



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
CURSO MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL –
PROFSOCIO

LORENA CRISTINA DE QUEIROZ FORTE

O LUGAR DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO INTEGRAL SOB A PERSPECTIVA
DE PROFESSORES DE ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL -
EEMTIs, DE FORTALEZA-CE.

FORTALEZA - CE

2022

LORENA CRISTINA DE QUEIROZ FORTE

O LUGAR DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO INTEGRAL SOB A PERSPECTIVA DE
PROFESSORES DE ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL- EEMTIs,
DE FORTALEZA-CE.

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional de Sociologia em Rede Nacional –
ProfSocio, da Universidade Federal do Ceará,
como requisito para obtenção do título de
Mestre em Ensino de Sociologia.

Área de Concentração: Práticas de ensino e
conteúdos curriculares.

Orientador. Dr. Emanuel Freitas da Silva

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F8411 Forte, Lorena Cristina de Queiroz.
O lugar da Sociologia na educação integral sob a perspectiva de professores de escolas de ensino médio em tempo integral - EEMTIs, de Fortaleza-CE. / Lorena Cristina de Queiroz Forte. – 2021.
121 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza, 2021.
Orientação: Prof. Dr. Emanuel Freitas da Silva.

1. Sociologia. 2. Educação integral. 3. Ensino médio. 4. Currículo. I. Título.

CDD 301

LORENA CRISTINA DE QUEIROZ FORTE

O LUGAR DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO INTEGRAL SOB A PERSPECTIVA DE
PROFESSORES DE ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL- EEMTIS,
DE FORTALEZA-CE.

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional de Sociologia em Rede Nacional –
ProfSocio, da Universidade Federal do Ceará,
como requisito para obtenção do título de
Mestre em Ensino de Sociologia.

Área de Concentração: Práticas de ensino e
conteúdos curriculares.

Orientador. Dr. Emanuel Freitas da Silva

Aprovada em: 31/03/2022

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Emanuel Freitas da Silva (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Professor Dr. Francisco Williams Ribeiro Lopes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Professor Dr. Fabrício de Sousa Sampaio
Instituto Federal do Maranhão (IFMA)

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Ceará, por me proporcionar a oportunidade de realizar um mestrado gratuito e de qualidade, bem como a mim e a tantos outros professores de ensino médio das escolas públicas.

Ao Prof. Dr. Emanuel Freitas, pelo incentivo e orientação no desenvolvimento da dissertação.

Aos professores da Banca Examinadora: o Professor Dr. Williams Lopes, por toda cooperação durante minha passagem pelo Profsocio, com suas sugestões de leitura e reflexões sobre a escola pública e o Professor Dr. Fabrício de Sousa Sampaio, por aceitar o convite e proporcionar mais conhecimentos.

Ao corpo docente do Profsocio, pelo trabalho, esforço e interesse em estudar e pesquisar as escolas públicas de ensino médio.

Aos professores das escolas de ensino médio em tempo integral, que responderam os questionários e se empenharam nas respostas dando grandes contribuições à pesquisa.

Aos professores entrevistados, pelo tempo concedido nas entrevistas, pelas reflexões e pelo compartilhamento de suas experiências pedagógicas.

Aos colegas da turma II do Profsocio, pelas conversas, sugestões, trocas de conhecimentos e companhia nas aulas e intervalos descontraídos. Foi muito bom conviver durante todo este período de aprendizagem com cada um da turma.

Aos meus chefes imediatos da Sefor 2: Priscilla Souza, Adriana Schneider e Eduardo Maia, pelo incentivo, apoio e pela compreensão nas ausências necessárias em alguns momentos no trabalho. Sem eles eu não teria conseguido assistir e acompanhar todas as aulas.

Às minhas colegas superintendentes da Sefor 2, que fazem parte da minha rotina de trabalho e muito me auxiliam nas demandas diárias, principalmente na época que precisei conciliar com as aulas de mestrado.

Aos meus pais, que sempre me incentivam a estudar e correr atrás dos meus sonhos.

A minha filha Lara Forte, que me dá força e coragem todos os dias, e é meu maior incentivo para me tornar uma pessoa melhor e lutar por um mundo mais justo e igualitário.

Ao meu companheiro Henrique Sampaio, que sempre me incentivou e me apoiou nos estudos, auxiliando bastante com as tarefas domésticas diárias, permitindo que eu pudesse estudar durante as noites e finais de semana.

Aos meus queridos amigos Marina Mesquita e Vinícius Forte, que estiveram ao meu lado durante todo processo, desde a seleção até o desenvolvimento final da dissertação, me ajudando com indicação de leituras, autores e auxiliando na escrita.

“...a sociologia é capaz de ajudar o indivíduo no sentido de uma certa humanização de sua visão da realidade social.”

(BERGER, 1983, p. 171)

RESUMO

As mudanças globais na contemporaneidade demandam das escolas de ensino médio brasileiro a necessidade de estruturar um cenário de possibilidades que sinalizem para uma efetiva política pública educativa, comprometida com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira. Logo, o processo de socialização de jovens no espaço escolar não é simples e linear, afinal, nem sempre as lógicas escolares de socialização se aproximam das lógicas das culturas juvenis e das suas diversidades. Assim, os sistemas educativos devem prever a omnilateralidade, objetivando a educação integral, como perspectiva de melhorar a eficiência do processo pedagógico, garantindo a todos os estudantes o direito de desenvolverem as aprendizagens necessárias para gozo de uma cidadania plena. Como a educação, segundo Durkheim (1978) é um assunto eminentemente social, tanto pelas suas origens como pelas suas funções, o objetivo deste trabalho é compreender o lugar da Sociologia, no processo de educação integral, sob a perspectiva dos professores de escolas de ensino médio em tempo integral de Fortaleza. Metodologicamente foi utilizada uma abordagem qualitativa, onde realizamos análise documental e aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas aos professores. Os dados obtidos na pesquisa nos trouxeram um olhar sobre a Sociologia como forma de potencialização da formação do homem exigido pela sociedade contemporânea, por possibilitar uma análise consciente e crítica dos processos sociais. Os professores das escolas de ensino médio em tempo integral de Fortaleza buscam despertar esse olhar, por meio de aulas baseadas nas experiências sociais, raciais, de gênero, de trabalho e de sobrevivência dos estudantes.

Palavras-chave: Sociologia 1; Educação integral 2; Ensino médio 3; Currículo 4.

ABSTRACT

The global changes in contemporaneity demand from Brazilian high schools the need to structure a scenario of possibilities that signal an effective public educational policy, committed to the multiple social and cultural needs of the Brazilian population. Therefore, the process of socialization of young people in the school space is not simple and linear, after all, the school logics of socialization do not always approach the logics of youth cultures and their diversities. Thus, the educational systems must foresee omnilaterality, aiming at integral education, as a perspective to improve the efficiency of the pedagogical process, guaranteeing to all students the right to develop the necessary learning to enjoy full citizenship. Since education, according to Durkheim (1978) is an eminently social subject, both by its origins and by its functions, the objective this work is to understand the place of Sociology, in the process of integral, from the perspective of full-time high school teachers in Fortaleza. Methodologically, a qualitative approach was used, where we performed document analysis and application of questionnaires and semi-structured interviews with teachers. The data obtained in the research brought us a look at Sociology as a way of enhancing the formation of man required by contemporary society, by enabling a conscious and critical analysis of social processes. Full-time high school teachers in Fortaleza seek to awaken this view, through classes based on the social, racial, gender, work and survival experiences of students.

Keywords: Sociology 1; Integral Education 2; High School 3; Curriculum 4.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Enturmação dos alunos nas EEMTIs da Rede Estadual do Ceará de 2019 a 2020...	36
Gráfico 2 – Produção acadêmica de Ensino de Sociologia.....	54
Gráfico 3 – Há quanto tempo você leciona aulas de sociologia?.....	96
Gráfico 4 – Você considera a Sociologia, uma disciplina importante para a convivência com a pluralidade juvenil?.....	97
Gráfico 5 – Você insere as competências socioemocionais no ensino de sociologia?.....	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz curricular do Colégio Estadual Justiniano de Serpa	31
Quadro 2 - Matriz curricular das Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral – EEMTIs.....	38

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Roteiro: Primeiras aulas de Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais.....	85
Tabela 2 – Identificação dos professores entrevistados.....	99

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fatores determinantes da falta de engajamento dos jovens na escola.....	22
Figura 2 – Perfil de Florestan Fernandes.....	76
Figura 3 – O conhecimento da realidade social.....	77
Figura 4 – Trecho de citação do sociólogo Georg Simmel.....	77
Figura 5 – Trecho de livro didático com referência a Hannah Arendt.....	78
Figura 6 – Trecho de citação de Franz Boas.....	78
Figura 7 – Biografia de Walter Benjamin.....	79
Figura 8 – Ementa da eletiva “Gênero e Diversidade”.....	80
Figura 9 – A escritora Simone de Beauvoir.....	81
Figura 10 – Imagem de Gilberto Freyre em livro didático.....	82
Figura 11 – As 5 macro competências e as 17 competências socioemocionais propostas pelo Instituto Ayrton Senna.....	86
Figura 12 – Diálogos Socioemocionais: Mapa de Atividades – 1ª série.....	88
Figura 13 – Mecanismos de interação curricular.....	89
Figura 14 – Temas geradores do NTPPS.....	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CAIC - Centro de Atenção Integral à Criança

CEE - Conselho Estadual de Educação

CIEP - Centro Integrado de Educação Pública

COETI - Coordenadoria de Educação de Tempo Integral

COGEM - Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio

CREDE – Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Escola

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EEEP – Escola Estadual de Educação Profissional

EEFM – Escola de Ensino Fundamental e Médio

EEMTI – Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FCDCSE - Formação para a Cidadania e Desenvolvimento das Competências Socioemocionais.

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

IAS - Instituto Ayrton Senna

IA - Instituto Aliança

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NSE - Nova Sociologia da Educação

NTPPS - Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais

OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

OPA – Orientações para Planos de Aula

PCA – Professor Coordenador de Área

PNE – Plano Nacional da Educação

PPDT - Projeto Professor Diretor de Turma

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROFIC - Programa de Formação Integral da Criança

ProfSocio - Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação do Ceará

SEFOR – Superintendência das Escolas de Fortaleza

SIGE - Sistema Integrado de Gestão Escolar

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E A EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	21
2.1 Educação Integral como Formação Integral.....	24
2.2 Educação Integral e a Legislação Brasileira.....	25
2.3 As Escolas de Ensino Médio no Estado do Ceará.....	30
2.3.1 A Institucionalização das Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral – EEMTI, no Ceará.....	34
2.4 A formação dos estudantes e a convivência no espaço escolar.....	39
3 A SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	46
3.1 Breve relato da Sociologia no Ensino Médio.....	47
3.2 A Docência no Ensino de Sociologia.....	53
3.3 A Sociologia do Currículo.....	61
3.4 A Contribuição da Sociologia nos demais componentes curriculares das EEMTIs.....	73
4 AS PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA.....	94
4.1 Apresentação dos questionários e entrevistas.....	96
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS.....	117

1 INTRODUÇÃO

O direito à educação de qualidade é um elemento fundamental para a ampliação e para garantia dos demais direitos sociais; inclusive, é condição para o pleno funcionamento da democracia. Normalmente, as escolas públicas são, e devem ser, a rodagem reguladora da educação nacional (DURKHEIM, 2012, p. 34). E embora não possa resolver as desigualdades sociais, ao proporcionar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho, pode ampliar as condições de inclusão social.

