



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

Ana Sofia Xavier da Rosa Paixão

**PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA ACERCA DA REFORMA
DO ENSINO MÉDIO:
UMA ANÁLISE NA REDE DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS**

Florianópolis

2023

Ana Sofia Xavier da Rosa Paixão

**Percepção dos Professores de Sociologia acerca da Reforma do Ensino Médio:
uma análise na rede de ensino de Florianópolis**

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

Orientador: Prof. Amurabi Pereira de Oliveira,
Dr.(a)

Florianópolis

2023

PAIXÃO, ANA SOFIA XAVIER DA ROSA

Percepção dos Professores de Sociologia acerca da Reforma do Ensino Médio : uma análise na rede de ensino de Florianópolis / ANA SOFIA XAVIER DA ROSA PAIXÃO ; orientador, AMURABI PEREIRA OLIVEIRA, 2023.

58 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências Sociais, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Ciências Sociais. 2. Novo Ensino Médio. 3. BNCC. 4. Ensino de Sociologia. I. OLIVEIRA, AMURABI PEREIRA. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

Ana Sofia Xavier da Rosa Paixão

Percepção dos Professores de Sociologia acerca da Reforma do Ensino Médio:
uma análise na rede de ensino de Florianópolis

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

Local Florianópolis, 07 de julho de 2023.

Coordenação do Curso

Banca examinadora

Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira
Orientador
UFSC

Prof. Dr. Antonio Alberto Brunetta
Avaliador
UFSC

Me. Diego Greinert de Oliveira
Avaliador
UFSC

Florianópolis, 2023.

Dedico esse trabalho a minha família e aos meu amigos
que, incansavelmente, acreditaram em mim.

AGRADECIMENTOS

A graduação, para mim, não foi um caminho natural, se estou aqui hoje foi por um conjunto de acasos dos quais me apropriei e com muita dedicação, esforço e ajuda consegui trilhar. Não posso abdicar de agradecer a todos que estão comigo desde o princípio: a minha família, meu avô, minha avó, meus tios, tias, primos, primas, uma família enorme e cheia de amor!

Agradeço especialmente à Sarah, que chegou bem no comecinho da minha graduação, um momento em que eu enfrentava profundas mudanças internas e junto delas uma tristeza que eu pensava nunca findar. Você surgiu certa como o sol e foi fantástico acompanhar seus primeiros passos, primeiras palavras e primeiras descobertas, boa parte dos meus atrasos no começo da graduação têm sua digital.

À minha mãe do tamanho do mundo, nossa relação enfrentou percalços, mas você nunca duvidou de mim ou da minha capacidade, talvez por isso tenha sido tão difícil para você me ver *perdida*. Tem sido um processo muito importante descobrir você e te mostrar quem eu sou, ainda que com fragilidades. Te amo muito e serei sempre grata por você ter percorrido comigo esse caminho, sem você eu não seria quem sou e desistiria diante da primeira adversidade.

Ao meu pai, tem um pouquinho de você em tudo que eu faço, ouço, vejo, ao me afastar de você tentei ser perfeita e, surpreendentemente, não consegui. Você catalisou em mim o desejo de descobrir, conhecer, aprender, os motores do trabalho que estou apresentando aqui. Também me ensinou o que é viver à margem, a entender o que é o sistema e o que faz ele girar. Em outra vida a gente se resolve.

Ícaro, é um prazer inenarrável dividir a vida com você, voamos juntos ao redor do sol, *jusqu'ici tout va bien*. Você enche meus dias de alegria, risadas e amor, nos seus braços encontrei a segurança que sempre desejei e é lindo crescer com você. Agradeço também por você dividir comigo a sua família, Dulce, Liu, Lina e Ian, amo descobrir o mundo com vocês.

Sou grata à minha amiga Duda pelos anos de parceria, por ser o oposto que me completa. Ao meu amigo Aluá, inicialmente meu colega de curso que me ensinou tanto sobre a militância e a importância de lutar. Como meus dois melhores amigos são extrovertidos incorrigíveis, continua um mistério para mim.

Ao meu orientador Amurabi, que tem um jeitinho só seu e vai achar isso tudo muito clichê, obrigada por ter me visto e me acompanhado mesmo com minhas inconsistências.

Not everything that is faced can be changed,
but nothing can be changed until it is faced.
James Baldwin.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar, à luz do conceito bourdieusiano de habitus, a percepção dos professores de Sociologia quanto às mudanças que o ensino da disciplina sofreu com a Reforma do Ensino Médio, política educacional que alterou a Base Nacional Comum Curricular e foi aprovada sem a discussão qualitativa com os setores da sociedade civil, passando a vigorar no ano de 2022. A partir de entrevistas semiestruturadas com professores da Sociologia da rede estadual de Santa Catarina conseguimos obter um parâmetro dos primeiros impactos que essas mudanças tiveram no ensino mas, principalmente, das dificuldades que operam nesse processo de implementação do Novo Ensino Médio. Os problemas da implementação do Novo Ensino Médio se somam aos problemas históricos que a educação brasileira e às consequências de dois anos de ensino remoto, motivado pela crise sanitária mundial causada pelo Covid-19. Para os professores, a Reforma do Ensino Médio significa um maior sucateamento da educação pública, com objetivo de atender aos interesses privados.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; BNCC; Ensino de Sociologia.

ABSTRACT

This research aims to investigate, in light of the Bourdieusian concept of habitus, the perception of Sociology teachers regarding the changes that the teaching of the discipline underwent with the High School Reform, an educational policy that altered the National Common Curricular Base and was approved without qualitative discussion with civil society sectors, coming into effect in the year 2022. Through semi-structured interviews with Sociology teachers from the state network in Santa Catarina, I was able to obtain a parameter of the initial impacts that these changes had on teaching, but more importantly, the difficulties that operate in this process of implementing the New High School. The problems of implementing the New High School compound the historical problems of Brazilian education and the consequences of two years of remote learning, prompted by the global health crisis caused by Covid-19. For the teachers, the High School Reform signifies a further deterioration of public education, aimed at serving private interests.

Keywords: New High School; NCCB; Sociology teaching.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 PERCURSOS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL.....	14
2.1 DO SÉCULO XIX À REFORMA DE CAPANEMA	15
2.2 PÓS REFORMA CAPANEMA À REINTRODUÇÃO DA DISCIPLINA EM 2008 .	18
2.3 LEI 11.684/2008 - A REINTRODUÇÃO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO BÁSICO	21
3 O CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO.....	23
4 O ESPAÇO DA SOCIOLOGIA NO NOVO CURRÍCULO SEGUNDO A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES	33
4.1 METODOLOGIA.....	33
4.2 TRAJETÓRIA DOCENTE NO ENSINO DE SOCIOLOGIA	36
4.3 A PRÁTICA DOCENTE NO NOVO ENSINO MÉDIO.....	39
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS.....	54
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO	57
APÊNDICE B - ENTREVISTA	58

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados da pesquisa denominada “Percepção dos professores de Sociologia acerca da Reforma do Ensino Médio”, sendo uma pesquisa empírica realizada no âmbito do PIBIC (Programa Institucional de Iniciação à Pesquisa Científica), baseada em entrevistas semiestruturadas com professores de Sociologia que atuam na rede de ensino do sistema estadual em Florianópolis.

A pesquisa foi realizada em Florianópolis, entre março e junho de 2022, logo após o retorno das aulas presenciais após dois anos de ensino remoto devido à pandemia de COVID-19. A metodologia utilizada foi qualitativa, abordando a trajetória docente dos professores de Sociologia, questões sobre o ensino remoto e as primeiras observações sobre o Novo Ensino Médio. Foram duas etapas: a primeira por meio de um formulário do Google com perguntas relacionadas à trajetória dos professores e a segunda por meio das entrevistas.

O principal objetivo da presente monografia é, a partir dos relatos coletados e alicerçado no conceito *bourdieiano* de *habitus*, investigar como os professores percebem o espaço da Sociologia no currículo da rede de ensino estadual de Florianópolis no contexto de implementação incipiente da Reforma do Ensino Médio, a partir de um entendimento de a) como as disposições sociais incorporadas pelos professores influenciam sua percepção sobre a reforma e b) quais as problemáticas que limitam a execução qualitativa das diretrizes curriculares no Ensino de Sociologia. Acompanhar a implementação do Novo Ensino Médio e entender os impactos que a Reforma têm sobre o ensino de Sociologia é de vital importância para fomentar a pesquisa na área de educação e denunciar mais esse elemento de sucateamento da educação.

Para tanto, no primeiro capítulo faço uma retomada histórica da disciplina no currículo da educação básica, uma história que começa no século XIX e é marcada por discontinuidades que perpassam diversas reformas educacionais empreendidas no Brasil, Oliveira (2013) discutiu justamente a intermitência da Sociologia na Educação Básica, a qual, junto com a filosofia, voltou aos currículos escolares no ano de 2008, através da LDB 11.684/08. Destaca-se nesse capítulo, o caráter intermitente que a Sociologia tem no ensino básico, por ser uma ciência relativamente nova e cujo ensino, por vezes, não é de interesse dos setores dominantes no campo educacional.

O segundo capítulo é voltado à breve apresentação do histórico do novo Ensino Médio, introduzindo os tipos de currículos implementados no Brasil ao longo da história e demonstrando que a LDB (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e, posteriormente a BNCC, implementam, pautadas nas reformas neoliberais da década de 90, um currículo baseado em competências, no qual o processo de ensino-aprendizagem deixa de ser voltado à construção ou transmissão do conhecimento e passa a ser direcionado ao desenvolvimento de competências e habilidades (MORAES, 2011).

A BNCC, apesar de ter seu texto final aprovado em 2016 através da MP 746/2016, vem sendo construída pelo menos desde 2013, o fato de ter sido aprovada através de uma medida provisória sugere que os setores dominantes encerraram o espaço de discussão, utilizando-se do governo interino de Michel Temer para sancionar a Reforma.

A falta de clareza na proposta do Novo Ensino Médio, como na proposição de ensino integral sem confirmação de melhorias estruturais nas escolas e a ausência de disciplinas como Filosofia e Sociologia no novo currículo acarretou numa resposta massiva dos estudantes, que organizaram ocupações por todo o país reivindicando que a Reforma não fosse aprovada e que a Filosofia e Sociologia voltassem ao currículo, sendo esta última demanda atendida, ainda que parcialmente.

Contextualizo também a implementação do Novo Ensino Médio em Santa Catarina, comentando o Currículo do Território Catarinense e as principais mudanças que se estabeleceram a partir dele. Apesar da Sociologia figurar na Lei 13.415/2017 como “estudos e práticas”, sem garantia de sua presença como componente curricular nos estados. Em Santa Catarina, estado que tem um histórico da presença da Sociologia em seu currículo mesmo antes da obrigatoriedade da disciplina, a Sociologia permaneceu tendo carga horária obrigatória na Formação Geral Básica dos três anos do Ensino Médio, ainda que a quantidade de aulas tenha diminuído.

Além das aulas do componente curricular Sociologia, professores da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, incluso os de Sociologia, podem completar a carga horária com componentes dos itinerários formativos, sendo que este é formado por Trilhas de Aprofundamento, Componentes Eletivos e o Projeto de Vida, que tem carga horária obrigatória nos 3 anos do Ensino Médio.

A percepção dos professores sobre a Reforma é o tema do terceiro capítulo, no qual discorro sobre a formação acadêmica dos professores, em sua maioria formados na Universidade Federal de Santa Catarina e com pós-graduação na área. Apresento brevemente suas percepções sobre transição do ensino remoto para o presencial e as principais dificuldades que se apresentam no contexto pós-pandêmico e então abro espaço para que discurssem sobre o que estava acontecendo nesses primeiros meses do Novo Ensino Médio.

Os principais temas trazidos pelos professores, nesse contexto de implementação do novo currículo, são a dificuldade em planejar um plano de ensino interdisciplinar devido aos contratos temporários dificultam ou impossibilitam as reuniões entre professores e ao não cumprimento da proporcionalidade da hora-atividade pelo estado; as poucas condições materiais nas escolas para desenvolver os trabalhos pedagógicos com diferentes metodologias e a dificuldade dos alunos em manter a concentração durante um período de tempo ainda maior, devido ao aumento da carga horária do ensino médio. O conceito basilar deste trabalho é o de *habitus*, do sociólogo Pierre Bourdieu, a partir desse conceito busco demonstrar como as trajetórias dos professores influenciam suas percepções e suas ações diante do Novo Ensino Médio.

2 PERCURSOS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

A trajetória da Sociologia nos currículos brasileiros vem sendo analisada por diversos pesquisadores nas últimas décadas, entre eles Ileizi Silva, Amaury Cesar Moraes, Marcelo Cigales, Cristiano Bodart, e Amurabi Oliveira, os quais destacam o caráter descontínuo da disciplina nos currículos do Ensino Básico. A análise histórica desse processo demonstrou ser proveitosa para o entendimento causal do enfraquecimento da disciplina na mais nova reforma educacional implementada pelo Estado brasileiro.

A Sociologia enquanto campo de conhecimento é relativamente nova quando comparada a disciplinas como Matemática e Filosofia, pois começou a ser difundida no Brasil apenas no início do século XX, nas Escolas Normais - que formavam professores - e entre as elites intelectuais principalmente nas faculdades de Direito antes de ser institucionalizada enquanto disciplina (OLIVEIRA, CIGALES, ENGERROFF, 2021).

Cigales (2014) apresenta a história do ensino de sociologia no Brasil a partir de uma perspectiva teórica baseada na História das Disciplinas Escolares - HDE. O autor busca

desnaturalizar a percepção de que “tudo sempre foi assim”, mostrando que nas disciplinas escolares, os conteúdos, programas, livros e perfil dos docentes, estão vinculados de um lado, na configuração de um campo escolar específico e de outro, na configuração de um campo social caracterizado pela coexistência de grupos sociais com interesses divergentes e com postulações ideológicas e culturais heterogêneas, para os quais a escolarização constitui um trunfo social, político e simbólico. (CIGALES, 2014, p. 49)

É nesse sentido que Cigales reflete a história da Sociologia, a partir da influência de certos atores nas reformas educacionais que vieram a excluir ou incluir a sociologia nos currículos, pensando os significados que a disciplina toma a depender das disputas ideológicas em voga.

