

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA E CIÊNCIA POLÍTICA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Gabrielle Gonçalves da Costa Meireles

**O trabalho docente com a Sociologia na escola: dilemas em face do Novo Ensino
Médio e da BNCC**

Florianópolis

2022

Gabrielle Gonçalves da Costa Meireles

**O trabalho docente com a Sociologia na escola: dilemas em face do Novo Ensino
Médio e da BNCC**

Trabalho de Conclusão de Licenciatura submetido ao curso de Graduação em Ciências Sociais do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais.

Orientadora: Profa. Nise Maria Tavares Jinkings, Dra.

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Meireles, Gabrielle Gonçalves da Costa

O trabalho docente com a Sociologia na escola : dilemas em face do Novo Ensino Médio e da BNCC / Gabrielle Gonçalves da Costa Meireles ; orientadora, Nise Maria Tavares Jinkings, 2022.

77 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências Sociais, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

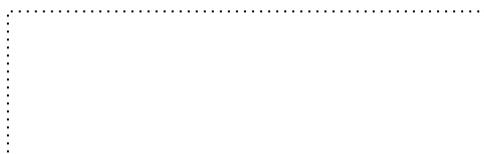
1. Ciências Sociais. 2. Reforma do Ensino Médio. 3. Base Nacional Comum Curricular. 4. Ensino de Sociologia. 5. Trabalho docente. I. Jinkings, Nise Maria Tavares. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

Gabrielle Gonçalves da Costa Meireles

O trabalho docente com a Sociologia na escola: dilemas em face do Novo Ensino Médio e da BNCC

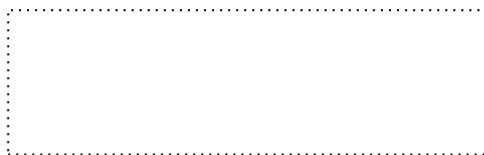
Este Trabalho de Conclusão de Licenciatura foi julgado adequado para obtenção do título de Licenciada e aprovado em sua forma final pelo Curso de Graduação em Ciências Sociais.

Florianópolis, 08 de dezembro de 2022.



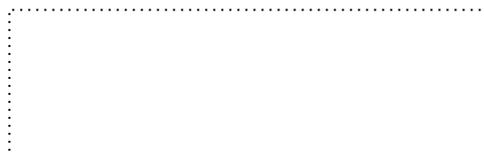
Prof. Rodrigo da Rosa Bordignon, Dr.
Coordenador do Curso

Banca examinadora

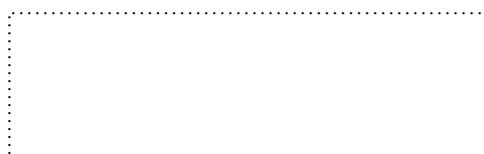


Profa. Nise Maria Tavares Jinkings, Dra.
Orientadora

Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Antonio Alberto Brunetta, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina



Profa. Sandra Luciana Dalmagro, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 2022

Dedico este trabalho às lutas em torno das políticas de permanência estudantil, sem as quais minha formação enquanto cientista social não seria possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu companheiro, Luigi Tosin Misturini, por todo o suporte e amor que me dá desde antes do meu ingresso à UFSC, me acompanhando ao longo do desenvolvimento deste trabalho desde a ideia inicial de projeto até a defesa final.

Agradeço aos meus pares, José Alexandre Pereira Junior e Beatriz Melchiorretto Claudino dos Santos, por terem me escolhido como amiga para dividir as felicidades e dificuldades da vida de um jovem adulto universitário.

Agradeço ao meu pai, Alcinei Meireles, que durante minha trajetória escolar básica sempre me incentivou a almejar uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Agradeço a minha mãe, Ana Adelaide Gonçalves da Costa, por me apoiar em minhas decisões acadêmicas.

Agradeço aos professores e professoras de Sociologia que aceitaram ser meus interlocutores de pesquisa. Sem a contribuição deles e delas, este trabalho não seria possível.

Agradeço, por fim, a minha orientadora Nise Maria Tavares Jinkings, que foi essencial para a construção deste trabalho. A presença da orientação de Nise tanto em meu Estágio Supervisionado quanto em meu Trabalho de Conclusão foi fundamental para que minha formação docente fosse crítica, anticapitalista e emancipadora.

“A educação é um espaço de conflitos e de compromissos. Torna-se também palco para grandes batalhas sobre o que as nossas instituições devem fazer, a quem devem servir, e sobre quem deve tomar essas decisões. E, mesmo assim, é por si própria uma das maiores arenas nas quais os recursos, o poder e a ideologia se desenvolvem, relacionando-se com as políticas, o financiamento, o currículo, a pedagogia e a avaliação. Deste modo, a educação é simultaneamente causa e efeito, ou seja, determinada e determinante.” (Michael W. Apple)

RESUMO

Esta monografia apresenta uma pesquisa de abordagem qualitativa, que tem como objetivo conhecer as condições do trabalho docente dos professores de Sociologia frente ao contexto de implementação do “Novo Ensino Médio” (NEM) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas escolas públicas estaduais localizadas na cidade de Florianópolis, capital de Santa Catarina. A pesquisa se apoia em um referencial teórico que parte da compreensão de que a Reforma do Ensino Médio de 2017 é resultado de uma gestão neoliberal da educação, que se expande no Brasil desde a década de 1990 em razão de uma reestruturação capitalista nas relações sociais de produção. Com a mudança curricular trazida por essa política educacional, buscou-se, por meio de entrevistas realizadas com docentes de Sociologia entre os meses de maio e junho de 2022, investigar as condições do trabalho docente com o ensino de Sociologia diante de tal mudança. Verificou-se uma intensificação do trabalho docente por meio de um forte aumento da responsabilização de professores e professoras frente às demandas impostas pela nova organização curricular. Essa intensificação é referida nas entrevistas em comentários sobre um maior acúmulo de trabalho provocado por novas incumbências e cobranças, tais como: a necessidade de trabalho com mais turmas (em alguns casos distribuídas em várias escolas), devido à perda de carga horária da disciplina; a exigência de um planejamento de ensino interdisciplinar sem as condições e o tempo necessário para sua realização; além de outras cobranças institucionais que não competem exclusivamente ao NEM e a BNCC, mas que vem acompanhando a política neoliberal em vigor, plenamente adotada nas decisões educacionais catarinenses atuais. Em relação ao ensino de Sociologia, foi possível constatar uma resistência (muitas vezes silenciosa) por parte dos e das docentes entrevistado(a)s em adequar seus planejamentos de ensino aos pressupostos da pedagogia das competências, de modo a manter vivo o potencial de criticidade que a disciplina carrega.

Palavras-chave: Trabalho docente; Ensino de Sociologia; Reforma do Ensino Médio; Base Nacional Comum Curricular.

ABSTRACT

This monograph presents a research with a qualitative approach, which aims to know the conditions of the teaching work of Sociology teachers facing the context of the implementation of the “New High School” and the National Common Curricular Base in public state schools located in the city of Florianopolis, capital of Santa Catarina. The research is based on a theoretical framework that starts from the understanding that the 2017 High School Reform is the result of a neoliberal management of education, which has expanded in Brazil since the 1990s due to a capitalist restructuring in the social relations of production. With the curricular change brought about by this educational policy, we sought, through interviews conducted with Sociology teachers between May and June 2022, to investigate the conditions of teaching work with the teaching of Sociology in the face of such change. There was an intensification of teaching work through a strong increase in the accountability of teachers in the face of the demands imposed by the new curricular organization. This intensification is mentioned in the interviews in comments about a greater accumulation of work caused by new tasks and demands, such as: the need to work with more classes (in some cases distributed in several schools), due to the loss of course load for the discipline; the demand for an interdisciplinary teaching plan without the necessary conditions and time to carry it out; in addition to other institutional charges that are not exclusively the responsibility of “New High School” and National Common Curricular Base, but which have been accompanying the neoliberal policy in force, fully adopted in current educational decisions in Santa Catarina. Regarding the teaching of Sociology, it was possible to observe resistance (often silent) on the part of the teachers interviewed in adapting their teaching plans to the assumptions of the pedagogy of competences, in order to keep the potential for criticality alive that the discipline carries.

Keywords: Teaching work; Teaching of Sociology; High School Reform; Common National Curriculum Base.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A BNCC: UM PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA O CAPITAL	15
2.1	CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES: BREVE ANÁLISE DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BNCC	15
2.2	A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO BASE DO ENSINO MÉDIO DO TERRITÓRIO CATARINENSE.....	26
2.3	O ENSINO DE SOCIOLOGIA SOB A BNCC.....	32
3	TRABALHO DOCENTE: INTENSIFICAÇÃO E PRECARIZAÇÃO.....	41
3.1	TRABALHO DOCENTE NO SERVIÇO PÚBLICO: APONTAMENTOS SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NA REDE ESTADUAL CATARINENSE	41
3.2	TRABALHO DOCENTE NA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC: REFLEXÕES SOBRE AS CONDIÇÕES VIVENCIADAS PELOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA DA REDE ESTADUAL CATARINENSE	51
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
	REFERÊNCIAS	70
	APÊNDICE A – ROTEIRO BASE PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	73

1 INTRODUÇÃO

O ensino médio, de acordo com o inciso I do Art. 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (nº 9.394/1996), constitui a última etapa da educação escolar básica brasileira. A escola, enquanto uma organização da sociedade, possui papel relevante no processo formativo dos indivíduos. Nesse sentido, sendo constituinte de uma esfera da vida social que carrega a responsabilidade do ensino dos conhecimentos historicamente produzidos vinculados à prática social, o ensino médio, para Ferreti e Da Silva (2017), é um alvo nas disputas por hegemonia¹. Os autores analisam a Medida Provisória 746/2016, aprovada pelo então presidente Michel Temer e que antecede a Lei nº 13.415/2017, responsável por alterar a LDB no tocante a Reforma do Ensino Médio.

Em um cenário de disputa em torno das finalidades, dos conteúdos e do formato que deve ter o ensino médio (FERRETI; DA SILVA, 2017), os critérios desta etapa de ensino são completamente alterados, sendo que o maior destaque se encontra na nova organização do currículo escolar, agora flexível e sob direção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na BNCC, os conteúdos de Sociologia são diluídos nas competências e habilidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Assim, o inciso IV do Art. 36 da LDB – em que constava a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia – é excluído, dando lugar ao atual parágrafo segundo do Art. 35 em que as disciplinas de Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física são denominadas como “estudos e práticas”.

Por isso, em relação ao campo da Sociologia escolar, apontamos no trabalho que segue que a Reforma sustenta a posição de intermitência que a disciplina ocupa historicamente na educação básica. Passando por tentativas de implementação no currículo escolar desde o final do século XIX, ela soma apenas 26 anos de obrigatoriedade curricular: entre os anos de 1925 e 1942, quando é extinguida do currículo com a Reforma Capanema (MACHADO, 1987, p. 120), e de 2008 a 2017,

¹ A concepção de hegemonia adotada pelos autores é a definição gramsciana. Para Gramsci, hegemonia é um conceito que descreve a dominação ideológica da classe dominante sobre as classes dominadas. Ferreti e Da Silva (2017, p. 388) colocam da seguinte forma: “[hegemonia é a] ... criação de uma cultura que promova, entre as classes ou os grupos dominados, a unidade entre pensamento e ser, entre filosofia e política, teoria e prática, de modo a ser possível produzir a conversão da ideologia em ‘vontade coletiva’.”

quando tem seu caráter alterado pela Lei 13.415 de 2017 e pela BNCC, publicada em 2018.

Isto posto, a pesquisa realizada parte da constatação de que, desde a promulgação da Lei 13.415/2017, diversas foram as análises realizadas no campo educacional acerca da nova configuração do Ensino Médio e, mais especificamente, de seus possíveis impactos no ensino de Sociologia, uma vez que sua condição é completamente alterada pela referida lei². Para Silva (2021), cada mudança que a Sociologia sofreu ao longo de sua história no currículo da educação básica expressa a finalidade que ela deveria ter enquanto conhecimento a ser socializado dentro das escolas. No caso da versão de 2018 da BNCC, Silva e Neto (2020) identificam que ocorre uma *sociologização* do currículo na medida em que os conhecimentos e conteúdos específicos das Ciências Sociais serviram como subsídio do discurso oficial sobre as competências e habilidades das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mas sem a especialização obrigatória deste componente curricular nos três anos do Ensino Médio.

Dessa forma, compreende-se que a educação escolar, inserida no sistema capitalista, é um campo de disputa hegemônica entre classes ou frações de classes sociais acerca do que deve ser ensinado, a quem se deve ensinar e com que finalidade. Assim, a abordagem teórica utilizada nesta pesquisa parte do entendimento de que a Reforma do Ensino Médio e a BNCC se dão em razão da “necessidade de formar um novo tipo de trabalhador, com mentalidade e capacidade de flexibilização às normas contratuais, ou seja, um trabalhador domesticado e adaptável às demandas do capital” (CAMPELO; JOHANN; PEREIRA, 2021, p. 32).

Essa necessidade de formar um novo tipo de trabalhador se dá sob um contexto que é denominado pela literatura da área como reestruturação produtiva do capital, no cenário de passagem para um novo sistema de regulamentação política e social, teorizado por David Harvey (2008) e chamado por ele de “regime de

² Nos importa mencionar que, no currículo do território catarinense, a Sociologia, mesmo com a mudança em seu caráter de obrigatoriedade, se manteve na grade curricular na parte da Formação Geral Básica. Com a implementação da BNCC, a organização curricular ficou dividida entre a parte de Formação Geral Básica e a parte de Itinerário Formativo. Na Formação Geral Básica é onde se encontram as quatro áreas de conhecimento, divididas entre os componentes curriculares obrigatórios (Português, Matemática e Inglês) e demais disciplinas regulares (como a Sociologia); o Itinerário Formativo é composto pelos seguintes componentes curriculares: Projeto de Vida, Segunda Língua Estrangeira, Componente Curricular Eletivo e Trilha de Aprofundamento. Para visualizar o quadro da matriz curricular, acesse: <<https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/d%C3%BAvidas>>. Acesso em: 29 out. 2022.

acumulação flexível”. Essa reestruturação produtiva, que ocorre por meio de transformações no trabalho a partir de uma crise no padrão taylorista-fordista, se intensifica no Brasil em meados da década de 1990, apoiada em políticas e programas neoliberais. São transformações que objetivam instituir processos produtivos mais ajustados às flutuações mercadológicas, resultando em intensa mudança na organização e nas relações de trabalho, criando novas formas de intensificação e de dominação capitalista nos ambientes laborais (JINKINGS, 2005).

Esse processo de reestruturação produtiva, que implica em novas determinações estruturais das condições de trabalho, ocasiona também a criação de novos sujeitos que atravessam a educação institucionalizada (COSTA, 2021). É considerando essa contextualidade, que a pesquisa realizada e desenvolvida neste trabalho buscou identificar de que maneira o “Novo Ensino Médio” repercute nas condições do trabalho docente dos professores de Sociologia nas escolas públicas. Por isso, o objeto de pesquisa centrou-se nos dilemas colocados em relação as atuais condições do trabalho docente no ensino da Sociologia escolar, como consequência das mudanças instauradas pela reforma do ensino médio e pela BNCC. Com esse foco, a pergunta-problema norteadora da investigação foi: *quais são as condições do trabalho docente dos professores de Sociologia nas escolas públicas da rede estadual, em Florianópolis, diante do chamado “Novo Ensino Médio”?*

Por essa razão, o objetivo geral da pesquisa foi o de conhecer as condições do trabalho docente dos professores de Sociologia frente ao contexto do “Novo Ensino Médio” nas escolas públicas estaduais localizadas na cidade de Florianópolis, capital de Santa Catarina. Esse objetivo foi destrinchado em alguns objetivos específicos, sendo eles: investigar a situação de implementação do “Novo Ensino Médio” nas escolas da rede pública estadual em Florianópolis; pesquisar as possibilidades educativas do ensino da Sociologia nas escolas, diante da nova situação do ensino médio; indagar sobre se tem ocorrido processos de capacitação dos professores para o trabalho docente sob os pressupostos da Reforma do Ensino Médio e da BNCC; e identificar e analisar a percepção dos e das docentes sobre as possíveis mudanças de suas condições de trabalho a partir da implementação generalizada do “Novo Ensino Médio”.

Buscando atingir tais objetivos, foram desenvolvidos como procedimentos metodológicos: a realização de entrevistas semiestruturadas com professores de Sociologia da rede pública estadual de Florianópolis, pesquisa documental abarcando

documentos da política educacional recente e pesquisa bibliográfica no tocante aos seguintes temas: ensino de Sociologia; trabalho docente; Reforma do Ensino Médio; BNCC; educação escolar.

Os professores interlocutores da pesquisa foram selecionados mediante os seguintes critérios: graduação em curso de licenciatura em Ciências Sociais; experiência de trabalho docente com a Sociologia anterior à implementação do Novo Ensino Médio nas escolas; vínculo como professor(a) de Sociologia no ano de 2022 na escola; participação nas discussões recentes sobre a implementação do Novo Ensino Médio na escola. Além desses critérios, foi considerada a atuação desses professores em escolas com características distintas em relação à localidade, ao tamanho do espaço físico e ao número de alunos matriculados. Foi também considerado o vínculo contratual de trabalho dos docentes: professores efetivos e professores Admitidos em Caráter Temporário (ACTs).

Ao total, foram cinco professores entrevistados durante os meses de maio e junho de 2022 a partir de um roteiro base, próprio de entrevistas semiestruturadas³. As entrevistas foram realizadas tanto de forma presencial quanto de forma remota (virtual) e foram gravadas com a autorização verbal dos interlocutores⁴. Para manter a anonimidade dos docentes, todas as transcrições do presente trabalho contam com pseudônimo, ou seja, os nomes descritos são aleatórios e não pertencem aos participantes. Os nomes femininos indicam interlocutoras femininas e os nomes masculinos indicam interlocutores masculinos.

Todos os professores entrevistados são formados na licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina. Alguns também são bacharéis em Ciências Sociais e possuem pós-graduação pela mesma universidade. Todos os docentes lecionam em escolas da rede estadual catarinense, localizadas em Florianópolis. Visando a anonimidade dos docentes, as escolas não foram identificadas no presente trabalho.

Para exposição da abordagem teórica, referenciais bibliográficos e análise da pesquisa, o trabalho que se segue foi organizado em torno de dois capítulos: no

³ O roteiro base (apêndice A) contou com 38 perguntas divididas entre cinco blocos, sendo eles: bloco geral, bloco sobre a BNCC, bloco sobre o ensino de Sociologia, bloco sobre o trabalho pedagógico e bloco sobre as condições de trabalho. As questões foram elaboradas partindo dos objetivos específicos desenvolvidos no projeto de pesquisa.

⁴ No início de cada gravação encontra-se a autorização verbal dos interlocutores, que dizem: “eu, fulano, autorizo a gravação desta entrevista”.

capítulo 2, apresentamos em um primeiro momento a relação da Reforma do Ensino Médio e da BNCC com as políticas educacionais da década de 1990, inseridas no contexto social da reestruturação capitalista, de cunho neoliberal, que se intensifica no Brasil a partir dos anos 1990 e que segue em curso nas atuais diretrizes políticas e sociais. No segundo tópico do capítulo tratamos da construção do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTCEM), que ocorreu entre os anos de 2020 e 2021, processo ressaltado em duas das cinco entrevistas realizadas. No terceiro tópico analisamos a situação da disciplina escolar de Sociologia no contexto da Reforma do Ensino Médio e da BNCC.