Assim, a escola pública passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico. (MEC, 2009). Quando falamos em escola pública, pensamos em uma instituição capaz de promover aprendizagens significativas e emancipatórias, bem como o protagonismo juvenil. Conforme Manacorda (apud Castro, 2010, p.16) relata:

Diante das exigências do mundo moderno, nós precisamos mirar o mais possível na preparação do aluno não somente para ser ele mesmo, mas também para entrar na sociedade, senão com a capacidade de ser um produtor de cultura em todos os campos, pelo menos com a capacidade de desfrutar, de saber gozar de todas as contribuições da civilização humana, das artes, das técnicas, da literatura {...}. Para isto precisa de uma escola que ministre o mais possível ensinamentos rigorosos – difíceis de serem determinados sobre o que é necessário ao homem para ser um homem moderno; mas que possibilite, ao mesmo tempo, um espaço em que cada um livremente se forme naquilo que é do seu gosto. (NOSELLA; LOMBARDI; SAVIANI, 2007, P.23-24)

A educação no século XXI é voltada para o pleno desenvolvimento dos estudantes, para o ser humano em sua integralidade. Ou seja, não somente para conhecimento cognitivo, mas para a vida em sociedade, para a vida entre os diferentes; e a escola é uma comunidade de diferentes. Conforme Guará (2006), a concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação.

Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. Ao colocar o desenvolvimento humano como horizonte, aponta para a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo, para que ele possa evoluir plenamente, conectando as diversas dimensões do sujeito: cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica. (ISA GUARÁ, 2006, p.16)

Ela ganhou força no final da década de 1990, como uma concepção que se propõe a constituir políticas e práticas educativas inclusivas e emancipatórias. Ao posicionar o estudante e seu desenvolvimento no centro do processo educativo, reconhecendo-o como sujeito social, histórico, competente e multidimensional, a educação integral tem contribuído para reconectar o sentido da escola e da educação com sua vida.

Para o desenvolvimento de uma educação integral, faz-se necessário o diálogo em prol de um currículo que privilegie a autonomia e a transformação, que possibilite um redimensionamento do conhecimento, assentado em uma compreensão emancipadora de Educação. Nesta direção, o entendimento de educação integral compreende um currículo escolar voltado para a formação humana como forma de luta política e de emancipação, de reflexão mais ampla e crítica da realidade. Logo, acredita-se que a Sociologia tenha um papel fundamental nesse processo.

Como a educação, segundo Durkheim (1978) é um assunto eminentemente social, tanto pelas suas origens como pelas suas funções, questionamos em que medida a disciplina de sociologia se insere na busca pela formação humana e integral dos estudantes, objetivando o pleno desenvolvimento do educando? Que espaço o componente curricular Sociologia ocupa no processo de ensino aprendizagem? Buscamos entender como a sociologia pode contribuir, a partir de um currículo crítico, tendo como alicerce a realidade existente e que necessita de transformação.

Diante de uma perspectiva humanística e omnilateral, a análise sociológica potencializa uma compreensão sistemática e totalizante da realidade social, para a formação do homem exigido pela sociedade da época, ou seja, a capacitação de jovens estudantes preparados para os desafios do século XXI. Diante de mudanças velozes que transformam o capitalismo mundial e atingem todas as esferas da vida em sociedade, essa ciência é desafiada a repensar e recriar conceitos.

Nise Jinkings (2007) alega que a sociologia é uma ciência que tem a singularidade de se questionar o tempo todo, repensando princípios e teorias, produzindo novas interpretações da vida social, recriando polêmicas e embates metodológicos. A autora complementa que tendo como objeto a vida em sociedade nos seus movimentos e em transformação constante, o pensamento sociológico guarda relação complexa com as condições de existência social e com os desafios e necessidades práticas dos seres humanos. Inclusive, contribuindo na redução da violência nas escolas. Pois ela abre espaço para um debate, paciente, obstinado, pedagógico, instaura um respeito ao outro que podem ajudar a eliminar a violência, onde se desenvolve a construção de uma cidadania mundial e multicultural, cuja base seja o respeito ao outro e uma ética da solidariedade.

Portanto, acreditamos que o ensino de Sociologia permite visualizar a escola e as relações que se constroem no seu interior com olhares diferenciados, principalmente no que diz respeito à difusão, compreensão e debates em torno dos conteúdos, assuntos e temáticas trabalhados nas escolas; contribuindo significativamente com o pleno desenvolvimento do

educando. Favorecendo uma prática pedagógica compreensiva do ser humano em suas múltiplas relações, dimensões e saberes. Neste aspecto, acreditamos que o trabalho do professor com o currículo em sala de aula é crucial.

Salientamos que a escola pública é formada majoritariamente por jovens pobres que vivem nas periferias marcados por um contexto de desigualdade social, adicionado a esta realidade específica, temos as questões e os desafios próprios da idade e as transformações do mundo ocidental. Assim, as Ciências Sociais potencializam uma compreensão ampla do mundo social e a formação do “novo homem” exigido pela sociedade da época (JINKINGS, 2007).

Nesse estudo, a análise da disciplina de sociologia enquanto ferramenta de ensino e aprendizagem para a juventude é essencialmente relevante, à formação integral dos estudantes. O ensino médio, etapa onde iniciam o contato com a disciplina, coincide com um período durante o qual se espera que o jovem faça a transição necessária à vida adulta.

Não se pretende oferecer ao estudante um currículo enciclopédico, repleto de informações e de conhecimentos, a disciplina de sociologia, segundo Pinto (1949) apud Florestan (1954):

estabelece um conjunto de noções básicas e operativas, capazes de dar ao aluno uma visão não estática nem dramática da vida social, mas que lhe ensine técnicas e lhe suscite atitudes mentais capazes de levá-lo a uma posição objetiva diante dos fenômenos sociais, estimulando-lhe o espírito crítico e a vigilância intelectual que são social e psicologicamente úteis, desejáveis e recomendáveis numa era que não é mais de mudança apenas, mas de crise profunda e estrutural.

Dentro dessa realidade, um dos grandes desafios da educação é a garantia da equidade no aprendizado e a formação integral dos estudantes. Já temos garantido por lei, a universalização do ensino (BRASIL, 2006), mas estamos distantes ainda de conquistar a equidade que consiste em dar a todos a oportunidade de aprender, principalmente quando nos referimos a uma formação totalizante, onde são considerados os aspectos cognitivos e socioemocionais. É nessa perspectiva que as escolas de tempo integral surgem como uma estratégia para levar a todos os estudantes uma educação mais abrangente e completa.

Sou professora da Rede Estadual de Educação Básica do Ceará desde 2010, durante minha trajetória profissional já estive no cargo de coordenação pedagógica de uma escola regular em Fortaleza por mais de três anos e depois assumi a função técnica na Superintendência Escolar da Célula de Desenvolvimento da Aprendizagem - CEDEA / SEFOR 2, onde estou até hoje. A partir dessas experiências, fui ampliando minha visão sobre a educação básica, principalmente sobre o ensino médio nas escolas públicas. Atualmente, na SEDUC faço acompanhamento pedagógico das escolas de ensino médio em tempo integral - EEMTI, o que

me despertou o interesse em pesquisar a educação integral e mais especificamente as EEMTIs que tem como proposta pedagógica o pleno desenvolvimento dos estudantes.

Durante as leituras tive contato com vários sociólogos que abordam a temática da educação e da escola, consolidando meu embasamento teórico. No PROFSOCIO ampliei meus conhecimentos sobre o ensino da sociologia no ensino médio e sua importância para a formação integral dos estudantes, no sentido de munir o aluno de instrumentos de análise objetiva da realidade e dos processos sociais, além do estímulo ao olhar crítico.

Diante deste cenário, a presente pesquisa tem como objetivo geral compreender o lugar da disciplina de Sociologia no processo de educação integral sob a perspectiva dos professores de escolas de ensino médio em tempo integral de Fortaleza. Especificamente, pretende-se analisar o currículo da Sociologia e dos demais componentes das Escolas de Ensino Médio em tempo Integral e entender como os professores de sociologia das escolas pesquisadas compreendem o lugar da disciplina na formação integral dos estudantes.

Portanto, a pesquisa qualitativa mostrou-se a melhor escolha ao nosso percurso, pois permite um contato direto com a situação a ser pesquisada, além de permitir criatividade do pesquisador em relação ao uso de técnicas de investigação, segundo Sales (2005) o que difere nessa prática de investigação é a criatividade do pesquisador no que se refere ao uso da técnica, ao olhar investigativo, à sua relação com os sujeitos e a apreensão dos trajetos dos pesquisados.

Para essa abordagem, foram utilizados alguns instrumentos metodológicos mais condizentes com nosso interesse de pesquisa, a saber: análise documental, questionários e entrevistas semiestruturadas com os professores de sociologia de escolas de tempo integral.

A análise documental apresentou a sua pertinência mediante nosso desejo de nos debruçarmos sobre os documentos utilizados como fundamento na elaboração das referidas propostas, anteriormente citadas, e essa será a primeira etapa a qual tencionamos nos dedicar.

De acordo com Flick (2009, p.234) “os documentos devem ser vistos como uma forma de contextualização da informação”. Essa etapa constou da análise dos documentos e leis que versam sobre a educação, como a Lei de Diretrizes de Bases da Educação – LDB, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM; bem como, das leis e portarias que versam sobre a implementação da concepção das escolas de ensino médio em tempo integral e suas notas técnicas, que visam alinhar e orientar o modelo curricular implementado. Além disso, os guias e relatórios do Instituto Ayrton Senna, Instituto Aliança e Instituto Unibanco, ambos parceiros na implantação de políticas públicas educacionais da Seduc-Ce.

Utilizamos, ainda, questionários aplicados online, para os professores de Sociologia de escolas de ensino médio em tempo integral (EEMTI), através da plataforma do google formulários, contendo questões fechadas, a fim de levantar dados quantitativos e questões abertas, visando recolher a informação tal qual o pesquisado a percebe e a exprime. De acordo com Parizot (2002)

O interesse principal da pesquisa por questionário é o de reunir uma grande quantidade de informações, tanto factuais quanto subjetivas, junto a um número importante de indivíduos - a representatividade desta amostra autorizando inferir a um conjunto da população de estudo os resultados obtidos junto aos pesquisados. O objetivo de tais pesquisas pode ser o de medir a frequência de características (situações, comportamentos, opiniões ou atitudes...) em uma população dada, mas em ciências humanas e sociais ele visa principalmente a analisar as relações entre estas características. (PARIZOT, 2002, p. 85)

De modo complementar, a entrevista semiestruturada foi uma ferramenta, também, essencial para a coleta, conforme FARIAS, SILVA, THERRIEN e SALES (2010):

A entrevista semiestruturada combina questões fechadas e abertas, havendo oportunidade para explorar aspectos não previstos inicialmente pelo entrevistador. Mas orientada por pautas, a entrevista aberta, ou em profundidade, é apresentada quase como um convite ao entrevistador para que ele discorra detidamente, com suas palavras e com tempo para refletir sobre o assunto.

