novo sob o sol

O nível médio de ensino das escolas brasileiras seguia, a partir da década de 1990, as orientações contidas e estava organizado segundo a LDB de 1996, os PCN de 1998, as DCN, de 2012, e o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, pela Lei n. 13.005, de 2014. Tais diretrizes, em conjunto com os sistemas de ensino estaduais e municipais, estabeleciam as orientações curriculares específicas para cada disciplina, integrando conteúdos estruturantes e conteúdos específicos (ALMEIDA, 2020). A partir de novembro de 2018, por meio de Resolução – MEC-CNE-CEB nº 03, de 21 de novembro de 2018 – as Diretrizes Curriculares Nacionais tornam-se o documento oficial que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (ALMEIDA, 2020).

Contudo a trajetória da reforma do ensino médio de 2016/2017 inicia-se mediante uma cisão político-institucional deflagrada com o *impeachment* da presidente eleita Dilma Rousseff, em 2015 e consolidada em 2016. O Vice-presidente da chapa vencedora das eleições de 2014, Michel Temer, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), assume o governo federal em 2016 e trata de realizar uma série de contrarreformas, de aprofundamento neoliberal (em cenário mundializado), com o apoio e aval das instituições republicanas brasileiras, como o Congresso Nacional e o Judiciário.

O campo da educação é uma das principais pastas a receber atenção do novo governo. Uma das primeiras ações do governo de Michel Temer foi o desenvolvimento, em tempo recorde, conforme lembra Frigotto (2022), do Programa de Fomento à Implementação do

¹⁹ Para efeitos de diferenciação, a Reforma do Ensino Médio nomeará o conjunto de ações e de medidas que vigoraram em função da Medida Provisória 746/2016 (BRASIL, 2016a). Quando a MP se torna Lei n. 13.415/2017, torna-se oficial a implementação do Novo Ensino Médio.

Ensino Médio em tempo Integral, pela Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. Além disso, a Secretaria Geral do Ministério da Educação passa a ser ocupado por Maria Helena Guimarães de Castro uma das representantes de um modelo educacional neoliberal, que já havia sido importante durante a gestão educacional de Paulo Renato de Souza no MEC, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Segundo Frigotto (2022, s.p.), bastou a nova gestão do MEC, diante dessa formatação, “tirar da gaveta as mudanças que não puderem implantar à época [de Paulo Renato Souza], dada a resistência de entidades científicas, sindicais e movimentos sociais”.

Pouco antes da portaria, o MEC já tinha arregimentado formas de efetivar a implementação das escolas de tempo integral e de mudanças da LDB para o ensino médio a partir da Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016, apresentada pelo Ministro da Educação, José Mendonça Filho²⁰, filiado ao DEM (Democratas), cujo partido fizera oposição à chapa eleita em 2014 (Dilma Rousseff e Michel Temer) e que passou a compor o bloco de participação do governo à época, ainda durante o desenvolvimento do processo de impedimento da presidenta eleita.

Dentro das normas de Estado brasileiro, as Medidas Provisórias (MPs) possuem força de lei e são adotadas pela Presidência da República para casos de urgência do país, ou seja, passam a valer imediatamente, ao passo que tramitam no Congresso Federal para tornar-se, se aprovada, lei. As Medida Provisória (MP) têm vigência, independente do Congresso, por 60 dias, com a possibilidade de prorrogação por mais 60 dias, e se não for aprovada em 45 dias de sua publicação, o documento “tranca a pauta de votações da Casa legislativa em que se encontrar (Câmara ou Senado) até que seja votada ou perca a validade”²¹. De certa forma, é possível afirmar que as Medidas Provisórias se configuram como uma alternativa ou estratégia do Executivo Federal de pautar ou disputar, intra-Estado, os temas que considera fulcral para o país.

A MP, após tramitação, foi aprovada pelo plenário da Câmara dos Deputados em dezembro de 2016 e pelo Senado Federal em fevereiro de 2017, tornando-se, dessa forma, a Lei nº 13.415/2017. É importante registrar que, durante a tramitação, houve 568 emendas à Medida,

²⁰ José Mendonça Filho foi ministro entre maio de 2016 e abril de 2018. Entre 2019 e 2020 foi consultor para educação da Unesco e do Instituto Lemann, cujo retorno neste último se deu em 2021.

²¹ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/guia-para-jornalistas/medida-provisoria#:~:text=As%20normas%20sobre%20edi%C3%A7%C3%A3o%20de,e%20urg%C3%Aancia%20para%20o%20pa%C3%ADs>. Acesso em 27 fev. 2021

das quais pouco mais de 90 foram aceitas pelo então relator Pedro Chaves²², empresário do ramo educacional e Senador da República, filiado à época ao PSC (Partido Social Cristão).

A reforma propunha o fim do ensino baseado nos currículos disciplinares obrigatórios tendo em vista a flexibilização e a reorganização menos autônoma de alguns componentes curriculares, agora trabalhados dentro de grandes áreas (ALMEIDA, 2020). Entre as principais medidas contestadas da MP do Ensino Médio (BRASIL, 2016a), estão a exclusão da obrigatoriedade da Sociologia, Filosofia, Educação e das Artes do ensino médio; possibilidade de inserção de professores com “notório saber”, sem formação específica, para disciplinas do itinerário formativo técnico-profissional e implementação do ensino integral sem arregimentar condições para tal. A mobilização, contudo, ante as ameaças da retirada disciplinares, fez com que os legisladores e governo recuassem perante a retirada da obrigatoriedade em lei 13.415/2017, que chancela o NEM.

A justificativa dada pelo Ministério da Educação para a formulação do NEM girava em torno da necessidade de atualização do ensino para enfrentamento das causas associadas ao baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). É importante lembrar, contudo, que o NEM faz parte de um conjunto modernizador autocrático, cujas bases são lançadas no documento intitulado “Uma ponte para o futuro”²³, em outubro de 2015. Diante disso, busca-se promover reformas que vão objetivar construir novas elaborações em relação à captura da subjetividade, expressão do conservadorismo, ao domínio do capital financeiro, ao mundo do trabalho, entre outros (PEREZ, 2019).

É importante lembrar a participação de organismos em favor da aprovação e implantação do NEM: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), organismo do Banco Mundial, ligado à Organização das Nações Unidas (ONU) concedia, mediante solicitação de autorização da operação de crédito, empréstimos ao governo brasileiro para cumprimento das etapas de implementação do NEM (MINISTÉRIO CONTARÁ..., 2018), por meio de Programa para Resultados (PpR). Os recursos obtidos por empréstimos destinavam-se a pagar os custos da implantação e só eram disponibilizados ao atender as metas

²² Pedro Chaves dos Santos Filho, à época, ocupava o cargo de Senador da República, pelo estado do Mato Grosso do Sul e assumiu o mandato em maio de 2016, após a cassação do ex-senador Delcídio Amaral, à época, do Partido dos Trabalhadores. Chaves é um empresário do ramo da educação, cuja família era proprietária (a) do grupo de escolas “Moderna Associação Campograndense de Ensino” (MACE), comprada pelo grupo Eleva em novembro de 2017 (GRUPO ELEVA..., 2017), (b) da Universidade para Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (Uniderp), adquirida pela Anhanguera Educacional, em 2007, que hoje é controlada pelo grupo Kroton Educacional. Além da Univerp, foram vendidas ao mesmo grupo as (c) Faculdades Integradas de Ponta Porã, (d) a Faculdade Dourados, (e) o Instituto de Ensino Superior de Dourados, (f) Faculdades Integradas de Rio Verde e (g) o Centro Universitário de Campo Grande, todas instituições pertencentes a Chaves (ANHANGUERA..., 2007).

²³ Disponível em: https://www.mdb-rs.org.br/fl_adm/uploads/documentos/Uma_ponte_para_o_futuro.pdf. Acesso em 27 fev. 2023.

estabelecidas. É possível sugerir, ainda, uma aproximação, dada suas especificidades e divergência temporal, entre o convênio MEC-BIRD e aquele realizado entre com os acordos entre Ministério da Educação e *United States Agency for International Development* (USAID), nos anos 1960, durante os governos militares.

Em contornos gerais, a lei aprovada versa sobre (BRASIL, 2017a): (a) aumento progressivo da carga horária, da qual 60% será cumprida segundo Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e 40% nos itinerários formativos; (b) obrigatoriedade de estudos e práticas de sociologia, filosofia, artes, educação física, como dispõe a BNCC; (c) os conteúdos, metodologias e avaliações devem ser organizados por meio de atividades, provas, seminários, projetos e atividades on-line; (d) além dos conteúdos estabelecidos pela BNCC, o currículo do ensino médio é composto por itinerários formativos, a partir dos quais o aluno escolhe a área na qual deseja se aprofundar, embora essa escolha esteja condicionada à oferta da escola. Ou seja, as escolas podem deliberar qual ou quais itinerários formativos oferecem de acordo com as possibilidades das redes e da realidade local. Os itinerários formativos são: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, formação técnica e profissional; (e) a formação técnica e profissional ganha um parágrafo e estabelece que sua oferta deve considerar "a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias [...]" (BRASIL, 2017a) e "a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade" (BRASIL, 2017a); (f) os sistemas de ensino podem realizar convênios com instituições de educação a distância; (g) as escolas devem orientar os alunos na escolha das áreas e itinerários formativos ou de atuação profissional; (h) profissionais com "notório saber" podem ministrar aulas relacionadas à formação profissional ou experiência, mediante complementação pedagógica; (i) instituição da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, que prevê o repasse do Ministério da educação e estados por um prazo de dez anos, repasse esse mediado por metas quantitativas, cronograma de execução financeira, delimitação das ações a serem financiadas. As transferências de recursos da União para os estados serão feitas desde que as escolas cumpram os critérios, tenham iniciado o atendimento em tempo integral e tenham Projeto Político-Pedagógico que respeite a Lei de Diretrizes e Bases, entre outros.

De certa forma, o Novo Ensino Médio coloca-se em consonância com a busca de modernizações conservadoras, hostis a qualquer tipo de mudança social ou projeto de autonomia. Leher (2016) aponta que, dada as evoluções e especificidades, as políticas

educacionais propostas no ensino médio assemelham-se àquelas produzidas durante a ditadura militar brasileira. Dentre as características que aproximam ambas políticas, destacam-se: (a) renascimento da necessidade de associação da educação com o investimento em capital humano (SAVIANI, 2008) que busca promover preparação para a concorrência no mercado de trabalho, (b) o ensino técnico e profissionalizante, (c) o núcleo base de disciplinas obrigatórias ou núcleos comuns, (d) a formação profissionalizante é realizada em regime de cooperação ou por parceria com entidades privadas, como uma nova forma de privatização educacional, (e) a descaracterização das ciências sociais, entre outros.

Uma questão importante para este texto tratada na contrarreforma educacional é a limitação – ainda que não defendida na lei, mas operada diante de estratégia discursiva – das Ciências Sociais, em relação aos currículos anteriores. O NEM estabelece como obrigatório o eixo disciplinar que contém Matemática, Língua Portuguesa e Língua Inglesa; enquanto as demais serão ofertadas segundo os itinerários formativos ou a partir do que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) estabelece: obrigatoriedade no ensino médio estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (BRASIL, 1996). Mesmo com as incertezas durante a tramitação da MP, a mobilização dos educadores e de sujeitos engajados pela educação resistiram às eventuais investidas contra o conjunto de componentes curriculares preteridos, como Sociologia, Filosofia e Artes.

Goulart, Cassio e Silva (2021) assinalam que a reforma na educação média materializa um ensino médio “nem-nem”, ou seja, nem generalista, nem profissionalizante. O NEM, sob a tutela de um novo arcabouço semântico – que valoriza ideias abstratas como “protagonismo juvenil”, “liberdade” e “inovação” –, constitui um currículo para o que se convencionou chamar de geração “nem-nem”, composta pela massa de jovens que nem trabalham e nem estudam (CASSIO; GOULART, 2022). Após alguns anos da sua aprovação, os autores apontam três características de sua implementação em diferentes estados, ainda que com especificidades: (1) limitação da participação e/ou participação restrita da comunidade escolar na decisão dos conteúdos e itinerários pertinentes, bem como funcionamento e operação do NEM; (2) presença de entes privados (conselhos, fundações, institutos empresariais e empresas) e participação na implementação do NEM; (3) aprofundamento das desigualdades entre escolas, uma vez que as próprias instituições “de estudantes mais pobres estão sendo submetidas a um esvaziamento curricular muito mais profundo do que aquelas que atendem jovens mais privilegiados” (CASSIO; GOULART, 2022, p. 289)

De forma geral, o Novo Ensino Médio é implementado visando responder às necessidades da acumulação flexível do capital na sociedade global. Na periferia do capital, a

educação torna-se decorrência da necessidade de formação flexível e intensificada para o trabalho que atenderia à apropriação dual do excedente econômico (FERNANDES, 2020). Em outras palavras, o NEM, apesar de modernas vestes, não é novo, mas constitui o projeto neoliberal mundializado e por isso não há nada de transgressor, criativo ou inovador no Novo Ensino Médio. Essa educação desfoca, paulatinamente, os conteúdos ou as estruturas de conteúdos que dão robustez às disciplinas, na medida em que fortalecem conceitos importantes para a reprodução capitalista, como protagonismo na escola, inserção das TIC e naturalização das tecnologias como redentoras da educação e do desenvolvimento social, entre outros. A Sociologia tem um papel essencial na compreensão e desnaturalização dos fenômenos de caráter social, econômico e político, muito embora tenha sido restringido pelas reformas educacionais e flexibilizado nos currículos estaduais (unidades federativas têm autonomia com relação a ajustes de currículo dentro da possibilidade de manobra estabelecidos pelo NEM, LDB e BNCC).

No entanto, o NEM não seria possível se a educação nacional não fosse pensada em base igualmente flexível, que possibilita a materialização e implementação de tais reformas. Nesse sentido, a BNCC, no final da segunda década, é um marco para o aprofundamento da pedagogia das competências em caráter nacional.

2.2.2. BNCC e a crítica das competências do regime de acumulação flexível

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um dos principais documentos balizadores do sistema educacional brasileiro, por meio da qual as escolas organizam o trabalho pedagógico nos ensinos infantil, fundamental e médio. A base vigente foi homologada em dezembro de 2017, pelo Ministério da Educação (MEC) e orienta as áreas do conhecimento e os componentes curriculares a partir de competências e habilidades (BRASIL, 2018), as quais são suscitadas no decorrer do texto. Desde sua concepção até sua formulação, que contou com participação ativa da iniciativa privada, organismos internacionais, frações da classe dominante local (por meio de conselhos, órgãos e uniões) nas discussões (GOULART; ALENCAR, 2021), a atual BNCC é reflexo de tensionamentos e de um conjunto de determinações que impuseram à Educação brasileira a formação para o acumulação flexível e toyotista (BOSCHETTI, 2014).

É importante lembrar que, para compreender os rumos da organização da BNCC, deve-se desconsiderar a pretensa neutralidade usualmente reivindicada por currículos e documentações técnicas, e, portanto, tomá-los no interior de relações que apresentam tensões e interesses de grupos e classes que envolvem a sociedade (MOREIRA; TADEU DA SILVA, 1994). Desse modo, a intenção da breve análise ensaística é desnaturalizar o currículo, de modo

a situar o processo educacional do capitalismo periférico, constituído na mundialização do capital (CHESNAIS, 1996) e no regime de acumulação flexível (HARVEY, 2008), sem considerar que toda instituição é meramente passiva às determinações do capital (há espaço para lutas, reivindicações e para trajetórias contra hegemônicas).

Após as breves considerações, qualquer exame que visa se debruçar à BNCC deve levar em conta o fato de estar orientada para o desenvolvimento de competências e habilidades (pedagogia das competências). A noção de competência adotada pela BNCC é justificada, no próprio documento como uma tendência empregada em diferentes países, além de se constituir como pilar para avaliações internacionais como a Unesco e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Segundo o documento, ao orientar seus objetivos em torno do desenvolvimento de competências e habilidades, a BNCC destina-se a buscar o que os alunos devem **saber**, seja como conhecimento, habilidades, atitudes e valores e o que devem **saber fazer** (BRASIL, 2018). Há aqui uma primeira demarcação possível: a conceituação trazida pelo documento promove a dicotomia entre as dimensões teórico e prática, visão muito explorada dentro das visões pragmáticas e utilitárias de currículo.

De certa forma, o que se advoga com os princípios assinalados é que os componentes curriculares devam se dimensionar quanto ao que se deve saber e do que se deve saber fazer, em uma clara homogeneização – uma vez que o documento assinala especificamente quais as competências por áreas e por componentes – e redução/restrição das possibilidades de formação, uma vez que há a entronização pela formação prática e imediata. Os conteúdos dos componentes curriculares estão sujeitos, a despeito das especificidades de cada área, ao conjunto de seis competências e dezenas de habilidades. Esse fato aponta para a generalização, redução de custos e flexibilização disciplinar e responde às necessidades do regime de acumulação flexível (KUENZER, 2017). A flexibilização é um importante articulador, já que “para que a organização curricular a ser adotada [...] responda aos diferentes contextos e condições dos sistemas, das redes e das escolas de todo o País, é fundamental que a flexibilidade seja tomada como princípio obrigatório” (BRASIL, 2018, p. 479). De certa forma, a BNCC articula a contradição entre flexibilização e padronização (GOULART; ALENCAR, 2021)

O modelo assinalado aponta para as evoluções do processo de acumulação do capital: os currículos flexíveis respondem à necessidade de formar sujeitos para constante instabilidade e flexibilidade do mercado de trabalho e da economia mundial. Ademais, uma série de termos e práticas do mundo empresarial passam a se imiscuir na organização curricular (PROENÇA-

LOPES; ZAREMBA, 2013). Especificamente na BNCC, algumas ideias reproduzidas nos círculos corporativos chamam a atenção, como: (a) a ideia de protagonismo juvenil, que não é elucidada no interior do texto ou o que representa, em termos concretos no contexto educacional educação e na vida dos jovens; (b) a inserção do projeto de vida, que evoca a perspectiva individualista no de aspectos concernentes à vida social, (MANFREDI, 2010 *apud* BOSCHETTI, 2014), o que está associado ao aprofundamento de desigualdades (classe, gênero e raça), ao impor a concepção e ideologia de que o sucesso ou fracasso, em termos capitalistas, deriva das escolhas individuais dos sujeitos sociais (meritocracia); (c) inserção acrítica das Tecnologias da Informação e Comunicação – como decorrência da ideologia do hibridismo (MINTO; GALZERANO, 2021), que reivindica a centralidade da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem, desvalorizando o trabalho docente, suas lutas e histórico – e a disciplina de tecnologia e inovação; (d) entronização de metodologias ativas e do empreendedorismo, entre outros.