No capítulo 3, que é dividido em duas partes, realizamos inicialmente uma análise em torno das condições de intensificação, responsabilização e precarização que assombram o trabalho docente brasileiro. Assim, também discutimos sobre a situação dos professores Admitidos em Caráter Temporário, que cresce no Brasil desde as políticas neoliberais da década de 1990 e que é extremamente latente em Santa Catarina. Por fim, no segundo tópico do capítulo, mergulhamos mais intensamente nos relatos contidos na contribuição de cada professor(a) a partir das entrevistas realizadas. Aqui, expomos e refletimos sobre os dilemas que permeiam as condições (objetivas e subjetivas) do trabalho docente com a disciplina de Sociologia no contexto de implementação do Novo Ensino Médio e da BNCC em 2022, nas escolas da rede estadual catarinense.

2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A BNCC: UM PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA O CAPITAL

Buscando compreender o histórico e o contexto por trás do processo que se desenhou ao longo da década de 2010 no campo educacional brasileiro, neste capítulo faremos, com base na bibliografia disposta, uma análise do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular e de aprovação e homologação da Reforma do Ensino Médio de 2017. Além disso, realizaremos algumas reflexões no que concerne a construção do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, processo que se desenhou a partir de determinações do Ministério da Educação (MEC) e que foi ressaltado em algumas das entrevistas conduzidas por esta pesquisa. Por fim, nos voltaremos ao debate relativo ao ensino de Sociologia mediante a nova organização curricular, agora canalizada pela pedagogia das competências.

2.1 CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES: BREVE ANÁLISE DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BNCC

As discussões para a construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) iniciaram-se em 2011 com a formação do Grupo de Trabalho dos Direitos à Aprendizagem no Ministério da Educação (MEC). Esse primeiro momento, apontam Silva e Neto (2020), é marcado pela compreensão da Educação Básica como direito dos cidadãos e dever do Estado⁵. Isto é, de consolidação da ideia de Educação Básica abrangente (Educação Infantil ao Ensino Médio) e dos direitos à aprendizagem diluídos entre os conhecimentos de cada área de ensino, em razão do entendimento dos conhecimentos ensinados e aprendidos como direitos.

A Educação, uma vez reconhecida enquanto um direito social – ou seja, de todos, de maneira universal e igualitária (CURY, 2008) – pelo Art. 6º da Constituição Federal de 1988 deve, no âmbito da educação básica, “ser objeto de uma política educacional de igualdade concreta e que faça jus à educação como o primeiro dos direitos sociais inscrito na Constituição Federal” (CURY, 2008, p. 301).

⁵ Ver Art. 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 set. 2022.

Uma versão preliminar da BNCC, intitulada “Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento”, foi publicada em 2014. Esse processo, entretanto, foi interrompido pela mudança de governo federal em 2014 que, mesmo com a reeleição de Dilma Rousseff (PT), modificou os gestores do MEC. A partir daquela nova gestão, uma nova equipe foi formada para elaborar uma proposta de BNCC.

O segundo momento de construção da BNCC inicia-se, então, após a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Costa analisa que “no âmbito desse processo, a BNCC foi mencionada em quatro das vinte metas estabelecidas pelo PNE. [...] Pensava-se num documento orientador dos princípios e direitos de aprendizagem, não necessariamente em um grande currículo nacional.” (COSTA, 2021, p. 74)

Isso posto, após a aprovação do PNE, vários organismos e instituições privadas se articularam para tensionar a construção e aprovação de uma BNCC. Assim, diferentemente do primeiro momento iniciado em 2011, o segundo momento, transformado pela mudança dos agentes do MEC e fundamentado pelo PNE, é acompanhado por organismos vinculados ao capital privado como o Movimento Todos pela Educação, o Movimento pela Base e pela Fundação Lemann. Esse momento é assinalado pela conciliação entre as perspectivas dos direitos da aprendizagem com as matrizes de referências elaboradas no sistema de avaliação em larga escala⁶. Dois documentos são produzidos nessa segunda etapa: o de 2015 e outro em 2016, sendo que o de 2016 é o resultado de críticas e sugestões que os agentes do processo realizaram ao analisar o documento de 2015. A segunda versão, de 2016, já indicava as mudanças que estavam para transcorrer no Ensino Médio (EM) ao organizar os objetivos de aprendizagem por unidades. Os movimentos citados aguardavam a aprovação da reforma do Ensino Médio que tramitava no Congresso desde 2013 e, por isso, o documento publicado em 2016 abrange somente a Educação Infantil (EI) e o Ensino Fundamental (EF). Para Silva e Neto (2020, p. 272, grifos nossos):

Essa versão foi entregue para o Conselho Nacional de Educação em 3 de maio de 2016. Em 12 de maio, abriu-se o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff. **Note-se que essa fase final de**

⁶ Como do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

elaboração da versão da BNCC foi marcada por profundas mudanças na conjuntura política e os atores que lutavam pela mudança no Ensino Médio viram uma janela de oportunidades para, na carona com o golpe jurídico e midiático que se iniciava, acelerarem as reformas na educação, especialmente, a do Ensino Médio.

Em 31 de agosto de 2016 Dilma é afastada da presidência e Michel Temer assume. Em 22 de setembro do mesmo ano, menos de 30 dias após assumir a presidência, a Medida Provisória (MP) nº 746 que trata sobre a Reforma do EM foi sancionada por Temer e se torna a Lei 13.415 em 2017. Ainda em 2016 é composta uma nova equipe no MEC que, cabe destacar, era coordenada pela Fundação Alberto Vanzolini, de capital privado. Retornavam com força política os mesmos agentes que haviam participado ativamente da gestão privatizante da Educação entre o período de 1995 a 2002, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). A partir de então, inicia-se o terceiro momento de construção da BNCC, que se trata de sua fase de finalização, especialmente a parte do Ensino Médio. O documento de 2016 é abandonado, em 2017 é homologada a versão final da BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental e em 2018 a versão do Ensino Médio. Essas versões são completamente diferentes dos documentos anteriores.

Conforme apontam Silva e Neto (2020, p. 273) é possível identificarmos que o processo de elaboração da BNCC é permeado por rupturas, principalmente pelos documentos entre 2016 e 2018: “houve um rompimento com o processo de integração do Ensino Médio como direito e obrigação do Estado”.

Além da Reforma do EM se dar por uma MP, – isto é, não como um resultado de amplo debate democrático com a sociedade civil e escolar, e sim como fruto de decisões dos tecnocratas do Poder Executivo Federal no pós-impeachment (COSTA, 2021) – o método de elaboração é delegado a uma fundação privada (Fundação Vanzolini), que abandona os trabalhos discutidos anteriormente e finaliza um documento distinto aos que foram debatidos e publicados previamente. Costa (2021) sustenta que houve um esvaziamento intelectual da BNCC durante 2016 e 2017. De acordo com o autor, “neste momento, os grupos neoconservadores, reacionários e neoliberais ganharam mais espaço, intervindo de forma mais cirúrgica na construção do texto documental.” (COSTA, 2021, p. 76-77).

Para mais, é explícito que a BNCC para o Ensino Médio necessitava da aprovação da Reforma do Ensino Médio, que dilui o currículo de disciplinas em áreas

de conhecimento. Não à toa, uma das primeiras sanções do ex-presidente Temer foi a MP nº 746. Além disso, o documento da BNCC de 2016 excluiu o Ensino Médio, que foi retomado somente após a promulgação da Lei nº 13.415, em fevereiro de 2017. Neste sentido, é mister pontuar que “a Reforma do Ensino Médio é o sustentáculo da BNCC, de modo que não é possível pensar na implementação das duas políticas de forma dissociada.” (COSTA, 2021, p. 76).

Posto que a equipe do MEC durante o governo Temer, coordenada pela Fundação Vanzolini, era composta pelos mesmos responsáveis pela gestão do MEC na época de FHC, nos cabe uma breve contextualização sobre esse período.

Entre 1995 e 2002 o país foi governado por FHC, do Partido da Social-Democracia (PSDB), fiel aos princípios e programas neoliberais receitados para os países capitalistas periféricos por instituições financeiras do capital imperialista, como Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial. No que concerne às políticas educacionais, eram adotadas de acordo com o projeto de Educação do Banco Mundial, ou seja, por meio de um projeto cuja leitura

Atribui à educação escolar a responsabilidade pelo crescimento econômico e a redução da pobreza, legitimando o desenvolvimento da escolarização numa perspectiva meritocrática, instrumental e de formação de capital humano para atendimentos às demandas do capital. (DECKER; EVANGELISTA, 2019, p. 04)

A sustentação ideológica e material da política educacional tocada pelo governo FHC se ancorava na redefinição do papel do Estado, que tinha o objetivo de reduzir ao mínimo a “interferência direta do setor público na produção, distribuição e comercialização de bens e serviços” (COSTA, 2021, p. 58). Note-se que o Banco Mundial, na década de 1990, tornou-se um dos maiores responsáveis pelo financiamento da Educação brasileira, em resposta às exigências do capital de adaptar a escola aos objetivos econômicos e político-ideológicos do atual estágio do capitalismo, principalmente nos países de economia periférica como o Brasil (DECKER; EVANGELISTA, 2019).

No ano de 1990, em Jomtien, na Tailândia, ocorreu a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, com o objetivo de discutir as possíveis ações que os governos nacionais deveriam operacionalizar, partindo do propósito de universalizar a Educação Básica. Entre os articuladores da Conferência, se encontram

organizações como: UNESCO⁷, UNICEF⁸, PNUD⁹ e o próprio Banco Mundial. De acordo com a literatura da área,

A Conferência estabeleceria os preceitos basilares da educação para a década de 1990. **Uma formação focalizada no atendimento à Educação Básica, diga-se o Ensino Fundamental, com um processo de universalização dessa etapa escolar, garantindo a apropriação dos conhecimentos minimamente necessários para o ingresso/reingresso ao mercado de trabalho.** Assim, marcando, novamente, a adequação da escola às exigências e necessidades do capital. Exclui-se, dessa forma, a discussão sobre a universalização do Ensino Médio e do Ensino Superior, demarcando uma educação nitidamente para pobres (PRONKO, 2015), sem garantir, efetivamente, a qualidade social, e, sobretudo, a progressão nos estudos. (COSTA, 2021, p. 63, grifos nossos)

Uma vez que a Conferência estabelece que o atendimento prioritário para a universalização da Educação Básica se encontra no Ensino Fundamental, o Banco Mundial, com a justificativa de garantir o financiamento para o Ensino Fundamental nos países periféricos, preconiza que o gasto público com o Ensino Médio e com o Ensino Superior seria um desperdício nesses países. Isso porque neles a maioria da população exerceria trabalhos simplificados, de modo que esses níveis de ensino deveriam ficar a cargo do setor privado. O governo de FHC seguiu à risca essa recomendação, havendo, nesse sentido, um total abandono da verba pública para o Ensino Médio e o Ensino Superior, além de adotar a pedagogia das competências¹⁰ como fundamento nos documentos oficiais, sendo esta última necessária para cumprir o objetivo de, tal como afirma Kuenzer (2000, p. 20), “desenvolver a capacidade para lidar com a incerteza, substituindo a rigidez por flexibilidade e rapidez”. Tais políticas, como já foi assinalado, eram coerentes com a estratégia educacional do Banco Mundial que, segundo anunciam Decker e Evangelista (2019, p. 06), “recai sobre o aprendizado e sobre a definição do que é importante a força de trabalho aprender no âmbito das competências para o mercado”. Assim, no Brasil, “a partir de 1995 a máxima de redução da participação do Estado nas atividades econômicas tornou-se a força motriz.” (COSTA, 2021, p. 64).

⁷ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

⁸ Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância.

⁹ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

¹⁰ A pedagogia das competências, que será mais bem destrinchada em tópicos posteriores, se associa a “capacidade de fazer”. Nessa concepção, o conhecimento válido é aquele que possui finalidades práticas (SILVA, 2021). Há, portanto, uma secundarização do ensino dos conhecimentos sistematizados, acumulados historicamente, em prol de saberes instrumentais. O conhecimento, então, é vinculado a necessidades práticas por meio do presenteísmo e do pragmatismo (KUENZER, 2017).

Conforme aponta a bibliografia, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998 e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de 1999 são criados nesse cenário e, por isso, têm centralidade na formação de competências e habilidades - conceitos que são retomados na MP nº 746/2016. Nessa perspectiva, vemos como a Educação - e, no caso brasileiro, a educação escolar - é um campo de disputa entre agentes políticos e que, nessa disputa, o Ensino Médio se destaca pela sua capacidade de formar o perfil de trabalhador que as configurações capitalistas demandam (levando em conta a massificação escolar que ocorre internacionalmente na segunda metade do século XX) e pelo atendimento de marcadores internacionais por meio das avaliações de larga escala. Decker e Evangelista (2019, p. 04) denunciam que “o patrocínio do Banco à Conferência Mundial de Educação Para Todos, em Jomtien, na Tailândia [...] evidencia que a Educação passou a ser pensada, planejada e regulada por centros de poder em consonância com o desenvolvimento do capital”.

Para Ferreti e Silva (2017, p. 387), a Reforma tem uma parte oculta cujo objetivo é “a pretensão de alterar toda a estrutura curricular e de permitir o financiamento de instituições privadas, com recursos públicos, para ofertar parte da formação”. Como exemplo, evidenciamos um dos resultados da Reforma que se trata da admissão de profissionais com “notório saber” para a área de formação técnica e profissional¹¹ que surge com a versão final da BNCC. Logo, não só a BNCC necessitava da aprovação da Reforma para se estabelecer no EM, mas também a Reforma estava condicionada à aprovação da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), visto que a Base se tornou a nova estrutura curricular do EM.

De acordo com os autores citados, “existem [...] relações senão de identidade, de estreita aproximação entre o propósito educacional que orienta a BNCC e o que serve de base teórica, política e ideológica à MP nº 746” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 397) e essa estreita aproximação se dá por dois fatores:

“[...] o da preocupação com o desempenho do Brasil nas avaliações internacionais realizadas pelo PISA¹² [...] e da **contribuição da educação para a produção de sujeitos sociais [...] que se mostrem adaptados à atual forma de organização produtiva do capital**” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 397, grifos nossos).

¹¹ Capítulo IV do artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

¹² Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

Vemos, então, que grandes testagens em larga escala (como as realizadas pelo PISA e pela OCDE¹³) – que são inclusive citadas nas primeiras páginas do documento da BNCC – são fortemente consideradas na elaboração do documento final. Por isso, Costa (2021, p. 78) afirma que “a BNCC foi constituída sob assessoria internacional, principalmente advinda de organizações e instituições voltadas à adequação da educação as exigências do mercado de trabalho, ou seja, do capital”. Nesse sentido, a política norteadora da Base tem o objetivo central de “responder as necessidades de melhora nos quadros dos indicadores de qualidade total da educação” (COSTA, 2021, p. 78)

Em relação à “educação para a produção de sujeitos sociais”, a mesma pode ser compreendida pelo viés da Educação Integral nos termos da BNCC.

Independentemente da duração da jornada escolar, **o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea.** [...] Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, **o estímulo à sua aplicação na vida real**, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018, p. 14-15, grifos nossos)

Organizada sob os mesmos moldes dos PCNs da década de 1990 (que possuem uma fundamentação voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências), a BNCC possui então 10 competências e cada uma delas dispõe de uma listagem das habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Costa (2021), que se dedicou a analisar o conteúdo dessas 10 competências, verifica que há um foco nas competências socioemocionais e destaca a competência de número dez, cujo texto informa que “a competência número dez (10) focaliza a atuação individual e coletiva embasada em conceitos como ‘responsabilidade, flexibilidade e resiliência’” (COSTA, 2021, p. 79). Relacionando com o disposto acima, em que consta que a BNCC está comprometida não só com os desafios da sociedade capitalista contemporânea – inserida no contexto do regime de acumulação flexível¹⁴ –, mas também com a promoção de um ensino sintonizado com

¹³ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

¹⁴ O termo “acumulação flexível” foi cunhado por David Harvey em seu livro intitulado “Condição Pós-Moderna”. O termo dá nome a um processo de reestruturação produtiva que começou a se instaurar

os interesses de suas classes dominantes, podemos visualizar o cerne da Reforma do EM e da BNCC: “a formação de sujeitos flexíveis para um mundo do trabalho igualmente flexível” (COSTA, 2021, p. 81-82). De acordo com a análise do autor,

Ao tratar-se desses conceitos, compreende-se que agir com flexibilidade pode ser signo de ser permissivo com as mudanças corriqueiras do mundo do trabalho – e da própria necessidade de adaptação individual. Ser resiliente é subscrever-se na condição de submissão e aceitar os infortúnios ocorridos pelas mudanças socioeconômicas, de forma que o sujeito possa recobrar sua condição a partir de ajustes da sua conduta às novas transformações. [...] Portanto, **esse projeto de humanidade, sociedade e educação, visa formar sujeitos adaptáveis às necessidades do capital, incapazes de confrontar a realidade imediata, subordinados às longas tensões e expropriações do mundo do trabalho e da vida social, realizadas pelo metabolismo social do capital.**” (COSTA, 2021, p. 79-80, grifos nossos)

É indispensável pontuar que a BNCC não possui esse projeto de educação ao acaso: a Reforma do Ensino Médio faz parte de um pacote da política reformista encabeçada ao longo do governo Temer. Conforme pontua Costa (2021), fazem parte desse pacote: a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241/2016, conhecida como “PEC do Teto de Gastos”; a Reforma Trabalhista (Lei 13.467/17); e a Terceirização Irrestrita (Lei 13.429/17). Sendo assim, Costa (2021, p. 88) afirma que

O que está em ‘jogo’ agora é o ajuste do Ensino Médio às demandas das novas metamorfoses do mundo do trabalho, diga-se, flexibilização e precarização, tal como às determinações dos setores empresariais da educação e do próprio sistema financeiro, que buscam criar consensos em meio a uma educação formulada tendo por base competências e habilidades.

E conclui

Por fim, enfatiza-se que a Reforma do Ensino Médio está em consonância com o conjunto de reformas e ajustes propostos ao Estado brasileiro, após o agravamento da crise econômica e aplicação aguerrida da agenda neoliberal. **Busca-se, com a Lei nº 13.415/17, ajustar a última etapa da Educação Básica às demandas do mundo do trabalho, sobretudo àquelas associadas à formação de sujeitos**

na década de 1970 a partir da superação do padrão taylorista-fordista. Em sua obra, Harvey dá a seguinte definição: “a acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual.” (HARVEY, 2008, p. 140)

flexíveis e precarizados, avessos às condições históricas, desconexos a uma posição social, alheios às necessidades estruturais de classe. (COSTA, 2021, p. 90, grifos nossos)

Cabe ressaltar que tanto a MP 746/2016, quanto a PEC 241/2016 (e, também, o Projeto de Lei nº 44/2015, que trata sobre o “Escola Sem Partido”¹⁵) foram alvo de resistência do sindicalismo docente e do movimento estudantil secundarista e universitário, cujo estudantes, de forma organizada, ocuparam as escolas e universidades públicas no ano de 2016 reivindicando a retirada de tais políticas antidemocráticas. De acordo com a análise de Batista, Felix e Bueno (2022), em relação à MP 746/2016, os estudantes reivindicavam que ela fosse derrubada e que a reforma do ensino médio deveria ser articulada com a participação de estudantes, professores e sociedade civil – o que escancara a maneira antidemocrática pela qual a Reforma foi aprovada. Quanto a PEC 241/2016 e ao PL 44/2015, os estudantes se manifestaram de maneira contrária, uma vez que a primeira infringe um teto de gastos nas instituições públicas que afeta diretamente direitos sociais como a educação e a saúde e o segundo se caracteriza enquanto um projeto que busca determinar o que pode ser ensinado em sala de aula, com base em um viés conservador.

