

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Filosofia e Ciências
Câmpus de Marília
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais

ANGELO ANTONIO PUZIPE PAPIM

**A CONCEPÇÃO DE SOCIOLOGIA NAS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO:
DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS DE 2006 À BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR DE 2018**

Marília
2023

ANGELO ANTONIO PUZIPE PAPIM

**A CONCEPÇÃO DE SOCIOLOGIA NAS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO: DAS
ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS DE 2006 À BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR DE 2018**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Marília, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sueli Guadalupe de Lima Mendonça

Marília
2023

P216c Papim, Angelo Anotnio Puzipe

A concepção de Sociologia nas reformas do Ensino Médio: das Orientações Curriculares Nacionais de 2006 à Base Nacional Comum Curricular de 2018 / Angelo Anotnio Puzipe Papim. -- Marília, 2023
194 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Sueli Guadalupe de Lima Mendonça

1. Sociologia e Ensino Médio. 2. Orientações Curriculares Nacionais. 3. Base Nacional Comum Curricular. 4. Princípios de classificação e enquadramento. 5. Discurso vertical e horizontal. 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.

ANGELO ANTONIO PUZIPE PAPIM

**A CONCEPÇÃO DE SOCIOLOGIA NAS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO: DAS
ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS DE 2006 À BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR DE 2018**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Marília, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Membros componentes da Banca Examinadora:

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sueli Guadalupe de Lima Mendonça
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Marília

2.º Examinador: Prof.^a Dr.^a Rosângela de Lima Vieira
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Marília

3.º Examinador: Prof.^a Dr.^a Ileizi Luciana Fiorelli Silva
Universidade Estadual de Londrina – UEL/Londrina

Marília, 23 de março de 2023.

À minha mãe, Maria Aparecida Puzipe Papim,
por todo o seu precioso, generoso e incondicional apoio,
ao longo da minha formação profissional e humana.

AGRADECIMENTOS

À minha irmã, Angélica Aparecida Puzipe Papim, pelo amor fraterno e apoio incondicional ao longo dos anos.

À professora Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, por ter humanizado a nossa relação de ensino e aprendizagem.

Ao professor Rony Farto Pereira, pela amizade e ajuda indispensável quanto aos meus equívocos de português.

Aos meus professores, a quem devo minhas conquistas e escolha profissional.

Ao CNPq, pelo fomento e apoio ao meu Doutorado em Educação.

IAGO – O céu é testemunha: não me move o dever nem a amizade,
mas, sem o revelar, só o interesse. Se as mostras exteriores de meus atos
me traduzissem os motivos próprios do coração em traços manifestos,
carregaria o coração na manga, para atirá-lo às gralhas.
Ficai certo: não sou o que sou.

(SHAKESPEARE, *Otelo*, Ato I, Cena I, 1623).

RESUMO

Esta pesquisa trata da análise e comparação de dois documentos do currículo nacional elaborados após 1996, as OCNEM de Sociologia de 2006 e a BNCC-EM de 2018. O exame de ambos os documentos curriculares permite estabelecer os parâmetros de como o conhecimento de Sociologia é selecionado, classificado e transmitido, no currículo do Ensino Médio, refletindo tanto a distribuição de poder quanto os princípios de controle simbólico, no discurso pedagógico. Desse ponto de vista, a análise da dimensão macro e micro da estrutura educacional possibilita perguntar: qual concepção de Sociologia está registrada nos documentos, isto é, quais conhecimentos e propostas pedagógicas estão incluídos nos documentos citados? Como eles abordam e organizam seus conhecimentos: como disciplinas ou por áreas de conhecimento? Como os princípios neoliberais capturaram e institucionalizaram certa compreensão da pedagogia do desempenho? E, por fim, como esses princípios afetam a compreensão da ciência nas escolas? Levanta-se, como hipótese de pesquisa, a ideia de que tanto a Reforma do Ensino Médio (REM) quanto a BNCC-EM representam, para o currículo da educação pública, um retrocesso em face das conquistas obtidas nas OCN-EM de Sociologia, ao abandonar o modelo científico no ensino dessa disciplina, em foco neste trabalho, para assumir um modelo curricular instrumental e voltado para o mercado. Assim, a presente pesquisa, ao comparar o discurso pedagógico das duas propostas curriculares, tem por objetivo compreender a concepção e a caracterização do ensino de Sociologia, na BNCC-EM, com vistas a entender como as Ciências Sociais se inserem no cenário educacional, a partir da REM. A lacuna nas pesquisas subjacentes ao código pedagógico que orienta tanto o currículo quanto a prática pedagógica permite identificar os princípios de classificação e de enquadramento do conhecimento e da prática pedagógica, bem com as relações de poder e controle simbólico que refletem no currículo. Assim, a identificação dos códigos pedagógicos fornece excelentes indicativos para se verificar o impacto no sistema educacional de cada proposta curricular. Como resultado, verifica-se que cada documento analisado apresenta uma estrutura de códigos pedagógicos distintos: as OCN-EM de Sociologia exibem um código elaborado, voltado ao ensino científico da Sociologia, que valoriza o professor especializado e seu papel de mediador dos conceitos, temas e teorias sociológicas, concebendo os estudantes como sujeitos ativos na prática pedagógica, enquanto a BNCC-EM difunde um código restrito, o qual impõe ao conhecimento, aos sujeitos e aos espaços o que e como fazer. Nessa perspectiva, a primeira proporciona ao campo educacional um discurso vertical, voltado ao conhecimento científico, enquanto a segunda, por sua vez, um discurso horizontal, que reforça a experiência local e o conhecimento cotidiano do estudante, o qual passa a ser avaliado de acordo com seu desempenho. Assim, o retrocesso da REM e da BNCC-EM, frente ao avanço da OCN-EM de Sociologia, está na retomada das políticas educacionais de orientação neoliberal e do modelo educacional voltado ao mercado, que restringe o acesso da classe trabalhadora ao código elaborado, submetendo a educação escolar à lógica da pedagogia do desempenho.

Palavras-chave: Sociologia e Ensino Médio. Currículo. Orientações Curriculares Nacionais. Base Nacional Comum Curricular. Princípios de classificação e enquadramento. Discurso vertical e horizontal.

ABSTRACT

This research focuses on the analysis and comparison of two national curriculum documents developed after 1996, the 2006 OCNEM for Sociology and the 2018 BNCC-EM. Examining both curricular documents allows for the establishment of parameters on how Sociology knowledge is selected, classified, and transmitted in the high school curriculum, reflecting both the distribution of power and the principles of symbolic control in the pedagogical discourse. From this standpoint, analyzing the macro and micro dimensions of the educational structure enables the question: what conception of Sociology is recorded in the documents, that is, what knowledge and pedagogical proposals are included in the cited documents? How do they approach and organize their knowledge: as disciplines or by areas of knowledge? How have neoliberal principles captured and institutionalized a certain understanding of performance pedagogy? And finally, how do these principles affect the comprehension of science in schools? The research hypothesis suggests that both the High School Reform (REM) and the BNCC-EM represent a setback for the public education curriculum compared to the achievements obtained in the OCN-EM for Sociology, as they abandon the scientific model in teaching this subject, which is the focus of this study, to adopt an instrumental, market-oriented curricular model. Thus, this research aims to compare the pedagogical discourse of the two curricular proposals in order to understand the conception and characterization of Sociology teaching in the BNCC-EM and to comprehend how the Social Sciences are integrated into the educational landscape based on the REM. The gap in research underlying the pedagogical code that guides both the curriculum and the pedagogical practice allows for the identification of the principles of classification and framing of knowledge and pedagogical practice, as well as the relations of power and symbolic control that are reflected in the curriculum. Thus, the identification of pedagogical codes provides excellent indicators for assessing the impact on the educational system of each curricular proposal. As a result, it is found that each analyzed document presents a distinct structure of pedagogical codes: the OCN-EM for Sociology displays an elaborated code, focused on the scientific teaching of Sociology, which values specialized teachers and their role as mediators of sociological concepts, themes, and theories, conceiving students as active subjects in the pedagogical practice. In contrast, the BNCC-EM disseminates a restricted code, which imposes on knowledge, subjects, and spaces what and how to do things. From this perspective, the first provides the educational field with a vertical discourse, focused on scientific knowledge, while the second, in turn, offers a horizontal discourse, which reinforces the local experience and the everyday knowledge of the student, who is then assessed based on their performance. Thus, the setback of the REM and the BNCC-EM, in contrast to the progress of the OCN-EM in Sociology, lies in the resurgence of neoliberal-oriented educational policies and the market-driven educational model, which restricts the working class's access to the elaborated code, subjecting school education to the logic of performance-based pedagogy.

Keywords: Sociology and High School. Curriculum. National Curricular Guidelines. National Common Core Curriculum. Classification and framing principles. Vertical and horizontal discourse.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categoria de análise	26
Quadro 2 – As Políticas Públicas para o Ensino Médio e os modelos de currículos e pedagogia predominantes.....	54
Quadro 3 – Modelo de relação do código na organização e na prática do discurso pedagógico	101
Quadro 4 – Práticas de ensino e de recursos didáticos.....	128
Quadro 5 – Componentes curriculares do Ensino Médio de 2015 e 2016.....	133
Quadro 6 – Estrutura da BNCC de 2018.....	134
Quadro 7 – A organização Sociologia nas versões da BNCC-EM de 2014 a 2018.....	137
Quadro 8 – As 6 Competências Específicas.....	144
Quadro 9 – As habilidades das Competências Específicas 1	145
Quadro 10 – As habilidades das Competências Específicas 2	145
Quadro 11 – As habilidades das Competências Específicas 3	146
Quadro 12 – As habilidades das Competências Específicas 4	146
Quadro 13 – As habilidades das Competências Específicas 5	146
Quadro 14 – As habilidades das Competências Específicas 6	147
Quadro 15 – Estrutura do discurso vertical e horizontal.....	155

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Desenvolvimento da pesquisa	28
Figura 2: Organização Curricular a partir da Lei nº 13.415	93
Figura 3: O componente curricular na estrutura de competências e habilidades	148
Figura 4: Princípios de classificação e enquadramento	151
Figura 5: Classificação e enquadramento das OCN-EM de Sociologia e da BNCC-EM.....	152
Figura 6: Discurso vertical das OCN-EM de Sociologia	160
Figura 7: Discurso horizontal da BNCC-EM.....	162
Figura 8: Prática pedagógica nas OCN-EM de Sociologia.....	165
Figura 9: Prática pedagógica na BNCC-EM	167

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ABECS	Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOCS	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
ANPOFE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BID	Banco Interamericano do Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
BNDES	Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEENSI	Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CF	Constituição Federal
CN	Congresso Nacional
CNE	Conselho Nacional da Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONED	Congressos Nacionais de Educação
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DSND	Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento
EF	Ensino Fundamental
EMC	Educação Moral e Cívica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESG	Escola Superior de Guerra
FMI	Fundo Monetário Internacional
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação
GT	Grupo de Trabalho
IFES	Institutos Federais de Ensino Superior
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais Ensino Médio
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PCN+	Orientações Curriculares Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
RE	Resolução Estadual
REM	Reforma do Ensino Médio
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RP	Residência Pedagógica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBS	Sociedade Brasileira de Sociologia
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEESP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
INTRODUÇÃO.....	19
1 UM PREÂMBULO DA SOCIOLOGIA DO CURRÍCULO	35
2 PERIODIZAÇÃO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA: DA CLASSIFICAÇÃO E ENQUADRAMENTO FORTES AOS FRACOS	53
2.1 Primeiro período: a defesa da disciplina de Sociologia no Ensino Médio (1982-2007)	56
2.2 Segundo período: legitimação da Sociologia no Ensino Médio (2008-2017).....	63
2.3 Terceiro período: suspensão da obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio (2017-2022)	69
3 O LUGAR DA SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO: INTERSECÇÃO ENTRE PODER E SABER.....	76
3.1 Expondo o primeiro cenário: do modelo interdisciplinar da DCN-EM às competências dos PCN-EM	78
3.2 Expondo o segundo cenário: o projeto de disciplina das OCN-EM de Sociologia.....	87
3.3 Expondo o terceiro cenário: o retorno à pedagogia das competências na BNCC	91
4 A ESTRUTURA DO DISCURSO SOCIOLÓGICO E SUA PRESENÇA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES.....	98
4.1 Os princípios gerais da Sociologia como código elaborado.....	103
4.2 A recontextualização do currículo nas OCN-EM.....	106
4.3 A concepção de ensino de Sociologia presente nas OCN-EM.....	113
4.4 A concepção de ensino de Sociologia na BNCC-EM	129
4.5 Implicações educacionais das mudanças curriculares do discurso Vertical das OCN-EM de Sociologia para o discurso Horizontal da BNCC-EM	149
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
REFERÊNCIAS	179

APRESENTAÇÃO

Por volta de dez anos atrás, devido a um quadro de saúde, precisei mudar de profissão. A mudança foi radical, de ilustrador e programador, com trabalho na Capital e no exterior, a estudante de Psicologia, morando em uma cidade interiorana. O movimento de transição, como todo processo de mudança, implica reconhecer que o passado não se encaixa no presente, que passa a ser o conjunto de referenciais para projetar o futuro. Essa consciência, apesar de estimular emoções de ansiedade e medo, não era algo inédito em minha vida. Em retrocesso, precisei mudar algumas vezes de profissão: estive brevemente em diferentes experiências profissionais, somadas ao meu percurso formativo.

Enfrentar os percalços de se formar e assumir uma nova profissão significa fazer escolhas, as quais precisam, para seu sustento, de um esforço cotidiano. Acostumado a fazer a vida com a matéria-prima que ela me oferece, uma inspiração existencialista, iniciei o meu percurso formativo e de pesquisa na graduação de Psicologia. Durante um estágio obrigatório em uma instituição escolar para pessoas com deficiência, uma realidade indigesta e, infelizmente, comum no país, se revela à minha consciência: o abuso infantil. Diante desse fato, um nó górdio burocrático. Astuto, desenvolvo uma iniciação científica, a fim de mobilizar o encontro dos profissionais da Psicologia do Desenvolvimento, imobilizados pela barreira institucional, a oferecer para as famílias acompanhamento psicológico, mesmo que provisório.

Com a repercussão dos grupos psicoterapêuticos, inclusive dos materiais pedagógicos desenvolvidos para a educação sexual familiar, a pesquisa foi interrompida pela instituição, com receio de os casos de abuso virem a público. O movimento ardiloso não foi suficiente para quebrar o paradigma institucional. Essa experiência marca a primeira de uma série de frustrações profissionais que vivenciei, na educação. Independentemente do desfecho e da frustração pessoal, segui para uma nova iniciação científica, dessa vez no campo da Psicologia Social, com o objetivo de compreender a representação social dos professores da Educação Especial sobre desenvolvimento, educação e desigualdade social.

As conclusões da pesquisa serviram de base para o Trabalho de Conclusão de Curso, que teve por tema as concepções pedagógicas de professores da Educação Especial sobre a aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista. As inquietações, frente ao tema de pesquisa desta Dissertação, surgem em um contexto, a princípio, improvável, relacionado ao meu retorno à Educação Básica, como profissional da área de saúde. Enquanto parte do corpo

de psicólogos de um Centro de Atendimento Educacional Especializado, uma das minhas atribuições consistia em avaliar os estudantes da rede municipal de ensino, de um município do interior do Estado de São Paulo, quanto ao seu desenvolvimento acadêmico.

O processo de avaliação, apesar de ser complexo, na instituição, se restringia à aplicação de testes psicológicos, cujos resultados eram adaptados aos interesses estabelecidos pela direção. Confesso, sem pudor, que presenciei situações que atribuíam à criança avaliada uma condição estigmatizada, a fim de anuência para receber os benefícios educacionais atribuídos aos estudantes da Educação Especial. Compreendo, como profissional de saúde, que o processo de avaliação, antes de tudo, visa a oferecer melhores condições de desenvolvimento à criança avaliada. Porém, naquele contexto, a avaliação consistia em classificar e direcionar o aluno ao espaço social adequado. Com uma dose de ingenuidade, o resultado servia, para a maioria dos profissionais de educação envolvidos no processo de escolarização da criança avaliada, como algo positivo.

Compartilhava dessa perspectiva, embora a situação me gerasse um desconforto profissional, frente ao que estudava e ensinava aos pais, professores e estudantes. A meu ver, a assimilação da informação significava uma consciência passiva, implícita ao resultado, acompanhada pela percepção difusa quanto aos fenômenos biológicos, sociais, culturais, econômicos e políticos implicados no modelo educacional praticado. Esse tipo de consciência, que absolve o social sem muita reflexão crítica, era algo que também estava presente no meu pensamento e atuação profissional.

Em grande medida, essa consciência, que falha na percepção da totalidade, foi introduzida em minha identidade profissional ao longo da minha formação, por um modelo educacional que fragmenta e encobre as contradições sociais, através de categorias de racionalidade, funcionalidade, eficiência, entre tantos outros meios e técnicas empregadas para simplificar e neutralizar o conteúdo social, cultural, político, econômico e histórico, os quais medeiam as formas de se engajar nas relações educacionais e, conseqüentemente, na promoção do desenvolvimento de uma consciência crítica.

Ao assumir o posto de professor de Curso de Especialização, comecei a compreender, entre outros aspectos, o mecanismo por trás do ensino e das habilitações profissionais. Havia em meus estudantes a mesma inquietação presente em minha consciência de poder atuar na área profissional, de forma crítica e projetiva, quanto às necessidades relacionadas ao movimento de ensino e aprendizagem. Presumia, com certo distanciamento teórico e prático, que o processo educacional não se restringe ao ensino técnico, mas se estende à capacidade de refletir e aperfeiçoar os usos da técnica, rompendo com a mera reprodução.

Permeavam, em minha atuação profissional, dúvidas de como ensinar a pensar o que já se faz, bem como a projetar o que ainda não se faz. Começava, assim, a esbarrar na fronteira entre o saber sistêmico e o saber dialético. Sem muita precisão, percebi que havia na fórmula de ensinar e organizar o espaço de ensino várias nuances de um saber sistêmico, que se volta ao empírico, como fonte explicativa de uma dada funcionalidade. Como fruto de uma educação formal, interiorizei a visão sistêmica, a qual busca estabelecer o sentido das coisas culturais na causalidade da estrutura já constituída. Essa síntese impulsiona a encontrar para uma causa um efeito e, desse modo, a sobreposição de técnicas. Porém, para minha realidade subjetiva, não bastava trocar meios por outros meios (técnica por técnica), mas refletir a respeito dos usos dos meios em relação aos fins pretendidos, de sorte a superá-los.

Conhecendo, timidamente, a topografia do sistema educacional, emerge em minha consciência a necessidade de conhecer, com profundidade, a realidade que está constituindo as relações entre as pessoas em uma sintaxe mais complexa, a partir de um devir encarnado em situações concretas, a qual não é alcançada pela mera percepção naturalizada, mas por uma imaginação científica, instrumentalizada pelo método sociológico. Encontro, então, o modelo dialético, mais radical e transformador, a meu entender, quanto ao desenvolvimento de uma consciência ativa e crítica articulada em uma totalidade concreta e histórica.

Enquanto parte da totalidade, julgava que ambos os saberes, o sistêmico e o dialético, são importantes para a formação. E, para ir ao encontro do saber dialético, decido vivenciar a formação em Pedagogia, uma instância mediadora, instalada dentro da totalidade, a qual procura dar às partes um sentido estruturado. Entretanto, a fim de criticar a totalidade educacional, era imperativo o apoio e a orientação de pessoas e grupos historicamente situados na pesquisa. Início, assim, um percurso na pesquisa em Educação, sobre o tema de ensino e aprendizagem na perspectiva da teoria histórico-cultural, que me levou a desenvolver estudos na graduação, base do Trabalho de Conclusão de Curso, inspiração para a pesquisa de Mestrado em Educação e desdobramento na pesquisa de Doutorado, no qual defendo a tese de que o ensino e a aprendizagem ocorrem em um espaço de interatuação, envolvendo tanto o protagonismo do professor quanto o do aluno.

À medida que fui internalizando a perspectiva dialética, a contribuição das Ciências Humanas, sobretudo da Sociologia, tornou-se indispensável para compreender os fenômenos sociais, políticos e econômicos acomodados no sistema educacional, tais como a compartimentalização e a despolitização do ensino, bem como a aparente neutralidade dos currículos oficiais, quanto à defesa de métodos e técnicas de ensino relacionados aos fins e aos valores educacionais vinculados à perspectiva de mundo de classes sociais, que detêm o poder

e se situam historicamente, no regime político. Esse sistema social desprende, de forma sutil, a educação pública de possuir um caráter científico e de cumprir o potencial de promover o desenvolvimento humano da maioria da população, por meio do pensamento crítico, isto é, científico.

Antes de mais nada, a vontade de encontrar as soluções para o problema de pesquisa em educação, centrado na contradição de uma pedagogia nacional que não faz do desenvolvimento humano o seu cotidiano, fortalecia em minha consciência a identidade profissional de um pedagogo, que, no decorrer de sua formação e atuação em pesquisa, tratou de internalizar e objetivar, tanto nas reflexões quanto nas ações, os valores, os objetivos e as exigências vindas do sistema educacional, o qual desobrigava, em certa medida, assumir uma atitude ativa e crítica frente às necessidades profissionais e às necessidades dos outros, os estudantes. A condição que faz a realidade do ensino esbarrar nos objetivos estabelecidos na política educacional (e nos valores que ela representa) suscita, para analisar a complexidade dessa realidade, instrumentos de pesquisa distantes da minha capacidade intelectual da época – e talvez ainda permaneça distante da capacidade presente.

A ambição de buscar os instrumentos para conceber maneiras de pensar e pesquisar, nos objetivos de minha pesquisa, sem prescindir da realidade e suas contradições sociais, serve de motivo para ingressar no curso de Ciências Sociais e, assim, encontrar formas de adentrar no domínio da existência objetiva e nos rincões do modo de produção social, presente no sistema educacional. Esses próprios desafios me apresentaram uma concepção de ensino, assim como as teorias são produtos culturais e históricos, moldada por processos sociais e culturais específicos e historicamente situados, cujas bases estão disponíveis no tempo e no espaço social.

A necessidade de desenvolver essa percepção me levou ao Mestrado em Ciências Sociais e ao desenvolvimento da atual investigação. Fazer uma pesquisa sociológica que compare as tendências e concepções educacionais presentes nos discursos pedagógicos, os quais organizam o conhecimento escolar e determinam a prática pedagógica no currículo, demanda mergulhar em um vasto e complexo campo social, cultural, político e econômico das diferentes reformas educacionais, fornecendo ao pesquisador uma multiplicidade de vias de exploração teórica e de desenvolvimento conceitual. Quando sua análise é realizada a partir dos currículos escolares, o percurso se assemelha ao de andar por uma grande e histórica cidade. Uma cidade centenária é composta por avenidas e ruas secundárias, ora largas, ora estreitas, separadas por marcos arquitetônicos novos e velhos, repletos de edificações conhecidas e desconhecidas. Muitas dessas características são nuances só conscientes pelos que residem por

mais tempo naquele espaço; para muitos, elas não são notadas. A cidade avança de forma efervescente, cresce e é reconstruída: a vida se desenvolve ali e as rotinas se sucedem, dia a dia.

A imagem de uma cidade viva e mutante capta a complexidade de analisar o tema. Para cumprir a finalidade de pesquisa, com êxito, é indispensável a orientação de um residente local, capaz de ciceronear o meu olhar desatento pelas sutilezas que sustentam as transformações sociais, políticas, culturais e econômicas envolvidas na definição da legislação educacional e presentes nos currículos oficiais, bem como da trajetória do ensino de Sociologia no sistema educacional. O olhar e a orientação de um guia experiente são necessários para corrigir a tendência, a qual, às vezes, revela como uma ideologia ergue sua lógica acima das condições efetivas do sistema social, impedindo que o saber individual e no seu conjunto exerça criticidade (BRASIL, 2006a).

INTRODUÇÃO

O retorno do ensino de Sociologia ao Ensino Médio, durante a Nova República¹, pode ser dividido em dois períodos: o primeiro, de 1996 a 2016, com reformas educacionais associadas à defesa do processo de democratização do ensino, o qual é marcado por um currículo científico e democrático; e o segundo, a partir do golpe parlamentar, em 2016, e da Reforma do Ensino Médio (REM) de 2017, que retoma o projeto de currículos genéricos, em vigor até o presente (SILVA, 2021). As reformas educacionais de cada momento histórico organizam os discursos sobre educação, por intermédio de códigos que almejam organizar o conhecimento e regular as relações sociais de ensino e aprendizagem, tanto na macro quanto na microdimensão. Essa noção fornece as bases para a análise das relações de produção de significados, práticas e contextos, em torno dos discursos pedagógicos presentes no currículo escolar (BERNSTEIN, 1996).

Ao se considerar as propostas curriculares após 1996, o exame do discurso pedagógico contido na Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio (BNCC-EM), em vigor desde 2018, poderá indicar se seu código pode representar um retrocesso para a Educação Básica, seja na organização e distribuição do conhecimento, seja na prática pedagógica, se comparado ao discurso e código pedagógicos apresentados na Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCN-EM) de Sociologia, publicada em 2006. Devido a essa necessidade, a questão de pesquisa que se coloca diz respeito a qual concepção de Sociologia está registrada nas OCN-EM de Sociologia de 2006 e na BNCC-EM de 2018, a fim de categorizar e classificar a organização desse conhecimento para a educação pública. Em outras palavras, quais conceitos e propostas estão incluídos nos documentos citados? Como eles abordam e organizam seus conhecimentos: como disciplinas ou por áreas de conhecimento? Como os princípios neoliberais capturaram e institucionalizaram certa compreensão da pedagogia das competências? E, por fim, como esses princípios afetam a compreensão da ciência, nas escolas?

A partir da análise da estrutura do discurso e do código pedagógico dos dois documentos curriculares, é possível levantar, como hipótese de pesquisa, a ideia de que tanto a REM quanto a BNCC-EM representam, para o currículo da educação pública, um retrocesso em face das

¹ A Nova República é um período da história brasileira que teve início em 1985 e está em vigor até os dias de hoje. Marcada por ser o período de redemocratização do Brasil, ela é concebida como a fase mais democrática de nossa história.

conquistas obtidas nas OCN-EM de Sociologia, ao abandonar o modelo científico no ensino de Sociologia, em foco neste trabalho, para assumir um modelo curricular instrumental e voltado para o mercado. Assim, a presente pesquisa trata de comparar o discurso pedagógico de dois currículos nacionais – as OCN-EM de Sociologia e a BNCC-EM –, com o objetivo de compreender a concepção e a caracterização do ensino de Sociologia na BNCC-EM, com vistas a entender como as Ciências Sociais se inserem no cenário educacional, a partir da REM.

Ainda não se conhece a estrutura do discurso e do código pedagógico da BNCC-EM, tão pouco se encontram, nas pesquisas, as diferenças que existem entre a proposta curricular da BNCC-EM e sua antecessora, as OCN-EM de Sociologia. Nesse sentido, segundo Bernstein (1996), a análise sociológica de documentos curriculares possibilita identificar a estrutura do discurso pedagógico no sistema educacional após 1996. O processo de definição do discurso pedagógico principia na conjuntura social e política. Nessa instância, são definidas as formas válidas de currículo, de pedagogia e de avaliação, através de princípios de classificação e de regras de reconhecimento estabelecidas pelo poder. A prática pedagógica é cadenciada pelo controle simbólico e corresponde aos princípios de enquadramento e às regras de realização. O grau dos princípios de classificação e enquadramento determinam o código, um conjunto de regras implícitas que faculta aos sujeitos, conforme a classe ocupada na divisão social do trabalho, se posicionar e agir (BERNSTEIN, 1996).

Em vista disso, quando o sujeito ocupa uma posição, está vinculado ao trabalho complexo na divisão social do trabalho, que demanda um conhecimento científico, razão pela qual o código ao qual ele terá acesso será elaborado. Contudo, se sua posição na divisão social do trabalho estiver conectada à produção material, o código que consegue acessar será restrito. Nesse sentido, é importante conceituar o termo “disciplina” como pertencente ao código elaborado, com conhecimento organizado no campo científico, de forma distinta e especializada, com seu próprio domínio intelectual, o qual consiste em textos, práticas pedagógicas, metodologia de ensino, princípios e instrumentos de avaliação, ou seja, um conjunto de ações que formam uma prática pedagógica visível, a qual valoriza o campo do saber e o professor especializado. Em contrapartida, o currículo e a educação organizados com base em código restrito tendem a seguir uma direção oposta, priorizando a padronização dos processos de ensino e de avaliação do desempenho individual dos estudantes, resultando em uma pedagogia invisível, associada ao contexto e às demandas cotidianas, em vez de focar no conhecimento científico (BERNSTEIN, 1996).

A distinção entre os códigos dos discursos pedagógicos impacta a dinâmica do campo de reprodução pedagógico, o qual deve integrar as relações entre os discursos e práticas

pedagógicos, mediante as condições de produção e realização determinadas pela divisão social do trabalho e suas relações sociais intrínsecas à divisão de classe social (BERNSTEIN, 1996). O reflexo, na educação, da divisão social de classe, segundo a sociologia do currículo, está nos pressupostos tradicionais de que a seleção e oferta dos conhecimentos escolares são determinados pela estrutura dos grupos sociais pelos quais são produzidos, de forma a ter discursos e códigos distintos para as elites e para a população em geral (ELIAS, 2008; BERNSTEIN, 1996).

Pode-se considerar que a elaboração do currículo não se limita à seleção e oferta de saberes, mas se estende à organização do sentido que os conhecimentos estabelecem nas e para as relações sociais de ensino e aprendizagem. Logo, analisar as reformas educacionais ocorridas após 1996 evidencia o fato de os códigos presentes nos currículos escolares, bem como os conteúdos acadêmicos, resultarem de cenários de recontextualização pedagógica, os quais ora introduzem no sistema educacional valores democráticos e científicos, ora instrumentalizam o ensino e o distanciam das ciências de referência, em um movimento complexo, que ocorre de forma concomitante (SANTOS, 2017; SILVA, 2021).

A recontextualização pedagógica se refere ao movimento que o discurso pedagógico sofre, ao passar do seu contexto original para o contexto curricular e escolar. A recontextualização do discurso de uma disciplina, por exemplo, passa por um processo no qual o discurso é organizado com pouca relação com o original (BERNSTEIN, 1988). O conflito reside na maneira de organizar o discurso, em relação tanto à forma de transmissão quanto aos procedimentos de avaliação dos adquirentes. Nesse sentido, as tendências pedagógicas podem ser orientadas pelo processo de democratização do conhecimento, realizado através de um currículo científico e disciplinar, ou pelo mercado, quando almejam reproduzir a hierarquia do mercado no interior da escola (BERNSTEIN, 1996).

Em cada uma das tendências pedagógicas, o discurso recontextualiza as possibilidades intrínsecas à sua finalidade, uma educação científica para a qual o conhecimento tem valor em si; a outra, alinhada a valores econômicos, justifica a aquisição do conhecimento como instrumental para adquirir posições de classe no mercado de trabalho (BERNSTEIN, 1996). A especialização do currículo para o mercado, antes de promover a mobilidade social, vincula-se à classificação e divisão social do trabalho, de sorte a refletir no discurso pedagógico duas dimensões: a horizontal, formada por categorias comuns, como o *status* social da classe dominada e o discurso acadêmico adequado a ela; e a vertical, a qual se refere à posição

hierárquica no interior de um conjunto, como o *status* social da classe dominante² frente à dominada³, bem como o acesso à produção do conhecimento, cujo uso do poder é importante para mudar as posições na hierarquia social e exercer o controle simbólico sobre a posição (BERNSTEIN, 1996).

As concepções sobre o ensino de Sociologia, como saber escolar, tanto podem assumir características democráticas e científicas como distanciar-se delas. Seu posicionamento depende de uma disputa pelo poder, o qual viabiliza a legitimação e a socialização da voz de uma categoria social, seja relacionada ao discurso acadêmico, seja vinculada à elite no poder. A voz impõe um caráter distintivo, por meio de regras, isto é, de códigos discursivos que classificam e regulam a posição social das categorias, no discurso pedagógico, das possibilidades de sua mensagem na prática interpessoal, no interior de um contexto (BERNSTEIN, 1996).

As fronteiras específicas de cada categoria criam um grau de isolamento responsável por manter as especificidades de sua própria identidade. Se existe um forte isolamento entre categorias, há, pois, uma forte classificação⁴ na relação entre elas. Tanto a preservação da identidade quanto dos princípios de organização do conteúdo depende da conservação da intensidade do seu isolamento e da sustentação dessas fronteiras, na classificação. Para que isso seja realizado, é necessário o estabelecimento de uma agência de produção, com agentes para reprodução e legitimação da classificação e manutenção do isolamento, os quais são efetivados nas relações de poder (BERNSTEIN, 1996).

Por sua vez, ao se observar a trajetória do ensino de Sociologia no Ensino Médio, que, a princípio, pode parecer estável e consensual, é possível perceber, contudo, que seu percurso é marcado por lutas em torno de sua presença obrigatória, no currículo oficial, assim como nos livros didáticos, na construção do repertório de práticas pedagógicas, da formação dos professores e da formação continuada em programas de mestrado profissional (MOEHLECKE, 2012; MORAES, 2011).

² A classe dominante são aqueles agentes (sujeitos da ação) que têm poder decisivo sobre as decisões, com respeito aos meios, contextos e possibilidades dos recursos físicos e, assim, em última análise, sobre os códigos de produção e que exercem o Controle simbólico, uma vez que controlam os meios, contextos e possibilidades dos recursos discursivos (códigos discursivos) nas agências do campo de controle (BERNSTEIN, 1996).

³ A classe dominada, relacionada à classe operária, e composta pelos agentes que inicialmente (mas não, necessariamente, de forma passiva) são dominados pela produção e pelos códigos discursivos (BERNSTEIN, 1996).

⁴ O conceito de classificação, para Bernstein (1996), se refere às relações entre as categorias e não àquilo que é classificado. Assim, a presença de uma disciplina no discurso curricular depende da força de sua classificação, a fim de assegurar e preservar sua identidade na relação com as demais disciplinas. Por outro lado, quanto menor for sua força na relação com as demais categorias, menor será o seu grau de isolamento e, consequentemente, menor será a preservação de sua identidade, no discurso pedagógico.

A fim de interpretar essa trajetória, é compreensível que o olhar também se fragmente, sendo relevante observar, para evitar essa armadilha, à luz da Sociologia, a totalidade na qual se refletem as questões políticas e pedagógicas que orientam o currículo oficial, ancorando, desse modo, o ensino de Sociologia ao projeto de disciplina, tendo de considerar ainda a questão que indica a finalidade do saber sociológico, sua função e seu propósito, na educação escolar pública, com base nos documentos oficiais.

Ao discutir essa questão, é imperativo determinar quais são os fatores e interesses que levaram à organização do conhecimento de Sociologia, nas OCN-EM de Sociologia, em 2006, a assumir o formato de disciplina científica, de um lado, e quais seriam os interesses que fizeram a BNCC-EM promover a integração e a regionalização dos conhecimentos, colocando-o de maneira que as fronteiras entre eles sejam pouco nítidas nas relações pedagógicas, de outro. Para isso, é fundamental destacar como o conhecimento é distribuído nas propostas curriculares, a fim de configurar tanto a classificação, posicionamento dos sujeitos, suas vozes e silêncios, quanto o enquadramento das mensagens e o controle simbólico da base social onde ocorre a transmissão (BERNSTEIN, 2000).

Como resultado, os currículos podem ser classificados de duas formas: a primeira, chamada de currículos de coleção, possui forte classificação e definição das disciplinas; a segunda, denominada currículo de integração, tem classificação fraca e limites indefinidos entre as disciplinas. A primeira estabelece uma verticalidade para o discurso pedagógico, o qual confere um posicionamento bem definido para a circulação do conhecimento entre os sujeitos da relação de ensino e aprendizagem, a partir das regras de produção científica, que são conhecidas nessas relações. A segunda horizontaliza o discurso a um conjunto de estratégias que segmentam a posição dos sujeitos, tanto de quem ensina quanto de quem aprende, para reproduzir o conhecimento considerado legítimo, mas não a sua produção (BERNSTEIN, 2000).

No plano da metodologia de pesquisa, ao se considerar a classificação curricular entre coleção e integração, com discurso verticalizado ou horizontalizado, o método qualitativo permite compreender, através de uma visão ampliada, a forma como as OCN-EM de Sociologia e BNCC-EM são contextualizadas e recontextualizadas, no discurso pedagógico (FLICK, 2009; SILVA, 2005). Nesses termos, os procedimentos de pesquisa para o levantamento e a análise de dados criam uma espécie de negativo, com potencial de revelar uma fotografia do contexto geral; do mesmo modo, podem destacar do cenário amplo os aspectos singulares e particulares nos quais está inserido o objeto de análise (SILVA, 2005). O enfoque qualitativo ajuda a compreender o objeto de pesquisa pela lógica dialética, a qual mantém as relações do objeto de

análise com o processo histórico, do qual ele decorre, preservando as relações de sua teorização com a essência de suas características práticas (PAULO NETTO, 2011; HUNGARO, 2014).

A junção da teoria com a prática, na construção da representação da realidade, possibilita, além da formulação de hipóteses, a construção de um modelo teórico-conceitual da realidade observada. A validade do modelo pode ser averiguada na relação do objeto teorizado com a dinâmica da realidade; ora, a correspondência entre ambos, o ideal e o real, responde às necessidades em razão das quais foi, inicialmente, proposta (SAVIANI, 2013). Por ter uma origem complexa, envolvendo o movimento entre as estruturas de poder do Estado e diferentes instituições sociais, as REM e a BNCC podem ser descritas e caracterizadas (TRIVIÑOS, 1987). Por existir a necessidade de manter a relação do aspecto teorizado com os processos sociais, constituintes de sua essência, a descrição, como procedimento de pesquisa, permite contemplar os componentes do fenômeno observado com maior acurácia. Dessa forma, o estudo descritivo não se restringe à coleta, ordenação e classificação dos dados, podendo favorecer relações entre as diferentes contradições que se apresentam, como parte da relação dialética (TRIVIÑOS, 1987).

Enquanto parte do procedimento de pesquisa, integram-se ao modelo descritivo o levantamento bibliográfico e a análise documental; ambos os procedimentos ajudam a reunir uma grande quantidade de estudos anteriores, compondo um referencial que possibilita compreender o cenário no qual são postuladas as ações sociais e políticas em torno da educação e do currículo. Esse quadro de ação viabiliza a compreensão de como as pessoas ou grupos atuam e, como consequência, produzem os documentos e socializam o seu sentido na estrutura educacional e nas relações sociais, incorporando esses valores (BERNSTEIN, 1996, 2000, 2003).

A análise documental tem como conjunto de documentos tanto as OCN-EM de Sociologia quanto a BNCC-EM, em sua versão final, disponível, em formato digital, no *site* oficial do MEC. Em virtude disso, a política pública educacional e curricular e a concepção de Educação e de Currículo compõem os eixos de análise. São seus descritores: 1) Aspectos gerais: nome e profissão dos elaboradores; 2) Concepções de Educação e de Currículo: princípios; proposta pedagógica e organizador curricular; Caracterização das OCN-EM de Sociologia e BNCC-EM em duas categorias de discurso: horizontal, vinculada ao poder e com maior controle simbólico, ou vertical, alinhada ao saber e ao campo das Ciências Sociais e com autonomia na prática pedagógica.

Nas Ciências Sociais, a pesquisa de ordem qualitativa lida com uma realidade complexa, parte de um cenário cultural múltiplo em significados, motivos, aspirações, crenças, valores e

atitudes, que não pode ser simplesmente quantificada. A diferença entre a natureza da pesquisa qualitativa e quantitativa está na finalidade. Enquanto a pesquisa quantitativa utiliza a estatística para apreender os fenômenos a uma questão perceptível e captável em equações, médias e estatísticas, traduzidas em variáveis de diferentes ordens, a pesquisa qualitativa corresponde às relações, processos e fenômenos atrelados aos significados das ações e relações humanas, desenvolvidas historicamente, na cultura (BERNSTEIN, 1996, 2000, 2003).

Nesse sentido, a pesquisa se desenvolve sobre o currículo como experiências de sujeitos sócio-históricos. Essa perspectiva pretende focalizar a análise do currículo no processo educativo escolar, na qualidade de ações resultantes de seres humanos concretos, sujeitos históricos encontrados no cotidiano da instituição escolar e centro dos processos que dão corpo e forma ao processo educativo. Logo, o que está presente no documento é resultado direto de processos históricos que almejam consolidar, no dia a dia, a tensão entre o sujeito e a instituição, mediante um conjunto de valores que medeiam, no contexto e na realidade escolar, as interações políticas e sociais de professores, funcionários, gestores, estudantes, familiares, entre outras condições sociais, históricas e materiais particulares (BERNSTEIN, 1996; DAYRELL, 1996).

A pesquisa sociológica de cunho qualitativo, que tem por objeto um fenômeno histórico, o qual está em constante dinamismo, visa a compreender os sentidos que o currículo, em sua organização passada e presente, oferece ao ensino de Sociologia no Ensino Médio, sem desconsiderar o desenvolvimento das forças produtivas, da organização particular da sociedade. Desse modo, os sentidos conferidos ao ensino de Sociologia, mobilizados e concretizados em práticas cotidianas, dentro da escola e fora dela, são partes de um processo que tem como base o próprio processo histórico, no qual tanto os indivíduos como os grupos e, também, os pesquisadores são dialeticamente autores e frutos de seu tempo histórico (BERNSTEIN, 1994; SILVA, 2007).

Com base na exposição de que tudo está solidariamente imbricado e comprometido em um substrato histórico, é importante destacar cinco características fundamentais da pesquisa sociológica: primeira, o contexto é fonte direta dos dados e o pesquisador, não obstante, é parte e instrumento-chave; segunda, possui um caráter descritivo; terceira, o olhar da pesquisa está voltado para os processos e não simplesmente para os resultados e o produto final; quarta, a análise dos dados é feita de forma indutiva; quinta, o significado atribuído ao objeto é a preocupação essencial, uma vez que a realidade social é mais rica que qualquer teoria ou pensamento que se possa ter sobre ela (TRIVIÑOS, 1987).

Pode-se dizer que a pesquisa sociológica é conceituada historicamente, estendendo sua análise a todas as contradições e conflitos que permeiam o caminho do objeto de investigação.

É certo que a realidade ultrapassa os limites da ciência, pois a produção de significado é uma ação recíproca entre os sujeitos e, ao mesmo tempo, representa ideais presentes nas estruturas institucionais, resgatando, no cotidiano institucional, a atuação ativa e heterônoma dos sujeitos, nos papéis sociais. Assim, os significados são construídos de maneira individual e coletiva, bem como a percepção, a negociação e a resolução de situações-problema. A escola, enquanto espaço sociocultural, requer de seus sujeitos ações sociais ativas de apropriação da realidade, a fim de reproduzir, elaborar ou reelaborar os significados das relações sociais, de criar as condições para conservar ou transformar o contexto cultural e histórico, de instaurar vínculo ou repulsa a ideias e valores coletivos, de assumir uma atitude passiva frente à instituição, de atuar colaborativamente ou de resistir e lutar contra o poder estabelecido (DAYRREL, 1996).

Compreender o fenômeno da socialização da escola e a educação escolar, na qualidade de espaço sociocultural, implica reconhecer, na inter-relação social, a maneira pela qual a sociedade se apropria das perspectivas educacionais, historicamente articuladas no currículo, de sorte a condicionar cotidianamente os seus usos sociais. Pelo ângulo da Sociologia do Currículo, a pesquisa sociológica viabiliza a criação de procedimentos de análise (Quadro 1), as quais servem de fundamentação para a pesquisa. Esses procedimentos servem de instrumentos para se aproximar da realidade, fazendo um movimento do geral (macrodimensão) para o particular (microdimensão) e ensejando tornar algo alheio à percepção, em uma informação passível de ser descrita e explicada, em códigos presentes em discursos pedagógicos, aos demais sujeitos do contexto social (BERNSTEIN, 19961, 2000, 2003).

Quadro 1 – Categoria de análise

Objetivo	Compreender a concepção e a caracterização do ensino de Sociologia na BNCC-EM, com vista a entender como as Ciências Sociais se inserem no cenário educacional, a partir da REM.	
Macrodimensão e Microdimensão	Princípios para localização da sociologia no texto dos documentos:	Classificação da organização do conhecimento de sociologia: forte ou fraca;
		Regras de reconhecimento e de geração de significados legítimos;
		O enquadramento e as regras de realização.
	Aspectos gerais da voz criadora da mensagem	Classe social dos elaboradores; abrangência e adesão.
	Concepções de Educação e de Currículo	Concepções de educação e de currículo: organização curricular e prática pedagógica.
Caracterização das OCN-EM e BNCC-EM em duas categorias	Discurso horizontal: prescritivo, vinculado ao poder.	Discurso vertical: orientação, alinhada ao saber e ao campo das Ciências Sociais.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O desafio da educação de nossa época, por essa perspectiva, não está situado na expressão dos conteúdos dos seus marcos legais, como o currículo, ou nos materiais didáticos; todavia, apresenta-se nas implicações práticas de suas imposições, isto é, na forma como os professores, através desse referencial, inscrevem seu engajamento na construção de identidades funcionais, para negociar as relações sociais desenvolvidas no interior desse cenário com seus estudantes (BERNSTEIN, 2000). Vale ressaltar que a pesquisa social, de cunho qualitativo, trabalha com sujeitos socioculturais e com suas realizações históricas, compreendendo o indivíduo ou os grupos como sujeitos sociais e os documentos enquanto produtos de suas ações, as quais pressupõem um processo social de produção (BERNSTEIN, 1996; DAYRREL, 1996).

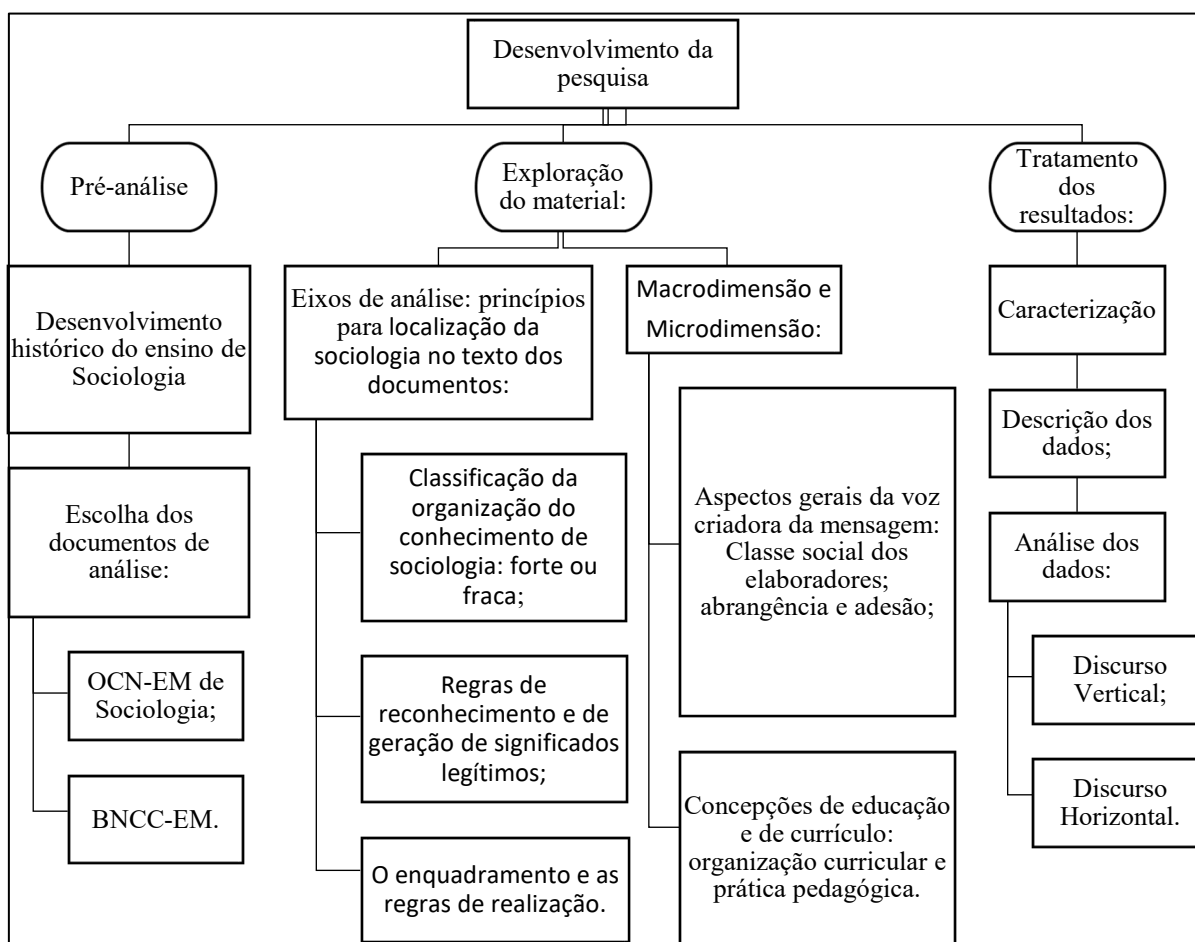
A REM, sem ter sido amplamente discutida, ratifica a alteração na distribuição dos conteúdos no currículo escolar, ao introduzir a flexibilização disciplinar, a qual indica, com clareza, que apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática se tornam obrigatórias, nas três séries do Ensino Médio, sem afirmar que outras disciplinas são obrigatórias, no arranjo curricular (AGUIAR, 2018). A alteração provoca, para o ensino de Sociologia, uma situação-problema, já que a presença do saber sociológico fica condicionada à oferta de saberes e práticas de Sociologia. Com a homologação aligeirada e definitiva da terceira versão da BNCC-EM, no final de 2018, rompe-se com as duas primeiras, as quais apontavam os componentes curriculares com suas especificidades teórico-metodológicas, retomando, mediante o contexto político favorável ao aligeiramento da REM, o projeto de um currículo organizado por competências (SILVA; ALVES NETO; VICENTE, 2015).

A construção da BNCC dissolve os saberes sociológicos entre os componentes das áreas de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, fixando um conjunto de competências e habilidades para corresponder à oferta de saberes e práticas. A questão que se insere na educação é descobrir em que medida a Sociologia, com base na caracterização e concepção que recebe, na BNCC, pode colaborar com o novo cenário educacional do Ensino Médio, mantendo no horizonte de sua proposta de ensino a lógica científica contemplada nas OCN-EM de Sociologia, de estranhar e desnaturalizar os fenômenos sociais.

A fim de proceder à análise dos dados de pesquisa, serão empregadas as técnicas de Análise da Sociologia de Bernstein, que complementam os procedimentos de pesquisa da análise documental, uma vez que têm por finalidade evidenciar os indicadores para a descrição analítica de um conjunto de intenções que estão no contexto amplo, para além da codificação da mensagem, isto é, do que está sendo comunicado como produto, deslocado, à primeira vista, de um processo social complexo, mas que pertence ao discurso pedagógico (BERNSTEIN, 2000).

Com essa finalidade, são desenvolvidas três etapas, distribuídas ao longo do corpo da pesquisa: a pré-análise, a exploração do material a ser analisado e, por fim, o tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação à luz da teoria que norteia a pesquisa, conforme ilustra a Figura 2.

Figura 1: Desenvolvimento da pesquisa



Fonte: Elaborada pelo autor.

Para cumprir a primeira etapa, a pré-análise, foram desenvolvidos dois capítulos, os quais almejam, em seu conjunto, demonstrar o desenvolvimento histórico do ensino de Sociologia no sistema educacional, bem como sua inserção nas políticas educacionais e no currículo escolar e pedagogia oficial, a partir do período de redemocratização do país, de 1985 até os dias atuais, denominado Nova República. Desse modo, nessa etapa, são explorados os diferentes processos sociais e políticos pelos quais o ensino de Sociologia foi submetido, até culminar nas OCN-EM de Sociologia, na REM e na BNCC-EM, compondo os documentos-fontes de informações relevantes ao objetivo de pesquisa.

Na etapa de exploração, os documentos são examinados, tendo-se em vista a localização da Sociologia no texto curricular, pelos princípios: a) de classificação da organização do conhecimento de Sociologia, entre forte e fraca, com base na concepção de Educação e de currículo expressa nos documentos; para, então, b) interpretar a referida informação pelas regras de reconhecimento, as quais regulam os princípios de geração de significados legítimos, seguidas pelos descritores que visam a apresentar a voz criadora da mensagem específica: nome e profissão dos elaboradores, número de páginas, abrangência e adesão para o contexto comunicativo; e, por fim, c) o enquadramento que regula as práticas comunicativas das relações sociais no interior das práticas discursivas, de sorte a modular, pelas regras de realização, o controle simbólico.

Para a última etapa, tratamento dos resultados, os dados coletados foram organizados, de maneira que pudessem ser significativos, fazendo-se uso, em nosso caso, de duas modalidades de códigos, elaborado e restrito, que objetivam conferir ao ensino de Sociologia, nos respectivos documentos, um caráter de discurso horizontal, impositivo e prescritivo, ou discurso vertical, de orientação para autonomia. Tais características emergem por meio de uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento, segundo analogia com os critérios previamente definidos. Os princípios de classificação geram, através de seus isolamentos, o caráter das categorias e os sinalizadores de uma especialidade, além das regras de reconhecimento que regulam os princípios de geração de significados, tidos por legítimos (BERNSTEIN, 1996).

É importante destacar que, nessa perspectiva, o currículo é um dispositivo tanto cultural quanto instrucional. Os textos presentes nesse dispositivo constituem um conjunto de mensagens fundamentais para a produção, reprodução e transformação da cultura educacional, em seus diferentes campos, de modo que são geradores de uma determinada prática social capaz de transformar quem a prática. Compreender a forma discursiva apresentada à educação significa entender sua estrutura pelos princípios de classificação, os quais estabelecem, de um lado, as regras de reconhecimento pelas quais um contexto discursivo específico se distingue de outros contextos, regulando, assim, a localização dos sujeitos nas relações sociais e, por outro, o princípio interativo que gera as regras do discurso considerado legítimo, o qual regula a seleção, o sequenciamento organizacional, os critérios e os compassos da comunicação (BERNSTEIN, 1996, 2000).

Os textos presentes no discurso pedagógico podem ter, em geral, marcas específicas sobre o processo de interação entre os sujeitos, na ação de ensinar e de aprender. Para esses comunicantes, os textos que circulam no contexto comunicativo se constituem tanto pelas

regras de reconhecimento quanto pelas regras de realização. A primeira é configurada pelos princípios classificatórios, enquanto a segunda, pelos princípios de enquadramento. Ambas impõem as regras que afetam os processos de comunicação desenvolvidos em um ambiente pedagógico, quer aplicados a recursos físicos, quer a recursos discursivos. Essas regras dizem respeito à seleção, organização e posicionamento dos comunicadores, que adquirem, exploram, resistem e contestam os significantes dependendo do nível de classificação e enquadramento do discurso (BERNSTEIN, 1996).

O poder e o controle simbólico estão sempre presentes nos princípios de classificação e de enquadramento. As variações e mudanças na sua expressão, seja no princípio classificatório, seja no enquadramento, dizem respeito às formas de caracterizar as vozes e de fazer a seleção dos textos considerados legítimos para compor o contexto comunicativo. Da mesma maneira que a distribuição de poder regula o princípio classificatório, através da divisão social do trabalho, os princípios de controle simbólico regulam o enquadramento, através das relações sociais. Portanto, quando a classificação e o enquadramento são fortes, a identidade do discurso e do transmissor são responsáveis por regular os princípios envolvidos na dimensão macro e micro da ação pedagógica. No entanto, quando ambas são fracas, a identidade será generalizada e não terá fronteiras claras para regular, por si só, sua voz e mensagem (BERNSTEIN, 1996, 2000).

À vista disso, a distribuição de poder e de controle simbólico nos princípios de classificação e de enquadramento regulam a organização, as interações e os contextos comunicativos de produção e reprodução de recursos discursivos e de localização no interior de um campo. A complexa gramática envolvida no conjunto de classificação e de enquadramento constituem a modalidade de um código. A mudança nos valores do código, de fraco para forte e vice e versa, envolve uma mudança nas relações de classes, nos códigos institucionalizados e no princípio de reprodução cultural. Porém, isso não é algo fácil de acontecer, uma vez que a localização e o valor do código dependem do momento histórico (BERNSTEIN, 1996).

O código se refere a uma regulação cultural feita no interior de uma gramática que organiza a distribuição de poder entre as categorias e os princípios do controle simbólico, para sua realização. Em uma cultura educacional imersa no capitalismo, o código educacional é fortemente orientado pela divisão entre um modelo educacional voltado para o trabalho mental, propedêutico, e outro direcionado para o trabalho manual, vinculado à produção e ao ensino profissional. Se o primeiro está preocupado em especializar a consciência de professores e estudantes, o segundo está focado em otimizar o desempenho, tanto no ensino quanto na

aprendizagem. As relações entre o ensino propedêutico e o ensino profissional criam uma fronteira através da qual seu código adquire um propósito particular para as práticas discursivas, de transmissão e de organização (BERNSTEIN, 1996).