A partir do exame do eixo das Ciências Humanas em diferentes níveis de ensino na BNCC, é possível apontar que enquanto no ensino fundamental a base propõe um conjunto de conteúdos, temas e unidades temáticas, associados às competências e habilidades, com ênfase para Linguagem e Matemática, no ensino médio há um esvaziamento de conteúdos atrelado à pedagogia da competência – comprometida com o sucesso pessoal específico dos sujeitos (DIAS, 2010) e a teoria do capital humano²⁴ (SAVIANI, 2008; 2019; SINGER, 1988). Essa questão se relaciona, no entendimento deste texto, às necessidades de acumulação,

²⁴Compreende-se como Teoria do Capital Humano a idealização neoclássica que concatena os altos ordenados de remuneração trabalhista à necessidade de formação e “investimento” humano na qualificação e escolaridade. Em outras palavras, um sujeito munido de qualificação, escolaridade, treinamento, e investido de cuidados inerentes à saúde, tem maior valor, o que é traduzido em seus ordenados. Por esse motivo, a melhoria da distribuição da renda estaria ligada, nessa visão, ao incentivo, valorização e fomento dos campos educacionais e de profissionalização pelo Estado e não pela sua atuação na tentativa de garantir maior igualdade na repartição da renda, uma vez que vários governos já o tentaram e falharam (SINGER, 1988). Há, portanto, na teoria do Capital Humano a compreensão da importância educacional e de acesso à educação como veículos para desenvolvimento social. Contudo, o reforço da diferenciação da força de trabalho aprofunda os recortes de classe e cada vez mais determina os níveis sociais a que pertencem o operariado e a burguesia. Além disso, é importante considerar a inserção das instituições de educação formal e informal (escolas, em geral, e família, respectivamente) no mundo do trabalho. As habilidades e “as chaves” para o capital humano são, em crítica aos teóricos neoclássicos e aproximando-se a uma visão marxista, determinadas historicamente e pelas condições da existência humana. Para Saviani (2019, p.430), a teoria do capital humano, após a crise do capitalismo de 1970 adquire novos contornos: a partir de 1990, “o significado que veio a prevalecer na década de 1990 deriva de uma lógica voltada para a satisfação de interesses privados [...] Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho [...] A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis”. A partir do Capital Humano, exclui-se da perspectiva do trabalho os conflitos de classe e as próprias condições de classe que asseguram os postos na linha de produção (operário) e no escritório (burguesia). Nesse prisma, as decisões ligadas à capacitação individual confluem com a ideologia do mérito (meritocracia), a partir da qual as habilidades técnicas estão subjacentes aos interesses e esforços das pessoas. Esse conjunto ideológico contribui para o acirramento das desigualdades de renda ao preconizar a possibilidade de trânsito entre as classes.

empreendidas pela hegemonia do sistema toyotista e da formação para o próprio trabalho plataformizado, em sua prevalência informal.

Quando analisado mais de perto, a base prevê que, no ensino médio, a oferta de itinerários formativos passa a depender do sistema de ensino e sua condição de disponibilizar tais itinerários. Conceder essa posição aos estados e escolas permite, segundo Kuenzer (2017), a resolução de problemas históricos como a falta de professores e de estrutura por meio da redução da oferta de professores e de recursos materiais. Além disso, a extensão da carga horária (1800 h) pode ocasionar a exclusão da juventude trabalhadora, que, apesar de ter direito de uma escola por mais tempo, as questões que transcendem o ambiente educacional sugerem a incompatibilidade das premissas sociais e econômicas de parte dos jovens (KUENZER, 2017). Apesar do texto da BNCC refletir sobre o papel das juventudes, conceito caro a Dayrell (2007) e Carrano (2011), não aparenta contemplar, com ensino de qualidade e visando ao desenvolvimento global, um conjunto considerável da população, pauperizado.

Diante desse quadro e das perspectivas trazidas pelo texto da base, é possível afirmar que a BNCC, convergem, a depender do arranjo político vigente, para a formação de um trabalhador de novo tipo (GRAMSCI, 2020), destinando-se ao disciplinamento para a vida produtiva (KUENZER, 2017), no capitalismo periférico. Nesse sentido, os diferentes tipos de itinerário permitem o fortalecimento da escola dual: um ensino voltado à formação técnica profissionalizante, que acaba se destinando à incorporação de uma visão e atuação para o trabalho flexibilizado e precarizado (MOREIRA da SILVA, 2019), e, em larga medida, para a formação daqueles que fazem parte da classe trabalhadora; e um ensino baseado em itinerários, flexível, com base científica, que se conjuga com projetos de vida da classe dirigente – por isso ideias como empreendedorismo, protagonismo, tecnologia e inovação, entre outros – (CIAVATTA; RAMOS, 2011; BOSCHETTI, 2014).

No Estado de São Paulo, tanto o NEM quanto a BNCC tiveram papel essencial para a formulação de programas que incentivaram e ampliaram a participação da iniciativa privada no processo decisório e processual da educação, através do Currículo Paulista (CP), ensino integral e parcerias com entes privados. A título de exemplo, o Instituto Ayrton Senna e a Secretaria Estadual de educação de São Paulo desenvolveram, em 2019, o programa Inova Educação (PIE). Conforme argumentam Goulart e Alencar (2021), a parceria objetiva unir esforços para a construção da educação integral, orientada pelas competências exigidas para a empregabilidade do século XXI, bem como pela organização de currículo – que exigiria reforma do CP –, avaliação e implementação de projeto piloto para a expansão posterior. Ainda segundo Goulart e Alencar (2021), é decorrência do PEI a introdução do Projeto de Vida, com

duas aulas semanais; uma aula de diferentes Disciplinas Eletivas e uma aula de eixo que envolva Tecnologia e Inovação (GOULART; ALENCAR, 2021).

Em síntese, as bases didático-pedagógicas da educação periférica da acumulação flexível, da qual a dupla BNCC-NEM é caudatária, podem ser sintetizadas, segundo Saviani (2019), nas noções de: (a) **neoescolanovismo**, cuja filosofia do aprender a aprender associa-se, nos anos 1990, ao aumento da esfera da empregabilidade, de pessoas que tenham condições cognitivas exigidas pelo mercado; (b) **neoconstrutivismo**, que pouco tem a ver com os estudos piagetianos, uma vez que simplifica-o a partir dos saberes centrados nas ações e experiências cotidianas, premissa na qual se baseia a pedagogia das competências; (c) **neotecnicismo**, já que a partir de 1990 a atuação da escola e do Estado passa a ser redefinida, e os processos flexibilizados de tal modo que os agentes de controle passam a controlar não mais o processo mas o resultado, de modo a assegurar que é “pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência dos resultados” (SAVIANI, 2019, p. 439) e (d) **neoprodutivismo**, baseado na Teoria do Capital Humano individual, ou seja, agora é o indivíduo que deve criar, por meio de suas escolhas, os meios de competição no mercado de trabalho, amparado por uma escola que habilita para esse cenário, configurando-se como pedagogia da exclusão. Por fim, é possível considerar que o ensino médio da BNCC é uma proposta sofisticada do ponto de vista das pedagogias das competências por levar a cabo a flexibilização.

A escola flexível necessita formar indivíduos que consigam lidar com as competências socioemocionais características do mundo do trabalho, que personalizem o desejo individual por projeto de vida voltado ao empreendedorismo e aceitação de condições precarizadas, que tenham desenvolvido ou possuam potencial para desenvolvimento das consideradas “*soft skills*”, que manejem autonomamente e conheçam as TIC e TDIC, que dominem conhecimentos considerados essenciais, como português e matemática, entre outros (LOPES, 2023).

3. AS TIC E AS CIÊNCIAS SOCIAIS: A CRÍTICA SOCIOLÓGICA DA TÉCNICA E AS POTENCIALIDADES NO USO DA TECNOLOGIA NA ESCOLA

Na segunda metade do século XX, o esgotamento do modelo de financiamento das crises capitalistas pelos fundos públicos adotado pelo Estado de Bem-estar Social (Keynesiano, fordista-taylorista) conduziu à crise da deflagrada na década de 1970, o que demandou, por parte do capitalismo, reestruturação dos processos produtivos (SAVIANI, 2019), aliado à modernização dos meios de produção (ALVES, 1999). Em outras palavras, a reestruturação produtiva decorre e impõe – dialeticamente – a necessidade de mudanças em sua base técnica, o que contribuiu decisivamente para alteração no processo de organização da produção, com a ascensão do Toyotismo e da substituição, por meio dos desenvolvimentos da microeletrônica e dos sistemas de informação e comunicação, dos processos de trabalho – que passou a demandar trabalhadores e processos de trabalho flexíveis, polivalentes, e a estruturar sua produção a partir de demanda, sem a necessidade de produção de estoques (SAVIANI, 2019), entre outros.

Tais alterações, enunciadas de forma sintética e tantas outras foram substanciais para pressionar o capitalismo aos limites da reprodução ampliada, de modo fazer emergir um novo regime de acumulação, flexível (HARVEY, 2008) por suas características. Além disso, a liberalização da circulação dos capitais mediante a derrocada do Acordo de Bretton Woods e do rompimento de barreiras nacionais ou internacionais, forneceu à fração financeira do capital ampla liberdade, em uma aparente autonomia em relação ao capital produtivo, promovendo aprofundamento e naturalização das relações capitalistas mediante a presença do capital fictício e dos juros e créditos. Tais fenômenos dão os contornos gerais do que se denomina como mundialização do capital (CHESNAIS, 1996).

Nesse cenário, para além da hegemonia do capital financeiro, dois processos tornam-se muito importantes para o regime de acumulação, a partir da mundialização: (1) o setor de serviços passa a se constituir como uma frente para a reprodução capitalista na mundialização (CHESNAIS, 1996; ANTUNES, 2009; 2020); (2) avanço das telecomunicações e da indústria da informação (DANTAS, 2002; 2022) e inserção de consumo e produção de bens representados pelos modernos aparatos tecnológicos que apontam para tendência de internacionalização dos serviços por meio de grandes grupos ligados à produção, que passaram a avançar sobre ou manter, conforme sugere Chesnais (1996), atividades de serviços complementares ou estratégicos a operações de produtivas. Pode-se somar às perspectivas econômicas o avanço do arcabouço neoconservador nos Estados centrais e periféricos, por meio

do Neoliberalismo, como *modus operandi* da estrutura jurídico-política no novo padrão de acumulação.

Não é o objetivo deste texto apresentar uma análise de Economia Política que permita aprofundar as causas e consequências desses processos. Contudo, com a síntese descrita, as expressões fenomênicas da crise do capital permitem afirmar que o novo regime de acumulação foi capaz de alterar as fundações do setor produtivo, que incidiram sobre setores “reprodutivos”, como o de serviços e sua base técnica, mediante a utilização e desenvolvimento de tecnologias transnacionais (ALVES, 1999). Diante da constante necessidade de aprimoramento técnico, do desenvolvimento da indústria da comunicação e da informação, o discurso de naturalização de um futuro pautado pelas TIC torna-se hegemônico e tanto as empresas ligadas à produção de tecnologia de e as próprias TDIC²⁵ acabam sendo tomadas como panaceia no mundo neoliberal.

A escola não saiu ilesa nesse processo e passou a conformar, resistir e/ou responder aos ideais de formação para esse novo regime de acumulação. Uma das consequências do capitalismo contemporâneo é a entronização e naturalização de um futuro educacional permeado pelas TIC. A técnica ganha caráter místico e mítico, no mundo contemporâneo e é considerada, de forma acrítica, como a principal determinação para as mudanças paradigmáticas do sistema de produção (VIEIRA PINTO, 2005a).

Diante dessa complexidade, o objetivo deste capítulo é problematizar a tecnologia na escola, atacando a tese da neutralidade da técnica, do determinismo tecnológico e do fetichismo da técnica. Esse é um passo essencial para desnaturalizar a inserção acrítica dos aparatos, equipamentos, processos e procedimentos, na escola, baseados nas tecnologias. A partir disso, propõe-se pensar nas possibilidades de se trabalhar Sociologia e as TIC, para potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

3.1.1. Mito da neutralidade técnica e determinismo tecnológico

Em sua crítica à escola em tempos de NEM e da organização curricular das competências, Frigotto (2022) assinala duas interpretações equivocadas, na contemporaneidade, acerca da tecnologia: a primeira diz respeito a uma visão fatalista, que enxerga apenas emprego e o caráter destrutivo da tecnologia, aplicada de forma intencional; e a segunda que fetichiza o desenvolvimento técnico, imputando atribuições que não possui ou carrega.

²⁵ Alguns autores diferenciam as TIC e TDIC. Enquanto a primeira faz relação aos aparatos e técnicas que medeiam o processo de informação e comunicação, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação nomeiam os novos equipamentos e aparelhos que se conectam por redes de comunicação (internet ou outras). No presente texto, contudo, ambas serão tratadas como sinônimos, sem diferenciação, que nomeiam um conjunto muito amplo de técnicas e tecnologias.

Expressões tais como *educação para o futuro* e *aluno tecnológico* fazem parte deste fetiche. O passo seguinte será o de fazer a apologia à escola *Metaverso*. [...] *A tecnologia na sala de aula* é, pois, um meio que se subordina a um projeto educativo. [...] *O fetiche da tecnologia* serve para os governos que querem gastar menos em educação e fazer o *ensino médio híbrido ou a distância* e para as empresas que fazem do ensino um negócio (FRIGOTTO, 2022, s.p.)

A partir da interpretação de Gaudêncio Frigotto (2022), é possível alinhar algumas considerações para buscar a desnaturalização da técnica e passar a considerá-la envolta a relações de poder, de classe, no desenvolvimento capitalista desigual, para que dessa forma, possa responder a um projeto educativo e não se constituir de modo autônomo. Para tanto, as Ciências Sociais contribuem com um conjunto teórico robusto de análise da tecnologia no mundo contemporâneo. A importância legada à temática nas CS fez surgir subáreas que se propõem ao estudo da técnica e da tecnologia, como a Sociologia Digital.

Não é objetivo do presente texto refazer a trajetória do pensamento sociológico sobre a tecnologia, mas é possível identificar tendência, no campo das Ciências Humanas e Sociais, de análises realizadas acerca do progresso técnico no passar dos anos: de um lado estão aqueles que analisam a tecnologia de forma a recusar os seus efeitos e a encará-la objetando os seus efeitos, considerados nocivos à sociabilidade (como fez, à época, Georg Simmel); de outro estão os entusiastas, caudatários da tese de que o desenvolvimento da técnica é elemento de progresso e de domínio pleno sobre os meios de produção da vida social e que leva à liberdade humana.

Ambas as formas de encarar a evolução técnica recaem sobre uma espécie de determinismo tecnológico que impede considerar o real lugar do desenvolvimento das forças produtivas no interior da sociabilidade. Há ainda, nas CS, uma terceira visão reproduzida em pesquisas na área da educação, que descende parcialmente da noção de Max Weber²⁶ de que a tecnologia é produto da racionalização da técnica, submetendo a sua visão a uma neutralidade

²⁶Max Weber (2006) assinala que o capitalismo se desenvolve no ocidente por meio da “empresa permanente e racional, da contabilidade racional, da técnica racional e do direito racional. A tudo isto se deve ainda adicionar a ideologia racional, a racionalização da vida, a ética racional na economia” (WEBER, 2006, p. 321). Ou seja, o autor coloca o desafio de pensar o capitalismo como produto ou a partir da racionalização dos processos de dominação e da vida, que leva ao desencantamento de mundo. Tal racionalização de que trata centralmente pode ser sintetizada como a “ampliação das esferas sociais, que ficam submetidas aos critérios da decisão racional” (HABERMAS, 1987, p. 45) e está diretamente associada à institucionalização do progresso técnico e científico: à medida que a técnica e o desenvolvimento científico ocupam as instituições, transformam-nas e, dessa forma, “desmoronam-se as antigas legitimações” (HABERMAS, 1987, p. 45), o que demarca a racionalização em oposição ao encantamento do mundo. Em sua análise social, Weber interpreta o desenvolvimento da tecnologia a partir da técnica e sua racionalidade, embora na sua compreensão os avanços tecnológicos não se articulam apenas a esses aspectos (SELL, 2011). É importante lembrar que por técnica Weber (2000) compreende o conjunto de meios que se emprega em qualquer ação da esfera humana “em oposição” a determinado fim ao qual ela está orientada. Segundo Sell (2011), embora a economia não seja a única esfera responsável, o condicionamento econômico é o fator fulcral do desenvolvimento técnico para Weber: a presença das condições histórico-econômicas da natureza teria sido essencial para o desenvolvimento da técnica racional (WEBER, 2000)

axiológica na análise da sociedade – embora Weber, em sua argumentação, penda para o primeiro grupo, que enxerga nocividade na tecnologia. Para Marcuse (1998), essa análise centrada na neutralidade da ciência e da técnica é ideológica – em alusão à teoria weberiana –, uma vez que tende a ocultar uma série de relações de produção e entre humanos. No entendimento deste texto, pode-se considerar ideológica não só a noção de neutralidade da técnica, mas também as tecnofóbicas/neoludistas e tecnofílicas.