A entrevista em questão também foi realizada de forma virtual, através do *google meet*. Destarte, tem-se uma maior liberdade de interpretação das percepções, pois permite ao pesquisador a utilização de perguntas abertas e fechadas possibilitando o aprofundamento em aspectos que possam aparecer no momento da entrevista. O público entrevistado consta de 05 (cinco) professores de sociologia de EEMTIs.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, a maior parte dos dados foi convertida em texto escrito, onde adotamos a seleção de trechos mais relevantes e coerentes para a pesquisa. Nessa perspectiva, os percursos teóricos e metodológicos aqui vislumbrados foram os mais adequados, em virtude do momento de isolamento social e suspensão das aulas presenciais, que estamos vivenciando, ocasionados pela pandemia do Novo Coronavírus.

2 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E A EDUCAÇÃO INTEGRAL

O Ensino Médio¹ representa uma etapa de formação intelectual, mas também, de formação humana significativa, de construção de identidades e de pertencimento a grupos distintos, de elaboração de projetos de vida. Ao mesmo tempo coincide com um momento próprio da juventude, onde, segundo Weller (2014), os projetos de vida assumem uma centralidade.

A partir de 1996, com a promulgação da nova LDB, o ensino médio assumiu a condição de uma etapa da Educação Básica, com a responsabilidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, conforme o artigo 35. Portanto, concordamos com Kuenzer (2010) quando afirma que a incorporação de todas as modalidades de educação na concepção de educação básica, estabelecendo sua integração e assegurando sua organicidade, decorre da concepção de educação como totalidade. Nessa perspectiva, Ferreira e Pochmann (2011) alegam que:

[...] o ensino médio, como uma etapa efetivamente integrante da educação básica, tem o compromisso de compor um quadro formativo amplo e complexo de acordo com as diversidades, diferenças e desigualdades constituintes da história dos jovens brasileiros inseridos na sociedade pós-industrial.

Ainda do ponto de vista dos marcos legais, destacamos avanços conquistados recentemente na perspectiva do ensino médio como direito à educação básica, são eles: a Lei nº 12.061 / 2009, que alterou o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da LDB, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público; e a Emenda Constitucional nº 59/2009, consolidada durante o governo Lula, que constitui como dever do Estado, a garantia da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos de idade.

Por conseguinte, o que antes era dever de assegurar uma progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio torna-se, dever do Estado assegurar a universalização do ensino médio gratuito.

¹ Compreende-se como Ensino Médio, a etapa final da Educação Básica. No Brasil, suas finalidades, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), em seu artigo 35º, são: I. consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

No entanto, o direito de acesso à escola e o direito ao aprendizado não são iguais. A disponibilidade de oportunidades educacionais adequadas e de qualidade não é suficiente para garantir que a aprendizagem seja alcançada. O engajamento dos jovens é indispensável e este não é determinado exclusivamente pela disponibilidade de oportunidades, por melhor e mais adequadas que sejam. Fatores externos, fora do controle da escola, também influenciam o engajamento.

A evasão e o abandono são consequências da falta de engajamento dos jovens nas atividades escolares (a figura 1 apresenta os fatores determinantes). Uma grande quantidade de informação sobre a incidência desse fenômeno vem sendo acumulada e pesquisada, além de uma infinidade de estudos que buscam identificar seus determinantes e consequências.

No Brasil, a faixa etária ideal para frequência ao ensino médio é entre 15 e 17 anos, conforme estabelece a Constituição Federal. A conquista tardia da universalização do Ensino Fundamental, só ocorrida na última década do século XX, faz com que ainda se conviva com taxas de distorção idade-série nessa etapa da educação básica, que reverbera no acesso ao ensino médio.

Figura 1 - Fatores determinantes da falta de engajamento dos jovens em atividades escolares.



Fonte: Elaborada pelo Instituto de Ensino e Pesquisa INSPER (2016)

Portanto, um número muito significativo dos jovens brasileiros das camadas populares abandona essa etapa da educação, antes de sua conclusão, e o percentual de distorções entre a idade e o ano escolar apropriado é ainda muito elevado. Entre os jovens que conseguem concluir essa etapa, poucos ingressam no ensino superior, a maior parte deles, por questões existenciais e de sobrevivência, passam diretamente para o mercado de trabalho, cursos técnicos, treinamentos aligeirados ou desemprego.

Há atualmente, no Brasil, aproximadamente 10 milhões de jovens entre 15 e 17 anos² que, segundo a legislação, deveriam obrigatoriamente estar frequentando a escola. No entanto, 1,5 milhão nem se matriculam no início do ano letivo e dos 8,8 milhões de jovens matriculados, 0,7 milhão abandonam a escola antes do final do ano letivo³. Como resultado dessa elevada evasão e abandono, apenas 6,1 milhões de jovens entre 15 e 17 anos (59% do total) concluem a educação média com no máximo um ano de atraso. Logo, sabe-se que nenhum resultado educacional de destaque será alcançado sem o engajamento dos jovens.

Assim, é de fundamental importância buscar uma escola que corresponda e faça sentido às juventudes, que eles se sintam integrantes e importantes naquele espaço, preparando o mesmo para viver e conviver em sociedade. Destarte, é preciso respeitar os diferentes interesses e afinidades dos estudantes, com determinados conteúdos curriculares voltados para o desenvolvimento de habilidades artísticas, culturais e esportivas, baseados na formação integral, na educação em direitos humanos como princípio norteador, na orientação para trabalho e pesquisa e é preciso também, que estes sejam entendidos com princípios educativos, a fim de melhor responder a essa diversidade.

No Brasil, até o início do século XXI, o Ensino Médio foi marcado pela presença de duas modalidades de ensino: a escola regular, com o objetivo de preparar o aluno para entrar na Universidade e a escola profissional, preocupada em preparar o jovem para o mercado de trabalho. Durante muito tempo houveram discussões acerca do currículo dessas duas modalidades, com várias tentativas de integração entre elas, mas somente em 2004, através do decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004), entrou em vigor a premissa de integração do Ensino Médio com a Educação Profissional, já prevista na LDB, desde 1996, que estabelece a formação integral dos jovens, buscando romper com os paradigmas que separavam a formação geral e a preparação para o trabalho.

² Dados IBGE (Atualizado em 2013).

³ Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2015.

Assim, a ideia de integrar a educação profissional e a educação regular exige um trabalho e estratégias muito bem pensadas, para que as duas consigam funcionar de forma concomitante, formando o educando tanto para o mercado de trabalho, através de uma qualificação específica, bem como nas áreas da base curricular comum.

No entanto, vários entraves foram encontrados para a sua efetivação: a ausência de recursos específicos destinados à manutenção e desenvolvimento da escola, os problemas estruturais, a formação de professores que atendam as duas modalidades, a organização do tempo pedagógico, possibilitando a teoria e a prática, tanto dos componentes curriculares da base comum, quanto da base técnica.

2.1 Educação Integral como Formação Integral

No Brasil, foram realizadas significativas investidas a favor da Educação Integral. Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. (GUARÁ, 2006). Essa multiplicidade de funções que se atribui à escola hoje representa um grande desafio. A contemporaneidade agregou à escola uma variedade de responsabilidades que não eram incorporadas como tipicamente escolares, mas que, podem comprometer o processo de ensino.

Por essência o tema educação integral é intensamente vasto. Portanto, diferenciar educação integral de escola em tempo integral se faz pertinente. Quando esse termo é utilizado para institucionalizar o processo de formulação da escola surge certa confusão conceitual entre escola em tempo integral e educação integral, pois são duas categorias que se entrelaçam. A simples ampliação do tempo escolar não garante uma efetivação de uma educação integral, já que este modelo visa a emancipação, cidadania e autonomia dos sujeitos. Segundo Cavaliere (2002), a extensão do horário escolar, por si só, não garante o incremento qualitativo do ensino, mas carrega essa possibilidade em potencial.

Partindo dessa ótica, a educação integral pressupõe um modelo de ensino que considera o estudante não apenas na dimensão cognitiva e sim numa esfera mais multidimensional do ser humano; A concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade. (ISA GUARÁ, 2006).

Essa concepção é embasada por propostas educacionais que visam reconhecer o aluno como um todo e não um ser fragmentado, utilizando diversas linguagens, em vários momentos e circunstâncias. Sua origem remota está na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. (CIAVATTA, 2014).

Já a educação em tempo integral, que está relacionada à ampliação do tempo de permanência do estudante na escola, aumento da jornada escolar, poderá possibilitar à valorização e aplicação de iniciativas educacionais extra escolares vinculadas à vida em sociedade. Ela se configura como uma ampliação do tempo escolar diário, porém, esse tempo não deve ser utilizado somente na forma de horário disciplinar. Esta ampliação comportaria um processo educativo pensado segundo outras premissas, realizado por atividades, oficinas, experiências, onde os alunos pudessem trabalhar, não só com os saberes, mas com práticas extracurriculares, elementos artísticos, esportes, saúde, meio ambiente, tecnologia, direitos humanos, formação profissional; sob orientação de profissionais diversificados.

2.2 Educação Integral e a Legislação Brasileira

O conceito de educação integral, que abrange as aprendizagens consideradas essenciais para a educação do século XXI, paradoxalmente, é discutido desde a Antiguidade, quando Aristóteles já abordava a educação como capaz de despertar todas as potencialidades humanas, como lembra Gadotti (2009). No entanto, apesar de séculos de discussões sobre o conceito, a contemporaneidade compreende que esta pode ser a resposta para as demandas deste século, pois não cabe mais à escola somente a transmissão de conteúdos.

No Brasil, a Educação Integral tem sido uma realidade presente na legislação educacional e nas formulações de nossos educadores, com a implantação de propostas e modelos diversos que defendem a ideia de uma educação em tempo integral para a formação integral do educando, compreendendo seu pleno desenvolvimento, já explicado anteriormente.

As duas experiências mais conhecidas de escola pública de tempo integral, no Brasil, são o Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, cujo projeto foi repetido posteriormente nos Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC).

Anísio Teixeira foi o criador do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, durante seu mandato de secretário da educação do Estado da Bahia. A escola foi inaugurada em 1950 e ficou conhecida como Escola Parque, pois reuniria todas as atividades de instrução e educação

(ensino, alimentação, higiene, saúde, socialização e projeto de vida voltado o trabalho e a cidadania), além disso, funcionaria em dois turnos. Nascia ali a primeira escola de tempo integral do país. De acordo com Anísio Teixeira (1971):

A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja, da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física. A escola será construída em pavilhões, num conjunto de edifícios que melhor se ajustassem às suas diversas funções. (TEIXEIRA, 1971 apud Konzen, 2019)

Com concepção semelhante, Darcy Ribeiro projetou na década de 1980 os CIEPs, durante os dois governos Brizola no Rio de Janeiro, pois defendia que a escola em tempo integral era mais justa, democrática humanizadora, já que o Brasil apresentava dificuldades em incorporar os setores populares na agenda política de benefícios sociais.

No governo Collor foram instituídos os Centros Integrados de atendimento às Crianças (CIACs) à nível nacional, envolvendo a educação fundamental em tempo integral, inspirados no CIEPs do Rio de Janeiro. Com o fim do governo Collor, para não perder os investimentos já realizados, o governo Itamar Franco decidiu dar continuidade ao programa, com alteração de sua sigla para se chamar CAIC.