Enfatiza Bernstein (1996, p. 36):

Quanto mais simples a divisão social do trabalho, e quanto mais específica e local a relação entre um agente e sua base material, mais direta será a relação entre significados e uma base material específica, e maior será a probabilidade de uma orientação vinculada a um código restrito. Quanto mais complexa a divisão social do trabalho, quanto menos específica e local a relação entre um agente e sua base - material, mais indireta será a relação entre significados e uma base material específica, e maior a probabilidade de uma orientação vinculada a um código elaborado.

Uma vez que o código concerne a uma regulação cultural, o acesso ao código restrito ou elaborado é decidido pelo grupo social que controla o princípio da divisão social do trabalho. Desse modo, os códigos são distribuídos pela hierarquia das classes sociais segundo a lógica da divisão social do trabalho. Se as relações de produção forem simples, o código oferecido à classe social será restrito e pertinente às necessidades de sua base material. Porém, se forem complexas, o código será elaborado e, assim, capaz de generalizar as condições especializadas de trabalho, para satisfazer as necessidades da classe social. Portanto, a posição na divisão social do trabalho garante o acesso às orientações de códigos restritos ou de códigos elaborados. As agências estatais oficiais servem para localizar e distribuir os códigos elaborados na educação, através do discurso pedagógico. Todavia, como expressão do poder e do controle simbólico, tanto a classificação como o enquadramento dos conhecimentos passam por processos de recontextualização (BERNSTEIN, 1988).

A consciência e a identidade dos sujeitos são formadas por intermédio da educação e das modalidades pelas quais ela transmite os conhecimentos especializados, organizados em códigos discursivos pelo poder e controle simbólico. Nesse cenário, o sistema educacional tem relação direta com as agências e com os agentes que regulam os meios, os contextos e as possibilidades dos locais constituidores da consciência e da identidade das classes sociais. Assim, a seleção e a oferta dos códigos variam de acordo com a posição ocupada pelos sujeitos que transmitem e adquirem o discurso pedagógico, de sorte que a orientação do conhecimento tende a compor um código elaborado, propedêutico, para a classe dominante, e um código restrito, profissionalizante, para a classe dominada (BERNSTEIN, 1988).

Nessa estrutura, o controle simbólico transforma o poder em discurso pedagógico, o qual, por sua vez, se torna condição para a socialização da ordem da classe dominante na própria voz de professores e estudantes das classes dominadas. Embora esse princípio seja encarregado de moldar e remodelar a consciência, ele não está imune às contradições, clivagens e dilemas

que surgem na consciência e na identidade daqueles que se busca reger, pois o controle simbólico carrega consigo o potencial para estabelecer a oposição, a resistência e a contestação da ordem que se quer impor (BERNSTEIN, 1996, 2000).

Ao considerar que os discursos pedagógicos variam entre educação propedêutica, constituída por um corpo de códigos elaborados, como a Sociologia e outras disciplinas que devem ser organizadas, ensinadas e cuja aquisição é avaliada por especialistas, e profissionalizante, que generaliza e relativiza a organização do conhecimento, bem como sua transmissão, a códigos restritos, a qual independe de especialidade e de especialista para sua transmissão e aquisição, relações que passam a ser avaliadas em processos de avaliação de massa. Esse contraste denuncia a forma como um grupo dominante impõe valores sobre um grupo dominado, com a finalidade de silenciar e até excluir sua voz, criando um contingente humano com o potencial não desenvolvido pela educação (BERNSTEIN, 1996, 2000).

Nos processos educacionais tencionados pelo mercado, os discursos para os códigos restritos e elaborados tomarão como critérios de organização, de um lado, os conhecimentos cotidianos, locais, e, de outro, os conhecimentos científicos, oficiais. A primeira forma de organizar o conhecimento será denominada Discurso Horizontal. Ele se baseia na segmentação das atividades e das práticas educacionais, segundo as características de um contexto específico. A relação de ensino e aprendizagem que produz é tácita e contraditória entre, mas não dentro dos contextos em que são realizados. A segunda, chamada de Discurso Vertical, assume uma estrutura coerente, explícita e sistematicamente baseada em princípios científicos, sendo composta por fortes regras que regulam o acesso, a transmissão e a avaliação (BERNSTEIN, 2000).

Claramente, aqueles que recebem uma educação pautada no Discurso Vertical terão um repertório amplo e especializado de recursos pedagógicos à sua disposição, e seu potencial de ação contará com conjunto de estratégias para enfrentar situações-problema que podem ser transferidas de contexto. Porém, a educação baseada no Discurso Horizontal terá seu repertório reduzido às formas nas quais as relações de ensino e aprendizagem são estruturadas no contexto. Logo, elas produzem experiências educacionais contraditórias em relação aos demais contextos. Os diferentes arranjos educacionais promovidos pelo Discurso Horizontal fragmentam a circulação dos conhecimentos e das trocas de recursos e estratégias didáticas, reduzindo a sua eficácia, se comparado ao Discurso Vertical, que possui regras distributivas especializadas, isto é, com forte classificação e enquadramento (BERNSTEIN, 2000).

A diferença entre os Discursos Horizontal e Vertical reside na maneira como a consciência e a identidade são formadas. Nesse sentido, o fundamento do Discurso Horizontal

é o direcionamento e a aplicação de conhecimentos relacionados ao contexto, os quais levam ao desenvolvimento de relatórios funcionais de competências comuns que replicam a solidariedade mecânica⁵, por meio de processos de modelagem. Em contraste, o Discurso Vertical proporciona uma educação gradual, no nível do significado, ao organizar o conhecimento segundo um princípio coordenador, como a Sociologia. Se o Discurso Horizontal depende de segmentos contextualmente especializados, o Discurso Vertical decorre de estruturas especializadas de conhecimento simbólico, as quais produzem formas de solidariedade orgânica⁶ (BERNSTEIN, 1996, 2000).

A estrutura do conhecimento, no Discurso Horizontal, tenta criar proposições e teorias muito gerais, que integram o conhecimento especializado nos níveis mínimos e, desse modo, mostram uniformidades em uma gama crescente de fenômenos, conceitos e teorias aparentemente diferentes. Assim, os discursos verticais são reduzidos a um conjunto de estratégias que supostamente melhoram a eficácia dos repertórios disponibilizados no discurso horizontal. Porém, há uma distinção na maneira de efetivar a transmissão e a aquisição, entre os Discursos Horizontal e Vertical. Para o último, a transmissão é feita por uma pedagogia que explicita, ou tenta explicitar, os princípios, procedimentos e textos a serem adquiridos. Este é geralmente o caso da Sociologia, em mente nesta pesquisa. Do ponto de vista do Discurso Horizontal, a transmissão e a aquisição são tácitas e mediadas pelo contexto (BERNSTEIN, 2000; MATON, 2014).

Como uma maneira de abordar a concepção de ensino de Sociologia, nas propostas das OCN-EM de Sociologia e da BNCC-EM, pode ser útil observar as mudanças no desenvolvimento do ensino dessa disciplina, ao longo do tempo, a fim de compreender que o contexto que proporciona o grau de classificação e enquadramento nos documentos está ligado a um determinado período de desenvolvimento ou mudança social, político, econômico e cultural. Assim, a organização dos capítulos da pesquisa acompanha o desenvolvimento histórico do ensino de Sociologia, a partir do cenário que ambienta sua reintrodução no Ensino

⁵ Característica da fase primitiva da organização social, a qual, segundo Durkheim, se origina das semelhanças psíquicas e sociais (e, até mesmo, físicas) entre os membros individuais. Para a manutenção dessa igualdade, necessária à sobrevivência do grupo, deve a coerção social, baseada na consciência coletiva, ser severa e repressiva (PANSANI, 2018).

⁶ Base da organização das sociedades superiores (segundo Durkheim), isto é, aquelas cuja organização social está fundada em minudente divisão do trabalho. Aí, por oposição às sociedades mais primitivas, fundadas na semelhança, onde há apenas uma solidariedade mecânica, o indivíduo, graças à divisão do trabalho, está mais preso ao todo social como um órgão no organismo. Daí o nome de orgânica, para caracterizar este tipo de solidariedade nascida da divisão social do trabalho (PANSANI, 2018).

Médio, como disciplina escolar, bem como a normatização da reforma do Ensino Médio e do currículo.

Desse modo, o primeiro capítulo tem por objetivo introduzir a sociologia do currículo e, de forma periodizada, no segundo capítulo, a trajetória do ensino de Sociologia, com base em três marcos normativos: sua reinserção gradual, no Ensino Médio (1982-2007), o retorno da obrigatoriedade dessa disciplina, no currículo nacional da Educação Básica (2008-2017), e, por fim, a suspensão da obrigatoriedade da Sociologia, na BNCC (2017-2022).

A partir do cenário mais amplo, o terceiro capítulo da pesquisa tem por finalidade identificar quais são os fundamentos políticos, econômicos ou teóricos, explícitos e implícitos, que sustentam as tendências e concepções pedagógicas presentes nos documentos curriculares, quanto ao ensino de Sociologia, os quais antecedem a BNCC. Para essa finalidade, busca-se, nas pesquisas educacionais, por meio de levantamento bibliográfico, identificar o discurso regulador dos conhecimentos na elaboração das propostas curriculares oficiais, passando pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCN-EM), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN-EM) e por sua atualização: o PCN+, pelas OCN-EM, e, finalizando, com a BNCC-EM.

Contemplados os aspectos singulares das concepções pedagógicas observados nas diferentes propostas curriculares, procura-se, no quarto capítulo, descrever, comparar e analisar, de maneira qualitativa, os avanços das OCN-EM e o retrocesso da BNCC-EM, em relação ao ensino de Sociologia. Com base na análise documental, que tem como conjunto de documentos as OCN-EM de Sociologia e a BNCC-EM, em sua versão final, verifica-se que ambos os documentos curriculares foram aprovados, homologados e disponibilizados, em formato digital, no *site* oficial do Ministério da Educação (MEC). E, sinalizando o final da pesquisa, são tecidas as considerações finais no quinto capítulo.

1 UM PREÂMBULO DA SOCIOLOGIA DO CURRÍCULO

Para a perspectiva da sociologia do currículo e do conhecimento, é inegável que o conteúdo curricular não seja composto por um conjunto de informações neutras e, ingenuamente, desprovidas de intenção (EGGLESTON, 1977). Na qualidade de produto social, seu discurso está relacionado aos pensamentos dos sujeitos sociais que participam de sua produção, atuando nas agências reguladoras, campo de produção, regulação e distribuição de discursos, ou enquanto agentes encarregados do controle simbólico, reprodutores e reguladores dos discursos (BERNSTEIN, 1996). Portanto, não se pode questionar a existência implícita de uma conexão entre os valores expressos no currículo escolar e a forma que ele oferece ao público transmissor, os professores, e adquirente, sujeitos que receberão e responderão às mensagens dos discursos, em sua forma de interpretar o mundo (LIMA, 2019; SILVA, 2021).

A condição estabelecida nas relações de poder é o fato de ela ser regulada por relações de classe. Consequentemente, o mundo que se pode interpretar, nos anos de escolarização, é resultado de uma construção social, a qual antecede a prática de ensino e aprendizagem na forma como as relações de classe posicionam os sujeitos através de princípios de classificação que ela estabelece (BERNSTEIN, 1996). Dessa maneira, o currículo escolar, mesmo que seja considerado científico, representa o contexto de sua produção e, também, os recursos limitados de tempo, de espaço, de materiais e de força de trabalho disponíveis na escola, para sua execução (LIMA, 2019).

As complexas relações sociais de ensino e aprendizagem estão enfrontadas na construção social do currículo escolar, o qual ocorre nas relações de poder entre as classes dominantes e dominadas, interessadas em estabelecer e conservar entre as gerações a hegemonia de seus valores. Esses fatores influenciam a maneira pela qual são selecionados e organizados os conhecimentos expressos nos discursos pedagógicos (APPLE, 1989; BERNSTEIN, 1996). A presença e a oferta da Sociologia, entre outros saberes escolares, dependem dos limites construídos nas relações de poder, da força dos agentes em executá-los e dos recursos didáticos disponíveis para ensinar aos estudantes incorporar no seu pensamento e na sua subjetividade os valores que se pretendem transmitir a eles (MANNHEIM, 1968).

Na prática pedagógica, têm-se as microrrelações proporcionadas pelas concepções macro do discurso pedagógico. Na relação de ensino e aprendizagem, o uso da mensagem é dinamizado pelo contexto e seus sujeitos. Assim, não se pode desconsiderar, para o ensino da Sociologia, como dos demais saberes escolares, sua identidade como disciplina escolar, na esperança de que professores com formação em áreas distintas da Sociologia, na qualidade de

transmissores, possuam um lastro de conhecimento que, automaticamente, os aproxime do método sociológico, e que os estudantes, como adquirentes, tenham condições de, com o material disperso, realizar uma síntese pessoal em seu processo de aprendizagem (MENDES, 1990; LENOIR, 1998; ARNOT; REAY, 2006).

Um dos principais mecanismos de dominação registrado no currículo pedagógico diz respeito ao uso do poder, de sorte a selecionar a gramática utilizada para exercer o controle simbólico da comunicação e, portanto, da modalidade mediante a qual será efetivada, no ensino, transmissão, e, na aprendizagem, aquisição de significados recontextualizados. Logo, em uma perspectiva histórica, dentre os inúmeros saberes que podem compor as propostas curriculares, quanto mais a educação estiver no processo de democratização, maior será o vínculo da organização dos conhecimentos com as ciências de origem, permitindo o acesso aos procedimentos metodológicos que levam à produção do conhecimento. Contudo, o oposto, uma educação voltada para o mercado, ao organizar para a classe dominada o mínimo dos conhecimentos, legitima o currículo como instrumento de reprodução de valores da classe dominante (EGGLESTON, 1977; BOURDIEU, 1982; APPLE, 1989; BERNSTEIN, 1996).

Consequentemente, a organização da oferta do conhecimento ao mínimo precisa conceber os sujeitos como uma coisa passiva e contábil, ao invés de um ser social que promove o desenvolvimento inter/intrapessoal, a descoberta de fatos e a análise crítica. Nesses termos, nos quais a educação serve aos propósitos da classe social no poder, separa-se a educação do desenvolvimento humano, na medida em que o desenvolvimento constitui o processo transformador dos modos de existência e ação, mediante a educação. Porém, essa separação coloca a educação pública à mercê de uma ordenação que corresponda aos objetivos traçados no âmbito econômico, permanecendo distanciada, como parte indispensável do desenvolvimento individual e social (SAVIANI, 1983; SILVA, 2004; VALSINER, 2012).

Enquanto fruto de criação e interpretação social, a função desempenhada pelo conhecimento e pelo currículo é resultado de complexas relações de poder, as quais fizeram com que fossem construídas como tais. Nas relações entre poder e saber, apesar da impressão de o currículo, assim como do ensino de Sociologia, ser algo natural e espontâneo ao processo de educação escolar, sua origem é resultado de uma intrincada construção social, cuja presença na vida política e cultural de quem ensina e aprende não é neutra e nem imparcial, mas resultado de um campo de lutas pelo poder, para significar o conhecimento, o currículo e as identidades, com a intenção de reproduzir as regras dos dominantes, tanto entre os sujeitos individuais dominados quanto dentro deles (APPLE, 1989; ATKINSON, 1985; BERNSTEIN, 1996).

Essa organização do conhecimento busca influenciar e modificar, de acordo com os interesses de classe, os sentidos fixados para ela pelo campo científico, recontextualizando seus significados para a prática pedagógica (ARNOT; REAY, 2006). Desse modo, são as relações de poder que fazem com que a escolha de determinado conhecimento, e não de outro, bem como a definição de currículo escolar e prática pedagógica, e não outra, sejam predominantes, influenciando no significado e no sentido de seus conteúdos, como o ensino de Sociologia a partir do contexto político e econômico, sob as influências do neoliberalismo (MOREIRA; SILVA, 2008; APPLE, 1989).

Para uma prática pedagógica direcionada aos interesses de mercado, um projeto de currículo contendo uma fraca categorização e classificação proporciona às relações sociais incorporar em suas ações a intencionalidade presente, no documento como guia para desenvolver os objetivos nele traçados, sem encontrar resistência. Contudo, é indispensável a identificação do coletivo social com o projeto expresso. Esse é o fator de complexidade em um projeto de currículo, porque a adesão aos seus objetivos dependerá da construção de sua intencionalidade, se ela visa a orientar a ação necessária ao ensino de um saber, de modo vertical, ou se ela almeja apenas prescrever os termos da ação, de modo a reproduzir seu conteúdo pelo poder e pelo controle simbólico, horizontalmente (BERNSTEIN, 1996; LENOIR, 1998; SEVERINO, 1998).

A característica presente na expressão do poder em educação, em face das relações de mercado, se relaciona à prescrição no macro das concepções no micro, refletindo diretamente nas relações de ensino e aprendizagem; por sua vez, o saber trata de tecer um conjunto de orientações para sua realização, compartilhando o método científico, processo pelo qual se produz o conhecimento. Na educação, o enlace do poder com o saber se processa sempre em forma de tensão, cujo poder tem a força para subordinar, de um lado, o projeto educacional em favor próprio, enquanto, de outro, o saber une forças para organizar o campo e sua representação, de sorte a organizar o conhecimento em propostas educacionais elaboradas, com forte representação na hierarquia de poder. Assim, ambas se articulam para sair do lugar estreito da organização normativa, visível nas legislações educacionais, para desaguar no espaço mais amplo da prática social, que tem o currículo como principal referencial. Como parte da comunicação cultural do sistema educacional, a qualidade da presença de um e de outro, no currículo oficial, assegura a reprodução sistemática das propriedades estruturais dos mecanismos de poder e de controle simbólico (ATKINSON, 1985; TYLER, 1995; APPLE, 2017).

Os mecanismos de poder e de controle simbólico podem ser estabelecidos pelo poder, no âmbito político, de maneira a recontextualizar os conteúdos, para corresponder aos interesses relativos às classes dominantes, garantindo, ao socializar seus ideais no discurso pedagógico, sua hegemonia. Esse movimento confere ao currículo um caráter prescritivo, atribuindo à escola e ao ensino limites adequados a esses interesses. Por outro lado, quando o saber predomina nas relações de poder, a participação de grupos sociais e de campos especializados na concepção de um currículo almeja sistematizar um conjunto de orientações voltado à atuação dos profissionais que se empenham em colocar a escola e o ensino a serviço das necessidades emergentes da sociedade, abrindo espaços para a expressão dos interesses populares e evocando de seu contexto um código, isto é, uma unidade de informação coerente (ATKINSON, 1985; BERNSTEIN, 1988).

Em virtude disso, a organização do currículo passa a ser objeto de debate e de disputa entre distintas tendências e concepções educacionais de diferentes grupos, porque nele são conceituadas a proposta de ação pedagógica, a seleção e o ordenamento dos conhecimentos, para serem postos nas práticas escolares e, assim, articular a socialização de ideias, sistemas de valores e padrões de comportamento, nas relações sociais, sem perder de vista que o currículo não se trata meramente de um conceito, mas de uma construção social, a qual confere à educação desde a filosofia, a política e o conjunto dos objetivos a serem atingidos pela totalidade dos agentes educacionais (CAÇÃO; MENDONÇA, 2011). Em virtude disso, é indispensável a institucionalização dos saberes que não pertencem à tradição escolar, como o sociológico, quer nos cursos de formação superior, quer na escola de Educação Básica. Esse processo implica a invenção de uma tradição sociológica pautada em um conjunto de valores que procura legitimar, no currículo escolar, no curso de formação e na identidade profissional do professor, a prática científica de estranhar⁷ e desnaturalizar⁸ os fenômenos sociais (ROMANO, 2009).

⁷ O papel que a Sociologia realiza, mas não exclusivamente ela, e que está ligado aos objetivos da Filosofia e das Ciências, humanas ou naturais, é o estranhamento. No caso da Sociologia, está em causa observar que os fenômenos sociais que rodeiam a todos e dos quais se participa não são de imediato conhecidos, pois aparecem como ordinários, triviais, corriqueiros, normais, sem necessidade de explicação, aos quais se está acostumado, e que na verdade nem são vistos (BRASIL, 2006, p. 106).

⁸ Um papel central que o pensamento sociológico realiza é a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Há uma tendência sempre recorrente a se explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política etc. com argumentos naturalizadores. Primeiro, perde-se de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim; segundo, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais (BRASIL, 2006, p. 105).

Por se tratar de uma construção social, não é possível compreender a concepção de currículo sem recorrer à dialética existente na expressão das diferentes forças que contraditoriamente entrelaçam ao sentido da educação o poder e o saber, registrados nos documentos oficiais, com os conhecimentos a serem ensinados e com a pedagogia que deve ser posta em prática, no tecido social da escola (SAVIANI, 1983). Essa dimensão não pode ser compreendida senão por referência ao contexto histórico e à estrutura social que a engendram. Assim, o entorno da luta social pela inclusão da Sociologia no currículo como disciplina escolar acontece em meio às políticas educacionais que, de um lado, são influenciadas pelo neoliberalismo, o qual almeja provocar a desobrigação do Estado brasileiro com os direitos sociais conquistados, como a educação e, de outro, o avanço nos processos democráticos que envolvem também a educação (CAÇÃO; MENDONÇA, 2011; SILVA, 2021).

Ao partir do pressuposto de que a educação democrática tende a enriquecer o currículo com conteúdos científicos, como é o caso das OCN-EM Sociologia, de 2006, a BNCC-EM de 2018, fruto do golpe parlamentar que levou Michel Temer ao poder, em 2016, limitando o acesso aos instrumentos de construção do conhecimento, exclui o acesso da grande maioria da população usuária da Educação Básica aos conteúdos necessários à vida intelectualmente ativa, em uma sociedade democrática. Nesses termos, as relações de poder e de controle simbólico transitam de partidos democráticos para conservadores e reacionários, os quais estabelecem os pressupostos para a socialização de valores da ideologia neoliberal no discurso pedagógico (BERNSTEIN, 1996; SANTOS, 2017).

De acordo com a sociologia do currículo, o conhecimento passa por agências de contextualização e recontextualização responsáveis por sintetizar as teorias sociológicas do campo científico para o campo educacional. Por se relacionar com um campo científico, a organização do conhecimento de Sociologia é resultado de uma produção coletiva. Consequentemente, seria equivocado afirmar que existem duas sociologias, uma própria para o Ensino Superior e outra específica para o Ensino Médio. Pelo contrário, o caminho percorrido pelo conhecimento de Sociologia e demais disciplinas que integram o currículo das humanidades é dinâmico e interseccionado por um processo de recontextualização, composto de agências reguladoras, reparadoras, difusoras, modeladoras e executoras (BERNSTEIN, 1984; ATKINSON, 1985).

O ecossistema constituído pela cadeia de diferentes agências de recontextualização tem por finalidade exercer o poder e controle simbólico. No caso do ensino de Sociologia, as agências contextualizadoras, compostas por pesquisadores de centros universitários, redatores técnicos de propostas curriculares, autores de livros didáticos, somadas às agências

recontextualizadoras, integradas pelas Secretarias de Estado da Educação, pelo Ministério da Educação, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas da Educação, assim como pelas agências de reprodução pedagógica – os professores e estudantes –, formam um complexo circuito de distribuição de poder, pelo qual se exerce o controle simbólico, com o intuito de modelar, executar e reproduzir os diferentes graus que o discurso pedagógico assume em torno da organização, ensino e aprendizagem de um conteúdo curricular (LIMA, 2019; BERNSTEIN, 1996).

Diante disso, um passo crucial para o avanço da pesquisa é identificar, nessa sequência de eventos, a classificação da organização do conhecimento sociológico, no discurso pedagógico registrado nas propostas curriculares de 2006 (OCN-EM para Sociologia) e 2018 (BNCC-EM), bem como o impacto desses discursos no ensino de Sociologia no Ensino Médio, em geral. Os códigos contidos nos documentos citados revelam, em sua estrutura, um conjunto de normas ou um princípio normativo que seleciona e incorpora significados pertinentes ao longo do espaço e do tempo, para criar um código que rege, incorpora e legitima a socialização do conhecimento, através da transmissão, aquisição e resposta ao discurso pedagógico. (BERNSTEIN, 1996).

A socialização do código torna implícita uma hierarquia responsável por estabelecer uma localização aos sujeitos no processo de comunicação pedagógica. Essa estrutura funciona, de um lado, para posicionar a voz que detém tanto o poder quanto os mecanismos de controle da comunicação como dominantes e, de outro, os dominados, os quais reproduzem os códigos na interação social. Dessa forma, o exercício do poder estabelece os espaços que serão ocupados pelos sujeitos, enquanto a expressão do controle legitima o código da comunicação adequado para cada grupo, a partir do espaço e da classificação construídos pelos representantes do poder (SANTOS, 2017; BERNSTEIN, 1996).

Para compreender a concepção e a caracterização do ensino de Sociologia, no contexto das OCN-EM de Sociologia e da BNCC-EM, é necessário fixar critérios que possibilitem efetuar as distinções das regras que regulam a criação e produção dos códigos e do reconhecimento da posição dos sujeitos, com base nas relações internas daquele contexto, a fim de classificar quem possui a voz, isto é, quem detém o poder e o controle do discurso pedagógico, se grupos especializados ou ideologicamente alinhados ao mercado. A classificação dos códigos permite estabelecer os critérios de distinção. No currículo das humanidades, por exemplo, o saber sociológico necessita de uma classificação especializada capaz de distinguir sua mensagem dos demais saberes – História, Geografia e Filosofia – entre forte e fraca (BERNSTEIN, 1996).

O grau de variação no código do discurso pedagógico provoca mudanças na localização dos sujeitos, nas práticas e no contexto comunicativo, como um todo. Isso altera a disposição dos sujeitos na forma de se relacionar, de pensar e sentir o mundo material, social e cultural. Dessa maneira, os significados que compreendem o código que possibilita a relação entre o sujeito e sua base material de existência podem ser restritos a uma condição de interação simples, específica e direta. Porém, quanto mais complexa e menos específica e indireta for a relação do sujeito com sua base material, maior será a probabilidade de essa relação ocorrer vinculada a um código elaborado, sendo forte, portanto, a classificação que possui um código elaborado e fraca a que tem um código restrito (ATKINSON, 1985; BERNSTEIN, 1996).

Ao selecionar os significados, o contexto e a característica da base material da experiência sociológica, a proposta educacional democrática e científica, conforme apresentada nas OCN-EM de Sociologia, passa a ser transmitida por uma identidade profissional especializada e adquirida pelos estudantes por códigos elaborados cientificamente. No entanto, a proposta educacional da BNCC-EM situa os sujeitos para ter o contato com o conhecimento especializado através de uma relação direta, específica e simples, conformando o ensino e a aprendizagem a uma experiência sensorial, significada por códigos restritos. Nessa perspectiva, os princípios que regem o código elaborado pelo campo sociológico são recontextualizados para corresponder à interface da lógica da mercantilização da educação e das ideologias neoliberais (BERNSTEIN, 1988; MORAIS; NEVES, 2006).

A educação orientada pelo mercado e pela ideologia neoliberal assegura a manutenção e o posicionamento hierárquico dos sujeitos que ensinam e que aprendem, em suas classes sociais, em função do discurso pedagógico. Nesse sentido, a ideologia não é algo externo ao código e sua produção/reprodução: ela está no princípio que se emprega para realizar a seleção e a organização do conhecimento em códigos, de sorte que, à medida que se adquire e se emprega o código, os sujeitos se inserem nele e passam a integrá-lo. A ideologia, por conseguinte, não é um conteúdo, porém, um modo de realizar o conteúdo. A relação da ideologia com classes sociais serve, nesse sentido, para regular o posicionamento dos sujeitos entre classe dominante e dominada, uma que detém a voz para si através do poder, outra a que compete, inicialmente, o silêncio e a reprodução (BERNSTEIN, 1988, 1996, 2000).

A ideologia vinculada à mercantilização da educação, ao regular os meios, os contextos, e legitimar as possibilidades de reprodução cultural, estreita os horizontes dos sujeitos que transmitem e adquirem os códigos restritos aos limites do discurso pedagógico, o qual apresenta o mínimo do conhecimento, apartando a capacidade de produzirem o conhecimento que incorporam em sua identidade, na escolarização, permanecendo atados à sua reprodução. Em

contrapartida, o conhecimento científico presente em um código elaborado, recontextualizado em disciplina científica pelo campo especializado, fornece uma variedade de métodos teóricos e conceituais, a fim de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, viabilizando aos sujeitos do processo vivenciarem o pensamento complexo de uma área, por meio da experiência de sua metodologia, a qual fornece os meios de produzir no contexto e nas relações a forma de pensar sobre os fenômenos observados, empregando os procedimentos científicos, que definem para onde olhar, quais comparações fazer e o que assumir sobre os objetos, nas práticas de análise (YOUNG, 2011; BERNSTEIN, 1996; VALSINER, 2012).

A perspectiva sociológica e sua presença no currículo escolar, como código elaborado e recontextualizado em disciplina escolar, são organizadas e caracterizadas pelas comunidades de especialistas que produzem os conhecimentos da Sociologia. Os conceitos científicos, aplicados à educação escolar, tornam os saberes sociológicos possíveis de serem generalizados, compreendidos, analisados e testados, por meio de experiências desenhadas metodologicamente, a todos os professores e estudantes. A essência da disciplina científica está, justamente, na aplicação do método ao objeto de estudo (YOUNG, 2011; DANIELS, 2006).

A proposta de ensino de Sociologia presente nas OCN-EM de Sociologia contempla, com estrutura disciplinar, a lógica científica de provocar o estranhamento, como método, e a desnaturalização, como objetivo da análise sociológica dos fenômenos sociais, no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2006a). Nesses termos, a incorporação dos princípios científicos, na proposta pedagógica, os quais orientam a produção do conhecimento sociológico no Ensino Médio, transformando-os em recursos e estratégias didáticas, permite ao estudante vivenciar o pensamento sociológico e, conscientemente, adquirir a lógica dos instrumentos abstratos, que fazem parte dos códigos elaborados, nas interações sociais de ensino, promovendo o seu desenvolvimento, tanto social quanto psicológico, no curso da aprendizagem (DANIELS, 2006; YOUNG, 2011; VALSINER, 2012).

Ao contrário dos códigos elaborados, os códigos restritos estão ligados às percepções do dia a dia, as quais constituem a base dos conceitos cotidianos, ou seja, representações formuladas e adquiridas através da experiência subjetiva e que estão relacionadas a problemas e contextos de vida específicos, que não são facilmente generalizados (YOUNG, 2011). A BNCC-EM, ao valorizar um modelo educacional estruturado para socializar uma experiência educacional simplificada, com organização dos conhecimentos em grandes áreas, com fracos limites entre os conhecimentos, e valorizando o aprendizado informacional, restrito à prática diária e vinculado à divisão de trabalho simples, apenas proporciona aos estudantes do Ensino Médio acesso a códigos restritos (BERNSTEIN, 1990).

Há um componente histórico e social nas tendências e concepções educacionais brasileiras que dividem a oferta educacional entre códigos elaborados e códigos restritos. Essa dicotomia se justifica na atribuição da função da educação para a classe dominante e para a classe dominada. Desse modo, o modelo propedêutico de educação, composto por códigos elaborados e baseado em disciplinas, é endereçado às classes dominantes, pois se naturalizou o conhecimento como um valor relacionado ao trabalho complexo que esse grupo social desempenha, na sociedade. Enquanto um modelo simplificado e técnico de educação, constituído por códigos restritos, destina-se ao resto da população, por se ligar à capacidade produtiva de sua classe social, a qual desempenha um trabalho simples (BERNSTEIN, 1996; ARANHA, 2006).

Assim, a escolha dos códigos entre elaborados e restritos depende da posição social e da capacidade produtiva da classe social. A composição do currículo escolar da população em geral mantém a relação com a divisão de trabalho⁹ entre complexo e simples. Quanto mais as relações econômicas e políticas dentro da divisão social do trabalho se intensificam e se complexificam, mais os princípios norteadores dos códigos elaborados são considerados superiores nas relações sociais e acabam por representar as classes dominantes, como formas de poder e controle simbólico. Os códigos elaborados, por terem o potencial de criar realidades, possibilidades e práticas alternativas, estão sempre sujeitos a estrita regulamentação e fiscalização pelos princípios que regulam a divisão social do trabalho, mantendo os meios de produção do conhecimento à distância da classe dominada (ATKINSON, 1985; BERNSTEIN, 1996).

Após a Constituição Federal (CF) de 1988 e as Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (Lei nº 9.394), as propostas curriculares do Brasil assumiram um caráter democrático e liberal, características que permitiram um amplo movimento de disputas por territórios pedagógicos entre várias agências de controle simbólico. No caso do ensino de Sociologia, este foi um período frutífero para o desenvolvimento de um projeto disciplinar, cujo ápice são as OCN-EM de Sociologia de 2006, a qual consegue apresentar um código elaborado

⁹ Tomemos o exemplo de um camponês ou uma camponesa que trabalha numa fazenda de cana de açúcar. Do seu ponto de vista, ele (ou ela) se verá fisicamente como parte de uma divisão de trabalho simples, e as práticas interativas de uma gente desse tipo terão como centro de gravidade interações situadas no interior de uma divisão de trabalho simples, uma divisão que regula as práticas com respeito a uma base material específica, local. Entretanto, no caso do patrão, ele (e não “ela”, historicamente) se verá fisicamente como uma parte de uma divisão de trabalho complexa, a qual inclui toda a divisão de trabalho local, o mercado e a circulação de capital locais, englobando também os mercados nacionais e internacionais, com sua consequente circulação de capital. O centro de gravidade do patrão está situado no interior de uma divisão de trabalho complexa, que regula as práticas com respeito a uma base material generalizada (BERNSTEIN, 1996, p. 36-37).

com base em pressupostos teóricos e forte classificação no campo dos saberes sociológicos, legitimado por agências e agentes contextualizadores vinculados à pesquisa e ao ensino (CIGALES; BODART, 2020; SILVA, 2021).

Os anos que se seguiram da luta pela obrigatoriedade da Sociologia no currículo do Ensino Médio compõem um cenário favorável ao desenvolvimento do ensino da Sociologia como disciplina escolar, com um código elaborado cientificamente pelo campo sociológico, combinado com uma forte classificação no discurso pedagógico desenvolvido, em grande parte, para currículos baseados em competências. A obrigatoriedade, portanto, resultou em conquistas substanciais que conferiram ao ensino de Sociologia um caráter disciplinar, o qual legitima na Educação Básica a lógica científica das Ciências Sociais, buscando superar a falta de tradição pedagógica que a ausência da disciplina imprimiu ao sistema escolar nacional, à organização do currículo e à formação docente e sua identidade profissional¹⁰ (SILVA, 2021; CIGALES; BODART, 2020; COSTA; EVANGELISTA; SOUZA, 2017).

Percebe-se, até o momento, que a educação não é um processo que pode ser considerado autônomo e independente da sociedade em que se encontra, bem como ela não pode ser apartada do seu desenvolvimento político, econômico e cultural. Dessa forma, a introdução do conceito de competência, no contexto educacional, principalmente no brasileiro, constituiu um ponto de viragem no rumo para pensar o currículo escolar, de propostas centradas na aprendizagem disciplinar e científica para a composição de currículos generalistas, que são organizados em grandes áreas de conhecimento e que se afastam dos padrões cientificamente desenvolvidos, isto é, do código elaborado e da disciplina científica. A princípio, sem ter relação com a educação, o conceito de competência é criado para se referir a aquisições tácitas, por meio de interações sociais informais e criativas, as quais proporcionam realizações práticas (BERNSTEIN, 2003; YOUNG, 2011).

Todavia, como já foi apontado, enquanto produto de um processo histórico, as competências são transportadas para o interior das estruturas do discurso pedagógico pelas relações de poder e controle simbólico, de sorte a manter a desigualdade entre as classes sociais no cerne das relações educacionais por um modelo educacional centrado em códigos restritos. Com isso, o poder se ocupa em delimitar as fronteiras da Educação Básica e, assim, colocar os

¹⁰ Inicialmente, a Sociologia, bem ou mal, já era reconhecida socialmente através, sobretudo, da difusão no sistema escolar. O sociólogo, porém, ainda não era uma figura reconhecida. No sentido estrito do termo, pode-se dizer que a Sociologia surgiu aqui antes da emergência da figura do sociólogo. A constituição da identidade profissional do sociólogo foi, portanto, um esforço que os pioneiros realizaram *a posteriori*. Tratava-se, sobretudo, de atribuir função social ao sociólogo. Era necessário, por conseguinte, impor legitimamente não apenas diante da academia, mas também diante da sociedade, o novo profissional especializado (MEUCCI, 2000, p. 83).

sujeitos em diferentes posições sociais, enquanto o controle simbólico fixa formas de comunicação para socializar as relações de poder em cada grupo das etapas da escolarização (BERNSTEIN, 1996; SILVA, 2005).

Enquanto parte desse movimento histórico, de um lado, as OCN-EM de Sociologia consubstancializam o ensino de Sociologia, através de uma sistematização científica, embasando os livros didáticos e a experiência pedagógica de professores licenciados, especialistas e pesquisadores (BODART; CIGALES, 2017). Para sua construção, os meios e os fins, vinculados à *práxis* social, isto é, à ação consciente dos sujeitos, configuram o núcleo educacional, orientando à seleção dos temas, linguagem, procedimentos pedagógicos, mediações e definição de fronteiras disciplinares, como expressão de um trabalho pedagógico, realizado por um profissional formado na área. Essa perspectiva compreende que toda ação pedagógica eficaz desenvolve a própria consciência e a dos outros, como projeto de código elaborado cientificamente e recontextualizado em disciplina escolar científica (ARNONI, 2011; HANDFAS; MAÇAIRA; FRAGA, 2015; MORAIS; NEVES, 2006).

Porém, essa é uma concepção que adquire corpo, forma e força no sistema educacional, com o passar dos anos de lutas e reivindicações de professores e grupos de diferentes campos sociais e políticos. A trajetória do ensino de Sociologia, no Brasil, desde sua implementação até os tempos recentes, demonstra, por uma bibliografia variada, uma contradição associada aos meios e aos fins atrelados ao saber, no currículo oficial. Ora os fins se sobrepõem aos meios, ora os meios se alinham aos fins. A primeira característica obedece primordialmente à lógica do sistema capitalista, com suas necessidades e conveniências, enquanto a segunda, às necessidades e aos projetos do próprio homem, inseridos nos grupos, nas comunidades, nas classes sociais, convivendo com o sistema e, ao mesmo tempo, transformando-o (SAVIANI, 2008; 2013; MENDES, 1983).

A fim de pensar o ensino de Sociologia e sua presença, no currículo oficial, é necessário relacioná-lo com o processo maior de organização curricular, pautado no neoliberalismo e na pedagogia das competências, referenciais adotados oficialmente nas políticas educacionais nacionais. A educação escolar, nessa perspectiva, tem por função formar cidadãos com capacidades facilmente adaptáveis ao mercado de trabalho. Essa perspectiva deve conduzir as atividades pedagógicas de todos os âmbitos da formação, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior, formando a identidade dos estudantes e a identidade profissional dos professores (PERRENOUD, 1999).

Ao integrar o processo histórico do sistema educacional, o ensino de Sociologia acompanha as transformações do campo social, cultural, político e econômico. A crise do

Estado brasileiro, iniciada na década de 1970, a qual se acirrou nos anos 1980, impôs uma série de dificuldades, como descontrole fiscal, redução nas taxas de crescimento econômico, elevação nos índices de inflação e aumento do desemprego. Ao mesmo tempo que isso ocorria, a educação passou a ser a tônica do currículo escolar, em diversos países – e, no Brasil, não foi diferente (ARANHA, 1996). A década de 1990 testemunha o avanço, desenfreado, da mercantilização da educação pública e o fortalecimento da pedagogia do aprender a aprender, pautada em competências e habilidades, elementos que compreendem o projeto educacional como algo fora da racionalidade científica, retirando da engrenagem pedagógica o dente que assenta na realidade social, cultural e histórica (MOREIRA, 1995; FERRETTI, 2002; PERONI, 2003).

Com essa perspectiva pedagógica, são retirados do currículo os limites instrumentais que promovem a inserção crítica do conteúdo, a qual viabiliza o desenvolvimento de uma consciência capaz de refletir sobre a cidadania, os grupos e as instituições sociais das quais professores e estudantes fazem parte (APPLE, 2005). No crescente movimento de desenvolvimento do currículo baseado em competências, os profissionais da Sociologia começaram a construir um projeto disciplinar e científico para o ensino de Sociologia, tendo à frente uma identidade profissional, nos currículos das reformas educacionais de municípios e Estados, desde antes da CF de 1988. O discurso da Sociologia nos moldes de disciplina científica surge com a proposta curricular do município de São Paulo, para o ensino de Sociologia para o 2º grau, com a primeira edição sendo lançada em 1985, a segunda, em 1989, e a terceira, em 1992. A luta pelo ensino de Sociologia começa a figurar em âmbito nacional após 1996 e sofre uma ruptura com o golpe parlamentar de 2016 (SÃO PAULO, 1992; SILVA, 2021).

As políticas neoliberais compartilham o espaço criado pela democratização do país e dos processos políticos, ganhando uma certa expressão nas políticas educacionais e nas políticas econômicas, em geral. Nesse contexto, sob a prerrogativa de reduzir os gastos públicos, sobretudo na área social, são privatizados todos os setores considerados não estratégicos para o país. Infelizmente, o sistema educacional, incluso no núcleo não estratégico, fica submetido aos mecanismos de privatização, os quais retiram, com agilidade política, os obstáculos jurídicos, políticos e sociais, com a finalidade de facilitar a inserção dos interesses privados, regidos por princípios ligados à lógica de mercado, em substituição aos direitos públicos, resultados de conquistas sociais realizadas em processos democráticos. No cenário em que a educação se transforma em mercadoria, o papel do Estado em ofertar o serviço passa por ressignificação, de

sorte que as políticas educacionais, distanciadas do cenário político democrático, correspondam à perspectiva privatista (DIAS; MINTO, 2010).

O impacto das políticas neoliberais na educação, assim como na orientação das diretrizes e dos parâmetros curriculares, após 1996, é acompanhado de um encolhimento da dimensão social e cultural e sua expressão no currículo de humanidades do Ensino Médio. A desobrigação política do Estado, na perspectiva neoliberal, em lidar com o problema da desigualdade social estabelece a abertura para que organismos multilaterais – Organização das Nações Unidas (ONU), Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização Mundial da Saúde (OMS), Organização Mundial do Comércio (OMC), entre outros – assumam o protagonismo em designar a pauta educacional de países e governos. A emergência de um mercado transnacional da Educação Básica possibilita a oferta global para os problemas educacionais. Os conteúdos disciplinares, os quais demandam uma consciência histórica e crítica, cedem espaço ao conteúdo e à pedagogia das competências, de cunho utilitário e produtivista (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008; SANTOS, 2013; ROSA, 2014).

Em meio à contradição imposta à educação e ao currículo escolar pelas políticas neoliberais, o ensino de Sociologia consegue, no curto espaço de tempo, de 1996 a 2016, através de lutas no campo político e educacional, delinear uma identidade e uma voz, caracterizadas por um discurso singular formado por um código elaborado, criado no campo de produção do conhecimento e validado no discurso pedagógico. Como disciplina de base científica, o ensino de Sociologia acaba possuindo uma classificação forte, no discurso escolar. Todavia, essa classificação não enseja, para o ensino de Sociologia, um cenário de segurança e de permanência no currículo escolar, pois, na qualidade de discurso singular, sua presença no currículo pode ser reprimida pelo isolamento no discurso pedagógico, por meio do exercício do poder e do controle simbólico. Isso ocorre com o golpe parlamentar de 2016 e com a aligeirada aprovação da BNCC-EM, em 2018 (ATKINSON, 1985; SILVA, 2021).

Portanto, a passagem da concepção de currículo científico para currículo baseado em competências isola, fragiliza e impacta as identidades singulares das disciplinas e do professor, no discurso pedagógico, em benefício de uma nova tendência de organização do conhecimento. A diferença entre as duas concepções está no fato de que a primeira privilegia o currículo científico, o discurso singular e o seu código elaborado, enquanto a segunda favorece um conjunto de competências necessárias à adaptação à vida quotidiana, inclinando sua preferência para códigos restritos (BERNSTEIN, 2000).

Com efeito, a pedagogia das competências, por ter um viés utilitário, atribui ao currículo de humanidades um tom conivente de seus componentes com a organização da sociedade capitalista e o determinismo de uma participação cidadã e democrática, que nada tem de cidadania e democracia. Nesse momento, os conteúdos de Sociologia são apresentados, no conjunto das propostas curriculares neoliberais (PCN e PCN+), desprovidos de uma perspectiva crítica, quanto às contradições decorrentes do sistema social capitalista, focalizando os temas trabalho, cultura e cidadania, como centrais e fonte de um trabalho interdisciplinar de ensino, o qual marca o início do esvaziamento do conteúdo científico, no currículo escolar (OLIVEIRA, 2015b; CARIDÁ, 2015).

A sobreposição desse modelo educacional, apesar de satisfazer o processo de mercantilização da educação, não é compatível com a realidade do sistema educacional, criando resistência e incompreensão entre os professores a respeito do que fazer. Essa concepção pedagógica faz com que o ensino se torne automático e reproduza, por uma base de senso comum, os interesses da classe dominante, que empobrece o debate acerca da prática escolar, trazendo prejuízos ao sistema de ensino, como um todo e, em particular, ao trabalho docente (DUARTE, 2010). Porém, o trabalho docente não é neutro e consegue se posicionar contrariamente à pedagogia das competências e seu viés mercadológico, como no caso da Sociologia.

A institucionalização da Sociologia, pela Lei Federal nº 11.684, em 2008, fez crescer a profissionalização do professor de Sociologia, a qual fortaleceu uma base profissional capaz de introduzir tanto no currículo quanto na prática pedagógica o princípio científico da Sociologia em estranhar e desnaturalizar os fenômenos sociais. Obviamente, com a implementação da Reforma do Ensino Médio de 2017, os profissionais do campo do ensino de Sociologia têm à frente o novo desafio de resguardar, na *práxis*¹¹ social, mesmo que alocada em objetivos não explícitos, a metodologia sociológica de provocar o estranhamento e o objetivo de desnaturalizar os fatos cotidianos (SEVERINO, 1994; KLEIN, 1994; BRASIL, 2006a).

No entanto, a defesa do ensino de Sociologia adquire novos contornos com a tecnologização do discurso pedagógico, o qual constitui novas formas de organizar os saberes singulares em regiões, isto é, em grandes áreas de conhecimento. O processo de

¹¹ O conceito de *práxis* diz respeito à realidade criada pelo homem, por meio de sua força de trabalho, que constrói o mundo social e cultural, bem como produz a educação escolar. O trabalho é um processo no qual o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza, a fim de produzir produtos úteis à vida humana. A *práxis* social resulta das necessidades postas pelo trabalho à consciência humana, de sorte a exigir a ação consciente, isto é, planejada, a partir das condições objetivas de vida social, cultural, política, econômica e histórica (ARNONI, 2011).

recontextualização das disciplinas em unidades maiores representa o estabelecimento de uma interface operacional que simplifica as tecnologias que elas tornam possíveis, do campo da produção do conhecimento e do campo da prática. Podemos ver a crescente regionalização do currículo escolar como um enfraquecimento da presença de certas disciplinas científicas e de identidades profissionais especializadas no contexto escolar, pois as regiões tendem a simplificar a oferta do conhecimento a seu mínimo, estendendo essa condição aos sujeitos (BERNSTEIN, 1996, 1999, 2003).

O desenvolvimento tecnológico continua em expansão, associado a uma imensa transformação no campo das tecnologias da informação e dos meios eletrônicos, principalmente no que se relaciona às redes de produção, difusão, acessibilidade, portabilidade, virtualidade, interatividade, mídiatização das informações e dos conhecimentos científicos e culturais (CASTELLS, 2001). Com a influência dos novos processos de socialização do conhecimento, o qual é acompanhado por um alto grau de tecnicização da cultura e da organização social, produzindo novas políticas de significação, rearticulando identidades, discursos e visões de mundo (ELIAS, 2006).

Para o ensino de Sociologia, a oferta da interface simplificada de um conhecimento tende a naturalizar a observação e o estudo, pois oculta do observador os processos e a complexidade envolvidos na produção do fenômeno, em função do contexto social, bem como retidos dos sentidos tanto do ver quanto do pensar os métodos para analisá-lo. Com a reforma do Ensino Médio (REM), pautada na Lei nº 13.415, de 2017, e a implementação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), aprovada em 2018, a manutenção da disciplina de Sociologia nos currículos escolares dependerá da autonomia dos Estados em adequar seus currículos à reforma e às novas orientações curriculares. Logo, a presença da Sociologia nas três séries do Ensino Médio está sujeita ao arranjo curricular realizado por cada ente da federação, cuja responsabilidade, segundo as alterações efetuadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, via reforma do Ensino Médio, consiste em ofertar apenas o estudo e a prática de Sociologia, sem denominar, especificar e caracterizar sua natureza (BRASIL, 2017).

Nesse cenário, em que a presença da Sociologia se resume a estudos e práticas, a diluição, a redução e até a exclusão como disciplina específica está relativizada à mobilização dos Estados, bem como dos seus representantes, no sistema educacional, ao longo do processo de implementação da BNCC-EM, na organização dos currículos estaduais. Independentemente de como cada ente da federação fará seu arranjo curricular, os professores à frente dos componentes curriculares que formam o eixo temático das Ciências Humanas e Sociais

Aplicadas, Sociologia, junto à História, Geografia e Filosofia, deparam-se com o desafio de ensinar os conteúdos, de forma instrumental, pragmática e utilitária, com o objetivo de construir um conjunto de habilidades e competências (BRASIL, 2018).

Ao sinalizar que o ensino de Sociologia e dos demais componentes do currículo de humanidades pode ser feito de maneira indireta, por intermédio de outros conteúdos, sem a necessidade de um professor com formação na área de atuação, este fica despojado da preocupação de relacionar o tema de estudo com os pressupostos do campo sociológico (FEIJÓ, 2019). As OCN-EM de Sociologia compreendem a presença da Sociologia no currículo escolar como uma ponte necessária para a educação científica dos temas sociológicos. Ao manter sua relação com o campo das Ciências Sociais, seu conteúdo no currículo carece de definições claras e objetivas, de sorte a compor um código elaborado para uma disciplina que necessita de professores habilitados para ensinar os temas propostos, de modo a promover nos estudantes a aprendizagem de uma atitude crítica, capaz de interrogar a natureza dos acontecimentos sociais, a partir da vida em sociedade (BRASIL, 2006a).

Por outro lado, nos moldes nos quais se vêm desenvolvendo a REM e a BNCC, uma condição ímpar se evidencia, para a presença da Sociologia no currículo, pois, ao generalizar seus temas ao conjunto de saberes que integram o eixo das humanidades, a configuração dos componentes em habilidades e competências fixa uma conexão horizontal entre os conteúdos, ocultando a sua verticalidade, quer dizer, a existência de limite teórico-conceitual que separa um saber de outro no currículo de humanidades, na qualidade de código elaborado (BODARD; FEIJO, 2020; MULLER, 2006).

Assim, como parte da legitimação da disciplina de Sociologia, são elaboradas as OCN-EM de Sociologia (2006), orientando formas de alcançar os objetivos propostos pela disciplina, ao empregar o estranhamento e a desnaturalização, como ferramentas para elaboração do ensino de temas, conceitos e teorias, em ambientes envolvendo a pesquisa. São esses elementos que definem os limites disciplinares e permitem que o conhecimento sociológico seja válido, na educação. É nessa dimensão que o código especializado consegue conferir à disciplina escolar os modos de agir e pensar sociológico (LENOIR, 1998; SEVERINO, 1998; CARIDÁ, 2015).

As disciplinas escolares são partes de projetos sociais e historicamente construídos, tal como são os currículos. Dessa maneira, tanto um como o outro guardam, em seus limites, as intenções e objetivos norteadores para sua aplicação na realidade. Em vista disso, no currículo das humanidades, cada saber pode apresentar um projeto específico e próprio de disciplina, compartilhando como matéria escolar a lógica científica que organiza seu campo. A disciplina escolar, portanto, não corresponde ao simples ato de transpor a intencionalidade do campo

científico para o campo escolar, mas corresponde à construção de uma didática, orientadora dos recursos e das estratégias didáticas (LENOIR, 1998; SEVERINO, 1998; TOMAZI; GOMES, 2007; ARNONI, 2011).

Por sua vez, a BNCC encerra as reflexões, as proposições e os encaminhamentos estabelecidos pelas OCN-EM de Sociologia para o ensino de Sociologia, a fim de alinhar o currículo oficial aos fins condizentes à opção política e pedagógica que, refletindo as tendências econômicas de seu tempo, determinam o discurso pedagógico, impondo à educação pública os interesses de um grupo no poder (HELENO, 2017). Dentro do currículo, por conseguinte, não se encontra uma espécie de consciência crítica, voltada às desmistificações dos fenômenos sociais pela apuração dos fatos, mas uma instrumentalização normativa da vida pessoal e coletiva, no seio da escola (LIMA; MACIEL, 2018).

A BNCC, nessa linha, tem por meta uma concepção utilitária de conhecimento, cuja perspectiva consiste em negociar a distância da lógica científica dos diferentes saberes de uma área, um conjunto de habilidade e competências, como fins, para o qual os meios, indiscriminadamente, convergem (SAVIANI, 2020). As intenções da BNCC, em consonância com o poder, representante da ideologia neoliberal e tecnicista, alinham seu projeto educacional, em nível dos fins, de sorte a encobrir e substituir, com certa relevância, o potencial transformador do saber na *práxis* social por objetivos fixados na técnica, visando à manutenção da dominação (APPLE, 2008).

Por um ângulo amplo, a característica da BNCC-EM está na homogeneização do processo educacional, o qual relativiza as disciplinas e os conteúdos escolares, estendendo essa condição aos papéis de professores e estudantes, em suas diferentes realidades sociais. Fica evidente que o protagonismo na educação passa a ser uma competência indispensável à minoria dominante, que ocupa os espaços de poder de Estado e de organização das políticas educacionais (SAVIANI, 2020).

Essa incongruência converte, na totalidade, o currículo em uma fórmula mecânica de ajustar o processo de escolarização ao estatuto de uma educação empresarial, cujo planejamento se torna uma aventura isolada de uma minoria pertencente à classe dominante, a qual enxerga o desenvolvimento social da maioria como uma extensão linear e homogênea dos fluxos e dos modos verticais de existência e de ação de sua classe. Em virtude desse estranhamento, vale dizer que a maioria não conta para construir a educação, tão pouco para refinar os instrumentos com as quais possa contribuir para tal, pois não passa de força rudimentar de reprodução, um diapasão ideológico (APPLE, 2008; GIROUX; SIMON, 2008).

Não se pode ignorar que a educação é um projeto simultaneamente político e pedagógico, o qual surge em reflexo das tendências sociais, políticas e econômicas de seu tempo. Dessa maneira, a opção política e pedagógica tem força de representar no currículo as formas que a educação pode assumir, para corresponder com a ideologia dominante, tal como regular a expressão da profissão docente, restringir a autonomia das instituições escolares e, conseqüentemente, limitar a representação social e política desse coletivo profissional (GIROUX; SIMON, 2008).

2 PERIODIZAÇÃO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA: DA CLASSIFICAÇÃO E ENQUADRAMENTO FORTES AOS FRACOS

A trajetória do ensino de Sociologia, ao longo das reformas do sistema educacional brasileiro, é marcada por intermitências no currículo escolar. Nesse percurso, a concepção da Sociologia para o currículo foi se desenhando por meio das políticas educacionais, as quais orientam o projeto de currículo e pedagógico com um conjunto de diretrizes, as quais, quando alinhadas ao poder, têm por finalidade impor os objetivos educacionais, de cima para baixo, sem debates amplos e públicos, com a participação dos diferentes representantes dos saberes escolares (MARTINS, 2002).

Esse movimento influencia a classificação e o enquadramento do conhecimento, no discurso pedagógico. Vale lembrar que tanto a classificação quanto o enquadramento são conceitos teóricos que visam a especificar a natureza das regras que se espera que os professores e estudantes aprendam, a fim de poder produzir aquilo que conta como significado legítimo e a forma legítima de suas realizações, em contextos de ensino e aprendizagem. São as regras que tangenciam as interações sociais, bem como a realização de significados, de maneira tácita, na prática pedagógica. Assim, quanto mais o conhecimento possuir uma classificação e enquadramento fortes, maior será a coerência com o campo de origem e sua recontextualização para o currículo e para a pedagogia oficiais (BERNSTEIN, 1996).