Partindo da compreensão de que o âmago da Reforma do Ensino Médio e da BNCC está, conforme aponta Costa, na formação de sujeitos flexíveis para um mundo do trabalho igualmente flexível, Kuenzer (2017) se dedica a analisar o ponto de maior destaque da BNCC: a flexibilização da grade curricular. Isso uma vez que, com a Reforma, o Ensino Médio passa a admitir uma organização curricular com diferentes percursos, dependendo supostamente da escolha do próprio estudante sobre o que deseja estudar¹⁶. Para a autora, essa flexibilização curricular faz parte de um quadro conceitual mais amplo, denominado de “aprendizagem flexível”. Em linhas gerais, a

¹⁵ Projeto de Lei tocado pela agenda conservadora e neoliberal da educação cujo texto coaduna, conforme os estudantes se referem, à “lei da mordaza”. Ver em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&filename=PL+246/2019>. Acesso em: 14 set. 2022.

¹⁶ De acordo com o documento normativo da BNCC: “Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento [...], prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida.” (BRASIL, 2018, p. 468)

aprendizagem flexível, segundo o discurso contido nos documentos da política educacional sob o ponto de vista dos interesses capitalistas, seria

[...] concebida como resultado de uma metodologia inovadora, que articula o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas; neste caso, ela se justifica pela necessidade de expandir o ensino para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva. (KUENZER, 2017, p. 337)

De acordo com Kuenzer, a aprendizagem flexível é uma das expressões do projeto pedagógico de acumulação flexível. Esse projeto pedagógico aponta para a necessidade da formação de profissionais mais flexíveis que acompanhem as mudanças tecnológicas. Para tanto, “propõe-se a substituição da formação especializada [...] por uma formação mais geral” uma vez que “se o trabalhador transitará, ao longo de sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada” (KUENZER, 2017, p. 339). Sendo assim, a autora afirma que a categoria central para o projeto pedagógico da acumulação flexível se encontra no desenvolvimento de competências que permitam ao indivíduo aprender ao longo da vida. Dessa forma, Kuenzer sustenta que o eixo da Lei 13.415/2017 está na distribuição desigual e diferenciada, tanto da educação escolar quanto da formação profissional, pela necessidade de atender a um regime de acumulação que se organiza no Brasil desde a década de 1990, dado que existem diferentes trabalhos e, conseqüentemente, diferentes demandas de qualificação dos trabalhadores. Assim, com a aprendizagem flexível, essas demandas seriam rapidamente atendidas, visto que a contratação será definida por um trabalhador com capacidade para aprender novos processos, e não a partir de sua qualificação (KUENZER, 2017). Conclui a autora:

Daí o caráter “flexível” da força de trabalho: importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, a instabilidade, a fluidez. (KUENZER, 2017, p. 341)

Dado que a abordagem teórica aqui adotada parte do entendimento de que a Reforma do Ensino Médio responde diretamente aos interesses do capitalismo flexível, que se fortalece no Brasil na década de 1990, vimos, conforme exposição, que a Reforma atende aos mesmos fundamentos educacionais do Banco Mundial, adotados na reforma do ensino médio da década de 1990. Interessa também lembrar que o PNE 2014-2024, mesmo que anterior à ascensão do governo Temer, já sinalizava a continuidade dessa política de redução da participação do Estado na educação. Costa afirma que o PNE

Avança na privatização dos recursos públicos da educação, à medida que viabiliza a entrega ao capital privado de grande parte do aporte previsto de investimentos, além de avançar no aprofundamento da educação à distância, sobretudo no Ensino Superior. **Estabelecendo, assim, um caráter corporativista às parcerias público-privadas, normatizando, por meio de um projeto de Estado, a hegemonia dos setores privados na educação nacional.** (COSTA, 2021, p. 69, grifos nossos)

Como já foi assinalado, a Reforma de 2017 intensifica a possibilidade de intervenção privada sobre a educação pública. Uma evidência disso é o fato de que se tolera que parte da certificação do Ensino Médio seja realizada no formato da Educação à Distância (EaD) e por parcerias com o setor empresarial.¹⁷ Podemos, portanto, constatar que há um aprofundamento da ideologia neoliberal na gestão da educação. Processo que vinha se desenhando desde a década de 1990 e que se consolidou após o golpe jurídico-parlamentar de 2016. De fato, esta é apenas uma das façanhas da agenda neoliberal que sustenta o regime de acumulação flexível, que é fortalecido por meio das políticas reformistas desencadeadas pelo governo Temer.

Além disso, vale lembrar que, com a gestão neoliberal da educação somada à reestruturação produtiva do capital – que se desdobra em novas determinações estruturais das condições do trabalho –, há uma maximização da exploração do trabalho docente (COSTA, 2021). Conforme o autor aponta, um reflexo do regime de acumulação flexível no trabalho docente encontra-se na expansão da contratação temporária de docentes do setor público a partir da década de 1990, tópico que abordaremos no capítulo dois.

No tópico a seguir, discutiremos – com base na contribuição dos participantes da presente pesquisa – acerca de como se deu a construção do Currículo Base do

¹⁷ Conforme os § 6º e 11º do Art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Ensino Médio do Território Catarinense. Processo de revisão curricular fundamentado na nova BNCC, ao qual todos os estados federativos foram compelidos a desempenhar e que se iniciou em 2019, sendo interrompido pela pandemia causada pelo Covid-19 em 2020 e retomado meses após mediante encontros virtuais, vindo a ser finalizado em 2021.

2.2 A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO BASE DO ENSINO MÉDIO DO TERRITÓRIO CATARINENSE

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dispõe no Capítulo VI do Art. 10 que os Estados Federativos devem “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem” (BRASIL, 1996). Em outras palavras, a LDB direciona para os Estados a responsabilidade sob a oferta e manutenção da última etapa da educação básica, isto é, o ensino médio. Nesse sentido, mediante a aprovação da Lei nº 13.415/2017 e da iminência de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), coube aos Estados a revisão de seus respectivos currículos escolares, respeitando as especificidades de cada região e assegurando a disponibilidade de um currículo contemplado pela BNCC. Esse processo iniciou-se com a criação do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNEM) estabelecido pela Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018, do Ministério da Educação (MEC), uma vez que um de seus objetivos específicos era justamente o de apoiar as Secretarias Estaduais de Educação na reelaboração de seus respectivos currículos conforme a BNCC.

Para tratar sobre a construção do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTCEM), três serão as referências principais: o Parecer do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC) nº 040/2021, que dispõe sobre o Processo nº 27497/2020 da Secretaria de Estado da Educação (SED/SC), cujo objeto trata-se do conhecimento, análise e parecer do CEE/SC acerca do CBTCEM; o relato da entrevistada 01, cujo pseudônimo é Heloísa; e o relato da entrevistada 05, cujo pseudônimo é Luísa.

Conforme colocado pelo Parecer nº 040/2021, a construção do CBTCEM contou com a participação e contribuição de diversas instituições¹⁸ e de mais de 300

¹⁸ São elas: a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/SC), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/SC), a Federação Catarinense de Municípios

profissionais da Rede Estadual de Ensino. Em um primeiro momento, contemplando as disciplinas escolares que compõem as quatro áreas de conhecimento, foi selecionada uma equipe de vinte e cinco profissionais que atuaram como redatores de currículo e como coordenadores de área com o apoio de uma consultora geral de currículo. Essa equipe se debruçou sobre o estudo das principais referências¹⁹ para a reelaboração do currículo catarinense com o objetivo de construção da primeira versão do que viria a ser o CBTCEM, que foi denominado de “Marco Zero”. Esse documento, posteriormente, foi submetido à consulta pública. O texto não apresenta como essa primeira equipe de vinte e cinco profissionais foi escolhida.

A Heloísa, nossa entrevistada 1, professora efetiva de Sociologia da rede estadual catarinense desde 2014, foi uma dentre esses 25 profissionais que elaboraram o documento “Marco Zero”. Antes de participar desse processo, a professora havia tido conhecimento acerca da BNCC e do chamado Novo Ensino Médio (NEM) em 2017, mas de maneira superficial, quando foi iniciado o momento de inscrição das escolas para serem escolas-pilotos do NEM²⁰. Nas palavras da entrevistada, “o assunto veio como uma polêmica durante uma reunião pedagógica em que alguém comentou que o diretor da escola não tinha licitado a escola para ser piloto da BNCC e do NEM” (HELOÍSA, em entrevista concedida no dia 24/05/2022). Quando questionada sobre como se deu o processo de debate sobre a implementação da BNCC na escola, respondeu que “não teve debate na escola, foi meio que uma fofoca, uma conversa paralela porque uma outra escola tinha participado do edital e não foi selecionada, aí a professora trouxe a informação na reunião. Desse jeito meio tumultuado, nada oficial”. (HELOÍSA, em entrevista concedida no dia 24/05/2022). Informou, por fim, que foi somente no ano de 2018 que foi entender um pouco melhor de que se tratava o NEM e a BNCC, sendo que em 2019 começou a participar do processo de reelaboração do currículo catarinense como redatora de Sociologia.

(FECAM/SC), o Conselho Estadual de Educação (CEE/SC) e a Secretaria de Estado da Educação (SED/SC).

¹⁹ A Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018).

²⁰ No que concerne à análise sociológica, nos compete pontuar que as escolas selecionadas começaram a atuar efetivamente como escolas-piloto em 2020, mesmo ano de suspensão das atividades presenciais e de implementação do ensino remoto como consequência do estado de calamidade causado pela pandemia do Covid-19.

Sobre o processo de revisão curricular do qual fez parte, Heloísa tem uma perspectiva crítica. Na avaliação da professora, é problemático elaborar uma proposta curricular dentro do período de um ano e meio, sendo que a maior parte do processo foi feito à distância. De fato, na tentativa de parar a disseminação e contaminação da Covid-19, pandemia que teve seu início em março de 2020 no Brasil, o trabalho em cima da nova proposta curricular foi pausado em março e retomado em junho de 2020 de forma remota (online). De acordo com a avaliação da professora,

Para uma proposta que traz a necessidade de trabalhar entre as disciplinas – por área, que é uma necessidade real, romper com a questão da disciplinaridade que eu acho interessante – fazer isso sem tempo adequado, sem encontros presenciais que exigem uma elaboração e uma reelaboração depois de um processo de síntese, para daí você conseguir escrever um currículo, eu vejo como um processo muito tumultuado. (HELOÍSA, em entrevista concedida no dia 24/05/2022)

Ainda em relação ao documento denominado “Marco Zero”, Heloísa denuncia que houve muito “etapismo”, de modo que os redatores não tinham conhecimento do processo como um todo, ou seja, de quais seriam as etapas que iriam passar durante esse primeiro momento. Pelo contrário: eles recebiam pequenas tarefas e iam executando-as, mas sem entender para quê, para o que aquela tarefa servia. Ela questiona: “se você não sabe qual a finalidade, por onde começa?” (HELOÍSA, em entrevista concedida no dia 24/05/2022) e continua:

Foi muito etapismo sem ter uma ideia de que estávamos elaborando pequenos parágrafos para formular o documento chamado Marco Zero. Que aí esse Marco Zero iria para a consulta pública, que receberíamos as contribuições da consulta pública e nós as analisaríamos para reformular o documento. Não teve esse conhecimento prévio. (HELOÍSA, em entrevista concedida no dia 24/05/2022)

Seguindo com a cobertura do Parecer nº 040/2021, o texto apresenta que após esse momento inicial das contribuições de outros profissionais via consulta pública, foi aberto um edital para integrar ao processo professores, gestores e outros profissionais das Coordenadorias Regionais de Educação, de forma a contemplar todas as mesorregiões do estado catarinense. Com esse edital, mais 254 profissionais efetivos da educação estadual catarinense integraram-se ao processo ocupando a posição de professores elaboradores-colaboradores-formadores, de forma a dar prosseguimento na escrita do documento que viria a ser o CBTCEM. Foi a partir desse

momento que as atividades passaram a ocorrer de forma remota, corroborando com o relato da Heloísa de que a maior parte do processo ocorreu à distância.

Concomitante a esse processo, o texto informa que 363 educadores das 120 escolas-piloto do NEM em SC “[...] com base nas experiências vivenciadas no processo de implementação do Novo Ensino Médio e nos parâmetros da BNCC, elaboram o portfólio dos Componentes Curriculares Eletivos que integram esse documento.” (apud CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA, 2021, p. 3). A nossa entrevistada 05, Luísa, foi uma das professoras que se incorporou à reelaboração curricular nesse momento.

Luísa é professora efetiva de Sociologia da Rede Estadual de SC desde 2007. Seu primeiro contato com a BNCC e com o NEM foi em 2019, mas pontua que esse primeiro contato não era muito esclarecido. Quando questionada sobre como se deu o processo de debate sobre a implementação da BNCC na escola em que atua, respondeu que houve algumas reuniões de departamento em que era comentado acerca disso, porém que “tudo era muito confuso, o que vinha assim... nós ficávamos assustados porque as nossas disciplinas de humanas seriam colocadas em um limbo, nós tínhamos medo e nem sabíamos como tratar disso. E parecia que cada vez mais tinha mais modificações” (LUÍSA, em entrevista concedida no dia 07/06/2022).

Em relação à etapa de construção do currículo catarinense da qual participou, Luísa avalia o currículo como bom e interessante, mas afirma que “a escola ainda não tem claro um componente eletivo daquela forma” (LUÍSA, em entrevista concedida no dia 07/06/2022). Quando perguntada, então, sobre se conseguiu estudar o novo currículo e realizar o seu planejamento anual de 2022 com base na nova referência, respondeu que o tempo não permitiu. Ou seja, mesmo atuando em uma escola-piloto – isto é, experienciando o NEM desde 2020 – e participado do processo de uma das etapas de reelaboração do currículo, a professora ainda não tem claro sobre como o novo currículo está disposto e tampouco teve tempo hábil para poder estudá-lo antes do ano letivo de 2022 iniciar-se. O que vai ao encontro do que afirmou anteriormente sobre o seu primeiro contato com a BNCC: de que era tudo muito confuso e de que não sabia como tratar disso.

A própria organização do currículo, em uma primeira vista, é de difícil compreensão. Após finalizado, o CBTCEM ficou organizado em cinco Cadernos²¹:

²¹ Disponíveis em: <<https://www.sed.sc.gov.br/servicos/etapas-e-modalidades-de-ensino/29-modalidade-de-ensino/31310-novo-ensino-medio>>. Acesso em: 15 set. 2022.

Caderno 1 – Disposições Gerais, com 109 páginas; **Caderno 2** – Formação Geral Básica, com 206 páginas; **Caderno 3** – Portfólio de Trilhas de Aprofundamento, com 381 páginas; **Caderno 4** – Portfólio dos(as) educadores(as), com 360 páginas; e **Caderno 5** – Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica, com 812 páginas. No total, o CBTCEM conta com 1.868 páginas divididas entre os seus cinco Cadernos, que foram sendo dispostos no site da SED ao longo do ano de 2021, sendo o Caderno 5 lançado apenas em 2022.

No período de coleta de dados, os cinco interlocutores que contribuíram para o desenvolvimento da presente pesquisa foram questionados com a seguinte pergunta acerca do CBTCEM: “após a publicação, você teve tempo para estudá-lo e preparar seu planejamento de 2022 com base no Currículo Base?”. A resposta de todos os interlocutores foi a mesma: não. Enquanto quatro dos cinco interlocutores responderam que não tiveram tempo, o entrevistado 02, cujo pseudônimo é Miguel, sinaliza que “não foi por falta de tempo, eu poderia ter lido nas férias” (MIGUEL, em entrevista concedida dia 25/05/2022). O entrevistado 03, pseudônimo Heitor, segue na mesma linha e assume que pretende ler os Cadernos durante as férias de julho (inverno de 2022). A entrevistada 04, pseudônimo Isabella, confessa que só conseguiu “dar uma olhadinha no CBTCEM” para sistematizar o planejamento cobrado conforme a BNCC. A entrevistada 1, Heloísa, destaca que a semana de formação de professores, que ocorre sempre antes do início do ano letivo, teve duração de apenas dois dias em 2022 e que, desses dois, o período da tarde do segundo dia foi destinado a ser um encontro de área para os professores discutirem o planejamento anual entre suas disciplinas. Em outros termos, de acordo com o cronograma elaborado pelo Estado, apenas dois dias foram disponibilizados para os professores realizarem o planejamento anual fundamentado em um novo currículo, que totaliza quase 1.900 páginas e que havia sido disponibilizado em sua versão final há menos de um ano.

Heloísa ainda enfatiza que não houve licença das atividades laborais na escola para o trabalho junto à equipe de construção do CBTCEM. Ou seja, os professores não foram dispensados de sala de aula para se dedicarem exclusivamente a um processo extenso e de tamanha responsabilidade, como o estudo de uma nova e complexa política educacional, que requer grandes esforços para ser executada. A professora salienta: “meu colega redator de Filosofia tinha 40h [na escola] e mais a BNCC. Ele só era liberado quando tinha os encontros online, aí tinha a justificativa da

falta ali. Mas para estudar, para ler... era só acúmulo de função” (HELOÍSA, em entrevista concedida no dia 24/05/2022).

Em uma pesquisa que se propõe a discutir sobre as condições do trabalho docente durante o período de implementação da BNCC nas escolas, é imprescindível nos questionarmos sobre que projeto de educação é esse que carrega o nome de “novo”? Um projeto que não garante aos professores sequer tempo adequado de estudo e planejamento dos referenciais obrigatórios, completamente revisados, levando-os a considerar dedicar tempo das próprias férias para que tal estudo seja realizado? Não à toa, na pergunta sobre qual é a avaliação acerca dos Cadernos, a resposta da interlocutora Isabella foi de que ela tem a “impressão de que eles são legais, mas a dúvida é pensar 'como que a gente vai fazer tudo isso?’” (ISABELLA, em entrevista concedida no dia 01/06/2022).

Para concluir, trazemos a afirmação do interlocutor Heitor de que faltou “certa sensibilidade pedagógica, social e política” por parte do Estado na implementação do NEM, assentado em um novo currículo, sem considerar os dois anos de pandemia e ensino remoto. Segundo o professor, não bastava as escolas-piloto terem iniciado seus projetos em 2020, concomitantemente à implementação do ensino remoto de maneira precária nas escolas da rede estadual, de forma a ter uma experiência extremamente distante daquela que viria a ser no ensino regular presencial. Somado a isso, a implementação do NEM e da BNCC em 2022 é considerada muito inoportuna pelo professor, logo após o fim de um processo complexo de revisão curricular, durante um momento histórico em que a sociedade do século XXI estava passando, permeado por isolamento e luto.