Assim, ao longo dos anos várias experiências de escolas de tempo integral foram surgindo no Brasil resultante de Políticas Públicas e Planos de Governo visando a melhoria da educação, como os Centros de Educação Média em Brasília, o Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC, em São Paulo; além disso, as pesquisas científicas se intensificaram bastante, baseadas em estudos de autores como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire.

O autor Gadotti (2009, p.27-28) destaca a importância dessas experiências para o país: “Precisamos continuar criticando-os e aperfeiçoando-os, mas, sobretudo, construir novas alternativas. A denúncia deve ser acompanhada pelo anúncio. De nada adianta atirar pedras nas inovações educacionais”. Considerando o contexto apresentado, investir em escolas de tempo integral demanda financiamento, estrutura física mínima, qualidade no ensino oferecido, bem como, formação e mudança de postura dos profissionais de educação.

A concretização de tais mudanças requer processos de médio prazo que permitam aos sistemas de ensino e às escolas, em seu cotidiano, a (re)construção e o reordenamento material e simbólico do modus operandi (MOLL, 2012, p. 28).

Quanto à legislação brasileira que introduziu a perspectiva de ampliação do tempo escolar nos pressupostos estipulados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –

LDB nº 9394 (1996), no Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2011), na Lei 11.494 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (2007), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM (Parecer CNE/CEB nº 5/2012), no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990) e faz parte das metas estipuladas pelo novo Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) que prevê oferecer progressivamente essa modalidade de educação nas escolas estaduais de ensino médio.

Mais recentemente na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que institui, dentre outras mudanças na política educacional, a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, e a Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017, que estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Inicialmente analisamos a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998), que embora não tenha sido encontrado os termos, educação integral e tempo integral; o artigo 205⁴ trata como dever do Estado e da Família oferecer educação voltada para o desenvolvimento pleno da pessoa, preparando para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho. No artigo 206⁵ encontramos referência à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, além do pluralismo de ideias. No mesmo viés, encontra-se o artigo 208⁶ que prevê o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística,

⁴ **Art. 205.** A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

⁵ **Art. 206.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade;
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

⁶ **Art. 208.** O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria;
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

segundo a capacidade de cada um. Percebe-se, então, uma estreita relação entre o que prevê a Constituição Federal e a proposta da educação em tempo integral.

Nessa perspectiva, a LDB 9394/96 é a mais importante lei brasileira referente à educação, contendo 92 artigos, onde em seu parágrafo 2º do art. 1º assegura que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Já em seu art. 26, a LDB afirma que,

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

No artigo 34, a LDB prevê a progressiva ampliação do tempo de permanência do estudante na escola: “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”. Em seu parágrafo 2º, consta que: “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

Já o ECA apesar de não fazer menção à palavra integral em seu texto, prevê a proteção integral da criança e do adolescente e estabelece como direito a formação plena do indivíduo, para atuar na sociedade. Além disso, enfatiza a corresponsabilização entre os entes federados, família e sociedade.

Em janeiro de 2001 foi instituído o PNE (BRASIL, 2001) com vigência de 10 anos, pela Lei nº 10.172/2001, que enaltece a educação em tempo integral, apresentando a sua implantação como meta. Em junho de 2014 é aprovado pela Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014), o novo PNE, que consta de 20 metas, onde destacamos as metas 3 e 6 que tratam da proposta de universalização do ensino médio e da realização de escolas de tempo integral, respectivamente:

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. (PNE, 2014).

As DCNEM seguem a mesma direção, em seu artigo 5º complementa a LDB, orientando que o ensino médio deve se basear na formação integral do estudante, na educação em direitos humanos, na orientação para trabalho e pesquisa e que estes sejam entendidos com princípios educativos. Em seu inciso VIII, propõe uma base curricular que considera como eixos estruturantes:

§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

§ 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Quanto ao FUNDEB, o mesmo tem relação estreita com a expansão das escolas de tempo integral, uma vez que o valor do recurso é repassado de acordo com a matrícula por modalidade e etapa da educação básica, e além disso é levado em consideração o tempo escolar, tornando-se o percentual maior para essas escolas.

A Lei 13.415 / 2017, intitulada de Reforma do Ensino Médio, altera na LDB a carga horária mínima anual, que deverá ser ampliada de forma progressiva, para 1.400 horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, pelo menos 1000 horas anuais, no prazo de cinco anos. Estabeleceu, também, uma nova organização curricular que deverá contemplar a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017); e instituiu a oferta de diferentes itinerários formativos, como foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

De acordo com o Ministério da Educação - MEC, a flexibilização curricular concebida, tem como premissa criar uma estrutura de ensino com vistas a promover equidade, onde passará a ser significativa para o estudante, apoiando o desenvolvimento integral dos jovens, abrangendo seu projeto de vida pessoal, profissional e acadêmico. Pretende-se estimular o protagonismo juvenil, apoiando o desenvolvimento da autonomia e do senso de responsabilidade do estudante por suas escolhas e seu futuro.

Ao analisar a legislação que regulamenta a educação no Brasil, percebe-se que a preocupação com a qualidade da educação e a permanência dos jovens nas escolas vêm se

intensificando. As reflexões e propostas para melhoria ofertaram as escolas de tempo integral, como uma alternativa para garantia de uma educação pública democrática e de qualidade, além de assegurar a equidade, fazendo com que todos independente de raça, etnia, religião ou classe social, aprendam e desenvolvam as diferentes habilidade e competências. Nessa perspectiva, devemos refletir sobre a relação entre o tempo integral e o espaço escolar na formação integral dos estudantes.

2.3 As Escolas de Ensino Médio no Estado do Ceará

Nos últimos anos, vivenciamos na rede pública de ensino do Ceará algumas mudanças nas políticas educacionais, buscando melhorar a qualidade da educação e oferecer oportunidades de aprendizagem diferenciada para os alunos do ensino médio. Em virtude das inúmeras transformações sociais e do avanço tecnológico, as relações que se estabelecem no cotidiano escolar e na sala de aula estão sofrendo sucessivas modificações nos últimos tempos. A Secretaria da Educação do Estado do Ceará - SEDUC, com fins de enfrentamento aos problemas relativos ao ensino médio, vem procurando adequar as orientações advindas das normativas legais às suas prioridades e circunstâncias.

Até 2006, a Rede Estadual de Ensino do Ceará era composta somente por escolas regulares de tempo parcial, funcionando somente em um turno, quando recebeu sua primeira escola de tempo integral, o Colégio Estadual Justiniano de Serpa, em Fortaleza. Anteriormente, a escola funcionava como escola regular e tempo parcial, com turmas manhã, tarde e noite. A transição ocorreu de forma progressiva, completando o ciclo de integralização em 2011.

De acordo com o PPP da escola, ela tinha como finalidade a preparação dos alunos para ingresso na Universidade e aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, logo sua grade curricular consta essencialmente de disciplinas da Base comum, conforme o Sistema Integrado de Gestão Escolar – SIGE ESCOLA (quadro 1), que é um sistema informatizado que tem como objetivo principal armazenar dados relacionado às escolas para serem monitorados e acompanhados pela SEDUC.

Percebe-se que a grade curricular visa à intensificação de aulas da base curricular comum, o que comprova o objetivo da integralização, que é a entrada do aluno no Ensino Superior. Essa foi a única escola de tempo integral inaugurada no Ceará, com essas características específicas.

Em 2008, o Ceará inseriu um novo modelo de escolas de tempo integral: as Escolas Estaduais de Educação Profissional - EEEP, onde o plano prevê a integração das disciplinas do

currículo da Base Nacional Comum e do Ensino profissional tecnológico, atendendo às duas demandas que o estado necessitava naquele momento, pois passava por um crescimento econômico, marcado por grandes investimentos no setor de energia, recursos hídricos, portos, aeroportos e incentivos fiscais, logo precisava de mão de obra qualificada.

QUADRO 1 - Matriz Curricular do Colégio Justiniano de Serpa

	DISCIPLINA	AULAS/SEMANAIS		
		1ª série	2ª série	3ª série
BASE COMUM	Arte	1	1	1
	Biologia II	2	1	2
	Educação Física	1	1	1
	Filosofia	2	2	1
	Geografia	2	2	2
	Geografia II	1	2	2
	História	2	2	2
	História II	1	2	2
	Química II	2	2	1
	Sociologia	1	1	1
	Língua Portuguesa II	1	2	2
	Matemática II	2	2	2
	Matemática III	2	1	1
	Física II	1	2	2
	Matemática I	3	3	3
	Biologia I	2	2	2
	Língua Portuguesa I	3	3	3
	Física I	2	2	2
	Química I	2	2	2
	Língua Portuguesa III	2	2	2
BASE DIVERSIFICADA	Língua estrangeira (Inglês)	2	1	2
	Língua Estrangeira (Espanhol)	2	2	2
	Formação para a Cidadania e desenvolvimento de competências socioemocionais	1	-	
	TOTAL	40H/AULA		

Fonte: Sistema Integrado de Gestão Escolar – SIGE ESCOLA (SEDUC, 2018). Acesso em 22/06/2019 às 19:12h

Essas escolas passaram a ser a alternativa de melhoria da educação cearense, pois apesar de existir a demanda de mão de obra, o objetivo das ETEPs não está pautado na geração de emprego, mas na proposta de formação integral do indivíduo. Conforme Freitas (2014):

(...) o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional pelo governo do Ceará não tem propósito de ser uma política de geração de emprego ou garantia de ocupação

profissional, pois contempla em sua concepção a formação integral do indivíduo nas múltiplas dimensões da vida humana, sendo o trabalho essencial para o exercício da cidadania. (FREITAS, 2014, p.57)

Dentro dessa perspectiva, percebe-se um alinhamento entre o Plano Estadual do Ceará e a Política do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Governo Federal. Conforme Ciavatta (2014):

Da sua forma transitiva – integrar algo a outra coisa, neste caso, o ensino médio à educação profissional -, essa ampliação conceitual levou à utilização do verbo na forma intransitiva. Ou seja, não se trata somente de integrar um a outro na forma, mas sim de se constituir o ensino médio como um processo formativo que integre as dimensões estruturantes da vida, trabalho, ciência e cultura, abra novas perspectivas de vida para os jovens e concorra para a superação das desigualdades entre as classes sociais. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.306)

Dessa forma, no próprio ano de 2008, o Estado já colocou em prática a proposta, através da adaptação de 25 escolas de ensino regular, distribuídas em 20 municípios. Através da Lei Estadual 14.273, de 19 de dezembro de 2018 as EEEPs foram oficialmente instituídas, com objetivos pautados na educação integral. Segundo a SEDUC (CEARÁ, 2010), a proposta curricular da EEEP

(...) é orientada por uma matriz curricular construída a partir de conhecimentos científicos e tecnológicos da Educação Básica, que integram disciplinas das três áreas do conhecimento do Ensino Médio; Atividade Complementares, que englobam disciplinas voltadas para uma maior compreensão das relações existentes no mundo do trabalho e para uma articulação entre esse e os conhecimentos acadêmicos e a Educação Profissional, que envolve as disciplinas específicas de cada curso. (CEARÁ, 2010, p. 89).