Em virtude disso, ao analisar o currículo e a prática pedagógica que comportam as regras do ensino de Sociologia, é possível indicar quais são as tendências das orientações do poder, para estruturar o discurso pedagógico, formar a consciência e as identidades de classe dos transmissores e adquirentes e estabelecer as estruturas de controle simbólico. É importante ressaltar que cada contexto social, político e econômico compõe as agências de recontextualização, com diferentes organizações de poderes que implicam formas distintas de execução do controle simbólico sobre o discurso pedagógico. Portanto, o discurso pedagógico é recontextualizado pelas agências, sofrendo alterações em seus princípios de controle e na distribuição de poder, entre os diferentes agentes da comunicação (BERNSTEIN, 1996).

Em decorrência, alteram-se a voz e a mensagem, de acordo com o período histórico. No caso do ensino de Sociologia, compete definir o processo de transformações que reconfiguram o discurso sociológico das agências de contextualização (ensino superior e centros de pesquisa) e das agências de recontextualização (Ministério da Educação, Secretarias de Educação, entre outras), provocando efeitos na organização do conhecimento entre código restrito e elaborado,

para compor quer a gramática dos Discursos Horizontais, quer a dos Discursos Verticais (BERNSTEIN, 1996, 2000).

A fim de localizar e relacionar os períodos históricos que influem na organização do conhecimento sociológico, no discurso pedagógico, torna-se indispensável promover um percurso pelos períodos nos quais são estabelecidas, no aparato burocrático, a regulamentação da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia na Educação Básica e, assim, sua presença no currículo e na prática pedagógica considerada legítima. Com a intenção de visualizar a posição do ensino de Sociologia nos documentos oficiais, apresenta-se um quadro (Quadro 2), contendo as Políticas Públicas para o Ensino Médio, o ano de sua publicação e o governo, identificado segundo o presidente em exercício, assim como os modelos de currículos e prática pedagógica legítima, em foco para o ensino de Sociologia após 1996, a partir da pedagogia das competências com os PCN.

Quadro 2 – As Políticas Públicas para o Ensino Médio e os modelos de currículos e pedagogia predominantes

Governo/Ano:	Fernando Henrique Cardoso (1995-2002):
1996	Promulga a Lei de Diretrizes e Bases da Educação ou Lei nº 9.394/1996, a qual define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição;
1997	Publica o Decreto nº 2.208, que dissocia a formação profissional da formação acadêmica no Ensino Médio;
1998	Promulga a Resolução CNE/CEB nº 3/1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;
1998	Institui a Portaria MEC nº 438, a qual institui o Exame Nacional do Ensino Médio -ENEM.
Modelo de currículo e pedagogia predominantes	Currículos e pedagogias democráticos e liberais.
Governo/Ano:	Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010):
2004	Promulga o Decreto nº 5.154, que possibilita a oferta da Educação Profissional de nível médio nas modalidades subsequente, concomitante e integrada
2005	Publica a Lei nº 11.096, que institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI)
2006	Cria o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)
2007	Institui a Lei nº 11.494, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)
2008	Promulga a Lei nº 11.684, a qual altera o artigo 36 da LDBEN e inclui a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio.
2009	É aprovada a Emenda Constitucional nº 59/2009, que torna obrigatória a educação dos quatro aos 17 anos de idade
2009	Amplia o Enem e promove a criação do Sistema de Seleção Unificada (SISU)
2009	Cria o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI)
2009	Promulga a Portaria INEP nº 109, a qual institui o “Novo ENEM”
Modelo de currículo e pedagogia predominantes	Currículos e pedagogias democráticos e liberais.

Governo/Ano:	Dilma Rousseff (2011-2016):
2012	Publica a Resolução CNE/CEB nº 2, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)
2013	Institui a Portaria MEC nº 1.140, que formula o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
Modelo de currículo e pedagogia predominantes	Currículos e pedagogias democráticos e liberais.
Governo/Ano:	Michel Temer (2016-2018),
2016	Promulga a MP nº 746, que propõe a reforma no Ensino Médio
2017	Sanciona a Lei nº 13.415, que institui o novo Ensino Médio
2018	Homologa a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (Parte do Ensino Médio), em 14 de dezembro de 2018
2018	Promulga a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, atualizando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. (D.O.U, 22 novembro).
Modelo de currículo e pedagogia predominantes	Modelo genérico de currículo e pedagogia das competências

Fonte: Adaptado de Silva (2021).

Após a Constituição Federal de 1998, os currículos do Ensino Médio foram ajustados aos processos democráticos e liberais que se desenvolviam no país. Essas características asseguravam ao cenário educacional uma diversificada disputa de diferentes vertentes, de sorte a emplacar sua concepção de educação. As pedagogias direcionadas ao mercado ganham força e representatividade para influenciar a elaboração da BNCC, a partir de 2014. O espaço criado pela democratização instaurou condições de se ampliar a perspectiva conservadora, que faz oposição às tendências e concepções educacionais progressistas e humanizadoras. Assim, a elaboração da base curricular retoma a velha disposição de um currículo de classe, o qual dificulta organizar o conteúdo em currículo composto por disciplinas que não sejam a Matemática e a Língua Portuguesa e Inglesa, tidas como obrigatórias (SILVA, 2021).

A diminuição da desigualdade social no acesso à educação de qualidade, sem estar dividida entre propedêutica e profissionalizante, não se concretiza através da última REM, Lei nº 13.415, de 2017. Alicerçada pelo golpe parlamentar de 2016, a REM se desdobrou como parte de uma manobra política conservadora, a qual causou incertezas, questionamentos, debates e diálogos, entre os profissionais da educação, sobre a qualidade dos saberes escolares, incluindo a Sociologia, organizados para corresponder ao conjunto de habilidades e competências, compreendidos como objetivos educacionais necessários à classe trabalhadora, a fim de desempenhar sua função social (MENDONÇA, 2017; BRUM, 2019; SACRISTÁN, 2020; SILVA, 2021).

Com um currículo genérico, oferecendo o mínimo do conhecimento à população em geral, o acesso aos conhecimentos científicos e ao processo de produção das ciências se restringe a uma camada privilegiada da sociedade. Obviamente, com a implementação da REM,

o ensino de Sociologia tem à sua frente o novo desafio de resguardar, na *práxis* social, mesmo que alocada de forma indireta, no currículo oficial, a lógica científica de estranhar e desnaturalizar os fenômenos sociais, conquistada nas OCN-EM de Sociologia, preservando a conquista de inserir no Ensino Médio um modelo científico de disciplina (MOREIRA; SILVA, 1994; BRASIL, 2006a; BRUM, 2019; SACRISTÁN, 2020).

Neste capítulo, o foco na trajetória histórica do ensino de Sociologia no sistema educacional nacional – desde o retorno aos currículos estaduais, chegando à obrigatoriedade até os tempos recentes, quando sua presença volta a depender dos Estados – demonstra, por uma bibliografia variada, uma contradição associada aos meios e aos fins da presença intermitente da Sociologia, no currículo oficial, o qual varia da construção ideológica dessa disciplina à sua defesa enquanto disciplina desenhada em torno da lógica científica.

Dessa forma, a tensão entre poder e saber é introduzida no currículo de humanidades, cujo modelo de currículo geral defende o discurso horizontal centrado em competências, o que se alinha às políticas neoliberais e ao movimento de regionalização do currículo de humanidades, em oposição ao currículo científico, o qual organiza o conteúdo em discurso vertical, estabelecendo fronteiras disciplinares nítidas, inclusive para a Sociologia, entre outras disciplinas. A partir dessa perspectiva, a reforma curricular surge de uma luta, entre grupos, para tornar seu viés hegemônico. Assim, espera-se que o foco do discurso oficial construa em professores e estudantes uma disposição de valores, cuja motivação e aspiração se convertem em práticas e desempenhos particulares.

2.1 Primeiro período: a defesa da disciplina de Sociologia no Ensino Médio (1982-2007)

O ensino de Sociologia permanece na fronteira da tendência educacional à pedagogia das competências, na qual, de um lado, se busca consolidar um projeto de disciplina com maior foco na construção de um ensino científico e, consequentemente, de um currículo de humanidades disciplinar, e, de outro, a educação adquire a intencionalidade mercadológica de se voltar à formação profissional, cuja principal preocupação se vincula aos índices de desenvolvimento econômico e qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho, isto é, um modelo de educação profissional focado no contexto de vida. Esses são os pratos para os quais o fiel da balança pende, quanto aos rumos que esse nível de ensino pode assumir para a maioria da população brasileira (CUNHA, 2005; MOEHLECKE, 2012).

Não obstante, a Sociologia sempre foi colocada à prova, nas reformas educacionais, no Brasil. Com Rocha Vaz, em 1925, sua obrigatoriedade foi introduzida nas escolas secundárias, em âmbito nacional. Na Reforma Francisco Campos, em 1931, sua permanência é mantida até 1942, para, então, sua obrigatoriedade ser retirada do ensino secundário, com a Reforma Capanema. Isso ocorreu em meio ao processo de expansão do sistema educacional brasileiro, caracterizado em três momentos distintos: o primeiro se deu nas duas primeiras décadas do século XX, na fase da economia agroexportadora, que registrava a expansão da demanda social por educação e as iniciativas reformistas de educadores progressistas; o segundo momento, de 1930 a 1946, com a reformulação efetiva do sistema educacional pelo Estado, através da Reforma Francisco Campos (1931-1932) e das Leis Orgânicas do Ensino (1942-1946); o terceiro momento, desde a redemocratização do país, iniciada em 1946, quando, de um lado, se situavam os progressistas e, de outro, os conservadores, liderados pelos educadores católicos na defesa da escola privada (CHAGAS, 1978; XAVIER, 1990; ARANHA, 1996).

Passaram-se treze anos até que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4024 (BRASIL, 1961), de 1961, desse um novo contorno ao sistema de ensino e ao currículo para, em seguida, serem suprimidos, no período da Ditadura Militar, em 1964 (ARANHA, 1996, 2006). A partir da primeira LDBEN, o Ensino Médio foi estruturado em ginásial, de 4 anos, e colegial, de 3 anos. Ambos abrangiam o ensino secundário e o ensino técnico profissional. Pela primeira vez, o ensino profissional foi integrado ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se plena equivalência entre os cursos, apesar de não superar a dualidade estrutural, uma vez que continuaram a existir dois ramos distintos de ensino para distintas clientelas, mantendo-se as diferenças existentes desde os primórdios da educação brasileira (NASCIMENTO, 2007).

Já em 1964, com a política educacional instituída no governo militar, o Ensino Médio passou a ter uma visão utilitarista, inspirada na teoria na ideologia tecnicista, regida por uma relação direta de subordinação do sistema educacional ao sistema operacional do espírito desenvolvimentista. Desse modo, a educação passava a ter a função principal de habilitar ou qualificar para o mercado de trabalho. Após 1964, o sistema educacional foi estruturado para atender às demandas de expansão do sistema capitalista. Em 1968, a Lei nº 5540, do governo militar, propunha um aumento do número de vagas para o Ensino Superior, o qual foi seguido por mobilizações dos estudantes secundaristas por mais vagas nas universidades, desencadeando a mobilização que levou milhares de estudantes às ruas. Em 1971, o Ensino Médio passou por mais uma reforma, através da Lei nº 5692, que criou o Ensino de 1º e 2º Graus. Com isso, o Ensino de 2º Grau passa a ser obrigatoriamente profissionalizante, com o

objetivo de que um grande contingente de estudantes saísse do sistema escolar e entrasse diretamente no mercado de trabalho, diminuindo a pressão por vagas no Ensino Superior, que começava a se expandir (NASCIMENTO 2007).

Com a reforma do ensino secundário, de 1971, Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), o projeto educacional veio a enfatizar o ensino profissionalizante, em detrimento do ensino propedêutico, no qual os conteúdos de humanas, como a Filosofia, a Sociologia, eram, de acordo com o Artigo 4º da referida Lei.¹² (BRASIL, 1971), integrados ao currículo do Ensino Médio na sua parte diversificada, ficando a cargo dos entes da federação a sua organização e oferta (MONTALVÃO, 2010; NAGLE, 1985). Na prática, a Reforma de 1971 não atingiu os objetivos almejados pelo governo. Entre os principais problemas, destacam-se a falta de recursos humanos e materiais, um aumento significativo do número de estudantes matriculados no Ensino Médio, a necessidade de novos currículos, de se estabelecer associação entre as escolas e as empresas, de identificar as necessidades do mercado de trabalho, da construção e/ou adaptação de escolas, além da formação de professores e outros profissionais para os novos cursos (CUNHA, 1977).

Diante dessas dificuldades, foi instituído o Parecer nº 45, de 1972, recolocando a dualidade da educação geral e da formação profissional, a partir da habilitação profissional. Já em 1975, é instituído o Parecer 76, de 1975, no qual a habilitação deixa de ser entendida como preparo para o exercício de uma ocupação e passa a ser considerada como o preparo básico para a iniciação a uma área específica de atividade. O 2º Grau passava a oferecer uma formação mais abrangente, possibilitando uma visão ampla do mundo e uma adaptação mais fácil às mudanças ocorridas no âmbito do trabalho, através do domínio das bases científicas de uma profissão (KUENZER, 1997).

A disputa pelo sentido da educação média instaura, novamente, a celeuma entre os objetivos da formação geral, propedêutica, tendo as escolas privadas na vanguarda, e a qualificação e, posteriormente, a formação para o mundo do trabalho, como intenções predominantes no projeto de educação pública (CHAGAS, 1978; CUNHA, 1981). Em linhas gerais, a exigência de uma educação focada na preparação de profissionais de nível médio, formados em escolas técnicas, para suprir as carências do mercado de trabalho, era a tônica do momento. Em que pese inegavelmente a expansão do ensino obrigatório, no período, por outro lado, houve a tentativa do Estado de desobrigar-se do financiamento da educação pública, ao

12 Artigo 4º: Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (BRASIL, 1971).

mesmo tempo que incentivava e incrementava a privatização do ensino, em todos os níveis (CUNHA; GOÉS; 1985; ARANHA, 1996; CUNHA; 2005).

Nesse caldo de contradições sociais, a Lei nº 7044 (BRASIL, 1982), de 1982, como parte de um processo de redemocratização, veio revogar a profissionalização compulsória que marcava o 2º Grau, a fim de orientar a nova reforma da educação quanto à escolha dos objetivos a serem atribuídos ao projeto de educação média, herdeira de um projeto educacional exclusivamente focado em capacitar o jovem a exercer um trabalho no campo industrial (OLIVEIRA, 1994). Ao determinar que a proposta curricular teria um núcleo comum, obrigatório para todo o território nacional, e uma parte diversificada, para atender às peculiaridades locais dos Estados, a divisão permitiu o retorno da Sociologia e da Filosofia ao currículo dos Estados brasileiros, como disciplinas optativas (AZEVEDO; NASCIMENTO, 2015; AZEVEDO, 2020). Algo semelhante, porém avesso à conquista da obrigatoriedade, acontece com a Sociologia com a REM e BNCC-EM, de 2017 em diante.

Em meio às transformações sociais e políticas do período de redemocratização, ocorrem os movimentos sociais em prol da introdução da Sociologia no currículo escolar dos Estados, na educação de nível médio. O primeiro projeto curricular a incluir a Sociologia como disciplina escolar foi implementado no Estado de São Paulo, por meio da Resolução SE nº 236 (SÃO PAULO, 1983), de 1983. Ela possibilitou a inclusão da Sociologia na parte diversificada do currículo do, então, ensino secundário. Nos anos seguintes, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP) realizou um concurso público de cargo de professor de Sociologia e, avançando o projeto de consolidação da disciplina, na educação estadual, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) publicou a Proposta de Conteúdo Programático para a Disciplina Sociologia, com análises, discussões, leituras e seminários, concretizados sobre o ensino de Sociologia, visando à consolidação da Sociologia como disciplina escolar (MACHADO, 1987; MORAES, 2003; 2011; MENDONÇA, 2017; AZEVEDO, 2020).

O processo de redemocratização foi, portanto, o palco a partir do qual os Estados promoveram as suas reformas curriculares, tendo a opção de reintrodução do ensino de Sociologia no Ensino Médio, que contava, à época, com o movimento em torno das propostas curriculares do Estado de São Paulo do Ensino Médio, formando um referencial necessário aos demais Estados. Porém, o processo de reintrodução aconteceu de maneira bastante diversificada entre os Estados, com início, em 1984, nos currículos das escolas de São Paulo e terminando com a Paraíba, em 2007, através da Resolução Estadual (RE) nº 277, sendo este o último Estado da federação a introduzir a disciplina no currículo (AZEVEDO, 2014).

O movimento de inclusão da disciplina de Sociologia, junto à Filosofia, encontra, mais tarde, com a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 1996, uma etapa difícil da luta, já que a LDBEN não assume a Sociologia como disciplina. A LDBEN vem no esteio do neoliberalismo e não das conquistas do processo de redemocratização do país. A luta pela inclusão da Sociologia e da Filosofia como obrigatórias no currículo destaca que ambos os conteúdos são relevantes para um projeto educacional, o qual, em linhas gerais, estreita o processo de escolarização com o exercício da cidadania, justificando a presença do pensamento crítico, pertencente ao currículo de humanidades, como um direito de todos os cidadãos brasileiros (OLIVEIRA, 1997; MONTALVÃO, 2010).

A LDBEN de 1996 define o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, cujos objetivos presentes no artigo 35, embora fossem abrangentes, englobam a formação geral, destinada ao Ensino Superior, o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico, assim como a preparação técnica para o trabalho. Associar o Ensino Médio à formação básica objetiva romper com a dicotomia histórica existente entre o ensino profissionalizante e o preparatório para o ensino superior (OLIVEIRA, 1997; MONTALVÃO, 2010; BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a Sociologia aparece destacada, em seu texto original, no Artigo 36, cujo primeiro parágrafo indica que os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que, ao final do Ensino Médio, o educando demonstre, conforme enfatiza o inciso III, domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. A relação da Sociologia ao exercício da cidadania pouco contribui para esclarecer a sua diferença das demais disciplinas e qual seu papel no sistema educacional, pois os dois objetivos citados, normalmente elencados quando se trata de justificar a disciplina, podem ser alcançados por todas as demais e, de modo geral, são objetivos inerentes à própria atividade educacional (BRASIL, 1996; SARANDY, 2013).

O impacto mais significativo sobre o ensino de Sociologia consiste em retirar o seu caráter disciplinar, para ser lecionada de maneira diluída entre os demais saberes, desconsiderando as particularidades teóricas e metodológicas observáveis na construção do saber sociológico. Apesar da menção, os termos que garantiriam a inclusão da disciplina no Ensino Médio não estavam claros, iniciando-se um processo que procura estabelecer a natureza do ensino de Sociologia e a importância de sua obrigatoriedade, na educação. Essa condição gerou a luta para reconhecer a sua importância no currículo nacional para além da relação dos conhecimentos sociológicos com o exercício da cidadania (OLIVEIRA, 2013; SARANDY, 2013).

Nesse ínterim, enquanto se desenvolvia a luta pela obrigatoriedade, os Estados iam se posicionando em relação à inclusão da disciplina no currículo estadual. De modo a fazer peso na decisão de incluir a obrigatoriedade da Sociologia no currículo da Educação Básica, as associações, com representações nacionais, entre elas a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS) e a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), atribuem ao movimento contornos substanciais para inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória, que serviram de plataforma para a criação do projeto de Lei nº 3.178/97, pautado pelo Deputado Padre Roque Zimmermann, do Partido dos Trabalhadores (PT) do Paraná, o qual propunha alterar o artigo 36 da LDBEN de 1996, com o objetivo de incluir a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio (OLIVEIRA, 1997; OLIVEIRA, 2013).

Apesar de o texto da LDBEN de 1996 deixar vago qual domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia será exigido, a principal justificativa para a inclusão da obrigatoriedade estava no reconhecimento de que a disciplinarização curricular era importante ao processo de escolarização. Esse elemento tornava o texto da LDBEN de 1996, além de vago e insatisfatório, uma base difícil para a inserção do conteúdo de Sociologia, uma vez que a diluição de seus temas em outras disciplinas pressupõe que docentes de outras áreas, sem a formação adequada para ensinar os conteúdos de Sociologia, não estão aptos para cumprir a tarefa de ensinar em função da metodologia e lógica científica (MENDONÇA, 2017).

Todavia, a despeito de o projeto que objetivava alterar a LDBEN de 1996 ter obtido a aprovação nas duas casas do Congresso Nacional, em 2001, o presidente em exercício, Fernando Henrique Cardoso, vetou integralmente a proposta, sob a justificativa de carência de profissionais habilitados e, ao inserir mais duas disciplinas no currículo, acarretaria aos Estados e ao Distrito Federal um ônus econômico inviável para o momento. Embora o veto presidencial não refute os argumentos presentes na proposta de Lei, o qual tem relação com aspectos pedagógicos, no mesmo ano de sua publicação, dos 27 Estados brasileiros, apenas cinco – Piauí, Roraima, Ceará, Rio Grande do Norte e Paraíba – não tinham inserido a Sociologia no currículo estadual do Ensino Médio (SILVA JUNIRO, 2002; AZEVEDO, 2014; 2020; MORAES, 2011; MENDONÇA, 2017).

Apesar de haver, em alguns Estados brasileiros, indicativos legais para a presença da Sociologia nos currículos do Ensino Médio, vale destacar que isso não garantiu que a disciplina fosse ofertada em todas as escolas. Contudo, o cenário político começa a mudar, com as eleições gerais de 2002, as quais permitiram ao governo eleito defender pautas educacionais importantes, de maneira que o novo governo viabilizou, no ano de 2003, importantes mudanças

no contexto das políticas educacionais, entre as quais estava incluída a luta pela obrigatoriedade da Sociologia e Filosofia como disciplina do Ensino Médio (AZEVEDO, 2014; 2020; MORAES, 2011; MENDONÇA, 2017).

Com a conjuntura política favorável à pauta educacional, o Deputado Federal Ribamar Alves, filiado ao Partido Socialista Brasileiro (PSB) do Maranhão, propôs o Projeto de Lei nº 1641, de 2003, que trata da inclusão de ambas as disciplinas como obrigatórias no Ensino Médio, defendendo, assim, a sua organização no currículo como disciplina escolar. À parte o foco na interdisciplinaridade atribuído à discussão sobre os currículos, o qual será desenvolvido no capítulo seguinte, entre o estudo e o ensino da Filosofia e da Sociologia, o Conselho Nacional da Educação (CNE), por sua Câmara de Educação Básica (CEB), emitiu e aprovou o Parecer CNE/CEB nº 38, de 2006, que veio a ser a Resolução CNE nº 04/2006, sobre a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio, atendendo ao ofício da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC). Vale destacar que o Estado de São Paulo não acata tal resolução, posição consubstanciada no Parecer ECCE/SP nº 63/2006, com argumentos parecidos ao veto de FHC, em 2001, acrescidos do argumento da ingerência do CNE nos Estados, ao indicar a obrigatoriedade da disciplina no currículo (AZEVEDO, 2014; 2020; MORAES, 2011; MENDONÇA, 2017).

A defesa pela obrigatoriedade prossegue com ações coletivas, com representação do Sindicato de Sociólogos do Estado de São Paulo, os quais fazem forte pressão, com a intenção de organizar o contexto político, inclusive de resistência ao discurso de desdisciplinarização do currículo, para que, finalmente, fosse sancionada a Lei nº 11.684, de 2008, que torna obrigatória as disciplinas de Sociologia e Filosofia nas três séries do Ensino Médio (AZEVEDO, 2014; 2020; MORAES, 2011; MENDONÇA, 2017).

Com a alteração da LDBEN, em seu artigo 36, a qual afirma a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia em todas as séries do Ensino Médio, fica consolidado o desafio de fortalecer o ensino de Sociologia e criar as condições adequadas à implementação de seu projeto de disciplina, realizado no limite da lógica científica, em promover as reflexões acerca das concepções de mundo, a fim de provocar a desnaturalização e o estranhamento dos fenômenos sociais, além de levar à aquisição de uma linguagem específica da Sociologia, com a intenção de romper com o discurso de formar, pura e simplesmente, para a cidadania. As OCN-EM de Sociologia, como finalidade, apresentam, no recorte de objetivos, um conjunto de reflexões que embasam e suscitam a prática de ensino, desenvolvido na complexa relação interpessoal (professores e estudantes), valores relacionados à produção de conhecimento no dia a dia da escola (BRASIL, 1996, 2006; LIEDKE FILHO, 2005).

O currículo, uma produção social que engloba ações didático-pedagógicas desenvolvidas na jornada de trabalho do professor, é efetivado no interior da escola e no contexto diverso de sala de aula, como proposta educacional humanizadora (que considera o professor e o estudante na qualidade de sujeitos sociais, históricos e culturais), na qual os saberes científicos são transformados em saberes escolares pela ação do professor, isto é, eles recebem uma interface educativa que caracteriza o contexto e a ação de ensinar, na qual é definido o tempo para desenvolver a atividade de ensino, são selecionados os conteúdos e os recursos didáticos a serem empregados, esclarecidos os métodos e as estratégias didáticas necessárias à aprendizagem dos estudantes e estabelecidos os processos avaliativos que se associam ao percurso de ensino (BRASIL, 2006a; TOMAZI; GOMEZ, 2007).

Ao se ressaltar a Sociologia como disciplina escolar, o professor e o ensino adquirem relevo e despontam como meio e condição do aprendizado do estudante. Ensinar a Sociologia requer uma linguagem, organizada em termos de conteúdo e responsável por traduzir esse campo científico em metodologias de ensino e aprendizagem, capaz de favorecer a compreensão de que existem, na ação do homem, processos que medeiam sua relação com o mundo. Nessa perspectiva, o ensino de Sociologia precisa oferecer as condições para que, no processo educacional, seja desnaturalizada a condição humana, no contexto social e cultural, revelando-se aos estudantes os processos que compõem a nossa humanidade e as ferramentas para compreendê-la (BERNSTEIN, 1996; TOMAZI; GOMEZ, 2007).

2.2 Segundo período: legitimação da Sociologia no Ensino Médio (2008-2017)

Evidenciar e compreender os determinantes sociais, culturais, políticos e econômicos desse fenômeno é uma tarefa complexa, cujo tema está sendo construído e consolidado como objeto de pesquisa da Sociologia brasileira, visando a consolidar o campo de Ensino de Sociologia. Com a legalidade do ensino de Sociologia, no Ensino Médio, cria-se a possibilidade de integrar o saber aos marcos da política educacional, assegurando-se sua presença nas definições de bases, diretrizes e currículos voltados à Educação Básica (SILVA, 2012). Porém, é imperativo destacar que a educação não é neutra e tão pouco avessa à política. E negar a dimensão política da educação significa, em última instância, colocar o seu pleno potencial de transformação social a serviço de grupos no poder (MENDES, 1983; LIBÂNEO, 2016). Assim, embora a legalização da disciplina de Sociologia na educação represente uma conquista para o sistema educacional, emerge o problema de legitimar o ensino de Sociologia como disciplina,

no Ensino Médio, e, também, nos cursos de licenciatura, na Educação Superior, com o propósito de imprimir a sua lógica científica no currículo e nas aspirações do sistema educacional e político, como um todo (SILVA, 2012).

Dentro de um processo mais amplo, o ensino de Sociologia precisa de um projeto disciplinar, tendo à sua frente um professor formado na área de atuação, como fundamento para sua legitimação. Nessa direção, ampliar as condições de formação do professor de Sociologia, assim como os seus instrumentos de trabalho – material pedagógico, livros didáticos, entre outros –, é algo necessário e indispensável de ser realizado em paralelo ao retorno oficial desse saber à Educação Básica. Esses elementos são importantes, porque a Sociologia se faz presente e ausente em certos contextos históricos da educação nacional, deixando uma lacuna sobre sua função para o Ensino Médio (OLIVEIRA, 2016; BODART, SILVA; 2016).

Em virtude do retorno da Sociologia à Educação Básica, o debate no campo da política educacional, o qual mobiliza os atores do setor público e privado a participarem da elaboração do currículo nacional, reabre a caracterização tanto da função educativa do ensino de Sociologia quanto do papel do professor à frente do saber propriamente dito (SOUZA; RIBEIRO, 2012; AZEVEDO, 2014). Como resultado, as questões teóricas e pedagógicas, relacionadas ao conteúdo, às metodologias, aos recursos, às estratégias didáticas, à carga horária e à organização do saber, assim como à definição da identidade profissional diante da prática sociológica e da recepção dos estudantes, revelam, gradualmente, a necessidade de legitimar o seu lugar na estrutura educacional, através do campo e de sua autoridade científica (OLIVEIRA, 2016; CIGALES; MARTINS, 2015).

Para tanto, é necessário retirá-la de uma dimensão discursiva ideológica, que simplifica ou alinha esse saber aos interesses que não sejam sociológicos, mas associados ao poder e ao controle simbólico (OLIVEIRA, 2016). Logo, a Sociologia é definida como um sistema social com identidades profissionais capazes de estranhar e desnaturalizar os fenômenos sociais, culturais, políticos, econômicos e históricos, por meio de instrumentos metodológicos e teórico-conceituais (BRASIL, 2006a). As indagações que emergem com respeito ao ensino de Sociologia e aos conteúdos curriculares, à pedagogia praticada, à formação profissional e ao engajamento na carreira, que aparecem naturalizados e difusos, no conteúdo escolar, manifestam uma dupla leitura na qual, por um lado, cumpre a função de socializar valores morais fixos no currículo e, por outro, expressar a lógica científica que organiza esse saber (BOURDIEU, 1989, 1999; VALLE, 2014).

Dessa maneira, as perspectivas que corroboram a construção da Sociologia no Ensino Médio, quando aliadas às políticas educacionais curriculares, instauram normas e parâmetros

sobre o lugar e o papel que ela deve ocupar, na educação. Isso não depende exclusivamente das perspectivas epistemológicas, organizadas nas comunidades científicas, mas do processo de recontextualização e simplificação de seu valor científico, nas instituições governamentais, para corresponder à perspectiva dominante, através da oferta de código restrito e discurso horizontal (BERNSTEIN, 1996; OLIVEIRA, 2007; SILVA, 2012, 2016).

A institucionalização da Sociologia no Ensino Médio insere uma situação-problema tanto para o campo político, que organiza o cenário educacional por meio de reformas, leis, planos, normas e saberes, quanto para os cursos superiores, os quais preparam os profissionais para atuar não apenas em pesquisa, mas também em educação. Apesar de a formação e o trabalho do professor estarem relacionados a contextos socioeducativos complexos, ambos são impactados pelas intenções das políticas educacionais e pelas implicações epistemológicas das Ciências Sociais (LENNERT, 2009; BRUNETTA; CIGALES, 2017; OLIVEIRA; CIGALES, 2019).

Nesse sentido, o ensino de Sociologia está vinculado a duas posições: a primeira, derivada do campo político e do processo que legaliza a Sociologia; a segunda, da legitimação no Ensino Médio e Superior, ao explorar o papel, a repercussão e as possibilidades do ensino dessa disciplina na formação e prática docente, nas três séries do Ensino Médio, da mesma forma que na formação para a docência e pesquisa. Assim, a legitimação do ensino de Sociologia precisa conter a intenção, o objetivo e o significado do projeto disciplinar, sem tendência de reproduzir, na ação profissional, no contexto social e concreto da escola, a tensão que existe entre posições políticas, a qual marca a cultura escolar mais próxima ao campo ideológico do que da referência científica (BODART; FEIJÓ, 2020; GOODSON, 2008; CHERVEL, 1990).

Por causa de um desenvolvimento histórico e de fatores culturais, sociais, políticos e econômicos, os professores de Sociologia se deparam com limites e barreiras para o ensino em sala de aula. A presença intermitente da disciplina no currículo oficial dificulta, historicamente, a organização e a consolidação de uma prática pedagógica específica da Sociologia, condição que compromete o papel do professor como produtor de conhecimento e organizador das atividades educativas, principalmente quanto à seleção de recursos e estratégias didáticas (LENNERT, 2011; ENGUITA, 1991).

A trajetória intermitente da Sociologia no currículo não é o único fator que fragiliza a atuação do professor de Sociologia, no campo educacional. O mecanismo de subordinação da Educação Básica aos objetivos de mercado, o qual transforma a educação escolar em fonte predeterminada, eficiente e produtiva de formação de mão de obra, por tendências e correntes

pedagógicas baseadas no tecnicismo, impõe aos professores a exigência de operacionalizar objetivos da pedagogia oficial e, de forma automatizada e impessoal, executar cada etapa prescrita no currículo, de sorte a alcançar o resultado previsto (BERNSTEIN, 1996; CARVALHO, 2020; SAVIANI, 1983; APPLE, 1989).

É oportuno enfatizar que a tendência tecnicista na educação não poupa esforços para substituir um programa educacional democrático, que conecta o processo de escolarização interpessoal, focado na relação professor-aluno, por um programa educacional ideologicamente enviesado, intervencionista e autoritário, o qual almeja a manutenção das relações de forças entre as classes. O ensino de Sociologia, por sua vez, deve buscar a sua legitimação na ligação com o princípio científico de sempre submeter seu objeto de pesquisa aos dados coletados e à reflexão epistemológica. Esse procedimento facilita a remoção de tópicos sociológicos das interpretações ideológicas e do senso comum (SILVA, 2006; APPLE, 1989).

O incentivo à legitimação da licenciatura tem por finalidade fortalecer, de um lado, a disciplina de Sociologia e, de outro, a identidade profissional do professor que tem um campo de referência desenvolvido. Compreender o professor de Sociologia como um profissional, o qual desempenha um tipo de trabalho, no Ensino Médio, qualitativamente diferente das outras ocupações exercidas no mesmo espaço, ratifica a importância da disciplina de Sociologia como um saber que prevalece na atividade profissional. No entanto, ele exige do professor uma didática capaz de demonstrar aos estudantes uma análise científica do conhecimento sociológico, composta por reflexão metodológica. Ao lecionar uma disciplina no Ensino Médio, os professores com formação em Ciências Sociais estão particularmente preocupados em educar os estudantes acerca da realidade social, por meio do pensamento científico, o qual organiza os instrumentos e procedimentos sociológicos (LENNERT, 2011; SANTOS, 2002; SANTOS, BARRETO, 2011).

O professor de Sociologia possui um conhecimento especializado, adquirido através de formação em curso superior, desenvolvido na lógica científica. A cognição em empregar a racionalidade sociológica como instrumentos característicos de sua profissão confere a esse profissional a credibilidade para solucionar as situações pedagógicas, em torno de recursos e estratégias didáticas, para o ensino de Sociologia, assim como a questões ligadas à organização curricular para os diferentes níveis de ensino, sendo imperativo, devido à inserção da disciplina Sociologia no Ensino Médio, ocorrer a retomada e o aprofundamento dos estudos sobre educação, ensino, formação e profissionalização de professores, no campo das Ciências Sociais (SANTOS, 2002; SILVA, 2006).

Em virtude de um cenário social e político favorável ao ensino de Sociologia, acontece a ampliação dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais, em todo o território nacional. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) vigorou entre os anos de 2007 e 2012, tendo sido instituído pelo Decreto nº 6.096, de 2007. Esse programa foi formulado para promover a reestruturação dos Institutos Federais de Ensino Superior (IFES) e teve como meta central a ampliação do acesso e da permanência dos estudantes na educação superior. Inicialmente, o programa previa um aporte de verbas condicionado ao compromisso de aumentar as vagas nos cursos de graduação, adotando estruturas curriculares mais flexíveis, com vistas a uma reorganização do currículo e estruturação dos cursos de graduação e o trabalho docente desenvolvido nessa IFES, ressignificando as funções sociais da universidade pública (JUNGES, 2021).

Nessa perspectiva, o programa REUNI ajudou a promover a expansão de cursos de Ciências Sociais e Sociologia, aumentando o número de vagas, além de combater a evasão de estudantes das licenciaturas do ingresso à conclusão, com programas de permanência estudantil (BODART; CIGALES, 2017; BODART; TAVARES, 2020). Somada à ampliação do curso de licenciatura em Ciências Sociais, tem-se a expansão do campo pesquisa em Sociologia da Educação, que tem por objetivo de investigação o ensino de Sociologia na Educação Básica. Desenrola-se, através da consolidação da modalidade licenciatura, no Ensino Superior, a formação de grupos de pesquisa, o crescimento de publicações científicas, dossiês temáticos, livros de coletâneas, dissertações e teses e organização de grupos de trabalhos em eventos científicos regionais, nacionais e internacionais (MENDONÇA, 2003).

No princípio, o ensino de Sociologia pertencia ao projeto educacional voltado à educação das elites; agora, ela se massifica tanto com a sua inclusão no Ensino Médio quanto com a criação de cursos no Ensino Superior e em programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Ambos os processos tiveram como resultado mensurável um aumento exponencial de pesquisas acerca de temas relacionados ao seu ensino, na Educação Básica, estimulando o desenvolvimento de debates acerca dos materiais didáticos, formação de professores e desafios associados ao ensino e à consolidação da Sociologia, no currículo, como disciplina (JINKINGS, 2007; MEUCCI, 2000).

A construção social do campo de trabalho do professor de Sociologia configura, gradualmente, um espaço complexo de tensões e interações, no contexto da educação escolar, assim como na formação inicial e continuada, em torno do ensino de Sociologia. A identidade profissional vai se conformando ao conjunto, seja de saberes, seja de capacidades profissionais, intrínsecas ao exercício de suas atividades profissionais, em função da intenção e dos objetivos

de ensino, de planejamento, de currículo, de organização e seleção de conteúdos, metodologias e avaliações adequadas, isto é, tudo o que está ligado à *práxis* social (BERNSTEIN, 2000; DUBAR, 2005).

Antes da sua obrigatoriedade, a institucionalização da disciplina de Sociologia na Educação Básica era a questão predominante. Mas, desde o momento em que se tornou obrigatória, o foco se voltou, em certa medida, para a caracterização do seu conteúdo, no currículo e na prática docente. Dessa forma, com a ampliação dos cursos superiores e de pesquisa sobre o ensino de Sociologia, foram-se amplificando as contribuições para consolidar não somente o saber, como também o professor de Sociologia, na realidade escolar (BODART; CIGALES, 2017; BODART; TAVARES, 2020).

Consequentemente, a obrigatoriedade contribui para a ampliação do desenvolvimento da Sociologia na educação, agregando um conjunto de programas governamentais importantes, tais como o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual inclui a Sociologia nos livros didáticos do Ensino Médio, nos anos de 2012, 2015 e 2018; o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), implementado em 2009; e, recentemente, em 2019, a Residência Pedagógica (RP), voltada para a formação de professores. Esse conjunto de ações favorece a profissão docente e a construção da identidade profissional, a qual depende de uma cultura profissional proveniente da formação inicial e continuada, do currículo, da experiência profissional e de outras fontes, as quais resultam do desenvolvimento histórico da Sociologia, no sistema educacional (TARDIF, 2012).

Em síntese, os anos que se seguiram à obrigatoriedade da Sociologia resultaram em conquistas substanciais para conferir ao ensino de Sociologia um caráter disciplinar, o qual legitima, na Educação Básica, a lógica científica das Ciências Sociais, buscando superar a falta de tradição pedagógica que a ausência da disciplina imprimiu ao sistema escolar nacional, à organização do currículo e à formação docente. No entanto, em ressonância à luta pela obrigatoriedade, a identidade do professor de Sociologia adquire força, resultado da inserção dessa profissão na base coletiva do sistema educacional (BERNSTEIN, 2000; CIGALES; BODART, 2020; COSTA; EVANGELISTA; SOUZA, 2017).

Contudo, a partir de um avanço conservador no campo político, as conquistas obtidas na área de educação, principalmente associadas ao currículo de humanidades, como as conquistas na área da Sociologia, estão novamente em disputa no âmbito político, criando, para atender, mais uma vez, aos interesses do processo de mercantilização do ensino, barreiras morais a temas sociológicos: família, gênero, sexualidade, cultura, religião, classe social, política, entre outros (LOPES; PEREIRA, 2016).

De maneira aparente e objetiva, a escola democrática entra em crise desde 2014, por meio de cortes econômicos e de reformas que imprimem um retrocesso à educação. O Projeto Escola sem Partido, Projeto de Lei nº 7.180, de 2014, tem por objetivo despolitizar a sociedade por via da educação pública, instaurando para o ensino de Sociologia, bem como para as demais disciplinas das Ciências Humanas, através das Secretarias Estaduais de Educação, a censura a determinados temas sociológicos, suprimindo a cientificidade do conteúdo em benefício de uma justificativa conservadora e moral de, supostamente, respeitar as convicções políticas e religiosas de estudantes e suas famílias. A despolitização da escola afeta a sociedade, ações que precedem e culminam no golpe materializado no *impeachment*, em 2016, da presidente Dilma Rousseff (COSTA; EVANGELISTA; SOUZA, 2017; CIGALES; BODART, 2020; SILVA, 2021).

A situação engendrada pela Escola sem Partido incitou a comunidade profissional e acadêmica a produzir o Manifesto da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), em 2015, sobre o retrocesso previsto para a Educação Básica, mediante um contexto social e político no qual avança o pensamento conservador e imperam sucessivos ataques à educação e ao ensino de Sociologia, promovendo, a princípio com forte resistência, o retrocesso nas políticas educacionais, ensejando, à disciplina de Sociologia e ao currículo de humanidades, incertezas sobre a qualidade de sua continuidade no Ensino Médio (BRUM, 2019, CIGALES; BODART, 2020).

Entre os anos de 2011 e 2015, as mudanças no Ensino Médio já estavam sendo debatidas pela Comissão Especial da Câmara dos Deputados, destinada a proceder a Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), por meio do Projeto de Lei (PL) nº 6840, de 2013, o qual, apesar de ter passado por várias audiências públicas, foi rejeitado por grande parte da classe política e de entidades da Sociedade Civil, não sendo encaminhado para votação, durante o governo de Dilma Rousseff. Contudo, o currículo de humanidades e o conjunto da educação brasileira passam a ser alvo de questionamentos, pondo fim à educação de base democrática, para implementação de uma educação autoritária.

2.3 Terceiro período: suspensão da obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio (2017-2022)

Com o processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff e a consequente posse de Michel Temer, novos encaminhamentos foram postos para a educação, os quais atendiam

aos anseios de grupos, sobretudo da iniciativa privada, em reformar o Ensino Médio. Para essa finalidade, foi criada a Medida Provisória (MP) nº 746, de 2016, a qual foi implementada de forma rápida e autoritária, sem ter sido amplamente discutida com educadores, professores, gestores e pesquisadores da área educacional. De imediato, a MP suprime a obrigatoriedade do oferecimento das disciplinas de Artes, Filosofia, História, Sociologia, Educação Física do Ensino Médio. Por conseguinte, com o novo arranjo legal para a educação, que escapa à discussão pública, o processo de legitimação da Sociologia perde espaço para a nova, porém, conhecida, política intervencionista do Estado (BRASIL, 2016; CORTI, 2019).

Acompanhando o movimento de reforma educacional do Ensino Médio estão os cortes de investimento na educação, os quais configuram a instituição da obediência política. Entre as mudanças drásticas nos rumos das políticas educacionais, pode-se citar o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) nº 55, cuja finalidade consiste em realizar um corte de gastos e congelamento nos investimentos públicos por 20 anos, incluindo, principalmente, a educação. É retomada, com Michel Temer, a política intervencionista de Estado, velha e eficaz forma de implementar a política que pretende reformar o Ensino Médio e garantir que o sistema educacional, como instrumento do Poder, cumpra as funções que lhe são atribuídas, pelos instrumentos de controle simbólico (FERRETTI, 2018; FERREIRA; SANTANA, 2018; AZEVEDO, 2020).

O Estado, ao instaurar a política de educação, intervém no sistema educacional, com vistas a implementá-la. Assim, independentemente dos efeitos que a MP nº 746 e a PEC nº 55 causaram, na educação nacional, com a supressão de conhecimentos da formação dos estudantes, o sistema educacional passa a agir no sentido da regulamentação da proposta, desconsiderando a resistência que se formava entre os representantes da educação (ADRIÃO; GARCIA, 2014). Por ser autoritária, a reforma do sistema educacional pode ser, por isso, relacionada a justificativas diversas, como a de baixo índice de aprovação dos estudantes nos sistemas de avaliação de larga escala, ao qual o Brasil aderiu, desde a primeira edição do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), concretizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2000. Entretanto, apesar de os índices oferecidos pela avaliação em larga escala não encontrarem representação no modelo educacional em vigência no país e, tão pouco, traduzirem os avanços obtidos nas últimas décadas em disciplinarizar a educação, isto é, fortalecer a singularidade dos saberes escolares, são utilizados para promover a reforma (CORTI, 2019; FERRETTI, 2018; FERREIRA; SANTANA, 2018).

A propaganda veiculada pelo Ministério da Educação, à época da aprovação da MP, ressaltava a necessidade de flexibilizar o currículo, a fim de tornar o Ensino Médio atrativo para o aluno, mantendo neutras as questões mais urgentes e estruturais que obrigam muitos estudantes de baixa renda a deixarem a Educação Básica para trabalhar, tornando-a insuficiente e até dispensável para manter sua existência (FERRETTI; SILVA, 2017). A intervenção do Estado em educação cria justificativas simplificadas, para que temas mais complexos, como a desigualdade social e econômica, pertinentes à realidade histórica, não rejam a pauta das reformas, como parte das questões estruturais, as quais visam a melhorar as condições de trabalho para os professores, a adequação das instalações nas escolas, tais como salas de aula, laboratórios de informática, biblioteca, entre outras condições infraestruturais e profissionais necessárias ao desenvolvimento humanizado da educação escolar, assim como reduzir o número de estudantes em sala de aula (FEIJÓ, 2019; FERRETTI, 2018; FERREIRA; SANTANA, 2018).

Independentemente da resistência e das manifestações públicas de repúdio à MP, feitas por diferentes associações vinculadas ao sistema educacional, espalhadas entre os entes da federação, a reforma do Ensino Médio é aprovada sob a Lei nº 13.415, de 2017, alterando a LDBEN de 1996, com o objetivo de flexibilizar o currículo e implementar o Ensino de Tempo Integral (BRASIL, 2017). Com a REM, o papel e a função social da educação continuam a ser definidos fora de sua representação, de maneira que a problemática presente no formato educacional contemplado pela reforma, em fragmentar e dispersar os conhecimentos científicos por áreas amplas de conhecimento, a partir das quais os saberes são organizados e orientados, interdisciplinarmente, almeja reproduzir, na formação de competências e habilidades, as relações de produção estipuladas pelas forças sociais e políticas dominantes e ligadas ao capital (FERRETTI, 2016). A interdisciplinaridade, ao provocar o enfraquecimento tanto da classificação quanto do enquadramento das disciplinas, no discurso pedagógico, promove a segmentação dos conhecimentos e o fortalecimento do discurso horizontal para a educação das classes trabalhadoras (BERNSTEIN, 2000).

A intervenção do Estado na educação explicita, de maneira clara, nos documentos oficiais da REM, a função e o papel da educação. Desconsiderando as condições concretas da escola, o papel que professores e estudantes devem cumprir é universalizado. Aos estudantes, após cursarem as disciplinas obrigatórias, compete o dever de complementar sua formação de acordo com seu projeto de vida, optando por um dos cinco itinerários formativos, oferecidos de acordo com a instituição escolar: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

e Formação Técnica e Profissional. Aos professores de Sociologia, cabe ocupar os lugares possíveis para garantir a sua permanência no sistema reprodutivo (BRASIL, 1996; FERRETTI, 2018; FERREIRA; SANTANA, 2018).

Vale destacar que, para o arranjo curricular da REM, somente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são obrigatórias, nas três séries do Ensino Médio. O contexto para o ensino de Sociologia configura, novamente, um cenário de insegurança, fazendo com que pesquisadores e professores vinculados à Educação e às Ciências Sociais pressionem publicamente a inserção da disciplina de Sociologia no currículo, bem como dos demais saberes escolares retirados. Todavia, a Sociologia foi incorporada em conteúdos e práticas, o que a torna dependente de como cada sistema de ensino vai elaborar o seu currículo, a partir dos Estados (AGUIAR, 2018; FERREIRA; SANTANA, 2018).

O ensino de Sociologia retorna para uma posição semelhante ao que ocorreu com a disciplina, entre os anos de 1980 e 1990, quando sua presença no currículo era optativa, diluída em meio a outros conteúdos, de sorte que sua inclusão no currículo do Ensino Médio ficava a cargo dos Estados. A reforma do Ensino Médio marca, por conseguinte, o retorno às tendências e concepções educacionais preconizadas no tecnicismo e no neoliberalismo, quanto ao ensino e à organização do currículo de humanidades, caracterizando um retrocesso diante das conquistas nas políticas educacionais obtidas desde o ano de 2008, ocasião na qual a Sociologia e a Filosofia, nominalmente, foram incluídas como disciplinas curriculares obrigatórias, no artigo 36 da LDBEN de 1996 (RUMMERT, 2000; AZEVEDO, 2014).

O fato é que a pretensão de socializar um modelo curricular que visa a alterar, controlar e gerenciar o espaço de disputa simbólica, com a intenção de socializar valores segmentados em políticas educacionais ambíguas, que ora valoriza o protagonismo de professores e estudantes, ora secundariza o seu papel aos determinantes curriculares, não é capaz de oferecer a professores e estudantes a oportunidade de contribuir, com suas histórias culturais e pessoais e sua vontade coletiva, tendo a educação como um espaço democrático de desenvolvimento humano, mas como um espaço que tem servido para reproduzir as ideologias características das sociedades dominantes (GIROUX; MCLAREN, 2002; SAVIANI, 1983; APPLE, 1989; SILVA, 1999).

Em virtude disso, a educação científica e crítica, que objetiva conectar os métodos científicos aos espaços educacionais, através da ação do professor e de sua organização didática do saber, perde espaço para o exercício do poder. Submetida ao poder e ao controle simbólico, a educação escolar surge como um fenômeno secundário do processo econômico, reconhecido como um produto que é distribuído ao grande público em parcelas desiguais: uma parcela detém

o direito exclusivo ao conhecimento e seu processo de elaboração, enquanto a outra parcela recebe o conhecimento específico postulado para ela (SAVIANI, 1983; SILVA, 1999, 2016).

A presença do ensino de Sociologia na educação e sua função curricular se inserem no processo dialético através do qual se dão as relações entre Poder e Saber, isto é, a forma pela qual a política educacional é definida. Em síntese, ao se observar a defesa, a legitimação e a suspensão da disciplina de Sociologia, na educação contemporânea, vê-se que ela está submetida à política educacional e à perspectiva educacional hegemônica. Assim, um Saber, por mais que estruture sua base de representação, como aconteceu com a Sociologia, no segundo período, ao se deparar com aqueles que detêm os mecanismos de Poder, é cooptado a cumprir as funções que lhe são atribuídas. Nesse cenário, o Estado, através de sua política educacional, assume o papel de mediar os interesses da classe dominante, sendo imperativo desmistificar o lugar da Sociologia no currículo (MENDES, 1983; GIROUX; MCLAREN, 2002).

É preciso enfatizar que, na perspectiva neoliberal, o ponto de referência para a organização não se encontra nas políticas de bem-estar social, como representação dos interesses públicos, contudo, é desvelado na lógica de mercado e nos interesses privados das empresas. Como consequência, as soluções em torno da educação adquirem a velha perspectiva empresarial, as quais vinculam a reforma do sistema educacional às estreitas perspectivas educacionais presentes nas pedagogias das competências. Portanto, a organização do currículo de Humanidades, que comporta o ensino de Sociologia, na proposta da BNCC-EM, em consonância com a REM, prioriza os aspectos considerados mais importantes para o mercado de trabalho, em detrimento dos conhecimentos relacionados às questões sociais e humanísticas, desconsiderando os avanços duramente conquistados e que legitimam o lugar da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, ao longo das últimas décadas (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

A retomada da pedagogia das competências realça a conhecida ideia de se ter um Ensino Médio associado ao trabalhador flexível, composto por profissionais dotados de novas competências e habilidades, capazes de se adaptar e de resolver situações-problema práticas. A Educação Básica, utilitária, ganha protagonismo essencial para desenvolver a mão de obra adaptável. Em consonância com esse objetivo, as políticas educacionais passam a representar a função primordial da educação escolar, em desenvolver as competências necessárias à adaptação dos estudantes ao capital produtivo. A nova conjuntura política, pós-golpe, evidencia que a REM, assim como a BNCC-EM, é, antes de tudo, de natureza econômica e política, correspondendo aos interesses da elite no poder e dos organismos internacionais, financiadores

da organização do ensino, nos países em desenvolvimento, de sorte a influenciar as decisões na política e na legislação educacional (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Nessa concepção, o Estado é aliado de sua função pelos órgãos internacionais, os quais passam a controlar os processos decisórios em relação aos rumos políticos e econômicos, tendo como seu maior refém os processos educacionais. A participação das empresas privadas no setor público constitui, na verdade, mecanismo para obter vantagens, difundindo entre a população dependente do ensino público os valores intrínsecos ao neoliberalismo. Assim, a educação, para as esferas de poder, precisa alinhar as instituições nacionais com as internacionais, as quais representam o capital, não com as necessidades internas associadas à educação. A interferência na organização do sistema educacional brasileiro vai reconfigurando o saber e sua oferta, criando, além de um caos cognitivo, os polos de resistência, como acontece com a Sociologia (MENDONÇA, 2019).

Vimos que a ofensiva neoliberal no campo educacional não é recente, principiando, com maior vigor, nos governos de Fernando Henrique Cardoso, encontrando resistência nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff, os quais conseguem retomar as conquistas sociais, por intermédio de projetos públicos de Estado. No entanto, com o golpe parlamentar, o governo de Michel Temer acelera a REM e a aprovação da BNCC, a fim de retomar a socialização dos referenciais neoliberais na educação, a qual passa a estar intimamente ligada ao trabalho (MENDONÇA, 2019). Nesse sentido, o poder estabelecido, mais uma vez, subjuga a educação à lógica e ao domínio do capital, uma vez que o neoliberalismo não almeja assegurar os direitos das pessoas a uma educação emancipatória e com promoção ao bem-estar social, tendo currículos organizados a partir de saberes e suas lógicas científicas, mas surge como meio de controlar e manipular o currículo, a fim de alcançar os objetivos particulares dos grupos dominantes (APPLE, 1989).

A REM, na atual conjuntura política de lógica neoliberal, realça o processo de transformar a educação pública em uma mercadoria e vai processando oportunidades de investimento do capital, através das parcerias público-privadas. Com o congelamento dos investimentos em educação, somado à reforma da previdência, à reforma trabalhista, ao ajuste dos gastos públicos na saúde, é instaurada, na área da educação, a urgência para o setor privado investir, de modo a atender às demandas de mercado, desconsiderando, no conjunto das REM e BNCC-EM, questões como desigualdade social e econômica, que permeiam a educação. A pedagogia das competências nivela a oferta do ensino e avaliação da aprendizagem, como um todo (KUENZER, 2017; GONÇALVES, 2017).

Em face do exposto, observa-se que é importante conhecer o modo como as políticas neoliberais interferem no sistema educacional, criando uma série de justificativas para o poder manter uma hegemonia frente ao saber, além de perceber as questões sociais propiciadas por uma educação que ensine a pensar e estabeleça uma relação com a memória histórica, cultural e social dos cidadãos. Por isso, do ponto de vista do saber, é preciso repensar e avaliar a Educação brasileira, na tentativa de desvencilhá-la do caráter alienador da pedagogia das competências, imposto pelo poder e sua relação com o neoliberalismo e uma educação de mercado. É, nesse sentido, em defender uma educação que ensine a pensar, que se espera que o ensino de Sociologia no Ensino Médio contribua para a formação dos estudantes.

3 O LUGAR DA SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO: INTERSECÇÃO ENTRE PODER E SABER

A obrigatoriedade da Sociologia no currículo do Ensino Médio é resultado de um amplo movimento que envolveu diversos processos sociais, os quais incluíram as normativas e as diretrizes marcadas por um embate entre a obrigatoriedade, o desenvolvimento da disciplina e a disciplinarização do currículo, que confere ao conteúdo de sociologia uma forte classificação e enquadramento. A maior conquista desse movimento ocorreu em 2008 (Lei Federal 11.684), com a reintrodução da Sociologia, como disciplina obrigatória, no currículo do Ensino Médio, com as OCN-EM de Sociologia publicada em 2006. A partir desse momento, ganhos substantivos foram alcançados, ligados quer à profissionalização da docência, quer ao desenvolvimento da pesquisa em educação, entre outros fatores que buscavam legitimar a Sociologia como disciplina escolar, a partir de um campo profissional.

Contudo, o contexto político conservador, favorável à despolitização da educação e ao avanço da sua mercantilização, caracteriza o início da REM, em 2017, juntamente com a aprovação da BNCC-EM, em 2018. O novo arranjo curricular define o lugar que o ensino de Sociologia passa a ocupar, no currículo do Ensino Médio, aumentando a tensão entre a defesa de um modelo de ensino utilitarista, de um lado, e de um modelo de ensino científico, de outro. Enquanto o primeiro remonta à pedagogia das competências, o segundo remete ao processo relacionado tanto à defesa pela obrigatoriedade quanto à legitimação da disciplina de Sociologia, no sistema educacional.