Essa perspectiva vai de encontro à publicação de Oliveira (2022), na qual o autor destaca a importância de estudar a história da disciplina para entendermos quais são os principais desafios que ela enfrenta no contexto escolar, sem perder de vista o fato

de que o campo educacional possui uma autonomia apenas relativa, sendo influenciado pelas transformações sociais do país.

Apesar de concordar com Moraes (2011), quando ele expressa a contradição que se encerra nas cronologias, uma vez que estas baseiam-se em datas que são, supostamente, objetivas - mas são construídas a partir de escolhas que partem da subjetividade dos autores - nas próximas páginas, irei realizar o esforço de apresentar uma cronologia da sociologia como disciplina no Brasil.

2.1 DO SÉCULO XIX À REFORMA DE CAPANEMA

Antes de mais nada, é necessário notar que, na última década, houve um importante crescimento nas pesquisas sobre a história do ensino de sociologia no Brasil e, dessa forma, diferentes perspectivas sobre o início da trajetória da sociologia nos currículos foram apresentadas, demonstrando os avanços metodológicos das descobertas nessa área.

Moraes (2011), assim como Bodart e Cigales (2021), apresentam os “pareceres” de Rui Barbosa (1882) e a reforma de Benjamin Constant (1890) como as primeiras iniciativas de introdução da sociologia na educação brasileira, ainda que o projeto elaborado pelo então deputado não tenha prosperado no âmbito legislativo, a reforma de Benjamin Constant implementada por decreto em 1890 inseriu quase que imediatamente a disciplina de Sociologia no currículo.

Nesse contexto, Oliveira (2022) considera que a disciplina de “Sociologia, Moral, Noções de Economia Política e Direito Pátrio” foi uma das primeiras a efetivamente incluir a sociologia no currículo do ensino secundário, no Atheneu Sergipense, ainda que essa disciplina possuísse limitações epistemológicas em relação ao que consideramos que é a Sociologia enquanto ciência hoje. De acordo com Bodart e Cigales (2021), a reforma teve esse efeito por ser

uma resposta à demanda da elite cultural para legitimar sua posição dominante frente aos ganhos simbólicos da sociologia como conhecimento especializado a respeito da vida social” mas também uma tentativa de modernização “como parte do novo projeto político para o país, que acabara de tornar-se republicano” (CIGALES, BODART, 2021, p. 125).

No mesmo período, Euclides Cunha publicou a obra “Os Sertões” que foi considerada por Florestan Fernandes como embrionária no pensamento sociológico

no Brasil, segundo o autor, “esta obra se situa como o primeiro ensaio de descrição sociográfica e de interpretação histórico-geográfica do meio físico, dos tipos humanos e das condições de existência no Brasil” (apud. CIGALES, 2014, p. 55).

Com a reforma de Rocha Vaz em 1925, concebida durante o governo do autoritário Arthur Bernardes no período da República Velha, a Sociologia apareceu pela primeira vez como uma disciplina específica, ainda que sua carga horária fosse reduzida (OLIVEIRA, 2022). A partir da reforma de Francisco Campos em 1931, houve uma remodelação do ensino secundário e a Sociologia

[...] tornou-se obrigatória nos anos finais dos cursos preparatórios. Embora sua efetividade ainda seja limitada pela autonomia dos Estados, já se tem uma situação de fato desenhada com a presença da disciplina nas escolas secundárias, indo a lei apenas consagrar oficialmente o que já parecia legítimo, em que pese a falta de dados quanto à abrangência de escolas, estados, professores e alunos. (MORAES, 2011, p. 361)

É marcante, nessa época, o caráter elitista que adquire o conhecimento sociológico, uma vez que a classe trabalhadora não tinha acesso ao nível de instrução no qual a disciplina era lecionada.

Destaca-se nessa reforma, o Estatuto das Universidades Brasileiras que criou os primeiros cursos de Ciências Sociais do Brasil, o primeiro na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (1933), então na Universidade de São Paulo (1934), depois na Universidade do Distrito Federal (1935) e também na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná (1938) (MEUCCI, 2007, apud. CIGALES, 2014). Como os cursos de Ciências Sociais no Ensino Superior passaram a ser criados nesse período da década de 30, os professores de Sociologia da época que precedeu a Reforma Universitária eram autodidatas, não possuindo um conhecimento sólido da disciplina que ministravam.

O processo de institucionalização da Sociologia no Brasil contou com diversos pilares, a autora Simone Meucci (2007), por sua vez, buscou compreender “determinados aspectos da institucionalização do conhecimento sociológico entre nós” (p. 122) a partir da investigação dos primeiros manuais didáticos de Sociologia produzidos no Brasil. De acordo com Meucci, a elaboração dos manuais de Sociologia deu um salto quantitativo entre os anos de 1931 e 1948, destacando que o mercado editorial favorável foi oportuno para a institucionalização da disciplina, quando esta

passou a ser introduzida nos cursos secundários, escolas normais, faculdades e universidades.

Para além do estudo dos manuais, Meucci também se aprofundou na investigação sobre os sujeitos que protagonizaram a sistematização da Sociologia em solo brasileiro, notando que já naquela época haviam disputas pelo significado da Sociologia, sendo que de um lado estavam os escolanovistas entre os quais se destaca Fernando Azevedo e que eram considerados “portadores de uma compreensão mais acadêmica da disciplina sociológica” (p. 136); e do outro lado estavam os representantes da pedagogia católica, como Alceu Amoroso Lima, que entendiam a sociologia “como uma área de conhecimento que se dedica, por um lado, à investigação da vida social e, por outro, à instituição de padrões de conduta cristãos adequados à conservação do equilíbrio social” (p. 126). Dessa forma, ambas as vertentes convergem na perspectiva de que a Sociologia poderia auxiliar na tarefa de edificação da nação brasileira:

Podemos pois dizer que a constituição da sociologia entre nós está intimamente relacionada com a **perspectiva de formação da nação**. Por trás da linguagem hermética e enciclopédica de muitos compêndios de sociologia visualiza-se, com alguma perspicácia, a tessitura de um quadro de avaliação sobre as condições de progresso da sociedade brasileira. (MEUCCI, 2007, p. 136, grifo nosso)

Para Meucci, o momento histórico em que a sociologia surgiu no Brasil fez com que a disciplina adquirisse o papel de reconhecer a realidade da sociedade brasileira ao mesmo tempo que lançaria as bases e as condições para o progresso social da nação.

Esses importantes passos para a institucionalização da sociologia no primeiro período aqui apresentado não foram suficientes para a disciplina se estabilizar nos currículos educacionais da educação secundária e em 1942, a partir da Reforma Capanema, a sociologia foi suprimida.

É interessante pensar qual era o espaço da própria educação nesse período, visto que Gustavo Capanema, responsável pela reforma, era Ministro da Educação e Saúde, demonstrando que a área da educação não possuía muita autonomia. Além disso, as reformas de Francisco Campos e de Capanema contestam o pensamento simplório de que a ausência da sociologia no currículo seria produto de um governo

autoritário, visto que enquanto a primeira incluiu a disciplina, a segunda excluiu e ambas aconteceram no governo de Getúlio Vargas (1930-1945) (OLIVEIRA, 2022).

2.2 PÓS REFORMA CAPANEMA À REINTRODUÇÃO DA DISCIPLINA EM 2008

Levando em consideração os pontos anteriores, após a Reforma Capanema em 1942 a sociologia foi retirada do ensino secundário, contudo, em 1946 a disciplina foi introduzida nas Escolas Normais, voltadas à formação de professores, em nível nacional com a obrigatoriedade da disciplina “Sociologia Educacional”. Dessa forma, ainda que a sociologia não estivesse presente em cátedras próprias, alguns elementos do pensamento sociológico apareciam em outras matérias devido ao contato dos professores com a disciplina durante sua formação.

Ademais, mesmo que a sociologia tenha sido apagada dos currículos na educação básica, nesse período houve um crescimento na quantidade de cursos superiores voltados à formação de licenciados em Ciências Sociais, de acordo com Oliveira (2022), entre 1954 e 1976 houve um salto de 11 para 83 cursos, indicando “que estava em marcha um redirecionamento da Sociologia em relação ao campo de ensino, e não apenas seu desaparecimento¹” (OLIVEIRA, 2022, p. 126).

Já durante a Ditadura Militar, o Brasil passou por novas mudanças na organização escolar chamada “Reforma Passarinho” (1972), idealizada pelo então ministro da Educação, Jarbas Passarinho, este projeto educacional mudou a organização do ensino no 1º e 2º grau, sendo que este passou a ter como principal objetivo a profissionalização dos jovens. A reforma foi justificada pelo governo de Médici como necessária diante do “Milagre Econômico”, que tornava cada vez mais necessária a mão de obra especializada. Conforme Oliveira:

[...] a Reforma Passarinho apresentou uma divisão tríplice do ensino: o 1º e 2º graus, precedendo ao 3º grau ou superior. O 1º grau, abrangendo os antigos cursos primário e ginasial, com oito anos de duração; o 2º grau, com três ou quatro séries, apresentando um termino para permitir o engajamento em atividades profissionais de nível intermediário e o aproveitamento de estudos específicos no curso superior. Com isso se pretendia profissionalizar a educação básica brasileira, assentada na perspectiva tecnicista, cuja ideia básica seria “aprender a fazer”. (2013, p. 357).

¹ Tradução da autora: “que estaba en marcha era una redirección de la Sociología en términos del campo de la enseñanza, y no simplemente su desaparición” (p. 126)

Apesar de alguns discursos tentarem estabelecer uma relação causal entre a ausência da Sociologia nos currículos e o autoritarismo estabelecido com o golpe militar, indicando que houvera a substituição da cátedra supracitada por um núcleo comum nomeado “Estudos Sociais” - formado pelas disciplinas de História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) - percebe-se que há um lapso temporal entre a exclusão da sociologia em 1942 e a implementação da OSPB em 1969.

E, novamente com essa reforma, apesar da sociologia não ter um espaço dedicado ao seu ensino nos currículos escolares, os professores que ministravam aulas da OSPB sendo, no mais das vezes, formados em Ciências Sociais, possuíam conhecimentos em sociologia,

Assim, devemos reconhecer que a Sociologia não teve um espaço disciplinar no período, mas isso não significa que não houve circulação de conhecimento sociológico nas escolas, especialmente considerando que parte dos professores que ensinavam Estudos Sociais e OSPB eram graduados em ciências sociais. (OLIVEIRA, 2022, p. 127)²

Assim, a ausência da sociologia nos currículos era um fato desde a Reforma Capanema e sua inexistência, também na primeira Lei das Diretrizes e Bases da Educação de 1961, não teve grandes repercussões no que já era a realidade da disciplina no campo escolar.

Os autores Bodart, Azevedo e Tavares (2020) analisam a reintrodução da sociologia nos currículos escolares numa cronologia que perpassa a aprovação da Lei Federal 7.044/82 que modificou a Lei 5.692/71 - Reforma Passarinho - tirando a obrigatoriedade da formação profissional no segundo grau. A partir disso, ocorreram reformulações curriculares nos entes federativos, aumentando o espaço para que fossem ofertadas disciplinas da área de ciências humanas.

Foram elaboradas propostas de currículos por professores do ensino médio, ensino superior, políticos e outros atores envolvidos na área educacional. Essas propostas visavam resgatar um sentido e conteúdos mais significativos para a

² Por lo tanto, debemos reconocer que la Sociología no tuvo un espacio disciplinario en el período, pero esto no es lo mismo que decir que no hubo circulación de conocimiento sociológico en las escuelas, especialmente teniendo en cuenta que parte de los profesores que enseñaban Estudios Sociales y OSPB eran graduados de títulos universitarios. en ciencias sociales.

educação dos jovens, aproximando-se dos *currículos científicos* e valorizando disciplinas tradicionais (SILVA, 2007). Entre 1982 e 1995, houve um crescente interesse pela inclusão da disciplina nos currículos, sendo que esta passou a integrar os programas educacionais de São Paulo, Distrito Federal, Pará, Acre, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Maranhão e Amapá, (AZEVEDO, 2014. apud BODART, AZEVEDO E TAVARES 2020).

Com a promulgação da Constituição de 1988, que estabeleceu os pilares para o processo de redemocratização do Brasil e a publicação da LDB em 1996, houve um primeiro indicativo da presença da sociologia no currículo em nível federal frente à crença de que o conhecimento sociológico teria papel fundamental para o exercício pleno da cidadania.

De fato, Oliveira (2013) destaca a presença da “cidadania” nesse período de “reintrodução” do conhecimento sociológico nas escolas:

Essa ligação entre ensinar Sociologia e preparar para a cidadania deixa marcas profundas no imaginário dos professores que lecionam esta ciência, ainda que o conceito de cidadania se apresente por vezes de forma vaga e imprecisa no discurso dos mesmos, como também entre os alunos que têm aulas de Sociologia. Entretanto, devemos considerar que: A formação para o exercício da cidadania, vista como finalidade da educação – ou como fundamento do ensino de Sociologia –, prescinde de definições precisas, bem como de garantias de certas condições de aplicabilidade. Por si só, ela não diz nada, é necessário explicitar os fundamentos do conceito de cidadão, os valores que o suportam e as condições objetivas para efetivá-lo. (OLIVEIRA, 2013, p. 357)

Ainda que a sociologia estivesse presente na educação básica como um instrumento para o exercício da cidadania, não configurava uma disciplina com carga horária própria. Foi apenas através da cooperação de diferentes entidades relacionadas à Sociologia como a SBS - Sociedade Brasileira de Sociologia, a Federação Nacional dos Sociólogos e o Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo, que se aprofunda no começo dos anos 2000 a campanha pelo retorno da obrigatoriedade da disciplina no Ensino Médio. Após anos de discussões, de produções acadêmicas sobre a temática e audiências públicas com representantes de sindicatos, associações, entidades de representação estudantil, entre outras; o Congresso finalmente aprovou o projeto de Lei que instituía a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio (MORAES, 2011).

2.3 LEI 11.684/2008 - A REINTRODUÇÃO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO BÁSICO

A reintrodução da Sociologia a nível nacional a partir da Lei 11.684/2008 que a tornou obrigatória em todo o ensino médio, suscitou novas discussões sobre o ensino da disciplina, era necessário refletir sobre os materiais didáticos, sobre as metodologias de ensino a ser aplicadas, sobre a formação dos professores e também sobre *o que* seria ensinado na disciplina.