Os alunos atendidos são os estudantes que concluíram o Ensino Fundamental na rede pública ou particular de ensino, através de um processo seletivo. Os cursos oferecidos têm três anos de duração e são ministrados nos turnos manhã e tarde, concomitante com a formação científica básica do Ensino Médio. No início foram ofertados 4 cursos profissionalizantes de nível técnico: Informática, Enfermagem, Guia de Turismo e Segurança do Trabalho.

No ano seguinte, em 2009, foram criadas mais 26 escolas com mais 9 novos cursos ofertados: Edificações, Comércio, Finanças, Produção de Moda, Estética, Massoterapia, Meio Ambiente, Aquicultura e Agroindústria, conforme a demanda de mais 19 municípios. Em 2010 foram inauguradas mais 8 escolas, perfazendo um total de 59 escolas. Atualmente, em 2020 já são 119 escolas distribuídas por todas as regiões do estado do Ceará, com 53 cursos, em diversas

áreas de conhecimento, atendendo um número superior a 53 mil alunos, de acordo com informações contidas no site da SEDUC-CE.

O modelo de gestão adotado nas EEEPs, conforme a SEDUC (CEARÁ, 2010), está baseada na filosofia de gestão denominada TESE – Tecnologia Empresarial Sócio Educacional, que apresenta como principais pressupostos: a prática pedagógica baseada no Protagonismo juvenil; a formação continuada; uma vertente empresarial (focada na eficiência do processo e eficaz nos resultados) e a Corresponsabilidade.

Conforme dados obtidos na Portaria 158/2019, que estabelece as normas para lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2020, a carga horária ofertada na EEEP, é de 5.400h e é formada por 3 (três) componentes: a) Base Nacional Comum de 2.620h, para todos os cursos, distribuídas, ao longo das três séries, entre os 13 (treze) componentes curriculares, conforme as especificidades de cada curso; b) Parte Diversificada, com carga horária que varia de acordo com a especificidade de cada curso técnico; c) Formação Profissional, com carga horária entre 800h e 1.200h, de acordo com cada curso, acrescida do estágio curricular obrigatório que equivale, no mínimo, a 50% da referida carga horária, para os cursos do eixo ambiente e saúde, e 25% para os demais.

Sob a perspectiva de criar uma escola, que vise a formação integral do estudante surgiu a necessidade de trabalhar com o desenvolvimento das competências socioemocionais desses alunos. Afinal, para ser integral, não basta dispor de ampliação de carga horária da escola, pois isso garantiria apenas o tempo integral, como visto anteriormente. Também não bastava certificar o aluno com um curso técnico, pois isso visava à formação para o mercado de trabalho. Precisava-se de alternativas que pensassem na formação do aluno como cidadão crítico, com autonomia e protagonista da construção do seu projeto de vida.

Inseriu-se, então, o Projeto Professor Diretor de Turma - PPDT. Esse projeto é originário das escolas públicas de Portugal. Para cada sala, se estabelece um professor diretor de turma. Esse professor assume o compromisso de responsabilizar-se por uma turma, através de 3 horas/aula disponíveis para que possa ter conhecimento pormenorizado de cada um dos alunos, fornecendo elementos para orientá-los em suas necessidades específicas, além de atuar como mediador entre os alunos, os demais professores, a família e todos os envolvidos no processo educativo. Além disso, ele leciona na turma, aula de Formação para a Cidadania e o Desenvolvimento das Competências Socioemocionais, com carga horária de 1h/a.

No entanto, diante da necessidade de ampliar a rede de escolas de tempo integral no Ceará, reforçada pela aprovação da meta 6 do PNE, aprovada em 25 junho de 2014, deu-se início a uma reflexão sobre uma forma de expansão com nova roupagem. Assim, em 2016

foram implementadas 26 escolas de tempo integral na Rede Estadual do Ceará, por meio dessa expansão há uma expectativa de aumento das condições de aprendizagem, de enriquecimento cultural, de formação para o mundo do trabalho e do fortalecimento da pesquisa como princípio pedagógico. (CEARÁ, 2017).

2.3.1 A Institucionalização das Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral – EEMTI, no Ceará.

Para o desenvolvimento de uma educação integral, faz-se necessário o diálogo em prol de um currículo que privilegie a autonomia e a transformação, que possibilite um redimensionamento do conhecimento, assentado em uma compreensão emancipadora de Educação.

Destarte, os sistemas educativos devem prever a omnilateralidade, com formação humana integral e diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, assegurando a permanência dos mesmos na escola, até a conclusão da Educação Básica. A educação integral tem a perspectiva de melhorar a eficiência do processo pedagógico, garantindo a todos os estudantes o direito de desenvolverem as aprendizagens necessárias para gozo de uma cidadania plena. Além disso, coloca o aluno no centro dos processos educativos, com a ambição de contemplar as diferentes dimensões formativas, valorizando o protagonismo juvenil.

Já temos garantido por lei, a universalização do ensino (BRASIL, 2006), mas um dos grandes desafios da educação atualmente é a garantia da equidade no aprendizado e a formação integral dos estudantes. Estamos distantes ainda de conquistar essas garantias, principalmente quando nos referimos a uma formação totalizante, onde são considerados os aspectos cognitivos e socioemocionais. É nessa perspectiva que as escolas de tempo integral surgem como uma estratégia para levar a todos os estudantes uma educação mais abrangente e completa.

Em busca de resposta a esses desafios, o Ministério da Educação – MEC, formou um grupo, desde 2011, para discussões em torno de uma proposta para a formulação de uma base nacional comum. Este documento foi finalizado em 2014, intitulado “Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Versão Preliminar.” Durante a gestão do ministro da educação Renato Janine, em 2015, deu-se início à elaboração da atual Base Nacional Comum

Curricular - BNCC, que teve sua aprovação em 04 de dezembro de 2018, faltando apenas, ser homologada.

Em paralelo, a Lei 13.415/2017 é aprovada; alterando na LDB a carga horária mínima anual no ensino médio, estabeleceu uma nova organização curricular que deverá contemplar a BNCC e instituiu a oferta de diferentes itinerários formativos, como foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. Importante ressaltar que esta lei, também, instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, onde altera a LDB e a Lei nº 11.494 de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

Investigar estas transformações requer necessariamente reconhecer aspectos institucionais, normativos, sociais e culturais que permeiam o contexto do ensino médio. A implementação das EEMTIs faz parte de um Plano governamental do Ceará, sendo oficialmente regulamentadas através da Lei 16.287, de 20 de julho de 2017 que instituiu a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará, objetivando a progressiva adequação das escolas já em funcionamento. Conforme seu artigo 2º, as EEMTIs deverão desenvolver uma proposta pedagógica que atenda às seguintes características:

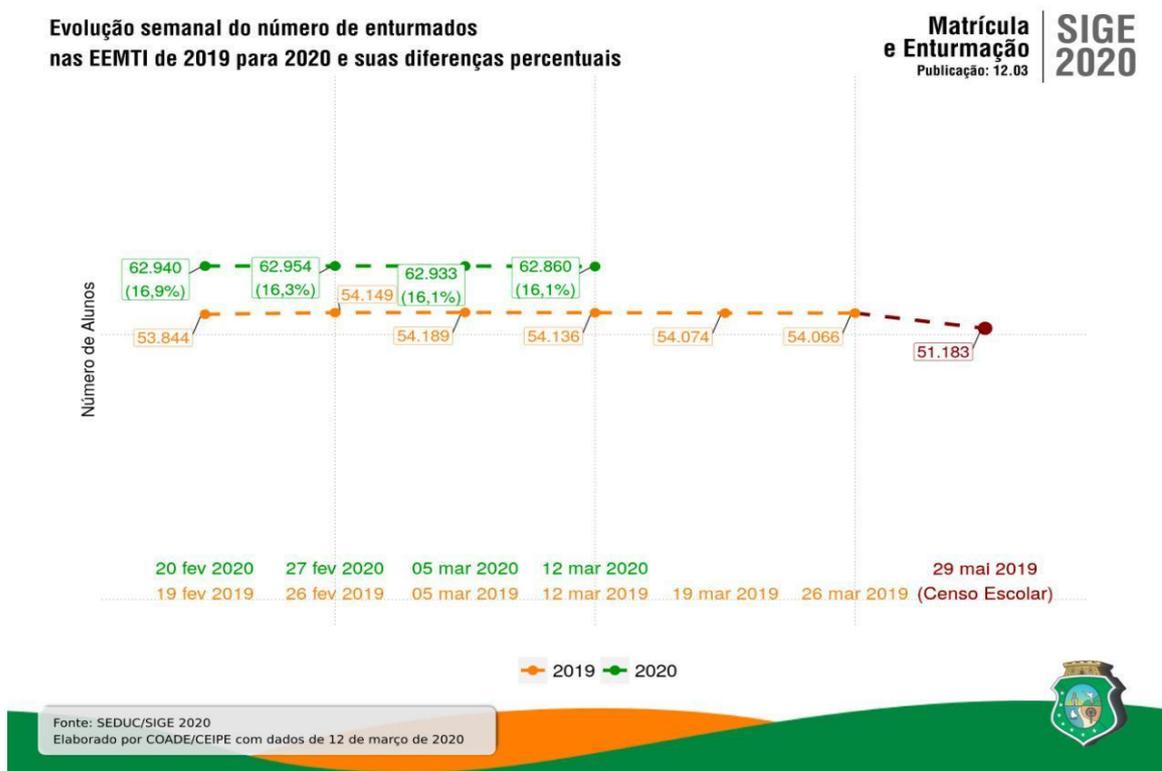
- I- currículo flexível, com vistas a oferecer itinerários formativos diversificados e em diálogo com os projetos de vida de cada estudante e articulado com o desenvolvimento de competências socioemocionais;
- II- acompanhamento individualizado de cada estudante na perspectiva de garantir sua permanência e aprendizagem, promovendo, assim, maior equidade;
- III- implementação de métodos de aprendizagem baseados na cooperação, na pesquisa científica como princípio pedagógico e no trabalho como princípio educativo;
- IV- maior envolvimento da comunidade e da família dos alunos nas atividades escolares.

A partir de um seminário de apresentação e adesão às escolas, a implementação iniciou com 26 escolas pilotos em 2016, o quadro foi sendo ampliado ao longo dos anos. Em 2017 foram mais 45 implantadas nos mesmos moldes. Em 2018 foram mais 39 escolas, sendo 14 delas na capital e as demais no interior do estado. Em 2019 tivemos mais 20 unidades e em 2020 foram acrescentadas 25. Assim, o Estado do Ceará chegou a 274 escolas funcionando em tempo integral, sendo 155 EEMTIs e 119 EEEPs, representando 37% das escolas do estado do Ceará. Conforme os dados do Sistema Integrado de Gestão Escolar Educacional – SIGE (CEARÁ, 2020), as EEMTIs atendem atualmente a um total de aproximadamente 62 mil alunos (gráfico 1).