O complexo panorama cultural acerca do currículo para o Ensino Médio apresenta, nas últimas décadas, a insistência de um projeto curricular composto por discursos horizontalizados, calcado no neoliberalismo e marcado pelo abandono, forçado, pela postura política. Embora o currículo de Humanas permaneça preso à lógica da reprodução social, a mobilização coletiva de professores ligados ao ensino de Sociologia e à democratização da educação, construída em torno de uma formação crítica e científica, cria a resistência frente à manutenção da desigualdade social e de uma formação reprodutivista e utilitária de educação (MORAES, 2011).

Como produto dessas condições, o ensino de Sociologia, o qual reforça a lógica científica, presente nas OCN-EM de Sociologia, instaura novas relações sociais e novos espaços públicos que permitem estabelecer uma forma inédita de se posicionar e de estabelecer alternativas de resistências e lutas, em face do discurso que impõe um conjunto de práticas que

ênfatisam os aspectos imediatos, mensuráveis e utilitários da aprendizagem. Avessas à política de bem-estar social e aos aspectos teóricos, a pedagogia das competências exclui do modelo educacional questões relativas à natureza do poder, da ideologia e da cultura, esvaziando os saberes de seus objetos de estudo (MOREIRA; SILVA, 2008).

As formas de organização do conhecimento escolar no currículo, na qualidade de artefato social e cultural, guardam em sua produção um contexto que expressa a falta de uma estrutura bem articulada para o ensino de temas sociológicos, presente na prática pedagógica, constituindo fator imprescindível para favorecer a disseminação de uma visão de pedagogia que fragmenta os saberes e que frequentemente se traduz numa distância entre o conteúdo e a vida social. O currículo, nessa perspectiva, está implicado em relações de poder, tendo o compromisso de transmitir visões sociais particulares e interessadas em formar um tipo de identidade individual e social reguladas pelo controle simbólico (MOREIRA; SILVA, 2008).

Os processos de racionalização e sistematização do ensino escolar, como extensão do poder, alocam o saber e sua lógica científica à margem do planejamento de atividades pedagógicas pré-definidas, que são padrão e universal à totalidade do sistema de ensino, configurando, assim, as condições para transpor, no currículo e na pedagogia oficial, as formas de controle simbólico que têm por intenção evitar, no ensino e na aprendizagem, o desvio das metas estabelecidas fora do campo crítico (APPLE, 2008).

A partir do contexto sócio-histórico das propostas curriculares oficiais, o capítulo tem o propósito de compreender como o ensino é cooptado a transmitir uma visão de mundo social vinculada aos interesses de grupos situados no poder, isto é, que detêm uma posição de vantagem na organização social, mediante diferentes instrumentos oficiais de controle simbólico, que se distancia do saber. Por outro lado, no processo de institucionalização da Sociologia, o saber serve de orientação para as práticas sociais de ensino e aprendizagem (BERNSTEIN, 2000).

Assim, são estabelecidos os cenários nos quais a organização do conhecimento passa por processos de regionalização e segmentação com os modelos interdisciplinares de currículo, os quais se opõem ao modelo currículo disciplinar. Como resultado, são retirados os limites entre as disciplinas, no primeiro modelo, em benefício do processo de produzir um discurso, uma prática e um contexto pedagógico orientados para o mercado. Isso implica o fato de o processo pelo qual as relações de classificação e enquadramento do discurso pedagógico ser composto por códigos restritos e discursos horizontais, de sorte a desenvolver o ensino tácito e a aprendizagem de conceitos cotidianos. Ao contrário do discurso horizontal, o discurso vertical preserva o modelo disciplinar, com a organização do conhecimento em códigos elaborados em

discursos verticais, os quais preservam o acesso aos meios de produção do conhecimento científico.

3.1 Expondo o primeiro cenário: do modelo interdisciplinar da DCN-EM às competências dos PCN-EM

No contemporâneo, a formulação das propostas curriculares buscou flexibilizar o Ensino Médio¹³, tornando essa modalidade de ensino, como indica a LDBEN de 1996, parte da Educação Básica, por intermédio do Parecer nº 15, de 1998, da Câmara de Educação Básica (CEB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovada a Resolução nº 03, de 1998, fixando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). A partir da Constituição federal de 1988, o Ensino Médio passa a integrar à Educação Básica. As DCNEM, alinhada à LDBEN, apresentam a concepção de educação básica única, cuja finalidade, em tese, tenta superar a divisão historicamente presente no Ensino Médio de preparar, por um lado, os estudantes para o Ensino Superior, com uma formação geral, e, por outro, para a formação profissional, direcionada ao mercado de trabalho. Assim, a finalidade do novo arranjo curricular para a Educação Básica consiste em assegurar ao desenvolvimento do aluno, de acordo com o artigo 22 da LDBEN de 1996, a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores (OLIVEIRA, 2013; PINO, 2007; BRASIL, 1996).

As DCNEM surgem como uma forma de regulamentar a concepção atribuída à Educação Básica, o qual declara o fardo da vocação do Ensino Médio, período que antecede a entrada do jovem no mercado de trabalho, como uma problemática mundial. Vale ressaltar que, no caso brasileiro, essa modalidade de ensino não era obrigatória, deixando uma lacuna sobre os objetivos assumidos tanto pela LDBEN como DCNEM em formar para a cidadania os estudantes, dotados de uma identidade autônoma. Ambos os elementos, cidadania e autonomia,

¹³ As reformas educacionais de Francisco Campos, de 1930, paralelo a implantação do ensino profissionalizante, começou a reorganizar o ensino secundário com o decreto nº 19.890 de 1931, consolidado em 1942, com a Lei Orgânica do Ensino Secundário, através do decreto-lei nº 4.244 de 1942, o qual divide essa modalidade de ensino em duas etapas: o ginásio de quatro anos e o colegial com três anos. O modelo profissionalizante era destinado às massas, que visava a preparar mão de obra para as indústrias, enquanto o propedêutico se voltava às elites e o ingresso no Ensino Superior. A equivalência das duas modalidades ocorre com a lei nº 4.024, LDB de 1961, e posteriormente, com a lei nº 5.692 de 1971. Através da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso II, defende a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio, impulsionando a ampliação do ensino médio nos anos seguintes (MOEHLECKE, 2012).

são inseridos no Ensino Médio para justificar a relação entre teoria e prática proposta pelas DCNEM, que estabelece, juntamente com a capacidade de aprender a aprender, a responsabilidade do educando em se adaptar aos desafios que enfrentará, especificamente, nas relações de trabalho (MORAES, 2010; OLIVEIRA, 2014).

O foco na formação para a cidadania e autonomia, presente no Artigo 2º da LDBEN¹⁴ de 1996, para o trabalho confere à educação uma perspectiva social, o que implica a revisão da postura tradicional encontrada nos modelos educacionais e, principalmente, na proposta curricular. À época, a interdisciplinaridade se torna uma questão predominante nas DCNEM de 1998 como resultado da política educacional propagada nos governos federais no decorrer da década de 1990, as quais estavam em consonância com as reformas estruturais no aparelho do Estado, que ocorriam nas dimensões políticas e econômicas país, impulsionada pela globalização e o fortalecimento dos ideais neoliberais (MORAES; TOMAZI; GUIMARÃES, 2004).

Com o intento de reformar a educação, em especial o currículo do Ensino Médio, o momento histórico torna indispensável embutir, nesse movimento, o estreitamento com as considerações feitas pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na qual a educação deve cumprir um triplo papel – econômico, científico e cultural –, estruturado em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (BRASIL, 2000). O programa educacional, assim, deve ser ajustado às novas demandas do mercado de trabalho e avanços tecnológicos, pois o profissional que o mercado exige deve ser criativo, imaginativo, adaptável, resiliente e autônomo para que as motivações individuais acabem superando os valores comunitários (ZAN; RAMOS, 2007).

As novas políticas representam, em essência, os conceitos de cidadania e trabalho como pilares para a estruturação do currículo do Ensino Médio. Devido à demanda da lógica capitalista e, conseqüentemente, das relações de mercado, o elemento determinante para a organização curricular, como prevê a LDBEN de 1996, bem como a DCNEM de 1998, para este nível de ensino, está vinculado ao modelo de ensino contextualizado e interdisciplinar, voltado à cidadania e ao trabalho como expressão de uma individualidade autônoma. Porém, essa proposta educacional caminha em paralelo com as medidas econômicas adotadas no país

¹⁴ A LDBEN de 1996 apresenta no Título II, dos Princípios e Fins da Educação Nacional, o Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

segundo orientações multilaterais como Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outros organismos que influenciam nos pressupostos da reforma do Estado realizadas no Brasil nos anos 1990, bem como na educação, ambos fortemente marcados pelo ideário neoliberal (MOEHLECKE, 2012).

De acordo com as DCNEM de 1998, a aprendizagem necessita ser contextualizada a fim de valorizar os conhecimentos adquiridos anteriormente pelos estudantes, resultados das experiências cotidianas, combinando-os com as competências e habilidades aprendidas na educação escolar, com a intenção de prepará-los para resolver problemas advindos do mundo da produção, construindo uma ponte entre a teoria e a prática, a fim de lhes conferir um papel de protagonista (BRASIL, 1998). Devido as mudanças em curso no mundo globalizado, as DCNEM entendem que a interdisciplinaridade no processo educacional, organizado em currículos formado por áreas do conhecimento, favorece a integração dos saberes durante as atividades educativas para formar nos estudantes um núcleo de capacidades específicas. O currículo, portanto, passa a prescrever os caminhos do ensino e da aprendizagem, considerados, por agências internacionais, universais a todos (MOEHLECKE, 2012; ZAN; RAMOS, 2007).

Segundo o Glossário de Terminologia Curricular da UNESCO (2016), currículo é uma descrição de o que (conteúdo), por que (objetivos), como (método) e quão bem (competências) os estudantes devem aprender, sistemática e intencionalmente. Nesse contexto, a soma dos conteúdos – tópicos, conceitos e fatos agrupados em uma área de conhecimento – com os objetivos – expectativas mensuráveis para o que os estudantes devem saber e ser capazes de fazer como resultado da aprendizagem – e com a instrução ou método – criação e implementação de planos desenvolvidos para orientar o processo de aprendizagem – resulta em competências: soma de conhecimentos, habilidades e atitudes intencionalmente planejadas em função de um contexto (UNESCO, 2016).

O necessário pareamento da política educacional com o referencial proposto pela UNESCO, externo ao contexto social e educacional brasileiro, sobrepõe ao conceito de currículo, sem muito critério, orientações quanto à seleção de conteúdos, objetivo e método educacionais para desenvolver competências e habilidades básicas, consideradas importantes, nesse olhar, em um modelo de sociedade contemporânea. Nessa linha, as DCNEM¹⁵ procuram

¹⁵ i) Segundo as DCNEM de 1998, no tema III, Ciências Humanas e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando, em seu item i) Aplicar as tecnologias das ciências humanas e sociais na escola, no trabalho e outros contextos relevantes para sua vida, descreve a natureza do

traduzir os aspectos legais contidos na LDB e se colocam como orientações de ações pedagógicas, norteadas por metodologia interdisciplinar e contextualizada, que assegure os conhecimentos tanto a Filosofia quanto a Sociologia relevantes (CARVALHO, 2004; 2020).

As DCNEM (1998), ao não obrigar o ensino disciplinar, como ocorre com a Sociologia e a Filosofia, desde o ambíguo Artigo 36 da LDBEN de 1996, estruturam os saberes por áreas de conhecimento, apontando a interdisciplinaridade como estratégia para trabalhar os conhecimentos, de acordo com o objetivo geral da educação, formação para a cidadania e para o trabalho. Nessa orientação, a interdisciplinaridade confere maior flexibilidade à organização do currículo do Ensino Médio por áreas e não por disciplinas, sendo organizadas em três grandes áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas (BRASIL, 1996). O arranjo legal propõe um movimento ideológico para ajustar o sistema educacional às mudanças sociais sem questionar as razões por trás delas (SILVA JUNIOR, 2002b).

A partir disso, as DCNEM enfatizam que tanto fatores econômicos como tecnológicos são a base das propostas de mudança no Ensino Médio, ressaltando que o trabalho e a cidadania são os principais contextos na formação do aluno. Apesar disso, o documento apresenta uma série de contradições: divisão da base nacional em parte comum e diversificada; formação geral e formação específica; competências e habilidades; trabalho e cidadania; interdisciplinaridade e contextualização; cidadania e senso crítico (OLIVEIRA, 2014).

Nas Ciências Humanas, é importante frisar que a Sociologia, inserida na parte diversificada da base curricular, cumpre a função de formar para o exercício da cidadania, como já indicado na LDBEN de 1996. Destaca-se que essa função não se destina apenas a ela, mas todos os componentes curriculares dessa área deverão contribuir para a constituição da identidade dos estudantes e para o desenvolvimento de um protagonismo solidário, responsável e pautado na igualdade política (BRASIL, 1998). Para o documento, cidadania e trabalho são o princípio fundamental para a organização do currículo do Ensino Médio e para significar a presença dos conhecimentos de Sociologia. No entanto, ele não esclarece como o ensino de Sociologia poderá prover o desenvolvimento dessas competências e habilidades básicas para o aluno (SARAIVA; VEIGA NETO, 2009).

currículo e das propostas pedagógicas, dizendo no § 1º A base nacional comum dos currículos do ensino médio deverá contemplar as três áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização; e no § 2º As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para: a) Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios; b) Conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998).

As DCNEM de 1998 aludem, ainda, às competências e habilidades para cada componente da área de Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), relacionando-as com os temas específicos, a Tecnologia e os processos produtivos. Ademais, defende que os componentes compartilham temas em comum, como cidadania, cultura, poder, organização social, trabalho, entre outros, embora isso não signifique que eles compartilham entre si a mesma lógica científica, bem como a mesma metodologia para analisar ou ensinar um determinado fenômeno social (MORAES; TOMAZI; GUIMARÃES, 2004).

Por conseguinte, a junção dos saberes em áreas de conhecimento esvazia não só os limites disciplinares, mas os procedimentos pedagógicos e formativos presentes em cada disciplina. Seguindo-se as determinações da LDBEN de 1996, somadas às DCNEM de 1998, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN-EM), pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) do Ministério da Educação (MEC), em 1999, com a pretensão normativa, assim como as DCNEM, de ampliar o conceito de interdisciplinaridade, dividindo o currículo em quatro áreas de conhecimento: Bases Legais, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 200; OLIVEIRA, 2014).

A separação dos saberes em áreas foi pensada seguindo-se o pressuposto de que o aluno adquira a habilidade de aprender a aprender. Dessa forma, a interdisciplinaridade deve ser compreendida em função de uma abordagem relacional, na qual se propõe que, por meio da prática escolar, aconteçam interconexões e passagens entre os conhecimentos, através de relações de complementaridade, convergência ou divergência (LOPES, 2002). Os PCNEM ¹⁶afirmam que a interdisciplinaridade não tem por finalidade criar novas disciplinas, mas a função instrumental de estabelecer para o aluno a escolha de conteúdos próximos às suas experiências de vida, de sorte que consiga aplicá-las em seu contexto social (BRASIL, 2000).

O seu objetivo principal é desenvolver e consolidar as competências e habilidades das áreas de conhecimento, de maneira contextualizada, referindo-se a atividades das práticas sociais e produtivas (BRASIL, 2000). Por avançarem o processo iniciado pelas DCNEM, os PCNEM¹⁷ seguem a organização curricular a partir de áreas de conhecimento. A área de

¹⁶ Propôs-se, numa primeira abordagem, a reorganização curricular em áreas de conhecimento, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização (BRASIL, 2000, p. 7).

¹⁷ Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização;

Ciências Humanas e suas Tecnologias é composta por quatro principais componentes: História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Além disso, enquanto aspectos fundamentais para a formação da cidadania, são citados os conhecimentos de Antropologia, Política, Direito, Economia e Psicologia, como outra gama de saberes indispensáveis para a construção de uma identidade autônoma, como uma das competências previstas no currículo das Ciências Humanas, capaz de praticar a cidadania, não apenas no sentido político, mas também, na perspectiva social, extensiva às relações de trabalho, dentre outras relações sociais (BRASIL, 2000; MACEDO, 1999).

Sobre a presença da Sociologia no Ensino Médio, os PCNEM, assim como os documentos anteriores, deixam em aberto, sem explicitar a carga horária, afirmando que seus conteúdos podem ser agrupados em disciplinas específicas ou em projetos, programas e atividades que superem, segundo os critérios da escola, a fragmentação disciplinar (PCNEM, 1999). De acordo com o documento, pensar a área de Humanas em disciplinas significa manter os saberes em desassociação no ensino, sendo necessário sinalizar para um currículo interdisciplinar (LOPES, 2001). Embora esse modo de interpretar a relação entre os conhecimentos tenha encontrado resistência por parte daqueles que defendem um currículo disciplinar, a estruturação dos saberes escolares por áreas de conhecimento, dita interdisciplinar, já está presente no primeiro Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de 1998, cujo modelo está em vigência até os dias atuais (MORAES, 2011).

A ideia condicionante, encontrada nos últimos documentos educacionais – LDBEN, DCNEM e PCNEM –, consistia em organizar os saberes de modo interdisciplinar. Porém, esse arranjo desconsidera os domínios dos diferentes conhecimentos, isto é, as particularidades teóricas e metodológicas em sua construção, como o saber sociológico, e sua importância para a constituição das propostas pedagógicas. Segundo os documentos, as Ciências Humanas, em especial a Sociologia, são necessárias ao exercício da cidadania, a qual não deve ser encarada, no Ensino Médio, como algo abstrato, todavia, como uma vivência que perpassa todos os aspectos da vida em sociedade, não se esgotando no aprendizado de conhecimentos de História, Sociologia, Política ou Filosofia (MACEDO, 1999).

Por sua vez, a lógica científica que organiza a disciplina de Sociologia, a qual tem por método o estranhamento e por objetivo a desnaturalização dos fenômenos sociais, não está presente na seção voltada ao ensino de Sociologia dos PCN de Ciências Humanas – essa

evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender (BRASIL, 2000, p. 4).

organização aparece apenas nas OCN-EM de Sociologia, como contraposição das proposições educacionais anteriores –. Apesar de, inclusive, reconhecer a importância da Sociologia no Ensino Médio, ao desprover os conhecimentos dos seus limites disciplinares e científicos, cujo método de aprendizado ultrapassa o empírico, tentativa-erro-repetição, e se organiza pela relação entre os fenômenos, suas causas e as leis que regem os seus processos de produção, o saber sociológico perde o seu valor de conhecimento científico e, portanto, crítico (BODART; FEIJÓ, 2020).

Com efeito, para conceituar e consolidar o modelo de Ensino Médio e de Educação Básica, o primordial seria estabelecer a relação dos saberes e práticas no interior das Ciências Humanas e suas Tecnologias com o exercício da cidadania (BRASIL, 2000). Desse modo, os documentos não indicam que o ensino de Sociologia estivesse obrigatoriamente organizado de forma disciplinar e, assim, em coerência com a definição de um método científico, de uma linguagem científica e de todo um procedimento definido na produção científica, capaz de eleger um *status* de conhecimento científico ao saber sociológico (MORAES, 2011).

Os PCNEM¹⁸ não explicitavam que o currículo estivesse obrigatoriamente organizado de forma disciplinar, deixando lacunas quanto aos desafios pedagógicos pertinentes às grandes áreas, como as Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ele tenta impor um modelo, mas sem avançar. A fim de sanar as dúvidas em torno dos PCNEM, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) produziu as Orientações Curriculares Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+), com a intenção de detalhar as orientações de caráter interdisciplinar do currículo do Ensino Médio, bem como reforçar o discurso pedagógico voltado ao desenvolvimento de competências e habilidades (SOARES JÚNIOR; ROMEIRO 2020; MORAES, 2011).

A despeito da semelhança com as DCNEM e com o PCNEM em focar nas grandes áreas e não em disciplinas, as inovações apresentadas no documento acrescentam um detalhamento aos componentes da área das Ciências Humanas e suas Tecnologias, ao traçar o objeto de estudo para a área das Ciências Humanas e suas Tecnologias como o estudo das ações e das elaborações intelectuais que os seres humanos constroem, no âmbito das relações sociais. Por

¹⁸ Quando a LDB destaca as diretrizes curriculares específicas do Ensino Médio, ela se preocupa em apontar para um planejamento e desenvolvimento do currículo de forma orgânica, superando a organização por disciplinas estanques e revigorando a integração e articulação dos conhecimentos, num processo permanente de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Essa proposta de organicidade está contida no Art.36, segundo o qual o currículo do Ensino Médio “destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (BRASIL, 2000, p. 17).

sua vez, cada componente (a Geografia, a História, a Sociologia e a Filosofia) vai exercer uma função explicativa e complementar ao objetivo, segundo a finalidade de cada saber (MORAES, 2011).

É importante destacar que, paralelamente à publicação dos documentos que almejam reformar o Ensino Médio, ocorre a mobilização crescente em defesa da obrigatoriedade da Sociologia enquanto campo disciplinar, com expressão nominal na LDBEN, para além do discurso da cidadania. A presença efetiva da Sociologia nas redes públicas, através das lutas pela inclusão feita por cada Estado da federação, criou o espaço para que a Sociologia, perante a ambiguidade da Lei, que não proíbe e, também, não confirma, continue marcando presença no PCNEM e no seu desdobramento, os PCN+ (SOARES JÚNIOR; ROMEIRO 2020; AZEVEDO, 2014).

A interdisciplinaridade se mantém no documento que complementa os PCNEM, incluindo os conceitos estruturadores para o ensino de Sociologia – cidadania, cultura e trabalho –, alinhados ao conjunto das competências e habilidades compartilhadas como os componentes do currículo de humanidades. Seguindo a lógica das pedagogias das competências, os PCN+ perpetuando a linguagem genérica dos PCNEM, apresentam um conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas nas diversas linguagens e apontam critérios para a seleção de conteúdos que “devem ser reorientados e ampliados de acordo com os contextos educacionais específicos (BRASIL, 2002). Essa organização, realizada à distância de professores e estudantes, confere à educação uma burocracia na qual os professores são vistos como incapazes de unir o conceitual com o prático e, desse modo, tomar decisões quanto às diretrizes e ao currículo, como se o espaço de sala aula não fosse um campo a partir do qual são tanto incorporados como produzidos sentidos (GIROUX; MCLAREN, 2002).

Os professores de Sociologia, frente ao discurso e às práticas dominantes no currículo e na pedagogia das competências, instauram uma oposição ativa, que defende o projeto de disciplina, o ensino e o professor de Sociologia, no Ensino Médio, como campo legítimo de saber. Porém, a relação de poder é assimétrica ao saber, na educação, enquadrando as lutas sociais que reivindicam a obrigatoriedade do ensino de Sociologia no currículo e na pedagogia aos aspectos ideológicos vinculados ao poder. O currículo, nesse sentido, é um dos principais instrumentos para a classe dominante transmitir suas ideias sobre o mundo social, garantindo a reprodução da estrutura social existente (MOREIRA; SILVA, 2008).

Dessa forma, a organização do conhecimento escolar nos PCN+ trata de estabelecer uma divisão entre saberes acadêmicos e saberes escolares. No caso da Sociologia, que defende a educação disciplinar, a sua finalidade, no documento, não é formar um jovem sociólogo, da

mesma maneira que os demais componentes das humanidades não pretendem formar jovens historiadores, geógrafos e filósofos, mas formar para cidadania, pela assimilação de conceitos estruturantes de cidadania, cultura e trabalho, a base para modelar o comportamento em competências e habilidades gerais, úteis para organizar e legitimar modos de nomear, organizar e experienciar a formação básica do cidadão (BRASIL, 2002; AZEVEDO, 2014).

De modo geral, o documento enfatiza que o ensino de Sociologia tem como objetivo transmitir a ideologia dominante, em vez de se concentrar na ciência sociológica em si. Considerada uma das matérias escolares mais propícias ao ensino de ideias sociais, políticas e econômicas, tanto a cidadania quanto o trabalho e a cultura passam a ser temas estruturadores que justificam a presença da Sociologia no Ensino Médio. Porém, as definições de cidadania, trabalho e cultura não são extraídas da teoria sociológica como conceitos, mas assumem uma definição estabelecida pelo documento oficial, como eixo fundamental para determinar o sentido das relações entre indivíduo e sociedade, das instituições sociais e do processo de socialização, da definição de sistemas sociais, da importância da participação política de indivíduos, das formas do Estado, da democracia, dos direitos dos cidadãos, dos movimentos sociais, entre outros princípios que se alocam na educação, como princípios fixos e imutáveis (BRASIL, 2002).

A presença da Sociologia no currículo do Ensino Médio, fundamentada em uma concepção específica de cidadania, trabalho e cultura, encontra-se justificada e legitimada nos diferentes documentos, por meio da expressão do poder e de controle simbólico, em vez de ser sustentada unicamente pela ciência sociológica. O que caracteriza o ensino de Sociologia, no Ensino Médio, é a possibilidade de naturalizar a ideologia dominante, vinculada ao mercado econômico, no que diz respeito à cidadania, ao trabalho e à cultura. O valor que realmente importa, na construção, organização e no processo de ensino e aprendizagem do conhecimento, não é a veracidade ou falsidade das ideias presentes em sua estrutura. Em vez disso, o foco está no fato de que essas ideias representam os interesses dos grupos que ocupam posições de poder, na organização social. Assim, esses grupos transmitem sua visão de mundo social de maneira hierárquica, mantendo o controle simbólico sobre os indivíduos envolvidos na prática pedagógica (MOREIRA; SILVA, 2008).

Quando uma lei está sendo discutida, ela coloca em disputa vontades, expectativas e até esperanças legítimas para todas as partes envolvidas. Se aprovada, ela se estabelece como um poder fático, isto é, um fato que se impõe como um ponto de referência, uma fonte de significado e uma obrigação. Para aqueles que optaram por não apostar na lei, ainda há o caminho de uma crítica que se apresenta como uma opção criadora alternativa e coloca a

possibilidade de uma mudança no futuro a partir do presente (SAVIANI, 2010). Nesse sentido, a fim de ressaltar o Saber, com destaque para a lógica científica e o projeto de disciplina e sua aplicação no Ensino Médio, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) defenderão a presença da Sociologia como disciplina, desafiando, assim, os dispositivos implicados na constituição de definição da realidade educacional.

3.2 Expondo o segundo cenário: o projeto de disciplina das OCN-EM de Sociologia

O cenário para o ensino de Sociologia permaneceu disperso e sem garantias para a disciplina realizar seu pleno potencial educacional até o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, do PT, em 2004. A intensidade e a marcha ascendente de uma visão social democrática conferem à educação e suas instituições um fôlego para se alinharem ao movimento de politização desses espaços públicos, equilibrando as disputas entre uma perspectiva disciplinar e interdisciplinar, para a organização do currículo do Ensino Médio. Nessa perspectiva, a Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC) do MEC convoca a participar do Fórum Curricular Nacional do Ensino Médio os representantes educacionais dos diferentes campos científicos, para discutirem o currículo, alinhando os interesses entre os representantes do poder e do saber com objetivo de melhor organizar o currículo e a educação nacional, algo que estava diametralmente oposto, nos governos anteriores (AZEVEDO, 2014).

Com a política atuando como fiel da balança, equilibrando democraticamente tanto o Poder quanto o Saber, mesmo que de forma inconstante, a luta pela inclusão da disciplina de Sociologia, bem como a frente em apoio ao consegue abrir espaço para rever os direcionamentos educacionais propostos pelas DCNEM e pelos PCNEM, em espaços públicos de debate. Diferentemente dos documentos anteriores, os quais foram elaborados por relatores e especialistas vinculados ao governo, o novo documento orientador da educação foi resultado da colaboração de pesquisadores de diversas universidades (não vinculados ao governo) e de professores da rede pública de ensino. No caso da Sociologia, a presença de representantes da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), os quais se empenharam em defender a inclusão da Sociologia no currículo, como disciplina escolar, fortalece o movimento que culminou, em 2006, na elaboração das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), contendo novas diretrizes curriculares e pedagógicas para o Ensino Médio (BODART; FEIJÓ, 2020).

Como as propostas curriculares anteriores estavam longe de alcançar a realidade dos professores da rede educacional brasileira, as OCNEM de Sociologia visam a apresentar apontamentos e desenvolver indicativos capazes de oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, na estruturação do currículo para o Ensino Médio. Quanto ao ensino de Sociologia, o documento ressalta, além da importância da disciplina de Sociologia para o currículo do Ensino Médio, os princípios epistemológicos como fatores importantes à sua prática, no contexto escolar, indicando o papel fundamental da organização da disciplina, a partir da lógica científica de desnaturalizar e estranhar os fenômenos sociais, demonstrando como operacionalizar seus princípios metodológicos para o Ensino Médio (BRASIL, 2006a; BODART; FEIJÓ, 2020).

A busca pela aprovação da obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio, tal como imprimir a qualidade de seu ensino, quer nos Cursos de Ciências Sociais, quer no Ensino Médio, recebe um forte incentivo com os congressos acadêmicos que se propuseram discutir e apresentar pesquisas efetuadas sobre o ensino e a formação dos futuros professores de Sociologia, tais como a reunião da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), em 2005, com o Grupo de Trabalho (GT) Experiências de Ensino em Sociologia: metodologia e materiais didáticos, o qual procurou divulgar a produção a respeito de conteúdos, metodologias, recursos e estratégias didáticas (AZEVEDO, 2014; PEREIRA, 2012). Nesse sentido, as OCNEM de Sociologia que chegam à escola são fruto de discussões e contribuições dos diferentes segmentos envolvidos com o trabalho educacional, estando mais perto dos interesses do Saber do que dos interesses do Poder (BRASIL, 2006a).

Ora, as OCNEM mantêm a divisão por áreas do conhecimento, semelhantes a alguns aspectos estruturais dos PCNEM. De forma diferente, contudo, as OCNEM colocam as disciplinas científicas em lugar central nos currículos, com maior destaque para a disciplina de Sociologia, de sorte a discutir questões relacionadas ao currículo escolar e a cada disciplina, em particular (BRASIL, 2006a). Logo, apesar de trazerem em sua estrutura os princípios presentes na LDB e nos PCN, as OCNEM se alicerçam sobre as disciplinas como conhecimentos científicos imprescindíveis à construção do saber escolar, opondo-se, diametralmente, à fragmentação dos saberes em grandes áreas de conhecimento, sem que os limites disciplinares estejam preservados (ZAN; RAMOS, 2007).

As OCNEM de Sociologia foram elaboradas por três professores universitários das áreas da Sociologia: Amaury de César Moraes, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP); Elisabeth da Fonseca Guimarães, da Faculdade de Filosofia, Artes e Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), e Nelson Dacio Tomazi, professor

aposentado do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina (UEL). A ideia de que a proposta curricular deva ter origem na prática dos professores pressupõe a necessidade de que eles participem dessa construção, de modo que a proposta curricular deve resultar de processos decisórios que considerem as teorias de ensino, as pesquisas sobre o ensino, a atualização nos debates teóricos do campo das Ciências Sociais, a presença das entidades da área, como SBS, ANPOCS, FNSB, sindicatos e associações de sociólogos, antropólogos e cientistas políticos, os eventos, como Congressos, Encontros, Simpósios, Seminários, Oficinas patrocinados por essas entidades, bem como pelos sindicatos de professores (MORAES; TOMAZI; GUIMARÃES, 2004).

A crítica direcionada aos documentos anteriores, DCNEM, PCNEM e PCN+, é devida à circunstância de a ação pedagógica se reduzir aos objetivos de formar, mecanicamente, um leque de competências e habilidades, mais do que orientar a intencionalidade dos professores com os conteúdos e recursos que possam ser utilizados para o ensino do saber. A relação de poder que os documentos impõem à prática docente, almejando modelar suas ações profissionais, no espaço educacional, incentiva uma luta de oposição, a qual demonstra sua resistência na busca pela obrigatoriedade e por uma discussão sobre conteúdos e métodos de ensino de Sociologia, no nível médio, atingindo os próprios cursos superiores (MORAES; TOMAZI; GUIMARÃES, 2004; GIROUX; MCLAREN, 2002).

Para a perspectiva das OCNEM para Sociologia, o caráter prescritivo das propostas curriculares anteriores é prejudicial ao ensino dessa disciplina, pois oculta da discussão, como a ênfase dada à formação para cidadania, as questões sobre o que de fato é a cidadania, pela ótica sociológica. Se a prescrição naturaliza um fenômeno e cristaliza seu significado, então, torna-se impermeável ao método sociológico. Logo, o melhor a se fazer é orientar as possibilidades a serem trabalhadas em sala de aula, de forma que possam ser adaptadas às intenções do professor de Sociologia. Dessa maneira, a grande importância do documento para o ensino de Sociologia está em orientar a metodologia de se trabalhar com o conteúdo desse saber, a fim de formar estudantes críticos e capazes de contribuir para o debate social e decidir conscientemente sobre a vida, tratando de humanizar o homem (BRASIL, 2006a; MEUCCI, 2014; TOMAZI, 2007; CÂNDIDO, 1995).

Sendo dirigidas aos professores, as OCNEM de Sociologia apresentam, na estrutura do documento, um breve histórico do ensino de Sociologia no Brasil, ressaltando as principais reformas que ocorreram no sistema educacional e suas consequências para a permanência ou ausência da Sociologia e o desenvolvimento do consenso a respeito de conteúdos, metodologias, recursos didáticos. Por ter um compromisso com o Saber sociológico, os

objetivos do ensino de Sociologia, bem como da sua importância para a formação do aluno do Ensino Médio, consistem em aproximar o jovem com a linguagem da Sociologia, de sorte a enriquecer suas concepções de mundo, economia, sociedade, política, ao causar o estranhamento às coisas que são aparentemente comuns, mas que, na verdade, são fenômenos sociais que necessitam ser estudados, conhecidos e explicados pelas Ciências Sociais (BRASIL, 2006a).

Desse modo, as OCNEM de Sociologia partem da lógica científica de estranhar e desnaturalizar os fenômenos sociais, enquanto instrumentos necessários para a mediação do professor em atribuir intencionalidade aos pressupostos metodológicos, que divide os temas, as teorias e os conceitos sociológicos, mantendo e estimulando a sua liberdade e criatividade em organizar os recursos e as estratégias didáticas adequadas ao ensino da Sociologia, no Ensino Médio. Pode-se perceber que, ao contrário dos PCNEM, as OCNEM de Sociologia evidenciam um olhar que respeita os limites disciplinares, focado na realidade de professores e estudantes e suas potencialidades em refletir acerca de conteúdos e do ensino de Sociologia, levando, de fato, a interações sociais que resultem na formação crítica (TOMAZI, 2007; BRASIL, 2006a).

As DCNEM e os PCNEM são semelhantes, ao conferirem maior ênfase à estrutura curricular, como forma de organizar o currículo conforme a legislação, articulando as ações de ensino e aprendizagem ao objetivo de desenvolver um conjunto de habilidades e competências organizadas, previstas nas grandes áreas de conhecimentos, focalizado mais na organização do que na seleção adequada dos conteúdos curriculares (LOPES, 2001). As OCNEM para Sociologia organizam um conjunto de orientações que estimulam a criatividade do professor, em termos de material a ser usado em sala de aula, para o ensino da Sociologia, rompendo com a concepção da Pedagogia das Competências, que se caracteriza por focar o processo de aprendizagem na aquisição de competências e habilidades.

A partir desse momento, com presença garantida na Educação Básica nacional, a Sociologia passa a ocupar espaços em programas educacionais importantes, tais como integrar as três edições do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD): 2012, 2015 e 2018, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), de 2009 a 2020, e, recentemente, o Programa de Residência Pedagógica (RP), de 2018 a 2020, e, por fim, o Mestrado Profissional de Sociologia, de 2018 até o presente momento. Trata-se de um conjunto de ações realizadas em função do campo organizado pelos representantes das Ciências Sociais e que são importantes para fomentar a ampliação das pesquisas sobre o ensino de Sociologia e fundamentais para a qualificação, tanto da prática docente quanto da formação de professores e do currículo (BODART; CIGALES, 2017; BODART; TAVARES, 2020).

3.3 Expondo o terceiro cenário: o retorno à pedagogia das competências na BNCC

Todo e qualquer contato humano com a cultura conta com um componente social e um componente histórico. Na perspectiva da teoria crítica, esse processo é visto fundamentalmente como tanto um espaço de produção e criação simbólica quanto um campo de contestação política. Nesse sentido, a educação e o currículo integram o processo político, que não fica restrito a um conjunto de valores e conhecimentos unitários, homogêneos, inertes e estáticos, transmitidos de uma geração a outra, de maneira neutra e passiva, mas enquanto parte de processos de criação de sentido, significações e de sujeitos. A cultura não é uma coisa que recebemos, todavia, um campo de luta, em que se enfrentam diferentes concepções de vida social (MOREIRA; SILVA, 1994).

Por sua vez, a cultura é o espaço no qual se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais. De seu lado, o currículo educacional é o espaço por excelência onde se tenta impor não apenas a definição particular de cultura do grupo dominante, como também o conteúdo correspondente à manutenção daquela organização social, de sorte a reproduzir, nas relações interpessoais, aqueles aspectos selecionados da cultura. O currículo passa a ser uma coisa, bem como professores e estudantes, através da qual o poder se manifesta e se legitima.

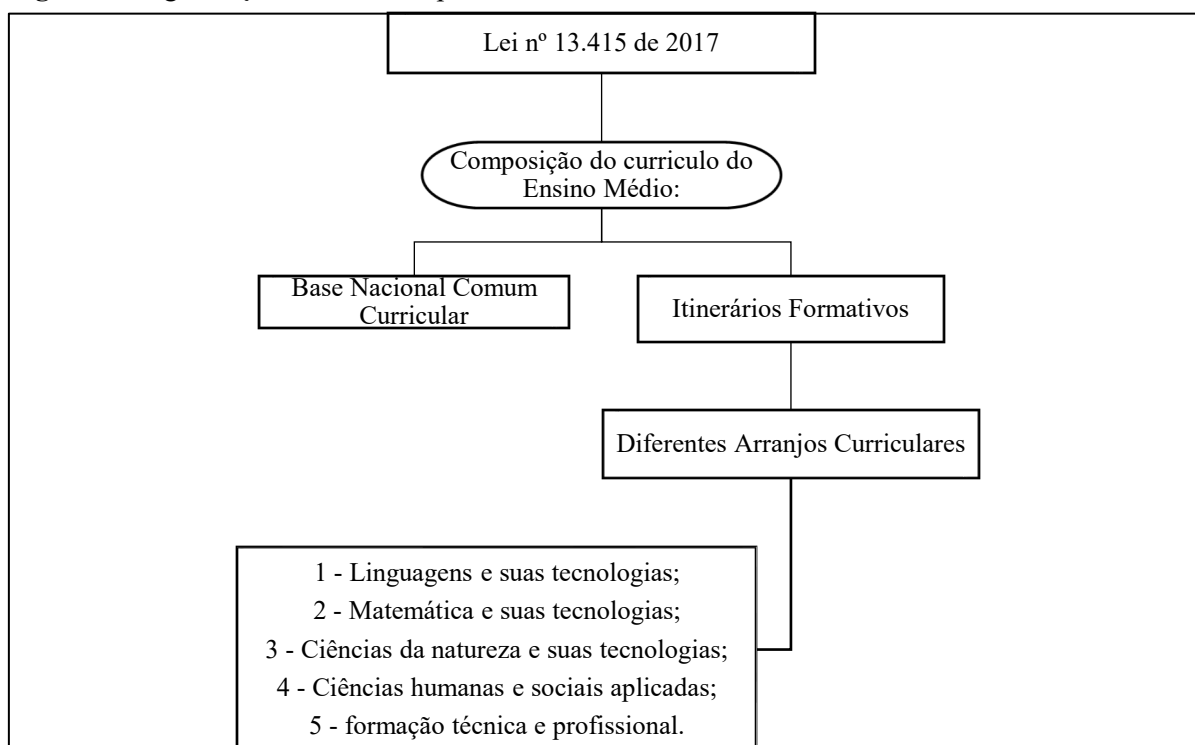
Porém, as OCNEM de Sociologia compreendem o currículo como matéria-prima do ensino de Sociologia para criação, recriação e, sobretudo, para contestar e transformar os espaços sociais, através do emprego da lógica científica, primeiro pelos professores, intencionando o ato de ensinar, e, na sequência, pelos estudantes, ao longo da sua aprendizagem. Antes de ser uma expressão de Poder, o saber se expressa como parte de uma cultura política interpessoal (MOREIRA; SILVA, 1994; TOMAZI, 2007; BRASIL, 2006a).

No sentido oposto, a Reforma do Ensino Médio (REM), expressa na Lei nº 13.415, de 2017, fragiliza a permanência da Sociologia, com a inclusão do novo artigo 35-A, na LDBEN de 1996, cujo inciso 2 declara que a BNCC-EM incluirá estudos e práticas de Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia (BRASIL, 2017). Assim, a REM, ao colocar a proposta da BNCC no centro das suas intenções, reforça a política educacional como representação dos interesses de poder (CORTI, 2019). Novamente, a educação está em face da intensificação da dualidade estrutural do Ensino Médio e da possibilidade de intensificação de uma concepção utilitarista do conhecimento (CAVALIERE, 2004).

Em 2014, é promulgado o novo PNE, Lei nº 13.005, que institucionaliza o espaço de uma educação pautada na realidade do aluno nas políticas públicas, prevendo, para tanto, que as instituições devem se organizar para atender a Meta 6, que se apresenta como oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos estudantes da educação básica. A Meta 3 do documento prevê dois objetivos principais: a universalização do acesso à escola para a população de 15 a 17 anos de idade, que deveria ser atingida até 2016; e que a taxa líquida de matrículas no ensino médio para a referida população atinja 85%, até o ano de 2024, quando se encerra o período de vigência do atual PNE (BRASIL, 2015).

Vale lembrar que a REM foi promovida pelo governo de Michel Temer, através da MP nº 746, de 2016, convertida na Lei nº 13.415, de 2017. As mudanças no Ensino Médio já estavam sendo debatidas no governo Dilma Rousseff, com uma proposta de reforma presente na PL nº 6840, de 2013, que apresenta uma proposição semelhante à aprovada em 2017, com aumento da carga horária, fomentando a educação de tempo integral e a divisão dos conteúdos em itinerários formativos. A proposta foi amplamente debatida e passou por várias audiências públicas. Devido à grande contraposição de parte da classe política e de entidades da sociedade civil, o projeto acabou não sendo encaminhado para votação (CORTI, 2019; FERRETTI, 2018; FERREIRA; SANTANA, 2018).

Com o processo de *impeachment* e consequente posse de Michel Temer, o movimento pela reforma é retomado. No que se refere à REM, a proposta curricular da BNCC faz com que a educação continue a problemática traçada com as DCNEM de 1998 e com os PCNEM de 1999. Para esse retrocesso acontecer, foi necessário implementar o ajuste na LDBEM de 1996, com a intenção de que a parte diversificada dos currículos, como determina o inciso 1 do Artigo 35-A, sejam harmonizadas à BNCC, seguindo as características regionais e sociais. O artigo 26 da LDBEM, por sua vez, estabelece que as etapas da Educação Básica devem ter uma base nacional comum e uma parte diversificada. Essa noção prevê, para os currículos de Educação Básica, a sua composição por uma Base Nacional Comum, formando um núcleo de conhecimento mínimos para todos e, no currículo do Ensino Médio, a inclusão de itinerários formativos, um núcleo mais flexível cujos conhecimentos ficam a cargo dos sistemas de ensino dos Estados e Distrito federal, na tarefa de organizar e oferecer, conforme a figura abaixo (Figura 1) (BRASIL, 2017).

Figura 2: Organização Curricular a partir da Lei nº 13.415

Fonte: Elaborada pelo autor.

O Artigo 36 da LDBEN de 1996 versa sobre o currículo do Ensino Médio, composto pela Base Nacional Comum, tendo como disciplinas obrigatórias Matemática e Língua Portuguesa, e por cinco itinerários formativos – Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e sociais aplicadas, Formação técnica e profissional –, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a possibilidade dos sistemas de ensino, com vistas à formação integral (BRASIL, 2017).

Embora a REM, pela Lei nº 13.415, de 2017, e a BNCC-EM proponham a formação integral do aluno, as disciplinas que se mantêm obrigatórias no currículo-base são Matemática e Língua Portuguesa e, quiçá, alguma estrangeira; o restante dos conhecimentos integra a parte flexível do currículo, ficando a critério dos Sistemas de Ensino sua organização em Itinerários Formativos. Nesse sentido, o ensino de Sociologia, por pertencer à parte flexível do currículo, fica a cargo dos arranjos curriculares dos entes da Federação, mais o Distrito Federal, uma vez que a sua oferta obrigatória no currículo formal é revogada no item 4 do Artigo 36 da LDBEN de 1996, o qual define que serão incluídas, pela Lei nº 11.684, de 2008, a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio (BRASIL, 1996; MOLL, 2017).

Os intensos protestos e manifestações contrárias de professores da Educação Básica e do Ensino Superior, bem como das diferentes entidades vinculadas à Sociologia – Associação Brasileira de Antropologia (ABA), Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) e Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS) –, em associação com o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, composto por entidades do campo educacional, dentre elas a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica), FINEDUCA (Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), conseguiram, em consenso, cancelar algumas das cinco audiências públicas previstas pelo CNE, além de organizar a Nota Pública pela revogação da Lei nº 13415, de 2017, da REM, e retirada da proposta de BNCC.

No entanto, apesar das frentes de resistência à REM e à BNCC, os grupos que foram favorecidos pelo *impeachment* e que ocuparam as instâncias de poder, com o golpe parlamentar, atuando sob a influência de organizações internacionais, como o Banco Mundial, tratam de incorporar os interesses do capital privado à ideologia educacional (BASTOS, 2016; SILVA; FERRETI, 2017). Assim, a proposta da reforma encontra justificativa a partir de diversos problemas que permeiam o Ensino Médio. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2016, quase 2 milhões de jovens entre 15 e 17 anos estão fora da escola, seja pela necessidade de trabalho e geração de renda, dificuldade de acesso à escola ou pela falta de interesse. Os maiores índices de evasão e os piores indicadores de aprendizado de toda a Educação Básica encontram-se nessa modalidade de ensino. Outras grandes dificuldades enfrentadas são o déficit na oferta de vagas, a falta de professores e o baixo investimento nesta etapa de ensino (IBGE, 2016).

Por outro lado, ocorre a campanha a favor da REM, realizada pelo Governo Federal, através do MEC. As propagandas do novo Ensino Médio foram apresentadas em vários meios de comunicação social e continuaram a ser divulgadas com mais efusão, durante o processo de aprovação da MP nº 746, nos meses de novembro e dezembro de 2016. A partir de intelectuais orgânicos à construção de uma educação articulada aos interesses privados, a exposição de motivos do governo e as justificativas para a proposta de reforma curricular ser rapidamente

aprovada enfocam quatro situações, respaldadas em estudos de organizações simpáticas à REM, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (LOPES; PEREIRA, 2016; SILVA; FERRETI, 2017).

Com justificativas semelhantes às da década de 1990, cuja estrutura curricular única, composta por 13 disciplinas, passa a ser a responsável pelo desinteresse e fraco desempenho dos estudantes, não enfocam outras condições, como a desigualdade social e econômica. Inserem, assim, a necessidade de diversificar e flexibilizar o currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no PISA, que sugere transformar o currículo em algo mais prático, capaz de preparar os jovens para o mundo social e do trabalho. Esse panorama resgata, na Educação Básica, a dualidade entre o ensino propedêutico e o ensino profissional, desobrigando, de um lado, a oferta do ensino de Sociologia e, de outro, introduzindo itinerário de formação técnica e profissional (LOPES; PEREIRA, 2016; SILVA; FERRETI, 2017).

Com a premissa de amenizar os principais problemas do ensino médio, a reforma alterou os artigos da LDB, a exemplo da carga horária mínima e da organização curricular do Ensino Médio. Entre as mudanças propostas, destacam-se: a criação de mais escolas de ensino médio em tempo integral, visando ampliar a jornada escolar e promover a formação integral dos estudantes; aumento progressivo da carga horária de 800 para 1.000 horas por ano letivo (3.000 horas em todo o Ensino Médio).¹⁹, e a instituição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece como obrigatórios, ao longo de todo o Ensino Médio, apenas os componentes curriculares de Matemática e Língua Portuguesa – a oferta de Língua Inglesa também é obrigatória, mas pode ser feita em qualquer um dos três anos, ou mesmo em todos eles (BRASIL, 2017).

Em paralelo ao currículo comum, as instituições de ensino passarão a ofertar itinerários formativos, que podem aprofundar os conteúdos e as práticas de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), da formação técnica e profissional (FTP) ou até mesmo uma junção das duas possibilidades com um itinerário integrado, o qual pode ser realizado através da parceria público e privado, na modalidade de educação a distância,

¹⁹ Das 3.000 horas totais do Ensino Médio, ficou estabelecido que 1.800 devem ser dedicadas ao cumprimento da BNCC e que as outras 1.200 horas sejam destinadas ao conteúdo e às práticas pedagógicas previstas nos itinerários formativos, outra novidade da Reforma.

como prevê o parágrafo 11.²⁰ do artigo 36 da LDBEN, Lei nº 9.394 de 1996, incluído pela Lei nº 13.415, de 2017. As redes e os sistemas de ensino terão autonomia para definir quais itinerários deverão ser ofertados. Os estudantes, com a orientação das escolas, deverão escolher pelo menos um itinerário formativo com que se identificam para aprofundar seus conhecimentos teóricos e práticos. O objetivo é fortalecer o protagonismo do aluno e ampliar as ações voltadas à construção do seu projeto de vida, melhorando a sua preparação para o ingresso no Ensino Superior e no mundo do trabalho (BRASIL, 2017).

A Reforma abre, para as instituições de ensino, a possibilidade de ofertar parte da carga horária no formato à distância. Esta porcentagem pode ser de até: 20% no Ensino Médio diurno; 30% no Ensino Médio noturno; 80% na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Fica a cargo das redes e instituições de ensino definir qual configuração se aplica melhor à realidade de sua comunidade escolar. A preparação para a implementação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio inicia-se durante o ano de 2019, com a reelaboração dos currículos, a revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos, a preparação dos gestores e docentes e a elaboração dos novos recursos e materiais didáticos. Nesta etapa, o prazo para implementação acontecerá de forma gradual: as primeiras turmas a cursar o Novo Ensino Médio devem ingressar em 2020 e se formar em 2022 (BRASIL, 2017).

Contudo, muitos autores e especialistas da área educacional tecem diversas críticas a essa reforma. Principalmente quanto ao caráter utilitarista, justificando que a mesma aparenta não contemplar a diversificação do conhecimento para o preparo dos jovens brasileiros e se mostra limitada quanto às potencialidades desse nível de ensino, promovendo um estímulo à visão utilitarista do conhecimento e intensificando a proposta dual do ensino propedêutico versus ensino profissional, negligenciando as demais finalidades elencadas para o ensino médio propostas na Lei nº 9.394/1996 (RAMOS; HEINSFELD, 2017).

Por não apresentarem nominalmente, com exceção da Língua Portuguesa e da Matemática, as disciplinas curriculares, mas, de modo semelhante à proposição de áreas de conhecimento das DCN-EM e PCN-EM, a REM e a BNCC levantam a questão tanto da forma quanto da presença da Sociologia, como também das demais disciplinas escolares, no currículo

²⁰ Art. 36 § 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: I - demonstração prática; II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias, incluído pela Lei nº 13.415, de 2017 (BRASIL, 2017).

do Ensino Médio. Por ser a BNCC a principal referência curricular para essa modalidade de Ensino, é indispensável compreender a caracterização do ensino de Sociologia, no documento. A problemática desenhada nesse formato está no acesso fragmentado à diversidade de produção científica, havendo o risco de não se obter uma formação que garanta o acesso aos diversos conhecimentos escolares (FERRETTI, 2018).

O ensino de Sociologia, atualmente, está condicionado às competências indicadas na área das Ciências Humanas e Sociais aplicadas presentes na BNCC-EM. Vistas como necessárias para o desenvolvimento dos estudantes do Ensino Médio, suas disposições no currículo dependem das configurações que cada Estado confere ao seu currículo do Ensino Médio. O estranhamento e a desnaturalização, a lógica científica, a qual permite a interpretação dos fenômenos sociais, políticos, econômicos e culturais com a consciência sociológica de que são fruto de um amplo processo histórico e social, ficam em segundo plano. Assim, a caracterização da Sociologia, presença, ausência, seja em formato de disciplina, seja como projeto interdisciplinar, com carga horária aumentada ou diminuída, dependerá das propostas curriculares estaduais (AZEVEDO, 2020; FERREIRA; SANTANA, 2018).

4 A ESTRUTURA DO DISCURSO SOCIOLÓGICO E SUA PRESENÇA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES

A interpretação das circunstâncias históricas em que ocorrem tanto o desenvolvimento do ensino de Sociologia quanto o desenvolvimento do currículo são importantes para se entender o significado assumido pela Sociologia, no conjunto de documentos que regulam a Educação Básica. A mudança na Legislação Educacional acompanha uma série de transformações sociais e políticas nacionais e internacionais, que consubstanciam o capítulo próprio da educação, na Constituição Federal (CF) de 1988. A preocupação central, nesse momento, está no tema da desigualdade social, o qual implica a melhoria da distribuição econômica, relacionada à riqueza do país, bem como o acesso e a permanência dos estudantes em um ambiente com uma educação escolar de qualidade, garantindo, assim, o direito ao Saber (CURY, 2005).

Com o intento de compreender os rumos assumidos nas políticas públicas educacionais, na década de 1990, como, por exemplo, a LDBEN de 1996, é necessário considerar a situação social, política e econômica como uma condição interna, e não externa, das determinações presentes no conceito de educação nacional. A proposta de um sistema único de Educação Básica, o qual congrega os três níveis educacionais – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio –, torna-se, dentro do artigo 4º da LDBEN de 1996, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado em atendê-lo, mediante oferta qualificada. Tem-se o reconhecimento, seja pela CF de 1988, seja pela LDBEN de 1996, como um direito social e dever do Estado, da oferta da Educação Básica para a cidadania, enquanto um serviço público e não uma mercadoria (CURY, 2002).

Por ser o Brasil uma república federativa, formada pela união dos Estados, municípios e Distrito Federal, o oferecimento da Educação Básica, como um serviço público, passa a ser de competência dos entes federativos. Ao invés de um sistema hierárquico, comumente centralizado, a Constituição Federal opta por um sistema educacional pluralista e descentralizado, o qual combina novos mecanismos de participação social, requerendo, entre os entes federativos, um entendimento mútuo entre os sujeitos políticos com poder e a abertura de fóruns públicos decisórios. A dificuldade que se instala com um sistema de ensino plural, realizado em um sistema federativo colaborativo, é a de colocar em prática um conceito que vai contra a tradição de centralizar o poder e de hierarquizar as decisões no poder executivo (CURY, 2002).

A ideia em torno da formação de um modelo de Educação Básica composto por um currículo com um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada, por cuja organização e oferta os entes da federação ficariam responsáveis, começa a tomar forma no Artigo 4º da Lei nº 5.692, de 1971.²¹ (BRASIL, 1971). A partir dessa situação, foram editadas normas legais e infralegais, a fim de implementar na educação esse modelo, o qual contou com a CF de 1988 como a base fundamental com a qual foram construídos, no curso da década de 1990, a LDBEN de 1996, as DCN, os PNE e os PCN, documentos que visavam a cumprir a agenda educacional de instituir o direito à educação de qualidade como dever do Estado, a democratização do acesso à diversidade, o respeito ao federalismo cooperativo, o pacto de firmar a gestão democrática nas escolas, a criação de fundos de manutenção e desenvolvimento da educação e de valorização do magistério (SAVIANI, 2016; FRIGOTO, 2018).

Entretanto, a falta de articulação entre os atores governamentais, a descontinuidade das ações de financiamento e a fragmentação do programa impediram o equacionamento de acesso, evasão, repetência, distorção idade-série, bem como a erradicação do analfabetismo. Em meio a esse processo histórico, o ensino de Sociologia estava no percurso de tornar-se uma disciplina obrigatória no currículo. Porém, com certa distância desse objetivo, o seu projeto de disciplina é apresentado nas OCN-EM de 2006, defendendo-se a lógica científica e o ensino disciplinar, organizando-se o Discurso Verticalizado. Apesar da obrigatoriedade, o ensino disciplinar encontra o obstáculo da perspectiva educacional inserida com a REM e a BNCC-EM, alinhada ao Discurso Horizontalizado.

Os discursos legitimados definem, nos textos, as condições do exercício das práticas pedagógicas de reprodução, através da transmissão e aquisição, dentro do sistema educativo. Intrínsecas à organização dos conhecimentos, nas modalidades do discurso pedagógico, estão situadas as relações de poder e de controle simbólico. No processo educacional, os sujeitos tanto que transmitem quanto os que adquirem não produzem o sentido de seus pensamentos e ações de forma livre, senão por intermédio de significados estabelecidos no discurso pedagógico. Essa estrutura não isola as intenções dos sujeitos das exigências da ordem social dominante, na qual se situa o modelo educacional de mercado e que reproduz, nas relações sociais de sala de aula, sua lógica (BERNSTEIN, 1996, 2000).