Ainda no que concerne às deliberações educacionais no contexto de calamidade pública causada pelo Covid-19, cabe realizarmos a denúncia de que os trabalhadores da educação catarinenses foram obrigados a retornar para a sala de aula presencialmente em fevereiro de 2021, em plena pandemia, visto que por meio da Lei nº 18.032, sancionada em 08 de dezembro de 2020 pelo então governador Carlos Moisés (PSL), as aulas presenciais passaram a ser consideradas como atividade essencial mesmo que em situação de emergência ou calamidade pública²². É primordial pontuarmos que em fevereiro de 2021 os trabalhadores da educação

²² Ver mais em: <<https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2021/02/18/em-meio-a-pandemia-aulas-presenciais-em-santa-catarina-voltam-nesta-quinta-feira-na-rede-estadual.ghtml>> e em: <http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2020/18032_2020_lei.html>. Acesso em: 03 out. 2022.

ainda não estavam vacinados contra a Covid-19, principal motivo pelo qual o Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina (SINTE/SC) se colocou contrário ao retorno das aulas presenciais nas escolas estaduais²³.

Assim sendo, podemos ver o contraste que existiu no ano de 2021: de um lado, os professores catarinenses precisaram voltar para a sala de aula presencialmente sem ao menos a 1ª dose da vacina contra o Covid-19 garantida antes do retorno; por outro lado, os mesmos professores acumulavam serviço com o tempo de dedicação à construção do CBTCEM que ocorria remotamente, apoiado na justificativa de protegê-los contra a contaminação do Covid-19, conciliando dois tratamentos muito diferentes em relação à mesma problemática, pela mesma classe profissional. Levando tudo isso em consideração, não podemos deixar de concordar com a declaração de Heitor de que o Estado “chegou de cima para baixo”, efetivando às pressas uma reforma que fora deliberada cinco anos antes, quando em nenhuma hipótese se cogitava o fato de que seríamos contidos por um vírus avassalador e mortífero em uma escala mundial, mudando completamente os modos de viver após 2020.

Antes de iniciarmos a análise sobre as condições do trabalho docente, no próximo tópico iremos discutir sobre o que inicialmente nos levou a este objeto de pesquisa, isto é, o questionamento acerca de quais são as imposições colocadas para o ensino de Sociologia a partir da implementação da BNCC e do NEM nas escolas.

2.3 O ENSINO DE SOCIOLOGIA SOB A BNCC

Desde a promulgação da Lei 13.415/2017, diversas são as análises realizadas no campo educacional acerca da nova configuração do Ensino Médio e, mais especificamente, de seus possíveis impactos no ensino de Sociologia, uma vez que sua condição é completamente alterada pela referida lei. Nesse sentido, Silva (2021, p. 50) coloca que:

A reforma educacional em curso pode ser analisada a partir de diferentes ângulos: seja pela ótica do avanço do capitalismo visando o enfraquecimento

²³ Nota do SINTE publicada em 22/12/2020: <<https://sinte-sc.org.br/Noticia/15503/sinte-sc-defende-sem-vacina-para-trabalhadores-as-em-educacao-e-sem-estrutura-nas-escolas-nao-tem-aula-presencial>>. Acesso em: 03 out. 2022.

da educação pública e avanço do controle privado sobre o campo educacional, seja pela análise dos discursos, ideologias e atores envolvidos na disputa pelas definições da BNCC.

Lopes (2021), ao investigar os diferentes sentidos atribuídos para a disciplina de Sociologia ao longo das três versões da BNCC (2015, 2016 e, por fim, 2018), afirma que ela sofre um processo de descontinuidade, posto que “a Reforma do Ensino Médio não propicia condições para o aumento da sua oferta e se baseia em uma perspectiva de currículo diferente daquela que propiciou o progressivo retorno da Sociologia escolar” (LOPES, 2021, p. 259).

Essa perspectiva de currículo que propiciou o progressivo retorno da Sociologia escolar é referendada pela Lei Federal nº 7.044 de 18 de outubro de 1982 que alterou dispositivos da LDB de 1971 (antecessora da LDB de 1996) referente à profissionalização do ensino de 2º grau (atual ensino médio). Dado que a abordagem pedagógica que predominava na LDB de 1971 era a de cunha tecnicista, a Lei 7.044/1982 suprimiu a profissionalização universal e compulsória no ensino do 2º grau e passou a exigir a predominância de Formação Especial na Educação Geral. Machado (1987), em levantamento preliminar realizado entre os anos de 1984 e 1986 sobre o ensino de Sociologia, ressalta a recomendação da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SE/SP) para a implementação da Lei 7.044/1982, que dispunha do seguinte texto na Resolução nº 236/1983:

Qualquer que seja a modalidade de curso escolhida, **deve-se assegurar a visão integrada de homem e mundo, na perspectiva das ciências humanas, fundamentais para a formação do homem crítico e participante**. Assim, na Parte Diversificada, além da Filosofia, componente essencialmente formador, recomenda-se a inclusão, nessa parte, de componentes que também concorram para aquele objetivo, tais como, Sociologia, Psicologia e outros. (2ª parte, item 3.2.7, apud MACHADO, 1987, p. 135, grifos nossos)

É partindo dessa recomendação que em 1984 diversas escolas da rede estadual de São Paulo incluem a Sociologia no currículo do 2º grau (na parte diversificada da então organização curricular do ensino médio), levantando uma onda de debates acerca do ensino de Sociologia na escola secundária. Mesmo que naquela altura não existisse ainda uma lei federal obrigando o ensino de Sociologia, essa inclusão disciplinar se alastrou a nível nacional, até que em 2007 o estado da Paraíba – o último estado faltante – realizou a inclusão da disciplina de Sociologia na grade

curricular do ensino médio²⁴. É somente em 2008 com a Lei nº 11.684 que a Sociologia passa a ter o ensino considerado obrigatório em todas as instituições de ensino básico que ofertem o ensino médio a nível nacional, conquista adquirida graças à mobilização tocada por sociólogos e estudantes de Ciências Sociais nas décadas de 1980, 1990 e principalmente 2000, após a promulgação da LDB de 1996 (HANDFAS, 2017). Isso porque a LDB estabelecia a necessidade de “domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” no Ensino Médio.

Cabe sinalizar que anteriormente ao ano de 2008, a Sociologia escolar só teve o caráter de obrigatoriedade entre os anos de 1925 e 1942, quando foi retirada do currículo pela Reforma Capanema, durante a ditadura do Estado Novo, voltando de forma lenta e gradual à sala de aula das escolas a partir da década de 1980, começando por São Paulo. Interessa também assinalar que “a mobilização pela sua presença curricular obrigatória, especialmente a partir da década de 1980, se articula historicamente com as lutas por uma educação pública democrática e de qualidade e por uma perspectiva crítica de currículo”. (JINKINGS, 2017, p. 55)

Essa mobilização que vinha se estabelecendo desde a década de 1980 e que teve a sua conquista atestada pela Lei 11.684 garantiu, a partir de 2008, a entrada da Sociologia nos programas educacionais como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Esse processo de consolidação da Sociologia escolar, entretanto, é interrompido em 2017 com a promulgação da Lei 13.415, que traz em seu texto que “a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente **estudos e práticas** de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017, grifos nossos). Por essa razão, podemos afirmar que a Reforma do EM de 2017 sustenta a posição de intermitência que a Sociologia escolar ocupa na educação básica, somando até hoje somente 26 anos de obrigatoriedade: entre 1925 e 1942 e entre 2008 e 2017.

Sabendo que “estudos e práticas” não significam a mesma coisa que “disciplina” nos moldes da educação escolar (vide pelo próprio texto da lei que se diferencia quando fala da obrigatoriedade do ensino das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática), qual é a perspectiva curricular e pedagógica concebida para o ensino de Sociologia mediante a nova BNCC? Essa questão, como exposto na

²⁴ Ver mais no verbete “O ensino de Sociologia e a reintrodução da disciplina no Ensino Médio” do autor Gustavo Cravo de Azevedo disponível no Dicionário do Ensino de Sociologia publicado em 2020 pelos organizadores Antônio Alberto Brunetta, Cristiano das Neves Bodart e Marcelo Pinheiro Cigales.

introdução do presente trabalho, trata-se de uma das indagações iniciais que nos levaram ao desenvolvimento desta pesquisa: “*de que maneira o ensino de Sociologia será afetado pela reforma curricular?*”. A questão considera a literatura da área, que nos traz a colocação de que ao mesmo tempo que ocorre, por um lado, um empobrecimento da Sociologia enquanto disciplina escolar, ocorre, noutro lado, uma *sociologização* do currículo numa tentativa de sustentação da pedagogia das competências. Discutiremos a seguir sobre essas abordagens.

Ao analisar os discursos pedagógicos²⁵ presentes nas diferentes propostas para a BNCC, Silva e Neto (2020) sustentam que a Sociologia se manteve como um componente curricular em todas as versões publicadas, entretanto, com lugares e papéis diferentes que eram condicionados pelo discurso pedagógico predominante nos diferentes governos. Pois, como discutimos anteriormente, a década de 2010 foi permeada por rupturas no cenário político institucional. Enquanto os autores se propõem a analisar as propostas curriculares dos agentes políticos de cada uma das versões da BNCC, Lopes (2021) se dispõe a examinar os sentidos que cada uma dessas versões atribuiu ao ensino de Sociologia.

A primeira versão analisada por Lopes é a de 2015. Nesta, as disciplinas se mantêm e a Sociologia está presente em todo o ciclo do ensino médio. Para cada área são apresentados objetivos gerais e para cada série são dispostos objetivos de aprendizagem. A novidade nessa versão é de que, além das disciplinas, haveria “temas integradores” de maneira a organizar saberes organizados por área. Lopes (2021) salienta que, embora os pareceristas tenham feito críticas ao documento²⁶, o lugar da Sociologia segue sendo o de uma importante disciplina científica para a formação dos estudantes secundaristas.

²⁵ Os autores se apoiam da teoria construída pelo sociólogo britânico Basil Bernstein. Como expõe o artigo referência, a teoria de Bernstein “procura elucidar os caminhos que um discurso trilha até chegar em sua realização mais elementar: a sala de aula” (SILVA; NETO, 2020, p. 264). Dessa forma, “o discurso pedagógico é um princípio para apoiar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas” (BERNSTEIN, 1996, p. 259, apud SILVA; NETO, 2020, p. 264).

²⁶ As críticas pontuam que o documento não leva em consideração a abstração dos conceitos das Ciências Sociais quando sugere, em formato de lista, a abordagem de tais conceitos como um meio para atingir objetivos de aprendizagem. Os pareceristas afirmam que não é o objetivo da sociologia escolar ensinar aos estudantes uma linguagem própria dos sociólogos, pois a abstração dos conceitos gera dificuldade para os estudantes percebê-los como resultantes das relações sociais. Os pareceres estão disponíveis no site da BNCC: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>>. Acesso em: 10 nov. 2022.

Já na segunda versão investigada, de 2016, o resultado é de ambiguidade: os temas integradores transformam-se em “temas especiais”, mantendo o mesmo objetivo de serem trabalhados de forma interdisciplinar; e os componentes disciplinares permanecem, mas com a definição de Unidades Curriculares que agrupam determinados objetivos de aprendizagem. O que se esconde nas entrelinhas, todavia, é que essas Unidades Curriculares não são definidas por série, abrindo a possibilidade de que determinada disciplina possa ser trabalhada em apenas uma parte do ensino médio. Essa versão, diferentemente da anterior, apresenta a possibilidade de integração do ensino médio à Educação Profissionalizante e Tecnológica. Por isso, reforça o autor:

No que se refere às Ciências Humanas e, especificamente, à Sociologia, a segunda versão da BNCC é ambígua, pois, quanto à forma de organização do currículo, apresenta algumas mudanças que produzem descontinuidades; no entanto, quanto aos conteúdos da disciplina Sociologia, acaba dando continuidade, adotando sugestões dos pareceres de especialistas. (LOPES, 2021, p. 268)

A terceira versão, de 2018, foi o documento que se assentou enquanto nova política curricular nacional. Como já discutido, esse documento é completamente diferente dos apresentados anteriormente. Uma das principais mudanças encontra-se na substituição dos objetivos de aprendizagem (presentes nas duas versões anteriores) por habilidades e competências. Além disso, outra mudança pertinente é de que as disciplinas escolares são agrupadas por áreas de conhecimento e levam o composto de “e as suas tecnologias” em cada título²⁷. Por isso, são elaboradas 10 competências gerais para todo o EM e competências específicas para cada área de conhecimento. São seis competências específicas para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, onde deveriam se encontrar os conhecimentos específicos da Sociologia. O que cada área de conhecimento deve proporcionar aos estudantes mediante o processo de ensino-aprendizagem é o desenvolvimento dessas competências e habilidades, posto que

A BNCC tem como conceito central a noção de competência, entendida como **a capacidade de mobilizar conhecimentos cognitivos ou procedimentais por meio de habilidades que respondam às demandas do cotidiano**. Essa centralidade dada às competências evidencia a perspectiva de um

²⁷ Área de Linguagens e suas Tecnologias; Área de Matemática e suas Tecnologias; Área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

modelo de currículo presente no Brasil na década de 1970, quando da instituição do ensino de 1º e 2º graus, e que orientou, nos anos 1990, a elaboração de documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). (LOPES, 2021, p. 271)

Tendo como foco o desenvolvimento de competências e habilidades que respondam às demandas do cotidiano, isto é, tornando central no processo educacional a aplicabilidade imediata dos conteúdos ensinados no cotidiano e não o conteúdo em si, a pedagogia das competências empobrece e simplifica o conhecimento científico, na medida em que

A aprendizagem por desenvolvimento de competências não se abre para o conhecimento estruturado e para o desenvolvimento do pensamento crítico, se distanciando ainda mais de um ensino que possa ter profundidade. Isso gera a falsa impressão de que o conhecimento em profundidade é irrelevante e somente o conhecimento aplicado tem utilidade para o enfrentamento das adversidades da vida em sociedade. (SILVA, 2021, p. 48-49)

Lopes (2021) sustenta que a pedagogia das competências possui um caráter pragmático e ahistórico, o que vai ao encontro da compreensão de Kuenzer (2017) acerca dessa pedagogia, que é o sustentáculo do que a autora chama de “aprendizagem flexível”. Para a autora, a aprendizagem flexível possui duas dimensões: a pragmatista e a presentista. Enquanto a primeira nomeia “a prática tomada em seu sentido de atividade, destituída de caráter teórico” (KUENZER, 2017, p. 345), de forma a substituir a teoria científica pelo senso comum, a segunda reforça o individualismo, uma vez que o que importa é o presente. À experiência histórica resta a substituição pela experiência do momento. Se juntas, “a totalidade passa a ser um recurso metodológico impossível, pois não há como estabelecer relações causais entre fenômenos sociais.” (KUENZER, 2017, p. 347). De acordo com a autora, quando a totalidade é substituída por fragmentos estabelecidos pelas dimensões pragmatistas e presentistas, as ciências humanas e sociais são fortemente atingidas. Nesse sentido, no que concerne ao ensino de Sociologia na última versão da BNCC, Lopes (2021, p. 272) afirma que

Nesse modelo de currículo, a Sociologia se torna um saber a ser ou não mobilizado, um saber optativo, retraído, dependente dos docentes da instituição escolar. [...] disciplinas como a Sociologia, com baixa inscrição institucional e com a maior parte de seus docentes de outras áreas, podem ser eliminadas do âmbito escolar mesmo sem ser esta a intenção da referida articulação.

Outra questão que carece atenção no tocante ao ensino de Sociologia a partir da Reforma do Ensino Médio é de que houve uma *sociologização* do currículo, segundo Silva (2021). Para a autora, uma vez que a organização curricular por áreas de conhecimento faz com que as disciplinas percam suas especificidades científicas, a chamada *sociologização* do currículo se refere à forma como os conhecimentos e os conteúdos das Ciências Sociais orientam a composição das competências. É possível analisar a forte presença de temas das Ciências Sociais nas competências específicas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Nessa perspectiva, a autora sustenta que a apropriação das ciências sociais é necessária à compreensão da realidade e que, por essa razão, ocorre o processo de *sociologização* da área das ciências humanas sem o fortalecimento dos conteúdos da disciplina escolar de Sociologia. Essa concepção vai de encontro à compreensão de Silva e Neto (2020, p. 280), que reiteram que “há conhecimentos e conteúdos das ciências sociais orientando as competências e habilidades, mas certamente não há a especialização clara entre os componentes curriculares que fazem parte dessa área”.

Com suporte no debate proposto pelos autores, podemos defender que essa *sociologização* da BNCC se trata de um discurso ideológico dos agentes por trás da BNCC, esvaziado de sentido e contraditório, posto que, de um lado, a Sociologia é destituída de sentido e prestígio, ficando à mercê das escolas optarem pelo seu ensino para além da parte da formação básica do currículo (que possui a menor carga horária disposta para o ano letivo); de outro lado, como já argumentamos neste capítulo, a própria proposta curricular dispõe que o central para o ensino da última etapa da educação básica é a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos na vida cotidiana e na construção de um individual “projeto de vida”. Parte de uma perspectiva meritocrática de como os estudantes devem experienciar o processo educativo, sendo totalmente o oposto do que a Sociologia, enquanto uma disciplina escolar, foi consolidada para desenvolver junto ao coletivo estudantil: o estranhamento e a desnaturalização dos fenômenos sociais (BRASIL, 2006). Desse modo, reiteramos a indagação de Costa (2021, p. 87-88, grifos nossos):

Por meio das competências, a reforma do Ensino Médio articula as prescrições da pedagogia flexível, dando ênfase à formação de sujeitos que tenham capacidade de responder com destreza e performance às demandas constantes dos setores produtivos. [...] O núcleo central desta formação é a autonomia dos sujeitos, adaptativos e atuantes, estes estariam imbuídos, desse modo, numa relação de protagonismo. Com efeito, a Lei nº 13.415/17

insiste no trabalho pedagógico voltado à construção de projetos de vida. **Diante da precariedade da vida, que leva brutal desigualdade social, ao racismo estrutural, ao desemprego crescente e à instabilidade do futuro incerto, o que restaria ao estudante do Ensino Médio ao compor o seu projeto de vida?**

Diante do que acabamos de discutir acima, retomo a pergunta inicial: “*de que maneira o ensino de Sociologia será afetado pela reforma curricular?*”. Adjacente à essa questão e posto que a disposição de um componente curricular implica no cotidiano escolar atingindo, além dos estudantes, os trabalhadores da educação na última etapa da educação básica, nos interessa também questionar *qual será a (nova) condição do trabalho docente dos professores de Sociologia, uma vez que a disciplina perde a condição de obrigatória para a de “estudos e práticas”?* Com base nas entrevistas concedidas para o desenvolvimento desta pesquisa, tentaremos, a partir do próximo capítulo, fazer o exercício de refletir sobre e, se possível, responder às perguntas acima.

Ao longo desse capítulo tivemos a oportunidade de compreender como a BNCC e a Reforma do Ensino Médio estão inseridas no âmbito da aprendizagem flexível (KUENZER, 2017). Vimos também que respondem à política educacional requisitada pelo capital para a formação humana no capitalismo flexível, enquanto integrantes das políticas neoliberais que se fortalecem no Brasil desde a década de 1990 (DECKER; EVANGELISTA, 2019). Tais políticas, como já foi assinalado, são apoiadas por instituições internacionais e do setor empresarial privado que veem na Educação Básica uma possibilidade para a formação de futuros trabalhadores flexíveis e resilientes perante as formas de precarização do trabalho, em detrimento de um ensino para o pensamento crítico (COSTA, 2021). Mais adiante, assinalamos como se deu a construção do CBTCEM e de como os professores se envolveram durante esse processo de revisão curricular e no período pós-publicação, além de como avaliam o novo currículo sob o qual precisam se fundamentar. Por fim, discutimos sobre qual é a situação da Sociologia ao longo da Reforma e diante do Novo Ensino Médio e de como a BNCC se apropriou de seus conteúdos de ensino para sustentar seus discursos, ainda que esvaziando suas possibilidades educativas. A seguir, discorreremos sobre as condições do trabalho docente, que vem se modificando desde a década de 1990, e analisaremos as experiências relatadas pelos

professores interlocutores acerca de suas condições de trabalho no contexto de implementação da BNCC.