A implantação ocorreu de forma gradual, iniciando com as turmas de 1ª série do ensino médio, no ano seguinte, as turmas de 1ª e 2ª séries e no terceiro ano, houve a integralização total, completando o ciclo com atendimento às três séries do ensino médio. Das escolas que participaram desse momento, seis estavam localizadas em Fortaleza, distribuídas igualmente entre as três regionais de Fortaleza, SEFOR - Superintendência das Escolas de Fortaleza 1, 2 e 3, e as demais no interior do estado, sendo uma em cada CREDE – Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Escola. O processo de seleção das escolas pilotos foi realizado pela Seduc, com alguns critérios:

A escolha dessas escolas levou em consideração a localização, ocorrendo em municípios com pelo menos duas escolas estaduais, como baixos índices de aprovação, com 50% ou mais de alunos recebendo o Bolsa Família, baixa matrícula, não ultrapassando 60% de ocupação das vagas ofertadas, e com condições de infraestrutura física mínima, para iniciar o projeto em 2016. (KONZEN, p. 44, 2019)

Gráfico 1 - Enturmação dos alunos nas EEMTI da Rede Estadual do Ceará de 2019 a 2020.



Fonte: SEDUC / COETI - Coordenadoria de Educação em Tempo Integral (2020)

De acordo com a SEDUC (CEARÁ, 2016), a proposta curricular foi embasada, a partir de um amplo e franco debate com a comunidade escolar, e de modo especial, com os estudantes, onde depararam-se com a necessidade de estruturar uma escola de ensino médio para todos,

que contemple as variadas preferências e projetos de vida. Assim, a construção do projeto curricular de tempo integral baseia-se em quatro dimensões pedagógicas, a saber: 1) a pesquisa como princípio pedagógico; 2) o trabalho como princípio educativo; 3) a desmassificação do ensino; 4) os itinerários formativos diversificados.

Logo, essas escolas funcionam com uma jornada de 09 (nove) horas, garantindo três refeições diárias. O currículo é composto por 30 (trinta) horas semanais de disciplinas da base comum a todos e 15 (quinze) horas na parte flexível, sendo que dez são escolhidas pelos alunos (disciplinas eletivas). As demais são compostas pelo Núcleo de Trabalho e Práticas Sociais NTPPS⁷ com 04 horas/aula e 01 de Formação para Cidadania e Desenvolvimento das Competências Socioemocionais⁸ com 01 hora/aula.

Os componentes curriculares estão organizados de forma a contribuir com a formação integral, valorizando a contextualização e a interdisciplinaridade e articulando com as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. (CEARÁ, 2017). Analisando, a matriz curricular (quadro 2), percebe-se uma proporcionalidade entre as áreas de conhecimento, com destaque para língua portuguesa e matemática, com maior carga horária (6h/a), devido ao fato de serem consideradas a base para leitura, interpretação, produção textual e desenvolvimento do raciocínio lógico. Afinal, as demais disciplinas fazem uso desses elementos para as suas competências e habilidades.

A parte diversificada, compreende-se de forma integrada com a base comum, possibilitando que o currículo seja compreendido como um todo. Ela é composta pelas disciplinas eletivas, NTPPS e Formação para Cidadania e Desenvolvimento das Competências Socioemocionais.

Para Weller (2014), a convivência no espaço escolar, os componentes curriculares com todos os seus limites, as atividades que extrapolam o contexto das aulas, assim como as relações com os profissionais da educação, são elementos constitutivos para a construção de projetos de vida pessoal, profissional e acadêmico. Sendo assim, as eletivas precisam dialogar com as

⁷ MOTA (2016) descreve em sua dissertação, a criação e implantação do NTPPS e suas contribuições para as mudanças no currículo do ensino médio, socializando os trabalhos desenvolvidos pelos tutores e alunos por meio de um blog educacional.

⁸ “Capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para se relacionar consigo mesmo e os outros, compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos, tomar decisões autônomas e responsáveis, e enfrentar situações novas de maneira construtiva e criativa.” (Instituto Ayrton Senna, 2015)

necessidades múltiplas dos sujeitos expressas em seus projetos de vida, diversificando os itinerários formativos, respeitando os interesses, as afinidades com determinados conteúdos curriculares, o desenvolvimento de habilidades artísticas, culturais e esportivas e o aprofundamento de competências básicas de leitura e matemática.

QUADRO 2 - Matriz curricular das Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral - EEMTIs

Área	Componente Curricular	Carga Horária Semanal (Intervalo)	
LINGUAGENS	Língua Portuguesa	5	
	Redação	1	
	Arte	1	2
	Educação Física	1	2
	Língua Estrangeira (Obrigatória)	1	2
MATEMÁTICA	Matemática	6	
	Matemática I	2	4
	Matemática II	2	4
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia	2	3
	Química	2	3
	Física	2	3
CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	3
	Geografia	2	3
	Sociologia	1	2
	Filosofia	1	2
TOTAL BASE COMUM	30h		
PARTE FLEXÍVEL	Núcleo Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais – NTPPS	04	
	Formação para a Cidadania e desenvolvimento de Competências Socioemocionais	01	
	Tempo Eletivo 1	02	
	Tempo Eletivo 2	02	
	Tempo Eletivo 3	02	
	Tempo Eletivo 4	02	
	Tempo Eletivo 5	02	
TOTAL PARTE FLEXÍVEL	15h		
TOTAL DA CARGA HORÁRIA	45h		

Fonte: Nota Técnica para Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral nº 02/2017. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/nota_tecnica_002_2017.pdf.

Quanto ao NTPPS que visa a integração curricular, principal desafio para proporcionar uma educação contextualizada e repleta de significado para juventude, disponibilizou-se 04 (cinco) horas/aula por semana na parte diversificada. Com inspiração nos Protótipos

Curriculares propostos pela UNESCO, o tema central sobre o qual as atividades orbitam na 1ª série é Escola e Família; na 2ª série, Comunidade; e, na 3ª série, Trabalho e Sociedade. Estes temas norteiam todas as atividades e discussões em cada ano do Ensino Médio e guia o trabalho pedagógico.

Já a Formação para cidadania e o desenvolvimento de competências socioemocionais, configura-se como uma área curricular que deve ser trabalhada pelo viés da transversalidade. Ocupa o espaço de 1 (uma) hora/aula, assim como na EEEP, onde o Professor Diretor de Turma (PDT)⁹ deve trabalhar questões que a turma necessita debater e refletir sobre os mais diversos temas que possam contribuir de maneira interventiva no processo de crescimento e amadurecimento social e emocional dos alunos.

2.4 A formação dos estudantes e a convivência no espaço escolar

A percepção de que a escola está distante dos interesses do estudante e/ou que não dialoga com sua realidade social é conhecida. Os diversos processos de socialização da juventude e a democratização do acesso à Educação Básica são caminhos para a compreensão da necessidade de ressignificação do espaço e das relações escolares, amparadas nas práticas e interesses dos seus sujeitos.

Com a universalização do acesso ao sistema educacional no Brasil, a partir da década de 1990, a diversidade da sociedade passou a ser vivenciada mais intensamente nas escolas. Dessa forma, questões de gênero, raça, etnia, religião e espaço dos adolescentes, jovens e adultos não é percebida da mesma maneira de décadas anteriores. Bourdieu (1998) esclarece que:

Até o final dos anos 1950, as instituições de ensino secundário conheceram uma estabilidade muito grande fundada na eliminação precoce e brutal das crianças oriundas de famílias culturalmente desfavorecidas. A seleção com base social que se operava, assim, era amplamente aceita pelas crianças vítimas de tal seleção e pelas famílias, uma vez que ela parecia apoiar-se exclusivamente nos dons e méritos dos eleitos, e uma vez que aqueles que a escola rejeitava ficavam convencidos (especialmente pela escola) de que não queriam a escola. (p.245)

⁹ Vigente desde 2008, o Projeto Professor Diretor de Turma propõe que o professor, independentemente de sua área de conhecimento, responsabilize-se por uma determinada turma, cabendo-lhe conhecer os estudantes individualmente, para atendê-los em suas necessidades. Além disso, são atribuições do professor diretor de turma (PDT) a mediação das relações entre a sua turma e os demais segmentos da comunidade escolar, bem como o trabalho de formação cidadã e desenvolvimento de competências socioemocionais, junto aos seus estudantes.

Há a expectativa sobre o funcionamento da escola, um comportamento considerado correto por parte dos discentes, bem como uma postura valorizada como adequada, onde os docentes são os detentores de conhecimento que transmite conteúdo a alunos disciplinados, capazes de reproduzir tais ensinamentos em avaliações geradoras de classificação avaliativa.

Tal modelo é uma construção social que reflete um tipo de processo de socialização, aquele que pretende produzir a internalização de normas e papéis sociais nos indivíduos. Essa concepção implica numa visão normativa do papel do professor e do aluno.

Dubet (1994) através do conceito de “experiência social” tem pretensão de compreender as práticas sociais em um mundo organizado por uma diversidade de sistemas de ação, através das práticas dos indivíduos. Ele propõe a noção de experiência social como uma forma de explicar a combinação das lógicas da ação produzidas pelos atores, ao invés de partir do sistema social.

A distância entre o papel a ser exercido e a ação constitui o espaço para a construção da experiência social frente às diferentes lógicas que estão inseridas. Assim, é possível identificar na realidade escolar comportamentos e situações dos atores sociais articulados em diferentes lógicas do sistema e construídos a partir de sua experiência dentro do espaço escolar. A experiência social tem a capacidade de evocar a heterogeneidade vivida pelos atores sociais como fator constituinte das relações sociais contemporâneas.

A sociologia da experiência social só pode ser uma sociologia dos actores. Ela estuda representações, emoções, condutas e as maneiras como os actores se explicam. Ela é uma sociologia da subjectividade cujos objectos práticos, dados pelas categorias sociais banais, têm todas as probabilidades de surgirem como problemas sociais, como experiências em que as condutas não correspondem às expectativas e aos papéis atribuídos, em que a subjectividade não remete para modelos das atitudes e das representações propostas (DUBET, 1994, p. 262).

Como a educação é algo eminentemente social, segundo Durkheim (1958), a redução da instituição escolar à função de escolarização não proporciona espaço para as experiências sociais dos atores. Dessa forma, a contemporaneidade nos mostra muitas tensões e desafios na relação da juventude com a escola. Juarez Dayrell (2007, p.1106) alega que são fruto de expressões de mudanças profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações. A escola passa por tensões relativas à diversificação das relações sociais, por disputar com outras instâncias socializadoras e não produzir mais identificação nas práticas individuais.

As estruturas sociais estão cada vez mais complexas. A tecnologia da informação e comunicação estão modificando o comportamento das pessoas e essas mudanças devem ser

incorporadas pela escola, adotando um novo posicionamento de convivência com os conhecimentos e com os estudantes. Em um mundo onde a heterogeneidade e a multiplicidade de opções individuais são apresentadas, o espaço escolar tem condições de ofertar um projeto institucional mais diversificado.

O jovem torna-se aluno em um processo onde interferem a condição juvenil, as relações intergeracionais e as representações da cultura escolar, colocando em questão velhos modelos com novas tensões e conflitos. (DAYRELL, 2007). Por esta razão, optamos por trabalhar com o termo “condição juvenil”, conforme como Abramo (2005), Dayrell (2014), Diógenes (1998) e Lima Filho (2014). Pois, a escola enquanto instância de socialização secundária¹⁰ desempenha, juntamente com a família, um importante papel na elaboração de projetos e em sua formação integral.