Esse “apagamento” das relações sociais contidas na forma com que a técnica e a tecnologia são concebidas faz com que o desenvolvimento tecnocientífico se materializasse em sua dimensão “fantasmagórica”, para usar uma ilustração marxiana, de mediação entre coisas – evocando a noção de Fetiche do mundo da mercadoria (MARX, 2017) ou fetiche da tecnologia (FEENBERG, 2002), ou ideologização da técnica ou da tecnologia (VIEIRA PINTO, 2005a). Em outras palavras, a tecnologia não deve ser encarada como uma instância de racionalidade técnica, neutra (MÉSZÁROS, 1996), uma vez que tem incorporada os próprios valores da sociedade industrial, valores das “elites capazes de incorporar (ou traduzir) seus valores (ou reivindicações) na técnica. Justamente por envolver questões políticas, é um importante veículo para dominação cultural, controle social e concentração do poder industrial” (NOVAES; DAGNINO, 2004, p. 193) É importante, portanto, propor uma outra lógica ao considerar a tecnologia como decorrência das relações sociais de produção e não simplesmente o resultado da racionalidade da dominação sobre a natureza (NOVAES; DAGNINO, 2004) ou de racionalização.

Considerado tais pontos, cabe assinalar a posição deste texto de que a tecnologia e a técnica estão inseridas nas relações de sociabilidade e são condicionantes e resultados, de forma dialética, da própria construção do sujeito histórico. Desse modo, tanto a técnica quanto a tecnologia são aspectos inseparáveis e coabitam no desenvolvimento da história (VIEIRA PINTO, 2005a). Outrossim, a técnica e a tecnologia são decisivas para o processo de humanização e de sua atividade concreta (trabalho): em uma importante demarcação teórica, Vieira Pinto (2005a) afirma que não é o desenvolvimento técnico que explica a sociedade, mas é a própria sociedade que vai justificar as técnicas empregadas e existentes em dado tempo, baseada na necessidade e utilidade apresentada pela tecnologia para a mediação da atividade humana. Por esse motivo, trata-se de ingenuidade, segundo Vieira Pinto (2005a) considerar o desenvolvimento técnico, como parte das teorizações mais modernas, como responsável pelos saltos ou mudanças estruturais da história, legando à capacidade de produção de informação de dada época o papel de motor da história.

Os apontamentos realizados sobre o desenvolvimento técnico e a tecnologia, ainda que de modo sintético, permitem ao texto demarcar posição consonante aos princípios teórico-metodológicos. Nesse sentido, não se trata de desvalorizar a tecnologia e sua potencialidade no interior, por exemplo, do processo de ensino de aprendizagem, mas problematizar a inserção das TIC, evitando cair em discursos hegemônicos ou acríticos. Em uma aproximação com Vieira Pinto (2005a; 2005b) o uso de diferentes aparatos técnicos deve ser justificado pelas ações que medeiam no interior da escola, ou seja, é a relação entre o objeto do conhecimento e o ensino que vai explicar a inserção das TIC na sala de aula e não o inverso. Na educação neoliberal é comum o uso de cartilhas e manuais de indicação do “uso pelo uso” das tecnologias, por meio das metodologias ativas de ensino, justificando-as como imprescindíveis para a modernização educacional.

A Sociologia, nesse contexto, tem um papel essencial na problematização e no uso consciente das tecnologias no contexto de sala de aula, além de se constituir como o conhecimento por meio do qual se torna possível desnaturalizar a tecnologia como motor da história e, conseqüentemente, o futuro tecnológico da educação.

3.1.2. O ensino de Sociologia e as Tecnologias da Informação e Comunicação

Se pensar no uso de tecnologias no interior da sala de aula não é uma tarefa fácil, refletir sobre seu uso para o ensino de Sociologia, torna-se mais complexo ainda. Isso porque o ensino das Ciências Sociais perpassa e envolve a desnaturalização dos fenômenos sociais, a racionalização e estranhamento dos fatos sociais (SILVA, 2009; MORAES; GUIMARÃES, 2010; IANNI, 2011). De certo modo, a função da sociologia é colocar professores e estudantes em “posicionamento reflexivo da práxis epistemológica em busca de estranhar o que já é conhecido” (MEDEIROS DE SOUZA, 2016, p. 41).

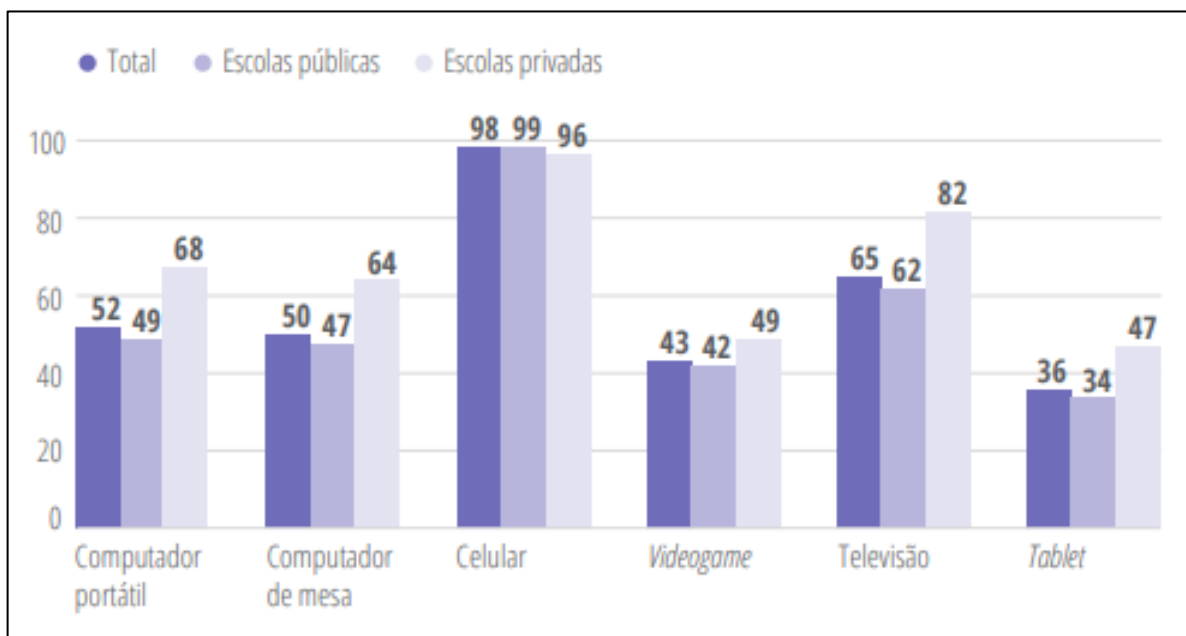
Os desafios dos docentes da sociologia não se limitam na objetivação da crítica e do estranhamento dos fatos e fenômenos sociais, mas o de considerar e colocar-se defronte aos conhecimentos e repertório dos estudantes, que podem promover amplas possibilidades para o trabalho pedagógico ao mesmo tempo que podem se colocar como limitação ao processo de aprendizagem ao se confrontar com ideias concebidas de modo acrítico: “[...] o professor tem de enfrentar permanentemente, do primeiro ao último dia de aula, [...] o senso comum e, ao mesmo tempo, desenvolver uma visão crítica desse senso comum” (IANNI, 2011, p. 329).

Contudo, uma das vantagens distintivas da Sociologia é permitir trabalhar com os temas concernentes ao cotidiano a que defronta o próprio estudante. Essa possibilidade cria, ao professor e pesquisador social, um rico quadro em que o processo de ensino e aprendizagem –

recíproco – pode se desenvolver de forma dialética e deliberada, mediante a valorização da práxis e da prática social, e não de maneira unilateral.

A partir disso, uma das possíveis atribuições do novo professor é trabalhar o grande tema das Tecnologias da Informação e da Comunicação nas salas, já que o acesso a instrumentos infocomunicacionais, como os *smartphones*, ampliou-se nas últimas décadas e já faz parte do cotidiano de grande parte da população, seja para trabalho, lazer e/ou comunicação. Ainda que haja algumas lacunas no tocante às determinações econômicas das famílias brasileiras para adquirir telefones inteligentes, computadores ou *tablets* ou ainda à impossibilidade ou dificuldade de acesso as redes de internet, seja em casa ou nas escolas públicas, o espraçamento dos equipamentos técnicos reprodutivos – já mencionados – na sociedade é amplo. Segundo pesquisas divulgadas em dezembro de 2020, realizadas pela parceria da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados do Estado de São Paulo (SEADE) e do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.br), a maioria dos estudantes paulistas de escola pública, que detém condições para tal, acessam a internet por celulares, como demonstra o Gráfico 1 (abaixo)

Gráfico 1 - Alunos de escolas urbanas, por equipamentos utilizados para acessar a Internet, segundo dependência administrativa da escola (Estado de São Paulo, 2019, em %)



Fonte: CETIC.br/SEADE (2020, p. 3)

Esses dados levam à constatação da capilaridade dos aparatos técnico, que, portanto, passam a influenciar, em diversas dimensões, um estudante de escola pública. Libâneo (1998) havia antecipado, na entrada do século XXI, que, embora a escola continue dependendo dos recursos e estruturas habituais como lousas, cadernos, sala de aula, projetores, os docentes não

podem ignorar os impactos que as TIC possuem no tocante à comunicação, à aprendizagem ao lazer, entre outros. O autor ainda recomenda que os professores precisam aprender não mais com os livros, mas a “ler” as TIC, para dessa forma lidar com os estudantes.

No caso da Sociologia, a temática é ainda mais pertinente, uma vez que busca lançar luz nos fenômenos da sociedade e no modo como os laços e critérios de sociabilidade se expressam. Contudo, os docentes e os conteúdos da área de Ciências Humanas e mais precisamente da Sociologia têm o dever de problematizar os usos e efeitos das TIC nos tempos atuais, buscando examinar as implicações da penetração das TDIC no cotidiano social. Conforme já descrito na BNCC e no NEM, a transversalidade das TIC na organização curricular possui relação com a formação para o mercado de trabalho, visto que, no Toyotismo, a inserção da microeletrônica e do progresso técnico nos diferentes setores (de serviços, da indústria ou da agricultura extensiva), demanda o manejo dos diferentes aparatos técnicos e seus usos adequados a determinados cenários, tal como afirma Dwyer (2010, 174):

Hoje, parece quase consenso que o aluno de Ensino Médio deve adquirir uma proficiência em informática. A justificativa é que a proficiência em informática influencia a capacidade de participar no mercado de trabalho. Na medida em que a informática penetra em todas as atividades econômicas, cada profissão transforma sua definição das qualificações necessárias para que seus integrantes sejam considerados qualificados.

Por esses motivos, cabe ao ensino de Sociologia liderar o processo de desvinculação da ideia da neutralidade tecnológica e, como afirma Dwyer (2010), da falsa associação entre desenvolvimento técnico e progresso pedagógico, econômico e social, oriundos do determinismo tecnológico. Isso não significa recusar o progresso técnico ou excluir as possibilidades para as TDIC, mas problematizá-las e concedê-las objetividade de análise, para não recair nas visões fáusticas ou prometeicas quando se examina o papel da técnica na sociedade. Nesse cenário, é possível, consciente de todas as determinações que envolvem o uso consciente das redes, plataformas e tecnologia, buscar formar estudantes com capacidade analítica exigida pelo mundo contemporâneo, de modo a lidar com os fenômenos sociais emergentes.

Diferentemente dos horizontes assinalados por um futuro altamente tecnológico, no entendimento deste texto, assim como afirma Dwyer (2010), a inserção das TIC em sala de aula e sua potencialidade está diretamente associada à participação e necessidade da atuação do professor ou da professora, no processo de mediação. Do contrário, o estudante fica à deriva, submetido a complexos sistemas e plataformas, cuja experiência e uso estarão sujeitos a algoritmos.

3.1.3. *Podcasts*: entre limites e possibilidades de ensino e de aprendizagem por meio das TIC

O trabalho com as TIC no interior da escola está associado aos objetivos pedagógicos pretendidos e uma das vantagens do uso dos equipamentos é potencializar o ensino em torno da produção de conhecimento e de aspectos metodológicos e organizativos, conforme descrito. Diferentemente do que se convencionou, as TDIC na sala de aula não se justificam apenas por estarem presentes na vida dos jovens, mas podem ser articuladas como elemento de objetivação, isto é, de relação entre o mundo concreto e as experiências juvenis. Uma das formas de realizar a mediação entre as TIC, a educação e a juventude é o processo midiático e a própria mídia.

Não cabe ao presente texto adentrar na conceituação de mídia, afinal, é um termo amplo e que admite múltiplas significações até mesmo no campo da Comunicação. Contudo, pode-se admitir que mídia está associada, conforme a própria palavra indica, a um processo de mediação, seja aquela realizada pela indústria da informação e comunicação ou aquela que é resultado do processo de mediação da comunicação entre atores sociais. A partir dessas elucidações, os *podcasts* podem ser considerados um dos “gêneros midiáticos” através dos quais os processos de comunicação são pensados de acordo com o seu formato e sua mediação. Assim como todo processo de midiatização, *podcast* está clivado de relações sociais.

Para caracterizar o processo midiático e sua relação com o ensino, é preciso, de forma sintética, apresentar uma definição de *podcast*, para caracterizar sua estrutura e suas potencialidades. A origem dos *podcasts* e do seu nome ainda gera debates, muito embora a versão mais conhecida é que o termo deriva do prefixo “pod”, proveniente de *iPOD*, aparelho eletrônico fabricado pela empresa *Apple Computer*, e o sufixo “cast”, advindo da palavra do vocabulário inglês *broadcasting*, ou transmissão (FOSCHINI; TADDEI, 2006). Mais importante, contudo, do que chegar a uma origem da nomenclatura, é lançar luz aos usos sociais da mídia. Em linhas gerais, um *podcast* pode ser caracterizado como um ou mais arquivos de áudios (seriados ou não) – com intencionalidade e objetivo comunicativo –, produzidos e desenvolvidos, para serem disponibilizados, publicados e distribuídos pela rede de computadores. Diferentemente de uma transmissão de rádio, tais arquivos de áudio podem ser veiculados, baixados e escutados mais de uma vez e em qualquer lugar, sob demanda (*on demand*) do usuário desde que os equipamentos e o suporte por meio do qual os sujeitos acessam o conteúdo permitam. Os primeiros *podcasts* surgem no início do século XXI – convencionou-se estabelecer o ano de 2004 como marco – e sua emergência está associada à Web 2.0, caracterizada pela emergência de formas de produção e compartilhamento de

conteúdo, de modo colaborativo e segmentado, pelo próprio usuário. Nesse sentido, os *podcasts*, assim como as demais mídias alternativas, contrapõem-se às formas de distribuição de informação realizada pelos meios tradicionais já que, segundo Moraes (2001, p. 73), o valor de uso dessas novas mídias “é obtido na relevância de cada ligação, e não pelo consumo de denominadores comuns, indispensáveis à coesão da audiência de massa”.

Além disso, os *podcasts* apresentam diferentes estilos e formatos e caracterizam-se pelo baixo custo de produção e distribuição: para se produzir um *podcast* é necessário, no mínimo, equipamento de captação de áudio (microfones ou gravadores de voz), de gravação do áudio emitido e um aparelho que possibilite a conexão à internet para a distribuição. As etapas suplementares, como edição, somente são necessárias mediante a necessidade de rigor técnico e operacional. Atualmente, um *smartphone*, com conexão à internet, contempla todas as etapas para a elaboração de um podcast: é possível gravar a voz, salvar o áudio, editá-lo, publicá-lo, distribuí-lo e compartilhá-lo.

Uma das vantagens do *podcast* em relação às demais mídias é que o consumo de seu conteúdo pode ser realizado enquanto o usuário realiza outras atividades. Ademais, por estar “sediado” na internet, a mídia mantém estreito relacionamento com as redes sociais, o que contribui para que o ouvinte tenha algum nível de participação e engajamento sobre as produções. Yoshimoto (2020) considera que o recurso midiático pode ser classificado como mídia de nicho.

Quando observado pela esfera de consumo, é importante lembrar que a partir de 2020, o consumo de podcast cresceu no país, sobretudo durante a pandemia do novo coronavírus. Em estudo realizado a partir de dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE)²⁷ e pela *Statista*²⁸, em 2022, o Brasil é o terceiro país que mais consumiu podcast no mundo, uma vez que aproximadamente 40% da população escutou ao menos um podcast em um período de 12 meses, à época (ROVAROTO, 2022). Em números absolutos, o país tem aproximadamente 35 milhões de ouvintes (LOURES; CASTRO, 2021), motivados, dentre outros, pela popularização das plataformas de *streaming*²⁹ de áudio. Dentre os formatos

²⁷ Disponível em: <https://kantarihopemedia.com/brazil/>. Acesso em 25 jun. 2023.

²⁸ Disponível em: <https://www.statista.com/>. Acesso em 25 jun. 2023.