Naquele momento, não havia um currículo nacional de Sociologia, ainda que já existisse a discussão sobre a necessidade de um currículo comum. Os norteadores do ensino de Sociologia eram os Parâmetros Nacionais Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM) e as Orientações Curriculares Nacionais (OCNEM). Segundo Oliveira (2013), os documentos referenciais tinham propostas distintas, sendo que nos PCNEMs a Sociologia encontrava-se dissolvida entre os conhecimentos de Ciência Política e Antropologia, não tendo um caráter disciplinar. Nas OCEM, contudo, a Sociologia é encontrada como um campo próprio sendo, inclusive, denotada as dificuldades de se estabelecer como disciplina devido ao caráter recente de sua criação, à sua intermitência no ensino básico, às dificuldades nas formações de professores e a questões metodológicas.

Os sentidos da Sociologia no ensino básico também são bastante disputados nesse contexto, enquanto na LDB a disciplina foi considerada essencial para o exercício da cidadania pelos jovens - sem detalhar o sentido que é dado à cidadania nesse contexto - nas OCEM é atribuída à Sociologia o princípio epistemológico de desnaturalizar a realidade, visto que

A simples utilização do argumento de que a Sociologia formaria 'consciências críticas', ou que, 'prepararia os alunos para a cidadania' mostram-se insuficientes para compreender os sentidos a esta atribuídos, em especial se desconsiderarmos os dilemas existentes na escola brasileira, uma vez que, por mais que a disciplina possua particularidades, que tangenciam desde a falta de tradição de seu ensino na escola, passando pela identidade dos profissionais dos cursos de formação de professores de ciências sociais, muitas de suas questões referem-se à Educação Básica como um todo. (OLIVEIRA, 2013, p. 187).

A reflexão proposta por Oliveira é interessante ao presente trabalho, pois, demonstra que a Sociologia tem diversos significados, mas que o desvelar da

realidade social através de preceitos epistemológicos é uma característica essencial da Sociologia.

Outra consequência do retorno da disciplina aos currículos escolares foi o crescimento do debate acadêmico sobre o ensino de Sociologia, sendo a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) uma das principais responsáveis pela consolidação e divulgação das pesquisas na área durante seus eventos. Não podemos olvidar que o próprio Encontro Nacional para o Ensino da Sociologia na Educação Básica (ENESEB) começou a ser promovido em 2009, um ano depois da Sociologia se tornar obrigatória novamente.

Conforme Oliveira e Cigales (2019), a formação dos professores de Ciências Sociais também sofreu mudanças nesse ínterim, havendo uma expansão dos cursos de licenciatura oferecidos, principalmente no âmbito da educação privada e educação à distância, mas também com grandes avanços na ampliação dos cursos de Ciências Sociais oferecidos em universidades públicas a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Além disso, esteve na agenda da reintrodução da Sociologia no Ensino Básico a elaboração de materiais didáticos voltados ao ensino da disciplina. Em 2012 a Sociologia passou a integrar o PNLD (Programa Nacional de Livros Didáticos) e teve dois livros didáticos aprovados para uso em sala de aula; em 2015 foram seis livros aprovados e em 2018 cinco (OLIVEIRA, CIGALES, 2019). A presença de autores que eram, em sua maioria formados em Ciências Sociais, era um dos indicativos de qualidade desses livros e foi motivo de entusiasmo para professores e pesquisadores.

Mas a estabilidade da Sociologia no Ensino Médio não durou muito, sendo que a partir de 2017 com a Reforma do Ensino Médio, a Sociologia foi retirada dos currículos nacionais, perdendo o *status* de disciplina num contexto de reestruturação curricular da Educação Básica. A Reforma do Ensino Médio e a posição da Sociologia na BNCC serão abordadas no próximo capítulo.

3 O CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Ao decorrer deste capítulo, busca-se contextualizar as mudanças curriculares da Sociologia decorridas da BNCC em Santa Catarina. A discussão sobre currículo é parte inerente do objeto da presente pesquisa, ela é importante para o entendimento dos efeitos da BNCC na docência, visto que é por vezes abordada pelos participantes na pesquisa. Assim, propõe-se um processo construtivo de conhecimento.

A professora Ileizi Fiorelli Silva (2007), refletiu o processo de institucionalização da sociologia pensando nos limites epistemológicos que se colocaram diante da sociologia ao ser recontextualizada para o ambiente escolar. Ainda que a Sociologia, no Brasil, tenha se institucionalizado a partir da educação, a autora destaca que há um descompasso entre a Sociologia enquanto ciência e a Sociologia enquanto disciplina escolar a partir da criação dos Cursos de Ciências Sociais, pois, havia uma necessidade de desvinculação da Sociologia e de seu ensino para garantir a autonomia dos campos de pesquisa.

Silva defende que há três espaços nos quais a Sociologia é ensinada e que se poderia dizer que o ensino no campo da contextualização - cursos de graduação e pós-graduação em Ciências Sociais - é onde pode ser encontrado o conhecimento sociológico em sua forma mais “pura”, “porque ocorre sob o controle dos ‘produtores’ dos saberes” (SILVA, 2007 p. 408). O segundo espaço seria no ensino de Sociologia em cursos de graduação e pós-graduação de outras ciências, nos quais o conhecimento sociológico precisa passar por uma recontextualização, pois, os “cursos precisarão enquadrar a disciplina em seus próprios dispositivos pedagógicos, no sentido da formação profissional almejada”. O ensino básico se configuraria como o terceiro espaço, no qual a Sociologia é duplamente recontextualizada, primeiro nos órgãos oficiais, a partir das discussões para construção de políticas públicas como reformas educacionais e, em seguida, é recontextualizada no campo escolar.

A autora parte da teoria da recontextualização de Bernstein para explicar o que são os saberes pedagógicos agregados à Sociologia quando esta é levada para escola e como são definidos os conhecimentos sociológicos que entram e os que ficam de fora dos currículos escolares. O papel da Sociologia no ensino básico depende do tipo de currículo elaborado e a construção desse currículo é um processo

que envolve diferentes correlações de forças em embates políticos entre diferentes grupos sociais, segundo a autora:

Os argumentos para a inclusão da sociologia são os mais variados, mas dependem muito das concepções dominantes sobre educação, sociedade, estado e ensino. Pode-se observar que dessas concepções depreendem-se modelos de currículos muito distintos ao longo da história e o papel da sociologia vai se alterando no interior desses modelos em disputa. (SILVA, 2007, p. 408)

São apresentados quatro modelos de currículos que foram implementados no país ao longo da história, a partir de reformas educacionais: os currículos clássico-científico, tecnicista, das competências e o científico.

Nos anos de 1950, as ciências sociais no Brasil estavam em desenvolvimento e começavam a se consolidar como áreas de estudo acadêmico. A relação entre as ciências sociais e a educação era fundamental nesse período, pois, buscava-se compreender e direcionar as práticas educacionais de acordo com as demandas da nação em termos de modernização e progresso. Dessa maneira, o currículo em vigor naquela época era o clássico-científico, que tinha a Sociologia como uma disciplina bem definida na grade curricular. Esse currículo, como comentado anteriormente, tinha por objetivo a formação das elites intelectuais que dirigiriam o país, no projeto de construção do ideário nacional. A formação da classe trabalhadora também estava inclusa pelo modelo escolar ser “dual”, com um Ensino Médio de formação humanística destinados às elites e uma formação para o trabalho que era oferecida aos pobres.

O currículo tecnicista, por sua vez, foi implantado durante a ditadura militar, esvaziando o caráter científico da educação e instaurando um aprendizado formulaico, no qual os campos de conhecimento eram “regionalizados”, ou seja, com várias disciplinas agrupadas de acordo com sua aplicabilidade. No caso da Sociologia e Filosofia, ambas foram deslocadas para “Educação Moral e Cívica”. Mas ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 tenha mencionado o ensino de filosofia e sociologia,

esse processo [de inclusão da sociologia no currículo] foi atropelado pelo crescimento de uma concepção de currículo baseado no desenvolvimento das **competências** e que retoma a idéia de currículos regionalizados, ou seja, baseados em conhecimentos aplicados à realidade imediata. Interrompe-se,

na maioria dos Estados, o sentido de elaboração dos currículos científicos.” (SILVA, 2007, p. 415, grifo nosso).

A noção de competências, evidente na construção da BNCC, está relacionada à reorganização do trabalho no capitalismo contemporâneo e como os currículos estão voltados para atender às necessidades imediatas da reestruturação do trabalho, da sociedade de consumo e do cotidiano dos alunos, isso resulta no empobrecimento dos conteúdos, simplificações e modificações essenciais da ciência.

É nesse contexto que a Reforma do Ensino Médio integrou um pacote de contrarreformas neoliberais levados a cabo pelo ex-presidente Michel Temer, durante o ínterim de seu breve governo (2016-2018). O fato da reforma educacional cuja base legislativa data pelo menos desde 2013, no PL 6840 (MICHETTI, 2020), ter sido implementada através de uma Medida Provisória instituída em setembro de 2016, como primeiro ato de governo no mandato interino ulterior ao impeachment da presidenta Dilma Rousseff, menos de um mês depois do afastamento desta, indica que haviam interesses obtusos na aprovação dessas mudanças.

A MP 746/2016, posteriormente convertida na Lei 13.415/2017, alterou a Lei das Diretrizes Básicas da Educação Nacional e mudou a estrutura do Ensino Médio, instituindo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC - que propõe a organização dos currículos a partir de componentes obrigatórios e eletivos - tendo sido incluída na LDB em abril de 2013 através da Lei 12.796 e, visando, segundo a lei, tornar os currículos mais flexíveis e atrativos aos jovens, na tentativa de remediar problemas como a evasão escolar.

A Reforma não foi aceita tranquilamente pelos setores da sociedade interessados na educação, acarretando em grandiosas manifestações contrárias à sua implementação. Os estudantes secundaristas foram protagonistas nos protestos, ocupando as escolas de diversos estados brasileiros, começando pelo estado de São Paulo em 2015, devido à tentativa do governo de Alckmin em fechar escolas e outros aspectos do sucateamento da educação naquele estado, como o atraso de pagamentos dos professores, infraestrutura comprometida nas escolas, tentativas de terceirização da educação, problemas enfrentados com a merenda escolar nas Escolas Técnicas Estaduais (ETECs), entre outros.

A MP do Novo Ensino Médio serviu como uma pauta única em nível nacional, assim, no segundo semestre de 2016 houve uma intensificação das ocupações com

estas acontecendo em diversos outros estados como Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Rio de Janeiro, etc (SORDI, MORAIS, 2016). Nesse período também era exigida a volta das disciplinas de artes, educação física, filosofia e sociologia ao currículo, visto que na MP 746/2016 elas nem sequer apareciam. Com a pressão social das manifestações, quando a MP foi convertida na Lei 13.415/2017, as disciplinas voltaram a ser mencionadas na BNCC, mas não com caráter disciplinar e sim na forma de “estudos e práticas” o que, na realidade, significa que é facultado aos estados a existência ou não dessas disciplinas nos currículos regionais.

A BNCC foi construída através de diversas disputas no espaço social em que se deram as discussões sobre sua elaboração. Participaram da idealização da Base agentes políticos das esferas federativas, estaduais e municipais, assim como interlocutores da sociedade civil, entidades sem fins lucrativos como Movimento pela Base (MpB) e o Todos pela Educação (TpE), e também, individualmente, instituições familiares e empresariais como a Fundação Roberto Marinho e o Itaú (MICHETTI, 2020, p. 3).

Outras entidades como associações de pesquisadores, centros de pesquisa em educação das universidades e entidades sindicais principalmente dos professores também estiveram presentes nas discussões, mas sem uma posição dominante. Segundo a autora Michetti (2020), os agentes presentes na elaboração da BNCC possuíam distribuições desiguais dos diferentes tipos de capitais,

Contudo, por se tratar de um debate em torno da educação, uma área considerada pública, o capital econômico encontra dificuldade em ser tomado como legítimo, de forma que os agentes munidos desse capital buscarão convertê-lo em capital simbólico. Tal operação será criticada por posições não dominantes no processo de elaboração da Base, as quais, embora não dominantes, por concernirem à educação pública, contam com capital social e com um alto montante de capital simbólico. Existem várias posições entre essas duas extremidades, contudo, elas delineiam os eixos em torno dos quais a polêmica se desenrolou. (apud. MICHETTI, 2017)

A partir dessa dificuldade do capital econômico ser legitimado nas discussões acerca da BNCC surgiram algumas estratégias como a formação do Movimento pela Base, que afirmou unir “especialistas” e “líderes da sociedade civil”, buscando dar ao grupo legitimidade científica e democrática enquanto pleiteavam interferir ativamente no currículo nacional brasileiro.

Silva, Alves Neto e Vicente (2015), situam o debate envolvido na formulação da BNCC dentro da discussão sobre a “configuração da democracia no Brasil” (p. 331). Os autores analisam como se dá a elaboração de políticas públicas na esfera educacional brasileira a nível nacional, destrinchando como os grupos e atores envolvidos são escolhidos. Destaca-se no texto, a importância que é dada ao processo democrático que baseou a elaboração das propostas da BNCC de 2014 e 2015, visto que na Constituição Federal de 1988 houve criação das arenas decisórias que garantem a participação democrática dos interessados na elaboração das diretrizes educacionais.

Considerando que municípios e estados possuem autonomia garantida pela CF, as políticas públicas que possuem validade nacional passam por muitos processos de negociação, nesse sentido, o MEC (Ministério da Educação), enquanto ente federal mobiliza entes federados a partir das secretarias de educação e organizações como a UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação) e o CONSED (Conselho Nacional dos Secretários de Educação).

O processo de construção de uma proposta implementada nacionalmente é muito complexo e constitui um desafio político que requer a busca por consensos e, inevitavelmente, alguns grupos sociais não ficarão satisfeitos com os resultados, podendo perder poder e influência na definição das políticas. Nesse sentido, acredito que a investigação de Michetti (2020) pode ser lida de forma complementar ao trabalho de Silva, Alves Neto e Vicente (2015), visto que a primeira detalha a forma como os interesses do capital econômico conduziram as discussões da BNCC, enquanto o segundo detalha a elaboração da BNCC, apresentando até mesmo a trajetória acadêmica dos atores que finalizaram os textos de 2014 e 2015³.