3 TRABALHO DOCENTE: INTENSIFICAÇÃO E PRECARIZAÇÃO

Na tentativa de realizar uma análise acerca do trabalho docente, devemos procurar compreender tanto a situação das relações objetivas, quanto das relações subjetivas às quais os professores estão submetidos. No tocante às relações objetivas, cabe a nós dissertarmos acerca das condições contratuais e jurídicas do trabalho dos docentes da rede pública estadual: efetivos ou temporários, além também de questões que perpassam as condições de trabalho tais como o número de alunos que o docente possui, número de escolas em que leciona no mesmo ano letivo, infraestrutura das escolas, tempo de preparo das aulas, plano de carreira etc.; quanto às relações subjetivas, carecemos de dar atenção àquilo que a literatura da área denomina como “responsabilização docente”, no tratamento das relações e condições de trabalho dos professores e professoras das escolas, marcadas pela precarização e intensificação laboral.

3.1 TRABALHO DOCENTE NO SERVIÇO PÚBLICO: APONTAMENTOS SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NA REDE ESTADUAL CATARINENSE

No contexto da reforma do Estado (diminuição do investimento estatal em setores públicos) e de reestruturação capitalista que se intensifica na década de 1990, Evangelista (2017) assinala que, para sustentar tanto a mudança do papel do Estado quanto as mudanças estruturais nas relações de produção, a ideia que as classes dominantes tentavam propagar era de que os obstáculos do Brasil se explicavam pela ausência de profissionalismo no quadro administrativo e do magistério. Logo, afirma a autora que

A hipótese da má qualidade do ensino como resultado de ineficazes métodos de gestão e gerenciamento dos recursos públicos, assim como da formação precária do professor vinha sendo cozinhada. [...] Paulatinamente, os problemas educacionais vão sendo traduzidos como problemas de gestão da educação, de má administração. (EVANGELISTA, 2017, p. 10)

Conforme vimos no capítulo anterior, o campo educacional, com intensidade maior desde os anos 1990, passou a ser tocado pelo poder público de forma a atender às determinações das agências internacionais ligadas ao capital-imperialismo. Isto é, atendendo a uma política educacional cujo objetivo era alinhar a formação da classe

trabalhadora em países do capitalismo dependente, como o Brasil, às atuais exigências da sociabilidade capitalista. (DECKER; EVANGELISTA, 2019)

É nesse quadro de reestruturação capitalista impulsionada pelo capital-imperialismo e pela política neoliberal, que o campo educacional, sob o discurso da ineficácia da gestão da educação, passa a ser espaço de aplicação de indicadores totais de qualidade em educação, constituindo, dessa forma, políticas educacionais de *accountability*. Como aponta Costa, tratam-se justamente de “políticas que tem por objetivo responder às necessidades de melhora nos quadros dos indicadores de qualidade total da educação” (COSTA, 2021, p. 78). No que concerne ao trabalho dos educadores, um dos resultados dessa política é de uma maior responsabilização docente. Segundo Costa (2021, p. 107)

A tomada das políticas educacionais nacionais pelos princípios de *accountability* levaram à crescente responsabilização do trabalho docente pelos resultados mensuráveis obtidos pela educação, responsabilizando assim, o professor pelo fracasso ou sucesso dos índices educacionais.

Evangelista (2017) afirma que entre as inúmeras responsabilidades atribuídas ao professor, uma é central para os interesses capitalistas: a de que o emprego futuro dos estudantes (no vocabulário utilizado pela BNCC podemos traduzir isso por “projeto de vida”) se deve ao investimento (ou falta de) que o professor tem em relação ao seu trabalho. Por isso, a autora afirma que “embora o *slogan* responsabilização docente aposte no ‘empoderamento’ docente, o que esconde justamente, é um profundo processo de fazer o professor arcar com consequências escolares, econômicas, sociais que não são de sua alçada” (EVANGELISTA, 2017, p. 10).

Diante desse cenário, Costa (2021) sustenta que há a existência de uma crescente intensificação do trabalho docente como resultado da maximização das responsabilidades docentes no contexto da escola. Afirma o autor:

A intensificação do trabalho docente apresenta-se a partir de certas características, cita-se: diminuição do tempo de descanso do professor; redução do tempo necessário à atualização docente; sensação de excesso de trabalho; redução da capacidade de atuação coletiva e consequente inserção de formas gerencialistas de tomadas de decisão, visando a individualização do trabalho docente; auxílio de especialistas para sanar as carências particulares; imposição de respostas técnicas pautadas nas novas tecnologias e em demandas imediatas. (COSTA, 2021, p. 105)

Heitor, um dos interlocutores que contribuíram para o desenvolvimento dessa pesquisa, realizou uma forte crítica à cobrança por parte da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) no que diz respeito ao abastecimento do sistema escolar “Professor Online”²⁸. De acordo com o professor, a sua sobrecarga de trabalho se intensificou, principalmente levando em consideração essa necessidade de alimentação de sistema. Nas palavras do educador,

Tem uma perversidade agora do planejamento quinzenal que começou na pandemia e estão mantendo agora. Eu falei lá: “não tem sentido isso, cara!”. Pô, se está lá que tem o abastecimento diário, as notas, o planejamento anual, para que mais isso? Tem que fazer um documento, gerar PDF, ir turma por turma... cara! Perceba? A burocracia, a exigência burocrática, ela nos toma tempo que impede de você se apropriar do que é de fato importante pedagogicamente. (HEITOR, em entrevista concedida no dia 30/05/2022)

Além dessa obrigação de abastecer o sistema quinzenalmente com um documento de planejamento em cada uma das turmas que os professores atuam, Heitor ainda faz uma denúncia acerca do critério de acompanhamento para a concessão da Bolsa Estudante²⁹ aos estudantes da rede estadual de ensino catarinense. O docente defende a política da Bolsa Estudantil, porém se queixa de como ela está sendo implementada, uma vez que o requisito para que os estudantes a recebam corretamente é a presença nas aulas.

Essa política de concessão de bolsa, é uma política que nós temos que defender, mas o problema é como está sendo implementado. **Estão vinculando apenas a chamada**, sem um critério pedagógico um pouco mais denso, **sobrou para quem? Para nós, professores, que temos que abastecer semanalmente**. (HEITOR, em entrevista concedida no dia 30/05/2022, grifos nossos)

No que concerne ao investimento do educador sobre o seu próprio trabalho, Costa (2021) discorre acerca da auto intensificação do trabalho do professor, que “deve ser o responsável pela sua própria formação, pela sua empregabilidade, que

²⁸ Disponível em: <

<http://professoronline.sed.sc.gov.br/CadLoginProfCaptchaCopy1.aspx?ReturnUrl=%2f>>. Acesso em: 26 set. 2022.

²⁹ “O programa Bolsa Estudante tem como objetivo combater a evasão escolar de estudantes do Ensino Médio regular e Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede estadual. Garantido até o final de 2024, o programa vai oferecer um auxílio financeiro de até R\$ 6.250, que será pago aos estudantes elegíveis em 11 parcelas de R\$ 568.” (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA, 2022). Mais informações em: <<https://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/31553-auxilio-financeiro-para-estudantes>>. Acesso em: 26 set. 2022.

deve se autoadministrar, não numa perspectiva auto gestonária, mas numa perspectiva individualizada de autoadministração.” (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 109, apud COSTA, 2021, p. 106)

Se estamos falando sobre o investimento de um profissional acerca do seu processo de trabalho, devemos tratar, pois, das condições sob as quais esse trabalho é realizado. Miranda (2006), ao discutir sobre o controle que o docente possui dos processos de seu trabalho, afirma ironicamente que o professor possui uma dupla autonomia. De acordo com a autora,

O professor possui uma dupla autonomia, que se expressa, por um lado, pela autonomia de exercer sua criatividade **sem tempo para o planejamento, dada a intensificação de sua jornada**, e por outro lado, a autonomia de planejar aulas com baixa qualificação, de fato. (MIRANDA, 2006, p. 43, grifos nossos)

Na pesquisa de campo realizada no presente trabalho, os docentes participantes relataram diversas questões no que se refere às suas condições e intensificação de trabalho. Entre as primeiras perguntas realizadas, no “bloco geral” do roteiro base da entrevista, havia a que interrogava em quantas escolas lecionavam e por quantos estudantes eram responsáveis. Dentre os cinco entrevistados, apenas duas professoras lecionam em apenas uma escola: Heloísa e Luísa, possuindo, respectivamente, uma carga horária de 24 aulas semanais e 40 aulas semanais. Enquanto Heloísa é responsável por 12 turmas de 30 alunos cada, Luísa é responsável por 29 turmas que possuem em torno de 40 alunos cada. Em parte, isso se explica pois Luísa, além de dar aulas para o ensino médio regular, é também professora das turmas de magistério nas disciplinas de Sociologia da Educação, História da Educação e Educação e Infância. Entretanto, a professora relata que a partir do Novo Ensino Médio (NEM) a sua demanda de trabalho ficou maior, pois as suas aulas nas turmas regulares foram divididas: antes, eram duas aulas por semana de Sociologia; agora, ela leciona uma aula de Sociologia e uma aula de Formação Humana em Sociologia por semana. Mesmo que à primeira vista a demanda de trabalho pareça ser a mesma, uma vez que as duas aulas de Sociologia se dividiram em duas disciplinas (continuando com o mesmo número de aulas), a intensificação do trabalho se encontra no momento de planejamento de aulas e atividades avaliativas e, conseqüentemente, nas correções. Luísa, que normalmente teria apenas 11 turmas do 2º ano, está com o dobro em 2022: 22 turmas de 2º ano. Em função disso ela

precisa planejar e avaliar duas disciplinas, duplicando o número de turmas, ao invés de trabalhar com apenas uma disciplina de maior carga horária, sobrecarregando a docente com um conjunto de atividades burocráticas.

Os outros três professores entrevistados lecionam em mais de uma escola: Heitor leciona em duas escolas e é responsável por cerca de um total de 580 estudantes; Miguel leciona em quatro escolas e tem a responsabilidade sob 24 turmas com uma média de 30 estudantes em cada; e Isabella, tal como Miguel, também leciona em quatro escolas e tem sob sua tutela 20 turmas, totalizando cerca de 500 estudantes. Nos cabe, então, pormenorizar os relatos mais emblemáticos descritos acima: o de Isabella e Miguel.

Isabella e Miguel, diferentemente dos outros três educadores, são professores Admitidos em Caráter Temporário (ACT). Para completar a carga horária de 40h semanais, ambos tiveram a necessidade de assumir aulas em quatro escolas distintas. Quando questionados acerca do tempo gasto com deslocamento casa-escola e entre escolas, Isabella, que utiliza o transporte público, afirma que gasta em média 2 horas por dia; Miguel, que também utilizava o transporte público, conta que gastava cerca de 8 horas semanais nesse deslocamento e, por isso, optou por adquirir um automóvel próprio (motocicleta) para facilitar a ida e o retorno do trabalho. Nas palavras do professor

Era algo que estava me consumindo muito, o trânsito. [...] **Isso estava comprometendo meu rendimento como professor.** Dar aula em uma escola a noite e no outro dia de manhã... jantar, tomar um banho, dormir... eu estava chegando muito cansado nas aulas da manhã, por isso fiz essa escolha de comprar um automóvel. (MIGUEL, em entrevista concedida no dia 25/05/2022, grifos nossos)

Isabella, que não possui automóvel próprio, desabafa:

Eu penso: **poxa, não quero viver para sempre isso, principalmente sendo ACT. Não tenho plano de carreira, é pouco estímulo para fazer um doutorado, ampliar isso...** quero pleitear outros lugares. É ruim pensar que já estou repensando sobre a escola de tanto que ela me satura. **Primeiro trimestre e eu já estou cansadíssima, fico pegando ônibus para lá e para cá e não construo nada.** (ISABELLA, em entrevista concedida no dia 01/06/2022, grifos nossos)

Uma vez que a condição contratual de um profissional implica diretamente na sua atividade laboral, devemos, portanto, tratar agora sobre as relações objetivas às

quais os docentes da rede estadual catarinense estão subordinados: professores efetivos e professores temporários.

O trabalho docente, desde a década de 1990 – isto é, no contexto de reestruturação produtiva e de uma amplificação dos interesses do mercado sobre o papel do Estado na promoção dos direitos sociais –, tal como outras esferas trabalhistas, passa por transformações de maneira a aumentar a flexibilidade dos processos de trabalho e sua precarização. Por essa razão, a partir da segunda metade dessa década há um crescimento do trabalho temporário na educação básica brasileira.

O trabalho temporário no serviço público é previsto de maneira excepcional pela Constituição Federal de 1988, como nos casos de afastamento de um servidor público. Entretanto, como veremos a seguir, o que ocorre efetivamente é uma normalização da contratação de funcionários públicos em caráter temporário, ou seja, há um uso constante da contratação temporária enquanto uma ferramenta permanente. Não à toa, Latorre (2013, p. 34) afirma que “a admissão em caráter temporário [...] é parte do programa neoliberal e da sua união estreita com os processos de reestruturação produtiva e incremento da gerência toyotista no mundo do trabalho”.

No estado de Santa Catarina (SC), duas são as formas de um professor atuar em sala de aula: tomando posse como professor efetivo mediante aprovação e convocação de um concurso público, conforme impõe a Lei de Diretrizes e Bases de 1996; ou assumindo aulas mediante chamadas públicas que abrem ao longo de todo o ano letivo, sendo Admitidos em Caráter Temporário.

Diferentemente dos professores efetivos que, conforme evidencia Miranda (2006), são servidores públicos concursados, estáveis e estatutários, os professores temporários são profissionais contratados por tempo determinado, de forma a completar o deficiente quadro de professores efetivos. Podendo, dessa forma, haver contratos que englobam todo o ano letivo (geralmente de fevereiro a dezembro) ou contratos que abrangem alguns poucos meses somente. Em ambos os casos, não há plano de carreira.

A contratação dos ACTs é hoje regulamentada pela Lei Complementar 456/2009, mas a regulamentação acerca dos servidores ACTs é datada desde o século passado, com a Lei nº 6.032 de 1982. Latorre (2013, p. 43) aponta que “o simples fato de existir uma Lei que regularize aquilo que se pretende excepcional, é a

comprovação de que não existe nenhum interesse em mantê-la com esse caráter de excepcionalidade”. A prova dessa falta de interesse é que, na primeira década do século XXI, o número de trabalhadores temporários chega a ultrapassar o número do quadro permanente de servidores (COSTA, 2021). Em 2018, conforme expõe Costa (2021) a partir de dados do Censo Escolar, a porcentagem de professores ACTs na rede estadual catarinense chegava a 64,9%, contrariando a estratégia 18.1 do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 que, como salientam Da Silva, Gomes e Da Motta (2020), estabelece que 90% dos profissionais do magistério deveriam ocupar um cargo efetivo, sendo apenas 10% de contratos temporários.

Para Latorre (2013), a temporalidade dos contratos de trabalho é favorável ao capital, uma vez que impõe retrocessos à classe trabalhadora na área econômica, política e sindical. Sustenta o autor:

Na educação, os contratos temporários têm tornado o professor da escola pública um verdadeiro “boia fria”, migrando de escola em escola a procura de trabalho, sem vínculos permanentes com os locais de trabalho e pouca organização sindical ou política como resistência. (LATORRE, 2013, p. 35)

Essa falta de vínculo permanente com os locais de trabalho e a não garantia de contratos que abarquem todo o ano letivo ocasiona uma grande rotatividade de professores nas escolas estaduais catarinenses, ao longo do ano letivo. Em conformidade com a pesquisa de campo realizada, verificaremos de que forma essa rotatividade implica nas condições de trabalho dos profissionais da educação pública catarinense e, conseqüentemente, na qualificação das aulas lecionadas por estes profissionais. Todavia, antes de iniciarmos as reflexões a partir dos relatos coletados, nos cabe pontuar e concordar com a afirmação de Latorre (2013) acerca da análise da situação dos ACTs:

Analisar a situação específica dos ACTs, não significa afirmar que os professores efetivos vivem em situação muito diferente, ou que não estão precarizados e oprimidos pelo capital, mas sim reconhecer que, a estabilidade no emprego, no modo de produção capitalista, é uma conquista colossal para a classe trabalhadora. E que cada debilidade encontrada pelos professores efetivos é ainda maior para os admitidos em caráter temporário (ACTs), por exemplo, o não pagamento do piso nacional do magistério na carreira docente. Destina-se assim, aos ACTs, uma relação direta e indireta de precariedade: são precarizados por sua situação particular (como temporários) e por sua condição geral (como docentes). (LATORRE, 2013, p. 47-48)

No tocante à área sindical, é essencial que pontuemos que os professores ACTs perdem a sua condição de sindicalizados após o término de cada um dos contratos temporários. Isabella, que é sindicalizada, faz críticas em relação ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE/SC) que perpassam por essa problemática. A professora afirma que até existe um sentido trabalhista nessa questão, mas que isso é algo que gera diferentes ações do SINTE em relação aos docentes e que se configura enquanto uma forma de dificultar a coesão entre os trabalhadores. Nas palavras da educadora:

É visível a divisão entre os ACTs e os efetivos que são sindicalizados, e isso acaba sendo visível nas ações do SINTE, porque claro, é a mesma classe, mas que tem regimentos trabalhistas diferentes que acabam levando a essas ações diferentes. Nessa atual gestão a minha crítica principal é deixar os ACTs de lado. (ISABELLA, em entrevista concedida no dia 01/06/2022)

Isabella é sindicalizada ano após ano pois parte do princípio de que essa é uma importante ferramenta de reivindicação dos trabalhadores, porém possui uma posição crítica em relação ao SINTE pois considera que “a atual gestão³⁰ do sindicato é muito burocrata, está mais a favor do governo do que da classe dos professores”. Miguel, também ACT, não é sindicalizado pois acredita que o SINTE não abre espaço para os novos professores. Isabella, apoiada na sua perspectiva crítica, avalia que há “pouca ação, muita fala”, mas reconhece que as ações do sindicato perpassam pelas pessoas sindicalizadas, retornando à questão a respeito da dificuldade de construir a coesão entre os trabalhadores.

Para mais, nos compete sinalizar de antemão que a compreensão a respeito das condições do trabalho analisadas aqui vai de encontro à concepção adotada por Rosa (2009), que em sua dissertação de mestrado acerca do trabalho do professor do ensino médio na rede pública de Santa Catarina aponta que:

Marx (1983) entende como meio de trabalho o que o trabalhador insere entre si mesmo e o objeto de trabalho e lhe serve para dirigir sua atividade sobre esse objeto. Em sentido lato como coloca o autor, **são todas as condições materiais necessárias à realização do processo de trabalho**. A partir dessa concepção de condições de trabalho, pode-se considerar as circunstâncias materiais da escola, as condições salariais e de jornada, além das pedagógicas, as que envolvem o trabalho do professor de Sociologia. (ROSA, 2009, p. 96-97, grifos nossos)

³⁰ Importa destacar que a gestão mencionada na entrevista se refere à diretoria executiva que ficou a frente do SINTE entre 2019 e meados de 2022, quando ocorreu eleição para diretoria do sindicato.