²⁹ *Streaming* pode ser traduzido como o processo de distribuição e difusão em fluxo contínuo (e em tempo real) de dados. As plataformas de *streaming* são ambientes digitais (pagos) cuja interface promove a difusão de dados (normalmente vídeo e/ou áudio), em tempo real, de um servidor para os aparelhos de usuários com acesso à rede de internet. São exemplos de plataformas de streaming: *Spotify* (áudio), *Deezer* (áudio), *Netflix* (produção audiovisuais), *Amazon Prime Vídeo* (produções audiovisuais), entre outros.

que mais agradam o brasileiros, destacam-se as entrevistas, e entre os gêneros, Educação é o segundo entre a preferência dos ouvintes, conforme demonstra a Figura 2 (abaixo).

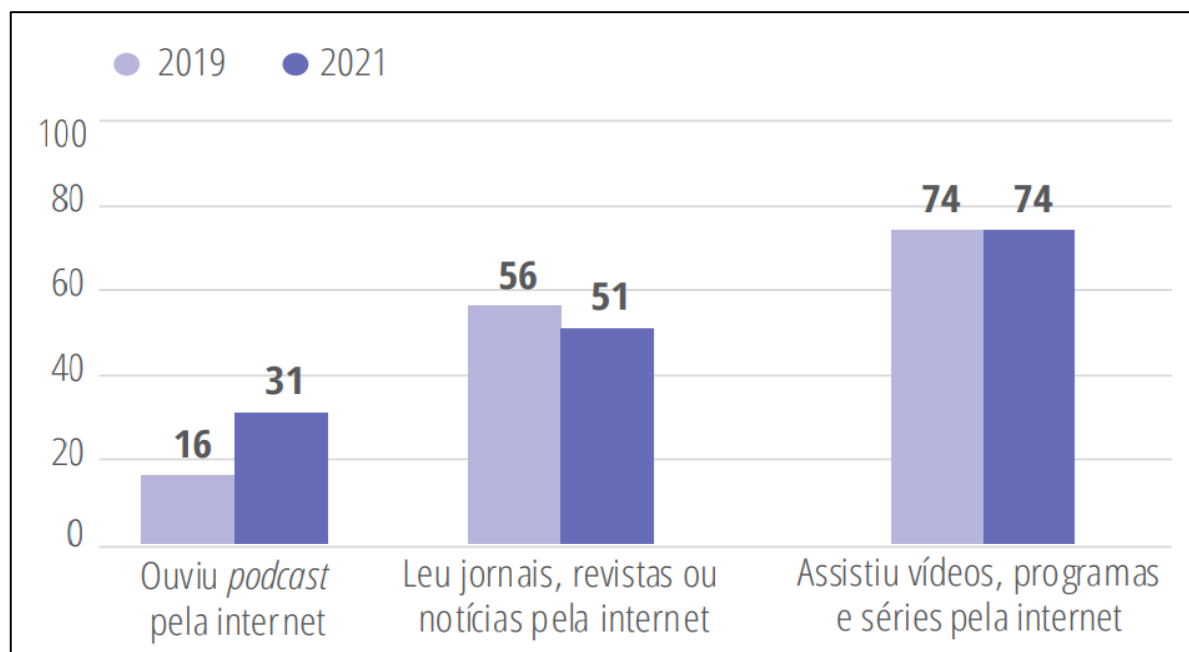
Figura 2 - Preferência de Formato e Gênero de podcast de ouvintes brasileiros



Fonte: Rovaroto (2022, s.p.)

A tendência de consumo da mídia também pode ser verificada quando analisado o contexto do Estado de São Paulo. A pesquisa realizada pela SEADE em parceria com o CETIC.br demonstrou que o percentual de usuários de internet que escutam podcasts quando navegam pela rede quase duplicou entre 2019 e 2021, conforme demonstra o Gráfico 2 (abaixo)

Gráfico 2 - Usuários de internet, por atividades selecionadas realizadas na rede no Estado de São Paulo (2019-2021, em %)



Fonte: CETIC.br/SEADE (2022, p. 2)

No entanto, ao se analisar o perfil socioeconômico desses usuários, a pesquisa do CETIC.br/SEADE (2022) assinala que os ouvintes pertencem às camadas mais privilegiadas da população: 49% dos ouvintes do estado têm curso superior, 35% ensino médio e 15% fundamental; 41% pertencem às classes AB, 28% à classe C e apenas 19% às classes DE.

Diante da caracterização e descrições acerca do *Podcast*, torna-se possível examinar sua potencial utilização no campo educacional público. Para tanto, em primeiro lugar, cabe ressaltar que o *podcast* se destaca perante as demais mídias, tomando em consideração o ensino básico público, por: (a) baixo custo operacional e de distribuição, comparado às mídias tradicionais; (b) facilidade de produção em termos espaciais e geográficos, podendo se materializar de forma presencial ou remota (nenhum participante precisa estar no mesmo lugar ou estúdio para ocorrer a gravação), (c) interatividade e o que chama Yoshimoto (2020) bissensorialidade, a partir da qual o podcast não se limite apenas ao áudio, mas traz a possibilidade de buscar outros recursos e canais sensoriais³⁰; (d) possibilidade de gravação e veiculação no interior das escolas brasileiras, sendo necessário, para tal, apenas equipamentos de áudio (captação, gravação e de reprodução de som), entre outros.

³⁰ Para este trabalho, considera-se que o *podcast* realizado com o acréscimo da imagem, isto é, do vídeo, configura-se como um *videocast*, uma vez que a linguagem pode ser modificada com a adição de mais um canal (visual e imagético): o roteiro, por exemplo, admite uma série de inserção de imagens, bem como explicações menos detalhadas pela fala.

Além dos pontos citados, o *podcast* caracteriza-se pela flexibilidade no consumo da informação, já que é produzido para ser escutado e por isso, não há necessidade de parar as atividades da rotina para acompanhar o áudio. Para tanto, o podcast é pensado e construído a partir da constatação de que um roteiro ou a fala deve conter elementos que façam ser compreendidos facilmente – o que permite ao estudante praticar o modo expositivo dentro de um gênero discursivo específico. Por isso, as pausas, pontuações, uso de vocabulário acessível, ordem direta das frases, tom, ritmo e volume de voz são elementos importantes para a consecução do discurso objetivando precisão na mensagem.

O fato mencionado conduz a duas interpretações – que entram em contradição – sobre a exigência da atenção para a prática da escuta da mídia: se o podcast, em primeiro lugar, é projetado e antecipado para ser ouvido juntamente a outras atividades cotidianas e isso pode fomentar e atrair mais pessoas, as plataformas em que estão ancoradas os áudios são capazes de agir comercialmente a partir da economia da atenção e para a gestão algorítmica da atenção a fim de operar o modelo de negócios das plataformas – como *Spotify*, *Deezer*, *Youtube Music*, entre outros.

Ribeiro da Cruz (2016, p.216) realiza uma interessante síntese³¹ sobre a dinâmica da atenção no contexto das plataformas:

A possibilidade de geração de valor sobre a atenção gera um mercado em que, ao menos em teoria, o consumidor concorda em receber tipos de serviços e mercadorias informacionais em troca do seu tempo de atenção. Quanto mais consumidores-usuários, maior seu estoque de atenção. Contudo, baseado em um mercado concorrencial, quanto mais empresas jogam nesse tipo de economia, mais escassa se torna a atenção do usuário. Nesse sentido, há duas medidas de concorrência: agregar mais informação dentro de um mesmo espaço de valorização da atenção e apresentar informações com maior relevância – ou ao menos com maior atratividade – ao consumidor-usuário. É nesse momento que se torna importante a segunda mercadoria criada por essa economia da atenção *on-line*: a possibilidade de aquisição, através dos termos de uso, dos dados de navegação dos usuários da rede. Quanto mais informações as empresas tiverem sobre os usuários, mais relevantes e atrativos poderão se tornar os ambientes de captura de atenção. Esse é o maior salto qualitativo desse tipo de estratégia de *marketing*: a atratividade não precisa mais ser massiva, ela pode ser mais ou menos personalizável e individualizada.

Esse alerta é muito importante para gestores e professores que pretendem realizar projetos que exijam as plataformas, computação em nuvem e ou equipamentos e *softwares* proprietários: todos esses elementos são formalizados por relações de propriedade na sociabilidade capitalista e por isso estão diretamente associados e orquestrados por modelos de negócios que visam à acumulação do capital. Ao tomar tais precauções, o professor pode

³¹ O proponente deste trabalho avalia que algumas categoria são trabalhadas sem resguardar a fidelidade e objetividade de autores clássicos das Ciências Sociais. Mesmo assim, o autor dá uma importante contribuição para se traduzir o pensamento acerca da economia da atenção.

problematizar e desvelar a internet comercial como um espaço tomado pela dinâmica capitalista e, ao contrário do que alguns autores pregam, pouco livre. Ao refazer a trajetória de criação da rede de computadores até chegar à internet comercial, Monteiro (2013, p. 25) assevera que a “internet comercial é uma profecia autorrealizada do capital financeiro”.

Ao refletir sobre as possibilidades para a construção de um projeto de podcast em sala de aula, os professores, segundo Yoshimoto (2020), devem se preocupar e fazer com que a mídia (a) seja pensada e produzida a partir da escola; (b) seja desvinculada à lógica de mercado; (c) proporcione práticas discursivas entre educadores e educandos; (d) carregue uma base ético-pedagógica; (e) mantenha compromisso público – o presente trabalho adiciona: além de público, laico, gratuito e comprometido com horizonte social de fim das desigualdades, pensando em um podcast no ensino de sociologia.

Diante dessas perspectivas, este texto avança para analisar a experiência realizada em um podcast de ensino de sociologia (“Uma Ciência na Rede) e realizar considerações que vão no sentido de interpretar as contribuições propiciada pela comunidade escolar e pelo espaço recíproco de partilha entre educandos e educadores, construído durante a materialização do podcast.

4. PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA PARA JUVENTUDES: ENTRE SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA ESCOLA E O DESENVOLVIMENTO DE PODCASTS SOCIOLÓGICO

Elencar perspectivas para o ensino de sociologia no ensino médio demanda ampliar as vozes que dele participam – afinal muitas análises propõem pensar a educação de jovens sem a participação da comunidade que a constitui – e promover o processo de democratização dos saberes sistematizados, o que se torna um desafio no Brasil contemporâneo, dada a organização educacional dos currículos da acumulação flexível. Não há, portanto, intenção neste texto de findar o debate sobre o ensino de sociologia, mas apresentar algumas noções pertinentes para o desenvolvimento da atividade no contexto do ensino médio e para tanto, é imprescindível partir do exame e as interpretações contidas daqueles sujeitos sociais que compõe e para os quais é destinado o nível de ensino: os jovens.

Diante disso, este capítulo impõe o desafio de refletir sobre o ensino médio projetando perspectivas para o processo de ensino e aprendizagem, orientado pela atividade social, para a juventude. Propõe-se, dessa forma, iniciar o capítulo ponderando sobre a relação entre a crise de sentidos e significados da escola (MENDONÇA, 2011) e sua relação com as juventudes (DAYRELL, 2007; 2010; CARRANO, 2011), para, então, refletir e problematizar a inserção de atividades orientadoras (LEONTIEV, 2010) que possibilitem ampliar o escopo e as possibilidades de ensino e aprendizagem das juventudes (DWYER, 2010; BARBOSA; LIRA; TORRES, 2020; DUMONT *et al*, 2019; BARBOSA *et al*, 2022).

Dentre as atividades possíveis, o trabalho analisa e interpreta as potencialidades do *podcast* sociológico “Uma Ciência na Rede”, elucidando as operações que orientaram a ação e que deram forma à atividade, evocando como exemplo alguns episódios, com temas sociológicos diversos. A intenção é discutir, analiticamente, a inserção das TIC e das mídias no interior da sala de aula, procurando resgatar elementos colocados em xeque pelas reformas de caráter neoliberal, como o NEM e a BNCC.

4.1. Crise de sentidos e significados e a possibilidade de “re-pensar” a escola pelas juventudes

Desde a revolução burguesa, a escola constitui a principal instituição de ensino formal da sociedade capitalista, que possui em suas origens o compromisso de romper com a ordem feudal, disciplinar para uma nova sociedade fundamentada na venda da força de trabalho e de realizar transmissão de conhecimentos norteados pelo desenvolvimento da produção capitalista (MENDONÇA, 2011). Ou seja, essa transição entre modos de vida demandava a construção

de uma nova subjetividade que representasse os desafios da acumulação privada, e por isso a escola atuou como instituição responsável por transmitir saberes e inculcar valores caros à ordem burguesa. Contudo, a própria necessidade de mudanças e intensificação da exploração e da dominação, por meio dos quais o capitalismo garante o regime de acumulação vigente em dada época, fez emergir contrariedades e incongruências na própria função social da escola moderna, dando origem às expressões de educação institucional que estabelecem, por exemplo, a transmissão do conhecimento de forma dual, atendendo à divisão sociotécnica do conhecimento (KUENZER, 1997; 2005; FRIGOTTO, 2010; MENDONÇA, 2011), como forma de manutenção da instituição social em favor dos regimes de acumulação.

Já na escola do século XXI, a situação se complexifica diante da contradição entre objetivações do modelo de produção flexível e a função social da instituição, comprometida com essa transmissão e socialização de conteúdos e saberes. É essa oposição que Mendonça (2011) busca lançar luz: a problematização da autora centra-se na discussão nos sentidos e significados historicamente constituídos para a escola, colocada em xeque na contemporaneidade, e suas contradições. Para mencionar a crise, contudo, faz-se necessário esclarecer, brevemente, as categorias que são mencionadas.

Leontiev (2014) entende como significado a generalização da realidade obtida a partir das relações sociais cristalizadas por instrumento da prática social, ou seja, das relações materiais e objetivas de satisfação das necessidades historicamente constituídas (presentes ou pretéritas, isto é, históricas, anteriores aos indivíduos que cristalizam esse significado). Por esse motivo, o significado social da instituição escolar está colocado como elemento objetivo, mas que necessita de mediações para que haja a atribuição de sentido (MENDONÇA, 2011). O sentido, portanto, segundo a autora, torna-se o “amálgama” por meio do qual se estabelece a unidade entre os sujeitos e o mundo material, circunstanciado pelos significados. “Para a efetivação desse vínculo, se fazem necessárias as mediações que consigam estabelecer relações entre a prática social maior e as práticas dos indivíduos, a partir de suas necessidades específicas” (MENDONÇA, 2011, p. 349).

A reflexão de Mendonça (2011) se torna essencial na medida em que o currículo e as funções sociais da escola contemporânea são cada vez mais permeados pelas contradições ou expressões de um projeto social pautado na mercadorização e no estranhamento/alienação – *entfremdung*, como assinala Marx (2004) –, que desumanizam e tornam ausentes qualquer possibilidade de mediação para novos sentidos.

Quando focalizado no interior dessa problemática, o ensino de sociologia, ao propor a desnaturalização das relações sociais, deve contribuir ativamente para a criação de novos

sentidos e significados alinhados à superação das contradições imanentes às relações sociais vigentes e, para isso, fortalecer as mediações necessárias as dimensões do significado e dos sentidos dos sujeitos, no século XXI. Por mais que a resolução da crise suscitada dependa de uma visão menos estrita, que vá além da dimensão técnica, sociológica ou pedagógica, as Ciências Sociais na escola podem estabelecer a mediação entre sentidos individuais e significado, entre conteúdos disciplinares e a juventude, visando criar condições de transformar as necessidades dos estudantes em motivos de aprendizagem (MENDONÇA, 2011)

Para somar ao debate sobre as demandas de aprendizagem na escola “sem sentidos e significados”, a noção de Juventudes propõe quebrar com a unicidade da definição de juventude – enquanto uma categoria socialmente construída e, por isso, histórica (DAYRELL, 2010) –, ao compreender a heterogeneidade que compõe o grupo de jovens brasileiros. A escola, ao não dimensionar e reconhecer a pluralidade de vivências, experiências, conhecimentos – mesmo que difusos –, aspirações, identidades e acúmulos dos jovens, cerra as possibilidades de construção de uma educação não estática, que, segundo Carrano (2011), é uma das responsáveis pela crise de sentidos entre a instituição escolar e as juventudes³².

Diante das mudanças que a sociabilidade capitalista impôs ao mundo do trabalho, impactando no desenvolvimento das subjetividades e na função social da escola, a trajetória escolar de um jovem não se faz de modo natural, mas é um caminho de amplo tensionamento, conflitos, que envolvem não só a constante pressão, tanto mais cedo quanto for possível, diante da necessidade de vender sua força de trabalho, mas também de insistir no ensino escolar. A ideia que se coloca é que mesmo com diferentes discursos – incluindo os de caráter liberal – que reforçam a necessidade do jovem na escola, essas construções, quando não dotadas de objetivações, tornam-se meramente ideológicas. Ou seja, cada vez mais cedo o jovem sofre pressão das instituições sociais – mídia, religião, família, entre outros – para desenvolver uma vida produtiva³³, pautada em diferentes idealizações de sucesso, ao passo que o próprio mercado induz a crer em uma formação mínima pelo ensino formal enquanto critério de empregabilidade.

Esse cenário é internalizado de forma diversa pelos sujeitos em condição juvenil – expressão utilizada por Dayrell (2010), em substituição à juventude – e pode ter efeito de ruptura (CHARLOT, 2020), o que, na visão deste texto, pode se manifestar em diferentes graus

³²A noção de juventudes não deve recair em uma visão “semiotizada” ou relativista da realidade escolar e social brasileira, em que não há condições objetivas, mediante a análise da totalidade, para se enfrentar as contradições de mundo, mas deve reconhecer a multiplicidade e ampliação da compreensão para ação consciente sobre a realidade.