A escola precisa estar atenta para a condição juvenil atual, sua cultura, suas demandas e necessidades próprias, pois os jovens apresentam distintas identidades culturais, religiosas, de gênero, além de diferentes valores familiares e territoriais. É a escola que tem que ser repensada para responder aos desafios que a juventude nos coloca. (DAYRELL, 2007, p.1107).

O conceito de juventude, no senso comum, refere-se a um ciclo ou a um quase não ciclo de vida, definido mais por uma passagem entre a infância e a condição de adulto. Já no campo das ciências sociais, autores como Abramovay (2015), Dayrell (2004), Pais (2003), Carrano (2009), Diógenes (2012) debatem sobre o conceito de juventude para além do ciclo etário, refletindo sobre identidades, trajetórias, condições e relações sociais entre gerações.

Assim, concebem a juventude como uma condição sócio, histórico e cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas várias dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de outros significantes, produzindo uma pluralidade de culturas juvenis ou muitas juventudes. Esta reflexão busca auxílio no diálogo direto com o sociólogo José Machado Pais, que aborda as diversas condições juvenis teoricamente agrupadas de acordo com as três principais correntes sociológicas: a geracional, a classista e da cultura juvenil. Conforme Pais (1996),

¹⁰ Socialização secundária é todo e qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores, do mundo objetivo da sua sociedade (na escola, nos grupos de amigos e amigas, no trabalho, na igreja, nas atividades dos países para os quais visita ou emigra, etc.), existindo uma aprendizagem das expectativas que a sociedade ou o grupo depositam no indivíduo. (BERGER; LUCKMANN, 1985)

“não há de fato, um conceito único de juventude que possa abranger os diferentes campos semânticos que lhe aparecem associados. As diferentes juventudes e as diferentes maneiras de olhar essas juventudes corresponderão, pois necessariamente, diferentes teorias” (p. 36).

Nesse âmbito, Diógenes (2012) segue ratificando que devemos direcionar um novo olhar sobre a juventude valorizando e acreditando na sua diversidade, a partir de suas práticas.

A juventude é um conceito que exige de quem pesquisa, e mais ainda de quem atua nesse campo de construção específica das políticas públicas, uma necessidade contínua de decifração. Ela representa uma condição que mais se define por suas práticas, por suas formas diversas de atuação e de experimentação do que mesmo por conceituações e referenciais estáveis e fixos. (DIÓGENES, 2012, p.104)

A juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. Ela é uma categoria dinâmica, no contexto das mutações sociais. (DAYRELL, 2003). Tão dinâmica, que pode-se enfatizar a noção de juventudes, no plural, para destacar a diversidade de modos existentes de ser jovem. Entender o jovem do ensino médio dessa forma, significa superar uma noção homogeneizante e naturalizada desse estudante, passando a percebê-lo como sujeito de direitos, com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares.

É diante de um público juvenil extremamente diverso, que traz para dentro da escola as contradições de uma sociedade, que o processo de ensino aprendizagem acontece. Logo, o processo de socialização de jovens no espaço escolar não é simples e linear, afinal, nem sempre as lógicas escolares de socialização se aproximam das lógicas das culturas juvenis, tampouco das culturas familiares. Em outros termos, a cultura escolar sacralizada em práticas de sala de aula cada vez mais distantes da realidade vivenciada por alunos se vê às voltas com a necessidade de responder a questionamentos e inquietações de jovens que frequentam os bancos escolares e que exigem novas práticas dos professores.

Muitos jovens, principalmente os oriundos de famílias pobres, vivenciam uma relação paradoxal com a escola. Ao mesmo tempo em que reconhecem seu papel fundamental no que se refere à empregabilidade, não conseguem atribuir-lhe um sentido imediato (SPOSITO, 2005). Vivem ansiosos por uma escola que lhes proporcione chances mínimas de trabalho e que se relacione com suas experiências presentes. Assim, Florestan e Freyre, também, convergem justamente nesse pensamento, onde criticam uma perspectiva de análise e prática educacional apartada do social. Ou seja, estes autores compreendem que a educação deve ser pensada e vivenciada em interlocução intensa com a sociedade. (AMURABI, 2014).

A sociologia, conforme Lahire (1997, p.17-18), nos lembra que o comportamento das crianças em traços de caráter e de personalidade, não aparecem em um vácuo de relações sociais: são sim, produto de uma socialização passada, e também das formas como se atualizam e são mobilizadas. Logo, só podemos compreender os resultados e os comportamentos escolares dos jovens se reconstruirmos os esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação e a maneira como estes reagem quando funcionam em formas escolares de relações sociais.

O problema central hoje da escola é de déficit de legitimidade social, pois faz o contrário do que diz, reproduz e acentua desigualdades e fabrica exclusão relativa. (Canário, 2008, apud Sales, 2016, p. 81), o que afasta grande quantidade de jovens brasileiros do ensino médio. Um dos efeitos mais paradoxais do processo de democratização da escola foi a descoberta, entre os mais despossuídos, das funções conservadoras da escola libertadora. (BOURDIEU, 1998).

Bourdieu (2015, p.45) alega que o sistema escolar é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. Bourdieu e Passeron (1992) não consideram a escola como um ambiente neutro, justo e mediador com relação ao processo de ensino-aprendizagem, mas como uma instituição carregada de parcialidade onde as diferenças são reafirmadas e toma-se partido por um discurso dominante e tendencioso. Assim, a herança cultural, de acordo com a classe social, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito.

Os alunos não chegam vazios à escola, mas trazem consigo uma carga de experiências, fruto de uma história, uma situação econômica, um contexto de privilégios ou um cenário de fracassos, faltas e deficiências. O capital cultural, conforme trata Bourdieu e Passeron (1992), é a bagagem cultural trazida por cada estudante à sala de aula. Dessa forma, o ambiente escolar produz diferentes sociabilidades, a partir da interação entre semelhanças e diferenças que orientam suas ações.

As pessoas que convivem na escola possuem posições diferentes na sociedade, pois são indivíduos modernos, complexos, com participação em mundos sociais diferentes (VELHO, 1994). Essa diferença na cultura apreendida no exterior da escola traz para dentro do espaço escolar situações que devem sempre envolver negociações de valores e pontos de vista que formam continuidade e descontinuidades entre os indivíduos, podendo gerar conflitos e violência.

Assim, o processo de socialização de jovens no espaço escolar não é simples e linear, afinal, nem sempre as lógicas escolares de socialização se aproximam das lógicas das culturas juvenis, tampouco das culturas familiares. Em outros termos, a cultura escolar sacralizada em

práticas de sala de aula cada vez mais distantes da realidade vivenciada por alunos se vê às voltas com a necessidade de responder a questionamentos e inquietações de jovens que frequentam os bancos escolares e que exigem novas práticas dos professores.

Os sistemas de ensino foram configurados nos moldes das sociedades industriais; e o século XXI vem trazendo novas demandas, exigindo redefinição desse modelo, tendo em vista que a informação está presente em tempo real na escola. Logo, enquanto as instituições escolares demonstram homogeneidade, sistematização e continuidade, os jovens exprimem flexibilidade, instabilidade e fragmentação, de forma que as dúvidas e incertezas permeiam a construção de suas identidades e visões de mundo.

Partindo do pressuposto que a escola pública lida com uma pluralidade de jovens com diversos interesses, opiniões, visões de mundo e experiências diferentes, é preciso oportunizar a aprendizagem a todos.

A vivência da juventude, desde a adolescência, tende a ser caracterizada por experimentações em todas as dimensões da vida subjetiva e social. O jovem torna-se capaz de refletir e se ver como um indivíduo que participa da sociedade, recebendo e exercendo influências, fazendo deste o momento por excelência do exercício de inserção social. Esse período pode ser crucial para que ele se desenvolva plenamente como adulto e cidadão, sendo necessários tempos, espaços e relações de qualidade que possibilitem a cada um experimentar e desenvolver suas potencialidades (DAYRELL, 2005, p.1)

É fundamental conhecer a realidade e a diversidade dos públicos juvenis que acessam a educação formal e descobrir os modos pelos quais constroem suas experiências, contribuindo na sua formação como sujeito. Esse é um período crucial relativo à identidade, ao projeto¹¹ de vida e ao processo de amadurecimento do indivíduo. Ser considerado sujeito de direitos contribui para o desenvolvimento e a formação integral dos estudantes.

Assim, para um processo educativo humanizador, a percepção dos educandos na sua integralidade é um movimento importante para educadores e instituições escolares realizarem. Estabelecer um diálogo com cada sujeito que acessa a escola para colocar esse espaço como suporte da construção dos projetos de vida e das experiências sociais juvenis. Habermas (1983) aponta que a reflexividade e o diálogo devem se estabelecer entre educadores, educandos e suas famílias.

¹¹ Segundo Velho (1994), projeto é a conduta organizada para atingir finalidades específicas. Os projetos individuais sempre interagem uns com os outros dentro de um campo de possibilidades. Não operam num vácuo, mas sim a partir de premissas e paradigmas culturais compartilhados por universos específicos.

Nesse sentido, as escolas de ensino médio em tempo integral do Ceará com intuito de promover o pleno desenvolvimento do educando, apresentam uma proposta pedagógica mais flexível e diversificada.

Conforme a Seduc (2017):

A proposta curricular das escolas de ensino médio em tempo integral tem a perspectiva de melhorar a eficiência do processo pedagógico, garantindo a todos os estudantes o direito de desenvolverem as aprendizagens necessárias para o gozo de uma cidadania plena, na sociedade contemporânea. A flexibilização curricular concebida nessas escolas, dessa forma, tem como premissa criar uma estrutura de ensino com vistas a promover equidade. (NOTA TÉCNICA PARA ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL Nº3/2017)

Para isso os componentes curriculares eletivos são ofertados pela escola, no tempo reservado na Matriz Curricular¹² para o desenvolvimento da Parte Flexível do Currículo. Essa organização curricular propicia a ampliação, a diversificação e o aprofundamento de conceitos, de procedimentos ou de temáticas ligadas à Base Comum que, geralmente, não são abordados com a intensidade que os estudantes, interessados por determinado tema, gostariam de experimentar. Neste desenho curricular, com a inserção de componentes eletivos, o estudante poderá cursar até 30 atividades de sua escolha, sendo 10 a cada ano do ensino médio.

As eletivas precisam dialogar com as necessidades múltiplas dos sujeitos expressas em seus projetos de vida. Assim, o planejamento das eletivas deve considerar o trabalho desenvolvido no NTPPS e na Formação Cidadã, uma vez que ambos os componentes ajudam os estudantes na afirmação de sua identidade e composição das expectativas quanto ao futuro acadêmico e profissional. (NOTA TÉCNICA PARA ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL Nº1/2017)

Destarte, a padronização deve ser substituída pela flexibilização, de forma a diversificar o currículo escolar, respeitando interesses, afinidades com determinados conteúdos e o desenvolvimento de habilidades artísticas, culturais e esportivas. Pois, numa sociedade tão desigual e diversificada o destino de todos os jovens não pode ser o mesmo.

Assim, a concepção de uma educação mais democrática, equitativa, inclusiva e integral perpassa essencialmente por um debate político sobre a natureza da sociedade e da educação. Durkheim enfatiza que cada sociedade elabora um certo ideal do homem, ou seja, daquilo que ele deve ser tanto do ponto de vista intelectual quanto físico e moral.