Conforme apresentado na introdução do presente trabalho, durante os meses de maio e junho de 2022 realizamos entrevistas com cinco professores de Sociologia da rede estadual catarinense, na tentativa de investigar as condições do trabalho docente a partir da implementação da BNCC e do NEM nas escolas. Buscando uma abordagem mais ampla acerca de tais condições, procuramos entrevistar professores efetivos e professores temporários. Nesse sentido, a composição final dos interlocutores foi de três professores efetivos e dois professores ACTs.

Isabella e Miguel, como já mencionado, são professores ACTs. Isabella começou a carreira no magistério em 2018 e Miguel em 2019, ambos formados na Licenciatura em Ciências Sociais na UFSC. Quando da realização das entrevistas, lecionavam a disciplina de Sociologia em quatro escolas diferentes, espalhadas pela cidade de Florianópolis. Como outros ACTs, em todo início de ano letivo, esses professores são obrigados a passar por um processo de escolha das aulas que irão lecionar, via chamada pública administrada e organizada pela SED/SC. Dado que duas das justificativas para a admissão de pessoal em caráter temporário, conforme o Art. 2º da Lei Complementar 456/2009, é de substituir o quadro efetivo e de ocupação de vagas ociosas após a realização de concurso público, nem sempre há disponível, na chamada pública, uma carga horária completa na disciplina desejada – isto é, 40h semanais – a serem ocupadas em apenas uma escola. Desse modo, para ambos os professores houve a necessidade de assumirem vagas em quatro escolas diferentes para completarem sua carga horária. Por essa razão, quando questionados acerca da infraestrutura nas escolas em que atuam – isto é, sobre algo determinante no planejamento e execução de suas respectivas aulas –, as respostas variam muito, dado a diversidade que cada escola possui. Nas palavras de Isabella:

Cada escola apresenta uma realidade para o professor, é muito da sorte que você vai ter quando vai na chamada pública e qual vaga você pega [...] **estar em quatro escolas escancara as diferenças entre as escolas. Você ir em uma e ter tudo, e ir em outra e não ter nada e você tentar oferecer o mesmo ensino para ambas.** (ISABELLA, em entrevista concedida no dia 01/06/2022, grifos nossos)

Os outros três professores entrevistados, na condição de servidores públicos efetivos, estão isentos desse processo, uma vez que já possuem a sua carga horária de trabalho vinculada à uma escola. Todavia, até mesmo entre os professores efetivos

há diferenças: Heitor é um servidor público efetivo com a carga horária de 10h. Nesse sentido, em todo início do ano letivo, ele deve completar a sua carga horária assumindo as aulas em outra escola diferente daquela em que tem o seu vínculo de trabalho, motivo pelo qual em 2022 atua em duas escolas: uma com carga horária de 10h, e em outra completando essas horas. É após esse processo de complementação de carga horária entre os professores efetivos, que as vagas ociosas são disponibilizadas para os professores temporários fazerem a sua escolha na chamada pública. Dessa forma, é comum que os professores ACTs iniciem o seu trabalho de docência após o início do ano letivo, não assumindo a vaga em tempo hábil para a participação do planejamento anual que ocorre na semana anterior ao início das aulas. Em relação a isso, Isabella denuncia: “quando começa o ano letivo boa parte dos professores não foram contratados. ACTs não participam. Você pega a aula e vai no dia seguinte, se você não tem planejamento, se vira.” (ISABELLA, em entrevista concedida no dia 01/06/2022). Além disso, quando os ACTs assumem as vagas em meses subsequentes àquele em que se iniciou as aulas, é habitual que devam assumir o planejamento preparado por outro professor, como é o caso de Miguel, que afirma já ter necessitado executar o planejamento do docente que estava na escola anteriormente a ele. Não é o caso de 2022, em que assumiu as vagas nas escolas apenas após o período de planejamento anual, mas teve a autonomia para usar o próprio planejamento em sala de aula.

Heloísa, mesmo sendo uma professora efetiva, também relata, em tom de denúncia, que no início do ano letivo o quadro docente não está completo, pois a contratação dos ACTs ainda está em andamento. Essa realidade é evidenciada em todo início de ano nas escolas da rede estadual catarinense, uma vez que mais da metade do quadro docente é formado por professores temporários.

Mediante a implementação da BNCC, cujo período de planejamento é crucial dado que as escolas estão submetidas a uma nova organização curricular, em que condições o período de planejamento anterior ao início das aulas é efetivado? Se mais da metade dos docentes que atuam na rede estadual são ACTs, como podem eles ficarem, em muitos casos, excluídos desse momento? Se metade de um dos dias de planejamento é dedicado para o planejamento interdisciplinar entre as disciplinas da mesma área de conhecimento, como a interdisciplinaridade é trabalhada sem que todos os professores tenham sido contratados? Somado a esses questionamentos, fazemos o exercício de resgatar a pergunta-problema norteadora da presente

investigação: “*quais são as condições do trabalho docente dos professores de Sociologia nas escolas públicas da rede estadual, em Florianópolis, diante do chamado Novo Ensino Médio?*”. É partindo dessas questões que buscaremos, no próximo tópico, expor, refletir e questionar sobre as condições vivenciadas e relatadas pelos docentes de Sociologia.

3.2 TRABALHO DOCENTE NA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC: REFLEXÕES SOBRE AS CONDIÇÕES VIVENCIADAS PELOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA DA REDE ESTADUAL CATARINENSE

Na medida em que a Sociologia escolar carrega uma história distinta das demais disciplinas, se consolidando como obrigatória na educação básica apenas em 2008 e apoiando a sua existência, sobretudo, na formação de cidadãos críticos por meio de seus conteúdos de ensino, nos importa investigar, no contexto de implementação da BNCC, as condições de trabalho dos professores de Sociologia, dado que o seu breve caráter de obrigatoriedade é retirado com a Lei 13.415/2017.

As aulas de Sociologia, de acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio de 2006 (documento institucional que fundamentou o ensino obrigatório de Sociologia a partir de 2008), devem proporcionar aos estudantes o contato com ferramentas de análise do mundo social por meio de dois instrumentos: a desnaturalização e o estranhamento. A partir da desnaturalização, a Sociologia deve desmistificar fenômenos sociais que são entendidos pelo senso comum como de causa natural, de forma a retomar a historicidade dos fenômenos sociais e exteriorizar os interesses sociais que transpassam as decisões e mudanças históricas; com o estranhamento, cabe a Sociologia propiciar aos estudantes um olhar problematizador sobre aquilo que se entende enquanto de conhecimento geral para todos. Em outras palavras, deve promover a possibilidade de *estranhar* aquilo que é tido como normal, corriqueiro, sem necessidade de explicação, partindo de um método científico e sendo trabalhado de forma crítica.

Com a reforma do EM e implementação da BNCC, essas duas características principais se perdem: as palavras *desnaturalização* e *estranhamento* sequer são mencionadas na parte do Ensino Médio, em especial na seção destinada à Área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Compreendendo que esses dois conceitos tratam das finalidades educativas da Sociologia, fundamentando, desde 2008, o

trabalho que os professores da disciplina devem realizar na sala de aula, como fica a situação do ensino de Sociologia quando o novo currículo orientador das práticas de ensino se exime de mencionar aquilo que deu base para que a disciplina pudesse se fortalecer e cimentar na educação básica?

Para as entrevistas realizadas no desenvolvimento da presente pesquisa, elaboramos, no roteiro base, um bloco de perguntas específico só para o ensino de Sociologia. Nele questionamos diversos tópicos, tais como se os docentes percebem alguma diferença no ensino de Sociologia com a implementação da BNCC e como têm trabalhado com a disciplina nas turmas do NEM. Em geral, o que se percebe entre tais professores é uma resistência ao que é proposto pela BNCC, de forma a manter a criticidade que o ensino de Sociologia requer. Iremos, a partir de agora, examinar os relatos dos docentes começando por aquilo que é tão emblemático para a BNCC: o ensino por área de conhecimento.

Não tenho conseguido, não sei se é um problema meu ou se é resistência, mas eu não tenho conseguido. Às vezes eu vejo um professor de História fazendo algo interessante, mas não está dentro do meu plano agora. A gente teria que construir o plano de outra forma, juntos. [...] Na Sociologia trabalhamos com conceitos, não com período histórico. [...] **Eu não sei o que fazer, eu juro que não sei. Eu estava muito angustiada com isso, mas não estou mais. Eu não sei trabalhar assim.** O estado deveria proporcionar como trabalhar interdisciplinarmente. (LUÍSA, em entrevista concedida no dia 07/06/2022, grifos nossos)

A fala citada acima veio em resposta à pergunta “você tem conseguido realizar um trabalho interdisciplinar como pede a BNCC? (Se sim), como?”. Mesmo atuando em uma escola que possui um período para planejamento interdisciplinar, Luísa afirma que possui dificuldade para conseguir realizar tal feito. Isso porque, mesmo possuindo esse momento – algo anterior ao NEM em virtude da organização escolar de sua unidade –, os professores, quando juntos, acabam realizando o planejamento para a própria disciplina. Longe de culpabilizar os docentes, podemos analisar esse ponto sob outro prisma: a sobrecarga docente.

Luísa, além de responsável pelas aulas de Sociologia, também precisa lecionar o componente curricular Formação Humana em Sociologia e três outras disciplinas que são específicas das turmas do magistério. A professora declara ainda que tem que fazer muitas avaliações e “não dá conta”. Essa é também uma crítica de Heloísa, que tem uma avaliação negativa ao fato de que é necessário realizar três atividades avaliativas e três recuperações por trimestre obrigatoriamente:

Parece que você está mais tempo avaliando. E por trás da avaliação tem toda uma questão burocrática, porque você tem um sistema para alimentar. Parece que você passa mais tempo se preocupando com isso do que com a questão pedagógica. (HELOÍSA, em entrevista concedida no dia 24/05/2022)

A condição de ter tempo específico de planejamento de área que Luísa possui, entretanto, não se estende aos demais professores: os outros quatro docentes entrevistados sequer possuem tempo para planejamento interdisciplinar. Quando questionados com a mesma pergunta descrita acima, as respostas dadas indicam de que há uma tentativa de interdisciplinaridade não efetivada: tanto Heitor quanto Isabella assumem que “houve uma conversa” entre os professores de ciências humanas das escolas em que atuam, porém que essa conversa não chega a constituir um planejamento; Miguel declara que tenta realizar um planejamento interdisciplinar, porém que o grande problema é a disponibilidade coincidente com os demais docentes; e Heloísa alega que o trabalho interdisciplinar que realiza é entre ela mesma pesquisando informações sobre as outras disciplinas:

Por exemplo, nas primeiras aulas de Sociologia para poder ilustrar o que a Sociologia vai estudar, para não chegar com muita teoria, eu cheguei para eles desnaturalizando a cartografia. Então eu peguei um mapa mundi que eles conheciam, depois peguei um outro mapa que é uma projeção invertida, de ponta cabeça, e depois peguei um mapa da Austrália, que seria invertido norte e sul, e a Austrália no Centro. Aí fui problematizando com eles essa questão. O que é desnaturalizar a realidade? E aí partindo dessa questão dos mapas. Eu entendo isso como trabalhar de uma forma interdisciplinar, mas sem ter o colega junto comigo. Aí realmente não tem tempo. (HELOÍSA, em entrevista concedida no dia 24/05/2022)

Ainda no tocante ao planejamento interdisciplinar, Heloísa e Heitor afirmam que há sim uma cobrança por parte da direção escolar para que seja dada atenção à interdisciplinaridade. Nas palavras de Heloísa, “é uma cobrança de interdisciplinaridade sem dar as condições para que isso aconteça”. E continua:

Não temos um tempo de planejamento interdisciplinar. Temos muita carga horária. É uma coisa que deveria ter acontecido no NEM. Exemplo: escola piloto do NEM possuía uma carga horária de planejamento maior que o ensino médio regular até então, e a expectativa era que isso viesse para toda realidade, para todas as escolas. E não. **Foi instalado o novo ensino médio e todas as escolas continuaram com a mesma disposição da carga horária. Então professor 40h tem 32h em sala de aula e o restante como de planejamento. Não tem tempo para gente se encontrar com o colega.** (HELOÍSA, em entrevista concedida no dia 24/05/2022, grifos nossos)

Além disso, uma outra razão apontada pela professora Luísa em relação à “não interdisciplinaridade” das aulas é de que houve um empobrecimento da Sociologia mediante a BNCC. De acordo com a professora:

A gente já lutava para dizer que Sociologia não é conversa de bar, não é “dar opinião”, mas eu acredito que nós perdemos e estamos perdendo muito. Mas a resistência esse ano, nós combinamos: “não, vamos insistir!”. **Eu tenho o compromisso com o conhecimento, com a minha docência, e eu não vou empobrecer o meu conteúdo para agradar algumas pessoas que não estão em sala de aula. Eles não sabem o que é dar aula para 29 turmas de ensino médio.** (LUÍSA, em entrevista concedida no dia 07/06/2022, grifos nossos)

Esse posicionamento vai de encontro ao que pensa Isabella, que também declara haver resistência em adequar a prática cotidiana em sala de aula ao que a BNCC está pedindo, porque há um esvaziamento dos conteúdos. Ambas as professoras recorrem aos livros didáticos dos PNLD's de anos anteriores para auxiliar no planejamento de aula, pois são críticas no tocante aos novos volumes disponibilizados. Essa adoção dos livros de Sociologia dos PNLD's anteriores para o planejamento de aulas em 2022 é também praticada por Heloísa, que não gostou dos livros atuais.

Com a nova organização curricular, os livros didáticos também passaram por transformações: agora o livro didático é por área de conhecimento (não mais disciplina) e conta com 6 volumes em cada coleção. No caso de Isabella, que atua em quatro escolas, há uma imensa dificuldade em utilizar os novos livros: cada uma das escolas escolheu uma coleção diferente, ou seja, a professora precisa se organizar para trabalhar com 24 volumes distintos uns dos outros. Esse não chega a ser o caso de Miguel, que também atua em quatro escolas, pois os livros sequer chegaram em todas elas: somente duas dessas quatro escolas receberam os livros didáticos no início do ano letivo de 2022.

Assim sendo, os docentes foram questionados sobre quais são as fontes e materiais didáticos que utilizam para a preparação das aulas. As respostas demonstraram que a aderência aos livros do último PNLD é baixa e de que há um uso constante de outros materiais, tais como a pesquisa na internet, reportagens, filmes, vídeos e os próprios livros de Sociologia dos PNLD's anteriores, como já mencionado. Heitor foi o único docente que declarou usar os atuais livros didáticos no planejamento de aula, mas não para as aulas de Sociologia, e sim para as aulas do componente

curricular eletivo Diálogos Contemporâneos das Juventudes: diversidades e pluralidades, que precisou assumir devido a diminuição de carga horária da disciplina de Sociologia. Revela o professor:

Fiz questão de ter a experiência dessa aula, porque eu sei que o ano que vem, a minha carga horária em Sociologia vai diminuir, aí o que vai sobrar para mim? Vai sobrar as trilhas formativas, as eletivas. Aí já tendo essa experiência [...] essa demanda é necessária porque eu também pensei na diminuição do ano que vem. (HEITOR, em entrevista concedida no dia 30/05/2022)

Heitor analisa que tem tido uma boa experiência com a eletiva Diálogos Contemporâneos da Juventude, uma vez que está tendo uma boa resposta dos estudantes às aulas. Alega que a formação que tem em Ciências Sociais contribui bastante para o ensino da eletiva. Relata o docente:

Está sendo bacana até porque como nesse sentido eu gosto de transgredir um pouco dentro do possível, dentro da institucionalidade, transgredir... E a molecada lá está respondendo satisfatoriamente. Já aboli prova, já que é Diálogo Contemporâneo, vamos dialogar, debater, pesquisar, refletir criticamente né? [...] Eu acho que está fluindo, tem um projeto do jovem com a cidade, ou seja, quais espaços aí que essa lógica capitalista impede a circulação dos jovens? Eles estão indo, estão pesquisando, estou sentindo esse entusiasmo. Ficaram 2 anos no remoto né. Está tendo seminário... está bacana. (HEITOR, em entrevista concedida no dia 30/05/2022)

A experiência do docente com um dos novos componentes curriculares que a BNCC lançou para o ensino médio, todavia, é distinta da vivência que Heloísa teve com o componente curricular que é central para o NEM: o Projeto de Vida.

Heloísa iniciou o ano letivo de 2022 com uma carga horária de 40h semanais, lecionando as disciplinas de Sociologia e Projeto de Vida (PV). Lecionou PV durante um mês para quatro turmas do ensino médio noturno. Heloísa, tal como Heitor, afirma que a sua formação em Ciências Sociais contribuiu para o ensino do PV, mas que faltou clareza em relação à proposta da disciplina e tempo para um planejamento adequado, além de uma capacitação específica no que se refere ao ensino do PV. Por isso, após um mês lecionando PV, Heloísa decidiu diminuir a sua carga horária para 30h semanais e ficar responsável apenas pela disciplina de Sociologia.

Em seu relato, a professora alega que não conseguia se reunir com os outros professores que estavam lecionando PV para realizarem um planejamento em conjunto, e que, portanto, o que estavam tentando articular era seguir a proposta do

livro didático do PV, que seguia a seguinte ideia: no 1º trimestre os docentes iriam trabalhar a questão do “eu comigo mesmo – quem sou eu?”; no 2º trimestre iriam trabalhar a questão da comunidade, “eu e o meu entorno”; e por fim no 3º trimestre iriam trabalhar em torno da questão “eu e o mundo”, seguindo essa escala. À vista disso, afirma a docente que:

Eu acho que Filosofia e Sociologia, os professores dessas matérias seriam os mais adequados para dar essas disciplinas, inclusive eu diria mais: acho que não precisa de Projeto de Vida, poderiam ter aumentado a carga horária de Sociologia e Filosofia porque a gente já faz isso nas nossas aulas. A questão do “quem sou eu?”, quer uma pergunta mais filosófica que essa? (HELOÍSA, em entrevista concedida no dia 24/05/2022)

No que concerne à não-obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia e da adição do Projeto de Vida na grade curricular, concordamos com a colocação de Costa (2021, p. 86, grifos nossos):

Tratando-se da redefinição do currículo, disciplinas como Filosofia e Sociologia deixaram de ser obrigatórias. Depois de um período de polêmica referente à exclusão dessas disciplinas, a Lei nº 13.415/17 foi promulgada tendo em seu texto apenas a seguinte menção: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017a). Sabe-se que estudos e práticas não são conclusivamente o mesmo que disciplinas ou componentes curriculares, com isso, os conhecimentos e conceitos referentes a essas disciplinas poderão ser tratados de maneira interdisciplinar/transversal aos conhecimentos e conteúdos de outros componentes curriculares. **Tratando-se de um projeto de educação que busca para si, na forma de lei, uma formação integral, é no mínimo paradoxal o esvaziamento dos campos de conhecimento no Novo Ensino Médio.**

Outro ponto paradoxal é o que se refere ao protagonismo juvenil, que ao lado da defesa do Projeto de Vida, torna-se um dos pilares discursivos da BNCC. No documento da Base, consta que “os itinerários devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil” (BRASIL, 2018, p. 478). Analisamos tal concepção como contraditória dado que, como apontado por Heitor e descrito no capítulo anterior, não houve consideração alguma dos dois anos de pandemia e ensino remoto (efetivado às pressas sem preparação qualitativa diante de um contexto de calamidade pública) no processo de implementação da BNCC a nível nacional, no ano de 2022.