³³ A escola do NEM e da pedagogia das competências também contribuem para essa trajetória.

e formas: a) parcialmente, a partir do qual os jovens ainda correspondem a alguns objetivos e expectativas sociais impostas, mas expressam essa ruptura por meio de tensões não só pessoais, mas com a comunidade, como a negação das instituições sociais como a escola – nesses termos, os jovens acabam sendo responsabilizados pelas mazelas institucionais das escolas, por não apresentarem o comportamento esperado ou o desempenho desejado, embora ainda ocupem os assentos escolares – além da expressão da identidade, sistema simbólicos e da própria subjetividade; ou b) total, quando, conforme afirma Charlot (2020), há o abandono total da vida sem sentido, para mediar a construção de uma outra vida possível, provavelmente distante do que se espera socialmente destes jovens.

Por esses motivos, o caminho da escolarização não é um trajeto natural, inercial, sobretudo quando observada pelo prisma da socialização de jovens, já que a escola não é reconhecidamente o único espaço de socialização. Nessa perspectiva, um jovem não é um estudante – por natureza –, torna-se um estudante na proporção em que a escola consegue dar condições para ter suas vivências e experiências respeitadas e creditadas; para ser reconhecido em suas especificidades (DAYRELL, 2010) para ser ouvido e para falar; para participar do processo educacional, de forma autônoma; para transformar motivos em ação e, dessa maneira, realizar atividades objetivada, entre outros.

O jovem vivencia uma tensão na forma como se constrói como aluno, um processo cada vez mais complexo, no qual intervêm fatores externos (o seu lugar social, a realidade familiar, o espaço onde vive, etc.) e internos à escola (a infraestrutura, o projeto político-pedagógico etc.). No cotidiano escolar, essa tensão se manifesta não tanto de forma excludente, ser jovem **OU** ser aluno, mas, sim, geralmente, na sua ambiguidade de ser jovem **E** ser aluno. Essa tensão, manifestada nas mais diferentes dimensões do cotidiano escolar, concretiza-se nos mais diversos percursos escolares, marcados pela participação e/ou passividade, pela resistência e/ou conformismo, pelo interesse e/ou desinteresse, expressão mais clara da forma como cada um elabora a tensão entre o ser jovem e o ser aluno. (DAYRELL, 2010, p. 77)

Diante desse cenário, a postura de escuta, em um sentido amplo, ou seja, de valorização e reconhecimento das demandas pode se constituir como um estímulo à aprendizagem e o esforço pela retomada do sentido apoia-se na possibilidade de oportunizar “[...] espaços-tempos educativos e promover processos de aprendizagem para que os sujeitos reconheçam a si mesmos e aos outros [...] Essas tarefas mediadoras podem assumir mais significados educacionais positivos do que o ensino da lista de conteúdos que tendem a organizar currículos” (CARRANO, 2011, p. 19). Dayrell (2010, p. 78-9) ajuda a concluir a ideia apresentada ao manifestar que os jovens, ao vivenciarem a escola, exigem uma nova postura de escuta de si e do outro, por parte dos professores e da comunidade escolar, e demandam uma escola cujos

recursos contribua para que “[...] os tornem capazes de conduzir a própria vida em uma sociedade na qual a construção de si é fundamental para dominar seu destino”.

4.2. **Perspectivas para o ensino de Sociologia para as juventudes: o *podcast* sociológico**

A especificidade do ensino de Sociologia nos currículos e o seu papel na desnaturalização das relações e fenômenos sociais e no desvelamento da essência desses fenômenos permitem pleitear a necessidade de que a disciplina se dedique não só à socialização de conhecimentos, mas que abrigue novas perspectivas para a construção conjunta de sentidos e significado, entre juventudes e comunidade escolar. Dumont *et al* (2019) afirmaram a importância de se projetar, a partir da escola e na escola, o novo, que busca a transformação dos sujeitos sociais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, da própria escola.

O ensino de Sociologia, portanto, carrega potencialidade de problematizar contradições do mundo e as próprias relações do cotidiano escolar e, por isso, o professor da disciplina deve fazer da escola o campo de pesquisa (DAYRELL, 2010), segundo o qual os próprios sujeitos e suas demandas sejam interpelados para mobilizarem-se em torno da atividade social e reflexão de cunho sociológico, manejando conceitos e categorias buscando uma educação dinâmica (DAYRELL, 2007). Conforme mencionado, na busca dos sentidos e significados, segundo assinala Mendonça (2011), a Sociologia se constitui enquanto espaço fortuito para a relação entre saberes objetivados, mediante a atividade concreta. Ou seja, a Sociologia é a disciplina que promove a confluência entre as noções apreendidas e conhecimento refletido, pensado e sistematizado, e a própria vivência das juventudes, problematizada como elemento de atividade dialética no interior do contexto educacional (BARBOSA; LIRA; TORRES, 2020).

Antes de mobilizar mais elementos para discussão sobre novas possibilidades no campo da Sociologia, e mais precisamente a análise das potencialidades dos *podcasts*, cabe delimitar o debate em torno da atividade concreta, por meio de relatos e análises acerca do projeto “Uma Ciência na Rede” desenvolvido para o ensino de Sociologia, durante o ano de 2020, período em que iniciou a seriação das produções sonoras.

4.2.1. **Antecedentes, descrição e aspectos organizativos e de divulgação do *Podcast***

O projeto *Podcast: Uma Ciência na rede* foi desenvolvido junto à Escola Estadual Baltazar de Godoy Moreira, localizado na cidade de Marília, interior de São Paulo, a partir do

ano de 2020, dentro da disciplina eletiva de mesmo nome, a partir do qual os discentes da graduação e do ensino médio puderam estabelecer um intercâmbio rico de aprendizagem recíproca: os diálogos, debates e o próprio *podcast* eram importantes momentos da formação estudantil pois criavam espaços significativos para a fala e a escuta. As trocas foram possíveis pois a construção e a concepção do projeto envolveram: (a) a própria escola a partir do qual o *podcast* foi pensado (estudantes do ensino médio, professor responsável pela eletiva e outros professores), com aporte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Ensino Médio (PIBIC-EM); (b) o Núcleo de Ensino de Ciências Sociais da Universidade Estadual Paulista (campus Marília); (c) a Universidade de Marília (Unimar); (d) o Laboratório de Ensino e Pesquisa Educação e Sociedade (laboratório vinculado à Unesp de Marília); e (e) voluntários vinculados à pós-graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Unesp de Marília.

Cabe lembrar que a partir de março de 2020, ano do início do projeto na escola E. E. Baltazar de Godoy Moreira, a pandemia do novo Coronavírus ocasionou a necessidade de cumprimento de protocolos sanitários e de isolamento social por toda população. Nesse cenário, as atividades escolares presenciais foram compulsoriamente adaptadas ao modelo remoto e as instituições de ensino brasileiras adotaram o que se convencionou denominar como Ensino Remoto Emergencial (ERE). Não cabe a este texto, por uma questão de escopo, discutir a administração da crise sanitária e do capital e a transição do ensino presencial para o remoto, mas esse processo foi realizado com muitos percalços, visto que tanto as escolas quanto as famílias de estudantes não estavam adaptadas e preparadas para um momento de emergência sanitária e de saúde. Além disso, a “gestão da crise sanitária” brasileira pode ser considerada desastrosa para a população, uma vez que aprofundou as desigualdades – sociais, econômica, étnico-raciais, entre outros – e levou a morte de mais de 700 mil pessoas³⁴.

Do ponto de vista educacional, um dos fatores de impacto na vida de milhões de brasileiros foi o afastamento das escolas, as quais se caracterizam como um dos espaços de socialização das juventudes, apesar de toda crise de sentido. Estudantes, professores e gestores necessitaram migrar suas atividades, mediando todo processo de ensino e aprendizagem por meio das TDIC, e em função do Estado não conseguir garantir as condições mínimas de participação, como propiciar o acesso a aparelhos e meios para se conectar à rede para todos e todas, muitas instituições e estudantes, professores e funcionários acabaram sendo afetados, o que acarretou em evasão, lacunas educacionais, esvaziamento das salas virtuais, dificuldades de aprendizagem e acúmulo de trabalho, por parte dos professores.

³⁴ Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2023/03/28/brasil-chega-a-marca-de-700-mil-mortes-por-covid.ghtml>; Acesso em 29 jun. 2023.

Nesse cenário, tanto a disciplina eletiva quanto o projeto do *podcast* foram construídos de forma remota e o contato entre os membros era realizado por aplicativos de mensagens, como *Whatsapp*, troca de e-mails, reuniões organizativas por videoconferências (plataforma *Google Meet*). Aqui se faz necessário uma ponderação: todos os membros do ensino médio que participaram do projeto eram acompanhados e orientados pelos membros do projeto quanto às demandas sociotécnicas.

Apesar de todas as implicações oriundas da necessidade de informatização e espraiamento das TDIC na sociedade periférica brasileira – como a aceleração das incursões dos grandes conglomerados das tecnologias de informação e comunicação na educação, da iniciativa privada com soluções educacionais diversas, do avanço do complexo algoritmo e dos modelos de negócios baseados na internet e das plataformas proprietárias (LOPES, 2023; MORAES, 2020) – é importante ponderar que o desenvolvimento das técnicas informacionais e a popularização das TIC e da internet comercial facilitaram o trabalho coletivo de pesquisadores (DWYER, 2010) e, mais precisamente, do trabalho colaborativo e cooperativo.

Antes das gravações do episódio piloto, o grupo realizou uma série de encontros para organização e para consolidar o plano de trabalho e cronograma que daria sustentação ao projeto. Durante esses encontros remotos, via plataforma *Google Meet*, integrantes ligados à área de comunicação realizaram minicursos sobre a escrita de roteiros para mídia sonora, demonstrando como é um roteiro e as particularidades da escrita. Adotou-se a estratégia inicial de se realizar *podcasts* roteirizados para que tanto os estudantes quanto a equipe se aclimassem à mídia. É importante lembrar que os *podcasts* não precisam ser roteirizados: podem ser inteira ou parcialmente roteirizados ou o roteiro pode estar ausente, bastando apenas uma pauta com eventuais temas a serem evocados.

Após a gravação do episódio piloto, que contou com a participação apenas dos discentes universitários, voluntários e professores das instituições de ensino envolvidas no projeto, alguns encontros (virtuais) ocorreram, com participação de todos os membros do projeto, incluindo os estudantes de ensino médio, objetivando ajustar a escrita e a locução adequadas para a mídia sonora.

Dentre as principais características do texto sonoro roteirizado, pode-se destacar: (a) o texto deve ser claro e a compreensão do que se está falando tem que ser imediata; (b) o texto opta pela construção frasal em ordem direta e voz ativa (sujeito+verbo+complemento), estruturas frasais rápidas de serem assimiladas; (c) é preferível uso de verbos conjugados no tempo presente, e para representar ações futuras, opta-se pelo futuro composto (“vai falar” em vez de “falará”, já que o verbo conjugado no futuro pode gerar cacofonias); (d) evitar rimas,

repetições e plurais excessivos, pois a vocalização se torna mais complexa nesses casos; (e) evitar o acúmulo de informação em uma mesma frase ou ideia, pois o ouvinte precisa de um tempo para assimilar; (f) não fazer períodos longos para serem lidos, pois o locutor, em geral, perde o fôlego, entre outras.

Os primeiros roteiros eram estruturados de forma simplificada, contendo apenas uma tabela de duas colunas, em que a primeira trazia indicações para o editor responsável do *podcast* e a segunda coluna o texto do roteiro, conforme a Figura 3 (abaixo) exemplifica

Figura 3 - Exemplo de roteiro do piloto do podcast sociológico

PODCAST SOCIOLOGIA NA REDE Roteiro – “O ensino básico de Sociologia”	
TEC	TEXTO
01. Vinheta	Sociologia na rede – PIBIC/Ensino Médio Apresentação do projeto/integrantes – Duda
02. BG(Background) Música X	Mediadora – Inês Olá, eu sou MARIA INÊS GODINHO, e neste podcast vamos abordar o ensino de Sociologia. Para refletir sobre o tema temos a PROFESSORA MARIA VALÉRIA BARBOSA , da UNESP de Marília // O doutorando TIAGO DUMONT // e as graduandas THAINÁ PEDROSO e MARIA EDUARDA TORRES . Vamos começar com a professora Maria Valéria! Oi, Valéria!! Qual a importância da disciplina Sociologia estar presente no ensino básico?
03.	Integrante 1 – Valéria (Abre o debate, discutindo a finalidade do ensino escolar e/ou ensino básico de Sociologia)
04.	Mediadora – Inês TIAGO, e como isso acontece realmente dentro da escola? Como ensinar Sociologia para os adolescentes?
05.	Integrante 2 – Tiago (Diálogo sobre o ensino de sociologia – Relato de experiência)

Fonte: acervo pessoal

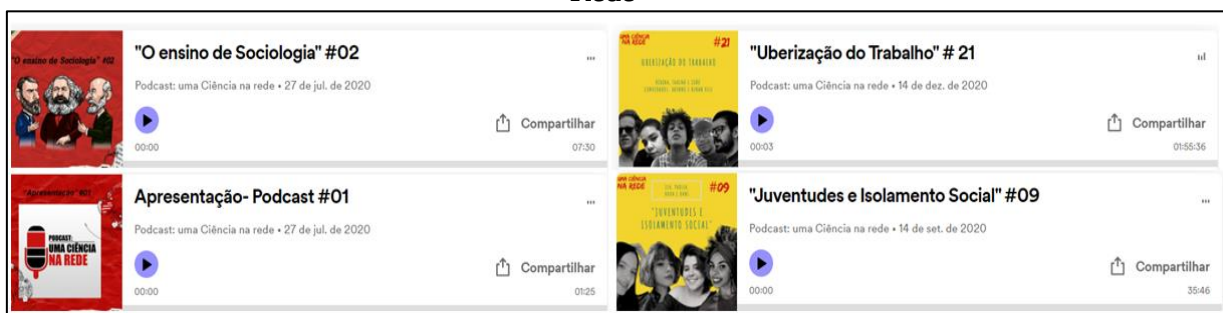
Além disso, nesses encontros as dicas sobre as condições técnicas para captação e gravação de áudio também foram revisadas. É importante afirmar que o *podcast* demanda a prática da oralidade e, portanto, a capacidade dos envolvidos em dimensionar a exposição de discurso – organizado e a partir de um gênero discursivo específico – definido a partir da

linguagem, para ser verbalmente expresso e reconfigurado por equipamentos de captação e transformação das ondas sonoras em dados digitais para ser veiculado pela internet.

Os primeiros cinco episódios, disponibilizados no dia 27 de julho e dias 03, 10, 17 e 24 de agosto, apresentam uma série introdutória “Sociologia na Rede”, discutindo temas basilares para as Ciências Sociais. A partir do sexto episódio, o *podcast* é lançado com o título habitual de “Uma Ciência na Rede”, discutindo assuntos diversos, de relevância para as CS.

Do oitavo episódio em diante, disponibilizado em 7 de setembro de 2020, a introdução do *podcast* passa a ser a frase: “pegue sua rede, porque está no ar mais episódio do *Uma Ciência na Rede*”. O projeto, que já tinha alterado sua identidade visual também altera a “identidade sonora” com a nova introdução. Com a inserção de mais estudantes do ensino médio nas gravações, o *podcast* teve sua duração alongada, em relação aos episódios iniciais. A figura 4 (abaixo) mostra as diferenças de veiculação dos dois primeiros *podcasts* e outros episódios, divulgados em setembro e dezembro do ano de 2020.

Figura 4 - Comparação entre identidades visuais na divulgação do *podcast* "Uma Ciência na Rede"



Fonte: Uma Ciência na Rede – *Spotify for Podcasters*. Disponível em: <https://podcasters.spotify.com/pod/show/podcast-ciencia-na-rede>. Acesso em 28 jun. 2023.

Já a Figura 5 (abaixo) apresenta as artes (logotipo e símbolos) utilizadas pelo *podcast* em três momentos distintos: o primeiro, durante os episódios iniciais (entre julho e agosto de 2020); o segundo, implementado a partir de agosto de 2020; e o terceiro, foi utilizado, pela primeira vez, em janeiro de 2021. As artes eram desenvolvidas e produzidas pelos estudantes de graduação e pós-graduação da Unesp³⁵, bem como a gestão das mídias sociais do projeto e postagens em diferentes plataformas de *streaming*.

³⁵ Daniela Almeida Lira, cientista social à época ligada ao programa de pós-graduação em Ciências Sociais (Unesp-Marília), e Maria Eduarda de Moraes Torres e Rubens Arley de Almeida Junior, à época estudantes de graduação em Ciências Sociais (Unesp-Marília), eram responsáveis pelo desenvolvimento das postagens e das artes.

Figura 5 - Artes (logotipo+símbolos) do podcast Uma Ciência na Rede



Fonte: Uma Ciência na Rede/Instagram. Divulgação. Disponível em: <https://www.instagram.com/umaciencianarede/>. Acesso em 25 jun. 2023.

Os assuntos suscitados dos podcasts em que os jovens do ensino médio participavam eram definidos de forma dialógica: os temas eram definidos entre a equipe e compartilhado com os estudantes, que davam opiniões, faziam considerações, ou vice e versa. Os passos subsequentes consistiam na orientação e discussões sobre os conteúdos de caráter sociológico, apresentando noções, conceitos e categorias importantes para determinada temática. Após, cada estudante construía, mediante divisão da pauta (tópicos pertinentes) entre a equipe de gravação – que revezava, dado o número de participantes – o seu texto ou realizava suas pesquisas para falar sobre o tema. Todas as etapas eram acompanhadas e mediadas pelos participantes universitários (discentes e docentes).