²¹ Artigo 4º: “Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.” (BRASIL, 1971).

A fonte de sentido da prática pedagógica está na gramática e distante do sujeito, dependendo das regras que orientam os códigos e, desse modo, a organização do conhecimento em discursos, quer de maneira vertical, quer de maneira horizontal. As formas como o discurso localiza os sujeitos no discurso carregam consigo significados responsáveis por produzir uma certa consciência e, por consequência, modelar uma determinada identidade. Como resultado, a constituição dos sujeitos está articulada com os mecanismos de poder e controle simbólico, os quais são estabelecidos como produto de uma divisão social de trabalho, responsáveis por impor limites para as relações sociais (BERNSTEIN, 1996, 2000).

A presença da divisão social do trabalho assegura a dissonância que existe na capacidade de uso do poder e do controle simbólico entre as classes sociais dominantes e dominadas. O discurso pedagógico, por incorporar a divisão social do trabalho, aparece como produto correspondente para as classes sociais a que se destina, de sorte a estabelecer uma classificação e um enquadramento com a finalidade tanto de regular as relações de poder entre os discursos quanto de regular as modalidades de controle simbólico nas relações sociais e nas práticas comunicativas. A definição de uma estrutura discursiva, entre forte e fraco, determina o seu grau de isolamento frente outra estrutura discursiva. Por sua vez, os códigos da estrutura discursiva são dispositivos de localização dos sujeitos, no processo de sua produção, transmissão e aquisição (BERNSTEIN, 1996).

A localização social dos sujeitos, por ser socialmente regulada, é tanto ideológica quanto dialética. Na estrutura dos discursos, as vozes especializadas são responsáveis pela produção da gramática que gera os lugares, os textos e as mensagens. Consequentemente, a vivência dessa gramática, na prática discursiva, modela uma operação inter/intrasubjetiva de socialização de seus valores. Nessa perspectiva, as relações de poder estão intrínsecas aos discursos. E cada discurso articula sua própria voz, a qual se torna também a voz dos sujeitos que o transmitem e o adquirem. O discurso carrega as contradições potenciais como fontes de mudança, sem ser, portanto, um conjunto estático de significados, mas uma prática social na qual são conformados os objetos, os conceitos e as teorias das quais se fala, constituindo o contexto de reprodução e a identidade de quem fala (BERNSTEIN, 1996, 2000).

Para entender a prática discursiva possível na estrutura de um discurso, é fundamental compreender o conceito de código. O código proporciona as bases para a análise das relações de contextualização e recontextualização de significados, práticas e contextos pedagógicos. Ele seria o regulador da organização do conhecimento, determinando quais significados podem ser agrupados e legitimados, e do exercício da prática pedagógica, como esses significados podem ser realizados legitimamente. Esse pressuposto será a linha condutora para o entendimento da

dimensão pedagógica dos discursos horizontais, regidos por códigos restritos, e dos discursos verticais, orientados pelos códigos elaborados.

Ao se assumir que ambos os códigos são condicionantes não apenas do discurso, mas também da prática pedagógica, torna-se possível articular a relação entre a dimensão macro com a micro gerada pelo código. A análise da articulação dessas dimensões, nos documentos selecionados para análise, OCN-EM de Sociologia e BNCC-EM, serve para classificar as relações entre os elementos propostos no modelo com a produção dos códigos, na organização e na prática pedagógica (Quadro 3).

Quadro 3 – Modelo de relação do código na organização e na prática do discurso pedagógico

Macrodimensão: distribuição do poder e exercício do controle simbólico nas relações pedagógicas	Microdimensão: contexto de reprodução	Códigos:	
		Restrito:	Elaborados:
Prática discursiva	Controla os usos dos significados	Divisão Social do Trabalho simples	Divisão Social do Trabalho complexa
Prática dos modelos pedagógicos	Define as localizações dos sujeitos para realizar as práticas pedagógicas	Relação entre agente e base material específica e local	Relação entre agente e base material geral
Prática organizativa	Regula os limites que sua posição tem, no contexto de reprodução	Relação entre significados e base material direta	Relação entre significados e base material indireta

Fonte: Adaptado de Bernstein (1996).

O quadro mostra a estrutura que o discurso pedagógico pode ter, nas dimensões macro e micro, por meio do uso de códigos que especificam os conhecimentos, os lugares e as funções da comunicação, nas relações interpessoais. Com isso, ele pode ser lido da seguinte maneira: na dimensão macro, onde ocorre a distribuição do poder, o discurso educacional traça as etapas para o desenvolvimento da prática discursiva, a partir dos modelos pedagógicos e sua organização para transmissão e aquisição. Na dimensão micro, em relação ao contexto de reprodução, o controle simbólico é exercido pelo emprego dos significados, o qual define a posição dos sujeitos e regula os limites de sua ação no contexto de reprodução. Os códigos, por sua vez, traduzem essas regras, as quais expressam tanto o poder quanto o controle simbólico. Como resultado, se o código for restrito, a divisão do trabalho será simples, estimulando o desenvolvimento da relação entre os sujeitos e sua base material de forma específica e local, de modo a condicionar a relação direta entre o significado e a base material. Mas, se o código for elaborado, a divisão do trabalho será complexa, com a relação entre os sujeitos e sua base

material, bem como a relação entre o significado e a base material, ocorrendo de forma geral e indireta (BERNSTEIN, 1996).

Desse modo, o código integra as dimensões macro e micro, dentro da comunicação pedagógica. Em outras palavras, um código pode ser considerado como a interação dentro e entre discursos, práticas, sujeitos e contextos, juntamente com suas contradições. Assim, uma geração de estudantes com acesso a um currículo com código restrito pode enfrentar maiores desafios no mercado de trabalho do que outros estudantes com acesso a currículos com códigos elaborados. Ao adotar os códigos restritos e elaborados para o currículo escolar, instaura-se o filtro para os que têm ou não têm acesso a um currículo escolar que organize e distribua o conhecimento de forma adequada (BERNSTEIN, 1996).

No caso do Brasil, o contraste tradicional, o qual persiste ao longo da história da educação, no país, consiste na divisão da educação entre propedêutica e profissionalizante, no Ensino Médio. A primeira conta com maior prestígio porque, no senso comum, conduz ao ensino superior e, teoricamente, às vantagens da divisão social do trabalho complexa, pois uma boa educação escolar garante ao estudante ter maiores esperanças de mobilidade social. A última carrega o estigma de ser voltada ao trabalho manual, privilegiando a divisão social do trabalho simples e perpetuando a estratificação social (BERNSTEIN, 1996; ARANHA, 2006).

Contudo, sua persistência até os dias atuais chega através de um modelo educacional predominantemente seletivo, que elimina a maioria dos estudantes, antes de chegar ao ensino superior. A bipolaridade nos códigos trata de selecionar cedo os membros da sociedade que seguirão nas fileiras da divisão social do trabalho complexo e simples. A falácia de que os sujeitos, por seus méritos, acessam níveis cada vez mais altos, mascara a divisão desigual do conhecimento, que seleciona qual classe social ascenderá socialmente. Para compreender esse processo, é importante fazer a diferenciação de um discurso vertical, no qual prepondera o código elaborado, de um discurso horizontal, no qual predomina o código restrito (BERNSTEIN, 1996).

A distinção entre o discurso vertical e o discurso horizontal, além dos códigos, está na diferença de distribuição do conhecimento no processo de escolarização. Embora o primeiro forneça uma trajetória educacional mais adequada às expectativas da classe dominante, por exemplo, concentração dos esforços de ensino e aprendizagem na preparação para o vestibular, frente ao aspecto profissionalizante do currículo, o segundo, com foco maior no processo de trabalho, justifica a oferta mínima do conhecimento como forma de nivelar a aprendizagem. Ambas as posições são problemáticas, desse ponto de vista (BERNSTEIN, 2000).

Porém, isso levanta inquietações sobre quais implicações há entre o discurso vertical e o discurso horizontal, na igualdade de oferta do conhecimento, como o sociológico, para a aprendizagem da diversidade. Estas são algumas facetas do complexo processo de organização e distribuição do conhecimento nas OCN-EM de Sociologia e BNCC-EM, quanto ao ensino de Sociologia. O discurso adotado para o Ensino Médio parece levar a um impasse histórico, o qual divide a educação em duas, voltadas para classes sociais e divisão do trabalho distintas. Portanto, em termos de democratização da educação, quais os impactos de um discurso sobre o outro, no processo de ensino de Sociologia?

4.1 Os princípios gerais da Sociologia como código elaborado

A Sociologia é uma disciplina científica voltada para a compreensão dos fenômenos da sociedade, na era moderna. O êxito nessa tarefa pode ser atribuído à sua capacidade de destacar as várias dimensões da realidade, tais como vida, processo e ação social, a fim de explicar a transformação radical que estava formando o mundo, no final do século XIX, de uma sociedade tradicional para uma ordem social moderna, urbana, industrial, competitiva, laica e democrática. Portanto, a Sociologia não é uma ciência única, mas uma ciência plural, composta por uma ampla base teórica e uma variedade de pontos de vista, para abordar os fenômenos da sociedade (BOTELHO, 2013).

Por ter essa característica, é indispensável a criação de um código sociológico elaborado para o ensino de Sociologia, no Ensino Médio, o qual seja capaz de fornecer os múltiplos recursos dessa ciência para os estudantes aprenderem a pensar com a Sociologia. Em vista disso, a caracterização do código elaborado para o ensino de Sociologia depende do tratamento dos temas e conceitos sociológicos, legitimados nos campos contextualizadores da Sociologia, no processo de recontextualização pelas agências e pelos agentes, como um conhecimento organizado para produzir a compreensão da complexa vida em sociedade. O resultado esperado, no campo de reprodução, é a objetividade do conhecimento e sua validação mediante critérios de demonstrabilidade (IANNI, 1990).

Com isso, o método sociológico amplia nossa percepção dos aspectos sociais como algo que não pode ser apurado imediatamente por dados empíricos, todavia, indiretamente, por meio de instrumentos sociológicos que respeitam a sua razão científica. No entanto, como não há análise científica da vida social e cultural que seja totalmente objetiva e livre de preconceitos e pontos de vista particulares, essas manifestações não podem ser, explícita ou implicitamente,

consciente ou inconscientemente, escolhidas, analisadas e arranjadas como tema de estudo, sem a mediação dos instrumentos sociológicos, historicamente consolidados (WEBER, 1979).

Há momentos em que a lógica da reflexão sociológica se desenvolve, sem os quais o ensino de Sociologia, bem como a pesquisa científica, poderia se acontecer. O deslocamento do aparato epistemológico, isto é, o produto da atividade sociológica, leva o ensino de Sociologia a correr o risco de perder o sentido do real e, com isso, a realidade pode se apresentar como uma ideologização, a qual não tem equivalente na historicidade do social. Contudo, o contraponto entre passado e presente é essencial para compreender e explicar a realidade social, um objeto em movimento para o pensamento sociológico, que estabelece momentos lógicos. A relação entre um momento lógico e outro pode determinar o tipo de análise sociológica, assim como os métodos (IANNI, 1990).

O ensino de Sociologia não começa por uma abstração, mas com a forma como um momento lógico produz, no conjunto de ações e interações sociais, um fenômeno que pode ser compreendido e explicado com base em princípios fundamentais que organizam as teorias sociológicas e incluem várias noções de caracterização do objeto, assim como as abordagens para entender, historicamente, os momentos lógicos. As questões relativas ao objeto e ao método são fundamentais para a elaboração do código sociológico, porque, de um lado, enquanto ciência, a Sociologia pensa criticamente o seu objeto de estudo e, de outro, cabe reconhecer que seu objeto é a realidade social em movimento, formação e transformação (IANNI, 1990).

Nessa perspectiva, são definidos os objetivos da Sociologia e sua identidade como ciência: estudar as sociedades para as conhecer e para as compreender, em seu processo de desenvolvimento histórico, atentando para quais causas originaram o objeto de estudo e quais os fins úteis a que responde, na ordem das realidades sociais. Assim, além de compreender os diversos elementos que serviram para a formação do fato, cabe à Sociologia mostrar as causas e as suas razões de ser, isto é, a maneira como a sociedade e seus sujeitos se organizam para agir e as consequências que geram dessa ação. Portanto, o único meio de conseguir saber como nasce cada um dos momentos lógicos é observá-lo no próprio instante em que nasceu e assistir à sua gênese (WEBER, 1979; IANNI, 1990; PAIVA, 1997).

É próprio da Sociologia descobrir os princípios que conformam os fenômenos sociais, comparando os seus momentos lógicos. Nesse sentido, o sociólogo se coloca face aos fatos sociais com espanto, encarando as noções recebidas com estranhamento, de sorte a desatualizá-las como algo inato à sociedade e à consciência. Isso significa assumir que a Sociologia estuda um objeto construído nos processos de interações sociais que nunca se encontrará pronto,

definido e definitivo, pois se trata de uma realidade viva. Esse pressuposto, indispensável para o êxito da análise sociológica, revela que a teoria é uma atribuição de sentido para interpretar a realidade, formando um paradigma sociológico (IANNI, 1990).

Como resultado do trabalho científico, o paradigma compreende a articulação dos momentos lógicos essenciais da reflexão com a epistemologia e seus princípios fundamentais de explicação responsáveis por traduzir o fenômeno observado em uma estrutura significativa, produtora de sentido. A Sociologia atua como fonte de ressignificação de sentidos produzidos socialmente, conforme as interações sociais e os acontecimentos históricos e culturais. Compete à Sociologia traduzir e, ao mesmo tempo, criar os significados que compõem a realidade social pesquisada. Os paradigmas sociológicos formam os produtos da análise científica de pesquisadores, ao retratar uma realidade analisada, relacionando, no campo da epistemologia, o que os pesquisadores dedicados ao campo de pesquisa fizeram e fazem (IANNI, 1990; GADAMER, 1997; DUTRA, 2010).

A questão de os paradigmas sociológicos acompanharem o desenvolvimento da sociedade implica reconhecer que a sociedade e a realidade produzida por ela, no conjunto de suas interações sociais, resultam na construção de significados que promovem o sentido da própria existência social. Com base em seus referenciais metodológicos e epistemológicos, compete aos paradigmas sociológicos compreender as transformações sociais como produto dos contextos históricos. Os paradigmas estipulam, de forma precisa, as relações entre o objeto de estudo, a teoria e o método de investigação e interpretação científica. As consequências de esses fatores combinarem entre si conduzem ao modo específico de a Sociologia lançar luz, com a intenção de olhar e compreender um fenômeno social (IANNI, 1990; GIDDENS, 1998).

O desafio permanente da Sociologia diz respeito à relação entre o conhecimento científico e o poder e o controle simbólico. Na Sociologia, o conhecimento se refere tanto à dimensão individual, do pesquisador, quanto à dimensão coletiva, do campo de pesquisa. Um profissional formado em Sociologia tem, no campo, o que é necessário para estabelecer para si, seja na definição de seu tema de pesquisa, seja no estabelecimento de sua intenção no ensino. Os paradigmas revelam essa relação de diálogo, de engajamento e de reciprocidade individual com o grupo social, a instituição, a classe profissional, entre outras características, como a corrente teórica, de sorte a formar uma identidade consciente de seus limites e possibilidades, individual ou coletivamente (IANNI, 1990; KUHN, 2013).

Essa formulação levanta os aspectos que conferem à Sociologia uma identidade com limites e fronteiras que foram estabelecidas coletivamente, ao longo do desenvolvimento do campo de pesquisa e formação superior do profissional dessa ciência. Esse movimento também

foi concretizando, na educação, um espaço profissional e simbólico, o qual levou à institucionalização da Sociologia como disciplina escolar, quer obrigatória, quer optativa. Essa integração ao sistema educacional fortaleceu o estudo e a pesquisa sobre o ensino de Sociologia ligados aos institutos de pesquisa, às universidades e aos sistemas educacionais de todo o país, movimento que acumula produções sobre o tema, em permanente diálogo com o campo, internacionalmente (MAFRA, 2003).

A Sociologia, ao entrar no sistema de ensino, parte de um código elaborado, que sustenta a identidade de um campo científico, de seu conjunto de profissionais e de estudantes, fornecendo um repertório científico indispensável para compreender a realidade social, a partir de seu movimento social, histórico e cultural. O ensino de Sociologia, no Ensino Médio, necessita oferecer, nas relações de ensino e aprendizagem, os conceitos e as categorias centrais dessa disciplina, de modo a garantir interações pedagógicas mediadas pelos métodos científicos, indispensáveis para desenvolver, no estudante, a forma de olhar e de vivenciar o pensamento sociológico (SILVA, 2009).

A comparação da presença da Sociologia nas OCN-EM de Sociologia e na BNCC-EM impõe códigos específicos que norteiam a organização do conhecimento em uma disputa por, de um lado, implementar o currículo das competências e, de outro, aprovar o currículo científico. Tem-se um movimento que disputa emplacar um currículo regionalizado e sem disciplinas autônomas, de um com princípios de classificação e enquadramento forte, quanto à Sociologia. Enquanto o primeiro relativiza o objetivo do ensino de Sociologia²² a grandes áreas, o segundo destaca o objetivo do ensino de Sociologia como princípio indispensável (SILVA, 2009).

4.2 A recontextualização do currículo nas OCN-EM

Segundo Mendes (1987), somente os regimes democráticos procuram articular a subjetividade e a objetividade ao trabalho escolar e à práxis social da escola, além de integrar efetivamente temas políticos, econômicos e educacionais aos currículos oficiais. A falta de problematização da educação e de seu conteúdo como meio de transformação social facilita a sobreposição de métodos e técnicas estrangeiras, condicionadas pelos centros hegemônicos, em

²² O objetivo principal do ensino de Sociologia para o Ensino Médio, segundo Silva (2009, p. 74), consiste em garantir o desenvolvimento de uma postura intelectual diante da vida social e das práticas sociais nas quais os estudantes estão inseridos.

nível político e econômico. Em particular, na realidade brasileira, a superação das barreiras que impedem que a análise do desenvolvimento da educação problematize e integre simultaneamente trabalho, escola, sociedade de classes e sistema político e econômico não produz resistência ao movimento de sobreposição de um modelo educacional do exterior, voltado ao mercado, para o interior da educação nacional.

Para a Sociologia da Educação, não há discurso pedagógico neutro, visto que todos são construídos e utilizados em meio a valores e normas. Com efeito, as estruturas do discurso pedagógico encontram, na linguagem econômica da mercantilização da educação, os elementos para moldar o desenvolvimento intelectual de professores e estudantes, no campo de reprodução, de sorte a moldar, nos códigos, a organização dos textos e contextos das práticas pedagógicas. No espaço das interações sociais da educação escolar, são geradas as formas de pensar e de sentir o mundo social, segundo as normas e os valores existentes (BERNSTEIN, 2000). Portanto, a definição dos códigos do discurso pedagógico poderá militar a favor ou contra o ensino e a aprendizagem do pensamento sociológico.

Uma vez que as normas e os valores sociais são os fundamentos do discurso pedagógico, é interessante para a análise reconstruir as relações entre as ações que objetivam introduzir o ensino de Sociologia como disciplina escolar e as concepções que pretendem uma educação de mercado universalista, a qual entrega os conhecimentos em pacote com princípios esgarçados, sem penetrar nos princípios de produção do conhecimento. Como consequência, os estudantes ficam em crucial desvantagem em relação àqueles que têm acesso aos meios de produção do conhecimento. Se os conhecimentos escolares se destinam a integrar a consciência e a identidade de professores e estudantes ao contexto social, cultural, econômico, político e histórico, qual sistema simbólico chega ao campo de reprodução para fazer essa ligação? (BERNSTEIN, 2000).

A fim de elucidar essa questão, precisa-se investigar os códigos que estruturam a gramática dos discursos pedagógicos. Em uma sociedade dividida em classes sociais, a educação escolar não exerce simplesmente o papel de educar, mas de transpor os princípios de uma classe social sobre a outra. Assim, a classe dominante, em função de seu universo simbólico, pode exercer o poder sobre os processos de recontextualização do discurso pedagógico, de modo a reger a educação voltada à classe dominada. O processo de recontextualização é aquele pelo qual um conteúdo é transferido de um contexto para outro, por exemplo, a transferência da produção simbólica do campo científico para o campo currículo. O movimento do conteúdo da origem ao destino pode, inevitavelmente, promover alterações no seu significado primário (BERNSTEIN, 1996).

O significado primário é construído nos contextos de produção de conhecimento, como as instituições acadêmicas, entre outros centros especializados, que criam e alteram, de forma seletiva, os princípios do discurso pedagógico. O contexto recontextualizador, por sua vez, é formado por agências e agentes que regulam a organização do conhecimento do contexto de produção para o campo de reprodução. As agências são integradas por instituições educacionais vinculadas ao Estado, tais como Secretarias de Estados da Educação, do MEC, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas da Educação, da Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior, das universidades, bem como as secretarias de educação e as escolas estaduais e municipais ligadas às instâncias estaduais e municipais, as quais contam com um corpo de agentes, isto é, sujeitos responsáveis pela produção e reprodução do discurso pedagógico oficial (BERNSTEIN, 1996; SILVA, 2021).

Em vista disso, a recontextualização se refere à maneira como um determinado conhecimento é apropriado por uma agência, a qual descontextualiza o nível de sua classificação e enquadramento, para, em seguida, recontextualizar os significados e constituir o discurso pedagógico considerado legítimo. Assim, o código socializado em qualquer experiência educativa formal é moldado na relação entre as classes sociais, as quais oferecem o significado legítimo para as respostas de professores e estudantes à escola. Por ser determinado diretamente pela classe social, o código subjacente à recontextualização reúne os conhecimentos de maneira particular, consubstanciados os significados dos discursos pedagógicos como expressão de poder e de controle simbólico (BERNSTEIN, 1996, 2000).

Nesse sentido, é indispensável compreender a atuação das classes sociais, tanto no processo de contextualização primária quanto no processo de recontextualização, de maneira a reproduzir valores tidos como importantes para compor o discurso pedagógico. Em uma sociedade com limites bem definidos entre as classes sociais, a divisão social do trabalho justifica as formas de organizar o conhecimento no discurso pedagógico. Na qualidade de voz dos princípios dominantes, o código presente na estrutura discursiva é responsável por distribuir desigualmente o poder, o acesso e o controle simbólico sobre os meios de produção do conhecimento, tornando-se um obstáculo para a penetração de um saber, com classificação e enquadramento fortes, para dentro da educação voltada à classe dominada (BERNSTEIN, 1996).

A gramática do discurso pedagógico, presente na socialização do conhecimento, na educação escolar, induz a diferentes modos de perceber a realidade, nos estudantes. Nesse sentido, a qualidade do ensino de Sociologia tem implicações no desenvolvimento psicológico e sociológico de estudantes, durante a aprendizagem, sendo importante considerar o processo

de recontextualização do código sociológico elaborado pelas políticas curriculares, no decorrer das reformas educacionais, que resultam na elaboração das OCN-EM e na BNCC-EM. Essa é a importância de reconhecer, através da análise do código, a organização e a distribuição do conhecimento, de forma restrita e com discurso horizontal, ou elaborada e com o discurso vertical (BERNSTEIN, 2000; VALSINER, 2012).

As políticas curriculares mudam o direcionamento, com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2003. Na conjuntura de governos anteriores, os rumos da educação nacional estavam encravados no ideário neoliberal de uma concepção educacional voltada ao mercado. Partindo de uma concepção regionalizada, cujos princípios estão inscritos na LDBEN de 1996, nas DCNEM de 1998 e nos PCN-EM de 2000, a proposta curricular do Ensino Médio adquiria um caráter flexível e interdisciplinar, fundamentada em grandes áreas de conhecimentos, pautadas em competências. As propostas curriculares, desenvolvidas no governo de Fernando Henrique Cardoso, são o resultado do processo de redefinição do Ensino Médio, que visa a deslegitimar a prática curricular baseada em disciplina, com a intenção de alinhar seus objetivos educacionais aos interesses mercadológicos de organismos internacionais, mais do que propor estratégias para aproximar o currículo da prática docente e da realidade dos estudantes pertencentes à classe trabalhadora (BERNADIM; SILVA, 2014; LOPES, 2004).

O currículo proposto, em função da perspectiva neoliberal, por compor um conjunto de instruções educacionais que não aplaca os problemas didático-pedagógicos presentes na realidade escolar nacional, cria a necessidade, entre a categoria docente, de incluir as expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o Ensino Médio, enquanto parte da reforma do sistema educacional. As Orientações Educacionais Complementares aos PCN-EM surgem com a função de preencher a lacuna presente nos PCN-EM, quanto às propostas teórico-metodológicas, assim como para as estratégias direcionadas à prática e à formação da identidade do professor (BRASIL, 2006a). Porém, as OCN-EM, apesar de integrar o processo iniciado com as políticas curriculares inscritas nas DCNEM e nos PCNEM, configura um ponto de ruptura ao caráter que o currículo de humanidades adquiriu, nos instrumentos normativos anteriores, quanto ao ensino de Sociologia (SOARES JÚNIOR; ROMEIRO, 2020).

O contexto político que precede as OCN-EM de Sociologia acompanhava a agenda política oficial, na qual a Sociologia encontrava resistência em se tornar uma disciplina obrigatória. Naquele momento, a defesa pela obrigatoriedade, ao menos no plano jurídico da legislação, se desenvolve em duas frentes: no âmbito estadual e, de forma crescente, em nível

federal. Em 2003, a campanha em prol da obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e de Filosofia no currículo oficial é retomada com o Deputado Federal Ribamar Alves, filiado ao PSB do Maranhão, o qual propôs o Projeto de Lei nº 1641, de 2003, tendo por base o antigo Projeto de Lei do Padre Roque Zimmermann (LOPES, 2004).

A despeito de a pauta ter obtido aprovação nas Comissões de Constituição e Justiça (CCJ) e de Educação (CE) da Câmara dos Deputados, em 2004, ela permanece emperrada até o ano de 2006, quando o Parecer nº 38 do CNE/CEB, o qual objetiva a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio, elaborado pela Secretaria de Educação Básica do MEC, com base no documento preparado em parceria com as entidades ligadas à luta em favor das disciplinas e consubstanciado nos projetos apresentados pelo deputado Roque Zimmermann e, depois, continuado com o deputado Ribamar Alves, na via administrativa, foi homologado pelo ministro da Educação, Fernando Haddad (ROMANO, 2009).

O conjunto de ações do legislativo, executivo e grupos em defesa da Sociologia gira em torno do entendimento que estabelecem sobre o currículo e de seu conteúdo ser interdisciplinar ou transdisciplinar. A compreensão sobre a natureza do currículo legitima os interesses nos documentos oficiais que normatizam a educação, presentes nas DCN-EM, e nos objetivos que a escola e seus profissionais devem seguir, indicados nos PCN-EM. Para ambos os documentos, a Sociologia não é uma disciplina obrigatória e, portanto, é necessário apenas um recorte do seu conhecimento para ser oferecida no conjunto de saberes pertencentes ao currículo de humanidades, de sorte a corresponder às competências, consideradas fundamentais para o Ensino Médio, as quais garantam os domínios de Sociologia (OLIVEIRA; CIGALES, 2019).

Se, por um lado, a presença do conhecimento sociológico no currículo ocorre de maneira fragmentada, para corresponder à seleção de competências e habilidades, por outro lado, a disciplinarização da Sociologia defende a oferta do saber e suas propostas pedagógicas, de modo disciplinar, preservando a identidade própria desse saber. Assim, História, Geografia, Filosofia e Sociologia, com os outros saberes escolares, não só a Língua Portuguesa, Inglesa e a Matemática, devem ser compreendidas como disciplinas que devem ser abordadas, na organização curricular, visando não só ao exercício da cidadania, mas ao domínio dos meios de produzir os conhecimentos de Sociologia, em nível de realização e não de competência (OLIVEIRA; CIGALES, 2019).

Apesar de, nos documentos oficiais, o ensino de Sociologia estar voltado à cidadania, a defesa pela obrigatoriedade almeja emplacar um projeto de disciplina, desenhado a partir da lógica científica da Sociologia. Logo, a defesa de sua presença no currículo oficial, junto a

outras disciplinas, conta com integrantes no CNE e no CEB vinculados aos movimentos sociais em defesa da escola pública, que tratam de distanciar e enfraquecer o discurso oficial dos interesses corporativistas das instituições privadas de ensino, as quais mantinham a hegemonia sobre os rumos que o sistema educacional assumiu, na ditadura militar, no período de redemocratização e, com maior ênfase, nos governos de Fernando Henrique Cardoso, de simplificar o currículo direcionado para a educação pública, o qual tem como público-alvo a classe trabalhadora (OLIVEIRA; CIGALES, 2019).

As OCN-EM, na contramão dos documentos anteriores, surge do diálogo sobre a necessidade enfrentada nas Secretarias de Educação, nas escolas e no campo acadêmico, sobre a estrutura didático-pedagógica vigente no currículo para o Ensino Médio, o qual levanta questões de como os professores podem conduzir o ensino dos diferentes saberes, segundo o documento. Resultado desse ponto cego, as OCN-EM têm por objetivo “[...] apresentar um conjunto de reflexões que alimente a prática pedagógica dos professores do Ensino Médio” (BRASIL, 2006b, p., 8), de sorte a servir de instrumento de orientação para o professor refletir e intencionar a sua prática pedagógica, através da seleção de temas, bem como de procedimentos metodológicos de cada saber. Desse modo, o currículo torna clara a distribuição de poder entre os diferentes agentes, para fazer o trabalho de distribuição do conhecimento, a escolha da metodologia de ensino e, assim, estabelecer o procedimento de avaliação da aprendizagem, de acordo com a cultura escolar (SOARES JÚNIOR; ROMEIRO, 2020; SACRISTÁN, 2020).

A partir das OCN-EM, o currículo passa a ser concebido como a expressão de uma política educacional voltada tanto para compartilhar o poder na seleção e organização do conhecimento quanto para abordar as metodologias de ensino no trabalho, com determinados temas, baseados em seus respectivos campos. Essa relação, ausente nos documentos anteriores, era considerada essencial para o avanço da revisão do currículo e para realizar a reforma educacional de base. No contexto do currículo democrático, expresso nas OCN-EM, a escola, os professores e os estudantes são parte de uma instituição que não é neutra, homogênea e universal, como apresentava os documentos anteriores. A escola é um espaço dinâmico de produção cultural, composta por diferentes sujeitos, que compartilham ativamente saberes científicos, cotidianos e diferentes valores, sendo, portanto, um espaço de formação e desenvolvimento humano e não apenas uma estrutura de organização e de controle simbólico (SOARES JÚNIOR; ROMEIRO, 2020; BRASIL, 2006b).

Em vista disso, a concepção de o currículo representa uma expressão dinâmica e democrática de educação, construída com e para os estudantes, integra um projeto cultural

amplo, no qual os sujeitos, a partir de seus campos de atuação, dispõem do poder para selecionar os elementos que constituem a educação e a formação do sujeito. Evidentemente, a seleção do conteúdo não é neutra; por ser uma ação social intencionada, ela compartilha de um conjunto de objetivos para todo o sistema educacional. No nível do Ensino Médio, segundo a LDBEN de 1996, o foco recai na formação para a cidadania, na preparação para o mundo do trabalho e, por fim, no desenvolvimento de competências para a educação futura. Porém, nas OCN-EM, esse processo envolve o desenvolvimento das potencialidades do estudante e dos professores, como sujeitos ativos do processo educacional (BRASIL, 1996; SOARES JÚNIOR; ROMEIRO, 2020).

A inter-relação, realizada entre professor e estudante, no processo de ensino e aprendizagem, configura a educação como uma atividade de natureza política e pedagógica para a criação de situações-problema que proporcionam a construção ativa, e não passiva, do conhecimento, isto é, com a participação do estudante em seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, do seu desenvolvimento. Embora as OCN-EM representem um avanço na prática pedagógica, o mesmo não ocorre com a organização dos conhecimentos, feita por grandes áreas, semelhante aos currículos predecessores. Assim, a concentração do conhecimento ocorre em três grandes blocos – Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias –, seguindo os conceitos de interdisciplinaridade, contextualização e suas tecnologias (SOARES JÚNIOR; ROMEIRO, 2020).

No geral, as OCN-EM não configuram uma ruptura com os princípios presentes nas DCN-EM, nos PCN-EM e nos PCN-EM+, que favorece a regionalização dos saberes. Logo, têm-se os limites teóricos, conceituais e metodológicos entre os conhecimentos e as disciplinas, apesar de buscar estabelecer uma relação singular do estudante com os conhecimentos, ao articular o contexto de vida próximo com a totalidade, mais ampla e abstrata, mas sem uma orientação ou uma metodologia para concretizar a interdisciplinaridade entre os saberes. Não obstante, os conceitos de contextualização e de tecnologia remetem aos documentos anteriores, salientando uma perspectiva educacional instrumental, voltada à educação de mercado, a qual tem como ponto-chave para compreender o conceito de contextualização, na linguagem econômica, como foco na produção e a tecnologia como meio de obter a instrumento para produzir (LOPES, 2008; SOARES JÚNIOR; ROMEIRO, 2020).

Em linhas gerais, existe uma relação de continuidade entre as propostas curriculares em relação à organização dos conhecimentos. No entanto, há uma singela mudança com a incorporação de concepções críticas da educação e das teorias de currículo, permitindo que as

ciências humanas e sociais possam orientar a prática pedagógica, com a intenção de fomentar a compreensão do processo de transformação histórico da sociedade e da cultura, na perspectiva sócio-histórica. Trata-se de uma abertura que possibilita ao professor pensar a articulação do conteúdo, do método e da avaliação com o projeto pedagógico (SOARES JÚNIOR; ROMEIRO, 2020; PAPIM; MENDONÇA, 2021).

4.3 A concepção de ensino de Sociologia presente nas OCN-EM

É evidente que o currículo é regulado e limitado pelas agências e pelos agentes educacionais de Estado, centro dominante de interesses conflitantes, no processo de recontextualização. A questão que surge consiste em saber como as características dos conhecimentos são afetadas na transposição do código do campo de produção para o campo de reprodução, de modo a influenciar tanto a classificação e a voz quanto o enquadramento e a mensagem. Ora, o código fortemente classificado conta com um corpo de conhecimento bem definido, que progride no tempo, condição que implica uma divisão social do trabalho complexa, capaz de justificar a presença de uma disciplina e de uma identidade especializada na condução da transmissão e na aquisição de uma consciência e de uma identidade, a partir do sistema educacional. Por outro lado, o código derivado de uma classificação e de um enquadramento fraco não demanda um saber e um professor especializado para transmitir o conteúdo, pois o currículo é mais um instrumento de regulação da expressão tanto da intenção do professor quanto da identidade do estudante do que da sua constituição (BERNSTEIN, 1996, 2000).

As características dos códigos educacionais, se restrito ou elaborado, são afetados pelo modo de produção das relações sociais na dimensão macro e micro, podendo impactar tanto a qualidade da classificação para orientar as práticas discursivas, os modelos pedagógicos e sua organização, quanto o enquadramento no contexto de reprodução relacionado aos usos dos significados, as localizações e os limites dos sujeitos, na hierarquia escolar. Em um modelo de educação orientado pelo mercado, o fortalecimento e o enfraquecimento de um código educacional dependem de complexas relações econômicas. Por exemplo, em condições econômicas favoráveis para o desenvolvimento educacional, ocorre o fortalecimento da classificação e o enquadramento do código, porque o campo de contextualização passa a receber mais investimentos e, com isso, a reconhecer, no campo de recontextualização, o valor daquele saber e da qualificação profissional, de modo a buscar condições de emprego mais satisfatórias

para desenvolver as características e as posições, quer do conhecimento, quer dos profissionais na estrutura educacional. Contudo, se as condições econômicas forem reduzidas, a ponto de limitarem os investimentos em educação, o controle do Estado sobre a produção do código aumenta nas agências recontextualizadoras, favorecendo o movimento de enfraquecer a classificação e o enquadramento dos saberes, bem como da identidade profissional, no discurso pedagógico (BERNSTEIN, 1996, 2000; SILVA, 2006).

As fronteiras do currículo direcionado à educação científica e de um outro, pautado em competências, estão circunscritas aos interesses em disputa, no campo político e econômico, o qual insere os princípios de mercado entre o conhecimento e a educação, entre a relação de ensino e de aprendizagem. Assim, em um código restrito, o discurso pedagógico é estipulado de uma classe a outra, na qual o poder da macrodimensão limita a microdimensão pelo controle simbólico, sem a ocorrência de uma construção social que envolva os campos de contextualização, de recontextualização e de reprodução. Diferentemente, o código elaborado entrelaça as determinações do macro com o micro pelos aspectos epistemológicos e, com isso, é capaz de sintetizar os interesses presentes no campo científico, nas concepções de currículo com as necessidades das comunidades escolares, de sorte a estabelecer um espaço de autonomia que pode ser explorado nos campos acadêmicos, científico e educacional (BERNSTEIN, 1996; SILVA, 2006).

Consequentemente, a natureza da classificação e do enquadramento presente em um código afeta a estrutura de poder que controla a organização do conhecimento, da mesma forma que controla o contexto de reprodução, impondo a maneira de transmitir e adquirir o conhecimento, embora a distinção entre classificação forte e fraca e enquadramento forte e fraco possa parecer, à primeira vista, algo fácil de ser realizado, para analisar um código educacional restrito e elaborado. Porém, os ajustes dos parâmetros para distinguir as diferentes combinações de classificação e enquadramento forte e fraco para formar os códigos educacionais é um processo tênue, o qual precisa ser apoiado historicamente. Independentemente da classificação, os códigos educacionais devem ser entendidos como inerentes a uma estrutura de poder e de controle simbólico. Embora a forma do código mude, o que não se altera é a internalização, na forma de códigos, dos princípios de poder e de controle simbólico na consciência na identidade dos sujeitos, nas relações pedagógicas (BERNSTEIN, 1996).

Em virtude disso, o poder e o controle simbólico se mesclam na classificação e no enquadramento de um código educacional, gerando formas distintas de relações sociais e de comunicação responsáveis por modelar a consciência e a identidade dos sujeitos, no contexto de reprodução. O código educacional, portanto, comporta as etapas para se chegar ao modelo

idealizado de sujeito que se pretende formar, no processo educacional. Por corresponder ao padrão de ensino que se altera com as reformas educacionais, o modelo de sujeito e o código educacional se tornam uma variável significativa para compreender a presença e a ausência do ensino de Sociologia, indicando qual a relação dessa ciência com a sociedade, seja para profissionalização do campo e de seus sujeitos, seja para definição e consolidação do ensino de Sociologia no Ensino Médio (BERNSTEIN, 1996; SILVA, 2006).

Dessa maneira, o ensino de Sociologia esbarra na barreira histórica entre a educação propedêutica e profissional, no Ensino Médio, a qual reflete a dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura, no Ensino Superior, que divide o ensino da pesquisa na formação profissional dos Cientistas Sociais. A separação feita no processo de formação, quer na Educação Básica, quer no Ensino Superior, tem relação com a produção dos códigos restritos e elaborados para a formação de base e profissional. Embora a separação, iniciada no Ensino Médio e continuada no Ensino Superior, possa parecer uma medida de racionalização, ela constitui um princípio de classificação e de enquadramento, com códigos que controlam a posição social e a comunicação dos sujeitos, nesses contextos (SILVA, 2006).

A existência material de contextos específicos cria os marcadores das fronteiras, distinguidos pelos seus significados e realizações especializadas. Perpetua-se, na estrutura de ensino, a educação propedêutica, para a classe dominante, e profissional, para a classe trabalhadora, no Ensino Médio; essa condição se estende ao Ensino Superior, ao dividir a formação profissional entre bacharelado para a pesquisa e a licenciatura para o trabalho, como se ambas as formações fossem qualitativamente distintas para a formação profissional, em essência. No entanto, a distinção enfronhada na dicotomização da educação fica evidente no código destinado à formação da consciência e da identidade do sujeito, o qual, de um lado, cursa o ensino propedêutico para ingressar na formação superior e, na formação superior, seguir no campo da pesquisa, daqueles que, de outro lado, pertencem à classe trabalhadora e têm à sua disposição uma formação voltada para o trabalho, seja no Ensino Médio, seja no Ensino Superior (SILVA, 2006).

É por meio desse longo processo que a escola reproduz e perpetua a estrutura de poder inerente às relações sociais de produção. A mudança no modo de controle social ocorre por meio do código, restrito para o ensino das massas e elaborado para o ensino científico, ao qual poucos têm acesso. Essa mudança favorece o segmento da classe dominante, à qual deve sua origem. Assim, o segmento mais favorecido pelo código elaborado são as classes que, pelo poder, recontextualizam os saberes educacionais. Para os outros segmentos da classe proletária, os processos técnicos, organizados em código restrito, ainda são dominantes. Mediante o

processo de regionalização do currículo, a mudança de um código para outro é lenta e enfrenta forte resistência da classe dominante, que possui o poder e o controle simbólico sobre ambos os códigos (BERNSTEIN, 1996; SILVA, 2006).

De qualquer maneira, é improvável que a mudança de código restrito para elaborado, feita pela classe dominante, seja favorável à classe trabalhadora, uma vez que o novo código, tal como o antigo, não é gerado a partir da consciência e da identidade da classe trabalhadora, mas da classe dominante para a classe trabalhadora, sem estabelecer uma relação entre educação e os modos de produção. Dentro do modo de produção capitalista, cujas características da educação estão voltadas ao mercado, o ensino de Sociologia corresponde à relação relativa entre educação e produção, sendo adaptada aos discursos pedagógicos e seus códigos, para os grupos sociais se apropriarem. A intermitência da Sociologia na Educação Básica acontece por não contar com modelos de currículo capazes de estabelecer a relação de seus códigos entre o conhecimento escolar e o científico. Essa relação legitimaria a classificação e o enquadramento da Sociologia pelo valor científico de seu código elaborado, não oferecendo brechas para seu significado ser recontextualizado em códigos restritos, com o fim de estimular o desenvolvimento, ora de cidadania, ora de competências (BERNSTEIN, 1996; SILVA, 2006).

A qualidade do ensino de Sociologia diz respeito à organização do conhecimento estruturado em forma de disciplina, sem estar sujeita à variação de seus princípios, no código e no discurso educacional. A luta pela obrigatoriedade da Sociologia como disciplina escolar consolida a defesa de o código elaborado sociológico se manter no Ensino Médio, rompendo com a tendência de recontextualizar os saberes em currículos regionalizados, com fraca classificação e enquadramentos dos conhecimentos, os quais possibilitam orientar a voz e a mensagem da Sociologia segundo a classe que detém o poder e o controle simbólico (BERNSTEIN, 1996; SILVA, 2006).

No período de 1984 até 1996, os currículos seguiam a tendência de serem científicos, isso é, contavam com uma forte classificação e enquadramento do discurso pedagógico, que ecoam tanto nas disciplinas quanto na identidade do professor, entendido como intelectual. Após 1996, o currículo se volta para as competências, de sorte a enfraquecer a classificação e o enquadramento das disciplinas, bem como da identidade do professor, o qual passa a ser entendido como agente motivador em fomentar a aprendizagem dos estudantes de um conjunto de competência. A regionalização do currículo enfraquece a classificação e o enquadramento do conhecimento, de modo a não fornecer os princípios que regem o saber, assim como o método que produz o conhecimento, no código do discurso pedagógico. Isso não apenas mantém o controle simbólico sobre a posse de poucos, entretanto, também deturpa a experiência

educacional para a classe trabalhadora como apenas um processo de reprodução no qual um sujeito se encarrega de transmitir a mensagem de uma voz distante, enquanto outros sujeitos trabalham para aprender a mensagem. Assim, ainda que variem a organização e a distribuição do conhecimento escolar, o fato importante é que não são revelados os vínculos entre a forma, o conteúdo e a classe social a que devem sua origem (BERNSTEIN, 1996; SILVA, 2006).

As OCN-EM de Sociologia, publicadas em 2006, durante o movimento em defesa da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia, no currículo do Ensino Médio, assumiram a posição de um referencial para a disciplina de Sociologia. A crítica feita à época consiste na interpretação de que a Sociologia poderia ser ensinada em outras disciplinas, como tema transversal, corroborando, dessa maneira, a inclinação das DCN-EM e dos PCN-EM, com exceção das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, de abordar os conteúdos de maneira interdisciplinar, nas áreas das Ciências Humanas, advogando que a Sociologia pode ser ensinada em outras disciplinas do currículo de humanidades. Essa forma de organizar o conhecimento afeta o acesso ao conhecimento científico, que está estritamente vinculado ao estudo da sociedade, das relações sociais e da interação social e cultura da vida cotidiana (BRASIL, 2006a; SILVA, 2006).

É importante notar que os sociólogos Amaury Cesar de Moraes, Nelson Dacio Tomazi e Elizabeth da Fonseca Guimarães, autores das OCN-EM de Sociologia, se posicionam contra o tratamento interdisciplinar oferecido no currículo e a tradição de explicações lineares, fazendo com que os recortes dos saberes sociológicos sejam traduzidos em habilidades e competências. A fim de garantir que o conhecimento de Sociologia contribua significativamente para a formação e o desenvolvimento dos estudantes, a proposta feita nas OCN-EM de Sociologia valoriza a lógica científica, ou seja, a presença das metodologias de pesquisa integrando o código do discurso pedagógico. Como resultado, o ensino de Sociologia, enquanto disciplina, envolve questionar a própria realidade, produzindo um estranhamento de coisas que antes se pensava serem comuns ou rotineiras. Isso permite desnaturalizar o próprio contexto social, rejeitando explicações mágicas, engenhosas ou sobrenaturais (BRASIL, 2006a).

Nos documentos predecessores, conforme apresenta o Art. 36, § 1º, inciso III, da LDBEN de 1996, a justificativa da presença dos conhecimentos de Sociologia no currículo está atrelada ao exercício da cidadania. Contudo, as OCN-EM propõem o ajuste de foco, ressaltando que tal relação não é exclusiva da Sociologia, mas objetivo comum entre todas as disciplinas escolares. O documento ressalta a proximidade dos conteúdos de Sociologia com temas ligados à cidadania ou à organização política, quando são trabalhados os conteúdos, temas e autores da Ciência Política e da Antropologia, destacando os processos sociais que envolvem a

participação comunitária, com questões sobre partidos políticos e eleições, entre outros temas produzidos na sociedade. Antes de ser um instrumento de formação para cidadania, a presença das teorias e dos conceitos sociológicos no Ensino Médio viabiliza o acesso a uma linguagem que faculta aos estudantes compreender o modo como uma sociedade se organiza e produz os seus fenômenos (BRASIL, 2006a).

Embora a contribuição do documento seja interessante e perspicaz, ela não é imune a críticas. De fato, as OCN-EM, no geral, não configuram uma ruptura com as propostas presentes nos currículos anteriores, alvo de críticas que cobrem uma ampla gama de tópicos relativos à negligência do conhecimento educacional e sua ênfase exacerbada no movimento de transmissão, em detrimento da aquisição. As críticas mais importantes, no entanto, dizem respeito à inerente capacidade para lidar satisfatoriamente com questões fundamentais em torno do poder e saber. Logo, o princípio de classificação, somado à voz, trata de fortalecer, no discurso pedagógico, a disciplina de Sociologia e sua singularidade diante dos demais conteúdos das humanidades, de sorte a fortalecer o princípio de enquadramento da mensagem em discurso pedagógico (BERNSTEIN, 1996; MORAES, 2007).

O discurso pedagógico resulta de um processo de relocação de um discurso de seu contexto singular para outro contexto. Nesse processo, os princípios do discurso original passam por uma transformação, responsável por deslocar a teoria e seus conceitos, por exemplo, de uma dada realidade para uma prática pedagógica abstrata, com potencial de simular as condições de produção do conhecimento e da realidade que origina. Quanto mais próxima do significado original, maior será separação de um conhecimento dos diferentes conhecimentos que compõem a comunicação pedagógica. Isso permite, além de especificar as fronteiras, a especialização do discurso, como no caso da disciplina de Sociologia. É justamente o grau de especialização que enseja legitimar a posição da identidade e da voz, no singular e no plural, de um discurso pedagógico. Nessa equação, permanece a relação do contexto de produção do conhecimento com o contexto de recontextualização e de reprodução, através do código elaborado (BERNSTEIN, 1996, 2000).

A forte classificação de um conhecimento no discurso pedagógico é sustentada por um código elaborado. Em oposição, a fraca classificação diz respeito à delimitação da voz e da identidade de um conhecimento que passa a ser indefinida ou até inexistente. Independentemente de ser forte ou fraca, a classificação serve de ponte para inserir a expressão do poder no discurso, influenciando o enquadramento da mensagem, na medida em que regula as relações entre as diferentes vozes e identidades, e a formação de consciência individual e coletiva. Dessa maneira, quanto mais forte o isolamento entre os conhecimentos, mais forte será

a fronteira e a posição de sua especialidade. Nas OCN-EM de Sociologia, o código elaborado sustenta um forte grau de isolamento que possibilita produzir sua especificidade no campo educacional (BERNSTEIN, 1996; BRASIL, 2006a).

A Sociologia, nas OCN-EM, apresenta uma forte classificação, isto é, estabelece um limite bem delineado para o conhecimento, preocupando-se com as especificidades da disciplina. Assim, as razões pelas quais a Sociologia deve estar presente no currículo do Ensino Médio consistem em

[...] oferecer ao aluno, além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados das pesquisas as mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente – de outra cultura, “tribo”, país etc. Traz também modos de pensar (Max Weber, 1983) ou a reconstrução e desconstrução de modos de pensar. É possível, observando as teorias sociológicas, compreender os elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social e mesmo comunidade. Isso em termos sincrônicos ou diacrônicos, de hoje ou de ontem. (BRASIL, 2006, p. 105).

O pensamento sociológico não condiz com a naturalização de concepções e/ou explicações sobre os fenômenos sociais, mas trata de realizar a sua desnaturalização. Por constituírem fenômenos históricos, as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política, entre outros fenômenos, não são naturalmente estabelecidas, senão pela ação intencional do ser humano, em instituí-las no sistema social e cultural. Logo, as mudanças sociais, políticas e jurídicas e, certamente, culturais sofridas ao longo da história do ser humano não indicam uma ruptura com um ciclo natural, todavia, uma ruptura no sistema social (BRASIL, 2006).

Na macrodimensão, o conceito de desnaturalização delineia a especificidade da Sociologia, de sorte a legitimar as vozes a partir do princípio de classificação. Na microdimensão, a mensagem adquire legitimidade, através do enquadramento que o conhecimento de Sociologia recebe, para exercer o controle simbólico nas práticas comunicativas entre transmissores, os professores, e adquirentes, os estudantes. Nessa perspectiva, quando o enquadramento da mensagem é forte, o professor, intencionalmente, regula os recursos e as estratégias didáticas, bem como a sequência e o ritmo, para que o processo de ensino e aprendizagem ocorram no contexto comunicativo. Porém, se o enquadramento for fraco, o protagonismo se desloca do professor para o estudante (BERNSTEIN, 1996).

Ora, o estranhamento constitui o objeto central da prática pedagógica, para o ensino de Sociologia, que define a posição tanto do professor quanto do estudante na relação de ensino e aprendizagem, uma vez que a observação dos fenômenos sociais que compõem o redor próximo

e distante, não de imediato conhecidos, precisa da mediação do professor e dos instrumentos sociológicos, a fim de romper com os limites do senso comum e, assim, chegar a uma explicação científica. Desse modo, estranhar um fenômeno significa torná-lo objeto de estudo da Sociologia, de maneira a procurar, por intermédio de procedimentos metodológicos, as causas, a regularidade, a periodicidade e a função específica em relação ao todo social que constitui o fenômeno social (BRASIL, 2006a).

Tanto a desnaturalização quanto o estranhamento, os quais fortalecem a classificação e o enquadramento, podem ser recontextualizados como fundamento da disciplina de Sociologia, no Ensino Médio, desde que se dê uma [...] “adequação em termos de linguagem, objetos, temas e reconstrução da história das Ciências Sociais para a fase de aprendizagem dos jovens – como de resto se sabe que qualquer discurso deve levar em consideração o público-alvo.” (BRASIL, 2006a, p. 107). Consequentemente, não se trata de uma simples transposição de conteúdos e práticas de ensino de um nível de ensino a outro, mas da construção de uma didática que tem por base os tempos, os conteúdos, os métodos, as avaliações e as condições do aprendizado dos estudantes. Nesse sentido, é fundamental que a Sociologia, no Ensino Médio, seja inserida no currículo como disciplina a ser estudada na escola, juntamente com a presença de um professor qualificado em sala de aula, para realizar a mediação pedagógica (BRASIL, 2006a).

A mediação pedagógica não se refere simplesmente à apresentação da mensagem em termos de conteúdo, contudo, de uma metodologia que sirva de orientação para a prática de ensino e para o processo de aprendizagem, bem como o processo de avaliação, na qual os sujeitos conseguem ter consciência da cadência que as relações assumem, no contexto pedagógico. Consequentemente, o enquadramento forte possibilita uma pedagogia visível, isto é, apresenta uma organização do conhecimento, da prática pedagógica e da avaliação clara para os sujeitos da relação, que instaura, tanto do professor quanto do estudante, um intencional domínio do conteúdo capaz de proporcionar o crescente desenvolvimento, passivo de ser avaliado, no processo de ensino e de aprendizagem. Conforme destacam as OCN-EM de Sociologia, em uma sociedade marcada pela desigualdade social, o acesso às ciências deve ser entendido, no projeto educacional, como a escolha do ser humano de ser mais humano (BERNSTEIN, 1996, 2000; BRASIL, 2006).

O Ensino Médio é a última etapa do processo educacional, ensejando a escolha profissional e o avanço nos estudos. Como resultado, a presença ou ausência da Sociologia amplia a consciência e a escolha dos estudantes, a despeito da tendência de homogeneizar a linguagem pedagógica, desfazendo as especificidades da linguagem, da metodologia e do objeto peculiar de cada ciência, tais como a História, a Geografia e Filosofia. A presença da

disciplina, como pedagogia visível, com forte classificação e enquadramento, aumenta a possibilidade de diálogo (BRASIL, 2006a).

Salientam as OCN-EM de Sociologia:

Certamente esses objetos não são exclusivos de uma determinada ciência, mas deve-se atentar para as diferenças de tratamento, da própria linguagem com que cada ciência fala dele, das metodologias, dos aspectos ressaltados, e perceber até que ponto uma ciência aprofunda tal objeto, ou ainda tem um conhecimento precário acerca dele. (BRASIL, 2006a, p. 112).

Certamente, um objeto da Sociologia, submetida à análise sociológica, só pode ser compreendido a partir da linguagem sociológica, a qual afasta inferências equivocadas, que naturalizam os fenômenos, ao invés de revelar a dinâmica que os produz. Isso implica estabelecer, mediante regras de reconhecimento, os temas que são importantes ensinar, bem como fixar as regras de realização, associadas à didática de ensino e de avaliação da aprendizagem (BRASIL, 2006a).

Segundo Santos (2002), esse conjunto de regras é responsável por definir o que pode ser trabalhado, no Ensino Médio, por possuir um campo de pensamento historicamente constituído, em detrimento do que ainda não foi pensado, que demanda um campo de pesquisa para se consolidar em discurso pedagógico. Dessa forma, o ensino de Sociologia,

[...] no contexto escolar, nem sempre se faz com tranquilidade, seja porque nem sempre a condição de “objeto” de estudo é confortável, seja pelo caráter crítico que a pesquisa sociológica apresenta. O simples deslocamento da disciplina desses limites – de disciplina para ciência, de ensino para pesquisa – revela um caráter questionador, muitas vezes identificado como estranho (estrangeiro, de estranhamento) ou mesmo irônico (desnaturalizado, desestabilizador). Assim, não se trata de uma experiência fácil nem de aceitação geral porque certamente seus objetivos não estão somente no campo do conhecimento, mas também no da intervenção. Por isso, o professor de Sociologia deve avaliar bem antes de iniciar essa empreitada e estar certo das consequências e dos limites de tal experimentação. (BRASIL, 2006a, p. 115).

O processo de pedagogização do conhecimento, o qual define o que e como ensinar, está diretamente relacionado à seleção dos significados que podem ou não ser integrados na estrutura gramatical do discurso pedagógico. Isso é feito por regras de reconhecimento e de realização, conectadas aos princípios de classificação e enquadramento. Os parâmetros para a escolha do conhecimento considerado legítimo para o processo de ensino e aprendizagem são determinados pelo nível de classificação, seja fraco, seja forte. Da mesma maneira, o nível de enquadramento estabelece as regras de realização para reprodução do conhecimento considerado legítimo (BERNSTEIN, 1996).