O calendário de implementação do Novo Ensino Médio começou no ano de 2020, quando o modelo passou a ser testado em escolas piloto que serviriam como fundamentação para a efetivação das mudanças curriculares em cada estado. Em 2021 os profissionais da educação tiveram acesso às formações continuadas que, em

³ Não é o objetivo deste trabalho se estender nas discussões da elaboração da BNCC, senão para contextualizar um pouco do que esse processo representou para as mudanças no ensino de sociologia especificamente em Florianópolis/Santa Catarina. Há uma vasta produção acadêmica sobre os processos aqui brevemente descritos, que creio serem muito mais detalhadas e relevantes. Caso tenha interesse em ler mais sobre a elaboração da BNCC, há trabalhos de autores como Silva (2015), Michetti (2020), Micarello (2016), Muneratto et al (2020), entre outros.

tese, os prepararam para atuar conforme o novo modelo e, a partir de 2022, o Novo Ensino Médio passou a vigorar em todas as escolas, sendo executado de maneira gradual a partir do primeiro ano.

Em Santa Catarina, o currículo do Ensino Básico já havia sofrido alterações em 2014, devido à publicação em 2013 das DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. A Proposta Curricular de 2014, fazia menção à divisão curricular por áreas de conhecimento, as disciplinas eram nomeadas como componentes curriculares e a Sociologia era mencionada brevemente de forma conjunta com as outras disciplinas da área de Ciências Humanas, mantendo um sentido relacionado com a formação para o pensamento crítico:

Outra contribuição significativa das Ciências Humanas é a criação de condições para que os estudantes desenvolvam competências que lhes permitam analisar, compreender e posicionar-se diante da realidade política, econômica, social, cultural e religiosa em que estão inseridos, bem como a compreensão da complexidade do mundo atual e seus reflexos na vivência e nas práticas do estudante, para o que contribuem significativamente os conceitos da **Sociologia** em suas diferentes correntes sociológicas. (SANTA CATARINA, 2014)

Nesse mesmo período foi instituído o Pacto Pelo Ensino Médio, que entre as principais ações implementou entre outubro de 2013 e dezembro de 2014 realizou formações com professores em nível nacional e estadual, com a participação das Instituições de Ensino Superior do país, objetivando a compreensão e efetivação das DCNEB.

Ao longo da construção da BNCC, Santa Catarina foi representada por um ator ativo nas discussões, o ex-secretário estadual de educação Eduardo Deschamps (2012-2018). Deschamps era presidente Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) desde 2015, foi eleito presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE) em outubro de 2016, logo após a aprovação da Reforma do Ensino Médio. Em 2018, após a renúncia de César Callegari à presidência da Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação, motivada pelo desacordo do Sociólogo com a proposta do Novo Ensino Médio, Deschamps assumiu o cargo com a tarefa de consolidar a Reforma.

No contexto estadual, é importante notar que durante as eleições gerais de 2018, o estado de Santa Catarina estava imerso no bolsonarismo, um movimento político-

ideológico de extrema-direita capitaneado por Jair Messias Bolsonaro que se alastrou pelas instituições políticas de nosso país. Esse movimento foi pano de fundo para eleição do governador Carlos Moisés, um apoiador do então candidato a presidente que era bombeiro e seguia o perfil militar tão prezado pela direita conservadora. O governador não tardou em colocar na Secretaria da Educação um quadro técnico empresarial, Natalino Uggioni.

O secretário, apesar do diploma em Ciências e Mestrado em Engenharia de Produção⁴, não possuía formação ou capacitação em Educação, sendo seu currículo composto principalmente por cursos e *workshops* na área de inovação e gestão de lideranças. Após sair do cargo, Uggioni entrou para o Conselho Estadual de Educação (CEE) de Santa Catarina, sendo Luiz Fernando Vampiro nomeado como novo Secretário, por questões políticas, num movimento de aproximação do governador ao MDB após o retorno de Moisés do afastamento resultado de um processo de *impeachment*. Vampiro era, até então, deputado estadual e assumiu a pasta em fevereiro de 2021, era formado em Direito e possuía uma longa trajetória política, mas pouco conhecimento na área da educação, tendo sido responsável pela ordinária transição do ensino remoto ao ensino presencial ao longo de 2021, deixou o cargo para disputar as eleições gerais pelo MDB.

Por fim, nos últimos seis meses do mandato de Moisés se decidiu por alguém com formação e atuação na área, Vitor Fungaro Balthazar, professor de educação física, licenciado em Pedagogia e pós-graduado em gestão escolar. Balthazar foi responsável pela entrega de ferramentas tecnológicas há muito esperadas por escolas e professores, as lousas digitais e espaços *maker* que são, basicamente, laboratórios de eletrônica.

O currículo fundamentado na nova BNCC, foi publicado em 2020⁵, ainda durante a gestão do primeiro secretário, no formato de 4 cadernos: 1 - Disposições Gerais; 2 - Formação Geral Básica; 3 - Portfólio de Trilhas de Aprofundamento e 4 - Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos. Entre os redatores do currículo temos uma

⁴ Informações obtidas no currículo *lattes* do secretário.

⁵ Originalmente o currículo foi publicado no formato de 4 cadernos, aqui citados, mas desde de 2020 houve a publicação de mais 2 cadernos: Caderno 5 - Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica e Caderno 6 - Trilhas de Aprofundamento Formação Docente - Curso Normal em Nível Médio - Magistério, como os dois últimos não possuem relevância para o presente estudo, optei por deixá-los de fora.

professora que foi entrevistada durante a presente pesquisa, professores e pesquisadores da UFSC, UDESC e de outras instituições públicas e privadas. O currículo do ensino médio é apresentado como um norteador das ações pedagógicas a serem desenvolvidas nas escolas, destacando-se que “ele exige o repensar dos modos e das práticas do fazer escolar, numa constante dinâmica de desaprender para aprender.” (SANTA CATARINA, 2020, p. 18). Por ser uma nova política educacional, exige-se que as práticas pedagógicas e outras práticas que envolvem o cenário escolar sejam repensadas para adequarem-se às proposições do documento.

Antes de apresentar um pouco do conteúdo do novo currículo de Santa Catarina, é importante frisar que foi priorizada a leitura dos fragmentos que dizem respeito à Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, na qual se encontra a Sociologia.

No Caderno 1, referente às disposições gerais do currículo, é informado que o documento é uma continuação da publicação que se refere ao ensino infantil e fundamental, a qual foi publicada em 2019. O documento foi elaborado, sumariamente, de maneira remota devido à pandemia da COVID-19. Nessas disposições gerais são discutidas questões sobre o lugar do ensino médio na educação básica, os marcos legais do Novo Ensino Médio, as questões que implicam na evasão escolar nessa fase e o que há de novo nesse currículo, focando na parte flexível do currículo e dos componentes eletivos. A formação docente é discutida brevemente e por fim são apresentadas as 3 possibilidades de matrizes curriculares a serem implementadas de acordo com a realidade de cada escola.

Nas matrizes curriculares A, B e C, a Sociologia aparece como disciplina obrigatória da Formação Geral Básica com a mesma distribuição de carga horária em todas elas, são 2 aulas semanais no primeiro ano e 1 aula semanal nos segundos e terceiros anos. Vale dizer que a carga horária da Formação Geral Básica é a mesma em todas as matrizes, totalizando 1.760 horas/aula, o que muda entre elas é a carga horária dos itinerários formativos que podem chegar a 2.464 horas/aula no caso da Matriz C. Além disso, é importante ressaltar que a Sociologia não foi a única disciplina com redução da carga horária, visto que com exceção da matemática, todas as disciplinas da formação básica contam com apenas 1 ou 2 aulas semanais.

O Caderno 2, por sua vez, detalha questões sobre a Formação Geral Básica da BNCC, discorrendo sobre as áreas que compõem a FGB, sendo elas: Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Linguagens e suas

Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. São tratadas das competências, habilidades e conceitos estruturantes de cada área, assim como da articulação entre as competências e habilidades gerais e aquelas específicas, bem como os temas transversais que atravessam os diferentes componentes curriculares e que, segundo o documento, devem ser tratados de forma interdisciplinar.

Nesse currículo, a sociologia conquista novamente o sentido de desnaturalização da realidade, sendo associada aos campos que compõem as Ciências Sociais, a Antropologia e a Ciência Política, segundo o documento:

A Sociologia consiste em investigar a complexidade da vida humana em múltiplas relações, os fundamentos legais e éticos, as estruturas e as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais. Sua abordagem possibilita conhecer seus conceitos estruturantes, e sobre eles refletir, com ênfase no indivíduo, na sociedade, no trabalho, na cultura e nas relações de poder, interseccionados pelas demais categorias da área do conhecimento. Estas ferramentas analíticas e conceituais possibilitam aos(às) estudantes ampliar suas perspectivas de visão de mundo e adquirir novas percepções e reflexões críticas da realidade em que vivem, vindo, com isso, a promover o protagonismo juvenil e a interação social. A presença da Sociologia contribui para o constante exercício de desmistificação e o desvelamento da realidade, dos interesses privados, das instituições e dos movimentos que ocupam espaço, na esfera pública, como forças dialéticas (SANTA CATARINA, 2020, p. 68).

Com a carga horária proposta para a disciplina, contudo, é muito difícil que seja aplicado tudo o que se propõe no currículo, o que nos leva à questão dos componentes eletivos.

O Caderno 3 do Currículo discute o Portfólio das Trilhas de Aprofundamento, que fazem parte dos Itinerários Formativos da BNCC, sendo definidos como a parte flexível e diversificada do currículo, que serão responsáveis pelo aprofundamento do conhecimento dos alunos nas respectivas áreas de conhecimento bem como da possível formação técnica/profissional que, segundo o documento, os prepararão para o mercado de trabalho.

A preparação para o mercado de trabalho é muito presente na BNCC e, conseqüentemente, no currículo estadual. Ela aparece principalmente no *Empreendedorismo* que é um eixo estruturante dos itinerários formativos e “supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias” (BRASIL, 2018, p. 479). Todas as

áreas de conhecimento possuem itinerários formativos que são baseados em 4 eixos: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo.

Em Santa Catarina, no caso da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, foram elaboradas 4 trilhas de aprofundamento que são: mulheres no território catarinense, os mundos do trabalho no território catarinense, observatório da saúde pública e tecnologias digitais e a internet como espaço social. Percebe-se que os temas são voltados às questões sociais da região de Santa Catarina.

Por fim, o quarto caderno do Currículo Base do Território Catarinense é focado nos componentes eletivos, que fazem parte dos itinerários formativos propostos pela BNCC. Na Área de Ciências Humanas são apresentados 4 componentes eletivos, sendo eles: Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Diálogos Contemporâneos da Juventude, Pesquisa de Campo e Intervenção Local e Estudos e Projetos Culturais. Também figura entre os componentes dos itinerários formativos o polêmico Projeto de Vida, que apesar de fazer integrar a parte “flexível” do currículo, tem carga horária mínima obrigatória nos 3 anos do Ensino Médio.

São apresentados também os chamados “Componentes Integradores”, cuja proposta é serem disciplinas “customizáveis”, podendo ser apropriadas por qualquer uma das áreas de conhecimento, sendo eles Estudos Dirigidos, Educação Empreendedora, Projeto de Intervenção e Projeto de Pesquisa e Iniciação Científica. É persistente ao longo da leitura desses documentos esse sentimento de generalidade, pois faltam critérios e referências para a concretização das mudanças propostas. O mote do protagonismo estudantil também é muito presente, enquanto as informações sobre as ações de formação dos professores são insuficientes, parece-me que com o discurso de tornar os alunos sujeitos ativos na educação, afasta-se os professores do processo educativo - questão muito presente nos discursos a serem apresentados no próximo capítulo.

4 O ESPAÇO DA SOCIOLOGIA NO NOVO CURRÍCULO SEGUNDO A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES

O objeto da presente pesquisa foi construído a partir de reflexões teóricas sobre o Ensino de Sociologia diante da posição incerta que apresenta ao longo da história e, principalmente, do lugar que a Sociologia adquiriu nos currículos após a aprovação da BNCC. Em 2008, as disciplinas de Sociologia e Filosofia se tornaram obrigatórias através da Lei nº 11.684, esse fato foi responsável por melhorar as expectativas em relação ao mercado de trabalho para licenciandos em Ciências Sociais.

A partir da Lei 13.415/2017 da Reforma do Ensino Médio, contudo, a redação da LDB foi alterada de forma que Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia não figuram mais como disciplinas obrigatórias, mas como “estudos e práticas” de acordo com o inciso 2 do art. 35: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.” Dessa forma, houve um enfraquecimento das disciplinas supracitadas no currículo base determinado pelo Estado, ficando a cargo dos governos estaduais definição da maneira com que se dará a presença dessas ciências nas matrizes curriculares estaduais.

É importante situar a pesquisa temporal e espacialmente, para uma melhor compreensão do leitor acerca dos parâmetros aqui presentes. Realizamos as entrevistas entre março e junho do ano de 2022, quando as aulas tinham acabado de começar após 02 anos de ensino remoto devido à pandemia do COVID-19. Deste modo, esteve muito presente na pesquisa as condições do trabalho docente durante esse período e as consequências da quarentena no ensino.

4.1 METODOLOGIA

O objeto dessa pesquisa foi construído através de uma metodologia qualitativa, pautado em entrevistas semiestruturadas realizadas com professores de Sociologia do sistema estadual, que buscavam entender os primeiros efeitos da Reforma do Ensino Médio no Ensino de Sociologia nas escolas estaduais de Florianópolis. As entrevistas foram realizadas em formato híbrido, algumas online e outras presencialmente, a depender da disponibilidade dos professores.

A metodologia de pesquisa sociológica é amplamente discutida por diversos autores e a fundamentação metodológica deste trabalho foi refletida principalmente através da obra “O Ofício de Sociólogo” de Bourdieu, Chamboredon e Passeron. Os autores fazem uma discussão epistemológica da Sociologia, destacando que “o *habitus* do sociólogo é a interiorização dos princípios da teoria do conhecimento sociológico” (p. 14). Significa dizer que para sair do senso comum e produzir ciência sociológica, o Sociólogo precisa refletir constantemente sobre sua prática científica.