Aqui cabe uma ponderação sobre os aspectos que definiram tanto a constituição do projeto quanto as escolhas do tema e compreensão e caracterização das realidades das juventudes pertencentes à escola. No ano de 2019, um estudo realizado entre os estudantes da Escola Estadual Baltazar de Godoy Moreira permitiu não só conhecer os jovens que compunham o quadro de matriculados na escola, mas subsidiou ações definidas no próprio Projeto Pedagógico da instituição e balizou demais atividades pedagógicas e culturais, “contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem, à medida que, estabelece um diálogo com os sentidos e significados, atribuídos pelos diferentes sujeitos que estão envolvidos com a educação escolar, em particular, com os estudantes” (BARBOSA *et al*, 2019, p. 112).

A pesquisa foi coordenada pela profa. Dra. Maria Valéria Barbosa, da Universidade Estadual Paulista (Campus Marília), juntamente a professores da escola estadual (Carolina Baruel de Moura e Tiago Vieira Rodrigues Dumont), e teve apoio da Unesp (Campus Marília), Residência Pedagógica de Ciências Sociais da Unesp de Marília, Núcleo de Ensino da Unesp de Marília, Escola Estadual Prof. Baltazar de Godoy Moreira, Diretoria de Ensino da Região

de Marília e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. A análise foi construída a partir da aplicação de questionário *online*³⁶, composto por 104 questões, em sua maioria fechadas, divididas em 13 eixos temáticos: informações gerais; educação; trabalho; família; cultura; sexo; gravidez; drogas (dois blocos de perguntas, que se diferenciavam entre as drogas lícitas e as ilícitas); violência; preconceito; informação e temas de interesse. As centenas de respostas obtidas foram tabuladas segundo os blocos temáticos e analisadas, de modo a considerar os percentuais e as descrições apresentadas pelos estudantes. Essa análise possibilitou balizar as atividades pedagógicas realizadas no interior da escola, tal como os temas e a organização do podcast sociológico, que se constituiu, embora não somente, a partir dos interesses e respostas das juventudes, sobre as quais se pautam a síntese a seguir.

A diversidade da escola pública chama a atenção, quando analisada a partir das respostas sobre as informações gerais obtidas no questionário. A maioria dos estudantes (72% dos respondentes) assinalou ter entre 15 e 16 anos; autodeclara-se, em ordem decrescente percentual, como branco (44%), pardo (38%), negro (12%), indígena (3%) e asiático (3%). Como a própria análise do relatório ressalta, apesar grande parte dos estudantes ser negro e pardo (50%), não há menção sobre religiões de matriz afrodescendente, o que pode se relacionar ao fato de que a autodeclaração não esteja articulada “[...] com a construção de sua identidade religiosa, apontando, deste modo, para uma disputa cristalizada na sociedade brasileira atual, sobre qual religião deve ser predominante” (BARBOSA *et al*, 2019, p. 113). Os estudantes, majoritariamente, consideram-se cristãos, com destaque para evangélicos (36%) e católicos (35%).

Além disso, com relação à renda familiar, em Salário-Mínimo (S.M.) – à época, de R\$ 998,00, em valores absolutos –, a maioria dos respondentes (30%) não soube informar a soma da renda de seus familiares, enquanto 27% possuem renda familiar entre 1 e 2 S.M.; 13% informaram renda entre 2 e 3 S.M.; 12% têm renda maior que 4 S.M.; e para 9% a renda é superior que 5 S.M.

No tocante à escola, muitos jovens revelam gostar de frequentar a instituição de ensino por causa dos amigos (80%), dos professores (47%), e da direção (19%). Momentos como o intervalo (50%), refeição (37%) e a estrutura da escola (20%) e sala de leitura (25%) também foram lembrados, demonstrando a importância da instituição social na vida e na socialização das juventudes. No que concerne ao trabalho, 74% dos jovens afirmaram não trabalharem

³⁶ O questionário foi desenvolvido e divulgado aos estudantes por meio do *Google Forms*. Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>. Acesso em 28 jul. 2023.

enquanto cursam o ensino médio e 67% já tinham definido em qual profissão gostariam de se dedicar.

Um dado muito importante para a análise de novas atividades no contexto escolar é a forma pela qual o estudante busca informações e conhecimentos e acessa o conhecimento socialmente construído. Em sua maioria, os estudantes leem textos na internet (postagens em mídias sociais, notícias em portais, blogs, e/ou mensagens e aplicativos de comunicação), mas 41% dos estudantes revelam que realizam leitura de livros, 19% de Histórias em Quadrinhos, 13% de revistas, 9% de jornais, 7% do caderno do aluno (material escolar). As atividades de lazer complexificam esse quadro: a própria atividade de lazer também pode ser uma forma de acesso à cultura, já que os jovens navegam na internet para passar as horas (67%), assistem a produções audiovisuais – séries e/ou filmes – (66%), conversam com colegas e amigos (61%), jogam videogames e jogos eletrônicos (46%), assistem à Televisão (40%), praticam esportes (33%), entre outros.

Quando perguntados sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação, mídias e da rede de internet, 97% dos jovens afirmaram utilizar celulares no cotidiano, em sua maioria para ouvir músicas (39% possuem a plataforma de áudio *Spotify* e 9% a *Deezer*), assistir a filmes (80% assinam a plataforma Netflix), jogar e/ou acessar mídias sociais. Grande parte dos estudantes (63%) acessam a internet por, no mínimo, 4 h por dia e quando indagados sobre o uso das mídias para o ensino e aprendizagem, os respondentes assinalam que videoaulas na internet e músicas auxiliam nesse processo – o que é um importante dado quando se analisa a potencialidade da internet e dos podcasts no cotidiano e na vida escolar.

A coleta de dados também possibilitou interessantes constatações acerca dos temas drogas e violência. Além de analisarem a relação entre drogas e a vida das juventudes, refletindo sobre o uso das drogas lícitas e ilícitas pelo grupo de jovens da escola, os estudantes correlacionaram o uso de drogas com o pertencimento a grupos sociais, uma vez que “[...] 49% acreditam que muitos jovens fazem uso de drogas para se inserirem em determinado grupo. Com relação, à legalização dessas drogas, 54%, mostram-se favoráveis, defendendo tanto o uso medicinal quando o recreativo” (BARBOSA *et al*, 2019, p. 120).

Já na temática da violência, 50% dos jovens afirmam terem presenciado cenas de violência no dia a dia, em sua maioria na escola e na internet. Além disso, mais da metade dos jovens (52%) assinalam já terem sido vítimas de violência, principalmente *Bullying*, verbal, relacionada à aparência e física. Esses dados se ampliam a partir das perguntas relacionadas ao preconceito: 57% dos jovens afirmam já terem sofrido preconceito, em sua maioria em virtude de sua aparência. Racismo, gordofobia e machismo também são, respectivamente, citados após

o preconceito mais lembrado. Desse modo, “destaca-se [...] a necessidade de que [...] os sujeitos que fazem parte do ambiente escolar estejam dispostos a dialogarem sobre essa temática, mas também, que estejam abertos para a construção de ações que possam melhor enfrentar as questões problematizadas por esse item” (BARBOSA *et al*, 2019, p. 121).

Por fim, dentre os temas de interesse que deveriam ser trabalhados na escola, segundo os estudantes, destacam-se: educação sexual, drogas, gravidez, preconceito, aborto, política e vestibular. Dentre os assuntos que envolvem comportamento social, as juventudes da escola pública paulista elencam como temáticas de interesse: racismo, *bullying*, violência, machismo, religião, depressão, TIC, emprego/trabalho e artes (BARBOSA *et al*, 2019).

O estudo realizado na E. E. Professor Baltazar Godoy Moreira, um ano antes do desenvolvimento do podcast, constituiu-se enquanto instrumento de análise para o projeto inicial e desenvolvimento das atividades do Podcast, cujas temáticas escolhidas só foram possíveis mediante não só a escuta das juventudes, mas a partir da análise obtida pelos questionário. Diante das possibilidades de exame geradas pelo questionário, o quadro (abaixo) apresenta os nomes com que foram publicados os episódios do podcasts *Uma Ciência da Rede* e suas respectivas datas de divulgação nas plataformas de áudio.

Quadro 2 - Temas dos podcasts “Uma ciência na Rede” disponibilizados entre 2020 e 2022

Nº	Data de publicação	Tema/Nome Podcast
1.	27/07/2020	Apresentação – Podcast
2.	27/07/2020	O ensino de Sociologia
3.	03/08/2020	Violência contra a mulher na pandemia da Covid-19
4.	10/08/2020	Impactos da Pandemia de Covid-19 na educação
5.	17/08/2020	Racismo no Brasil
6.	24/08/2020	Identidade de gênero, sexualidade e educação
7.	31/08/2020	Meio Ambiente e Educação
8.	07/09/2020	Uma Rima na Rede: a imaginação e vivência sociológicas (cultural)
9.	14/09/2020	Juventudes e Isolamento Social
10.	21/09/2020	Qual é a sua ciência? 1
11.	28/09/2020	PIBIC Ensino Médio: Uma retrospectiva do Projeto
12.	05/10/2020	Uma poesia na Rede: O Brasil fede a eugenia (cultural)
13.	12/10/2020	Juventudes e Redes Sociais
14.	19/10/2020	Qual é sua ciência? 2
15.	26/10/2020	Um <i>slam</i> na rede (cultural)
16.	02/11/2020	Sem roteiros, confusões, aflições e um pouco de nós
17.	09/11/2020	Etnomatemática e afromatemática
18.	16/11/2020	Deveríamos falar de feminismo ou feminismos?
19.	30/11/2020	Uma rima na rede: outros sentidos para a escola e educação? (cultural)
20.	07/12/2020	Necropolítica
21.	14/12/2020	Uberização do Trabalho
22.	21/12/2020	Reflexões sobre o ensinar e aprender: uma experiência por meio dos podcasts
23.	28/12/2020	Reflexões sobre o ensinar e aprender: uma experiência por meio dos podcasts–parte II
24.	11/01/2021	Qual é a sua ciência? 3
25.	18/01/2021	Reflexões sobre o ensinar e aprender: uma experiência por meio dos podcasts–parte III
26.	26/04/2021	Escritas Negras Brasileiras
27.	24/05/2021	História dos feminismos
28.	28/06/2021	Interseccionalidade
29.	26/07/2021	ENESEB em ação: tecnologia e ensino-aprendizagem
30.	30/08/2021	Descomplicando a política
31.	01/04/2022	Política e o direito indígena
32.	28/06/2022	Vestibular e seu processo
33.	28/10/2022	Mercado de trabalho

Fonte: elaborado pelo autor

A partir do levantamento dos nomes dos podcasts publicados, é possível verificar confluência com o questionário. As temáticas trabalhadas no podcast buscaram fazer convergir não só os interesses dos estudantes de ensino médio (aqueles que participavam do projeto), mas as discussões sociológicas (a partir de conceitos e categorias das Ciências Sociais) e os temas previamente suscitados no questionário (pelo conjunto de estudantes para os quais se destinavam as produções de áudio). Em uma possível sistematização é possível elencar alguns eixos temáticos trabalhados no *Uma Ciência na Rede*, como por exemplo: Relações Étnico-raciais e/ou preconceito racial; Ciência e Educação; Vivências e juventudes; Gênero; Mundo do trabalho; TIC, mídias e juventudes; Política; Cultura; Vestibular e ensino médio, entre outros. É importante lembrar que, muitas vezes, por se tratar de um podcast cujos temas se ampliam, complexificam e relacionam, um mesmo episódio poderia ser classificado em eixos diferentes.

Além disso, para a elaboração dos episódios, o grupo buscou trabalhar de diferentes maneiras, atentando-se, no entanto, à apropriação do conhecimento científico envolvendo a Sociologia no debate das temáticas elencadas. Barbosa, Torres e Lira (2020) sistematizaram as discussões relacionadas a três episódios específicos, que servem de base para avaliar os instrumentos e métodos utilizados nos demais episódios, cada qual com sua especificidade. No episódio de número 18, publicado em 16 de novembro de 2020, a temática (“Feminismo ou Feminismos”) foi levantada e suscitada a partir da confluência de interesse entre as estudantes do ensino médio participantes do projeto e a discente de graduação e voluntária do projeto. O planejamento para o episódio envolveu levantamento de bibliografias baseadas na temática e a produção, pelas participantes universitárias do grupo, de texto didático-conceitual acerca do feminismo – a partir da obra de pesquisadoras como Heleieth Saffioti – para discussão com as estudantes do ensino médio de conceitos e categorias científicos das CS e pertinentes ao tema (BARBOSA; TORRES; LIRA, 2020). A gravação do episódio contou com a participação de duas integrantes do grupo de estudo Feminismo: Práticas e Resistências (FERES), da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp de Marília. A troca estabelecida entre os diferentes grupos (FERES e Podcast Sociológico) e as estudantes do ensino médio possibilitaram a ampliação da discussão, a partir da escuta e fala das jovens. “Dessa forma, o processo de desenvolvimento do podcast diferenciou-se do âmbito do senso comum - composto pela prevalência de conceitos espontâneos - e construiu caminhos para a apropriação do conhecimento científico” (BARBOSA; TORRES; LIRA, 2020, p. 7).

O processo de gravação dos episódios era realizado de forma remota: os participantes faziam uma vídeoconferência e todos tinham acesso ao roteiro do programa e, assim, poderiam

encaminhar e acompanhar a ordem as suas falas ou considerações. Após as gravações, o áudio era submetido à equipe de edição, que era responsável por inserir a abertura e as músicas de fundo – conhecidas como *Background music* (BG). Além disso, a edição atua nos casos em que há necessidade de realizar algum ajuste no áudio recebido (melhorar a qualidade, inserir efeitos, cortar partes, amplificar, entre tantos outros).

O podcast, depois de editado, era disponibilizado em aplicativos de streaming de áudio, por meio do Anchor³⁷ – plataforma que distribui o conteúdo de áudio em vários streamings ou mecanismos de disponibilização, como *Spotify*, *Apple Music*, *Google Podcasts*, *RSS*, entre outros – que depois de ser comprada pela *Spotify* passou a ser denominada como *Spotify for podcasters*. Além disso, a divulgação dos episódios era centralizada pela divulgação na página de *Instagram do podcast*. Além disso, os episódios eram compartilhados em aplicativos de comunicação, para grupos de interesses.

Mediante a elucidação de alguns elementos organizativos dos episódios produzidos no ano de 2020³⁸, este estudo encaminha-se para a análise e problematização do podcast enquanto atividade, em termos educacionais, e as possibilidades de pensar na prática educomunicativa como complementar ao processo de ensino e aprendizagem.

4.2.2. A atividade do podcast: mediações para desenvolvimento da aprendizagem a partir da escola e das juventudes

Ao refletir sobre o fundamento da atividade como mediação para a atividade social, o discurso pedagógico, baseado nos elementos organizativos, mencionados no subcapítulo anterior, aliados a aspectos metodológicos e formativos, soma-se ao discurso sociológico na formação de um projeto que tem como perspectiva estabelecer diálogos concretos entre as vivências, realidade concreta, conteúdos sistematizados e o conhecimento e necessidades objetivadas. Em outras palavras, busca-se, na atividade do *podcast*, concretamente, estabelecer o diálogo entre as experiências juvenis e a aprendizagem da escola, processo mediado pelo próprio *podcast*. No entendimento dos membros do projeto, tais objetivos só poderiam ser alcançados, mediante a fundamentação da Teoria Histórico-cultural.

Nesse sentido, para que o estudante tenha condições de desenvolver suas funções psicológicas superiores, é preciso que a objetivação da aprendizagem seja um processo ativo

³⁷ A plataforma Anchor foi comprada, em 2019, pelo *Spotify*, que após um tempo alterou o nome da plataforma para *Spotify for podcasters*. Disponível em: <https://podcasters.spotify.com/pod/show/podcast-ciencia-na-rede/>. Acesso em 28 jun. 2023.

³⁸ Ao todo, 23 episódios foram divulgados em 2020, durante o período de ERE e de medidas sanitárias e de isolamento social.

(VIGOTSKI, 2008; LEONTIEV, 1978) que exija que o sujeito reproduza a atividade humana acumulada que esteja associada, incorporada ou subjacente ao próprio objeto do conhecimento, segundo Duarte (2004). No espaço escolar, de acordo com Barbosa, Torres e Lira (2020, p. 4), baseadas em Duarte (2004), a atividade desenvolvida pelos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem só pode ser concreta mediante a reprodução dos “[...] traços que compõem esse saber, traços que só podem ser reproduzidos pelo desenvolvimento daquelas mesmas capacidades psicológicas específicas, de ordem complexa. Assim, realiza-se o processo dialético de objetivação e apropriação da cultura, presente na história da sociedade”.

Esse processo, quando mediado concretamente, pode atribuir sentido à ação escolar, de modo a motivar os jovens no processo de apropriação da cultura e sua reprodução por meio das capacidades históricas e socialmente constituídas (DAVÍDOV, 1988; LIBÂNEO, 2004). Para que o ensino, enquanto forma social, seja elaborada, é necessário que os sujeitos envolvidos executem atividade³⁹ a essa apropriação da cultura (LIBÂNEO, 2004).