Se comparada a outras disciplinas, a presença da Sociologia no Ensino Médio, como demonstrado anteriormente, não possui um *corpus* de conhecimento consolidado e consagrado

no sistema educacional, capaz de servir de referenciais para selecionar os conhecimentos para o ensino de Sociologia, de forma legítima. Por exemplo, “[...] se forem considerados uns 10 casos de propostas programáticas de 10 professores, certamente se encontrarão uns dois tópicos comuns, ainda assim não idênticos.” (BRASIL, 2006a, p. 115). Como as “[...] teorias respondem aos problemas de sua época, e os autores dialogam com seu tempo (BRASIL, 2006a, p. 116), os modelos teóricos e conceituais da Sociologia no campo científico estão atrelados às circunstâncias e as necessidades dos pesquisadores enquanto parte do processo histórico (BRASIL, 2006).

Consequentemente, a depender do recorte realizado no processo de recontextualização, o conhecimento tido por legítimo para compor a gramática do discurso pedagógico levantará o questionamento sobre a escolha realizada. Porém, fazer essa escolha não é algo fácil, uma vez que a falta de repertório consagrado para o ensino de Sociologia, nesse nível de ensino, é resultado

[...] tanto da intermitência da presença da Sociologia no ensino médio quanto da não constituição ainda de uma comunidade de professores da disciplina, comunidade que possa realizar encontros, debates e a construção de, senão unanimidades – que também não seriam interessantes –, ao menos consensos ou convergências a respeito de conteúdos e metodologias de ensino. (BRASIL, 2006a, p. 116).

Considerar a progressão do conteúdo, como algo relevante ao ensino e à aprendizagem, necessita que as regras de conhecimento e de realização correspondam com o campo de produção e de reprodução, a fim de estabelecer um consenso em torno de conteúdos e metodologias de ensino. Consequentemente, tanto a classificação quanto o enquadramento precisam ser fortes, de sorte a manter a coesão entre os conceitos, os temas e as teorias. A banalização do ensino de Sociologia ocorre quando o tema selecionado não está acompanhado pelo recorte conceitual e teórico correspondente (BERNSTEIN, 1996; BRASIL, 2006a).

Esses elementos, quando são considerados pelos princípios de recontextualização, fixam os critérios para discussão sobre a seleção e a organização dos conhecimentos, as quais serão trabalhadas na educação escolar, tendo em vista os objetivos pretendidos para o nível de ensino a que se destina (BRASIL, 2006a). Ao partir da proposição de que toda disciplina, que serve de base a uma ordem de conhecimentos, é resultado de um processo de recontextualização que confere ao discurso pedagógico a proposição de temas e seus recortes teóricos e conceituais, bem como a responsabilidade de especializar o tempo de ensino de acordo com a idade do estudante e seu potencial de aprendizagem, o texto tem conteúdo que pode ser ensinado e avaliado e, por fim, o espaço em contexto propício ao processo de ensino e aprendizagem (SANTOS, 2002; VALSINER, 2012).

O discurso pedagógico contém a gramática que será disponibilizada para formar a consciência e a identidade dos sujeitos da educação, de acordo com as classes sociais e a posição que ocupam, na divisão social do trabalho. Os significados compartilhados nas interações sociais, no contexto escolar, são estabelecidos de acordo com a posição ocupada na divisão social do trabalho. O acesso ao código pedagógico, seja elaborado e ligado à produção simbólica, seja restrito e atrelado à produção material, à posição ocupada na divisão social, permitirá distinguir os significados pertinentes a cada etapa do ensino e da aprendizagem, assim como comunicar esses significados nos contextos de comunicação pedagógica (BERNSTEIN, 1966; SILVA, 2007).

O código pedagógico é o componente das interações sociais que faz a ligação entre a macrodimensão e a microdimensão, sendo expresso e aprendido nas vivências na estrutura escolar e nas interações sociais. Quando aprendido, o código modela a inteligência²³, além de formar a consciência e a identidade, que passam a ser um instrumento para solucionar as situações-problema, tanto no contexto escolar quanto no contexto social amplo. A eficácia dessa ferramenta na produção de soluções para atender às necessidades acadêmicas ou cotidianas depende da qualidade do código internalizado. Se o código adquirido for elaborado, a capacidade de produção de solução requer maior quantidade de abstração e se torna independente do contexto local de sua realização, isto é, ela se generaliza. Porém, se o código for restrito, o resultado de sua apreensão fica atrelado ao contexto, limitando o processo de abstração a experiência (BERNSTEIN, 1996).

No contexto educacional, as relações de poder e de controle simbólico estão articuladas aos princípios de classificação e de enquadramento, que acabam por formatar os códigos, restritos ou elaborados, que compõem o discurso pedagógico. O ensino de Sociologia, quando assume o formato de disciplina, cria um código elaborado para sua representação no conjunto do discurso pedagógico, que mantém uma relação de autonomia com respeito ao campo político e econômico (SILVA, 2007). Dessa forma, compreender a gramática contida no texto das OCN-EM de Sociologia apresenta, por meio da classificação e das regras de localização, assim como do enquadramento e das regras de realização, a recontextualização da Sociologia como disciplina, pertencente a um campo de produção de conhecimento que contém uma estrutura própria de organizar e distribuir o conhecimento.

²³ Para Gardner, a inteligência é a capacidade de resolver problemas ou de criar produtos que sejam valorizados dentro de um ou mais cenários culturais. Assim, Gardner, ao compreender que os processos psicológicos individuais empregam símbolos linguísticos, numéricos, gestuais, entre outros, para lidar com as situações-problema do dia a dia, conclui que os seres humanos são dotados de inteligências múltiplas, as quais são combinadas, organizadas e utilizadas para atender a uma necessidade (GARDNER, 1994).

Quanto às OCN-EM de Sociologia, a identificação da delimitação do conhecimento pelos pressupostos metodológicos, relacionados aos conceitos, temas e teorias, apoia a compreensão, seguindo as regras de localização, a classificação do código sociológico. O documento descreve os conceitos como “[...] elementos do discurso científico que se referem à realidade concreta.” (BRASIL, 2006a, p. 117). O conceito, na qualidade de representação da realidade, precisa estar articulado à teoria de origem e, também, aos temas, com casos concretos, com o potencial de exemplificar e contextualizar o conceito no trabalho pedagógico (BRASIL, 2006a).

Dessa forma, é demonstrado o conceito, no seu processo de construção, a fim de que

[...] sua história e seu sentido próprio possam ser entendidos pelos alunos não como uma palavra mágica que explica tudo, mas como um elemento do conhecimento racional que permite melhor explicar ou compreender a realidade social. (BRASIL, 2006a, p. 118).

O conceito é um exercício imaginário de uma realidade complexa e, muitas vezes, distante da realidade concreta do estudante. Imagine-se um origami pronto: sua imagem representa uma forma real, porém, isso é apenas uma representação. Para se chegar ao formato desejado, é realizada uma série de dobras em um papel de formato quadrado. Sem esse procedimento padronizado de dobra, a forma representada pelo origami não seria possível. O conceito, em Sociologia, se equipara à imagem final do processo de dobra do origami, enquanto a análise sociológica é equivalente ao processo de dobrar. Tal como um origami tem o potencial de representar um objeto da realidade, um conceito científico tem o poder de sintetizar as ações sociais, para poder explicá-las como uma totalidade (BRASIL, 2006a).

No entanto, com resultado de ações sociais, os conceitos podem admitir uma variedade de sentidos, os quais dependem do autor e da época em que são cunhados e introduzidos na linguagem sociológica. Esse é um elemento de distinção da Sociologia para as demais ciências, seja da área de humanas, seja das ciências naturais, no Ensino Médio. O limite dos conceitos está visível apenas na sua relação ampla com o tema e com a teoria. Logo, a forma de ensino do conceito, diferentemente do que ocorre no campo de contextualização, precisa de uma didática própria, que consiga vencer a discussão abstrata, ou a simples sobreposição de um sentido ao processo que origina os conceitos, tais como burguesia, ideologia, indivíduo, sociedade, trabalho, produção, classe social, poder, dominação, ideologia, cultura, mudança social, entre outros, os quais podem ser trabalhados no Ensino Médio (BRASIL, 2006a).

Junto aos conceitos estão os temas. É importante destacar que as OCN-EM de Sociologia não restringem as ações de ensino ao texto apresentado no currículo, mas convida o

professor a integrar aos exemplos a sua voz, de modo a escolher com o que trabalhar, de acordo com o interesse coletivo, somando a sua intenção com as dos alunos e com a realidade escolar. Esse posicionamento evita abordar os temas de maneira aligeirada e imediatista. A fim de se desprender da percepção de senso comum,

[...] a Sociologia posiciona-se contra esse tipo de abordagem, e o recurso aos temas visa a articular conceitos, teorias e realidade social partindo-se de casos concretos, por isso recortes da realidade em que o recurso aos temas visa articular conceitos, teorias e realidade social partindo-se de casos concretos se vive. Não se pode tratá-los como se fossem “coelhos tirados de uma cartola”, numa apresentação de mágica. Assim, temas escolhidos pelo professor e pelos alunos, como menor abandonado, gravidez na adolescência, violência e criminalidade, desemprego etc. são importantes no cotidiano e não podem ser tratados de modo desconectado da realidade em que se inserem, mas também não devem ser apresentados sem uma articulação com os conceitos e as teorias que podem explicá-los. (BRASIL, 2006a, p. 121).

O recorte teórico, como proposto no documento, não significa fragmentar o conhecimento, todavia, construir uma rede tecida pelo professor com o auxílio das teorias e dos conceitos, no processo de mediação pedagógica. O rigor desse processo demanda um professor especializado, que tenha um amplo conhecimento, de sorte a fundamentar, na interação com os estudantes, os temas na linguagem e no pensamento sociológico. Nesse aspecto, os temas que podem ser trabalhados são: questão racial, etnocentrismo, preconceito, violência, sexualidade, gênero, meio ambiente, cidadania, direitos humanos, religião e religiosidade, movimentos sociais, meios de comunicação de massa etc. (BRASIL, 2006a).

Para além do texto presente no currículo, as OCN-EM de Sociologia deixam cada vez mais evidente a presença do professor especializado, para promover a mediação pedagógica no ensino de Sociologia, no Ensino Médio. Nesse nível de ensino, a presença de uma identidade especializada no pensamento sociológico, além de conseguir lidar com as especificidades dos conceitos e dos temas, também precisa estar ciente do contexto histórico em que cada autor viveu, bem como das motivações por trás das concepções que os levaram a construir suas teorias e os conceitos que caracterizam cada uma delas. Portanto, para trabalhar com as teorias em sala de aula, quer as clássicas – análise dialética (Marx), análise funcionalista (Durkheim) e análise compreensiva (Weber) –, quer as contemporâneas, não se pode perder de vista o papel desempenhado pela teoria, no sentido de “[...] reconstruir a realidade, tentando dar conta dos fatores que a produziram e dos seus possíveis desdobramentos.” (BRASIL, 2006a, p. 121).

O professor de Sociologia, ao ensinar a relação de contradição e conflito, em Karl Marx, a visão funcionalista de Émile Durkheim e o método compreensivo de Max Weber, deve conhecer

[o] contexto histórico em que viveram esses autores, as influências intelectuais e a participação deles nos debates e embates teóricos e políticos de seu tempo definiram

como cada um construiu seu arcabouço teórico e seus conceitos a partir de bases epistemológicas diferentes. (BRASIL, 2006a, p. 123).

A síntese proposta pelo professor faz a contextualização histórica para os estudantes compreenderem que, diferente das Ciências Naturais e sua diversidade de perspectivas, o objeto de estudo da Sociologia, por ser dinâmico, impulsiona o movimento no qual uma teoria é superada por outra, formando uma complexa relação entre os conceitos, os temas e as teorias, para explicar uma realidade ou um determinado fenômeno social. Mediante o que foi exposto, o posicionamento das vozes tratadas como legítimas, no texto das OCN-EM de Sociologia, dá as coordenadas de quais conteúdos e identidades podem fazer parte do ensino de Sociologia. A forte classificação indica, pelas regras de localização, que a organização e a distribuição do conhecimento considerado legítimo estão delimitadas, de modo a deixar clara a separação dos conceitos, dos temas e das teorias de outras disciplinas, além do alcance de professores com formação em outra área (BERNSTEIN, 1996; BRASIL, 2006a).

Por sua vez, as regras de realização da Sociologia, nas OCNE-EM, concernentes ao enquadramento, isto é, às formas de controle simbólico, no processo de comunicação pedagógica, estabelecem as bases de criação e produção de recursos especializados, tomadas como legítimas para a comunicação pedagógica. As regras de realização ocorrem segundo os princípios de classificação e, conseqüentemente, de distribuição do poder. No caso do ensino de Sociologia, analisar os aspectos didáticos presentes no texto da mensagem são importantes para compreender as possibilidades da dinâmica realizada entre professores e estudantes, no processo de ensino e aprendizagem (BERNSTEIN, 1996).

O código gerado para cadenciar a relação entre professor e estudante possui as características principais para a vivência gradual do pensamento sociológico, distribuídas nas séries que compõem o Ensino Médio. Nesse sentido, as OCN-EM de Sociologia apontam para a presença da pesquisa sociológica, nesse nível de ensino, como elemento indispensável, de modo que “[...] a pesquisa pode ser um instrumento importante para o desenvolvimento da compreensão e para explicação dos fenômenos sociais.” (BRASIL, 2006a, p. 126). Ao partir de conceitos, temas e teorias, a pesquisa

[...] pode ser feita depois das apresentações teóricas, conceituais ou temáticas, como um elemento de verificação ou de aplicação (ou não) do que foi visto anteriormente. Mas pode ser utilizada como elemento anterior às explicações por meio dos três recortes. Podem-se encaminhar os alunos para que realizem uma pesquisa antes de discutirem qualquer teoria, conceito ou tema, e, a partir do que encontrarem, problematizar os resultados no contexto de cada um dos recortes. (BRASIL, 2006a, p. 126).

O método de pesquisa sociológica demanda procedimentos específicos, os quais devem ser ensinados aos estudantes, a fim de conscientizá-los a respeito de como definir e empregar os procedimentos de investigação sobre o objeto que se quer pesquisar. Como um instrumento da Sociologia,

[...] é necessário que o professor explique o que é uma pesquisa sociológica, os padrões mínimos de procedimentos que devem ser utilizados, os cuidados que devem ser tomados, enfim, passos e procedimentos objetivos para que o resultado dela possa ser de alguma valia no entendimento do fenômeno a ser observado. (BRASIL, 2006a, p. 126).

Com isso, ensina-se que o argumento sociológico não nasce do senso comum, tão pouco de um desordenado emaranhamento de informações, mas de uma série de procedimentos prévios para realizar uma pesquisa bibliográfica e explorar as diferentes fontes: livros, revistas e jornais. Logo, é necessário o processo de ensino sobre a

[...] diferença entre livros de referência, de literatura, manuais e livros específicos sobre o tema; como ensinar a pesquisar num jornal e mostrar a diferença entre um editorial, uma reportagem, um artigo ou uma entrevista. Ou seja, uma pesquisa em materiais impressos requer um mínimo de orientação e conhecimento sobre a natureza dessas fontes. Cabe também uma orientação sobre o modo de escrever a notação bibliográfica dentro das normas-padrão. (BRASIL, 2006a, p. 126).

O mesmo cuidado e atenção vale para a realização da pesquisa de campo, na qual é pesquisada a população-alvo, que exige a aprendizagem de procedimentos em torno do tema, do objeto e dos instrumentos de coleta de dados. Da mesma maneira,

[...] ao utilizar a história de vida, o questionário, a entrevista, é necessário que o aluno conheça cada uma dessas técnicas, seus limites e possibilidades, para saber o que está fazendo e como fazer, o que vai encontrar em cada uma delas e por que elas são, muitas vezes, usadas complementarmente. (BRASIL, 2006a, p. 126).

Para que o ensino de Sociologia faça realmente sentido para os estudantes do Ensino Médio, assim como para os professores que não são da área, é necessário realizar uma espécie de adaptação didático-pedagógica do conhecimento especializado, sem cair no senso comum. Os pressupostos metodológicos para compor as práticas pedagógicas e os recursos didáticos para o ensino de Sociologia, como vimos até agora, devem ser buscados no seu campo científico, os quais criam tanto as lógicas quanto os procedimentos de pensar os fenômenos sociais. A maneira de pensar sociologicamente, representada pelo professor e pelos recursos didáticos empregados na mediação pedagógica em sala de aula, encontra-se nos conceitos, nos temas e teorias (BRASIL, 2006a, SILVA, 2009).

Esses três eixos parecem ser essenciais no planejamento de qualquer proposta didática e para reforçar sua importância de definir pelo menos os dois sujeitos envolvidos na relação

educacional, professor e estudante. Ao fazer essa definição, pode-se proceder como os exemplos de práticas de ensino e de recursos didáticos, conforme demonstra o quadro a seguir:

Quadro 4 – Práticas de ensino e de recursos didáticos

Princípio	Função
Aula expositiva	A levantar e expor ponto-chave do tema que incentive o diálogo.
Seminários	Trabalho coletivo e cooperativo do professor com os estudantes na produção de pesquisa e na exposição de determinado tema.
Excursões, visita a museus, parques ecológicos	Proporcionar discussões voltadas para a questão dos direitos e dos deveres do cidadão, a preservação ambiental, as políticas públicas, a cultura, associadas aos objetivos de promover o estranhamento e a desatualização.
Leitura e análise de textos	Despertar, com a mediação do professor, a percepção dos estudantes quanto à historicidade em torno da análise dos textos sociológicos.
Cinema, vídeo ou DVD e TV	Demonstrar que as mensagens são resultadas de ações humanas, que intencionam a mensagem e determinam sua recepção.
Fotografia	As fotografias não são elementos neutros e servem para analisar fenômenos sociais públicos, como manifestações coletivas, situações políticas e sociais importantes, presentes em revistas, jornais ou coleções fotográficas de órgãos públicos, sindicatos e associações, que podem esclarecer muito do que aconteceu no país.
Charges, cartuns e tiras	Estimular a análise sociológica.

Fonte: Adaptado de Brasil (2006a).

É conveniente enfatizar que a apropriação dos conceitos, dos temas e das teorias pelos professores é um imperativo que pressupõe um trabalho adicional ao proposto pelos autores originais. De fato, as estruturas teórico-conceituais desenvolvidas pelos autores da Sociologia têm revisto o propósito essencial de gerar um modelo que deve ser recontextualizado e, ao ser aplicado a um contexto de ensino, provavelmente representará uma interpretação dos princípios originais dos autores. A tarefa de aplicar os conceitos, os temas e as teorias sugeridos, na prática pedagógica, demanda que o professor saiba lidar com a tensão necessária entre a ortodoxia epistemológica e a práxis (BRASIL, 2006a).

Essa observação deve ser entendida como um convite para se libertar dos laços estruturais dos autores, os quais podem levá-los a uma ortodoxia sem sentido prático, de sorte a

[...] evitar os efeitos negativos que poderiam advir da apresentação de um programa ou lista de conteúdo para a disciplina, quer pelo caráter oficial que pudesse assumir e então ser entendido como obrigatório, aceito ou rejeitado por ser oficial, quer pela supressão da liberdade e pelo exercício da criatividade que os professores devem manter e que seriam importantes para a consolidação da disciplina, tendo em vista a variedade de experiências de ensino que pode produzir. (BRASIL, 2006a).

Com um enquadramento forte, as regras de realização presentes no documento lhe oferece o ponto de partida, com sugestões de ensino e recursos didáticos, sem recair em

proposta que descaracterize o ensino de Sociologia, por serem muito fechadas ou muito abertas na orientação do professor e do estudante, deixando clara a didática envolvida no relacionamento entre os sujeitos envolvidos na prática pedagógica, no caso, professores e estudantes. Assim, em condições de classificação e de enquadramento fortes, a relação entre a produção do conhecimento e a educação formam um código distinto, para aprender a pensar com a Sociologia, de sorte a repercutir na formação da consciência e da identidade dos sujeitos, no contexto de produção e reprodução (BERNSTEIN, 1996, 2000; BRASIL, 2006a).

4.4 A concepção de ensino de Sociologia na BNCC-EM

As OCN-EM de Sociologia estabelece os limites do ensino de Sociologia em relação às outras disciplinas e seus saberes, através de uma classificação e enquadramento fortes. A disciplina de Sociologia, ao manter o vínculo com o campo científico, tem maiores chances de estimular o processo de ensino e aprendizagem, por meio do estranhamento da desnaturalização, de maneira a manter a coerência do código sociológico elaborado entre o campo de contextualização e o campo de reprodução. Como resultado de sua conexão com o campo de pesquisa, a recontextualização da Sociologia para o Ensino Médio confere ao professor maior autonomia e criatividade, para desenvolver sua intenção pedagógica, bem como suas capacidades profissionais, proporcionando aos estudantes a possibilidade de apreenderem a pensar, com a Sociologia, sobre os fenômenos sociais (BERNSTEIN, 1996; BRASIL, 2006a).

Pensar analiticamente sobre a sociedade requer a divisão de poder e os meios para desempenhar o controle. No ensino de Sociologia, o melhor exemplo seria comparar o professor especializado e os recursos didáticos de que dispõe ao de um artista artesão, em seu ateliê. O valor de um artesão, de seus instrumentos de trabalho e de sua obra só é apreciado em uma comunidade que cultiva certos valores, o mesmo ocorrendo com o professor, seus recursos didáticos e os produtos resultantes do pensamento sociológico. Nesse sentido, a OCN-EM de Sociologia procura cultivar, da melhor forma possível, os valores da ciência sociológica e como vivenciá-la, no Ensino Médio, de sorte que seu discurso pedagógico esteja evidente para todos, quer professores, quer estudantes (BRASIL, 2006a, SILVA, 2009).

Essa forma de organização e distribuição do conteúdo de Sociologia assegura a prática de uma pedagogia visível. Assim, quando ocorre a prática pedagógica, professores e estudantes entram em diálogo entre eles, cada um fazendo o que tem de fazer: um ensina, oferecendo os recursos didáticos, enquanto o outro, em meio às suas necessidades, se esforça para aprender.

A mediação pedagógica garante ao professor observar e avaliar as diferentes necessidades dos estudantes e criar os meios de saná-las, mediante o pensamento sociológico, diminuindo o pensamento intuitivo e imediato do senso comum. Obviamente, pensar com a Sociologia, assim como pensar com as demais disciplinas, tais como História, Geografia e Filosofia, não é tarefa fácil de ser realizada, no contexto escolar, sem que os estudantes tenham à sua disposição a consciência e a identidade profissional do professor de Sociologia, o qual é amparado pelo campo de pesquisa (BRASIL, 2006a).

A disciplina de Sociologia, como construída na OCN-EM de Sociologia, indica que pensar pela Sociologia significa reger o pensamento por critérios metodológicos, presentes nos conceitos, temas e teorias, os quais transbordam para as interações sociais e todo o contexto em que elas ocorrem. Pensar com a Sociologia implica a transmissão dos meios de produção do conhecimento sociológico, de um lado, e a aquisição desses meios em formas de pensar e agir no espaço, de outro. A consciência advinda desse processo promove uma identidade capaz de analisar e aplicar o conhecimento em situações-problema, tornando-se uma fermenta que amplia a capacidade subjetiva de atuar, tanto no contexto social próximo e distante quanto internamente, como função psicológica (BERNSTEIN, 2000; VALSINER, 2012).

As OCN-EM de Sociologia compreendem a educação como um processo feito coletivamente, a partir de um campo científico e seu representante como disciplina educacional, sem perder de vista o diálogo com outros campos científicos e disciplinares. No entanto, as reformas educacionais, pós-golpe de 2016, explicitam os interesses do Governo de Michel Temer em implementar uma proposta de educação voltada aos interesses do mercado, tendo a BNCC como o eixo que altera os princípios, os meios e os fins da educação pública, em todos os níveis de ensino da Educação Básica, além de influenciar a formação de professores nos cursos de licenciatura, no Ensino Superior (SENA, 2019).

A BNCC-EM segue três bases, que não podem ser ignoradas: a homogeneização do currículo e de todo o conhecimento contido nele, o fortalecimento das avaliações padronizadas, sem reconhecer o que e como ela coincidirá com as práticas pedagógicas entre a diversidade social, cultural, econômica e política, e, por fim, o controle do financiamento da educação para o vasto território nacional. Com isso, retira-se do horizonte das práticas pedagógicas da educação das classes trabalhadora a educação científica, de modo a restringir a oferta educacional aos saberes mínimos, os quais são interseccionados por competências, traçados por órgãos privados (SENA, 2019; SAVIANI, 2020).

A negligência à organização e distribuição do conhecimento aos estudantes da Educação Básica fortalece os princípios competitivos do mercado, favorecendo a gestão empresarial e o

ensino de competências, em detrimento da gestão democrática e do ensino científico. A conjuntura política em torno da BNCC retira dos textos e dos debates acerca da educação os dispositivos constitucionais e legais que garantem a oferta de uma educação de qualidade, o acesso ao ensino e à aprendizagem de diferentes saberes e a valorização docente. Nesse sentido, o congelamento dos gastos em educação, acompanhado pela lei de terceirização irrestrita, que desprestigia a docência e abre brecha ao notório saber, estreita o processo de escolarização e precariza a educação escolar, como um todo (SENA, 2019; SAVIANI, 2020).

Em 2017, por força da Lei nº 13.415, a LDBEN de 1996 é alterada, com o objetivo de se redefinir as finalidades da educação, no Art. 35-A²⁴ e Art. 36.²⁵ Como parte de um processo de gestão empresarial da educação, a BNCC resulta de um movimento de judicialização do ensino, cujo documento, além de definir os direitos de aprendizagens, determina as competências²⁶ e as habilidades essenciais que todos os estudantes, independentemente da região, raça ou classe socioeconômica, têm o direito de aprender, no decorrer do processo de escolarização. Isso revela que o currículo, assim como os recursos didáticos criados para o ensino, deve ser compatível com o quadro de competências e de habilidades (BRASIL, 2018).

Diferentemente do que se observa nas OCN-EM de Sociologia, em que há uma distinção entre as regras de reconhecimento e de realização, para construção do discurso e da prática pedagógica, capaz de distinguir o conhecimento e os sujeitos, professor e estudante, através do código sociológico elaborado, a BNCC-EM elabora o dispositivo que constrói, regula e distribui seu código por regras que condicionam tanto o conhecimento especializado quanto o professor especialista, para corresponderem às competências, condição que contraria o ensino pautado em disciplina.

Porém, ao adotar esse enfoque,

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização

²⁴ Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas (incluído pela Lei nº 13.415, de 2017). (BRASIL, 1996).

²⁵ O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...] (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017). (BRASIL, 1996).

²⁶ Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 14).

Assim, as decisões pedagógicas são tomadas em torno das aprendizagens essenciais direcionadas ao desenvolvimento do quadro de competências, um saber fazer orientado para a cidadania e para o mundo do trabalho, o qual perde o foco do ensino científico e da autonomia do professor e do campo do conhecimento que ele representa. A redução do acesso ao conhecimento em prol do desenvolvimento da competência não evidencia preocupação com uma formação efetiva para a cidade ou para o local de trabalho, apesar de ser esse o tom do discurso. Ao contrário, ela enfatiza o desenvolvimento de identidades passivas, que são fáceis de gerenciar. Nesse sentido, o elemento essencial da passividade está no saber fazer e no saber ser, o qual é adquirido por meio de uma educação geral, disponibilizada para a classe trabalhadora reproduzir conhecimentos que permitem realizar trabalhos simples, repetitivos, fragmentados e locais, exigindo o mínimo investimento em recursos para uma Educação Básica de qualidade (KUENZER, 2007; FONTES, 2017).

Com o currículo, existe em torno da BNCC-EM um campo de disputas, a fim de controlar o sentido e, dessa forma, estabelecer os significados atribuídos à educação. A importância do currículo para as sociedades modernas extrapola os campos das ciências e das disciplinas, de sorte a envolver setores da sociedade política e civil, dos movimentos sociais, de grupos religiosos e, certamente, do setor privado. Entender a gramática que define os códigos e os princípios de classificação e enquadramento da voz e da mensagem indicará o lugar que a Sociologia, assim como as demais disciplinas ou componentes curriculares, ocupa no ordenamento do discurso pedagógico, desde as instâncias do Estado, como política pública, até chegar à sala de aula, como resultado do processo de recontextualização pedagógica (SILVA, 2005, 2007; SILVA; ALVES NETO, 2020).

As discussões sobre a BNCC principiam, em 2011, na formação do Grupo de Trabalho dos Direitos à Aprendizagem, vinculado ao MEC, que publica um documento preliminar, em 2014, intitulado “Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da Base Nacional Comum”, no qual são reforçados o direito do cidadão à Educação Básica enquanto um dever do Estado. Logo, o conjunto de conhecimentos destinados à educação são interpretados como direitos à aprendizagem, os quais são organizados em quatorze direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento. Contudo, com a mudança dos gestores do MEC, no segundo mandato da presidente Dilma Rousseff, interrompe-se a possibilidade de um amplo

debate. A proposta de 2015 articula os direitos à aprendizagem com os objetivos de aprendizagem, segundo as Matrizes de Referências do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (SILVA; ALVES NETO, 2020).

A proposta da BNCC-EM de 2015 e 2016 estrutura os componentes curriculares segundo os temas integradores e eixos estruturadores – Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas –, estreitando os direitos à aprendizagem com os objetivos de aprendizagem, com os seus itens principais sendo enriquecidos de uma proposta para outra, como demonstra o Quadro 5. O desenvolvimento dessas versões contou com a participação ativa da Fundação Lemann, por intermédio de assessores ligados ao Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e do MEC. As etapas de elaboração de ambas as propostas foram acompanhadas e registradas pelo Movimento Todos pela Educação e Movimento pela Base. Um cenário de disputas e tensões, necessárias para encontrar consensos e para incorporar as críticas e as sugestões feitas pela comunidade escolar, em consulta pública realizada em plataforma digital, levou à conclusão da versão da BNCC de 2016 (SILVA; ALVES NETO, 2020).

Quadro 5 – Componentes curriculares do Ensino Médio de 2015 e 2016

Temas integradores	Eixos estruturadores dos componentes curriculares de 2015		Temas integradores: Economia, educação financeira e sustentabilidade Culturas indígenas e africanas Culturas digitais e Computação Direitos humanos e cidadania Educação Ambiental	Eixos estruturadores dos componentes curriculares de 2016	
				Modalidades da educação básica: Educação de jovens e Adultos (EJA), Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena. Educação Escolar Quilombola, Educação para Relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos.	
	Linguagem	Língua Portuguesa Língua Estrangeira Moderna Educação Física		Dimensão de formação: trabalho, ciência, tecnologia e cultura	
				Linguagem	Língua Portuguesa Língua Estrangeira Moderna Educação Física
	Matemática			Matemática	
	Ciências da Natureza	Biologia Física Química		Ciências da Natureza	Biologia Física Química
	Ciências Humanas	Geografia Filosofia Sociologia		Ciências Humanas	Geografia Filosofia Sociologia
	Objetivos de aprendizagem			Eixos de formação: Letramento e capacidade de aprender	

			Solidariedade e sociabilidades Pensamento crítico e projeto de vida Intervenção no mundo natural e social
			Direito à aprendizagem, em relação à princípios éticos, políticos e estéticos Objetivos de aprendizagem

Fonte: Adaptado de Silva e Alves Neto (2020).

Sob a tensão para flexibilizar o currículo do Ensino Médio, em sentido da profissionalização, a versão de 2016 foi entregue ao CNE em maio. Em sequência, ocorre o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, com seu afastamento da presidência acontecendo em agosto. Esse movimento acelera as reformas na educação, as quais rompem com os processos anteriores, aligeirando o processo da reforma educacional, através da MP nº 746, publicada pelo presidente Michel Temer, em setembro. Nessa conjuntura política, entre os anos de 2017 e 2018, foi elaborada uma nova BNCC-EM, orientada pelos princípios de competências e habilidades, completamente diferente das propostas anteriores da BNCC-EM, como exemplifica o Quadro 6, que interrompe o processo de integração do Ensino Médio como direito à aprendizagem e dever do Estado, feito por diferentes e diversas vozes (SILVA; ALVES NETO, 2020).

Quadro 6 – Estrutura da BNCC de 2018

Educação Básica	
Competências gerais da Educação Básica	
Etapa: Ensino Médio	
Áreas do conhecimento do Ensino Médio	Linguagem e suas Tecnologias
	Matemática e suas Tecnologias
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: habilidades	

Fonte: Adaptado de Silva e Alves Neto (2020).

A ruptura, nesse sentido, denuncia a ilusão de um currículo desenvolvido em um período maior do que foi empregado na realidade para sua elaboração, de maneira a escamotear que o processo de elaboração do documento não se dá por diferentes processos de discussão e consulta pública, mas o trabalho coube às instituições privadas, como a Fundação Vanzolini, que marca a retomada da pedagogia das competências, como nos PCN-EM. Não muito distante do processo de elaboração, a implementação da BNCC-EM tem o CONSED, junto com o Instituto Unibanco, Itaú BBA, Oi Futuro, Instituto Natura, Movimento pela Base, Inspirare, Instituto Sonho Grande, Fundação Telefônica e Instituto Reúna, exercendo o papel de protagonista em

relação ao MEC. A concentração de poder no setor privado estabelece as formas de controlar a ação de professores da Educação Básica e do Ensino Superior na organização e distribuição do conhecimento, no discurso pedagógico (SILVA; ALVES NETO, 2020).

A partir de 2016, os princípios da educação de mercado se tornam predominantes na organização e distribuição do conhecimento, fator que diminui a possibilidade de estabelecer uma oposição capaz de se posicionar, nas relações de poder e de controle simbólico, com o intuito de representar obstáculos ao movimento de centralização do currículo escolar e homogeneização dos saberes. Sob a égide econômica, o discurso pedagógico e, consequentemente, o código elaborado da Sociologia são impactados em sua capacidade de penetrar do campo de contextualização para o campo de recontextualização e no campo de reprodução, com o mesmo grau de intensidade em comparação ao campo de mercado e de controle do Estado (SILVA; ALVES NETO, 2020).

O processo educacional passa a ser afetado, quando o currículo não é organizado em torno de disciplinas, mas por princípios advindos do campo econômico, o qual é responsável por, além de fragmentar a organização do conhecimento, atribuir os princípios de gestão de mercado, com pouca mobilidade na esfera de poder e marcado por um aumento no controle simbólico das interações de ensino e aprendizagem. O currículo genérico cria a possibilidade de ser disputado, assim como orientado, por interesses de mercado, os quais não se relacionam diretamente com o campo das ciências que dá origem às disciplinas escolares e forma as identidades profissionais para atuarem no ensino. Com o distanciamento de uma educação pensada no interior do conhecimento, o acesso da classe trabalhadora aos princípios de produção do conhecimento fica restringido pela classe dominante, que controla os sentidos conferidos ao currículo e à educação, como um todo (SILVA; ALVES NETO, 2020).

Em virtude de a BNCC ter-se encaminhado em direção à educação de mercado, a gramática interna do discurso pedagógico se afasta do campo científico e de sua relação com as disciplinas, enfraquecendo tanto os princípios de classificação quanto os de enquadramento na orientação interna dos códigos e dos discursos pedagógicos. Com ambos os princípios fracos, as regras de reconhecimento e de realização se alinham aos interesses do campo econômico, que demanda a instauração de códigos restritos, considerados condizentes com a necessidade da classe trabalhadora em se vincular com o modelo de cidadania e de trabalho, com significados simplificados para sua condição social, cultural, política e econômica (BERNSTEIN, 1996, 2000; SILVA; ALVES NETO, 2020).

O resultado do fato de o processo de escolarização ocorrer com o código restrito é a produção da invisibilidade social e a incapacidade dos sujeitos de se reconhecerem pertencentes

a uma classe social e, desprovidos dessa consciência, lutarem por reconhecimento, seja por direitos à educação e cidadania, seja por construir os direitos que não foram alcançados em suas dimensões materiais, simbólicas e legais. A noção de reconhecimento apresenta, antes de tudo, o caráter relacional de construção da sociedade, na qual os grupos minoritários, frente aos grupos hegemônicos, lutam para alterar a gramática partilhada intersubjetivamente, a fim de valorizar especificidades sociais e culturais, no campo democrático (BERNSTEIN, 2000; HONNETH, 2009).

Em decorrência do avanço de grupos conservadores, o processo de democratização da educação encontra um obstáculo que faz recuar os sentidos da educação em direção a uma educação que promova uma justiça social, capaz de promover a integração de um modelo educacional científico, composto por disciplinas. Porém, a desintegração dos conhecimentos, promovida pela BNCC, em especial no Ensino Médio, regula a organização do conhecimento, de acordo com interesses do mercado e seus representantes internacionais, de sorte a recompor as diferenças entre as classes, freando as conquistas obtidas na luta por reconhecimento, quer identitários, quer profissionais, no currículo, inserindo na gramática do discurso pedagógico uma neutralidade que só existe para formar a consciência e identidade da classe trabalhadora (BERNSTEIN, 2000; SILVA; ALVES NETO, 2020).

Nesse sentido, a Sociologia, assim como outros conhecimentos que consubstanciam o currículo, passam pelo processo de recontextualização de seus significados e sentidos, para compor o código e o discurso pedagógicos. É evidente que um currículo generalista, como a BNCC, com fraca classificação e enquadramento dos conhecimentos, produzirá resistências do campo e de seus representantes, na pesquisa, nos diferentes níveis educacionais e dentro do Estado, para que, com a degradação do conhecimento, a disciplina e o professor não percam sua identidade, isto é, suas propriedades e características específicas. Na educação, o movimento de resistência tem por princípio norteador promover as condições de ensino e aprendizagem, com o objetivo de desenvolver a integralidade do estudante, sem desconsiderar as especificidades do professor e do conhecimento que leciona. Desse modo, o movimento de resistência busca restabelecer o sentido do conhecimento recontextualizado, com a finalidade de atender ao mercado, de maneira a resgatar o valor epistemologicamente estabelecido no campo de contextualização, com seu devido ajuste para o nível de ensino (BERNSTEIN, 2000; HONNETH, 2019; SILVA; ALVES NETO, 2020).

A presença obrigatória da Sociologia, nos documentos oficiais, é assegurada com a Lei nº 11.684, de 2008, porém, a qualidade de sua presença no currículo como disciplina escolar é apresentada nas OCN-EM de Sociologia de 2006. Ademais, a Lei nº 13.415, de 2017, é

responsável por alterar a LDBEN de 1996, em benefício da reforma do Ensino Médio, revogando a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia, no Ensino Médio. As mudanças sofridas na legislação da educação foram acompanhadas por alterações na organização da Sociologia, entre as etapas e níveis do Ensino Médio. Se a Sociologia foi disciplina obrigatória, nas propostas da BNCC do Ensino Médio, de 2014 a 2016, a qual era considerada a etapa final da Educação Básica, como direito do cidadão e obrigação do Estado, financiada pelo FUNDEB, desde 2017, o Ensino Médio perde essas características, desvincula-se como obrigação do Estado e passa a ser composto por uma parte comum, concentrada em conhecimentos de português, inglês e matemática, e uma segunda parte, formada por itinerários formativos, os quais são divididos em cinco: quatro voltados às áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, na qual se insere a Sociologia, e uma direcionada ao ensino profissionalizante (SILVA; ALVES NETO, 2020).

Os diferentes contextos sociais e políticos que perpassaram as quatro versões da BNCC foram responsáveis pelo processo de recontextualização dos conhecimentos, no discurso pedagógico; assim, a presença da Sociologia, nas versões dos documentos de 2014, 2015, 2016 e 2018, é condizente ao fraco nível de classificação e enquadramento que ela recebe, conforme exemplifica o Quadro 7:

Quadro 7 – A organização Sociologia nas versões da BNCC-EM de 2014 a 2018

Princípio de organização do conhecimento	Documentos			
	2014	2015	2016	2017/2018
A presença da Sociologia	Dissolvidos na Área de Ciências Humanas, com indicação de quais Direitos de Aprendizagem poderá contribuir.	Definidos em cada série, tendo como eixos conteúdos mais próximos da Sociologia, na primeira série, da Antropologia, na segunda, e da Política, na terceira série.	Definidos em unidades, tendo como eixo a Pesquisa e, para as unidades: desigualdade social (1), diversidade (2) e Estado de direito (3).	Os conteúdos são diluídos nas competências da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Para cada uma, foram elaboradas de 5 a 6 competências e habilidades.

Fonte: Adaptado de Silva e Alves Neto (2020).

Gradualmente, ao longo das propostas curriculares hegemônicas, as quais antecedem a proposta da BNCC, tais como os PCN e os PCN+, o conhecimento sofre com a naturalização de princípios que fixam institucionalmente os significados que precisam estar presentes no discurso pedagógico e conduzir as relações de ensino e aprendizagem existentes no contexto educacional. A intencionalidade do código, seja restrito, seja elaborado, compõe a gramática

que será internalizada e, assim, nas interações entre os sujeitos, em diferentes espaços educacionais. Com os códigos internalizados, o professor se orientará quanto a seus deveres com respeito ao estudante que aprende, além de fixar a expectativa do que esperar em relação ao seu próprio comportamento e ao do outro (BERNSTEIN, 1996; VALSINER, 2012; SILVA; ALVES NETO, 2020).

Quanto mais evidente for o código do discurso pedagógico para os sujeitos envolvidos ordenarem, assim como reconhecerem seu papel na interação social, melhor serão as relações existentes entre quem ensina e quem aprende. Uma pedagogia visível, como é o caso das OCN-EM de Sociologia, que tem uma classificação e um enquadramento forte, reúne os princípios para reconhecer os limites do conhecimento de Sociologia, da mesma forma que indica as posições que professores, recursos didáticos e estudantes precisam assumir, a fim de promover a vivência do pensamento sociológico e produzir textos considerados legítimos, compondo uma pedagogia visível (BERNSTEIN, 1996).

Todavia, com é possível notar, na estrutura da BNCC-EM, o conteúdo de Sociologia se situa entre um conjunto geral de competências e habilidades, preconizando que as ações de professores e estudantes devem se voltar, inicialmente, para as competências e, finalmente, para as habilidades. Essa posição atribui à Sociologia a falsa sensação de neutralidade, isto é, de não possuir uma condição própria que antecede a maneira de tratar os seus conceitos, temas e teorias, ao lado de seu objeto de estudo, por intermédio de competências e habilidades. Diante dessa perspectiva, em que o conjunto de competências determina ao conteúdo de Sociologia as habilidades que devem ser aprendidas pelos estudantes, os princípios essenciais que organizam o conhecimento, os quais fazem com que o ensino e a aprendizagem proporcionem a vivência do pensamento sociológico, são sacrificados. A presença da Sociologia na BNCC-EM, desprovida da metodologia de ensino e aprendizagem científicas, só se torna possível de ser realizada através de uma pedagogia invisível, orientada por um código restrito (BERNSTEIN, 1996).

Na pedagogia invisível, diferentemente de uma pedagogia visível, não existe a possibilidade de um código elaborado reger o discurso pedagógico, pois ela implica a ausência de uma classificação e enquadramento fortes, capazes de estabelecer fronteiras e posicionamentos claros entre os conhecimentos e entre os sujeitos da prática pedagógica. A presença do código restrito no discurso pedagógico acarreta a ausência dos limites entre os conhecimentos e entre os sujeitos, que passam a ser tratados como coisas, objetificadas. Enquanto coisas, seu princípio organizador cai no esquecimento, passando a ser um simples objeto da educação e do currículo, sem características científicas e metodológicas próprias. A

Sociologia, imaginada como simples objeto de competências e habilidades, perde-se, na educação, que ela seja um conhecimento com campo científico e com características próprias como disciplina escolar (BERNSTEIN, 1996; SILVA, 2007).

A noção de competência adotada na BNCC-EM de 2018 corresponde ao modelo de gestão da educação direcionada ao mercado. A transposição do modelo de gestão empresarial para a educação converte o caráter educacional em cumprir metas elaboradas e dispostas em “[...] listas de competências e habilidades para cada etapa da educação, para cada área, e sem detalhar isso em torno dos componentes curriculares.” (SILVA; ALVES NETO, 2020, p. 277). As competências, sendo comuns às pedagogias invisíveis, atribuem o foco da prática pedagógica à formação da identidade e ao desempenho do estudante. A centralidade conferida ao sujeito que adquire a mensagem configura o núcleo no qual o professor, como transmissor, passa a orientar a prática de ensino. Esse é um ponto sensível para as pedagogias baseadas na competência, uma vez que elas podem valorizar o potencial de desenvolvimento de um estudante em aprender temas complexos, de um lado, assim como se basear no desempenho, isto é, valorizar o produto da aprendizagem, como as habilidades desenvolvidas pela escola, de outro (BERNSTEIN, 1996, 2003).

De acordo com essa perspectiva, enquanto o conceito de competência está voltado para o fortalecimento do potencial do estudante e, logicamente, do seu poder, o conceito de desempenho baseia-se na ideia de déficit, a qual garante valorizar os estudantes pelos resultados obtidos na aprendizagem, verificados por testes padronizados. Na lógica da pedagogia do desempenho, perpetua-se a estratificação dos estudantes, em função da aquisição de habilidades passíveis de serem demonstradas e avaliadas por desempenho em atividades locais. É possível distinguir três modalidades de pedagogia do desempenho: a singular, a regionalizada e a genérica. A singular é formada por campos específicos de conhecimento, composta de código elaborado e de discurso verticalizado, como a Sociologia, a História, Geografia, entre outros conhecimentos. A regionalizada produz uma interface instrumental dos conhecimentos singulares, com o objetivo de produzir tecnologias, simplificadas em práticas locais. Por fim, a genérica se dirige ao mercado de trabalho e tem por objetivo promover, nos estudantes, o treino de habilidades necessárias ao mundo do trabalho, a partir do interior da escola. Com exceção da primeira, as demais possuem código restrito e compõem discursos horizontais (BERNSTEIN, 2003).

Na pedagogia dos currículos que possuem, em suas gramáticas, códigos restritos, predominam os discursos horizontalizados, responsáveis por organizar os conhecimentos e delimitar a prática pedagógica na lógica de mercado. Nessa perspectiva, apesar de a pedagogia

das competências ser confundida com a pedagogia do desempenho, são os critérios de regionalização dos conhecimentos e a oferta de conhecimentos genéricos, como base de treinabilidade dos estudantes em habilidades transferidas do mercado de trabalho, características da pedagogia do desempenho, que se destacam no campo de recontextualização oficial, ao longo das reformas. Consequentemente, a pedagogia das competências, à brasileira, reforça a tendência da proposta da BNCC-EM de estar em consonância mais com a perspectiva de déficit do que de desenvolvimento cognitivo e humano (BERNSTEIN, 2000, 2003).

Logo, a proliferação de uma visão mercantil, dotada de uma pedagogia invisível, voltada ao desempenho do estudante na aquisição de habilidades para o mercado de trabalho, predomina no projeto final da BNCC-EM. Para compor um discurso horizontalizado, a gramática vinculada ao contexto de sua produção se origina tanto de princípios de classificação quanto de enquadramento fraco, de sorte a permitir a formulação de um código restrito, o qual dispensa uma elaboração disciplinar do conhecimento sociológico baseado em conceitos, temas e teorias, como formuladas nas OCN-EM de Sociologia, que tinha por objetivo e método o estranhamento e a desnaturalização dos fenômenos sociais. Todavia, o Art. 36 da Lei nº 13.415, de 2017, que altera a LDBEN de 1996, em seu Art. 36,²⁷ transfere para o sistema de ensino a responsabilidade por construir a sua proposta curricular, por meio de áreas que se distribuem em itinerários formativos,²⁸ desde que os componentes das áreas curriculares estejam submetidos à lógica das competências e suas habilidades (BRASIL, 1996, 2017; SILVA; ALVES NETO, 2020).

A organização por áreas do conhecimento, isto é, por regiões, implica o fortalecimento da contextualização do conhecimento para apreensão e intervenção na realidade, através de um trabalho colaborativo entre professores, para planejar e executar o alinhamento dos conhecimentos às competências e habilidades nos planos de ensino. Isso resulta na integração dos conhecimentos, entendida como condição para a atribuição de sentidos aos conceitos e conteúdos estudados nas escolas. O efeito do código restrito, o qual adquire sentido a partir do contexto, consiste em diminuir a autonomia que um componente tem, frente à estrutura de poder

²⁷ Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (BRASIL, 1996).

²⁸ No Brasil, a expressão “itinerário formativo” tem sido tradicionalmente utilizada no âmbito da educação profissional, em referência à maneira como se organizam os sistemas de formação profissional ou, ainda, às formas de acesso às profissões. No entanto, na Lei nº 13.415/17, a expressão foi empregada em referência a itinerários formativos acadêmicos, o que supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares e, também, a itinerários da formação técnica profissional (BRASIL, 2018, p. 468).

e controle simbólico, para alterar a voz e os limites da mensagem no discurso pedagógico, com tendência a ser horizontalizado (BERNSTEIN, 1996, 2000; BRASIL, 2018).

O que a BNCC-EM não deixa evidente é o que envolve e como isso se concretiza, em articulação com as competências e habilidades. Apesar de ser obscura, como é característico da pedagogia invisível, a organização da BNCC-EM por áreas do conhecimento não possibilita o aprofundamento dos conceitos, temas e teorias relativas às diferentes ciências, as quais garantiriam cumprir o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral dos estudantes, atendendo às finalidades do Ensino Médio.²⁹ A clara descontinuidade entre a BNCC Ensino Fundamental (EF) e a BNCC-EM não permite que as temáticas enunciadas na etapa anterior sejam desenvolvidas na seguinte, por faltar, justamente, o código elaborado, capaz de organizar o conhecimento seguindo o campo e os valores epistemológicos (BERNSTEIN, 1996; BRASIL, 2018).

Decerto que o documento, ao relacionar a área de Ciências Humanas, no EF e no EM, define as

[...] aprendizagens centradas no desenvolvimento das competências de identificação, análise, comparação e interpretação de ideias, pensamentos, fenômenos e processos históricos, geográficos, sociais, econômicos, políticos e culturais. Essas competências permitirão aos estudantes elaborar hipóteses, construir argumentos e atuar no mundo, recorrendo aos conceitos e fundamentos dos componentes da área. (BRASIL, 2018, p. 472).

A Sociologia, a despeito de não ter sido excluída do Ensino Médio, ficou restrita aos estudos e práticas.³⁰ Contudo, o documento declara que a incorporação da Sociologia a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe

[...] o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos. Nessa etapa, como os estudantes e suas experiências como jovens cidadãos representam o foco do aprendizado, deve-se estimular uma leitura de mundo sustentada em uma visão crítica e contextualizada da realidade, no domínio conceitual e na elaboração e aplicação de interpretações sobre as relações, os processos e as múltiplas dimensões da existência humana. (BRASIL, 2018, p. 472).

²⁹ Na BNCC, para cada área do conhecimento, são definidas competências específicas, articuladas às respectivas competências das áreas do Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio. Essas competências específicas de área do Ensino Médio também devem orientar a proposição e o detalhamento dos itinerários formativos relativos a essas áreas (BRASIL, 2018, p. 470).

³⁰ Art. 35-A, § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (BRASIL, 1996).

A apropriação da Sociologia, em uma área do conhecimento, pela BNCC-EM, diferentemente dos princípios de classificação e de enquadramento estabelecidos nas OCN-EM de Sociologia, retira suas características epistemológicas de ser uma ciência, dotada de métodos próprios, os quais podem ser ajustados em disciplina escolar, para submetê-la a uma pretensa gramática de flexibilização, a qual, na verdade não passa de generalização do conhecimento para “[...] formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados.” (BRASIL, 2018, p. 478).

A composição do código restrito, presente na BNCC-EM, adquire envergadura, quando são apresentadas as regras de reconhecimento que geram os significados considerados legítimos para os conteúdos, de maneira que a oferta

[...] de diferentes itinerários formativos pelas escolas deve considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares de forma a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 478).

Nesse sentido, as regras de realização tratam a investigação científica, no contexto de ensino e aprendizagem, como

[...] aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade. (BRASIL, 2018, p. 478).

Ambas as regras provocam uma dependência, quase irrestrita, do contexto com os processos que devem ocorrer na escola. Assim, o uso do poder para definir a forma como o conhecimento precisa ser organizado em itinerários formativos, com o intuito de influenciar a maneira com que o processo de ensino e aprendizagem deve ser conduzido (BERNSTEIN, 1996). As formas de poder e controle simbólico, frente aos princípios de classificação e enquadramento fracos dos conhecimentos, transformam a flexibilidade do currículo em um princípio obrigatório, de sorte a

[...] romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real. (BRASIL, 2018, p. 479).

Como é da natureza do código restrito, como também da pedagogia invisível, “[...] é fundamental a adoção de tratamento metodológico que favoreça e estimule o protagonismo dos estudantes.” (BRASIL, 2018, p. 479). O modelo genérico de currículo se volta para a prática, em um determinado contexto, e se torna dependente dele, para adquirir e sustentar o sentido. O modo que a BNCC-EM encontra para agrupar os conhecimentos em áreas acontece por intermédio das competências, como frisado anteriormente, à brasileira. Essa gramática atende à educação para o mercado, com a finalidade de organizar e distribuir o conhecimento considerado legítimo. Com sua singularidade enfraquecida, a Sociologia passa a corresponder à lógica das competências e suas habilidades, para formação dos estudantes no Ensino Médio (SILVA; ALVES NETO, 2020).

O lugar que a Sociologia ocupa, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, é compartilhado com a História, a Geografia e a Filosofia. Esse conjunto de conhecimentos tem por objetivo a construção de

[...] habilidades relativas ao domínio de conceitos e metodologias próprios dessa área. As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos. (BRASIL, 2018, p. 561-562).

A aquisição desses instrumentos favorece, segundo o documento, o protagonismo juvenil em elaborar hipóteses e argumentos baseados na seleção e sistematização de dados confiáveis, tanto para o diálogo com o outro e com as tecnologias quanto para a investigação científica, dúvida sistemática atendida como questionamento e autoquestionamento, a fim de que os estudantes

[...] sejam capazes de mobilizar diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.), valorizar os trabalhos de campo (entrevistas, observações, consultas a acervos históricos etc.), recorrer a diferentes formas de registros e engajar-se em práticas cooperativas, para a formulação e resolução de problemas. (BRASIL, 2018, p. 562).

Nesse sentido, com o intuito de formar o estudante, a BNCC-EM designa um conjunto de categorias de Tempo e Espaço, Territórios e Fronteiras, Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética, Política e Trabalho, de modo a tematizar e problematizar algumas categorias da área. Cada categoria, apesar de o documento não se referir aos termos como conceitos pertencentes à teoria de autores e seu campo de pesquisa, pode ser analisada à luz das especificidades do componente. Assim, por exemplo, tem-se a categoria trabalho, que

[...] comporta diferentes dimensões – filosófica, econômica, sociológica ou histórica: como virtude; como forma de produzir riqueza, de dominar e de transformar a natureza; como mercadoria; ou como forma de alienação. Ainda é possível falar de trabalho como categoria pensada por diferentes autores: trabalho como valor (Karl Marx); como racionalidade capitalista (Max Weber); ou como elemento de interação do indivíduo na sociedade em suas dimensões tanto corporativa como de integração social (Émile Durkheim). Seja qual for o caminho ou os caminhos escolhidos para tratar do tema, é importante destacar a relação sujeito/trabalho e toda a sua rede de relações sociais. (BRASIL, 2018, p. 562).

A transmissão dessas categorias, a despeito de seus significados traçados no campo de contextualização, deve resultar nos adquirentes ganhos “[...] éticos relacionados à autonomia das decisões e ao comprometimento com valores como liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.” (BRASIL, 2018, p. 569). Nesse sentido, o condicionamento dos estudantes ocorre por meio de uma lista de seis competências específicas (Quadro 8), relacionadas ao conjunto de habilidades (Quadros de 9 a 14), as quais formam o modelo de comportamento que deve ser alcançado pelos estudantes, nessa etapa de ensino.

Quadro 8 – As 6 Competências Específicas

Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio	
1	Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, nos âmbitos local, regional, nacional e mundial, em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de maneira a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, levando em conta diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2	Analisar a formação de territórios e fronteiras, em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3	Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional, nacional e global.
4	Analisar as relações de produção, capital e trabalho, em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5	Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6	Participar do debate público, de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Fonte: Adaptado de Brasil (2018).

A BNCC-EM necessita de um esforço de tradução para que seja compreensiva, o qual deve ser acompanhado por um exercício de imaginação e criatividade do tradutor – além de bom humor –, uma vez que sua estrutura não é uma atividade simples e prática, seja para o processo de ensino e aprendizagem, seja para a gestão do processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, ela é efetiva em exercer sobre os professores o controle simbólico, pois define, independentemente de sua especialidade, o que e como deve ser o ensino.

Em vista disso, cada competência da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é acompanhada por um conjunto de habilidades identificadas por um código alfanumérico, por exemplo, EM13CHS101, cuja composição, semelhante à função do código de barras, indica a etapa, a série, o componente curricular, a competência à qual pertence e em qual sequência se apresenta, no quadro de habilidades. O código, portanto, serve de controle e orientação para que os sistemas escolares definam a progressão das aprendizagens, de acordo com as necessidades de seus contextos locais.

Quadro 9 – As habilidades das Competências Específicas 1

Conjunto de Habilidades
(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.
(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.
(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).
(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial, de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.
(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.
(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria, na vida pessoal e coletiva.