A reflexão sobre a prática científica é condição intrínseca da produção acadêmica, ao longo da construção dessa pesquisa, cujo principal material é uma entrevista semiestruturada, foi preciso refletir muito sobre as questões que seriam feitas aos professores, sobre o que era essencial e o que era desnecessário saber visando ir de encontro ao tema escolhido. É inerente à construção do fato científico a necessidade de fazer exclusões, a própria escolha do tema já é feita a partir de exclusões, a elaboração das perguntas para o questionário não foge à lógica. Segundo Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2015, p. 57):

Sempre que o sociólogo for inconsciente em relação à problemática implicada em suas perguntas, privar-se-á de compreender a problemática que os sujeitos implicam em suas respostas: nesse caso, estão preenchidas as condições para que passe despercebido o equívoco que leva a descrever em termos de ausência, determinadas realidades dissimuladas pelo próprio instrumento da observação e, pela intenção, socialmente condicionada, do utilizador do instrumento.

Os autores ainda propõem a ruptura com o saber comum, indicando que “o fato é conquistado contra a ilusão do saber imediato” e que a tarefa do sociólogo se constitui mais árdua pelo fato de seu objeto ser por demais familiar, conforme o autor:

[...] a familiaridade com o universo social constitui, para o sociólogo, o obstáculo epistemológico por excelência, porque ela produz continuamente concepções ou sistematizações fictícias ao mesmo tempo que as condições de sua credibilidade. (Idem, 2015, p. 23)

Além disso, pelo objeto da presente pesquisa ter sido construído a partir do discurso de professores, é necessário um cuidado ainda maior pelo fato dos sujeitos implicarem em suas falas opiniões e experiências individuais, algo previsível na construção de uma pesquisa com essa premissa, mas que precisa ser discutido e

apontado para que seja realizada uma leitura sociológica do objeto, baseada em pressupostos epistemológicos, visto que:

Não basta que o sociólogo esteja à escuta dos sujeitos, faça gravação fiel das informações e razões fornecidas por estes, para justificar a conduta deles e, até mesmo, as razões que propõem: ao proceder dessa forma, corre o risco de substituir pura e simplesmente suas próprias prenoções pelas prenoções dos que ele estuda, ou por um misto falsamente erudito e falsamente objetivo da sociologia espontânea do “cientista” e da sociologia espontânea de seu objeto. (Ibdem, 2015, p. 50)

É importante salientar que a pesquisa, realizada no âmbito do PIBIC, foi iniciada anteriormente por outros bolsistas e por uma colega que permaneceu no projeto. Assim, ao assumir o projeto em 2021, alguns dos passos já haviam sido realizados, o questionário e a entrevista semiestruturada já tinham sido elaborados, mas foram adaptados durante minha atuação no projeto.

Antes de realizar os procedimentos práticos, contudo, realizamos reuniões quinzenais com a leitura de textos que seriam norteadores de nossa pesquisa. Essas discussões teóricas foram essenciais para evitarmos o erro do “hiperempirismo”, ou seja,

abdicar do direito e dever da construção teórica, em benefício da sociologia espontânea, [encontrando] de novo a filosofia espontânea da ação humana como expressão transparente a si mesma de uma deliberação consciente e voluntária. (BOURDIEU, CHAMBOREDON, PASSERON, 2015, p. 58).

Com isso quero dizer que, apesar dos relatos serem parte essencial da presente pesquisa, não podemos considerá-los resultados científicos *per se*.

Pelo fato de a pesquisa ter sido realizada durante a pandemia e, quando da realização das minhas atividades, num período pós-pandêmico com algumas restrições pertinentes à crise sanitária, decidimos por realizar a pesquisa em duas etapas: a primeira na qual encaminhávamos um formulário do Google com questões relacionadas à trajetória dos professores e uma segunda etapa na qual realizamos as entrevistas com os docentes. O formulário do Google ficou aberto no período entre 13/03/2022 e 28/04/2022, teve ao todo 12 questões, sendo 7 perguntas abertas com espaço para respostas mais elaboradas e 5 questões de múltipla escolha.

Não há uma receita pronta de metodologia aplicada universalmente às pesquisas em Ciências Sociais, assim, o ato de examinar fenômenos sociais está sujeito a falhas

e erros como qualquer experimentação científica. Dessa forma, ao longo da investigação e do aprofundamento em leituras de epistemologia, notei que o uso do Google Forms não trouxe os resultados esperados, inclusive, a trajetória dos professores esteve muito presente nos discursos ainda que existisse apenas uma pergunta sobre ela durante a etapa de entrevistas.

Conforme postulado por Bourdieu, Chamboredon e Passeron, a prática científica demanda constante reflexão de modo que a tarefa epistemológica

[...] consiste em descobrir no decorrer da própria atividade científica, incessantemente confrontada com o erro, as condições nas quais é possível tirar o verdadeiro do falso, passando de um conhecimento menos verdadeiro a um conhecimento mais verdadeiro [...] essa filosofia do trabalho científico como “ação polêmica incessante da Razão” pode propiciar os princípios de uma reflexão capaz de inspirar e controlar os atos concretos de uma atividade verdadeiramente científica, definindo no que têm de específico os princípios do “racionalismo regional” peculiar à ciência sociológica. (BOURDIEU, CHAMBOREDON, PASSERON, 2015, p. 17)

As entrevistas realizadas entre 14 de março e 22 de junho de 2022, por outro lado, foram muito produtivas uma vez que os professores se sentiram confortáveis em narrar suas experiências docentes, ainda que estivéssemos gravando a interlocução. Acredito que o fato de não estarem sendo gravados em vídeo e a garantia do anonimato foram elementos cruciais para termos relatos confiáveis e proveitosos.

4.2 TRAJETÓRIA DOCENTE NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Inicialmente, é necessário levar em consideração que há um grande descompasso entre os cursos de graduação em Ciências Sociais e a disciplina de Sociologia ofertada no ensino básico. As graduações em Ciências Sociais possuem, historicamente, uma certa aversão ao ensino de Sociologia, sendo que a formação no bacharelado dispõe de um certo prestígio social, enquanto a formação de professores na área foi (e talvez ainda seja) bastante negligenciada.

Entre 1939 e 2001, uma parte considerável das licenciaturas foram orientadas pelo modelo 3+1, no qual os estudantes realizavam primeiro a formação no Bacharelado e, caso desejassem, poderiam ter uma formação “complementar” com disciplinas pedagógicas através das quais eram licenciados para a docência. A partir do parecer CNE/CP 28/2001 houve uma separação do bacharelado e da licenciatura,

fato que contribuiu em muito para a uma melhoria na qualidade da formação dos professores de sociologia (BODART, AZEVEDO e TAVARES 2020).

Com a reintrodução da sociologia no ensino básico em 2008, houve uma expansão das pesquisas relacionadas à prática docente e ao ensino de sociologia (OLIVEIRA, 2019). Assim, passamos a conhecer mais das trajetórias dos professores de sociologia e ter acesso às informações relevantes sobre a formação inicial e continuada realizadas por esses docentes.

Nesse sentido, é importante analisar o *habitus* dos profissionais que fazem parte da pesquisa, a internalização de disposições, hábitos e modos de pensar que são desenvolvidos através da socialização e que moldam sua percepção acerca da disciplina que lecionam e sua prática docente. Para Bourdieu, o *habitus* é formado através de contextos específicos, como família, educação e ambiente de trabalho.

Assim, o *habitus* professoral é determinado pelo *background* do professor, sua formação e as experiências que influenciam suas crenças, valores e práticas como educador. A experiência com colegas e outros agentes que constroem o espaço escolar também influenciam a forma e o conteúdo do que será ensinado na disciplina, assim como a interação entre professores e alunos. Para conseguir entender e analisar as disposições incorporadas pelos docentes, foram utilizadas variáveis sociais como raça, gênero e composição familiar; além de questões sobre a trajetória acadêmica dos professores, como a universidade em que se formaram, o curso no qual se graduaram e informações sobre sua formação continuada.

No caso dos 7 docentes entrevistados durante a pesquisa, 5 (71,4%) deles eram formados em Ciências Sociais na UFSC, um na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e um teve formação inicial em Jornalismo, realizando a licenciatura em Sociologia no formato EAD. Essa realidade é somente um recorte no contexto educacional brasileiro, visto que “apenas 11,4% dos professores de Sociologia são licenciados em Ciências Sociais/Sociologia.” (CIGALES, FONSECA, 2023, p.99) - problema que é, nas estatísticas da educação, representado pela variável de *adequação da formação docente*:

[...] a adequação docente é um dos indicadores fundamentais para assegurar a qualidade da educação básica no País. Esse indicador mensura a correspondência entre a formação inicial do docente e a disciplina que leciona.” (RAIZER, 2021, p. 63)

Ainda que nessa pesquisa todos os entrevistados tenham formação acadêmica em Sociologia, 3 deles informaram dar aulas de filosofia eventualmente mesmo que, segundo o edital do último processo seletivo realizado pela Secretaria Estadual de Educação, não exista a possibilidade de lecionar em áreas afins.

Quando perguntados sobre as motivações para a formação em Ciências Sociais, 5 (71,4%) informaram motivos profissionais, sendo que 4 (57,1%) realizaram a graduação em Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais e 1 (14,2%), como comentado anteriormente, formou-se em Sociologia na modalidade à distância. No caso da motivação profissional, o ponto em comum entre os professores é a pretensão de melhores perspectivas de trabalho com uma formação considerada “mais completa”, enquanto 2 professoras também apresentaram motivos mais relacionados ao seu capital social, conforme relatos:

Minha formação inicial é no jornalismo. Quando me mudei para Florianópolis (sou de São Paulo, capital) trabalhei como jornalista para o Sindicato dos Funcionários Públicos de São José. Após breve período morando na ilha, fomos para São Bonifácio porque minha companheira pegou vaga lá. Foi nesse período de trabalho a distância e tempo sobrando, que decidi estudar Sociologia. Primeiramente para me dar mais respaldo como jornalista e, claro, visando também a licenciatura para ter uma segunda profissão. (homem, branco, 2 anos de docência).

Fiz a graduação na UFPR. Tive uma boa experiência e considero que o curso me forneceu uma boa formação, ainda que apresentasse defasagens. No caso, as disciplinas da licenciatura estavam distantes da prática e com professores que não tinham bem ideia do que era lecionar no ensino médio. Escolhi licenciatura por oportunidade profissional e também porque pretendia ser professor de sociologia. Na minha época de graduação, na UFPR, o curso disponibilizava a formação conjunta de bacharelado e licenciatura, para mim foi natural cursar ambas. (homem, branco, 8 anos de docência).

Escolhi o curso porque sempre me interessei e gostei das discussões e das disciplinas de humanas. Minha mãe era jornalista e eu sempre costumava chegar em casa e conversar sobre as aulas que tinha tido. Também tive uma professora que era antropóloga e gostei bastante das aulas dela, o que me influenciou a cursar Ciências Sociais. (mulher, branca, 5 anos de docência).

Em dezembro de 1993, ao ler a reportagem do ‘Betinho, o grão da cidadania’ na revista Veja, edição nº 1320, com 15 anos de idade, decidi que queria ser Socióloga, mesmo sem saber, ao certo, o que era. (mulher, branca, 17 anos de docência).

Entre os participantes da pesquisa, 4 (57,1%) deles tinham pós-graduação, sendo que destes 2 (28,5%) tinham mestrado acadêmico em Sociologia e Ciência

Política pela UFSC, 1 tinha mestrado profissional pelo ProfSocio⁶ e 1 possuía especialização em Gestão de Pessoas, Mídias na Educação e Gestão Escolar. Em Santa Catarina, de acordo com os indicadores educacionais de 2023⁷, 60,90% dos professores da educação básica possuem pós-graduação.

As trajetórias acadêmicas dos professores são relevantes para o entendimento de como as disposições internalizadas por eles influenciam sua prática pedagógica. Entre os docentes entrevistados, por exemplo, aqueles que realizaram graduação nas universidades federais tinham uma percepção bastante positiva sobre sua formação e preparação para a docência. Contudo, também apontaram algumas defasagens nas universidades públicas relacionadas com o pouco conhecimento que os professores das licenciaturas possuíam em relação à prática pedagógica no ensino básico, relato que pode ser entendido a partir de questões trazidas anteriormente, que evidenciaram o caráter bacharelesco dos cursos de Ciências Sociais.

4.3 A PRÁTICA DOCENTE NO NOVO ENSINO MÉDIO

É importante entender como a formação inicial e continuada dos educadores e as experiências objetivas supracitadas são incorporadas pelos professores de Sociologia e influenciam suas práticas pedagógicas no novo formato do Ensino Médio. Significa dizer que desejamos desvendar se e como o *habitus* docente se estabelece para dar conta das mudanças curriculares em vigor e o espaço da Sociologia nesse novo cenário.

Além disso, devemos levar em consideração que o calendário de implementação do Novo Ensino Médio iniciou em 2022 a execução gradual da Reforma nos primeiros anos do Ensino Médio, significa dizer que, após 2 anos de quarentena e ensino remoto, ao voltar às aulas presenciais professores e alunos tiveram que lidar também com mudanças estruturais no formato do Ensino Médio. As condições do ensino

⁶ O ProfSocio é um mestrado profissional oferecido gratuitamente, em nível de pós-graduação stricto sensu, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (MEC).

Com oferta simultânea nacional, no âmbito do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), conduzindo ao título de Mestre em Sociologia, o curso totaliza 450 horas, equivalentes a 30 créditos de disciplinas cursadas, somadas a outros 12 créditos correspondentes à redação do trabalho de conclusão de curso. Ver mais em: <https://profsocio.ufc.br/pt/proposta/>

⁷ Os indicadores podem ser acessados no link: <https://online.anyflip.com/dgybz/xcjr/mobile/index.html>

remoto durante a quarentena e suas consequências no ensino esteve bastante presente nas entrevistas também, destacou-se a dificuldade dos professores em se apropriar das ferramentas pedagógicas digitais, a parca formação oferecida pelo Estado e a falta de condições materiais dos alunos para acompanharem as aulas nesse modelo:

[...] na verdade, penso que ninguém estava preparado para o que aconteceu, né, pelo que andei lendo a Época também, exceto os países da Ásia que já tinham um histórico mais familiarizado com pandemia, essas situações e tudo mais, e o modelo remoto chega pra gente [suprimido] de cima pra baixo. Por exemplo, colegas da velha guarda, mais antigos, tinham muitas dificuldades, né, a formação se deu de uma forma bastante obsoleta, anacrônica, a SED organizou chamadas, não é, professores, formadores despreparados nos conduziram essa formação precária e isso o lado da formação, do lado dos alunos mais ainda, né, porque enfim, escola pública, né? Muitos com dificuldade de acesso à internet, muitos com dificuldades, porque bom, pandemia chega, fecha tudo, nós temos que nos reinventar como professores, pois não tínhamos a mínima preparação, e aí os alunos também, né? (homem, branco, 10 anos de docência).