Os dois anos de ensino remoto e ensino híbrido nas escolas estaduais de Santa Catarina promoveram consequências não só nas condições de trabalho dos

professores, como também no desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. De um lado, os professores lidavam com a situação de ver a própria casa se transformar em um estúdio de gravação de videoaulas, muitas vezes enfrentando dificuldades com a completa novidade de tecnologias educacionais substituírem por inteiro a sala de aula; do outro lado, estavam os estudantes que perderam a presencialidade da sala de aula como um espaço de desenvolvimento cognitivo e social, submetidos a pequenas atividades que contavam tanto como presença nas aulas virtuais, como complementares às próprias aulas, visto que a duração das videoaulas era inferior a Hora Aula presencial na escola.

Mesmo sem serem questionados uma única vez acerca do período de ensino remoto causado pela pandemia, quatro dos cinco professores entrevistados, em determinado momento, mencionaram algo acerca das consequências desse período para o ano letivo de 2022 em relação ao desenvolvimento dos estudantes.

Para Heloísa, os estudantes estão com um desenvolvimento mais lento em sala de aula, tanto em questões teóricas (como a explicação de conteúdo), quanto em questões práticas (como copiar o conteúdo do quadro); no relato de Heitor, o conselho de classe do 1º trimestre nas escolas em que atua teve um foco nas questões comportamentais e nas angústias psicoemocionais dos alunos que vivenciaram diferentes dificuldades pessoais nos dois anos mais críticos da pandemia; Isabella relata que um assunto recorrente na sala dos professores é de que esse ano a dificuldade está diferente, que os alunos estão com uma menor tolerância para a sala de aula, o tempo de escuta, de atenção... "passo boa parte do tempo chamando atenção, contendo indisciplina" (ISABELLA, em entrevista concedida no dia 01/06/2022); e Luísa afirma acreditar que as aulas de Sociologia tem atingido pouco as suas finalidades educativas devido aos dois anos de afastamento da sala de aula. Para a professora, os estudantes vieram defasados desse período, pois brigam por qualquer coisa, fazem muito barulho durante as aulas e querem sair da sala a qualquer momento. Nas palavras da docente:

Eu estava doída para voltar para sala de aula e vejo como esses dois anos... algumas pessoas dizem que parece que eles "pararam", mas eu acho que eles regrediram, eles se acomodaram a fazer o que queriam na hora que queriam. Não funciona o ensino daquele jeito. (LUÍSA, em entrevista concedida no dia 07/06/2022)

Tal como relatado por Heitor, Luísa compartilha uma experiência parecida a respeito do conselho de classe do 1º trimestre, que foi focado no comportamento dos estudantes: "muitos alunos tiveram que ser trocados de turmas, de turno, por motivos comportamentais, porque os professores não estão dando conta." (LUÍSA, em entrevista concedida no dia 07/06/2022)

Diante desse cenário que paira nas escolas da rede estadual, quais são as condições para efetivar "o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil"? Quais são as possibilidades de um "protagonismo juvenil" quando o próprio desenvolvimento dos estudantes, que foi prejudicado pelas modalidades remota e híbrida de ensino aplicadas nas escolas estaduais de Santa Catarina, é ignorado por aqueles que determinam as políticas educacionais? O foco do ano de 2022 deveria ser voltado para a readaptação dos estudantes e de toda a equipe pedagógica ao ambiente escolar, e não para a implementação de uma Reforma que se reveste de uma possível defesa do "protagonismo juvenil" e do "projeto de vida", mas que não se sustenta em sua prática.

O descuido acerca desse importante processo de readaptação escolar pode ser visto nos relatos de Heloísa, Heitor e Isabella, que testemunham exaustão, saturação e descontentamento por parte dos estudantes para com a escola devido ao aumento progressivo da carga horária³¹. Heloísa vai ainda além, quando menciona a situação dos estudantes do noturno, que agora terão quatro séries para completar o ensino médio.

O noturno eu dei um mês de aula para duas turmas, era Projeto de Vida, e era difícil estar numa sala em que os alunos sabiam que teriam que ficar 4 anos para concluir o ensino médio. Fiz esse levantamento nessas duas turmas perguntando "quem está a noite por que trabalha?" e pouquíssimos levantaram a mão. **O restante está a noite porque não conseguiu vaga durante o dia.** Ou seja, de uma forma meio que obrigada eles vão acabar concluindo o ensino médio em 4 anos, porque não tem vaga no diurno. (HELOÍSA, em entrevista concedida no dia 24/05/2022, grifos nossos).

E na experiência de Heloísa, essa falta de vagas no diurno no início do ano letivo acarreta outra consequência para o ensino e continuidade das aulas: as transferências de turnos.

³¹ No ano de 2022, houve um aumento de 800h para 1.000h anuais para cada série. Com o aumento progressivo, até o ano de 2024, cada série do ensino médio deverá possuir 1.400h anuais. No estado de Santa Catarina, o planejamento é de que as escolas atinjam essa carga horária mínima anual até 2024.

Para mim é uma hipótese só que me veio muito forte, que é “qual o comprometimento desse aluno que está no noturno?” se ele está ali porque não conseguiu vaga durante o dia... E assim que ele tiver uma vaga para o dia, ele vai para o dia. **E a distribuição da carga horária é outra, o noturno é uma aula de sociologia por semana. Não sei como é que resolve uma situação de transferência de um aluno do noturno para o diurno, porque o ritmo de conteúdo trabalhado lá é diferente do ritmo da manhã e da tarde.** (HELOÍSA, em entrevista concedida no dia 24/05/2022, grifos nossos)

Heloísa testemunha que a questão da transferência entre turnos não é uma exceção na escola, pois acontece recorrentemente. E que a incompatibilidade entre o número de aulas no noturno e no diurno, somadas as transferências, impactam diretamente no planejamento da professora:

Os períodos de reabertura de matrícula para transferência que aconteceu na metade do primeiro trimestre foi um período tumultuado. Tem aluno chegando que não teve conteúdo nenhum, tem aluno que já estava contigo há um mês e já está encaminhado no conteúdo, já estava fazendo atividade avaliativa. **Como é que se lida com essa realidade? Não tem como isso não atrapalhar sua aula.** Te desestabiliza e você não sabe o que fazer. Pensar “e agora? Eu faço uma revisão para essa galera?” porque não é um ou dois, sabe. **Tive turmas em que metade da turma chegou de transferência interna. Parecia que eu não saía do lugar, fiquei um mês dando a mesma aula praticamente.** (HELOÍSA, em entrevista concedida no dia 24/05/2022, grifos nossos)

A diminuição da carga horária da disciplina de Sociologia no período noturno é também muito sentida por Heitor e Isabella. Heitor, quando questionado sobre se conseguiu cumprir com o planejamento durante o primeiro trimestre de 2022, respondeu que “no diurno sim, noturno não”; e Isabella, quando questionada diretamente sobre quais impactos sente no ensino de Sociologia com a diminuição da carga horária, compartilha que:

Vejo o impacto de dar conta de tudo no noturno, o tempo curricular não dá conta da abstração da Sociologia. Quando começa a engrenar, acabou a aula. Só vai encontrar de novo na semana seguinte, é difícil a continuidade da aula. Já era difícil com duas aulas semanais, com uma aula semanal piorou. (ISABELLA, em entrevista concedida no dia 01/06/2022)

As distintas, porém semelhantes experiências expostas acima constata as primeiras consequências sutis que a Reforma do EM e a BNCC tem sobre o ensino de Sociologia e, conseqüentemente, nas condições de trabalho dos professores deste componente curricular: contrariando a não obrigatoriedade do ensino, a disciplina se

manteve na organização curricular do Estado de Santa Catarina na parte de Formação Geral Básica, porém com uma grande perda de carga horária no período noturno, sobrecarregando os professores com mais turmas para lecionar e gerando dificuldades de continuidade entre as aulas. Com a progressão do Novo Ensino Médio para toda esta etapa de ensino, em 2024 a única série que terá duas aulas de Sociologia por semana será a 1ª série do período diurno. Todas as demais contarão com apenas uma aula por semana³².

Sobre isso, Isabella desabafa em sua entrevista: "se eu tenho uma aula em cada turma, eu posso ter 32 turmas, o que é surreal. **Tenho medo de ter 32 turmas**". A professora ainda vai além e expõe que possui turmas com enturmação de 49 alunos. E completa: "se você tem 500 alunos, como faz redação com cada aluno?" (ISABELLA, em entrevista concedida no dia 01/06/2022, grifos nossos).

Outra questão que merece atenção quando falamos sobre condições do trabalho docente é a infraestrutura das escolas em que os docentes estão vinculados. Somamos a isso a relevância que a BNCC atribui às tecnologias digitais, vide pela própria nomenclatura das áreas de conhecimento, que agora carregam o "e suas Tecnologias". Por isso, uma das perguntas feitas aos interlocutores foi se a(s) escola(s) em que lecionam possui(em) a infraestrutura adequada para o atendimento das demandas tecnológicas do novo ensino médio. Abriremos os próximos relatos com as palavras de Isabella:

Na BNCC, para além das tecnologias específicas para as Ciências Humanas, tem toda aquela questão da cultura digital, **umas das questões que eles querem promover para os novos alunos é justamente da cultura digital, do mundo tecnológico [...] e não tem computador na escola, não tem internet na escola, a gente tem um projetor, que é disputado por todos os professores.** (ISABELLA, em entrevista concedida no dia 01/06/2022, grifos nossos)

Outro apontamento de Isabella é que geralmente as escolas possuem sim um projetor de slides e caixa de som para uso em sala de aula, mas o problema se encontra na quantidade disponível:

³² Em 2022, como a implementação do NEM e da BNCC se deu apenas na 1ª série do ensino médio, a mudança em relação a perda de carga horária foi sentida apenas no período noturno, uma vez que a 1ª série dos períodos matutino e vespertino se manteve com duas aulas semanais. Com a progressão da BNCC para todo o ensino médio, a 2ª e 3ª séries dos períodos diurnos contarão com apenas uma aula semanal de Sociologia. No período noturno, todas as séries terão apenas uma aula semanal de Sociologia.

Geralmente é um para toda escola, ou dois, no máximo três, é uma questão de você ter toda uma programação pré-definida para conseguir agendar e as vezes tem o outro colega que também agendou e tem a comparsa de “será que eu posso ceder, será que ele vai ceder?” (ISABELLA, em entrevista concedida no dia 01/06/2022)

No tocante à conexão com a internet, informa que as escolas possuem, porém que a conexão é limitada:

Todas as escolas hoje têm a internet aberta para os alunos em algum lugar, só que ela quase nunca pega. Tem sobrecarga de alunos conectados, então ela roda muito lentamente. As vezes na sala dos professores eu consigo conectar no meu celular, mas quando eu estou na sala de aula eu já não pego aquela conexão que é para os professores. (ISABELLA, em entrevista concedida no dia 01/06/2022)

As escolas em que Heloísa e Luísa estão vinculadas possuem uma infraestrutura um pouco mais adequada: dispõem de laboratório de todas as áreas de conhecimento e laboratório de informática equipado. Heloísa ainda comenta que lousas digitais estavam para ser instaladas nas turmas de 1º ano de sua escola, mas que até o momento da entrevista isso não havia acontecido e que havia expectativa entre os professores. Como ambas as escolas são grandes, é dito que a demanda de uso desses espaços não é totalmente atendida. E a utilização desses espaços implica em outra problemática: a alteração do horário das aulas semanais. Luísa informa que desde o início do ano até o dia da entrevista o horário já havia sido alterado seis vezes, o que dificulta o planejamento de aula e agendamento para uso do laboratório.

As escolas em que Miguel e Heitor lecionam possuem distintas realidades entre elas. No caso de Miguel, duas das quatro escolas estão com a infraestrutura da escola comprometida por conta de uma reforma. Afirma que as demais escolas possuem laboratórios e multimídia, mas não entra em detalhes. Heitor, que leciona em duas escolas, faz um comparativo entre ambas e afirma que uma possui mais infraestrutura em relação à outra. A escola com menos infraestrutura funciona somente no período noturno e dispõe de laboratório de informática com equipamentos obsoletos e uma internet que não funciona muito bem.

Outro ponto que carece atenção acerca das condições do trabalho docente é no tocante ao processo de capacitação dos professores no que se refere ao Novo Ensino Médio. Os docentes foram perguntados se participaram de alguma capacitação em relação a BNCC promovida pela SED/SC. Todos os interlocutores

acenam que sim, mas com ressalvas: Heloísa coloca que houve uma formação online concomitante ao período de final de ano letivo, período de muita sobrecarga para os professores. Por isso, não hesita ao afirmar que “houve formação, mas as condições adequadas para os professores fazerem não aconteceu” (HELOÍSA, em entrevista concedida no dia 24/05/2022). Tal afirmação corresponde com o colocado por Heitor em resposta à pergunta “você participou de alguma capacitação promovida pela SED referente a BNCC?”:

Não dá tempo, pô. O paradoxo é que a gente reclamava que eles não davam formação (e não dão mesmo [uma] formação qualificada). Mas agora esse ano, em função dessa implementação, estão empurrando uma formação atrás da outra. Eles querem que o cara dê aula, responda a burocracia, atenda as demandas e participe de formação... Não dá, não tem condições. A SED está oferecendo, eu não estou fazendo. Não tenho condições. (HEITOR, em entrevista concedida no dia 30/05/2022)

Por todas as razões dispostas acima nas páginas anteriores, nos importa, por fim, explicitar as respostas dos docentes para a última pergunta do roteiro base: “como você analisa suas condições de trabalho atualmente?”. Três dos cinco interlocutores utilizam o adjetivo “precário, precaríssimo”. Nesse momento os interlocutores criticaram a nova política da SED/SC em relação à Hora Atividade, em que consta a obrigatoriedade do cumprimento de metade da Hora Atividade ser realizado na escola. Nas palavras de Heloísa: “hoje o que mais prejudica a minha condição de trabalho é essa cobrança da hora atividade na escola. É mais uma burocracia para se preocupar” (HELOÍSA, em entrevista concedida no dia 24/05/2022). Já Isabella vai mais fundo e afirma que não há local adequado para realizar a hora atividade na escola:

Os professores estão matando tempo na hora atividade na escola, porque não é um local adequado para estudo. É uma forma de precarização do nosso trabalho. Você é obrigado a estar ali por lei, mas muitas vezes não tem nem recurso de internet ou computador disponível. Às vezes é um computador para todos os professores. (ISABELLA, em entrevista concedida no dia 01/06/2022)

Luísa reforça essa crítica:

Agora a gente tem que cumprir a hora atividade na escola. Eu me sinto mais à vontade em casa, no meu escritório, na minha mesa, com todos os meus conteúdos. E aqui se eu resolvo fazer planejamento, aí naquela hora não tem internet na sala, aí fica difícil... O que acontece é que eu estou preparando nos finais de semana, sobrecarregou. (LUÍSA, em entrevista concedida no dia 07/06/2022)

Heitor novamente faz uma crítica ao abastecimento semanal do sistema escolar “Professor Online”. Diz que a sua sobrecarga de trabalho aumentou por conta da necessidade desse abastecimento. Miguel critica a falta de disponibilidade de material de leitura e estudo físico para professores ACTs. Na perspectiva das condições materiais, Isabella desabafa:

Acho triste a realidade do professor. Acho as condições materiais tristes, você ter que disputar o recurso midiático com outros professores. Questões de não ter um quadro adequado, sala de aula às vezes ser quente, não ter boa ventilação. Às vezes faltar canetão, folha A4 para impressão, não ter local adequado para fazer a hora atividade na escola. (ISABELLA, em entrevista concedida no dia 01/06/2022)

Com os ricos relatos que temos à disposição, podemos verificar que os professores estavam, no momento das entrevistas, trabalhando em um contexto de Novo Ensino Médio, mas dispo de velhos instrumentos: a mesma carga horária de Hora Atividade, sem o acréscimo de tempo específico para planejamento entre componentes curriculares de uma mesma área de conhecimento; e com os mesmos equipamentos digitais que as escolas já possuíam anteriormente a BNCC.

Neste capítulo tratamos sobre as condições objetivas e subjetivas às quais os professores estão subordinados. No tocante às condições objetivas, discutimos sobre a situação precária dos professores Admitidos em Caráter Temporário, realidade tão latente na rede estadual catarinense. Em relação às condições subjetivas, abordamos a questão da *responsabilização docente*, inserida em um contexto maior de reestruturação produtiva e de reforma do Estado. Não obstante, pudemos expor como essas duas condições se articulam no dia a dia dos docentes e se amplificam no ano de 2022, com uma nova organização curricular sendo posta em prática e uma maior demanda sendo imposta aos professores: são eles que precisam readequar suas aulas para o desenvolvimento de competências e habilidades, porém com menos aulas disponíveis, havendo a necessidade de se responsabilizarem por mais turmas para fechar a carga horária de trabalho, e sem condições materiais e de trabalho que subsidiem toda essa readequação ao Novo Ensino Médio, tais como mais tempo de planejamento e novos equipamentos digitais.

O recorte de pesquisa escolhido, isto é, sendo os nossos interlocutores professores da disciplina de Sociologia, nos possibilitou conhecer e estudar sobre quais são os primeiros impactos da Reforma do Ensino Médio e da implementação da BNCC no ensino de Sociologia na educação escolar.

Inicialmente, a escolha se deu em razão da disciplina ter perdido o seu caráter de obrigatoriedade após a Reforma. Mesmo não sendo a única disciplina a sofrer essa alteração, analisamos que o recorte escolhido foi proveitoso, pois expôs como os professores analisam a situação da disciplina diante da nova organização e disposição curricular e como resistem a essa atual situação. Além disso, as experiências no período noturno, em 2022, servem como uma janela do que pode vir a ocorrer em geral com o ensino de Sociologia, a partir da ampliação do NEM e da BNCC para todas as séries do ensino médio: com apenas uma hora aula por semana, os professores já notam dificuldades de progressão de conteúdo e assimilação por parte dos estudantes devido ao espaço de tempo entre uma aula e outra.

Nesse sentido, uma das expressões da resistência dos docentes de Sociologia aos pressupostos do NEM e da BNCC, manifestada nas entrevistas, é a manutenção de seus planejamentos de aula anteriores, baseados em uma perspectiva crítica de estranhamento e desnaturalização dos fenômenos sociais, e não no desenvolvimento de competências e habilidades. Resistindo, dessa forma, ao esvaziamento de conteúdo teórico-crítico que a Sociologia sofre a partir do NEM e da BNCC, porém diante de um processo que precariza o trabalho docente ao diminuir a carga horária da disciplina e, assim, invisibilizar maior aprofundamento das reflexões que competem ao ensino de Sociologia devido a descontinuidade entre as aulas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta monografia visou analisar as condições do trabalho docente de professores de Sociologia nas escolas públicas estaduais localizadas na cidade de Florianópolis, frente ao contexto de implementação do “Novo Ensino Médio” e da BNCC na rede escolar. Partimos do pressuposto de que a “educação é um espaço de conflitos e de compromissos”, como diz Michael Apple, que envolve o confronto de interesses entre classes e frações de classes sociais. Portanto, a análise buscou relacionar as mudanças ocorridas no trabalho docente com as políticas educacionais que resultaram no NEM e na BNCC, numa correlação de forças sociais favorável aos interesses capitalistas.