É importante lembrar que nem toda ação realizada pelo humano é uma atividade, conforme lembra Leontiev (1988) por meio deste exemplo: ao se preparar para uma avaliação, um sujeito começa ler um livro, e após algum tempo de leitura é avisado por um colega que o material não é pertinente à avaliação. Esse cenário pode resultar em três ações possíveis realizadas pelo sujeito: 1) parar imediatamente a leitura e o material é colocado de lado; 2) continuar a leitura; 3) parar a leitura, com alguma relutância ou hesitação. Nos dois últimos casos, o que motivou a leitura não foi a avaliação, como aconteceu no primeiro caso, e por isso, “alguma necessidade especial do estudante obteve satisfação no domínio do conteúdo do livro — uma necessidade de conhecer, de entender, de compreender aquilo de que tratava o livro” (LEONTIEV, 2010, p. 68). Nesse sentido, nos dois últimos casos, o processo desenvolvido coincide com os objetivos, enquanto na primeira ação, a atividade era a preparação para a avaliação.

Quando determinada prática não coincide com os objetivos, a isso Leontiev (2010) dá o nome de ação. Partindo do exemplo mencionado, quando a leitura é realizada apenas para que o sujeito tenha bom desempenho na avaliação, a leitura é uma Ação (ou ato), “pois aquilo para o qual ela, por si mesma, se dirige (o domínio do conteúdo do livro) não é o seu motivo, não é aquilo que induziu o estudante a ler o livro; o motivo é a necessidade de passar no exame” (LEONTIEV, 2010, p.69). Contudo, segundo o autor, se a motivação da atividade passar para o alvo do ato, a ação é transformada em uma atividade.

³⁹ Nos termos de Leontiev (1978, p. 13) uma atividade pode ser sintetizada como “[...] um processo que é eliciado e dirigido por um motivo- aquele no qual uma ou outra necessidade é objetivada”.

Esse processo é importante na análise das possibilidades do *podcast* no contexto escolar e pode ser elucidado por mais um exemplo, desta vez mais próximo do ambiente escolar. É possível, pensando que os sujeitos passam muito tempo em bancos escolares, que estudantes saibam que com as avaliações disciplinares, os professores de Sociologia estão interessados em verificar como os sujeitos compreendem as categorias e conceitos sistematizados pelas Ciências Sociais e como mobilizá-los na análise da sociedade. O aluno tem a compreensão de que o bom desempenho nas avaliações está diretamente relacionado à necessidade do estudo e manejo dessas categorias sociológicas em situações concretas por meio de funções cognitivas. Mesmo com a motivação consciente – de familiares, colegas, professores e mesmo sabendo dos discursos sociais acerca das possibilidades que o ensino formal concede – isso não é suficiente para fazer o sujeito estudar e se dedicar a refletir sociologicamente.

Quando há, contudo, uma alteração na motivação, como por exemplo o aviso do professor de que o estudante que não obtiver bom desempenho não conseguirá sair para férias escolares no mesmo período que os colegas, “os motivos apenas compreensíveis” tornam-se “motivos realmente eficazes” (LEONTIEV, 2010), ou seja, o sujeito passa a estudar para conseguir programar as suas férias com a dos colegas. Passado algum tempo, nota-se que o aluno não só se dedicou a estudar a Sociologia, mas buscou realizar o mesmo para outras disciplinas, ao perceber outras motivações, como o fato de ter alcançado boas notas pelo esforço do estudo e ter ampliado o seu repertório. “Ocorre uma nova objetivação das suas necessidades [...] Nos casos em que o desenvolvimento de um novo motivo não corresponde às reais possibilidades da atividade [...], esta atividade pode não surgir como principal [...]” (LEONTIEV, 2010, p. 70-1).

Partindo de Leontiev, o que se observa no desenvolvimento do *podcast* é que o estudo e a análise de fenômenos sociais, alcançados pela exigência da fundamentação teórica e empírica – que talvez se constituíssem como *motivos compreensíveis* nas aulas e avaliações tradicionais – adquirem contorno de *motivos eficazes*, uma vez que ao estudante é conferida a possibilidade de relacionar, discutir, e demonstrar qual sua contribuição na interpretação sociológica de dado tema, a partir da prática da escuta, do reconhecimento de suas experiências e dos estudos e análises compartilhadas com demais membros. Esse aspecto contribui para transformar o objeto (alvo) – *podcast* e conhecimento sociológico – em motivo da ação, e por isso, atividade.

Para se realizar determinada ação, contudo, faz-se necessário um conjunto de operações, ou seja, o modo com o qual determinado ato é executado e depende das condições a partir das quais o alvo da ação é constituído. “Uma operação é o conteúdo necessário de qualquer ação,

mas não é idêntico a ela [...] Mais precisamente, a operação é determinada pela tarefa, isto é, o alvo, dado em condições que requerem certo modo de ação” (LEONTIEV, 2010, p. 74). Para exemplificar o que Leontiev descreve, é importante retomar o exemplo do *podcast* sociológico construído com alunos do ensino médio.

Um *podcast* não é construído apenas com equipamentos e uma emissão sonora (vocalização humana), mas uma série de procedimentos e técnicas anteriores que conduzem ao êxito das etapas de materialização da mídia sonora. Pode-se tomar como exemplo o episódio número 5, Uma Ciência na Rede (2020), intitulado “Racismo no Brasil”, divulgado em 17 de agosto de 2020. Participam desse *podcast*, Daniela Lira, pós-graduanda em Ciências Sociais, à época, da Unesp de Marília; Isadora Coimbra, aluna do ensino médio da escola E. E. Baltazar de Godoy Moreira e a entrevistada, Maria Valéria Barbosa, professora da Unesp de Marília e pesquisadora da temática. Para a realização deste *podcast* foi necessário operar a equipe a partir do seguinte conjunto estruturado de procedimentos, disposto no quadro 3 (abaixo):

Quadro 3 - Procedimentos (individuais e coletivos) realizados para desenvolvimento do Podcast “Racismo no Brasil”

	Etapas coletivas	Etapas mistas (coletivas → individuais; ou individuais → coletivas)	Etapas individuais
1.	Definição das temáticas, assuntos e eixos;		
2.	Discussão da temática com estudantes de ensino médio, mobilização de teorias, conceitos e categorias para compreensão do racismo no Brasil e das perspectivas antirracistas;		Estudo, pesquisa e análise das temáticas, dos assuntos. Elenco de conceitos e categorias pertinentes e de conhecimentos prévios, vivências e experiências.
3.	Debate sobre a abordagem da temática por meio do podcast;	Internalização de Gênero discursivo: debate	
4.	Seleção de perguntas que são realizadas no podcast	Elenco perguntas, para entrevista com convidado, a partir dos estudos, vivências, experiências, etc.	
5.	Elaboração do Roteiro		
6.		Edição do Roteiro	Edição do Roteiro
7.	Preparação para gravação, orientação para convidados e testes de equipamentos de captação e recepção de áudio		Preparação para gravação, e testes de equipamentos de captação e recepção de áudio
8.	Gravação do episódio		
9.			Edição de áudio
10.		Divulgação, em plataformas de <i>streaming</i> e mídias sociais	

Fonte: elaborado pelo autor

As discussões das temáticas eram realizadas no interior do grupo do projeto, para elencar e suscitar os conceitos e a abordagem pertinentes, e, posteriormente, com os estudantes do ensino médio, que poderiam instigar novos olhares, alterar o caminho a ser percorrido pelo episódio. Esse processo era constituído de dois momentos: (1) seleção de leituras, produções culturais pertinentes ao tema e/ou produção de material, disponibilizado aos estudantes e/ou (2) discussão temática, diálogo com as vivências juvenis e incentivo para o desenvolvimento de imaginação sociológica (MILLS, 1972), que “reivindica uma tomada de consciência acerca da estrita relação entre a vida individual, ou seja, a biografia, e o curso da história” (BARBOSA; TORRES; LIRA, 2020, p. 9).

De certo modo, tanto o debate (gênero textual) – realizado antes das gravações – quanto a problematização das vivências e da sociedade por meio de conceitos e categorias, além do exercício e incentivo da imaginação sociológica promovem a desnaturalização do senso comum

a partir da confrontação entre o local, nacional e o internacional e, conseqüentemente, a partir do exercício de se pensar na dialética entre aparência e essência. É importante lembrar o espaço que o podcast proporcionou de escuta e fala do grupo de jovens de ensino médio e problematização ou desnaturalização das visões acríticas construídas socialmente. “Por meio dessa utilidade do projeto - de fala e escuta dos(as) jovens -, existe a possibilidade de alcançar uma proposta de educação que considera os(as) alunos(as) [...] como sujeitos sociais” (BARBOSA; TORRES; LIRA, 2020, p. 11), considerando-os como sujeitos complexos que carregam contradições residuais, imanentes ou construídas na sociabilidade capitalista.

O podcast, antes de sua divulgação, exige uma série de processos, cada qual com sua condição para a ação, e mais pessoas do que aquelas que participam do momento da gravação. A partir do acúmulo produzido com o desenvolvimento de muitos podcasts, as etapas cindidas deram espaço a uma organização e execução mais orgânicas em que a própria edição do roteiro era pensada conjuntamente e os pressupostos teóricos eram refletidos antes mesmo de necessitar da correção para que os ouvintes pudessem ter clareza quanto aos conceitos e categorias sociológicos. O mesmo se dava para a edição de áudio: se antes havia setorização entre os membros do projeto, todos os componentes passaram a ter igual atenção e cautela com relação aos equipamentos de captação e a realizarem uma espécie de “pré-edição” simplificando os afazeres do editor de áudio.

Os objetivos, portanto, correspondentes a cada ato do quadro 2 (acima), foram cada vez menos diferenciados na consciência de quem produzia o *podcast*. Leontiev (2010) explica esse processo, aludindo aos procedimentos que um atirador precisa controlar para manejar a sua arma (uma tarefa que envolve muitas variáveis) com o objetivo de acertar um alvo. Após essa reflexão, conclui que

O liame entre ação e operações, demonstrado pelo exemplo dos movimentos motores, também vale para as operações mentais e seu esforço sob a forma de hábitos mentais. A soma, por exemplo, pode ser tanto uma ação como uma operação. A criança domina-a como uma operação precisa; os meios com os quais ela (a operação) começa são a contagem de um em um. Porém, mais tarde são-lhe dados problemas cujas condições exigem que números sejam acrescentados (para ela descobrir isto e aquilo será necessário acrescentar este e aquele número). A ação mental da criança deve tornar-se então a solução de um problema e não uma simples soma; a soma torna-se operação e deve, por isso, adquirir a forma de hábito automático adequadamente desenvolvido. (LEONTIEV, 2010, p. 76).

Desse modo, um podcast, ao propor (1) as discussões e problematizações da vivência, (2) a complexificação pelas categorias teóricas da análise social; (3) desnaturalização de filosofias acríticas (senso comum) e a (4) construção e produção discursiva, pela oralidade, pode ampliar tanto o nível de desenvolvimento de operações, que se torna “[...] possível passar para a execução de ações mais complicadas e estas, por sua vez, podem proporcionar a base para novas

operações que preparam a possibilidade para novas ações, e assim por diante” (LEONTIEV, 2010, p. 76).

Esse processo, segundo Libâneo (2004), baseado na obra de Vasili Davídov, contribui para que os estudantes passem a refletir do ponto de vista teórico sobre os objetos de estudo e a desenvolver um quadro categorial a partir do qual conseguirá lidar com as situações concretas do cotidiano e da vida. Por esses motivos, a ação dos professores, independentemente do uso ou não de *podcasts*, deve ser norteado pela confluência entre motivos da atividade e objeto da ação ou do estudo e, dessa forma, de permitir a apropriação dos saberes sistematizados e aproximar os sujeitos dos conhecimentos socialmente produzidos (MOURA, 2002).

Em síntese, o *podcast* se desenhou como uma ação por meio do qual se possibilitou, conforme afirma Dumont *et al* (2019), expandir os espaços de ensino e aprendizagem e, com isso, complementar a sala de aula. É imprescindível afirmar que, diferentemente de algumas visões pouco concretas, qualquer projeto no interior da escola não substitui a sala de aula nem a própria instituição. Como mencionado, o *podcast* não perde a dimensão de ter sido desenvolvido no interior dessas instituições e com elas assume estreito relacionamento, uma vez que os conceitos e categorias trabalhados são pertinentes às Ciências Sociais.

CONCLUSÃO

Este trabalho objetivou refletir sobre a sociologia no ensino médio, problematizando atividades realizadas a partir da escola, um dos espaços de socialização das juventudes na sociedade do século XXI. Para tanto foi preciso encaminhar uma argumentação que fundamentasse a necessidade de se refletir sobre as Ciências Sociais e sua missão, diante das crises de sentido e significado da escola.

Para tanto, este trabalho buscou, em primeiro lugar, apresentar a história do ensino de Sociologia e sua relação com os currículos, demonstrando a trajetória de intermitência da disciplina, diferentemente do que ocorre com as disciplinas do eixo das Ciências da Natureza, por exemplo. Somente por esse fato, o conhecimento de Ciências Sociais já possui muitos desafios, uma vez que, em geral, é uma das disciplinas colocadas em xeque em toda reorganização curricular.

Em segundo lugar, para pensar e situar a Sociologia na escola atual, o estudo buscou reconstruir os elementos que deram as bases para o aprofundamento das reformas curriculares de caráter neoliberal. A crise estrutural do capitalismo periférico impõe novos desafios à classe trabalhadora, que atinge todas as esferas da vida social. A partir da segunda metade da década de 2010, as crises políticas e econômicas impulsionadas, respectivamente, por frações locais e internacionais da classe dominante, fizeram emergir reformas educacionais que impuseram ainda mais obstáculos para pensar a crise de sentido e de significados pelas quais a escola brasileira passa. O Novo Ensino Médio – e a tentativa de exclusão da Sociologia em medida provisória anterior – e a pedagogia da acumulação flexível (pautado nos critérios de empregabilidade, na reformulação da teoria do capital humano, no manejo e na conformação às TIC e ao mundo do trabalho precarizado). Em outras palavras, tanto a BNCC, baseada nas competências, e o NEM são expressões e condicionantes para uma nova fase de conformação da periferia à acumulação flexível.

Esses fatores passam a imprimir, com cores mais vívidas, a falta de sentido e significado enquanto elementos de objetivação, da escola. Diante desse contexto, a Sociologia tem novos desafios, colocados defronte à sua missão: desnaturalizar os fenômenos sociais e as relações sociais. A disciplina científica, apesar da longa trajetória de luta de estudiosos, pesquisadores, intelectuais brasileiros, partidários na necessidade da presença das Ciências Sociais para a construção, pela educação, de um projeto de país, possui a missão de superar as visões limitadoras da realidade social, bombardeada pelas demais instituições, como os meios de comunicação, igrejas, família, entre outras.

Contudo, apesar da constatação, a pergunta que se coloca no horizonte das CS é: “como enfrentar esses desafios, que envolvem a superação de visão estreita da realidade pela escola e seus agentes?”. A visão liberal e comprometida com acumulação flexível advoga pela necessidade de modernização irrefletida da escola, com a inserção das TIC no cotidiano escolar, com a propagação de novas ideias calcadas no empreendedorismo, com a divisão sociotécnica do conhecimento e valorização da prática em detrimento da teoria, entre outros.

Algumas respostas, que não se confundem com as hegemônicas, se já não foram dadas, poderão ser constituídas a partir da própria escola. Para começar, é preciso romper com a visão liberal não diretiva no contexto escolar: tanto mais complexa é a educação, mais complexa é a rede de mediações estabelecidas e o professor, nesse processo, torna-se essencial. Isso não retira a necessidade de o processo de ensino caracterizar-se como atividade provocativa e diretiva, conforme nos demonstra Leontiev, um dos representantes da Teoria Histórico-cultural (THC), tornando-se fonte de motivação.

Além disso, Florestan Fernandes⁴⁰ já tinha esclarecido que a história da escola secundária brasileira é a história da educação estática, comprometida com a ordem social e tende a continuar dessa forma se sua estrutura e seus fins não se modificarem. Há, portanto, uma possibilidade em assumir o papel da mudança, fornecendo às juventudes uma educação dinâmica, que atue de forma contra hegemônica. Para tanto, a escola – e o professor como organizador desse processo – deve reconhecer as juventudes não como um bloco, mas composto por sujeitos ativos cujas motivações e anseios, que são igualmente dinâmicos que necessitam ter espaços de fala e escuta.

Por esses motivos, reconhece-se a necessidade de participação ativa das juventudes no processo de ensino e aprendizagem. Essa afirmação não pode ser confundida com um enunciado neoescolanovista. O ensino necessita, em termos da THC, fazer com que a motivação passe para o alvo do ato, transformando a ação em uma atividade – enquanto processo de objetivação acumulada por gerações.

Por isso, propôs-se pensar na realização do podcast, criado a partir da conjugação de esforços das universidades pública e privada da cidade de Marília, escola de ensino médio e muitas ações humanas, realizadas por discentes e docentes da escola e das universidades. É importante ressaltar que qualquer estratégia pedagógica colocada à disposição da comunidade escolar, como é o caso, não substitui a aula ou a escola, mas contribui, complementarmente ao processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a tarefa de construir um podcast demanda a

⁴⁰ Fernandes (1976).

problematização e a superação de visão determinista da tecnologia e do fetiche tecnológico, que reforça a crença de substituição do processo educativo pela educação mediatizada pelas TIC. Ao contrário, o que se pode perceber, a partir dos espaços de construção de projetos com tecnologias é que tanto mais as TDIC são utilizadas no interior das salas, maior é a necessidade de mediação de professor e colegas capazes. A liberdade e a visão de futuro tecnológico são ideológicas.