Sim, porque quando teve a pandemia nós fomos obrigados, assim, como muitas pessoas, né, nas condições em que estávamos, especialmente professores a trabalharmos na forma à distância sem necessariamente termos nem uma formação sobre isso do ponto de vista tecnológico, aliás, muitos professores não tinham sequer o aparelhamento necessário, não é só o computador, às vezes é microfone, um fone de ouvido, adequado pra você ouvir, um computador bom que você tenha uma imagem, um wi-fi que não caia na tua casa, dependendo da localização às vezes cai. Então, essas são as suas dificuldades, aí tem as dificuldades que podem ser imensamente piores pro lado de lá que são as dificuldades dos alunos que não tem essa tecnologia. (mulher, parda, 10 anos de docência).

[...] quando a gente fala de escola pública a gente fala de outras realidades né, num país que é desigual, né, desigualdade social tremenda, a gente sabe que tem alunos que não tem nem um quarto só pra eles né, divide o quarto com os irmãos ou com outros parentes ali da casa, não tem internet, não tem nenhum aparelho de celular, quanto menos um notebook ali pra poder.. E quando tem todas as pessoas pra dividir aquele aparelho. (homem, branco, 2 anos de docência).

Durante o remoto foi bem ruim, porque tem uma coisa que é a relação estudante-professor na relação docente, que é baseada principalmente nas questões da condição material, e apesar de eu ter computador em casa, ter internet, eu tava transformando que é bastante trabalho transformar o que eu fazia no presencial para atividades remotas os meus estudantes que eram estudantes da Educação Jovens Adultos não tinham computador em casa, a maioria não tinha internet em casa, só celular e dados móveis, não conseguia assistir vídeo aula, trabalhava o dia inteiro, tava com os filhos em casa na pandemia, que eram todos adultos, né? Estavam sobrecarregados de trabalhos, às vezes desempregados e muito problema concreto de comprar comida, de pagar conta e não conseguir colocar internet... Foi horrível assim, foi muito, muito difícil, porque não tinha condições; então todo 2020 foi isso. Quando o governo deu finalmente internet para os estudantes era uma internet horrível, um aplicativo horrível que não funcionava, então isso condicionou muito, no meu caso – como estava dando aula no CEJA de

*Florianópolis – condicionou muito o processo de ensino aprendizagem...
(mulher, branca, 5 anos de docência).*

Também é latente a ausência de formação destinada à familiarização com mídias educacionais durante a graduação, algo abordado por todos os professores quando perguntados sobre a preparação que receberam para o ensino remoto no contexto acadêmico.

Se a minha faculdade tipo me preparou pra dar aula remotamente? Não, não, não tive nenhuma preparação quanto a isso. Eu sei que assim, eu não fiz nenhum curso do estado também porque de certa maneira o que o estado fez, ele jogou todo mundo geral, tanto aluno quanto professor que foram aos poucos se adaptando às aulas online. (homem, branco, 2 anos de docência).

É claro, há professores que são formados há mais de 10 anos, o que de certa forma explica a ausência de um letramento digital. Além disso, pensando nas condições materiais das escolas, não existe um acesso universal às ferramentas digitais, sendo que apenas em 2021 o governo estadual fez um investimento considerável em instrumentos tecnológicos para as escolas de Santa Catarina⁸. Essa falta de recursos é abordada por uma professora que, apesar das duras críticas ao ensino remoto, evidenciou que conseguiu utilizar ferramentas que o ensino presencial não permitia, pela falta de materiais:

No quesito do conteúdo não muda nada, porque assim, o que eu ministrava nas aulas presenciais do ponto de vista do conteúdo elaborado eu adaptei para o EaD, né, e na verdade eu acho que desse ponto de vista eu acho que até melhorou, porque pela EaD eu conseguia mandar pelo e-mail um documentário, um link do youtube, eu passei a ter meu próprio canal do youtube, porque eu conseguia eu mesma, pra não entrar em depressão, eu comecei a usar minha casa como espaço de projeção de imagens de produção de vídeos, né, porque eu considerei que era uma maneira de eu acessar o meu aluno, já que assim, se era pra eu mandar o canal é. que podia até ser bom de um professor lá da Bahia que eles nunca ouviram falando sobre Durkheim, por que eu não posso fazer o meu vídeo falando sobre Durkheim que eles me conhecem? É, então do ponto de vista do conteúdo eu acho que até foi mais legal, porque no presencial às vezes a gente não tem suporte tecnológico a gente acaba ficando só no giz, na caneta e no quadro. (mulher, parda, 10 anos de docência)

⁸ Mais informações sobre a aquisição de lousas digitais, projetores e computadores que serão utilizados em sala de aula podem ser acessadas aqui: [SED - Secretaria de Estado da Educação - Balanço de Gestão: computadores, lousas digitais, espaços maker e outras tecnologias se tornaram realidade nas escolas estaduais](#)

Considerando que o *habitus* é resultado da interação entre os indivíduos e o mundo social, influenciando como os indivíduos percebem e agem em diferentes situações sociais, é possível depreender que os professores aperfeiçoaram sua prática pedagógica durante o fazer escolar, mesmo em condições adversas (CIGALES, FONSECA, 2023). Algo que pode ser exemplificado também pelos relatos coletados sobre o Novo Ensino Médio:

Sabe quando a gente tá na universidade, na UFSC fazendo as aulas, aí você não lembra o que que o professor deu, mas aí você lembra que naquele dia cê tava lá embaixo no café do CFH e você conversou sobre aquilo. Não partiu às vezes das aulas, mas partiu de uma maneira do encontro. Então, assim, os debates que acontecem sobre Projeto de Vida, eles acontecem quando eu, eu provoço, acabei de sair da aula aí os professores me veem sair com uma peruca, com um retroprojeto na mão, com cartolina colorida porque os alunos acabaram de fazer um trabalho sobre... nossa professora, o que a senhora tá fazendo “aí gente, cês nem imaginam que massa que foi hoje, o que aconteceu” aí eles querem saber, aí nesse eles querem saber você conta o que que aconteceu. (mulher, parda, 10 anos de docência)

Essa exposição foi feita diante do questionamento acerca da condição do debate sobre o novo ensino médio na escola em que atua, no que a professora evidencia que há importantes trocas pedagógicas entre os professores - não apenas de Sociologia - de maneira informal, na tentativa de se chegar a um entendimento das propostas dos novos componentes curriculares, nesse caso, o Projeto de Vida. Diante de uma mudança estrutural como foi a Reforma do Ensino Médio, as trocas pedagógicas podem ser consideradas disposições sociais que influenciam a ação individual dos sujeitos, constituindo-se parte do *habitus* docente, conforme Baldino e Donencio (2014):

As experiências, os saberes, os conhecimentos que o professor internalizou e incorporou como legítimos, ao longo de sua trajetória profissional, constituem-se em *habitus*, isto é, uma forma de ser, pensar e agir no mundo que interferem ou se acrescentam na prática professoral. Não se trata de negar a importância dos saberes acadêmicos aprendidos nas universidades ou nos cursos formadores de professores, mas entender que existem outros espaços de formação tão importantes quanto estes e que, no conjunto, determinam as formas de pensar e de agir dos professores e professoras. (p. 268)

Outra questão que evidencia a importância dessas trocas é insuficiência das formações oferecidas pelo estado para preparação docente no novo modelo, é um consenso entre os professores de Sociologia a necessidade e importância da

formação continuada, contudo, foi recorrentemente demonstrado o incômodo com conteúdo deficitário das formações para o Novo Ensino Médio oferecidas pelo estado:

Então, eles fizeram algumas formações, eu perdi algumas porque tava num processo de sair da outra escola e fiquei um tempo, assim, só em casa estudando por causa do processo seletivo, eu não quis pegar outro. Mas teve essas formações sobre o novo ensino médio, mas não necessariamente dentro da escola, muito mais virtual, aqueles vídeos que a Secretaria da Educação passa e depois você faz ali uma avaliaçãozinha e tudo pra ver o que você aprendeu. O que de fato eu peguei mais, assim, sobre o Novo Ensino Médio, foi lendo pro processo seletivo, eu acabei me aprofundando mais nesse sentido, eu baixei aqueles fascículos que tem lá no site da SED, uns calhamaços de 200 páginas cada um e eu acabei me aprofundando um pouco mais assim, mas teve, eu não participei das formações no período que teve mas eu sei que teve sim, mas eu mesmo, pessoalmente, não participei. Mas elas foram assim, eu cheguei a assistir alguns vídeos, elas foram umas formações bem pra aprender muito mais a parte técnica do que como aplicar na prática esse novo ensino médio. (homem, branco, 2 anos de docência).

Houve de uma forma muito precária, de uma forma muito superficial, palestrantes despreparados, eu tive uma melhor formação no sindicato do que pela SED. Que daí o Sinte [Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina] de Floripa chamou o pessoal ali da SED, da SED o Centro de Educação, tivemos dois momentos, né, mas foi aos sábados, pouca adesão, porque daí sobrecarregados de trabalho, não é? E aí... Mas falando em termos institucionais a secretaria de educação, uma formação parca, uma formação superficial, insatisfatória e que continua e que tem pouca adesão. Na verdade, muitos colegas e isso eu ouço, né, ali deliberadamente, eles participam da formação não preocupados em assimilar ou compreender o processo, mas com o certificado de que vai dar condição de ele ascender na tabela e ganhar um pouco mais, essa é a realidade, que daí nós temos um plano de carreira que foi estruturado, hoje temos uma tabela total que conta esses cursos e uma tabela vertical que conta a titulação e aí o pessoal se preocupa muito mais em ganhar ali, setenta, oitenta reais, cem reais com esse certificado. (homem, branco, 10 anos de docência).

Novamente é trazido pelos professores que seu entendimento sobre o Novo Ensino Médio parte muito mais de instruções informais que das formações oferecidas. Destaca-se também a informação sobre o caráter monetário que adquiriram as formações continuadas oferecidas pelo estado, principalmente quando levamos em consideração os relatos sobre a forma e o conteúdo dessas formações, cursos *online* construídos a partir de uma fórmula produtivista que desconsideram os públicos que atenderão.

Não havemos de romantizar o trabalho docente, é claro que os professores precisam ser remunerados pelo tempo que destinam à sua formação. A questão central aqui é a qualidade dessa formação que o Estado oferece, que deixa o professor desamparado diante das mudanças propostas sem o debate qualitativo com aqueles que serão responsáveis por implementá-las.

Entre os entrevistados, tivemos uma professora que nos deu um vislumbre de como essas questões aconteciam dentro do aparato estatal, ou seja, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. A entrevista foi utilizada como um espaço de denúncia ao silenciamento que muitos servidores passam e também demonstram como o *habitus* docente se modifica diante de novas disposições sociais incorporadas pelo professor:

A gente brinca que eu conheci essa realidade [do Novo Ensino Médio] quando eu saí da escola e fui pra secretaria de educação, eu cheguei lá e eu fui silenciada, eles diziam assim: o que tu aprendeu lá na escola e na direção, tu deixa contigo porque aqui a gente não quer escutar, aqui é outra situação. Aí lá, todo conhecimento que eu tinha de gestão de recursos humanos, gestão escolar, mídias na educação, não foi usado pra nada. As minhas vivências, as minhas práticas como diretora e professora, nada. Então quem trabalha na secretaria da educação, agora eu sei porque eu passei por isso, as pessoas são silenciadas a não mostrarem seu conhecimento pra poder chegar ao nível de quem tá lá poder dizer que vê o professor, porque se eu já passei claro que eu já vou organizar alguma coisa vendo as minhas dificuldades, né. Aí agora atualmente a gente diz "O mundo encantado da SED." (mulher, branca, 17 anos de docência).

Nesse discurso também há uma crítica latente à forma como foram elaboradas as ementas e as formações dos novos componentes curriculares, crítica que se repete em outras entrevistas, mas esse caso será focado devido a posição relacional desse agente em específico:

Tu já deve ter falado com outros professores e se ainda não falou, se outros professores vão falar, disseram "não, ninguém explicou nada", normalmente nas reuniões sou eu que explico como é que funciona e como é que surgiu esses bichos de 7 cabeças, tá. [...] eu tive que explicar pra eles que olha, essas disciplinas surgiram de escolas que já tinham projetos e como já tinha um professor que já fazia um projeto nesse formato, em 2019 eles prepararam a disciplina, em 2020 eles aplicaram e viram se dava certo pra em 2021 apresentar pra vocês. Só que o professor que fez essa disciplina lá na escola e viu o que que dá certo e o que não dá, ele não deu aula pra gente, pra dizer "olha, isso aqui funcionou, isso aqui não foi" só jogaram [...] Mas eu tive que explicar isso pra mais de 100 professores [suprimido], porque eles não entendiam "tá, de onde eles tiraram que educação tecnológica" a gente tem um professor de química que faz doutorado na área da tecnologia [...] e ele sabe tudo, quando a gente foi ver a ementa da disciplina, não tinha nada a ver com todo o conhecimento que ele tinha, porque? Porque foi baseado no conhecimento que um professor numa escola de Santa Catarina tinha e fez a ementa, sabe? Então, meu ponto de vista é este. (mulher, branca, 17 anos de docência).

Percebe-se uma certa contraposição no discurso, que ocupava outro espaço do campo educacional, em relação aos professores que estavam na escola sem uma

visão clara da maneira como estavam sendo realizadas as mudanças no Ensino Médio. Isso revela uma transição no *habitus* pois a forma de interpretar e as estratégias do agir diante das disputas envolvidas decorrentes da Reforma são diferentes entre os professores que estão nas escolas e aqueles que ocupam um novo espaço de poder no campo educacional.