Inicialmente, expusemos o trajeto percorrido desde o início dos primeiros debates acerca da construção de uma Base Nacional Comum Curricular até a sua promulgação propriamente dita. Assinalamos que esse percurso foi marcado por disputas em torno de diferentes projetos educativos. Se a primeira versão da BNCC, elaborada entre 2011 e 2014, baseava-se no princípio constitucional de Educação Básica abrangente (Educação Infantil ao Ensino Médio) como direito social, sua última versão relativa ao Ensino Médio, publicada em 2018, negava esse direito, conquistado nas lutas sociais pela democratização da sociedade brasileira. A análise desse percurso revela que os quatro documentos da BNCC elaborados (2014, 2015, 2016, 2018), expressaram em suas propostas educativas o contexto político e os interesses de classe envolvidos.

Particularmente quanto ao ensino de nível médio, as controvérsias giravam em torno dos conteúdos, finalidades e formato que ele passaria a ter a partir de uma mudança em sua estrutura, que posteriormente foi encabeçada pela Reforma do Ensino Médio promovida pelo governo Temer, a partir da Medida Provisória 746/2016, consolidada pela Lei n. 13.415/2017. Nesse sentido, a BNCC e a Reforma do Ensino Médio foram analisadas concomitantemente, compreendendo que há um vínculo entre ambas e que uma não se sustenta sem a outra.

Entendemos que o cenário político brasileiro em muito contribuiu para o rumo que a política educacional tomou. O golpe jurídico-parlamentar que ocorreu em 2016 depondo a presidente Dilma Rousseff (PT) abriu o caminho para que antigos agentes neoliberais da década de 1990 retornassem ao MEC, sob o governo Temer. Concomitante a isso, temos a inserção crescente de organismos do setor privado

(como o Movimento Todos pela Educação e a Fundação Lemann) nos espaços institucionais de debate sobre a educação nacional.

Dessa forma, a construção da BNCC foi hegemonizada pelo empresariado nacional, seguindo as propostas dos órgãos do capital-imperialismo, como o Banco Mundial, tendo a sua versão final completamente alterada em contraste com as versões anteriores. A literatura da área aponta que, nesse processo, há um esvaziamento intelectual da BNCC diante da centralidade da pedagogia das competências, que havia se enfraquecido a partir do fim do governo FHC e voltava com força na Reforma do Ensino Médio de 2017. Como assinala Ramos e Paranhos (2022, p. 73), essa retomada da pedagogia das competências inclui “elementos de renovação ideológica representados na ênfase conferida à dimensão ‘socioemocional’ da formação humana”, explicitada na Lei n. 13.415/2017 e na BNCC.

Portanto, entendendo que na educação institucionalizada e, em especial, no ensino médio, se encontra um enorme potencial de formação humana (DECKER, EVANGELISTA, 2019), capaz de formar o tipo de trabalhador que as configurações capitalistas demandam, sustentamos que a pedagogia das competências readquire centralidade no currículo da educação básica brasileira, com a finalidade de formar um novo tipo de trabalhador: um trabalhador mais adaptado às novas formas de exploração do capital, que se encontra organizado sob o regime de acumulação flexível. Como bem pontuado por Kuenzer (2017) e Ramos e Paranhos (2022), o projeto pedagógico tocado pela Reforma do Ensino Médio aponta para a necessidade da formação de profissionais mais flexíveis que acompanhem as mudanças tecnológicas.

Nesse sentido, verificamos como a Reforma do Ensino Médio não é uma política isolada: ela faz parte de uma política reformista mais ampla, que vê no golpe jurídico-parlamentar de 2016 uma janela de possibilidade para tocar políticas que visam a precarização do serviço público e dos direitos trabalhistas: a Reforma Trabalhista (Lei 13.467/17), a Lei da Terceirização Irrestrita (Lei 13.429/17) e a PEC (241/2016) do Teto de Gastos (COSTA, 2021).

Nessa perspectiva, a partir de uma análise da gestão neoliberal da educação, que se insere em um contexto mais amplo de reestruturação produtiva de capital, a literatura da área aponta que há uma maximização da exploração do trabalho docente. Vimos que essa maximização se dá tanto nas condições objetivas, quanto nas condições subjetivas de trabalho dos professores.

No tocante às condições objetivas, que se referem sobretudo aos tipos de contratos trabalhistas aos quais os profissionais do magistério estão vinculados, verificamos que há um aumento desproporcional da contratação temporária de professores. Esse tipo de contratação, que na rede estadual catarinense é majoritária, traz impactos diretos no desempenho diário do professor: além de não garantir plano de carreira aos docentes, impactando diretamente na sua vida profissional e segurança econômica, promove retrocessos na área sindical e na organização política dos trabalhadores da educação. Além disso, a contratação temporária impacta negativamente no trabalho docente, pela fragilidade do vínculo que o professor tem com a escola e com as atividades promovidas por ela, visto que muitas vezes esse profissional precisa se dividir entre mais de uma escola semanalmente para completar a carga horária de trabalho.

Enquanto as condições objetivas tratam das relações contratuais dos docentes, as condições subjetivas tocam nas relações e condições de trabalho, inclusive na chamada responsabilização docente. Esse conceito dá nome a um forte aumento das responsabilidades no trabalho com o ensino dos professores. Entre essas maiores responsabilidades, se encontra inclusive aquela tocante às possibilidades de emprego futuro dos estudantes, o que pode ser verificado por meio da obrigatoriedade do componente curricular Projeto de Vida, que vem com a Reforma do Ensino Médio e é estruturante na BNCC. Conforme apontado pela bibliografia, a responsabilização docente levou a um processo de maior intensificação do trabalho docente.

Na análise realizada a partir das entrevistas feitas, apontamos que há um aumento da responsabilização docente com a chegada do NEM sem a garantia de novas condições de trabalho, diante de uma mudança estrutural em toda essa etapa de ensino. Vimos, conforme os relatos, que o próprio processo de construção do currículo base para o território catarinense foi realizado de uma maneira aquém do necessário para um processo de reformulação curricular: durante uma pandemia causada por um vírus que dilacerou mais de 500 mil vidas no Brasil, de forma remota, e sem liberação das atividades em sala de aula, tornando-se um exemplo da intensificação do trabalho docente.

O recorte escolhido, isto é, analisar a condição do trabalho docente dos professores de Sociologia, se deu em razão da especificidade dessa disciplina diante de seu histórico na educação básica brasileira e da mudança de sua posição no currículo a partir da Reforma do Ensino Médio e da homologação da BNCC. Buscamos

entender qual a repercussão que a mudança curricular teria sobre o ensino da Sociologia e de que maneira o trabalho dos professores seria também impactado por isso.

Por meio das entrevistas realizadas, concluímos que apenas mudanças sutis ocorreram com o ensino de Sociologia, muito em razão de uma resistência dos próprios docentes em adequar seus planejamentos de ensino à nova BNCC. O mesmo não pode ser dito em relação às condições de trabalho, que foram fortemente afetadas pela diminuição da carga horária da disciplina, principalmente no período noturno de ensino. Essa diminuição, além de gerar problemas de continuidade de conteúdo, levou os professores a terem que assumir a docência em mais turmas (e alguns em outras escolas), e ainda de se incumbirem de outros componentes curriculares, tendo como consequência uma crescente responsabilização e a intensificação do trabalho docente. Além disso, o trabalho docente interdisciplinar, requerido pela mudança estrutural do currículo, fica inviabilizado principalmente pelo fato de que não há período para planejamento interdisciplinar na rede estadual catarinense.

Com uma maior quantidade de aulas e obrigação de cumprir diversas tarefas burocráticas, tais como a atualização do sistema online utilizado pela SED/SC e pela necessidade de cumprimento de metade da hora atividade na escola – fortemente criticada devido à falta de infraestrutura das escolas estaduais –, os professores sequer possuem tempo para participar das capacitações (insuficientes) em relação ao NEM e a BNCC promovidas pela SED/SC. Esse relato ganha maiores contornos quando levamos em consideração, ainda, que tais capacitações são oferecidas sem a dispensa da sala de aula, levando a um acúmulo de tarefas que o professor precisa desempenhar durante seu período de trabalho.

Os docentes entrevistados analisaram as suas respectivas condições de trabalho como precárias, situação que atinge historicamente a educação básica no Brasil, mas que se exacerba desde o golpe jurídico-parlamentar de 2016 e que buscamos tratar no decorrer deste texto. Essas condições, como foi exposto, não estão colocadas exclusivamente devido à implementação do NEM e da BNCC, mas são condicionadas e intensificadas pela atual gestão neoliberal da educação, que a vê como uma mercadoria que deve ser medida por resultados quantitativos de avaliações em larga escala, e não como um meio de socializar os conhecimentos

social e historicamente produzidos pela humanidade e, a partir destes, produzir novos conhecimentos.

Os impactos da implementação generalizada da BNCC nas escolas são ainda sutis no ensino de Sociologia, como já observamos, o que pode ser explicado pela hipótese de que o recorte temporal da pesquisa, especialmente a realização das entrevistas, se deu no fim do primeiro trimestre letivo do ano de 2022 quando somente a 1ª série do ensino médio estava sob a nova organização curricular. Nesse sentido, deixamos o apontamento de que importa para os estudiosos da Sociologia escolar a realização de pesquisas empíricas relativas ao ensino de Sociologia após a progressão do NEM e da BNCC para todas as séries do ensino médio, caso se concretize a programação de que isso deve ocorrer até o ano de 2024.

Para finalizar, nos somamos às lutas sociais históricas em defesa de uma educação pública de qualidade em nosso país, apontando para a necessidade de revogação imediata da Reforma do Ensino Médio a partir do próximo PNE (2024-2034). Isso, dado que o sustentáculo do NEM, isto é, a BNCC, foi atropelada pelo empresariado da educação a partir do golpe de 2016 e foi homologada com um projeto de currículo que esvaziou completamente a função social da escola, qual seja, a socialização do conhecimento social e historicamente produzido de maneira vinculada à prática social dos estudantes, de forma que a eles se revele o movimento contraditório que está posto na sociedade de classes, e as possibilidades de sua transformação e emancipação.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. “Endireitar” a Educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.1, p. 55-78, jan./jun. 2002.
- BATISTA, Neusa Chaves; FELIX, Lúcia Fernanda Ramires; BUENO, Rita de Cássia Soares de Souza. Resistência estudantil em escolas e universidades públicas brasileiras frente a uma agenda conservadora para as políticas educacionais. **Open Science Research / Editora Científica Digital (Organização)**. – Guarujá-SP: Científica Digital, 2022, v. 1, p. 1608-1625.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 15 set. 2022.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 01 set. 2022.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília, 2006. Vol. 3: Ciências Humanas e suas tecnologias. Cap. 4: Conhecimentos de Sociologia, p. 101-133.
- _____. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 01 set. 2022.
- _____. **Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei 9.394 de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 05 out. 2022.
- CAMPELO, Calebe Lucas Feitosa; JOHANN, Rafaela Cristina; PEREIRA, Antonio Marcondes Dos Santos. A Base Nacional Comum Curricular e a Reforma Do Ensino Médio: Uma Crítica à Luz do Materialismo Histórico. **Revista GESTO-DEBATE**, Campo Grande/MS, vol. 21, n. 03, p. 31-64, jan./dez. 2021.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA. **Parecer CEE/SC nº 040/2021**. Disponível em: <<http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/ensino-medio/educacao-basica-ensino-medio-parecer/pareceres-13>>. Acesso em: 15 set. 2022.
- COSTA, Matheus Felisberto. **BNCC e trabalho docente temporário em SC: subordinação, flexibilização e precariedade**. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2021, 184p.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, mai./ago. 2008, p. 293-303.

DA SILVA, Amanda Moreira; GOMES, Thayse Ancila Maria de Melo; DA MOTTA, Vânia Cardoso. Formas e tendências de precarização do trabalho docente e os influxos do empresariamento na educação. **Caderno de Educação**, n. 63, jan./jun. 2020, p. 137-155.

DECKER, Aline; EVANGELISTA, Olinda. Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a sociabilidade capitalista. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 3, set./dez. 2019, p. 1-24.

EVANGELISTA, Olinda. Faces da tragédia docente no Brasil. **Política educacional, docência e serviço social: para uma análise crítica**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017, p. 1-21.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, Currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº 139, p. 385-404, abr/jun 2017.

GOVERNO DE SANTA CATARINA. **Lei Complementar nº 456, de 11 de agosto de 2009**. Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/sc/lei-complementar-n-456-2009-santa-catarina-disciplina-a-admissao-de-pessoal-por-prazo-determinado-no-ambito-do-magisterio-publico-estadual-para-atender-a-necessidade-temporaria-de-excepcional-interesse-publico-sob-regime-administrativo-especial-nos-termos-do-inciso-ix-do-art-37-da-constituicao-federal>>. Acesso em: 26 set. 2022.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Perguntas e respostas sobre o Novo Ensino Médio**. Disponível em: <<https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/d%C3%BAvidas>>. Acesso em: 29 out. 2022.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Bolsa Estudante**. Disponível em: <<https://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/31553-auxilio-financeiro-para-estudantes>>. Acesso em: 26 set. 2022.

HANDFAS, Anita. As pesquisas sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica. In: SILVA, I.; GONÇALVES, D. (Org.). **A Sociologia na Educação Básica**. São Paulo: Annablume, 2017, p. 367-386.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. 17 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

JINKINGS, Nise. Novas e velhas determinações da dominação capitalista no trabalho. In: BIALAKOWSKY, A.; PARTIDA, R.; ANTUNES, R.; COSTA, M. I. (Org.). **Trabajo y capitalismo entre siglos em Latinoamérica – el trabajo entre La perenidad y la superfluidad**. Guadalajara (México): Universidad de Guadalajara, 2005, p. 89-116.

_____. Os processos de institucionalização da Sociologia no Segundo Grau (1972-1996). In: SILVA, I.; GONÇALVES, D. (Org.). **A Sociologia na Educação Básica**. São Paulo: Annablume, 2017, p. 35-56.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 15-39, 2000.

_____. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017.

LATORRE, Diego Bernard Varella de Castro. **O fenecer da educação capitalista: estudo das condições dos trabalhos temporários da educação (ACTs) no ensino público de Florianópolis**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2013, 148 p.

LOPES, Francisco Williams Ribeiro. (Des)continuidades na política de um currículo nacional: a Sociologia nos arranjos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil. **Revista de Ciências Sociais** — Fortaleza, v. 52, n. 1, mar./jun., 2021, p. 245–282.

MACHADO, Celso. O ensino de sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, 13 (1): 115-148. São Paulo: FEUSP, 1987.

MIRANDA, Kênia. O processo de trabalho docente: interfaces entre a produção e a escola. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2 maio/ago., p. 38-49, 2006.

RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências?. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan./abr. 2022.

ROSA, Maristela. **O trabalho docente com a disciplina de Sociologia: algumas reflexões sobre o ser professor no ensino médio da rede pública de Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2009, 225p.

SILVA, Ileizi; NETO, Henrique. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014-2018). **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. 2, João Pessoa, p. 262-284, maio/ago, 2020.

SILVA, Josefa Alexandrina. Os desafios para o ensino de Sociologia na educação básica a partir da BNCC. **Perspectiva Sociológica**, n. 27, 1º sem. 2021, p. 45-57.

APÊNDICE A – ROTEIRO BASE PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

BLOCO GERAL

- 1) Qual é a sua formação?
- 2) Há quanto tempo você trabalha com o ensino médio?
- 3) Há quanto tempo você leciona a disciplina de Sociologia?
- 4) Você é professor(a) efetivo(a) ou temporário(a)?
- 5) Em quantas escolas você dá aula?
 - 5.1) Quanto tempo você gasta com o deslocamento entre escolas durante a semana?
- 6) Você é responsável por quantos estudantes?
 - 6.1) Quantas turmas isso representa?
- 7) Para quais séries você dá aula?

BLOCO SOBRE BNCC

- 8) Há quanto tempo você tem contato com o Novo Ensino Médio e com a BNCC?
- 9) Como se deu o processo de debate sobre a implementação da BNCC na(s) escola(s) em que você atua?
- 10) Você participou de alguma das etapas de debate e elaboração dos Cadernos do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense?
 - 10.1) (Se sim), como você analisa o processo ao qual participou?
 - 10.2) (Se não), após a publicação, você teve tempo para estudá-lo e preparar seu planejamento de 2022 com base no Currículo Base?

- 11) Qual é a sua avaliação sobre esses Cadernos?
- 12) Você participou de alguma capacitação promovida pela SED referente a BNCC?
- 13) Você fez algum curso de especialização em relação ao ensino de Sociologia ou Ciências Humanas no Novo Ensino Médio?
- 14) Considerando o "Ciências Humanas e Sociais Aplicadas", a(s) escola(s) em que você leciona possui(em) a infraestrutura adequada para o atendimento das demandas tecnológicas do novo ensino médio?
 - 14.1) E em relação a biblioteca? Há material de apoio para as novas exigências do NEM?
- 15) Você tem conseguido realizar um trabalho interdisciplinar como pede a BNCC? (Se sim), como?

BLOCO SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA

- 16) Você percebe alguma diferença no ensino da disciplina de Sociologia com a implementação da BNCC?
 - 16.1) (Se sim), de que forma?
- 17) Como você tem conseguido trabalhar com a disciplina de Sociologia nas turmas do Novo Ensino Médio?
- 18) Você sente alguma diferença em relação ao trabalho docente com as turmas de 2ª e 3ª série, que ainda estão sob o antigo currículo?
- 19) Você conseguiu se adaptar e se organizar com as novas matrizes curriculares oferecidas pelo Estado?

- 20) Quais impactos você percebe no ensino de Sociologia com a diminuição da carga horária na nova matriz curricular da rede estadual?
- 21) Você considera que as suas aulas de Sociologia nas turmas do NEM tem conseguido atingir as finalidades de ensino da Sociologia?

BLOCO SOBRE TRABALHO PEDAGÓGICO

- 22) Você sente que a reforma do EM e a BNCC impactaram na elaboração das atividades avaliativas?
22.1) (Se sim), como impactaram?
- 23) Antes da reforma do EM você lecionava alguma disciplina além de Sociologia?
- 24) E atualmente, você está lecionando alguma disciplina além de Sociologia? Quais?
24.1) (Se sim), como você acha que a sua formação em CS tem contribuído no ensino dessas disciplinas?
- 25) Como você tem trabalhado com o livro didático?
- 26) Você se apoia em outros materiais didáticos além do último PNLD para a preparação das aulas?
- 27) Durante o primeiro trimestre de 2022, você conseguiu cumprir com o seu planejamento até o momento?
- 28) O momento de planejamento anual foi diferente esse ano em relação aos anos anteriores?
- 29) E o conselho de classe do 1º trimestre? Você sentiu alguma diferença esse ano?

BLOCO SOBRE CONDIÇÕES DE TRABALHO

- 30)** Quantas horas você trabalha por semana?
- 31)** Quantas hora-atividade você tem disponível durante a semana atualmente?
- 32)** E quantas hora-atividade você possuía antes da reforma do EM?
- 33)** Existe horário específico para o planejamento interdisciplinar entre os docentes da escola?
- 34)** Você sente alguma diferença em relação a demanda de trabalho com a atuação no Novo Ensino Médio?
- 35)** Como você analisa suas condições de trabalho atualmente?
- 36)** Você considera que houve mudanças com o NEM e a BNCC?
- 37)** Você é sindicalizado(a)? Por quê?
- 38)** Como você avalia as ações do SINTE-SC relacionadas com as atuais mudanças (relacionadas ao NEM) nas escolas? Você tem acompanhado e participado?