O processo de desenvolvimento do *podcast* objetivou valorizar vivências e experiências dos estudantes, problematizando, analisando e conferindo às ações e conhecimentos empíricos o movimento em direção ao pensado e ao concreto. A partir desse aspecto, os estudantes puderam não só se relacionar de outras formas com o conteúdo curricular, mas também apresentar domínio sobre gênero discursivos que envolvem a produção mediada por um *podcast*.

Por fim, propondo um diálogo com Davidov e o seu modo de enxergar o processo de aprendizagem o movimento estabelecido para a materialização do *podcast* prevê, de forma não linear: 1) análise de manifestações sociais factuais, com objetivo de descobrir relações mais gerais; 2) deduções realizadas a partir da relação com o conteúdo estudado; 3) domínio do modo segundo o qual o objeto é desenvolvimento por meio de análise e síntese concretas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. de. **Para o “Novo” Ensino Médio, uma “Nova” Sociologia**. 2020. 155 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Pós-Graduação em Rede Nacional de Sociologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/71104/R%20-%20D%20-%20GILMAR%20DE%20ALMEIDA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 28 jun. 2023.
- ALVES, G. **Trabalho e mundialização do capital: a nova degradação do trabalho na era da globalização**. Londrina: Praxis, 1999.
- ANTUNES, R. **O privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ANTUNES, R.; BRAGA, R. Apresentação. In: ANTUNES, R.; BRAGA, R. **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual**. São Paulo: Boitempo, 2009., p. 7-13.
- BARBOSA, M. V. *et al.* **Questionário Escola Estadual Prof. Baltazar de Godoy Moreira**. Marília: UNESP, 2019. 124 p.
- BARBOSA, M. V.; DUMONT, T. V. R.; LOPES, G. H. O.; LIRA, D. A.; TORRES, M. E. M. Juventudes e transmídia: possibilidades e limites para o ensino de sociologia na educação básica. In: SANTOS, A. R. J.; ARAÚJO, A. L.; TIROLI, L. G.. (Org.). **Ensino, Currículo e Formação Docente: vínculos, conexões e questões da atualidade**. 1ed. Londrina: Madrepérola, 2022, v. 1, p. 915-940.
- BARBOSA, M. V.; TORRES, M. E. M.; LIRA, D. A.. Podcasts como Ferramentas impulsionadoras do ensino-aprendizagem de sociologia do ensino Médio. In: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES, 9., 2020, Campos dos Goytacazes. **Anais [...]**. Campos dos Goytacazes: Even3, 2020. p. 1-14. Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/processos/610d841af0584fe4b404.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2023.
- BOSCHETTI, L. P. Z.. **A pedagogia das competências: estudo de caso num curso de tecnologia da UFTPR**. 2014. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2014.
- BRASIL Lei 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2017c.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2016b

BRASIL. Lei 13.429 de 31 de março de 2017. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 mar. 2017b.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 jun. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017a.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União (Edição extra)**, Brasília, DF, 23 set. 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 14 dez. 2022

CANDIDO, A. A Sociologia no Brasil. **Tempo Social**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 271-301, jun. 2006. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/203910/mod_resource/content/1/U-1%20\(4\)%20-%20Candido,%20Antonio.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/203910/mod_resource/content/1/U-1%20(4)%20-%20Candido,%20Antonio.pdf). Acesso em 25 jun. 2023.

CARRANO, P. Jovens, escolas e cidades: Desafios à autonomia e à convivência. **Revista Teias**, v. 12, n. 26, p. 07-22, 2011.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. B. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: as promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, mai./ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620/1108>. Acesso em 03 jan. 2023

OLIVEIRA, A. P.; CASSIMIRO, C. M. V.; BEZERRA, K. W.; MARQUES, R. Y.. **A importância da Educação Infantil no contexto do desenvolvimento integral da criança - Uma análise do cenário na cidade de Francisco Morato**. 2021. 63 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Virtual do Estado de São Paulo, Francisco Morato, 2021.

CETIC.br/SEADE. **A Popularização do podcast**: Estado de São Paulo. São Paulo: SEADE, dez. 2022. Disponível em: <https://sptic.seade.gov.br/wp-content/uploads/sites/16/2022/12/Sptic-dezembro-2022-popularizacao-podcast.pdf> . Acesso em: 30 jun. 2023.

CETIC.br/SEADE. **Acesso e Uso da Internet por estudantes e nas escolas**. São Paulo: SEADE, dez. 2020. Disponível em: <https://sptic.seade.gov.br/wp-content/uploads/sites/16/2020/12/SPTIC-dezembro-2020-acesso-uso-internet-estudantes-escolas.pdf> . Acesso em: 30 jun. 2023.

CHARLOT, B. **Educação ou barbárie? – uma escolha para a sociedade contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2020.

CHESNAIS, F. **Mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

DANTAS, M. **A lógica do capital-informação**: a fragmentação dos monopólios e a monopolização dos fragmentos num mundo de comunicações globais. Rio de Janeiro: Contraponto, 2002.

DANTAS, M. *et al.* **O Valor da Informação**. 1ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2022.

DAVÍDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Prefácio. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DAYRELL, J. T. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, v.28, n.100, pp.1105-1128, 2007.

DAYRELL, J. T. A Juventude no contexto do ensino de Sociologia: questões e desafios. In: MORAES, A.C. (coord.). **Sociologia: ensino médio**. Brasília: MEC/SEB, 2010

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr./2004. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/BySzfJvy3NLvLrfRtxgBy6w/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 24 jun. 2023.

DUMONT, T. V. R.; BARBOSA VERÍSSIMO, M. V.; GODINHO, M. I. A.; SOARES, T. P.; LOPES, M. R.; LOPES, G. H. O.; LIRA, D. A. Podcast Sociológico: Ciência em Rede Digital. In: XIII Simpósio De Iniciação Científica E IX Encontro De Pós-Graduação Da Universidade De Marília, 2019, Marília. **Resumos - XIII Simpósio de Iniciação Científica e IX Encontro de Pós-Graduação da Universidade de Marília**. Marília: Unimar, 2019. v. 5. p. 130-133. ISSN:176-8544

DWYER, T. Sociologia e tecnologias de informação e comunicação. In: MORAES, A.C. (coord.). **Sociologia: ensino médio**. Brasília: MEC/SEB, 2010

ESTEVEES, L. C. G.; ABRAMOVAY, M. Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R.; GIL, L. C. (orgs). **Juventudes: outros olhares sobre diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007.

FEENBERG, A. **Transforming Technology**. New York: Oxford University Press, 2002.

FEIJÓ, F. Breve histórico do desenvolvimento do ensino de Sociologia no Brasil. **Percursos**, Florianópolis, v. 13, n. 01, p. 133-153, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2508/2071>. Acesso em 14 jun. 2023.

FERNANDES, F. **A Revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. São Paulo: Contracorrente, 2020.

FERNANDES, F. **A Sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1976.

FOSCHINI, A.; TADDEI, R. **Conquiste a Rede**: podcast. São Paulo: Ebook, 2006.

FRIGOTTO, G. **Reforma do ensino médio representa uma regressão e uma traição aos jovens e ao país. Entrevista especial com Gaudêncio Frigotto**. [Entrevista concedida a] João Victor Santos. Instituto Humanitas Unisinos – IHU, São Leopoldo, março, 2022. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/616742-reforma-do-ensino-medio-representa-uma-regressao-e-uma-traicao-aos-jovens-e-ao-pais-entrevista-especial-com-gaudencio-frigotto>. Acesso em 28 jun. 2023

FRIGOTTO, G.. **A produtividade da escola improdutividade: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 2010.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas da pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2006.

GOULART, D. C.; ALENCAR, F. Inova Educação na rede estadual paulista: programa empresarial para a formação do novo trabalhador. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p.337-366, abr. 2021.

GOULART, D. C.; CÁSSIO, F.; SILVA, J. A.. Ensino médio nem-nem. **Carta Capital**, São Paulo, 02 jul. 2021. Disponível em: www.cartacapital.com.br/opiniaio/ensino-medio-nem-nem. Acesso em: 20 jul. 2023

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: temas da cultura e ação católica; americanismo e fordismo. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como “ideologia”**. Lisboa: Edições 70, 1987

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2008.

IANNI, O. O ensino das Ciências Sociais no 1º e 2º graus. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 327-339, set.-dez. 2011.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a ova forma de dualidade estrutural que objetivas as novas relações entre educação e trabalho. *In*: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

KUENZER, A. Z.. **Ensino médio e profissional**. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, A. Z.. Sistema educacional e a formação dos trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio flexível. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 57-66, 2020.

KUENZER, A. Z.. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p.331-354, abr.-jun. 2017.

LEHER, R.. Uma etapa crucial da contrarreforma. **Le monde diplomatique**. Brasil, 3 de novembro de 2016. Disponível em <https://diplomatie.org.br/uma-etapa-crucial-da-contrarreforma>. Acesso em: 27 fev. 2023

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. L.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**, v. 11, p. 59-84, 1988.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. L.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**, v. 11, p. 59-84, 2010.

LEONTIEV, A. N.. **Atividade, consciência e personalidade**. 1 ed. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A.N. **Atividade, Consciência e Personalidade**. Marxist Internet Archive, 2014. Trad. Marcelo José de Sousa e Silva. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2309. Acesso em 11 jun. 2023

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paul: Cortez, 1998

LIBÂNEO, J. C. Cultura Jovem, mídias e escola: o que muda no trabalho dos professores?. **Educativa**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 25-46, jan./jun. 2006.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFxxQgnS/?format=pdf>. Acesso em 10 mar. 2023.

LIBÂNEO, J. C.. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 5-24, set. 2004

LIRA, D. A.; TORRES, M. E. M.; BARBOSA, M. V.. **As vozes emergentes das juventudes: uma reflexão sobre a utilização de podcasts no ensino de sociologia na pandemia de covid-19**. Anais do ENESEB... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/75680>. Acesso em: 08 jun. 2023

LOPES, G. H. O.. **Um olhar sobre as Big Techs na educação pública: o caso do Google for Education na rede de educação básica paulista**. 2023. 201 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2023. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/242916/lopes_gho_me_mar.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 30 jun. 2023.

LOURES, A.; CASTRO, F. Nas ondas do áudio: 8% dos brasileiros ouvem podcast e tendência só cresce. **Exame**, São Paulo, 13 de abril de 2021. Disponível em: <https://exame.com/bussola/nas-ondas-do-audio-8-dos-brasileiros-ouvem-podcast-e-tendencia-so-cresce/>. Acesso em 25 jun. 2023.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. A. **Fundamentos de Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSE, H. Industrialização e capitalismo na obra de Max Weber. In: MARCUSE, H., **Cultura e sociedade**. Vol. 2, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MARTIN BARBERO, J. Jóvenes: comunicación y identidad. **Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura**, n. 0, fev. 2002.

MARX, K. **Manuscritos económicos e filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. **O Capital**: Livro I. São Paulo: Boitempo, 2017

MEDEIROS DE SOUZA, J. C. **O ensino de Sociologia mediado pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação: saberes e práticas docentes**. 2016. 134f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pau dos Ferros (RN), 2016. Disponível em: https://www.uern.br/controladepaginas/discentes-turma-2014/arquivos/2512dissertacao_revisada_josiane_versao_final.pdf. Acesso em 15 jun. 2023

MENDONÇA, S.G. L.. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 341-357, set.-dez. 2011.

MENEZES NETO, H.; GONÇALVES, R. DE S.; BARBIERI, R. J.. O Carnaval e a pesquisa universitária: Antropologia, Artes e Letras em diálogo. **Sociologia & Antropologia**, v. 12, n. 3, p. 1-25, 2022.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Ensaio, 1996

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972

MINISTÉRIO CONTARÁ com reforço de US\$ 250 milhões do Bird para implementação do Novo Ensino Médio. **Portal MEC**, Brasília, 17 abr. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/63011-ministerio-contara-com->

[reforco-de-us-250-milhoes-do-bird-para-implementacao-do-novo-ensino-medio>](#). Acesso em: 26 fev. 2021.

MORAES, A. C. GUIMARÃES, E. F. **Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM – Sociologia**. In: MORAES, A. C. **Sociologia: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MORAES, A. C. **Sociologia no Ensino Médio**. Curso RedeFor de Especialização em Sociologia para Professores de Sociologia. Módulo 4. São Paulo: RedeFor, 2018. Disponível em: https://midia.atp.usp.br/impressos/redefor/Sociologia/Sociologia_no_Ensino_Medio/Sociologia_no_Ensino_Medio_Tema1.pdf. Acesso em 27 jun. 2023.

MORAES, D. **O concreto e o virtual: mídia, cultura e tecnologia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MORAES, R. P. Commoditificação de dados, concentração econômica e controle político como elementos da autofagia do Capitalismo de Plataforma. **Com Ciência - Dossiê 220**, Campinas, 16 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.comciencia.br/commoditificacao-de-dados-concentracao-economica-e-controle-politico-como-elementos-da-autofagia-do-capitalismo-de-plataforma/> Acesso em 19 jun. 2023

MOREIRA DA SILVA, A. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. **Trabalho Necessário**, Niterói, 17, n. 34, p. 229-251, set./dez. 2019.

MOREIRA, A. F. B.; TADEU DA SILVA, T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; TADEU DA SILVA, T (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo, Cortez: 1994.

MOURA, M. O. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. **Ensinar a ensinar: didática para a escola**. São Paulo: Editora Pioneira, p. 143-161, 2002.

MOURA, M. O. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 205-229, 2010.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, O. A Sociologia no Brasil. In: FERRI, M. G.; MOTOYAMA, S. (Org.). **História das Ciências no Brasil**. São Paulo: EPU, 1981. p. 181-234.

NOVAES, H.; DAGNINO, R. O Fetiche da Tecnologia. **Org & Demo**, v.5, n.2, p. 189-210, 2004.

PEREZ, Davi M. Capitalismo dependente, Autocracia Burguesa e Democracia de Cooptação: o golpe de 2016 e a atualidade de Florestan Fernandes. **Temporalis**, Brasília, v. 19, n. 37, p. 28-44, jan./jun. 2019.

PROENÇA-LOPES, L.; ZAREMBA, F. A. O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde a epistemologia da educação. **Rev. Hist. Edu. Latinoam.**, v. 15, n. 21, p. 283-304, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v15n21/v15n21a10.pdf>. Acesso em 24 jun. 2023.

PROLO, F.. **O Potencial de Podcasts para o fomento à Imaginação Sociológica**. 2019. 32 f. TCC (Graduação) - Curso de Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

RIBEIRO DA CRUZ, L. Os novos modelos de negócio da música digital e a economia da atenção. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 109, p. 2013-228, mai./2016.

ROVAROTO, I. Brasil é o 3º país que mais consome podcast no mundo. **Exame**, São Paulo, 21 de março de 2022. Disponível em: <https://exame.com/pop/brasil-e-o-3o-pais-que-mais-consume-podcast-no-mundo/>. Acesso em 25 jun. 2023.

SANTOS, M. B.. **A Sociologia no Ensino Médio**: O que pensam os professores da Rede Pública do Distrito Federal. 2002. 170 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) –Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2002.

SAVIANI, D. A política educacional no Brasil. In: BASTOS, M. H. C.; STEPHANOU, M. **Histórias e Memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 30-39.

SAVIANI, D. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SAVIANI, Dermeval. O neoprodutivismo e seus variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (1991-2001). In: **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campina/SP: Autores Associados, 2019.

SELL, C. E. Máquinas petrificadas: Max Weber e a sociologia da técnica. **Scientiae Studia [online]**, v. 9, n. 3, pp. 563-583, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-31662011000300006>. Acesso em 05 jun. 2023

SILVA, I. F. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007.

SILVA, I. L. F.. Fundamentos e metodologias do ensino de sociologia na educação básica. In: HANDIFAS, A.; OLIVEIRA, L. F. (Org.). **A Sociologia vai à Escola: História, Ensino e Docência**. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2009, 63-91.

SILVA, I. L.F. O ensino das Ciências Sociais no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, A.C. (coord.). **Sociologia: ensino médio**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

SILVA, R. S.; BODART, C. N. O uso do Podcast como recurso didático de Sociologia: aproximando habitus. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 20, n. 1, p. 137-153, jan./jun. 2015.

SINGER, P. **Aprender Economia**. Brasília: Ed. Brasiliense, 1988

SOUZA E SOUZA, B.; BARROS, R. T. **Conexão Científica – Podcast de divulgação da ciência: roteiro para prática educacional**. Rio de Janeiro: Imperial editora, 2021

STRASSEMANN, T. G.. **Introdução ao conceito de Função e Teoria Histórico-Cultural: uma proposta para o ensino Médio em meio à pandemia Covid-19**. 2021. 192 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Educação e Ensino de Ciências e Matemática, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

UMA CIÊNCIA NA REDE #05: Racismo no Brasil. Participantes: Daniela Lira, Isadora Coimbra e Maria Valéria Barbosa. 17 ago. 2020. Podcast. Disponível em: <https://podcasters.spotify.com/pod/show/podcast-ciencia-na-rede/episodes/Racismo-no-Brasil-05-ei9lj0>. Acesso em 30 jun. 2023.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKY, L. S.. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WEBER, M. **Economia e Sociedade**. Volume 1. Brasília: Editora UNB, 2000

WEBER, M. **História Geral da Economia**. 1 ed. São Paulo: Centauro, 2006.

YOSHIMOTO, E.. **Gênero, sexualidade e midiaticização no ensino de sociologia: Podcast escolar produzido com educandas e educandos no Ensino Médio**. 2020. 313 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/202684/yoshimoto_e_dr_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 14 jun. 2023.