Esse diferente posicionamento relacional pode ser verificado também na interpretação inicial que a professora teve do Novo Ensino Médio, por trabalhar dentro da Secretaria do Estado da Educação, ela testemunhou os projetos pilotos do novo currículo em escolas que fizeram parceria público-privada com o Instituto Ayrton Senna:

Só que qual é o grande problema, quando o EMITI [Ensino Médio Integral em Tempo Integral]⁹ apareceu, o EMITI é aquele projeto né, que o Ayrton Senna tava junto. Eu, uma professora de 10h, eu ia dar 15 aulas e todo o restante eu ia receber 40 horas de aula e dando 15 aulas, pra quem entrou naquele projeto e que tinha poucas aulas como eu, e professor de Sociologia porque sempre tem que ficar catando aula em tudo que é lugar, era uma maravilha. Porque teve muita resistência pra entrar, porque “ah é o instituto e não sei o que e porque isso porque aquilo, nanana, porque tem projeto de vida, porque não sei o que e isso e aquilo, porque vai ser só uma enrolação”. Só que naquela época, eu soube porque teve gente que participou tá, não porque eu participei mas teve gente que participou e falou “[Professora], eles dão apoio, eles fazem formação e toda semana eles tão fazendo videoconferência para saber como é que estão.” Tá, aí a gente imaginou o que? “Ah, 2019 a gente já tem experiência né, a gente vai chegar no Novo Ensino Médio e vai tá bombando. Nós já temos escolas que vão poder passar os seus conhecimentos, nós já temos pessoas que trabalharam com isso então vai bombar.” (mulher, branca, 17 anos de docência)

Há uma crítica velada aos professores que apresentam resistência às parcerias público-privadas, mas não é intenção deste trabalho criticar o posicionamento dos professores. Contudo, é importante a reflexão de como o *habitus* é dialético e, especificamente, como houve um quase abandono de um *habitus* sociológico nesse caso em que, no exercício de um trabalho burocrático no interior do aparato estatal, não há um questionamento sobre o que se apresenta como realidade, sobre os interesses em jogo por trás dessa realidade. Como já demonstrado em outros relatos dessa professora, houve uma mudança de posicionamento em relação ao NEM

⁹ O Ensino Médio Integral em Tempo Integral está previsto na Lei 13.415 que implementou o Novo Ensino Médio. Mais informações sobre a implementação do programa em Santa Catarina nesse link: [destacSED - Secretaria de Estado da Educação - Ensino Médio Integral em Tempo Integral - EMITI](#)

quando voltou à sala de aula, esse tipo de deslocamento reverbera nos processos de interiorização e exteriorização que, inconscientemente, constituem o agente.

Outra questão que é evidenciada nas entrevistas são os problemas enfrentados por professores com contratos temporários, que devido às constantes trocas de escolas e dificuldades em conseguir vagas, acabam não tendo acesso às formações presenciais que ocorrem de forma preliminar ao início das aulas:

A minha formação na minha escola foi um dia antes eu recebi o meu horário e foi isso, aí eu fui para a sala de aula. Não houve nenhuma formação no Novo Ensino Médio, nada, e eu também, como eu tava efetivando, 'tava conturbada, porque não sabia o que podia, eu queria ir pra formação, porque queria entender melhor como ia funcionar, estava um pouco ansiosa em relação a isso; minha direção disse que eu não podia ir, tinha que esperar e tal...pois não estava efetivada ainda, deu uma conturbada no começo. Mas aí falei com outros professores eles disseram que foram dois dias, que eles não fizeram basicamente muita coisa, viram um vídeo da SED e foi basicamente isso. Não tem um quadro de professores efetivos nessa escola onde estou trabalhando quando eu me efetivei, é muito ACT¹⁰. Então não teve planejamento coletivo, orientação, isso aí não teve não... então não mudou muita coisa concretamente, entende? (mulher, branca, 5 anos de docência).

As mudanças na BNCC alteraram a forma como é articulado o conteúdo, mudando a organização curricular do Ensino Médio e introduzindo a formação através de uma base de conteúdos comuns. No contexto das entrevistas, a proposta de “interdisciplinaridade, é uma alteração é bastante criticada, não pelo seu conteúdo, mas pelas dificuldades em implementá-la na realidade, visto que os itinerários formativos foram elaborados prevendo a articulação entre as disciplinas dentro das áreas de conhecimento. Essa mudança exige que os professores passem mais tempo preparando as aulas junto de seus colegas, perspectiva que é dificultada pela precarização do trabalho docente visto que no estado de Santa Catarina a legislação referente à hora-atividade dos professores não é cumprida e eles são remunerados por menos horas do que a lei exige.

A questão dos professores Admitidos em Caráter Temporário (ACTs) é um obstáculo no planejamento interdisciplinar, pela natureza do contrato dos professores temporários é difícil que eles criem um vínculo com as escolas nas quais lecionam. Em função da necessidade de completar a carga horária, os educadores precisam se

¹⁰ Professores Admitidos em Caráter Temporário (ACTs), são professores cujo contrato de trabalho tem um prazo determinado, suas condições de trabalho são ainda mais precarizadas pelo caráter de seu contrato.

desdobrar em diferentes escolas, às vezes distantes umas das outras, tornando as reuniões para articulação do conteúdo entre as disciplinas quase impraticáveis:

[...] nessa escola que tô agora, aqui no [suprimido], não reuniram ainda os professores de humanas para poder trabalhar com os primeiros anos do Ensino Médio, então a gente tá cada um trabalhando a sua maneira né, eu tô dando Sociologia, o conteúdo que eles devem ter de sociologia do primeiro ano do ensino médio mas ainda não houve essa dinâmica de conversa entre os professores pra gente começar a praticar. (homem, branco, 2 anos de docência).

[...] a proposta desse Novo Ensino Médio é ser mais interdisciplinar, mais integrada. Isso demandaria um planejamento mais coletivo dos professores, pelo menos dentro das áreas. Mas a SED, a GERED, em nenhum momento efetivaram o que está escrito no Novo Ensino Médio e na proposta curricular pelo Estado que é garantir mais tempo de planejamento, porque tu não consegue fazer isso e não tem planejamento integrado, não tem professores fora da sala de aula mais tempo fazendo planejamento integrado coletivamente, isso não foi feito, se eles não garantem as condições de trabalho não tem como planejar coisas integradas, isso não foi feito. O absurdo é que tem que estar 32 aulas dentro da escola pra ganhar 40h de salário, isso é um absurdo, um desrespeito à proporcionalidade de um terço do trabalho para a hora-atividade, eles não cumprem a lei, continuam não cumprindo, não fornecendo condições de trabalho; então basicamente a gente não consegue fazer esse planejamento coletivo. (mulher, branca, 5 anos de docência).

[...] se tem uma coisa que é basilar do Novo Ensino Médio é que ele deve, ou deveria ser, interdisciplinar. Ele não é, não é, porque assim, eu tento de todas as maneiras ampliar o meu planejamento, discutir com meus colegas, não é falta de interesse deles, alguns, mas, porque nós não temos tempo pra planejar, porque o tempo que nós temos pra planejar já tem que estar em sala de aula. (mulher, parda, 10 anos de docência)

A questão do diálogo entre os componentes curriculares dentro das áreas de conhecimento também reflete na construção dos livros didáticos. Primeiramente, em 2021 os livros do PNLD deixaram de ser obras disciplinares e passaram a ser construídos por áreas de conhecimento e o que isso quer dizer? O professor de Sociologia não tem mais um livro para trabalhar sua disciplina, mas com obras de Ciências Humanas e Sociais aplicadas que contam com seis volumes. Em segundo lugar, foi trazido pelos professores que há um desbalanceamento entre os componentes curriculares nos livros didáticos, alguns livros são mais focados em história, em outros a Sociologia mal aparece e por isso houve uma dificuldade na escolha desses livros:

Então, assim, num geral assim, a gente teve dificuldade pra escolher o material, de tudo aquilo que foi colocado né, colocaram um leque [inaudível]

são três editoras mas cada editora te dava ali 5, 6 livros, então a gente teve um pouco de dificuldade na escolha desses livros didáticos porque alguns puxavam mais para geografia, outros pra história, outros esqueciam totalmente que existia filosofia, então a gente avaliou os livros dessa forma, quais tem um bom conteúdo e que [são] de certa forma equilibrados, a maioria não tem esse equilíbrio. Um que vamos trabalhar aqui na escola, não começou ainda, eu dei uma olhada hoje, esqueci qual é a editora, JS, um negócio assim, é um livro até mais equilibrado, até puxando um pouco mais pra Sociologia, pelo que eu percebi. Mas é aquela questão da temática, como você vai trabalhar certas temáticas, então o livro tá lá pra gente usar, mas aí como a gente vai amarrar tudo isso juntando os outros professores, e aí tem turma que não é o mesmo professor de história, ou não é o professor de sociologia, tem isso também né. Se for os mesmos professores da turma, você consegue fazer uma conversa, e aí você vai pra turma 112, você vai pra 113 aí já muda o professor de história, o professor de geografia, que já tem uma outra dinâmica. Aí eu não sei exatamente como que a gente vai praticar isso. (homem, branco, 2 anos de docência)

É importante destacar que nas teorias pós-críticas do currículo, muitas vezes o livro didático figura como um “currículo editado”, visto que sistematiza e materializa o que é proposto nos currículos oficiais. Não à toa, é comum que professores utilizem o livro didático não como um material de apoio, mas como um manual de ensino (BODART, ESTEVES, TAVARES, 2022). Nesse sentido, o livro didático que poderia funcionar como uma orientação para os professores, acaba sendo deixado de lado pela dificuldade em se estabelecer um planejamento comum entre os componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e também por problemas no próprio manejo dos livros, conforme relatado:

[...] tem coisas da Sociologia assim, então tu percebe mais ou menos alguns temas das áreas ainda, né? Mas o que acontece é que é um não seriado, é um livro não seriado, quer dizer, não tem primeiro, segundo, terceiro ano, totalmente não seriado, totalmente vinculado mais pelos temas, tem até alguns temas que achei repetitivos, muito parecidos, o grande problema é que é o um livro pensado para a nova reforma, o novo currículo. Mas, como professor a gente não... como professor e como escola, né? A gente não teve tempo pra fazer esse planejamento integrado, a gente não teve tempo para entender como vai ser essa interdisciplinaridade por área, nem tem isso, não tá tendo isso; então o livro não tá sendo usado, porque as pessoas não conseguem... não conseguiram planejar e se adequar coletivamente a ele, então é basicamente um livro que pode ter até ideias interessantes, eu até achei interessante o livro, mas eu não tô usando ele, porque a gente não sabe o que cada um vai trabalhar, e não tem como os professores conversarem e os estudantes receberem um, que a coordenação pedagógica distribuiu dois volumes para eles de Ciências Humanas, e nenhum desses volumes é o conteúdo, é o que a gente trabalha no começo da Sociologia, eles estavam distribuindo um volume que falava sobre política, eu também não entendi direito....não foi culpa delas, elas tentaram entrar no site da editora e ver qual que o livro distribuiu, mas não tinha uma ordem, então elas acharam que era o primeiro, mas não é, basicamente nenhum professor está usando este livro que foi distribuído pros alunos, os estudantes estão carregando este peso, mas também não tá sendo usado o livro e os sete volumes é totalmente

inviável de tu levar todo dia, eu até falei com a coordenadora pedagógica, de repente eu posso distribuir este outro livro pra eles que eu realmente vou usar e ela ficou de conversar e responder isso, porque não faz sentido eles terem usar um livro que eu não vou usar enquanto tem outro livro ali que não to trabalhando e que eles não tão usando, isso implicaria os estudantes de eles levarem mais livros pra casa, que eles já tem bastantes, eles receberam mais ou menos dois de cada disciplina, de cada área, então... é uma confusão, basicamente o livro não tá sendo usado, porque a proposta do livro não tá se encaixando com a realidade da escola. (mulher, branca, 5 anos de docência)

É recorrente nos posicionamentos dos professores o desacordo que existe entre o que foi proposto na Reforma e as diversas realidades escolares. O protagonismo estudantil também é bastante questionável quando direcionamos o olhar à prática escolar, visto que há sérias desigualdades estruturais entre as escolas na Grande Florianópolis que impedem ou dificultam o oferecimento de um catálogo robusto para escolha dos estudantes:

Eles detestam, porque nessa escola onde estou efetivada em Governador [Celso Ramos], é uma escola muito pequena, a única quadra que eles tinham, o único espaço aberto que eles tinha, veio um tornado e destruiu, então...antes da pandemia já não tinha ginásio, aí ficaram na pandemia sem fazer atividade física, aí voltou da pandemia sem ginásio. Aí chega esse Novo Ensino Médio, coloca ele mais tempo em sala de aula numa escola que não tem estrutura, que ela não tem, ela é muito pequena, o único espaço aberto que eles tinham pra fazer uma coisa diferente, uma atividade diferente que seria esse ginásio não tem então basicamente segunda e quarta tendo quinze, não, dez aulas por dia dentro da sala de aula, e as disciplinas que deveriam ter a parte flexível, que eles tão tendo uma disciplina chamada "expressão artística", eu achava que era uma coisa mais prática, e eles me falaram isso que é só conteúdo de sala de aula, eles estão fazendo o que fazemos no ensino regular, como é uma escola que não tem projetor em todas as salas, nenhuma sala de vídeo, não tem laboratório de informática, então eles estão fazendo o que a gente já faz que é trabalhar com o texto, trabalhar em sala de aula e aí eles detestam; o que eu recebi de feedback dos estudantes é "a gente tá muito cansado, é só texto, só copiar do quadro, a gente tá achando ruim, não tô gostando", têm muitos estudantes que trabalham e já se prejudicou alguns que estão tendo que recompor esta carga horária que eles vão perder nestes dois dias no trabalho e eu vejo as turmas, principalmente as turmas da tarde que vem cedo, estão desde manhã cedo e eu dou aulas pra elas de tarde, então eu vejo as turmas bem irritadas, é uma turma quieta, cansada, irritada, já não consegue se concentrar, sabe? Eu percebo eles bem irritadiços. É difícil dar aulas pra eles na quarta-feira que é o dia que eles tem o dia inteiro de aula, então pelo que eu vi eles não gostaram. (mulher, branca, 5 anos de docência).