Fonte: Adaptado de Brasil (2018).

Quadro 10 – As habilidades das Competências Específicas 2

Conjunto de Habilidades
(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital, nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de maneira a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.
(EM13CHS203) Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural), em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras).
(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais,

impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.
(EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades, em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.
(EM13CHS206) Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros, que contribuem para o raciocínio geográfico.

Fonte: Adaptado de Brasil (2018).

Quadro 11 – As habilidades das Competências Específicas 3

Conjunto de Habilidades
(EM13CHS301) Problematicar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos, em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável.
(EM13CHS302) Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias, em diferentes ambientes e escalas de análise, levando em conta o modo de vida das populações locais – entre elas, as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade.
(EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa, no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.
(EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.
(EM13CHS305) Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais, para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.
(EM13CHS306) Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal, por diferentes comunidades, entre outros).

Fonte: Adaptado de Brasil (2018).

Quadro 12 – As habilidades das Competências Específicas 4

Conjunto de Habilidades
(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas, diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho, ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.
(EM13CHS402) Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda, em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.
(EM13CHS403) Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos.
(EM13CHS404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.

Fonte: Adaptado de Brasil (2018).

Quadro 13 – As habilidades das Competências Específicas 5

Conjunto de Habilidades

(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética, em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.
(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade, o respeito às diferenças e às liberdades individuais.
(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.
(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas, no mundo contemporâneo, e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

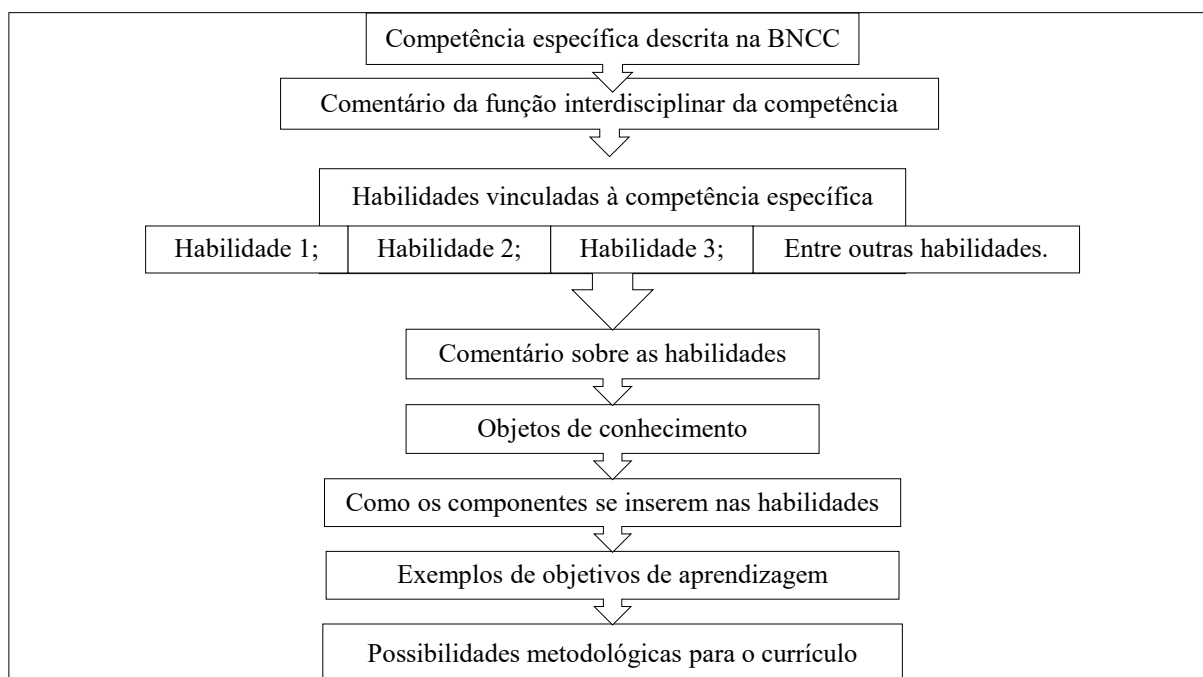
Fonte: Adaptado de Brasil (2018).

Quadro 14 – As habilidades das Competências Específicas 6

Conjunto de Habilidades
(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas), no Brasil contemporâneo, tendo em vista a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos, na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.
(EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo, na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades, em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos, na sociedade atual.
(EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).
(EM13CHS604) Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais.
(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade; identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos, nas diversas sociedades contemporâneas, e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos, em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.
(EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base no exame de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, a qual valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.

Fonte: Adaptado de Brasil (2018).

A disposição, quer da lista de competências, quer da lista de habilidades, demonstra os limites e a posição que o professor precisa assumir, a fim de conseguir, no planejamento pedagógico, submeter sua ação de ensinar à demanda estabelecida na BNCC-EM. Aplicar o componente curricular à estrutura de competências e habilidades, como exemplifica a figura, retira a autonomia do professor e do conhecimento, pois antevê sua finalidade como conceito, como tema e como teoria.

Figura 3: O componente curricular na estrutura de competências e habilidades

Fonte: Adaptada de Brasil (2018).

O modelo de currículo genérico, voltado ao mercado, atribui demasiado foco à estrutura algorítmica que destaca as competências e as habilidades antes dos componentes curriculares, seus conceitos, temas e teorias, assim como seus recursos metodológicos e didáticos. No entanto, essa estrutura serve de modelo de comportamento para submeter os componentes curriculares e os professores e estudantes a reproduzir, na relação de ensino e aprendizagem, o que foi definido no documento e em função do contexto local das redes de ensino, como uma sequência finita de regras que permitem o encadeamento de ações necessárias ao cumprimento de um processo de aprendizagem (BERNSTEIN, 2003).

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade, presente na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, ocorre em meio a uma disputa desordenada de fazer caber os conhecimentos de Geografia, História, Filosofia e Sociologia nas seis competências gerais dessa grande área, de sorte a desenvolver um total de trinta e duas habilidades relacionadas às competências, como um conjunto de regras e procedimentos lógicos e perfeitamente definidos que levam a solução de um problema. Essa gramática captura a organização e a distribuição dos conhecimentos de Sociologia, bem como dos demais componentes, enfraquecendo sua classificação e seu enquadramento, em benefício de um código restrito, focado na lógica algorítmica das competências e habilidades (SILVA; ALVES NETO, 2020).

4.5 Implicações educacionais das mudanças curriculares do discurso Vertical das OCN-EM de Sociologia para o discurso Horizontal da BNCC-EM

Com um pouco mais de um século, a criação de um sistema ensino responsável pela educação da população, em todo o território nacional, está sendo estruturada por meio de lutas de poder entre diferentes agências e agentes responsáveis pelas formas de controle simbólico sobre os componentes curriculares que constituem o conhecimento escolar oficial, como esse conhecimento é selecionado, organizado e reproduzido pelos sistemas de ensino, de acordo com as classes sociais, isto é, quem aprende quais tipos de conhecimento e através de quais códigos e discursos pedagógicos. Assim, a presença da Sociologia e de sua mensagem, no currículo e na pedagogia oficial, denuncia o seu potencial para atuar como um canal para interromper ou reproduzir tanto vantagens quanto desvantagens educacionais.

Nesse campo de disputa, é importante compreender quais são as possibilidades que determinados estudantes têm, de acesso ao conhecimento científico, como esse conhecimento é organizado, transmitido e adquirido, de modo a promover quais consequências para a formação de uma subjetividade capaz de agir na sociedade e no campo de trabalho com consciência de si e do outro, assim como dos valores sociais, culturais, econômicos e políticos que permeiam essa relação. Em nosso contexto educacional, destacam-se disputas sobre a forma de representar os conhecimentos científicos, em currículos disciplinares ou genéricos, com repercussão nos diferentes campos de recontextualização pedagógica sobre o desenvolvimento, a implementação e a avaliação presente no currículo.

Desse processo são estabelecidos os princípios de classificação e enquadramento dos códigos subjacentes à produção e reprodução, transmissão e aquisição, do conhecimento considerado legítimo. Nas OCN-EM, a Sociologia se insere como disciplina singular, contendo uma classificação e um enquadramento fortes. No entanto, com a BNCC-EM, ocorre uma mudança de foco de um currículo regionalizado, baseado em grandes áreas de conhecimento. Consequentemente, isso implica o enfraquecimento dos princípios de classificação e enquadramento da Sociologia, impactando a sua gramática na estrutura curricular subjacente às grandes áreas de conhecimento. A questão central consistia em compreender o efeito dessas mudanças para o ensino de Sociologia.

Ao observar as OCN-EM de Sociologia, foi possível identificar as regras de reconhecimento e de realização, as quais, estruturadas em torno de conceitos, temas e teorias, se relacionam mutuamente, através de metodologias de ensino comuns ao processo de produção do conhecimento sociológico. A intenção de organizar os conhecimentos de Sociologia, nessa

estrutura, serviria de instrumento para os estudantes vivenciarem o mundo com o pensamento, sociologicamente. Como pedagogia visível, a ênfase atribuída ao ensino de Sociologia era dupla: identificar os conceitos, temas e teorias que caracterizavam os recursos didáticos para provocar o estranhamento dos fenômenos sociais e, assim, usá-los em conjunto com os métodos de análise da disciplina, de sorte a provocar sua desnaturalização, instaurando situações-problema e os meios de solucioná-las.

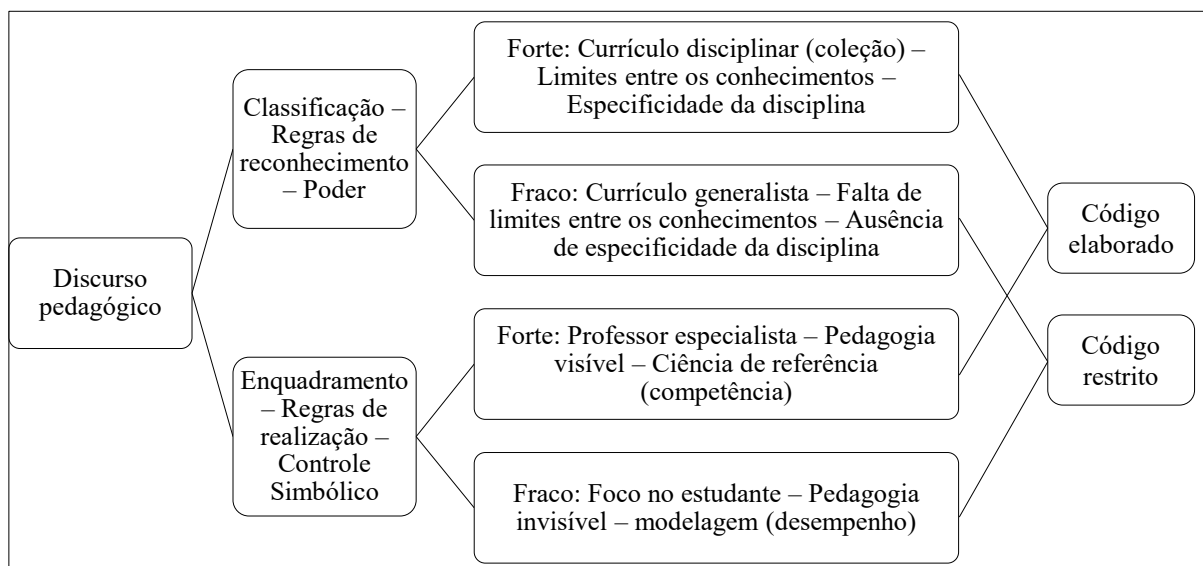
Todavia, as OCN-EM, além de refletir essa forma disciplinar, baseada em conceitos, temas, teorias, metodologia científica, correspondiam a um currículo que também abordava os conteúdos, por meio de generalizações, competências e habilidades, enfatizando uma ou outra combinação desses elementos. A BNCC-EM de 2018 surgiu como um modelo de currículo que promoveu a reorganização do conhecimento em grandes áreas, de acordo com competências e habilidades, focalizando o envolvimento dos estudantes a exercer um protagonismo dependente de conexões estabelecidas de acordo com as necessidades e ofertas de itinerários formativos disponibilizados pelo sistema educacional. Dotado de uma pedagogia invisível, o processo de educação da BNCC-EM tem por finalidade modelar os conhecimentos e as aprendizagens, conforme o quadro de competências e habilidades.

Nos termos de Bernstein (1996, 2000), disciplinas fortemente delimitadas apresentam, no discurso pedagógico, um código elaborado, enquanto a indefinição dos limites disciplinares representa um discurso pedagógico composto de código restrito. Na educação voltada ao mercado, o problema de implementar um currículo com disciplinas é a exigência de recursos adicionais na forma de professores especializados, com experiência em conhecimentos disciplinares, que contam com tempo na grade de ensino e com recursos para preparar materiais didáticos direcionados às aprendizagens dos estudantes, que valorizem o currículo de humanidades. Porém, para implementar um currículo regionalizado, com finalidades tecnicistas, não há necessidade de investir no código e, tão pouco, na especialização do professor, aventando-se, inclusive, a possibilidade de corte do financiamento público para o Ensino Médio, durante a elaboração da BNCC (SILVA; ALVES NETO, 2020).

Faz-se a análise da OCN-EM de Sociologia e da BNCC-EM, comparando-se o discurso pedagógico tanto na classificação das relações de poder quanto no enquadramento das relações de controle simbólico, segundo os princípios do código pedagógico: elaborado ou restrito. Nesse sentido, as relações de poder referem-se à força do isolamento e das fronteiras simbólicas que demarcam categorias de discursos verticais ou horizontais. As relações de controle simbólico, por sua vez, relacionam-se a quem exerce controle sobre o que e como, se professor

ou estudante são o foco. As relações de poder e de controle simbólico, isto é, de classificação e de enquadramento, podem variar ao longo de um espectro de fraco a forte, como na Figura 4.

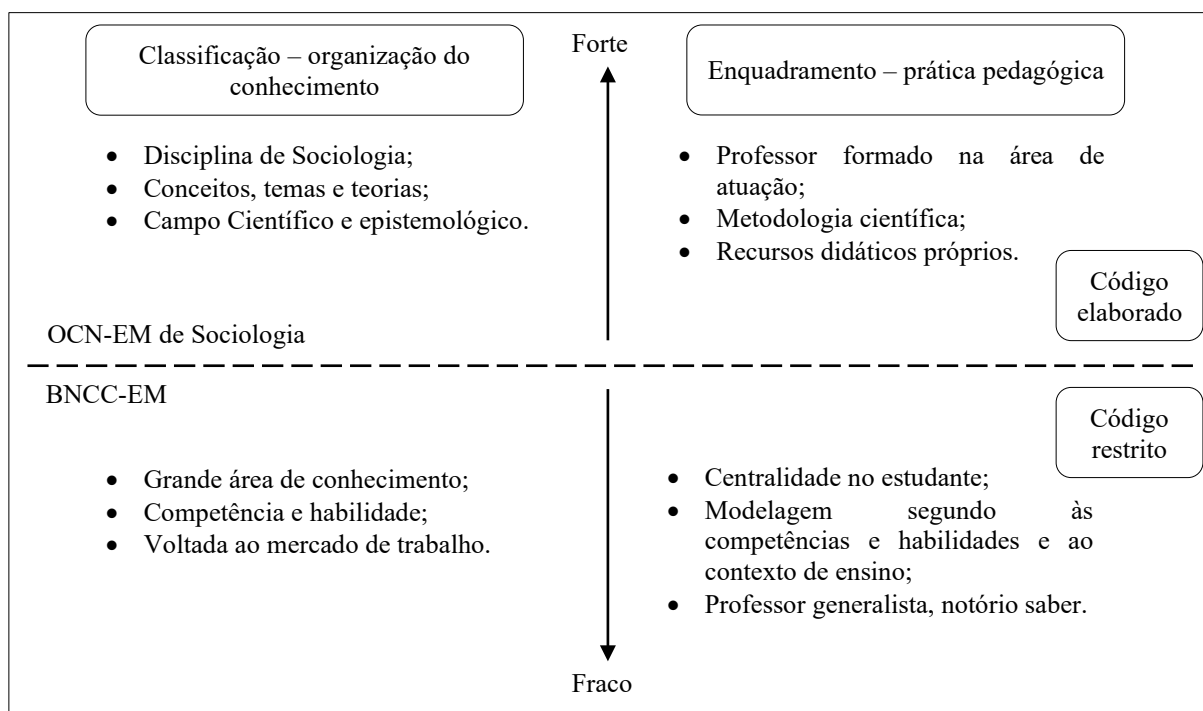
Figura 4: Princípios de classificação e enquadramento



Fonte: Adaptada de Bernstein (1996).

Por meio dessa estrutura, é possível analisar e distinguir entre códigos elaborados e restritos, verificando se o discurso é vertical ou horizontal, voltado à pedagogia de competência ou desempenho. Vale lembrar que, devido à relação da pedagogia das competências com a educação voltada ao mercado, o sentido atribuído ao termo “competência”, no cenário educacional nacional, se equipara ao valor conferido à pedagogia do desempenho, segundo a perspectiva de Bernstein (2003). Essa estrutura não pretende criar modelos de oposição, porém, modelos de contraste. As categorias são úteis para comparar e contrastar diferentes perspectivas, em vez de fazer afirmações definitivas. Como resultado, os seus elementos estruturais podem ser relativos e não absolutos, de sorte a estar presentes nos códigos e discursos pedagógicos (BERNSTEIN, 2000, 1996).

Ao submeter as OCN-EM de Sociologia e a BNCC-EM à estrutura de análise, tornam-se evidentes as práticas pedagógicas que cada proposta curricular apresenta, cujas gramáticas tendem a corresponder tanto ao modelo pedagógico de competência, composto por código elaborado, quanto ao modelo pedagógico de desempenho, formado por código restrito (Figura 5).

Figura 5: Classificação e enquadramento das OCN-EM de Sociologia e da BNCC-EM

Fonte: Elaborada pelo autor.

O código apresentado nas OCN-EM de Sociologia, por ser forte, fica mais evidente pela maneira como torna conhecidos os conceitos, os temas e as teorias, assim como a metodologia de ensino, pelos sujeitos envolvidos na prática pedagógica: professores e estudantes. Esse modelo de pedagogia é chamado de visível, pois tem o objetivo de objetivar o texto pedagógico, isto é, a produção dos estudantes desenvolvidos na relação com o professor e sua mediação pedagógica, que servem para promover sua aprendizagem e seu desenvolvimento, segundo um código elaborado. No entanto, na proposta da BNCC-EM, o que constrói a aprendizagem do estudante é invisível tanto para ele como, em muitos casos, para o professor, o qual precisa “espremer”, entre competências e habilidades, com espaço e tempo dependentes de contextos escolares e de itinerários formativos, os conhecimentos e as metodologias necessárias para que a Sociologia possa ser transmitida e adquirida (BERNSTEIN, 1996, 2000).

Como aspecto do código restrito, parte de um modelo pedagógico direcionado ao desempenho, o conhecimento serve para destacar as diferenças entre os estudantes, através do desempenho obtido por ele em avaliações genéricas de larga escala, as quais enfatizam o que está faltando na produção do estudante, não servindo para estabelecer sua necessidade, mas para fortemente classificá-lo e selecioná-lo para reforço ou outro mecanismo de controle. Em relação com o conhecimento, a posição alcançada pelos estudantes indica a sua defasagem e, automaticamente, obriga os professores a observarem esse déficit, a fim de repará-lo. Na

gramática do desempenho, os professores têm pouca autonomia pedagógica, porque há fortes regulamentações externas sobre sua conduta e sobre a conduta do estudante. Essas regulações externas, fruto do processo de recontextualização, geralmente emergem do Estado, que, por sua vez, medeiam as demandas de vários grupos de interesse da sociedade política e da sociedade civil, podendo ser de grupos conservadores, fundamentalistas e religiosos, assim como de grupos do capital privado e outras partes interessadas em obter vantagens pela educação (BERNSTEIN, 1996, 2000, 2003).

Essa pedagogia do desempenho, sinônimo de pedagogia das competências, prescreve o conhecimento em seus requisitos mínimos, condição que aumenta a tolerância para implementar uma concepção algorítmica de desempenho individual, definindo o modelo que é conhecimento, como o professor deve ensinar e o que esperar da aprendizagem do estudante. Essa estrutura garante, com certa conveniência, incorporar formas padronizadas de ensino e aprendizagem comerciais, se comparadas aos modelos de competência realizados com base em códigos elaborados, a partir de uma perspectiva científica de educação (BERNSTEIN, 2000, 2003). Para a educação voltada ao mercado, a otimização dos custos de operação privilegia uma pedagogia homogeneizada, significativamente menor para o ensino e aprendizagem, até porque os professores só precisariam ser treinados para ministrar os conhecimentos que estão pré-configurados em competências e habilidades, enxertados em itinerários formativos, e esperar dos estudantes a correspondência de seu desempenho com o que é esperado para aquele contexto (DUARTE, 2020; SAVIANI, 2020).

Como é possível notar, a fraca classificação do conhecimento permite a uma instância externa ao campo de contextualização exercer maior poder sobre o que ensinar, de maneira a recontextualizar o conhecimento, de acordo com a inclinação do grupo social que detém a voz. Contudo, essa gramática é enriquecida, quando o enquadramento também é fraco, de forma a submeter tanto o professor quanto o estudante ao controle simbólico, responsáveis por hierarquizar as relações sociais, no contexto de ensino e aprendizagem. A intensidade do controle simbólico, além de posicionar os sujeitos, restringe sua liberdade no uso da mensagem e regula as possibilidades de comunicação, instaurando uma medida maior de controle sobre a seleção, sequenciamento e ritmo das práticas pedagógicas. Em síntese, a BNCC-EM elege um discurso pedagógico horizontalizado, o qual estabelece uma hierarquia para prática pedagógica, definindo o posicionamento para o conhecimento, professores e estudantes seguirem, cujo desvio de qualquer um desses elementos é facilmente detectável pelo desvio no desempenho demonstrado no contexto (ATKINSON, 1985; BERNSTEIN, 2000, 2003; BRASIL, 2018).

Essa espécie de pedagogia é considerada invisível, porque não são explicitados os critérios do conhecimento e tão pouco a finalidade da disciplina que os estudantes têm de adquirir. Os professores, nesse sentido, tendem a se concentrar nas intenções e disposições pessoais dos estudantes, como se observa na BNCC-EM. Essa disposição, porém, começa a mudar, quando o código elaborado produz discurso verticalizado, o qual torna a prática pedagógica visível. Nessa forma, os professores geralmente desfrutam de maior autonomia na organização do conhecimento, do tempo e do espaço pedagógico, tal como apresentado nas OCN-EM de Sociologia. Com os princípios de classificação e enquadramento mais fortes, a organização do conhecimento e a identidade profissional do professor adquirem limites mais claros, assim como os estudantes, que não são mais avaliados pelo desempenho obtido no contexto, mas por processos internos de aprendizagem (ATKINSON, 1985; BERNSTEIN, 2003).

No caso das OCN-EM de Sociologia, a mediação pedagógica realizada pelo professor, concernente a conceitos, temas e teorias, como também aos métodos que produzem os conhecimentos, torna visíveis aos estudantes os princípios do pensamento sociológico que precisam ser construídos, em sua individualidade, mesmo que isso signifique que a aquisição desse conjunto de conhecimentos possa levar mais tempo. Os professores, cujas práticas pedagógicas são orientadas por códigos elaborados, estão mais preocupados em ensinar aos estudantes o valor interno e intrínseco do conhecimento, isto é, o estranhamento e a desnaturalização, em detrimento das demandas externas do mercado por desempenho e competição individual (ATKINSON, 1985; BERNSTEIN, 2003).

As organizações do conhecimento no discurso vertical, exemplificadas pelas disciplinas científicas, são organizações de conhecimento explícitas, coerentes, sistematicamente baseadas em princípios que se desenvolvem por meio da integração e subsunção do conhecimento existente no campo científico para o campo educacional. A organização do conhecimento em discurso horizontal constitui uma série de abordagens fortemente delimitadas por fatores externos que se desenvolvem, adicionando um conhecimento ao lado de outro conhecimento existente. A verticalidade refere-se às relações entre ideias dentro de estruturas hierárquicas de conhecimento, que integram conhecimento em níveis inferiores e, dessa forma, vão adquirindo proposições cada vez maiores e integradoras, operando em níveis cada vez mais abstratos. Por sua vez, a organização do conhecimento no discurso horizontal é segmentada e generalista, a qual se desenvolve atrelada ao contexto (MATON, 2011).

A estrutura do discurso vertical decorre de um código elaborado, formado por regras de reconhecimento e de realização originadas diretamente do campo científico, para compor o

conhecimento correspondente à disciplina escolar, além de estabelecer os modos de realizar o ensino, o qual, gradualmente, proporciona o aumento da capacidade de pensar, empregando métodos, conceitos, temas e teorias mais abstratos, mantendo, assim, as relações de poder e de controle simbólicas internas ao campo de conhecimento e seus sujeitos. O discurso horizontal, por sua vez, possui um código restrito, que se desenvolve de forma segmentada, orientada por valores generalistas, estabelecido por meio de forças externas ao campo do conhecimento de origem, que exercem forte controle simbólico sobre o que e como ensinar para os sujeitos de determinados contextos sociais, conforme ilustra o Quadro 15.

Quadro 15 – Estrutura do discurso vertical e horizontal

Elaborado	Discurso		Interno	Científico e abstrato
	Vertical	Horizontal		
Código	+ ↑ -	+ ↓ -	Regras de reconhecimento e de realização	Poder e controle simbólico
Restrito	Gradual	Segmentado	Externo	Generalista e contexto

Fonte: Adaptado de Maton (2011).

Um discurso vertical apresenta maiores desafios econômicos à educação, se comparado ao discurso horizontal. Compor um currículo com disciplinas, que proporcione uma educação científica nos moldes da OCN-EM de Sociologia, é mais caro de implementar, pois exige professores especializados, com níveis mais elevados de conhecimento para o ensino disciplinar. Isso implica ter uma prática pedagógica especializada, com salas de aula formadas por pequenos grupos de estudantes, com o objetivo de desenvolver as interações que precisam ocorrer para a aprendizagem, com tempo definido e recursos materiais e didáticos, cumprir com os compromissos pedagógicos. Um problema intrínseco ao código elaborado característico de uma disciplina escolar, como a Sociologia, é ser mais difícil, pelo menos inicialmente, para os estudantes da classe trabalhadora, oriundos de comunidades socioeconômicas e culturalmente diversas, decodificar e adquirir as categorias do discurso, do espaço, do tempo, da avaliação e do texto pedagógico (ATKINSON, 1985; BERNSTEIN, 2003).

A especificidade do código elaborado oferece aos professores, de acordo com a dinâmica ajustada com os estudantes, um grau de autonomia sobre o nível de intensidade da prática pedagógica. Diferente do código restrito, o controle posicional entre professores e estudantes não é uma estratégia de alta prioridade, permitindo que os estudantes, mediante situações-problema, utilizem os métodos científicos, contando com a mediação pedagógica dos professores para, assim, pensarem, seja com a Sociologia, seja com outras ciências e seu repertório de conhecimentos, os recursos para produzir as soluções de situações-problema. Nesse sentido, um currículo com projeto de disciplina científica possibilita desenvolver as práticas pedagógicas de acordo com um fundamento epistemológico que pode ser trabalhado de modo específico por professores e estudantes. Por exemplo, embora as OCN-EM de Sociologia constituam o currículo oficial para as escolas, a maneira como o conteúdo de Sociologia é recontextualizado, no nível da sala de aula, produzirá diferentes mensagens dependendo do contexto escolar, da base de conhecimento dos professores e da diversidade da comunidade de estudantes, em atividades que vão progressivamente caminhando para o campo abstrato pertinente ao campo de conhecimento (ATKINSON, 1985; BERNSTEIN, 2003).

A chave para compreender o objeto de pesquisa começa a adquirir tons, quando se observa que as relações de poder e de controle simbólico configuram processos de recontextualização do conhecimento, na macrodimensão, da autonomia de professores e estudantes para acessar, transmitir e adquirir diferentes formas de conhecimento e suas formas de pensar os objetos de estudo, na microdimensão. O grau de poder exercido sobre o conhecimento e o nível de controle simbólico imposto ao trabalho pedagógico depende da qualidade do código e do discurso pedagógico.

As OCN-EM de Sociologia, ao apresentar um código elaborado, indicam que o poder e o controle simbólico exercido sobre a organização do conhecimento e sobre a prática pedagógica vêm mais de dentro do campo de contextualização do que de fontes externas. A BNCC-EM, por sua vez, é influenciada pela educação de mercado, indiferente ao campo e sua representação no contexto escolar, de sorte a restringir a organização do conhecimento e a ação pedagógica a reproduzir de um código restrito, limitado a sua concepção de conhecimento, de ensino e de aprendizagem.

São esses os limites que diferem um discurso vertical, como da OCN-EM de Sociologia, de um discurso horizontal, como o da BNCC-EM. No primeiro caso, devido ao código elaborado, os professores especialistas estão capacitados a recorrer ao acervo de conhecimentos presentes no campo de contextualização científica, como a Sociologia, a História, a Geografia, entre outras disciplinas singulares, bem com a um repertório metodológico, como recursos e

estratégias didáticas, que envolvam a mediação pedagógica e os saberes prévios dos estudantes para formas novas capacidades de pensar e agir sobre o mundo interno, cognitivo, e externo, social. No segundo caso, o código restrito atua restringindo o potencial do conhecimento, do professor e dos estudantes, com a oferta de um mínimo social e cultural para se obter o desempenho estabelecido como modelo pelas avaliações de larga escala.

O discurso vertical sustenta o vínculo do conhecimento, em sua passagem do campo de contextualização para o campo educacional, como disciplina escolar, tendo o professor como agente criador que pode acessar cada uma dessas instâncias, através de um código elaborado. Essa característica mantém uma coesão entre o que é ensinado e aprendido na educação escolar com o que é construído no campo científico. O discurso horizontal, por sua vez, não dispõe dessa conexão direta, por fazer a simplificação do conhecimento, condição que não possibilita o acesso aos meios de produção do conhecimento, de forma fácil, submetendo os estudantes a buscar outros meios de especializar o conhecimento que se pode acessar e adquirir, na educação escolar (BERNSTEIN, 2003).

A luta por um currículo disciplinar e uma educação científica, defendidos pelos representantes da Sociologia, envolve eleger esse princípio para a educação escolar como fonte para a participação do professor e do estudante, na sociedade e no trabalho complexo. O estudante, ao ingressar em uma comunidade disciplinar, passa a compartilhar, nas interações de ensino e aprendizagem, os meios e fins, procedimentos científicos e abordagens pedagógicas, os quais são responsáveis por formar as bases de conhecimentos científicos, construídos com o trabalho de muitos. Os professores, como participantes desse campo, conhecem a disciplina que eles mantêm, constroem e transformam, com o seu trabalho. Da mesma forma que sua participação ativa na transformação do conhecimento em recursos didáticos, os professores também são responsáveis por transformar as pesquisas, os artigos e os diálogos interdisciplinares. Assim, o campo científico e a disciplina escolar podem fornecer, através da mediação pedagógica do professor, a base de conhecimento para fomentar a ruptura criativa na forma de pensar e interpretar o mundo dos estudantes, para além da sensação comum. Nesse sentido, a identidade científica e as identidades profissionais o resultam tanto do campo científico quanto das disciplinas representadas na educação científica (BERNSTEIN, 1996; 2003; POWER, 2006).

Uma identidade profissional, à frente de uma disciplina, caracterizada por código elaborado, intenciona os objetivos pedagógicos de forma explícita e em consonância com o conhecimento e sua singularidade. Segundo as OCN-EM de Sociologia, os professores especialistas ensinam aos estudantes a se envolverem com os conceitos, temas e teorias, para

fazer os passos da pesquisa sociológica, a partir de uma posição que entende a pesquisa como um modo de interrogação coerente, sistemático e reflexivo particular (BRASIL, 2006a). A mediação pedagógica atua para provocar um envolvimento ativo dos estudantes, quer com os procedimentos de pesquisa, quer com o apoio à organização de um relato crítico. A visibilidade dos processos desempenhados pelo estudante, na pesquisa sociológica, é central para se obter um resultado coerente e transparente para o próprio autor e para os outros. No que diz respeito ao processo e produtos da pesquisa, qualquer que seja o conceito, o tema, a posição teórica e metodológica adotados, a articulação entre esses elementos e os objetos investigados deve ficar clara, na relação pedagógica (BRASIL, 2006a).

Com o professor especialista conduzindo a mediação pedagógica, o estudante recebe as orientações necessárias para desenvolver os detalhes da elaboração de projeto e da condução de seu estudo, ao longo do seu processo de aprendizagem, de sorte a fazer a localização empírica de um conceito, definir as metodologias para levantar, analisar e obter os resultados esperados, que se dão em diálogo com um processo de especialização do tema e da teoria. Ao fazer isso na prática pedagógica, tanto professores quanto estudantes produzem textos explícitos, com o poder de tornar visível o processo de ensino e aprendizagem. Isso é particularmente importante para esclarecer o que exatamente o campo científico traz para o campo profissional, e vice-versa. Mais especificamente, essa parceria concretiza a possibilidade de integrar, de modo coerente, o trabalho empírico do professor da educação escolar com a pesquisa no campo científico (BERNSTEIN, 1996; BROWN, 2006; BRUM, 2019).

Essa autonomia pedagógica oferece um meio de introdução aos estudantes do Ensino Médio ao pensamento sociológico, o qual envolve o processo de estranhamento e desnaturalização, deixando claro, por meio do trabalho do professor, como se mover na pesquisa do projeto à análise, com base em princípios conceituais, temáticos e teóricos. As OCN-EM de Sociologia, ao partir de um discurso vertical, contribuem para uma crescente consciência sobre o trabalho pedagógico especializado, vinculado ao campo de pesquisa no Ensino Superior, como plataforma para socializar, no Ensino Médio, um código elaborado capaz de proporcionar um contexto de ensino crítico, juntamente com a aprendizagem gradual do pensamento sociológico, pelos estudantes, de sua base empírica até a abstrata.

A presença da Sociologia como disciplina escolar não impulsiona apenas o desenvolvimento do Ensino Médio, nas OCN-EM, mas o campo das Ciências Sociais, como um todo, de modo a fortalecer as licenciaturas, com projeto de permanência estudantil, que incentiva a docência em concomitância com a pesquisa, além da produção de livros didáticos e de pesquisas sobre o ensino de Sociologia, em cursos de pós-graduação acadêmica e

profissional. A crescente atenção ao desenvolvimento profissional, a qual reflete a necessidade de professores com formação científica e pedagógica, capazes de desenvolver os processos de ensino e aprendizagem, que levem em consideração a diversidade sociocultural que faz parte do cenário das escolas nacionais, encontra na BNCC-EM de 2018 um obstáculo que marca a retomada da presença de um discurso horizontal na Educação Básica, cuja concepção de currículo generalista e de aprendizagem focada em desempenho, segundo competências e habilidades, encerra com a proposta da OCN-EM de Sociologia, em seu objetivo de estabelecer um currículo com projetos disciplinares, apesar de as OCN integrarem um currículo majoritariamente regionalizado e de ensino e aprendizagem científica, orientada por conceitos, temas e teorias, assim como por metodologia de pesquisa empírica, no Ensino Médio.

A descontinuidade de uma proposta curricular afeta a formação didática de professores em cursos de licenciatura, no Ensino Superior, e sua influência na prática pedagógica, nas escolas de Ensino Médio. Nesse sentido, quando se pensa no código elaborado da Sociologia, pressupõe-se que essa codificação seja orientada, na formação profissional, para a aquisição de conhecimentos organizados em diferentes paradigmas, compostos de conceitos, temas e teorias, historicamente consolidados no campo das Ciências Sociais, capazes de fomentar a resolução de situações-problema, por intermédio dos métodos de pesquisa. Esses princípios pertencem à gramática científica, no geral, e depois de um período de lutas para inclusão da Sociologia no currículo Ensino Médio, eles são reconhecidos e integrados ao discurso pedagógico das OCN-EM de Sociologia.

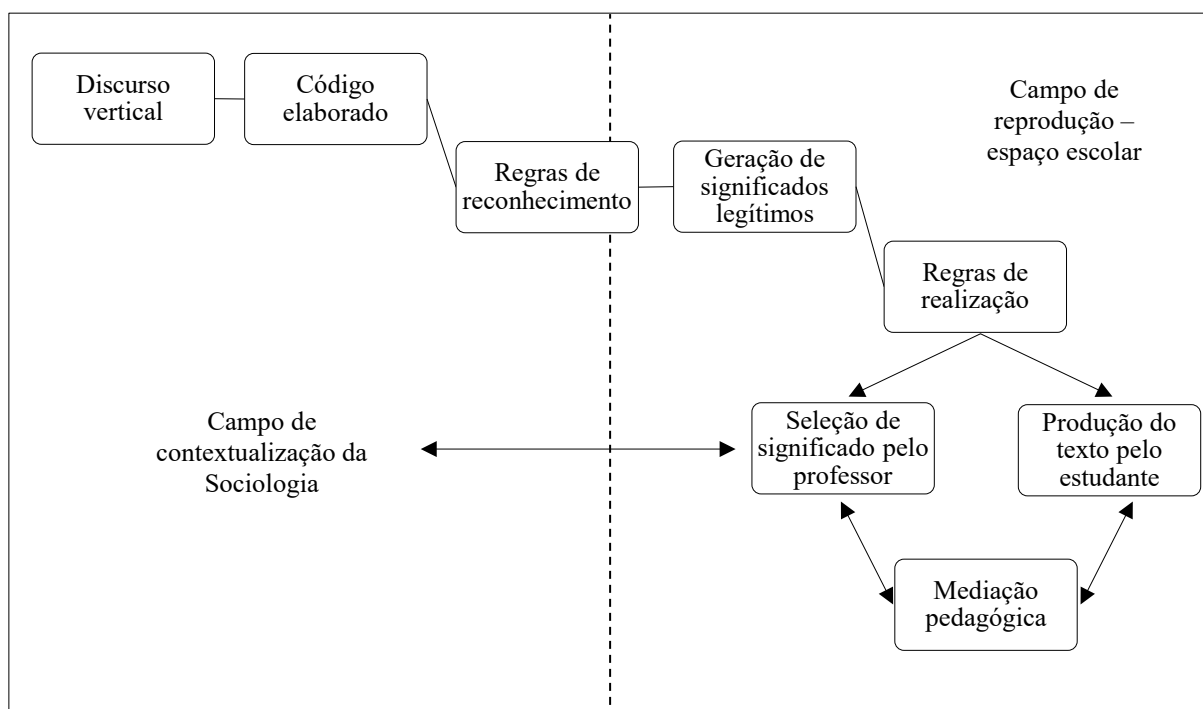
Nesse documento, a partir da forte classificação e enquadramento da Sociologia, é implementada em seu código elaborado, através das regras de reconhecimento e de realização, a gramática científica, destinada a compor a dinâmica de ensino e aprendizagem, no campo de reprodução. O espaço em que ocorre a prática pedagógica deve conter, além do conhecimento considerado legítimo, as condições para a produção dos sujeitos, seja na ação de ensinar (transmitir os significados), seja na ação de aprender (aquisição e produção dos textos legítimos). A interação social entre os sujeitos, quer na troca de significado, quer na produção do texto legítimo, deve ser realizada com disposições favoráveis ao desenvolvimento de aspirações, motivações, valores e atitudes adequadas à produção do texto, conforme a necessidade do professor e do estudante, sendo que ambos desempenham papel fundamental na coautoria do texto do outro (MORAIS; NEVES, 2006; COLE; GAJDAMASHKO, 2009).

A maneira pela qual o significado e a produção de sentido acontecem, na prática pedagógica, está implicitamente relacionada à aprendizagem e ao desenvolvimento do estudante, com as mudanças no ambiente promovidas pela mediação pedagógica, a qual é

proporcionada pelo professor, em sua ação de selecionar, criar e compartilhar recursos didáticos para potencializar essa transformação em função do espaço escolar. Enquanto parte dessa cultura, que se insere e circula entre os sujeitos por suas interações, estão o código elaborado e sua orientação na produção de sentido.

Nas OCN-EM de Sociologia, o discurso vertical e seu código elaborado contêm a estrutura desempenhada na prática pedagógica, apresentada na Figura 6.

Figura 6: Discurso vertical das OCN-EM de Sociologia



Fonte: Elaborada pelo autor.

De acordo com o modelo de discurso vertical, a classificação e o enquadramento fortes permitem uma relação de proximidade do campo de contextualização com o campo de reprodução, para produção dos conceitos, temas e teorias que serão otimizados pelo trabalho do professor, de sorte a realizar a mediação pedagógica e, assim, orientar a produção do conhecimento pelo estudante com os métodos da Sociologia. Nesses termos, a prática pedagógica é enriquecida por várias relações sociais, responsáveis por integrar os diferentes sujeitos, discursos e espaços, a fim de construir uma organização social com processos de ensino que fornecem os instrumentos para o estudante desenvolver seu potencial de pensar com a Sociologia, isto é, pela metodologia dessa ciência.

A mediação pedagógica, portanto, não possibilita um diálogo entre o estudante e a especialização do professor, mas entre o estudante e o seu potencial futuro de pensar com a

Sociologia. Essa é a característica que regula a autonomia do professor de criar os diferentes níveis de apoio, para que esse potencial aconteça pela inter-relação ativa de professor e de estudante. Isso significa que o poder do professor de transformar as regras de reconhecimento e as regras de realização privilegiam que o controle simbólico recaia sobre as relações sociais e seu potencial de transmitir e de adquirir os significados e, assim, produzir textos legítimos, a partir da microdimensão (BERNSTEIN, 2000, 2003; COLE; GAJDAMASHKO, 2009).

O desafio final de todo discurso vertical, transmitido e adquirido por diferentes disciplinas, na educação escolar, é declarado em termos de concentrar a prática pedagógica na dimensão vertical do código elaborado, como se esse conhecimento tivesse fronteiras fechadas, que eliminarão do estudante o movimento horizontal, isto é, através dos mundos sociais. Todavia, o processo de cruzar fronteiras só é possível se o ensino proporcionar o desenvolvimento, o que requer uma educação científica, a qual forneça os meios de acessar os dois mundos, de forma democrática, sem discriminação de classe e de código que cada estudante pode acessar. Segundo Bernstein, esse é o sentido do conceito de competência, no processo de pedagogização do conhecimento, que proporciona ao professor os meios de organizar a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo do estudante, através de seu engajamento na cultura historicamente elaborada (BERNSTEIN, 2000, 2003; COLE; GAJDAMASHKO, 2009).

Em termos sociológicos, a diferenciação entre as OCN-EM de Sociologia e a BNCC-EM tem um significado discriminativo maior, em vista de seu código restrito, o qual indica, por meio da expressão de poder e controle simbólico, o que professor pode ou não fazer. No modelo educacional voltado ao mercado, a distinção pode ser feita sobre as características da prática pedagógica, quanto às regras de reconhecimento que têm por foco a aprendizagem dos estudantes e, também, às regras de realização que têm como características uma forma passiva de atender às demandas de ensino e aprendizagem por fontes externas aos contextos de ensino e aprendizagem.

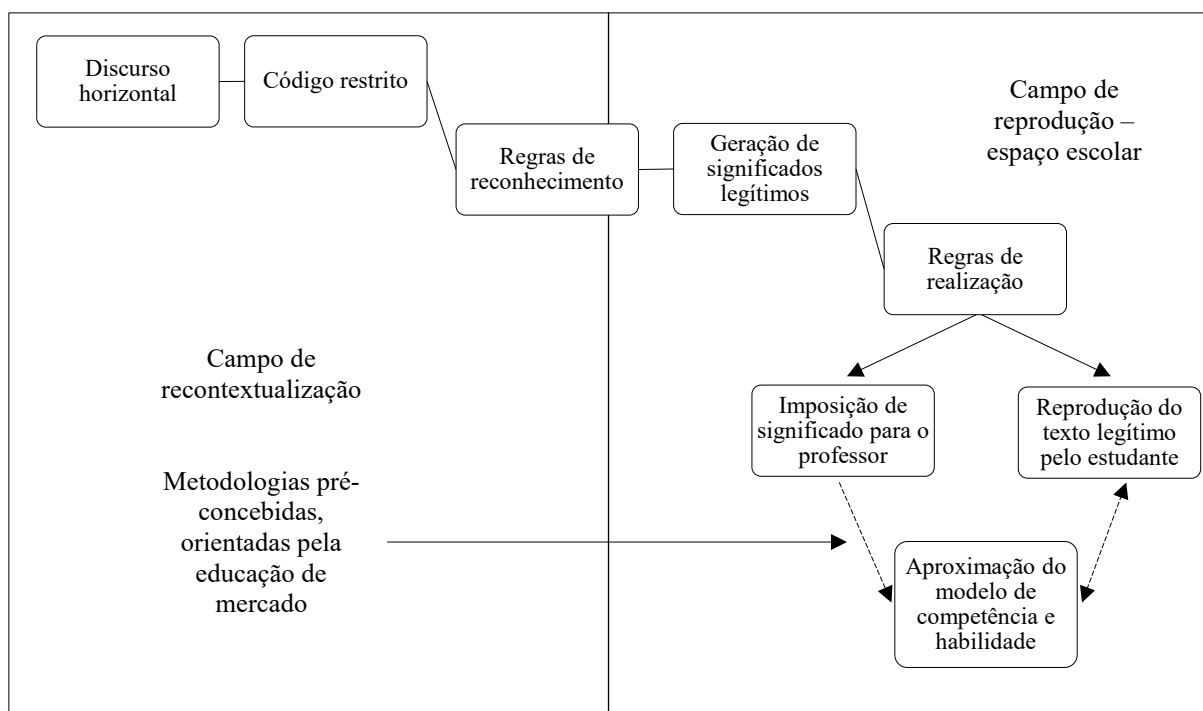
Assim, no nível da prática pedagógica, o controle simbólico é realizado por elementos pensados de forma externa à prática pedagógica, sendo sobreposta para dentro de cada contexto educacional, de modo a se sobrepor às múltiplas relações sociais que definem esse espaço. Quando direcionada aos vários aspectos da prática pedagógica, a realização do trabalho do professor, assim como a aprendizagem do estudante, é feita de maneira passiva, na qual o modelo de conhecimento considerado legítimo é reforçado pela ação do professor com métodos pré-concebidos, os quais são incorporados ao ensino, de um lado, enquanto, de outro, o

estudante, por aproximações sucessivas e, às vezes, por tentativa e erro, se aproxima da capacidade de reproduzir a competência e a habilidade exigidas pelo processo educacional.

Além disso, o fato de o discurso horizontal, através do código restrito, impor as regras de reconhecimento e as regras de realização, faz com que a organização do conhecimento e as relações sociais de ensino e aprendizagem sejam realizadas de maneira passiva. A circunstância de os princípios de classificação e de enquadramento serem utilizados para fundamentar um currículo generalista, com uma pedagogia focada no desempenho, impõe ao professor a forma de pensar e de fazer o ensino, submetendo a sua intenção profissional à correspondência com o conjunto de competências e habilidades pré-selecionados, que podem ser mais bem executados por métodos pré-concebidos. O estudante, no seu processo de aprendizagem, vê-se obrigado a corresponder com as exigências pré-estabelecidas, condicionando-se ao contexto e a essa cultura.

Na BNCC-EM, o discurso horizontal e seu código restrito contêm a estrutura desempenhada na prática pedagógica, conforme se observa na Figura 7.

Figura 7: Discurso horizontal da BNCC-EM



Fonte: Elaborada pelo autor.

Ao se observar a estrutura do discurso vertical das OCN-EM de Sociologia e a estrutura do discurso horizontal da BNCC-EM, fica evidente que as atividades executadas a partir da organização do currículo escolar e da prática pedagógica constituem uma unidade fundamental

da experiência da educação e desenvolvimento humano, assim como uma unidade fundamental de análise. No entanto, ao contrapor os dois discursos, vê-se que, no primeiro, as OCN-EM de Sociologia posicionam o conhecimento, os sujeitos e os espaços em uma relação de contínua transformação e desenvolvimento. Por exemplo, quando um estudante, em sua posição social de aprendiz, se torna responsável pela produção de texto considerado legítimo, os professores especialistas passam a ser responsáveis por oferecer suporte à realização dessa atividade, através da mediação pedagógica. Assim, eles selecionam os recursos didáticos, disponíveis na escola ou no campo de contextualização, para que os estudantes possam desenvolver o potencial de pensar e agir, através do método sociológico. A necessidade de aprendizagem do estudante mobiliza a necessidade de ensinar do professor, cujo trabalho é responsável por transformar o espaço educacional, com o objetivo de promover tanto o ensino quanto a aprendizagem, pelo método científico.

Assim, a inserção do discurso vertical e da gramática do código elaborado modifica o espaço social, a fim de introduzir recursos, orientar comportamentos e impulsionar o desenvolvimento cognitivo. Essa característica ativa, a qual junta conhecimentos, sujeitos e espaços, formando um campo vivo de transformação social e cultural, é perdida com a REM e com a BNCC-EM. Com essas mudanças, o discurso horizontal e a gramática do código restrito mantêm os conhecimentos, os sujeitos e os espaços passivos à implementação de um modelo sociocognitivo estranho, que age como as forças externas. Evidentemente, essa imposição gera resistência e serve de base para lutar contra sua invasão (BERNSTEIN, 1996, 2000).

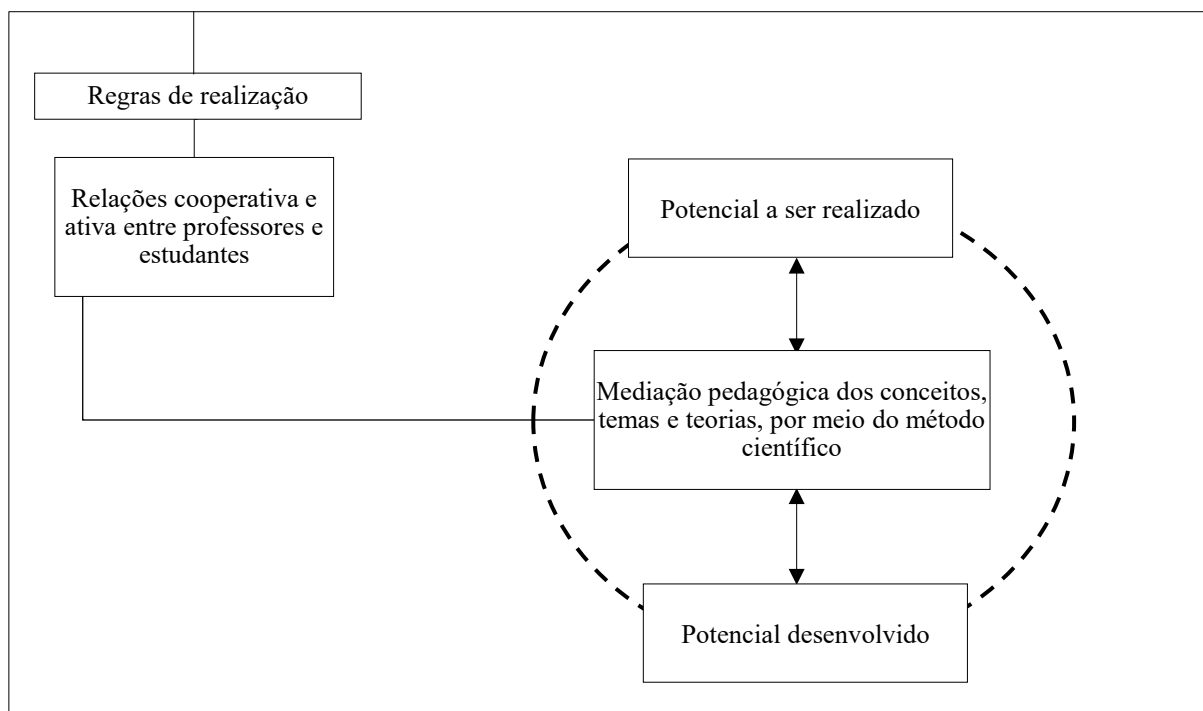
Os princípios de uma divisão social de trabalho e suas relações sociais internas regulam as práticas pedagógicas, as quais estão na base do modo de produção e da mobilidade em educação, entre conhecimentos verticais, científicos – e horizontais, cotidianos –, sendo que a prática pedagógica é, ao mesmo tempo, a mensagem contida no código, elaborado e restrito, e o meio da sua aquisição. Para os sujeitos da ação pedagógica, o discurso vertical oferece uma forma qualitativamente nova de organizar o espaço social, introduzindo um código elaborado, com potencial de modificar a maneira de pensar e de agir. Assim, o discurso vertical garante a transformação dos espaços sociais e suas fronteiras, enquanto o discurso horizontal assegura o movimento, através dos espaços, reforçando comportamentos considerados úteis, com acesso limitado à dimensão vertical do conhecimento (BERNSTEIN, 1996, 2000; COLE; GAJDAMASHKO, 2009).

Essa linha de raciocínio aponta claramente para o papel dos professores, na organização do espaço social, da aprendizagem e, conseqüentemente, do desenvolvimento das crianças, segundo sua própria especialidade. De fato, o processo de escolarização se liga à dimensão

horizontal do desenvolvimento do estudante, através do trabalho do professor em socializar aspectos da cultura científica, a fim de formar uma capacidade cognitiva superior nos estudantes (VALSINER, 2012). As relações sociais são importantes para se socializar o código do discurso pedagógico, de modo a regular a aquisição da mensagem legítima pelas relações pedagógicas, essencialmente desenvolvidas no campo de reprodução. Como visto, o código elaborado e restrito, através do princípio de classificação e de enquadramento, limita a gama do potencial legítimo, na organização do conteúdo e na realização das suas práticas, que contêm o potencial de mudança na divisão social de trabalho (BERNSTEIN, 1996).

Ao observar a prática pedagógica das OCN-EM de Sociologia e da BNCC-EM, com base nas regras de realização, não se pode desconsiderar que estão presentes, mesmo de maneira invisível, as intenções das diferentes vozes atribuídas entre o que está para ser reproduzido (classificação) e a forma de sua aquisição (enquadramento). No campo de reprodução, as regras de realização regulam as relações entre professor e estudante, assim como regulam os recursos didáticos e o espaço pedagógico, de acordo com o conhecimento, a mensagem e seus possíveis textos considerados legítimos. Não se pode desconsiderar que o controle está sempre presente, variando apenas a forma que toma. Por exemplo, ao focalizar as regras de realização de cada proposta curricular, torna-se visível que a variação e a mudança na classificação e no enquadramento, externos aos sujeitos da prática pedagógica, conferem aos sujeitos internos à prática pedagógica uma dinâmica interpessoal de socialização (BERNSTEIN, 1996).

Assim, a prática pedagógica adquire a seguinte dinâmica, nas OCN-EM de Sociologia, demonstrada na Figura 8:

Figura 8: Prática pedagógica nas OCN-EM de Sociologia

Fonte: Elaborada pelo autor.

Nessa estrutura, o professor exerce um protagonismo maior, no estabelecimento do ritmo da prática pedagógica, isto é, ele coordena a seleção e a organização dos conhecimentos e dos recursos didáticos, na medida em que identifica a necessidade do estudante, por intermédio de avaliação individual. A forte classificação e o forte enquadramento permitem ao professor ter maior autonomia em organizar as características dos espaços e a relação de ensino e aprendizagem, por meio de conhecimentos especializados. Esse é um avanço considerável na compreensão das formas pelas quais as relações da prática pedagógica constroem o espaço de ensino e aprendizagem, e o modo como ela é construída pelos contextos nos quais ocorre (BERNSTEIN, 1996).