[...] a questão estrutural, às vezes estruturalmente as escolas, o governo né, na verdade, não as escolas porque as escolas não tem autonomia pra tal, o governo do estado não preparou as escolas pra isso, se você vai nas salas de informática das escolas os computadores nem funcionam direito, são computadores antigos que não rodam quase nenhum programa e não tem computador pra todos os alunos, né, então se você vai e pega uma sala com 30 e poucos alunos, porém você vai na sala de informática e tem 10 computadores que estão funcionando, então você vai colocar 3 alunos por

computador? Então não teve um preparo também da estrutura escolar pra isso né, um laboratório de química, um laboratório de ciências sociais, uma sala de informática, uma pesquisa, hoje em dia tudo usa computador né, pra fazer pesquisa e tudo, então, nem nas salas de aula a gente tem projetor então já começa por aí, por essa estrutura. Ainda a gente tá tudo com canetão. (homem, branco, 2 anos de docência)

As questões abordadas pelos professores são muito importantes pois não há espaço físico, eu arrisco dizer, na maioria das escolas da rede estadual que comportem o oferecimento de componentes curriculares que fujam à lógica da educação tradicional¹¹. Como uma escola de bairro terá condições de oferecer aos alunos a estrutura que uma escola como o Instituto Estadual de Educação possui? Mal há espaço físico para a realização de práticas corporais, faltam laboratórios específicos para as áreas de conhecimento e não há computadores suficientes para os alunos fazerem pesquisas durante as aulas dos componentes curriculares que pressupõem a pesquisa científica. Assim, percebe-se que há questões materiais que limitam a implementação qualitativa do Novo Ensino Médio e prejudicam a construção de uma nova prática pedagógica que oriente o desenvolvimento da Sociologia no ambiente escolar diante das novas exigências curriculares (CIGALES, FONSECA, 2023).

¹¹ Nesse contexto, a educação tradicional tem o sentido de domesticação de corpos, com alunos sentados silenciosamente à carteira enquanto o professor deposita neles o conhecimento do qual é portador. Nota-se que apesar da proposta “inovadora” da BNCC, as escolas e professores são pouco preparados para utilizar metodologias ativas de ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Demonstrou-se ao longo do trabalho o caráter incerto da posição da Sociologia nos currículos do ensino básico, sendo apresentadas algumas questões relativas à formação dos professores de Sociologia, principalmente no que tange aos cursos de graduação e às características bacharelescas da formação em Ciências Sociais mesmo nas licenciaturas.

Nesse sentido, a hipótese que cheguei é de que a construção do *habitus* docente em professores de Sociologia é iniciada na trajetória acadêmica, mas o *habitus* é melhor desenvolvido a partir da prática docente em ambiente escolar, visto que as licenciaturas em Ciências Sociais ainda carecem de elementos pedagógicos que preparem qualificados os professores para a sala de aula, ainda que aqueles formados em universidades federais apresentem uma base teórica bastante sólida, faltam recursos metodológicos.

Além disso, não devemos de olvidar que a graduação não pode habilitar o professor para todo e qualquer contratempo que se apresente durante a prática docente, tampouco é possível antever as profundas mudanças curriculares que podem tomar forma ao longo da trajetória de cada docente. O *habitus* docente é, sobretudo, dialético e se transforma a partir da prática, sendo fundamental que seja oferecida uma formação continuada de qualidade para os professores do ensino básico.

Também é valioso que a ponte entre a universidade e a escola seja reforçada e tenhamos cada vez mais projetos de extensão voltados à participação dos alunos das licenciaturas nas redes estaduais e municipais de ensino, como é proposto pelo Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia (LEFIS), o qual também possibilita a participação dos professores do ensino médio nos projetos de pesquisa em andamento.

A partir da análise do relato dos professores e da pesquisa bibliográfica de literatura relacionada ao ensino de Sociologia percebe-se que, por questões materiais, ainda não houve mudanças *substanciais* no *habitus* dos professores de Sociologia em relação à Reforma do Ensino Médio, pois há entraves materiais impedindo uma execução qualitativa do novo currículo. Contudo, há sim adaptações sendo

construídas pelos professores na tentativa de se ajustarem ao novo currículo, que gradualmente irão mudar as disposições sociais dos professores frente à reforma.

O conceito de *habitus* de Bourdieu é utilizado como ferramenta teórica para compreender como as trajetórias dos professores influenciam suas percepções e ações diante da implementação do Novo Ensino Médio. A pesquisa buscou contribuir para o campo da educação, acompanhando a implementação da reforma e destacando seus impactos no ensino de Sociologia, além de apontar elementos de precarização na educação.

Quando questionados sobre as mudanças no ensino de Sociologia aventadas pela Reforma, a maioria dos professores identificou a diminuição da carga horária como o impacto mais significativo que será sentido ao longo do segundo e terceiro ano de implementação do Novo Ensino Médio, dificultando a elaboração de planos de ensino que consigam abarcar os tantos temas que precisam ser apresentados pelo, agora, componente curricular Sociologia. Nesse sentido, há uma certa concordância entre os professores em utilizar a carga horária dos componentes curriculares da parte flexível, como o Projeto de Vida, para ministrar conteúdos a partir de uma perspectiva sociológica e, de certa forma, repor a carga horária a ser perdida na disciplina.

A questão da interdisciplinaridade é apresentada como um obstáculo para o planejamento, visto que não há na trajetória dos professores nenhuma formação que oriente à docência interdisciplinar e há questões da realidade material que são empecilhos para a estruturação conjunta dos conteúdos a serem abordados pela Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Foram citados pelo menos três problemas que dificultam o planejamento interdisciplinar, primeiramente os contratos temporários, que colocam os professores numa posição de incerteza laboral e fazem com que diferentes turmas numa escola tenham diferentes professores em cada componente curricular. Em segundo lugar fica o não cumprimento pelo estado da proporcionalidade entre as aulas ministradas e o tempo de hora-atividade que é destinado ao planejamento das aulas. Por último, há a questão dos livros didáticos que, apesar de já terem sido construídos objetivando o ensino interdisciplinar, não fazem parte do cotidiano dos alunos e professores por dificuldades em seu manejo.

É importante levar em consideração que o Novo Ensino Médio é uma política educacional relativamente recente, cujos resultados práticos ainda precisam ser muito

estudados e refletidos. Inclusive, com a eleição recente de um governo federal que se propõe progressista, já houve uma certa movimentação de entidades educacionais e estudantis reivindicando a revogação da Reforma, o que acabou por resultar na decisão do Ministro da Educação, Camilo Santana, pela suspensão do calendário de implementação do Novo Ensino Médio e a abertura de uma consulta pública sobre o tema, o que na prática ainda não apresentou mudança alguma para as escolas.

Ao exercício científico não interessa despendar energia na tentativa de previsão da revogação ou não da Reforma do Ensino Médio, contudo, caso o calendário de implementação seja retomado e as mudanças permaneçam, é ambição desse trabalho que a pesquisa tenha continuidade no âmbito do mestrado em educação, para aprofundar temas que aqui foram superficialmente abordados e dar espaço de escuta para aqueles que são os principais agentes da mudança proposta pela nova BNCC, os professores.

REFERÊNCIAS

BALDINO, J. M.; DONENCIO, M. C. B. O habitus professoral na constituição das práticas pedagógicas. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 25, n. 1, p. 263–281, 2014. DOI: 10.5216/rp.v25i1.38563. Disponível em:

<https://revistas.ufg.br/sv/article/view/38563>. Acesso em: 15 mai. 2023.

BODART, C. das N.; DE JESUS ESTEVES, T.; DOS SANTOS TAVARES, C. Os(as) os(as) autores(as) dos livros didáticos de ciências humanas e sociais aplicadas do PNLD-2021 e suas relações com a sociologia escolar. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 89–162, 2022.

Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/358>. Acesso em: 04 jun. 2023.

BODART, C. DAS N.; CIGALES, M. P.. O ensino de sociologia no século XIX: experiências no estado do Amazonas, 1890-1900. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 28, n. 1, p. 123–145, mar. 2021.

BODART, Cristiano das Neves; AZEVEDO, Gustavo Cravo de; TAVARES, Caio dos Santos. Ensino de Sociologia: processo de reintrodução no Ensino Médio brasileiro e os cursos de Ciências Sociais/Sociologia (1984-2008). **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 27, p. 214-235, jun. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em:

<<https://www.seer.ufal.br/ojs2-somente-consulta/index.php/debateseducacao/article/view/8964>>. Acesso em: 03 jun. 2023. doi:<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n27p214-235>.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em Tese: Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan. 2005.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de Sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. 340 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CIGALES, M. P. O Ensino da Sociologia no Brasil: Perspectiva de análise a partir da História das Disciplinas Escolares. **Revista Café com Sociologia**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 49–67, 2014. Disponível em:

<https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/100>. Acesso em: 3 jun. 2023.

CIGALES, Marcelo; FONSECA, Luca. Habitus docente em Sociologia: elementos pertinentes da leitura sociológica. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 58, n. 2, p. 97–109, 2023. Disponível em:

<https://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/25346>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MEUCCI, S. Os primeiros manuais didáticos de Sociologia no Brasil. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 6, n. 10, 2007. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/184>. Acesso em: 04 junho. 2022.

MICHETTI, M.. Entre a legitimação e a crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 35, n. 102, p. e3510221, 2020.

MORAES, A.. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos CEDES**, v. 31, n. 85, p. 359–382, dez. 2011.

OLIVEIRA, Amurabi. La Sociología en la educación secundaria en Brasil (1890-1971). Didacticae: **Revista de Investigación en Didácticas Específicas**, [S.L.], n. 11, p. 116-130, 1 mar. 2022. Edicions de la Universitat de Barcelona. <http://dx.doi.org/10.1344/did.2022.11.116-130>. Acesso em: 24 maio. 2023.

OLIVEIRA, Amurabi. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum. Education**, [S.L.], v. 35, n. 2, p. 179-189, 16 out. 2013. Universidade Estadual de Maringá. <http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v35i2.20222>. Acesso em: 20 out. 2022.

OLIVEIRA, Amurabi. O currículo de sociologia na escola: um campo em construção (e disputa). **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 6, n. 2, 2013. DOI: 10.15687/rec.v6i2.15308. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/15308>. Acesso em: 4 jun. 2023.

OLIVEIRA, Amurabi. Trajetórias e práticas pedagógicas entre professores de sociologia. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 19, n. 60, p. 308–327, 2019. DOI: 10.7213/1981-416X.19.060.AO01. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/23887>. Acesso em: 7 abril. 2023.

OLIVEIRA, Amurabi.; CIGALES, P.; ENGERROFF, M. B. Disputas e concepções de Sociologia no campo educacional brasileiro: Fernando Azevedo e Alceu Amoroso Lima. **Perspectiva**, [S. l.], v. 39, n. 4, p. 1–18, 2021. DOI: 10.5007/2175-795X.2021.e72122. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/72122>. Acesso em: 24 maio. 2023.

OLIVEIRA, Amurabi.; CIGALES, Marcelo Pinheiro. O ensino de Sociologia no Brasil: um balanço dos avanços galgados entre 2008 e 2017. **Revista Temas em Educação**, v. 28, n. 2, p. 42–58, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/46060>>. Acesso em: 01 jun. 2023.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense** Caderno 1 - Disposições Gerais. Florianópolis, 2020.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 2 – Formação Geral Básica.** Florianópolis, 2020, p. 55-75.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 3 – Portfólio de Trilhas de Aprofundamento.** Florianópolis, 2020, p. 44-72.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 4 – Componentes Curriculares Eletivos,** 2020, p. 228-277.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral da Educação Básica.** Florianópolis, 2014.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Revista Cronos**, [S. l.], v. 8, n. 2, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1844>. Acesso em: 27 maio. 2023.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; ALVES NETO, Henrique Fernandes; VICENTE, Daniel Vitor. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 51, n. 3, p. 330–342, 2015. Disponível em: http://www.revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/10428. Acesso em: 01 jun. 2023.

SORDI, Denise N. , MORAIS, Sérgio Paulo. “Os estudantes ainda estão famintos!": ousadia, ocupação e resistência dos estudantes secundaristas no Brasil. RELIGACIÓN. **Revista de Ciencias Sociales y Humanidades** [en linea]. 2016, 1(2), 25-43. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=643767443003>. Acesso em: 01 jun. 2023

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

1. Você poderia falar um pouco sobre a sua formação, como você escolheu o curso e chegou a licenciatura?
2. Curso de graduação/ano de conclusão
3. Curso de pós-graduação/ano de conclusão
4. Há quanto tempo você leciona Sociologia?
5. Ensina outras disciplinas? Se sim, quais?
6. Em quantas escolas você leciona?
7. Você é um(a) professor(a) efetivo(a) ou temporário(a)?
8. Como você gostaria de ser chamado (a)?
9. Qual a sua identificação étnico-racial?
10. Você tem filhos(as)? Se sim, quantos(as)?
11. Você já possuía computador, internet (banda larga ou não) e familiaridade com aplicativos de vídeo chamada (Google Class, Google Meet) antes do ensino remoto? Teve algum tipo de formação técnica ou alfabetização digital fornecido pelo Estado no início da pandemia?

APÊNDICE B - ENTREVISTA

1. Como você avalia a preparação para a docência recebida em sua instituição para o ensino remoto?
2. Como você avalia o processo de ensino aprendizagem, durante o ensino remoto e sua transição para o presencial?
3. Você já ouviu falar sobre a reforma do Ensino Médio? Quando e em que espaço você teve contato com esse tema?
4. Como você analisa seus efeitos na sua realidade? Quais impactos você percebeu que a reforma teve na docência da sociologia?
5. Como você relaciona a Reforma ao seu trabalho? Em sua instituição houve alguma formação para o Novo Ensino Médio?
6. Na(s) escola(s) em que você trabalha, houve algum debate concernente à Reforma do Ensino Médio e seus desdobramentos? Já houve mudanças até agora?
7. Como os alunos têm visto a reforma? Costumam apresentar dúvidas concernentes ao novo modelo?
8. A escola em que você trabalha ofertará as disciplinas optativas em Ciências Humanas? Se sim, quais? Você participará de alguma delas? Qual?
9. Você já teve contato com os materiais didáticos voltados para o Novo Ensino Médio? Como os avalia?
10. O que você pensa sobre as mudanças no EJA? * caso dê aula no EJA
11. Deseja acrescentar algo? (Críticas, sugestões)