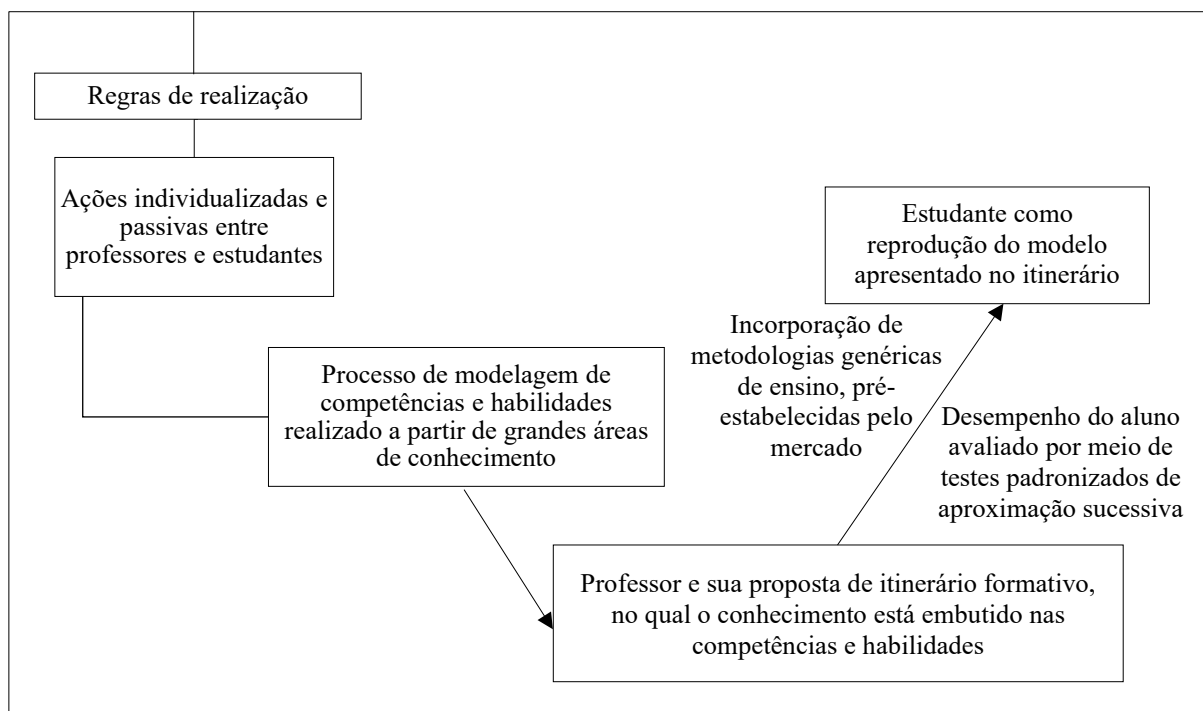
Em virtude disso, é imperioso abrir um parêntese: ao focalizar as regras que moldam as relações sociais do discurso e das práticas pedagógicas, através da Sociologia direcionada à Pedagogia, segundo Bernstein (2003), descortina-se uma chave importante para desenvolver pesquisas empíricas sobre a compreensão e o desenvolvimento social da mente, isto é, a maneira pela qual a aprendizagem e o desenvolvimento humano se dão, nas práticas pedagógicas intencionadas, a partir de princípios descritos pela Psicologia Desenvolvidamental, derivada dos psicólogos russos Vygotsky e Leontiev, cujas teorias descrevem a relevância do sistema de atividade, no qual o indivíduo está localizado e desenvolve relações dialógicas, como um elemento fundamental para o desenvolvimento do pensamento e da ação humana. A teoria da

atividade, que descreve a ação humana orientada a objetos, vem se somar à Sociologia de Bernstein, que ensina identificar o nível da organização do conhecimento e da prática pedagógica pelo discurso e seus códigos, como fonte para compreender as regras da formação histórica, social e cultural da mente (DANIELS, 2006; VALSINER, 2012).

Diferentemente das OCN-EM de Sociologia, o retrato resultante da prática pedagógica na BNCC-EM recai na representação da aprendizagem de um estudante ficcional e genérico, elaborado a partir da classe média, e não no estudante real da diversidade de nossas escolas e salas de aula, como parâmetro para definir o ritmo da prática pedagógica e do papel desempenhado pelo professor, no espaço de sala de aula. Nessa configuração, ambos os sujeitos, assim como o conhecimento e o espaço escolar, estão submetidos, passivamente, a uma restrita condição que se sobrepõe à sua consciência e identidade cotidiana, oriundas de experiências de mundos sociais horizontais, de sorte a atravessar seus pensamentos e suas ações com um crivo previsível do que podem ou não podem reproduzir, legitimamente, em função de suas relações sociais.

Com efeito, a BNCC-EM fornece rótulos convenientes para organizar o conhecimento e direcionar a prática pedagógica aos interesses da educação de mercado. Nessa perspectiva, a transformação do discurso e do código pedagógico de uma proposta curricular para outra recupera um legado traçado pelos PCN-EM e PCN-EM+, na década de 1990. A captura do currículo de Educação Básica pelo movimento conservador, após o golpe parlamentar de 2016, retoma o projeto neoliberal, acelerando o engajamento do setor privado na educação direcionada à classe proletária. Desde o início, as REM tratam de criar estigmas para justificar, entalhadas na linguagem conservadora e neoliberal, os motivos da rápida produção e implementação da base curricular (SILVA, 2020; SILVA; ALVES NETO, 2020).

Assim, a BNCC-EM rearranja a prática pedagógica, a qual adquire a seguinte dinâmica, explicitada na Figura 9:

Figura 9: Prática pedagógica na BNCC-EM

Fonte: Elaborada pelo autor.

Nessa estrutura, a prática pedagógica gira em torno da aprendizagem do estudante, de acordo com as competências e habilidades oferecidas nas grandes áreas de conhecimento, as quais atravessam as relações sociais, com a incorporação de metodologias genéricas de ensino, desenvolvida à distância da necessidade de professores e estudantes, a fim de promover os recursos que permitem, de um lado, avaliar o desempenho do estudante e, de outro, garantir a modelagem do seu comportamento em reproduzir o modelo de competência e habilidade designado para ser socializado naquele espaço educacional. Com a ênfase da prática pedagógica recaindo sobre os estudantes e sua futura empregabilidade, as competências e habilidades e os desempenhos mesuráveis, de forma padronizada, camuflam a simplificação do conhecimento científico, como algo inquestionável, feito por um taxonomista que classifica um saber de forma fixa e imutável, cujo valor se pode enquadrar, conforme metas externas (YOUNG, 2011).

Esse processo horizontal de organizar a prática pedagógica torna mais fácil tratar como ilusões as realidades com as quais se convivem. O discurso horizontal acontece, para a educação da classe trabalhadora, sempre que o objetivo primário do conhecimento é estranhar e desnaturalizar a realidade, descrevendo seus processos históricos de produção, que substitui pelo objetivo rival de exercer poder e controle simbólico sobre ela. Para isso, o esvaziamento do conteúdo e da prática pedagógica configura uma ação assertiva. Apesar de esse modelo capturar os discursos progressistas, de promover a maior participação e inclusão social, em seu

discurso, a lógica subjacente é a do sortilégio, que mantém as desigualdades sociais na educação (BERNSTEIN, 2000; YOUNG, 2011).

Porém, não há como manter, depois dessa análise, o triunfo do discurso horizontal da BNCC-EM sobre o discurso vertical da OCN-EM de Sociologia. A BNCC-EM, antes de ter uma educação voltada à inserção do estudante ao exercício da cidadania e ao mundo do trabalho, um objetivo genérico para a educação, protege essa ideologia da realidade presente na desigualdade social, difundida no campo da educação para a classe trabalhadora. A OCN-EM de Sociologia, por sua vez, é currículo centrado no conhecimento e na disciplina como forma de preservar os sujeitos, professores e estudantes, os elementos mais importantes da estrutura educacional, de perpetuar a desigualdade gerada por uma educação orientada pela divisão social do trabalho.

O contraste entre a BNCC-EM e as OCN-EM de Sociologia está, na primeira, na forma de estudante isolado, privatizado e competitivo, que concebe o conhecimento como algo dado, enquanto, na segunda, há uma base social e histórica do conhecimento, vertical ao mundo social do estudante, o qual pode ser socializado em um espaço especializado, por meio da ação especializada do professor, que favorece a cooperação, isto é, relações comunitárias e não competitivas, com os estudantes, em seu processo de aprendizagem do conhecimento vertical. Desse modo, o currículo deve ter por objetivo o desenvolvimento intelectual dos estudantes (BERNSTEIN, 2003, YOUNG 2011).

O problema da BNCC-EM é que procura perpetrar as mudanças no Ensino Médio através dos sujeitos, mas não a partir deles, como fazem as OCN-EM de Sociologia. Assim, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual dos estudantes constituem um processo baseado em conceitos, temas e teorias, e não em competências ou habilidades. O currículo, portanto, não deve ser a corporificação local do conhecimento cotidiano, que o estudante já sabe e se revela por suas ações, mas do conhecimento especializado, vertical, aquele que o estudante ainda não sabe. Como recurso pedagógico, aliado a uma estratégia didática, o professor pode partir do conhecimento horizontal como meio para conduzir o estudante ao conhecimento vertical. A BNCC-EM, nesse sentido, ao privilegiar um código restrito, conforma o espaço da educação como algo desprovido de ação. Nas OCN-EM de Sociologia, ao contrário, tudo está em movimento, impulsionando o estudante pela força da curiosidade e do método científico. Desse modo, quem pensa a prática pedagógica são os professores, baseados em seu conhecimento especializado, e não uma tentativa dos formuladores do currículo de defender a ordem social da classe dominante (YOUNG, 2011).

A BNCC-EM, que nega a oferta do conhecimento cientificamente elaborado, também o fossiliza, ao transformá-lo em algo distante e resistente à mudança, uma coisa para se lutar contra, colecionar experiência e triunfar sobre. Enquanto isso, a Sociologia, nas OCN-EM, é um objeto que qualifica o pensamento e forma de vivenciar os fenômenos sociais, como objeto de análise sociológica. É justamente essa capacidade de aprender a pensar e a agir com recursos especializados que a retirada das disciplinas do currículo escolar perde, de uma reforma a outra. A presença da disciplina e do professor especializado garante ao estudante o acesso ao conhecimento científico e seu método de produção, passados pela mediação pedagógica no trabalho do professor especialista.

Ora, a presença do professor especialista à frente da disciplina assegura que a prática pedagógica promova, nos estudantes, a especialização da sua forma de pensar, isto é, que passem dos seus conhecimentos horizontais, originados em seu cotidiano, para os conhecimentos verticais, criados intencionalmente no campo científico, pelo trabalho de sujeitos que optaram por trabalhar no campo. Esse conjunto de fatores implica tanto o fortalecimento da identidade profissional do professor e de seu campo de especialidade quanto a formação da identidade da educação escolar e da identidade dos estudantes, com formas complexas de trabalho, relacionadas à divisão social do trabalho, a qual extrapolam, com as barreiras de divisão de classes e a simplificação do dia a dia.

Considera-se, como conclusão, que a REM é antiética, e o modo de aquisição proposto na BNCC-EM, seja para o conhecimento de Sociologia, seja para os demais conhecimentos escolares, rompe com o conhecimento na forma conceitual, dividido por temas e por teorias, de ordem superior, composto por métodos de pesquisa que levam à resolução de situações-problema, para um documento curricular inerente aos interesses de uma educação de mercado. Essas reformas também são contrárias a um alinhamento entre o currículo e o professor à frente da pedagogia e da avaliação. Essa estrutura de poder e de controle simbólica restringe, quer professores e estudantes, quer as comunidades escolares, os que desejam resistir ao discurso horizontal dominante da BNCC-EM, para desenvolver, no contexto local, um discurso vertical, com conceitos, temas e teorias mais sofisticados de aprendizagem e desenvolvimento, os quais entrarão em conflito com as representações do que é selecionado como conhecimento legítimo, assim como é feita a transmissão na prática pedagógica e é avaliado o desempenho dos estudantes.

Obviamente, a consolidação da Sociologia como disciplina escolar ocorreu ao longo de lutas que buscaram representar, de maneira adequada, seja no campo político, seja no campo educacional, o seu conhecimento. A criação e a publicação das OCN-EM de Sociologia

representa a conquista que o conhecimento conferiu à educação, sendo reconhecida como disciplina obrigatória e integrada aos livros didáticos, além das conquistas obtidas para permanência e formação continuada de professores, nos cursos de licenciatura e de pós-graduação. Porém, a BNCC-EM marca o retrocesso da Educação Básica, como um todo, e da Sociologia, em especial, ao classificar os objetos e, principalmente, os métodos de ensino como algo facilmente orientados pelo discurso horizontal, endurecido pelo quadro de competências e habilidades. O fato de a Sociologia ser integrada recentemente ao currículo como disciplina, com uma base de professores formados na área ainda muito baixa, se comparada aos demais componentes curriculares, possibilita a recontextualização do conhecimento para corresponder aos interesses da educação de mercado.

Uma vez revelada a natureza da BNCC-EM, como provoca a epígrafe, a resistência dos profissionais da Sociologia, que lutaram para construir sua legitimidade e institucionalização, juntamente com os demais profissionais da educação, oferece as condições para que a educação não permaneça dividida em propedêutica, para a classe social dominante, e profissionalizante, para a classe trabalhadora, sob a justificativa de que, para a primeira, as condições sociais e econômicas são mais favoráveis ao discurso vertical e ao código elaborado, enquanto os componentes da segunda, ao estarem menos preparados para uma educação disciplinar, recebem um discurso horizontal, formado por um código restrito, como fonte de acessar o conhecimento teórico de forma simplificada.

Contudo, isso é falacioso, pois a simplificação do conhecimento dificulta a formação da capacidade de pensar e agir com os objetos da Sociologia, ou de distinguir entre o conhecimento teórico e a experiência cotidiana, razão pela qual se deve lutar para implementar uma educação de qualidade, composta de disciplinas que tenham, à sua frente, professores formados na área de atuação, capazes de fazer a mediação pedagógica, de sorte a desenvolver o potencial do estudante de pensar conceitualmente, por meio de conhecimento historicamente elaborado e consolidado em campos de conhecimentos.

Nesta pesquisa, ao analisar a diferença entre a proposta de ensino de Sociologia, nas OCN-EM de Sociologia e na BNCC-EM, foi possível explorar o retrocesso de uma proposta para outra e, de maneira factível, ver os componentes de poder e de controle simbólico presentes na estrutura de ambos os documentos oficiais. A análise realizada incide diretamente sobre a organização do conhecimento transmitido e adquirido pela prática pedagógica; nesse sentido, embora os princípios de classificação pareçam operar em uma única dimensão, atribuindo diferentes graus de isolamento entre os componentes curriculares, eles apontam explicitamente para a expressão de poder e controle simbólico que partem, um do campo de contextualização,

que defende o conteúdo disciplinar, no caso das OCN-EM de Sociologia, enquanto o outro, a BNCC-EM, representa os interesses da educação de mercado. Da mesma forma, o princípio de enquadramento, o qual define o que pode ou não ser ensinado na relação pedagógica, quando forte, no caso das OCN-EM de Sociologia, centraliza a prática no professor e na mediação pedagógica, enquanto, no caso da BNCC-EM, a prática pedagógica principia com a imposição de necessidades aos estudantes, que condizem com os valores da educação de mercado e não das necessidades emergentes do contato com o conhecimento apresentado e do método científico que o origina. Não obstante, a exploração do documento revela novamente componentes de poder e controle simbólico oriundos de processos internos ao campo de conhecimento e da especialização do professor (OCN-EM de Sociologia) e externos, decorrentes de imposições feitas pelo mercado.

Em termos da relação entre os princípios de classificação e de enquadramento, divididos entre forte, nas OCN-EM de Sociologia, e fraco, na BNCC-EM, ocorre a definição dos códigos educacionais em cada documento, que atua em todos os níveis da macrodimensão e da microdimensão. Com essa estrutura definida, torna-se possível derivar uma tipologia de códigos educacionais, código elaborado para as OCN-EM de Sociologia e código restrito para a BNCC-EM, sendo que cada gramática demonstra as propriedades organizacionais do conhecimento, sua passagem da dimensão macro para micro, determinando a qualidade das inter-relações sociais da prática pedagógica, as quais operam com características internas ao conhecimento (código elaborado) e com os antecedentes sociais externos (código restrito), fixando os padrões de comportamento que devem mantidos ou extintos.

Nesse sentido, a análise explicita os pressupostos tácitos subjacentes aos códigos educacionais de cada documento, ao mostrar, em um nível abstrato, as relações entre um conhecimento de ordem vertical, com potencial de formar a capacidade de pensar por conceitos, temas e teorias e empregar recursos metodológicos da Sociologia, para resolução de situações-problema, e outro, com estrutura horizontal, voltada à experiência cotidiana e local, a qual reforça o conhecimento cotidiano. Consequentemente, as OCN-EM de Sociologia apresentam um discurso vertical, porém, a BNCC-EM exibe um discurso horizontal, cada uma, como foi frisado, oferecendo uma maneira de abordar a organização do conhecimento, assim como a capacidade de explorar, por diversos métodos, no nível empírico, a prática pedagógica. A tentativa de deixar claro o discurso pedagógico presente em cada documento analisado, ao aplicar a estrutura de análise, segundo Bernstein (1996, 2000, 2003), em todos os pontos da OCN-EM de Sociologia e da BNCC-EM, almeja produzir evidências empíricas que

comproven a natureza vertical e horizontal da organização do conhecimento e da prática pedagógica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar e comparar as OCNEM de Sociologia de 2006 e a BNCC-EM de 2018, foi possível compreender como a Sociologia é abordada no Ensino Médio, com a retomada de princípios neoliberais, o que leva a comprovar a hipótese a qual sugere que a REM e a BNCC-EM representam um retrocesso em relação às conquistas das OCN-EM de Sociologia, pois adotam um modelo educacional voltado ao mercado. A tendência e a concepção pedagógica retomadas com a REM e BNCC-EM, associadas ao modelo de gestão da ideologia neoliberal, recontextualizam o conteúdo de Sociologia em grandes áreas de conhecimento, estruturadas em competências e habilidades. Essa estrutura opera em consonância com a pedagogia do desempenho e com os processos de avaliação de larga escala, os quais fixam padrões externos de classificar o conhecimento e enquadrar a prática pedagógica, que resulta em currículo desprovido de conhecimentos científicos e de um contexto escolar que desconsidera a especialidade do professor para a educação da classe trabalhadora, destacando a posição que essa categoria profissional e de estudantes ocupam, na divisão social de trabalho.

Nesse sentido, o discurso pedagógico ultrapassa a função de instaurar uma conexão linguística entre o conhecimento e os indivíduos, no contexto educacional, atuando como um mecanismo que permite à prática pedagógica reproduzir, de maneira subjacente, as relações de poder, a partir dos limites estabelecidos pelo controle simbólico presente entre as classes sociais. O código incorporado no discurso pedagógico reflete a dinâmica de poder e controle simbólico e, ao adquirir suas particularidades, recontextualiza o conhecimento científico, a função do profissional especializado e a prática pedagógica autônoma, fazendo-os operar em harmonia com a organização social, cultural, política e econômica, em vez de se alinhar aos princípios do conhecimento científico e combater as contradições presentes na estrutura educacional.

O discurso pedagógico presente na BNCC-EM, ao adotar a ideologia neoliberal como principal referência, recontextualiza o conhecimento científico e os objetivos educacionais, conforme os princípios da gestão empresarial e da pedagogia voltada para o desempenho. Assim, os conhecimentos podem ser organizados em conjuntos de competências e habilidades, de sorte a converter o processo de ensino e aprendizagem em uma linha homogênea, na qual o conhecimento, a transmissão e a aquisição podem ser amplamente avaliados e ter seus sujeitos classificados através de índices de desempenho. A lógica adotada nas políticas educacionais e curriculares de matriz neoliberal objetifica o conhecimento, o professor e o estudante, afastando

do sistema educacional o propósito de organizar os conhecimentos, com o intuito de formar os sujeitos dotados de consciência crítica e democrática, com base em uma educação científica.

Ao mudar o foco de desenvolver o potencial cognitivo e humano de professores e estudantes, para gestão de produtos educacionais, o valor principal está na estratégia logística, a qual requer, a depender do contexto escolar e classe social do estudante, recursos culturais e financeiros limitados. A elaboração do discurso pedagógico, entrelaçada às dinâmicas de poder orientado pela ideologia neoliberal, não considera a origem do conhecimento escolar, como pertencente a uma área de saber, bem como não reconhece o professor como um profissional especialista representante desse campo, na educação escolar, cujo trabalho é concretizado nos diferentes níveis de ensino, com o objetivo de realizar, durante a prática de ensino, a mediação pedagógica de conceitos, temas e teorias, a fim de potencializar a aprendizagem do estudante e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento.

Logo, encontram-se refletidos na estrutura do discurso pedagógico, tanto nos princípios de classificação quanto nos princípios de enquadramento, os interesses da classe social que detém o poder, com a intenção de recontextualizar o conhecimento e a prática pedagógica, a partir do currículo escolar. Além disso, a classe social dominante, por meio dos mecanismos de controle simbólico, os quais garantem a reprodução e a manutenção do poder, mantém os sujeitos em um ponto cego que os impede de perceber que o código e seu conjunto de regras operacionalizados por sua força de trabalho têm origem na divisão social do trabalho. A falta de consciência da posição social ocupada pelos professores, na prática pedagógica, como uma força de trabalho pertencente a uma categoria profissional especializada, faz com que se enxerguem como engrenagens de um sistema, cuja função e desempenho podem ser estabelecidos, avaliados e ajustados por forças externas, gestada a distância. Escapa da consciência dessa categoria profissional que a gestão externa e privatizada, incorporada pela REM, e o objetivo da educação voltada ao mercado não passam de um mecanismo de controle simbólico de um sistema ideológico sofisticado que promove a alienação do trabalho docente, fragmenta e impede a união dos professores, além de restringir, ainda mais, a sua autonomia no trabalho de ensinar.

O estudante não escapa da lógica de objetificação que opera sobre o professor e em função do seu trabalho de ensinar. Como coisa, o estudante é concebido no seu processo de escolarização como um elemento central, o qual é facilmente separado do conjunto social a que pertence, através do desempenho demonstrado na aprendizagem, seja em competição com os pares de aula, seja em competição no contexto social e cultural onde vive. Assim, semelhante ao professor, o estudante passa a ocupar uma posição social com o mesmo ponto cego em

relação à sua condição na divisão social do trabalho. Embora o discurso pedagógico contido na BNCC-EM reforce a ideia de protagonismo, levando o estudante a acreditar que seu esforço, disciplina e determinação individual, alinhados a um projeto de vida, educação financeira e empreendedorismo, independentes das condições materiais de sua existência, possam garantir a mobilidade social futura. Contudo, isso é enganoso, pois a análise do código presente no documento revela a oferta de conhecimento e de uma prática pedagógica mínima e fragmentada, a qual apenas reafirma o conhecimento cotidiano que o estudante possa ter adquirido fora da escola e a posição social que ele ocupa, na divisão social do trabalho, isto é, uma posição privada dos conhecimentos científicos e, conseqüentemente, de desenvolver as capacidades cognitivas necessárias para ingressar no Ensino Superior, a fim de exercer trabalhos complexos, no futuro.

A desigualdade na oferta de educação entre as diferentes classes sociais é um aspecto estrutural do sistema educacional brasileiro, cujas raízes históricas precisam ser compreendidas e transformadas, para se promover uma maior equidade. Em momentos nos quais a conjuntura social e política se inclina em direção à democracia, são enfatizadas políticas educacionais e curriculares que buscam expandir a educação escolar e garantir o acesso ao conhecimento científico da classe trabalhadora – que está à margem da cultura mais elaborada –, com o objetivo de integrar essa camada da população na vida política do país, desenvolvendo sua capacidade crítica para participar de sua cidadania, compartilhando direitos e deveres na sociedade organizada, bem como de dispor dos meios de acesso ao Ensino Superior. Entretanto, quando a conjuntura social e política se inclina para uma perspectiva conservadora, reacionária e de extrema direita, a classe dominante no poder tende a reduzir a presença do Estado, oferecendo à população da classe trabalhadora políticas públicas mínimas, de sorte a limitar as ações de Estado, nas áreas de segurança, educação e saúde, buscando privatizar esses serviços ou estabelecer parcerias público-privado.

De um lado, os governos de base progressista procuram abordar os problemas estruturais da educação, propondo políticas públicas que visam a promover reformas educacionais, com o objetivo de promover um ensino científico e de qualidade, nas escolas de todo o vasto território nacional, incentivando o desenvolvimento de escolas públicas de excelência, que valorizam e investem na carreira docente, tanto por meio de programas de bolsas voltados à permanência estudantil, durante a graduação, quanto em programas de formação continuada, como os mestrados profissionais, quando o profissional já está inserido no mercado de trabalho. O processo de inclusão da Sociologia e da Filosofia, no currículo do Ensino Médio, evidencia a luta democrática que os defensores dessas áreas de conhecimento enfrentaram, para estabelecê-

las como disciplinas escolares. Esse esforço envolveu o desenvolvimento de políticas públicas voltadas ao reconhecimento do saber, por sua base científica, assim como da especialidade e da atuação dos profissionais especializados, tanto no âmbito curricular quanto na prática pedagógica. Esse progresso ficou evidente no período entre 2003 e 2016, com destaque para as OCN-EM de Sociologia de 2006.

Por outro lado, governos com fundamentos conservadores, reacionários e de extrema direita, que assumiram o poder em 2016, por um golpe parlamentar, e permaneceram até 2022, buscaram implantar, através de políticas públicas, uma perspectiva social e política voltada à desqualificação do sistema educacional e de seus profissionais, estereotipando disciplinas escolares e seus representantes, como conteúdo, profissão e profissionais dispensáveis para a educação da classe trabalhadora. Essa abordagem resultou em cortes de verbas destinadas à Educação Básica e ao Ensino Superior, em cursos de licenciatura. Nas políticas públicas educacionais dessa plataforma de governo, o processo de precarização da educação pública está alinhado aos objetivos do neoliberalismo, os quais almejam reduzir o investimento do Estado no financiamento da Educação Básica e na valorização dos professores, quer no incentivo ao cumprimento do piso salarial, quer na progressão na carreira. Esse movimento transforma a educação pública em um produto a ser disputado e explorado economicamente, pelo setor privado. Ao serem tratadas como produto, a autonomia na organização do conhecimento e a atuação do professor na prática pedagógica, assim como a suposta autonomia do estudante para exercer certo protagonismo, passam a sofrer um forte controle simbólico, mantendo a oferta de um modelo educacional precário, tido como profissional, para a classe trabalhadora e um modelo científico, porém privado, para a classe dominante.

Esse modelo desigual, no qual a educação técnica e profissionalizante é direcionada aos estudantes da classe trabalhadora, enquanto a educação propedêutica, com ênfase científica, é destinada aos estudantes das classes dominantes, é estrutural e persiste ao longo da história da educação nacional. Dessa maneira, para governos de valores conservadores, reacionários e de extrema direita, a presença do discurso vertical no currículo do Ensino Médio é uma ideia fora de lugar, principalmente para as políticas públicas neoliberais, cuja mentalidade exploratória, fundamento central da pedagogia do desempenho, rege seus princípios e orienta os princípios dos códigos, de acordo com a divisão social do trabalho.

Logo, democratizar o acesso dos estudantes da classe trabalhadora aos princípios dos quais deriva o conhecimento científico, além de fortalecer a profissão docente e sua especialidade, não constituem metas a serem atingidas na educação pública, embora sejam uma função atribuída ao Estado. Em uma sociedade estratificada e onde a educação é um produto de

consumo, o bem público, como a educação, a saúde e a segurança, é desqualificado, através de políticas públicas e de propaganda de desinformação, incentivando no imaginário popular a crença de que a qualidade da oferta desses serviços está no setor privado e distante do setor público. Contudo, essa perspectiva oculta a maneira como os índices da educação privada são alcançados, uma vez que a seleção de estudantes é baseada no desempenho e tende a ser restrita a alunos com condições socioeconômicas favoráveis, de acordo com os critérios estabelecidos para admissão. Enquanto isso, a educação pública é inclusiva, isto é, planejada para receber estudantes de diferentes origens sociais, culturais, políticas e econômicas, muitos dos quais, sem a escola pública, não teriam condições de ter contato com os códigos elaborados ou com os professores especializados em diferentes áreas de conhecimento.

A detenção do conhecimento, por um pequeno grupo de sujeitos, se torna um instrumento de poder, e sua manifestação, nas relações sociais, instaura os mecanismos de controle simbólico que demarcam a distinção e os limites dos sujeitos que compõem a classe dominante daqueles que fazem parte da classe dominada. Essa distinção adquire materialidade na divisão social estabelecida pela BNCC-EM, principal representante da educação voltada ao mercado, em garantir que o sistema privado de ensino detenha o discurso vertical e os códigos elaborados, enquanto a educação pública se empenhe em reproduzir o discurso horizontal, organizado pela classe dominante em códigos restritos, na prática pedagógica. A diferença entre as OCN-EM de Sociologia e a BNCC-EM está na manutenção da oferta educacional feita a partir da divisão social do trabalho, tendo como propaganda o baixo desempenho dos estudantes, em um produto, paralelamente à principal propaganda para o alto desempenho dos estudantes, obtido em outro produto, sem considerar que há uma diferença de classe social e de poder, na classificação e organização do conhecimento e de mecanismos de controle simbólico, na prática pedagógica. Tais condições estão diretamente relacionadas à formação dos objetivos educacionais e da consciência individual e coletiva entre os membros das classes sociais, para atuar com as funções decorrentes da democracia ou dos trabalhos complexos de campo de trabalho moderno.

Esperamos que os tipos de questões levantadas por esta pesquisa encorajem os pesquisadores da Sociologia da Educação a explorar, quer teórica, quer empiricamente, a estrutura do conhecimento educacional que consideramos a característica distintiva desse campo, que é essencial para o desenvolvimento da educação, em todos os níveis de ensino e de atuação profissional, e do desenvolvimento de uma consciência capaz de revelar os sentidos imposta à educação pela lógica neoliberal. Essa lógica compõe um código, que opera segundo a novilíngua, conforme descrito por George Orwell em seu romance distópico "1984", cujo

objetivo é limitar a liberdade de ação e pensamento do indivíduo, simplificando e reduzindo o conhecimento ao que está determinado pelo poder e pelos mecanismos de controle simbólico, que tem por objetivo limitar a liberdade de ação e de pensamento à posição que o sujeito ocupa na divisão social do trabalho, de modo a simplificar e reduzir seu acesso ao conhecimento, eliminando de sua formação os saberes que possam sugerir ações e pensamentos subversivos ou contrários ao poder. Assim, a classe social dominante impõe à classe trabalhadora, por meio do discurso pedagógico, os mecanismos de controle simbólico que moldam, no interior da prática pedagógica, a consciência e a identidade de professores e estudantes, de modo a não perceberem que suas ações e pensamentos individuais repercutem na sociedade, como um todo, desarticulando a categoria profissional e a representação social das diferenças no campo democrático das políticas públicas.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; GARCIA, T. Subsídio público ao setor privado: reflexões sobre a gestão da escola pública no Brasil. **Políticas Educativas**, v. 7, n. 2, 2014.
- AGUIAR, M. A. S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, 2010.
- AGUIAR, M. A. S. Política Educacional e a Base Nacional Comum Curricular: o processo de formulação em questão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, 2018.
- AMARAL, N. C. Financiamento da Educação Básica e o PNE 2011-2020. **Retrato de Escola**, v. 4, n. 6, 2010.
- APPLE, M. W. Reprodução, Contestação e currículo. In: APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, M. W. **Para a além da Lógica de mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. S. **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- APPLE, M. W. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis: Vozes, 2017.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia**: Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARNONI, M. E. B. Didática e mediação pedagógica: da universidade à escola básica. In: GRANVILLE, M. A. **Currículos, sistemas de avaliação e práticas educativas**: da escola básica à universidade. Campinas: Papirus, 2011.
- ARNOT, M.; REAY, D. Power, pedagogic voices and pupil talk: the implications for pupil consultation as transformative practice. In: MOORE, R.; ARNOT, M.; BECK, J.; DANIELS, H. **Knowledge, Power and Educational Reform**: Applying the sociology of Basil Bernstein. New York: Routledge, 2006.
- ATKINSON, P. **Language, structure, reproduction**: an introduction to the sociology of Basil Bernstein. London: Methuen, 1985.
- AZANHA, J. M. P. Política e planos de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 85, 1993.
- AZANHA, J. M. P. **Parâmetros Curriculares Nacionais e autonomia da escola**. São Paulo: Mandruvá, 2001.
- AZEVEDO, F. **A Educação entre dois mundos**. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

AZEVEDO, G. C. O ensino de Sociologia e a reintrodução da disciplina no Ensino Médio. *In*: BRUMETTA, A. A.; BODART, N. C.; CIGALES, P. **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió: Café com Sociologia, 2020.

AZEVEDO, G. C. **Sociologia no ensino médio: uma trajetória político institucional** (1982-2008). 2014. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) — Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

AZEVEDO, G. C.; NASCIMENTO, T. B. V. O discurso de apoio à Sociologia no Ensino Médio nos anos 30/40 e nos anos 90/00: apontamentos sobre os dois períodos. **Café com Sociologia**, v. 4, n. 3, 2015.

BERNADIM, M. L.; SILVA, M. R. Políticas Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional: propostas, controvérsias e disputas em face das proposições do Documento Referência da CONAE 2014. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 16, 2014.

BERNSTEIN, B. Classes e Pedagogia: Visível e Invisível. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, 1984.

BERNSTEIN, B. **A Estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, B. Vertical and horizontal knowledge. **British Journal of Sociology of Education**, v. 20, n. 2, 1999.

BERNSTEIN, B. **Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique**. Londres: Rowman & Littlefield, 2000.

BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, 2003.

BODART, C. N.; CIGALES, M. P. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): um estado da arte na pós-graduação. **Revista de Ciências Sociais**, v. 48, n. 2, 2017.

BODART, C. N.; FEIJÓ, F. As Ciências Sociais no currículo do Ensino Médio brasileiro. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. 2, 2020.

BODART, C. N.; SILVA, R. S. Um Raio-X do professor de Sociologia brasileiro: condições e percepções. **Estudos de Sociologia**, v. 2, n. 22, 2016.

BODART, C. N.; TAVARES, C. S. Quando o assunto é Sociologia escolar: estado da arte nos periódicos de estratos superiores nas áreas de Ciências Sociais, Educação e Ensino. **Revista de Ciências Sociais**, v. 51, n. 1, 2020.

BONETI, L. W. A cidadania outorgada: políticas educacionais e de acesso aos bens e saberes socialmente construídos no contexto do ideário neoliberal. *In*: BONETI, L. W.; ALMEIDA, M. L. P.; PACIEVITCH, T. **Políticas Educacionais e docência na contemporaneidade: uma análise para além do espaço pedagógico**. 1. ed. Curitiba: CRM, 2015.

BOTELHO, A. O universo dinâmico dos clássicos da sociologia. *In*: MARX, K.; DURKHEIM, E.; SIMMEL, G.; WEBER, M. **Essencial Sociologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BOURDIEU, P. Introdução à sociologia reflexiva. *In*: BOURDIEU, P. **O poder simbólico: memória e sociedade**. São Paulo: Difel, 1989.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília-DF, 12 ago. 1971. Seção 1.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Parecer CNE/CBE n. 15, de 1 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 26 jun. 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução. 2. ed. Brasília-DF: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Os desafios do Plano Nacional de Educação**. Brasília-DF: MEC /INEP, 2004.

BRASIL. **Organização Curricular Nacional-Sociologia**. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2006a.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. v. 1. Brasília-DF: MEC - Secretaria de Educação Básica, 2006b.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de setembro de 2016**. Brasília-DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL, **Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BROWN, A. Languages of description and the education of researchers. *In*: MOORE, R.; ARNOT, M.; BECK, J.; DANIELS, H. **Knowledge, power and educational reform: applying the sociology of Basil Bernstein**. New York: Routledge, 2006.

BRUM, K. C. Os 10 anos da Sociologia no Ensino Médio no Brasil: considerações sobre a formação de professores de Ciências Sociais na UFSM. **Política & Sociedade**, v. 18 n. 41, 2019.

CAÇÃO, M. I.; MENDONÇA, S. G. L. São Paulo faz escola? Contribuições sobre o novo currículo paulista. *In*: GRANVILLE, M. A. **Currículos, sistemas de avaliação e práticas educativas: da escola básica à universidade**. Campinas: Papirus, 2011.

CARIDÁ, A. C. B. B. Pedagogia das competências e ensino de sociologia: adesão e resistência nas diretrizes curriculares das regiões sul e sudeste. **Em Tese**, v. 12 n. 2, 2015.

CARVALHO, L. M. G. X. A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de sociologia no ensino médio no Brasil. *In*: CARVALHO, L. M. G. X. **Sociologia e ensino em debate**: experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio. Ijuí: Unijuí, 2004.

CARVALHO, L. M. G. X. Sociologia e Filosofia no Ensino Médio: mudanças profundas na educação brasileira. **Trilhas Filosóficas**, v. 1, n. 1, 2020.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, 2007.

CHAGAS, V. **Educação brasileira**: o ensino de 1º e 2º graus antes, agora e depois? São Paulo: Saraiva, 1978.

CHAVES, E. O liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para a educação: uma defesa. *In*: LOMBARDI, J.; SANFELICE, J. **Liberalismo e educação em debate**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

CIGALES, M. P.; MARTINS, L. S. A Sociologia como objeto de pesquisa e ensino: Introdução ao dossiê Ensino de Ciências Sociais. **Em Debate**, v. 14, 2015.

COLE, M.; GAJDAMASHKO, N. The Concept of Development in Cultural-Historical Activity Theory: Vertical and Horizontal. *In*: SANNINO, A. DANIELS, H. GUTIÉRREZ, K. D. **Learning and Expanding with Activity Theory**. New York: Cambridge University Press, 2009.

CORTI, A. P. Política e significantes vazios: uma análise da Reforma do Ensino Médio de 2017. **Educação em Revista**, v. 35, 2019.

COSTA, F. N. Agenda neoliberal: privatizar bancos públicos. **Revista de Economia Mackenzie**, v. 7, 2009.

COSTA, G. L. P.; EVANGELISTA, J. L.; SOUZA, K. C. A. Uma Análise dos Fundamentos da Escola Sem Partido em Relação ao Currículo de Sociologia do Ensino Médio. **Inter-Legere**, v. 1, n. 20, 2017.

COUTINHO, C. N. A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. *In*: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CUNHA, C. **Educação e autoritarismo no Estado Novo**. São Paulo: Autores Associados, 1981.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

CUNHA, L. A.; GOÉS, M. **O golpe na educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

CURY, C. R. J. **Ideologia e educação brasileira**: católicos e liberais. São Paulo: Cortez, 1984.

CURY, C. R. J. A educação como desafio na ordem jurídica. *In*: LOPES, E. M. T. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, 2002.

CURY, C. R. J. A educação nas Constituições brasileiras. *In*: STEPHANOU, M.; CAMARA BASTOS, M. H. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vozes: Petrópolis, 2005.

DANIELS, H. Activity, discourse and pedagogic change. *In*: MOORE, R.; ARNOT, M.; BECK, J.; DANIELS, H. **Knowledge, Power and Educational Reform**: Applying the sociology of Basil Bernstein. New York: Routledge, 2006.

DAYRREL, J. A escola como espaço Sociocultural. *In*: DAYRREL, J. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DIAS, E. F.; MINTO, L. W. Ensino superior em SP: expansão privatista e consequências na educação básica. **Revista Adusp**, p. 78-85, jan. 2010.

DINIZ, A. N. **BNDES**: de agente desenvolvimentista a gestor da privatização - 1952-2002. 2004. Dissertação (Mestrado) – Unicamp, Campinas, 2004.

DOTTA, A. G.; TOMAZONI, L. R. Inclusão da mulher no espaço educacional brasileiro: aspectos históricos da trajetória feminina na educação superior. *In*: OLIVEIRA, L. Z.; CUNHA, J. M.; KIRCHHOFF, R. S. **Educação e interseccionalidades**. Curitiba: NEAB-UFPR, 2018.

DUARTE, C. S. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação e Sociologia**, v. 28, n. 100, 2007.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: UNESP, 2010.

DUARTE, N. Um montão de amontoado de muita coisa escrita: sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

DUBAR, C. **A socialização**: Construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUTRA, L. H. A. **Introdução à Epistemologia**. São Paulo: Unesp, 2010.

ELIAS, N. **Escritos e Ensaio 1**: Estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

FARIA FILHO, L. M. A Legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. *In*: FARIA FILHO, L. M. **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FEIJÓ, F. Ciências Sociais no Ensino Médio: pensando a Sociologia para uma formação democrática. *In*: BODART, C. N.; LIMA, W. L. S. **O ensino de Sociologia no Brasil**, Maceió: Café com Sociologia, 2019.

FERNANDES, F. **Brasil: em compasso de espera: pequenos escritos políticos**. São Paulo: Hucitec, 1980.

FERNANDES, F. **A constituição inacabada: vias históricas e significado político**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

FERNANDES, F. Constituinte e revolução. *In*: FERNANDES, F. **Democracia e desenvolvimento: a transformação da periferia e o capitalismo monopolista atual**. São Paulo: Hucitec, 1994.

FERREIRA J. A.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação e Sociologia**, v. 27, n. 97, 2006.

FERREIRA J. A.; BITTAR, M. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos CEDES**, v. 28, n. 76, 2008.

FERREIRA, W.; SANTANA, C. D. A reforma do Ensino Médio e o ensino de Sociologia. **Perspectiva Sociológica**, n. 21, 2018.

FERRETTI, C. J. A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação? **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, 2002.

FERRETTI, C. J. Reformulações do Ensino Médio. **Holos**, v. 6, 2016.

FERRETTI, C. J. A Reforma do Ensino Médio: desafios à educação profissional. **Holos**, v. 4, 2018.

FERRETTI, C. J.; SILVA, M. R. A reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, 2017.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FIGUEIREDO, A. C. **Democracia ou reformas? Alternativas democráticas à crise política (1961-1964)**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FONTES, A. P. **Os estágios nas Escolas Profissionais do Estado do Ceará: a relação trabalho-educação no contexto da acumulação flexível**. 2017. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2017.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G. A educação está nocauteada. **EPSJV/Fiocruz**, 2018. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-educacao-esta-nocauteada>. Acesso em: 17 set. 2021.

- FULLAN, M. **O significado da Mudança Educacional**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GADAMER, H. G. **Verdade e Método**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GADOTTI, M. **A Escola dos meus Sonhos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2018.
- GARDNER, H. **Estruturas da mente: inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GIDDENS, A. **Política, Sociologia e Teoria Social: encontros com o pensamento clássico e contemporâneo**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.
- GIROTTI, E. D. Dos PCNS à BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, n. 30, 2017.
- GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- HANDEAS, A.; MAÇAIRA, J. P.; FRAGA, A. B. **Conhecimento escolar e ensino de sociologia: instituições, práticas e percepções**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.
- HELENO, C. R. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular: a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana-BA, 2017.
- HERKENHOFF, J. B. **Dilemas da educação: dos apelos populares à constituição**. São Paulo: Cortez/Editores Associados, 1989.
- HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: a Gramática Moral dos Conflitos Sociais**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.
- HONNETH, A. **Reificação: Um estudo de teoria do reconhecimento**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.
- HUNGARO, E. M. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.
- IANNI, O. A crise dos paradigmas na Sociologia: problemas de explicação. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 13, v. 5, 1990.
- JINKINGS, N. Ensino de Sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. **Mediações**, v. 12, n. 1, 2007.
- JOHNSON, A. G. **Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

JUNGES, B. S. M. **Ciências Sociais:** Apontamentos sobre trabalho e profissionalização no Ensino Superior na Universidade Federal de Santa Maria. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2021.

KLEIN, J. T. Ensino interdisciplinar: didática e teoria. *In:* IVANI, C. A. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.

KUENZER, A. Z. **As propostas de decreto para regulamentação do ensino médio e da educação profissional:** uma análise crítica. Curitiba, 2003. Disponível em: www.anped.org.br/representacoesanped2004.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.

KUENZER, A. Z. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 5, n. 3, 2007.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LENNERT, A. L. **Professores de Sociologia:** relações e condições de trabalho. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

LENNERT, A. L. Condições de trabalho do professor de Sociologia. **Cadernos Cedes**, v. 31, n. 85, 2011.

LENOIR, Y. didática e interdisciplinaridade: uma complementariedade necessária e incontornável. *In:* IVANI, C. A. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, 2016.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIEDKE, F. D. E. A Sociologia no Brasil: história, teorias e desafios. **Dossiê Sociologias**, ano 7, n. 14, 2005.

LIMA, A. J. C. **Conhecimento sociológico nos domínios escolares:** poder e controle na circulação de ideias sociológicas. Curitiba: Appris, 2019.

LIMA, M.; MACIEL, S. L. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 23, 2018.

LINZ, J. J. Regimes autoritários. *In:* PINHEIRO, P. S. **O estado autoritário e movimentos populares**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LOPES, A. C. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. **Boletim técnico do SENAC**, v. 27, n. 3, 2001.

LOPES, A. C. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. *In*: LOPES, A. C., MACEDO, E. **Disciplinas e integração curricular: história e política**. Rio de Janeiro: DPTA, 2002.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudanças de rumo? **Revista Brasileira de Educação**. n. 26, 2004.

LOPES, A. C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

LOPES, E. R. PEREIRA, P. B. Por que ir à Escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 1, 2016.

MACEDO, E. F. Parâmetros curriculares nacionais: falácia de seus temas transversais. *In*: MOREIRA, A. F. B. **Currículo: Políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

MACHADO, C. S. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 13, n. 1, 1987.

MACIEL, D. Ditadura Militar e capital monopolista: estruturação, dinâmica e legado. **Lutas Sociais**, v.18 n. 32, 2014.

MAFRA, L. A. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. *In*: ZAGO, N. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARTINS, M. C. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002.

MATON, K. Theories and Things: The Semantics of Disciplinarity. *In*: CHRISTIE, F.; MATON, K. **Disciplinarity: Functional Linguistic and Sociological Perspectives**. London: Continuum, 2011.

MATON, K. Seeing knowledge and knowers: Social realism and Legitimation Code Theory. *In*: MATON, K. **Knowledge and knowers: towards a realist sociology of education**. London: Routledge, 2014.

MENDES, D. T. Existe uma filosofia da educação brasileira. *In*: SAVIANI, D. **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

MENDES, D. T. Anotações sobre o pensamento educacional brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 68, n. 160, 1987.

MENDES, D. T. **Filosofia política da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Fundação Universitária José Bonifácio, 1990.

MENDONÇA, S. G. L. Licenciatura em Ciências Sociais e Núcleo de Ensino/Unesp: trabalho diferenciado na formação de professores de Sociologia. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 2003, Campinas. **Anais [...]**, Campinas: Unicamp, 2003.

MENDONÇA, S. G. L. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, 2011.

MENDONÇA, S. G. L. Os processos de institucionalização da Sociologia no Ensino Médio (1996- 2016). *In: SILVA, I. L. F.; GONÇALVES, D. N. A sociologia na educação básica*. São Paulo: Annablume, 2017.

MENDONÇA, S. G. L. Neoliberalismo, (contra)reformas e educação. *In: CARUSO, H.; SANTOS, M. B. Rumos da Sociologia na Educação Básica: reformas, resistências e experiências*. Porto Alegre: CirKula, 2019.

MEUCCI, S. **Institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp, Campinas, 2000.

MINTO, L. W. Educação e lutas sociais no Brasil pós-ditadura: da democratização à ausência de alternativas. **Revista HISTEDBR** [on-line], n. 54, p. 242-262, 2013.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, 2002.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, 2012.

MONARCHA, C. Testes ABC: origem e desenvolvimento. **Boletim - Academia Paulista de Psicologia**, v. 28, n. 1, 2008.

MONTALVÃO, S. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. **Revista Mosaico**, v. 2, n. 3, 2010.

MONTEIRO, V. J. R. **Do 'Exército de Sombras' ao 'Soldado-Cidadão': saúde, recrutamento militar e identidade nacional na Revista Nação Armada (1939-1947)**. 2010. Dissertação (Mestrado em História das Ciências e da Saúde) – Casa de Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2010.

MORAES, A. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Caderno Cedes**, v. 31, n. 85, 2011.

MORAES, A. C. Parecer sobre o ensino de Filosofia e de Sociologia. **Mediações**, v. 12, n. 1, 2007.

MORAES, A. C.; TOMAZI, N. D.; GUIMARÃES, E. F. Análise crítica das DCN e PCN. *In: Seminário Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília: MEC – SEB, v. 1, 2004.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. Teachers as creators of social contexts for scientific learning: new approaches for teacher education. *In: MOORE, R.; ARNOT, M.; BECK, J.; DANIELS, H. Knowledge, Power and Educational Reform: Applying the sociology of Basil Bernstein*. New York: Routledge, 2006.

MOREIRA, A. F. B. Neoliberalismo, Currículo Nacional e Avaliação. *In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. Reestruturação curricular*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. S. Sociologia e Teoria Crítica do currículo: uma introdução. *In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. S. Currículo, cultura e sociedade*. 10. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

- MULLER, J. On the shoulders of giants: verticality of knowledge and the school curriculum. *In*: MOORE, R.; ARNOT, M.; BECK, J.; DANIELS, H. **Knowledge, Power and Educational Reform**: Applying the sociology of Basil Bernstein. New York: Routledge, 2006.
- NAGLE, J. A Educação na Primeira República. *In*: FAUSTO, B. **História Geral da Civilização Brasileira**: o Brasil Republicano. São Paulo: Difel, 1985.
- NASCIMENTO, M. N. M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio UEPG**, v. 15, n. 1, 2007.
- OLIVEIRA, A. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum. Education**, v. 35, n. 2, 2013.
- OLIVEIRA, A. O ensino de Sociologia e as Novas DCNEM. **Educare et Educare**, v. 9, n.18, 2014.
- OLIVEIRA, A. Cenários, tendências e desafios na formação de professores de Ciências Sociais no Brasil. **Política & Sociedade**. v.14, n. 31, 2015a.
- OLIVEIRA, A. Um balanço sobre o campo do ensino de sociologia no Brasil. **Em Tese**, v. 12 n. 2, 2015b.
- OLIVEIRA, A.; CIGALES, M. P. O ensino de Sociologia no Brasil: um balanço dos avanços galgados entre 2008 e 2017. **Temas em Educação**, v. 28, n. 2, 2019.
- OLIVEIRA, D. M. **A prática pedagógica dos professores de Sociologia**: entre a teoria e a prática. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2007.
- OLIVEIRA, L. L.; VELLOSO, M. P.; GOMES, A. C. **Estado Novo**: ideologia e poder. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1982.
- OLIVEIRA, M. B. L. Ensino de 2º grau: em busca de uma organização condizente com as novas determinações postas pelo mercado de trabalho. **Paideia**, Ribeirão Preto, 6 fev. 1994.
- OLIVEIRA, R. P. O financiamento público da educação e seus problemas. *In*: OLIVEIRA, R. P. **Política educacional**: impasses e alternativas. São Paulo: Cortez, 1998.
- OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.
- OLIVEIRA, R. T. C. **A LDB e o contexto nacional**: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos – 1988 a 1996. 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- ORSO, P. Neoliberalismo: equívocos e consequências. *In*: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. **Liberalismo e educação em debate**. São Paulo: Autores Associados, 2007.
- PAIVA, L. H. **Weber e Popper**: Filosofia das Ciências Sociais. Piracicaba: UNIMEP, 1997.

PAIVA, V. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. *In*: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001.

PANSANI, C. **Pequeno dicionário de sociologia**. Campinas: Autores Associados, 2018.

PAPIM, A. A. P.; MENDONÇA, S. G. L. O impacto da BNCC no ensino de Sociologia para o Ensino Médio: o retrocesso mediante as OCN. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 45., 2021. **Anais [...]**, Brasília: ANPOCS, 2021.

PARANHOS, A. **O roubo da fala: origens da ideologia do trabalhismo no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 1999.

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

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PILETTI, C.; PILETTI, N. Valnir Chagas e a educação autoritária. *In*: PILETTI, C.; PILETTI, N. **História da educação: de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2012.

PINO, I. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. *In*: BRZEZINSKI, I. **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PRADO, A. A. **Os Conceitos de Homem e de Educação do Estado Novo (1937-1945)**. 1995. Tese (Doutorado) – FE/UFRJ, Rio de Janeiro, 1995.

PRADO, A. A. Os conceitos de homem e de educação no Brasil no período do Estado Novo (1937-1945). **Educação e Filosofia**, v. 15, n. 30, 2008.

PRADO, S. R. R. Duas décadas de privatização: um balanço crítico. **Economia e Sociedade**, n. 10, p. 39-79, 1998.

POWER, S. Disembedded middle-class pedagogic identities. *In*: MOORE, R.; ARNOT, M.; BECK, J.; DANIELS, H. **Knowledge, power and educational reform: applying the sociology of basil Bernstein**. New York: Routledge, 2006.

RAMOS, F. R. O.; HEINSFELD, B. D. S. S. Reforma do Ensino Médio de 2017 (Lei nº 13.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), XIII., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: EDUCERE, 2017.

RIBEIRO, J. Q. O problema da administração na formação e no desenvolvimento do sistema escolar brasileiro. **Estudos e Documentos, São Paulo**, v. 5, 1967.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 1993.

ROCHA, M. B. M. **Educação Conformada: A Política Pública de Educação (1930-1945)**. Juiz de Fora: UFJF, 2000.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

ROMANO, F. G. **A luta em defesa da Sociologia no Ensino Médio: 1996-2007: um estudo sobre a invenção das tradições**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Câmpus de Araraquara), Araraquara, 2009.

ROSA, F. N. A educação superior no Brasil: bem público ou educação-mercadoria? *In*: ANPED SUL, X., 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ANPED, 2014.

RUMMERT, S. M. **Educação e identidade dos trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho**. São Paulo: Xamã, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2020.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra: Almedina, 2008.

SANTOS, L. L. C. P. História das Disciplinas Escolares: outras perspectivas de análise. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, 2017.

SANTOS, M. B. **A Sociologia no Ensino Médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal**. 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

SANTOS, W. G. **O cálculo do conflito: estabilidade e crise na política brasileira**. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular de Sociologia – 2º grau**. 3. ed. São Paulo: SE/CENP, 1992.

SARAIVA, K.; VEIGA NETO, A. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. **Educação e Realidade**, v. 34, n. 2, 2009.

SARANDY, F. Propostas curriculares em Sociologia. **Inter-Legere**, v. 1, n. 9, 2013.

SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. *In*: SAVIANI, D. **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação – LDB: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cadernos CEDES**, v. 28, n. 76, 2008b.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, 2010.

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

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

SENA, I. P. F. S. Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular. *In*: UCHOA, A. M. C.; SENA, I. P. F. S. **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre: Fi, 2019.

SEVERINO, A. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como internacionalização da prática. *In*: IVANI, C. A. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.

SILVA, A. F. G. **A Construção do Currículo na Perspectiva Popular Crítica: das Falas Significativas às Práticas Contextualizadas**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SILVA, A. V. M. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR [on-line]**, n. 70, 2016.

SILVA, A. V. M. Neotecnicismo: a Retomada do Tecnicismo em Novas Bases. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**. v. 19, n. 1, 2018.

SILVA, I. F. Fundamentos e metodologias do ensino de Sociologia na educação básica. *In*: HANDFAS, A. **A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

SILVA, I. F. A Sociologia no Ensino Médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, v. 8, n. 2, 2012.

SILVA, I. F. A Sociologia na Educação Básica: dos currículos democráticos aos currículos genéricos (1996-2020). *In*: LIMA, I. R.; OLIVEIRA, R. C. **A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio**. Porto Alegre: Zouk, 2021.

SILVA, I. L. F. **Das fronteiras entre ciência e educação escolar: as configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia, no estado do Paraná (1970-2002)**. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, I. L. F. Fundamentos e Metodologias do ensino de sociologia na Educação Básica. *In*: HANDFAS, A.; OLIVERIA, L. F. **A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2009.

SILVA, I. L. F.; ALVES NETO, H. F. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018). **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. 2, 2020.

SILVA, I. L. F.; ALVES NETO, H. F.; VICENTE, D. V. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 51, n. 3, 2015.

SILVA, T. T. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA JÚNIOR, J. R. **A reforma do estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002a.

SILVA JÚNIOR, J. R. Política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, 2002b.

SOARES JÚNIOR, N. E.; ROMEIRO, A. C. V. L. As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: uma análise da área da linguagem. **Espaço do Currículo**, v. 13, n. Especial, 2020.

SOUSA, M. D.; RIBEIRO, M. M. G. Docência e identidade profissional do professor de Sociologia do Ensino Médio. **Inter-legere**, v.11, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, A. S. **Educação e o mundo moderno**. São Paulo: Nacional, 1969.

TOMAZI, N. D.; GOMES, L. F. Conversa sobre Orientações Curriculares Nacionais. **Cronos**, v. 8, n. 2, 2007.

TORRES FILHO, E. T.; COSTA, F. N. BNDES e o financiamento do desenvolvimento. **Economia e Sociedade**, v. 21, n. spe, p. 975-1009, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TYLER, W. Decoding school reform: Bernstein's market-oriented pedagogy and postmodern power. In: SADOVNIK, A. R. **Knowledge and pedagogy**: the sociology of Basil Bernstein. Norwood: Ablex, 1995.

UNESCO. **Glossário de Terminologia Curricular**. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2016.

VALLE, I. R. Os herdeiros: uma das principais teses da sociologia francesa da educação. **Linhas**, v. 15, n. 29, 2014.

VALSINER, J. **Fundamentos da Psicologia Cultural**: Mundos da Mente, Mundos da Vida. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VIDAL, D. G. **Na batalha da educação**: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929-1971). Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

VIEIRA, E. A. **Estado e miséria social no Brasil:** de Getúlio a Geisel. São Paulo: Cortez, 1983.

WEBER, M. **A Objetividade do Conhecimento nas Ciências Sociais.** São Paulo: Ática, 1979.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, 2011.

ZAN, D. D. P.; RAMOS, T. A. As orientações neoliberais e as políticas curriculares para o Ensino Médio. **Horizontes**, v. 25, n. 2, 2007.