¹² Disponível no tópico 3.1

Oliveira (2013) aponta que para o Movimento da Escola Nova, a Sociologia mostrava-se como uma importante ferramenta teórica de renovação intelectual, que poderia garantir cientificidade ao currículo escolar [...], pois não foi à toa, que assentava-se principalmente nas contribuições intelectuais de Durkheim e Dewey. Esse processo de consolidação e reconhecimento da contribuição do arcabouço teórico da Sociologia, pode ser percebido, em diversos outros momentos em que a educação brasileira passou por profundas mudanças, como veremos no capítulo seguinte.

A autora Gohn (2012) destaca que Durkheim, ao propor a sociologia no campo da educação básica, tinha como ideia central preparar as novas gerações para uma nova civilização. Para ele, educação significava socialização e tinha como objetivo formar o ser social. Outros cientistas sociais que também contribuíram para a sociologia da educação, como: Adorno, propõe que a escola deve favorecer uma formação humana, voltada para a emancipação; e Habermas que foca educação na formação das identidades dos indivíduos, estimulando a reflexividade e o diálogo.

3 A SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A sociologia nos mostra que o homem é aquilo que a sociedade o fez ser, e que esse mesmo homem tenta, muitas vezes ser outra coisa, algo que ele tenha escolhido ser. Afinal, a sociedade transforma o homem e o mesmo também pode transformar a sociedade, tendo em vista que os significados comumente aprovados não são onipotentes, há muitos casos de interpretações discordantes que formam círculos de seguidores.

Weber sempre enfatiza os significados, as intenções e as interpretações subjetivas de uma situação social pelos atores que dela participam. Em oposição a Durkheim, a ênfase weberiana na intencionalidade da ação social considera que toda essa dimensão subjetiva deve ser considerada para uma compreensão sociológica. Segundo essa concepção, toda situação social é mantida pela trama de significados para ela levados pelos vários participantes (BERGER, 1983, p. 141). Logo, compreende-se que o que acontece numa sociedade pode ser muito diferente do que os atores tencionavam. Essa possibilidade de romper o consenso de uma sociedade é desenvolvida na teoria weberiana e adotada pelas perspectivas sociológicas de Peter Berger.

Portanto, conforme as perspectivas sociológicas, a sociologia pode servir de caminho para derrotar o padrão imposto socialmente, desmistificar as mitologias associadas aos preconceitos raciais, sexuais, religiosos, ocidentais, entre outros. Pois o sociólogo tem dificuldades com categorias que designam estereótipos e são carregadas de implicações ontológicas. O que nos leva a entender que essas pressões sociais são arbitrárias, incompletas e, principalmente, reversíveis.

Assim, os argumentos da perspectiva sociológica aplicados a esses fenômenos, ao mesmo tempo os relativizará e os humanizará. Logo, a sociologia pode prestar uma abrangente contribuição na humanização, alicerçada no paradoxo da realidade social. Conforme Peter Berger (1983, p.171), a sociologia é capaz de ajudar o indivíduo no sentido de uma certa humanização de sua visão da realidade social. O autor pontua que:

As visões sociais de Durkheim e Weber não são logicamente contraditórias. São apenas antitéticas, uma vez que enfocam aspectos diferentes da realidade social. É inteiramente correto dizer que a sociedade é um fato objetivo, que nos coage e até nos cria. No entanto, também é correto dizer que nossos próprios atos significativos ajudam a sustentar o edifício da sociedade e podem oportunamente ajudar a modificá-lo. Com efeito, as duas afirmativas encerram o paradoxo da existência humana: a sociedade nos define, mas é por sua vez definida por nós. (BERGER, 1983, p.144)

A partir das visões apresentadas sobre a realidade social, iremos analisar os caminhos percorridos pela disciplina de sociologia na educação básica.

3.1 Breve relato da Sociologia no Ensino Médio.

A sociologia apresenta um histórico de intermitência de sua inclusão como disciplina obrigatória no ensino médio, apesar da divulgação dos conhecimentos sociológicos, ser fundamental na formação integral dos jovens na vida moderna diante das transformações globais na contemporaneidade, pois possibilita uma análise consciente e crítica dos processos sociais (FERNANDES, 1954).

Segundo Chammé e Mott (1996), a desvalorização da disciplina e do profissional especializado na ciência social, consequência da frágil presença disciplinar da Sociologia, é reforçada pelo processo educativo excludente e expulsivo, que afasta grande quantidade dos jovens brasileiros do ensino médio (apud Jinkings, 2007, p.123)

O período da Sociologia de Cátedra iniciou-se nos países latino-americanos em fins do século passado, quando cátedras de Sociologia foram introduzidas nas Faculdades de Filosofia, Direito e Economia. No Brasil, remonta a iniciativas de Rui Barbosa, que em 1882 propunha a

entrada pela primeira vez, no sistema de ensino dos cursos secundários; e em 1891, com a Reforma Benjamin Constant, mas sendo retirada poucos anos depois.

Retorna, somente, em meados da década de 1920, em Escolas Normais dos Estados de Pernambuco e Rio de Janeiro (1924-25), enquanto disciplina auxiliar da pedagogia, a partir do movimento reformista pedagógico, representado exponencialmente pela Escola Nova. Vários cientistas sociais, vinculados a este movimento, como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Delgado de Carvalho, buscaram na Sociologia os fundamentos científicos para a elaboração de reformas de política educacional. Como vimos, anteriormente, as premissas intelectuais desse movimento amparavam-se principalmente nas contribuições de Durkheim e Dewey.

Em 1925, destaca-se a Reforma Rocha Vaz, quando a Sociologia se incorpora ao sistema de ensino como disciplina obrigatória na escola secundária, atual ensino médio. Vale destacar, de acordo com Moraes (2011) que esse espraiamento do ensino ocorreu na ausência de cursos de formação de professores de Sociologia, sendo comum a presença de advogados, médicos e engenheiros para cobrir essa carência.

Já em 1931, a Reforma Francisco Campos ratifica e reforça a inserção da disciplina no sistema, exigindo seu conteúdo nos exames de seleção para os cursos de nível superior. Entre 1933 e 1935, diversas instituições de nível superior abriram espaço para criação dos cursos de Ciências Sociais, como a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, a Universidade de São Paulo e a Universidade do Distrito Federal. Ressalta-se que permanece essa diferença entre os cursos superiores (Ciências Sociais) e a disciplina de nível médio (Sociologia), conforme Moraes (2003), pelo fato de ter surgido após a existência da disciplina no ensino médio, mas, principalmente, pelas características básicas dos cursos superiores, com foco principal na formação de pesquisadores, subestimando a formação de professores.

Simone Meucci (2000) destaca que a introdução da disciplina nos cursos das universidades citadas, trazia para os primeiros sistematizadores do conhecimento sociológico no Brasil, formados nos cursos de Direito, o desafio de convertê-la aos padrões acadêmicos, definindo sua especificidade, seus procedimentos científicos, articulando-a a um campo de pesquisas e constituindo a identidade do sociólogo, como profissional especializado.

Portanto, os anos 30 é marcado pela institucionalização da Sociologia, havendo uma grande produção de trabalhos e manuais de Sociologia, passando a ser apontada como uma ciência capaz de esclarecer as relações sociais e de renovar a formação intelectual. São estes autores, preocupados com a difusão da nova área de conhecimento no sistema regular de ensino, que se destacam, ao exercerem papel fundamental no processo de institucionalização da

disciplina. Foram responsáveis pela elaboração dos livros por meio dos quais se formaram os primeiros portadores do conhecimento sociológico. A autora salienta:

Elegeram os temas, teorias e conceitos da disciplina nova, reuniram e apresentaram métodos e procedimentos considerados adequados à análise sociológica, traduziram pequenos trechos de textos inéditos e, sobretudo, acolheram as expectativas em relação à contribuição do novo campo de conhecimento. (MEUCCI, 2011)

Destaca-se que esse interstício de 1925 a 1942 é apontado por uma Sociologia com dificuldades de delimitar nos programas da disciplina os limites com outras áreas já consolidadas no currículo escolar, além disso, Guelfi (2001) aponta para o “caráter enciclopédico” que é dado à disciplina neste período.

No entanto, em 1942, a Reforma Capanema marca o fim da obrigatoriedade do ensino de Sociologia na escola secundária, com exceção do curso normal. Fica-se com a impressão que a exclusão atendia a razões ideológicas, mas conforme Amaury Moraes (2003, p.365), ela prende-se menos a preceitos ideológicos e mais à indefinição do papel dessa disciplina no contexto de uma formação que se definia mais orgânica, resultado de uma concepção de educação mais técnica. Havia uma falta de clareza quanto à finalidade da introdução dessa disciplina na Educação Básica. Como podemos perceber ao analisar os manuais do período, temos uma centralidade na simples repetição e memorização de conceitos, sem que houvesse uma preocupação real em construir um olhar sociológico (MEUCCI, 2011).

Nesse sentido, a Sociologia, definindo-se cada vez mais como uma disciplina “formativa” e não preparatória - propedêutica – não tinha mais lugar nessa nova configuração (FERNANDES, 1985). Logo a Reforma Capanema buscou oficializar:

Um dos objetivos da Reforma Capanema foi desatrelar formalmente o ensino secundário do ensino superior, dando-lhe um projeto pedagógico próprio. Por isso, a principal mudança nela estabelecida foi a extinção dos cursos complementares que visavam a preparação para as carreiras superiores de direito, medicina e engenharia. Uma das consequências do fim desses cursos foi a eliminação da disciplina Sociologia, que na perspectiva apresentada pela Reforma Capanema, desempenhava uma função mais preparatória do que formativa. Nessa Reforma então, a Sociologia deixa de ser obrigatória e alguns dos seus conteúdos passam a integrar a proposta curricular de Filosofia no 3º ano do curso clássico (SOARES, 2009, p. 79).

No período de 1942 a 1964, embora, seja marcado por uma inflexão da Sociologia nas escolas secundárias, os espaços de pesquisa e ensino nas universidades e centros de investigação continuam sendo ampliados. Ileizi Silva (2010, p.22) destaca que a expansão do capitalismo, urbanização e industrialização provocaram mudanças profundas nos sistemas simbólicos e seus

aparatos culturais e educacionais. Essas mudanças abriram possibilidades para a formalização das Ciências Sociais/Sociologia”. Tanto que, nos fins dos anos 1950 iniciaram a etapa da chamada Sociologia Científica, uma tentativa de relacionar o ensino e a pesquisa, período marcado pela redemocratização de 1945 (pós Estado Novo) e pela mobilização político-ideológica dos anos 50 e 60 criando condições favoráveis à expansão dessas atividades. Etapa que viria a tornar-se o apogeu da Sociologia, com a formação da chamada “Escola de Sociologia Paulista” ou “Escola da USP”, sob a direção de Florestan Fernandes.

Esse cenário levou a um redirecionamento dos cursos de Ciências Sociais, para o campo da pesquisa. Ileizi Silva (2002), afirma que a partir de 1960 “os intelectuais distanciaram-se pouco a pouco dos debates sobre o ensino das Ciências Sociais em geral, e, em particular, no campo escolar”. Muitos cientistas sociais da época acreditavam que “a expansão e a consolidação dessas ciências, no Brasil, não possuem vínculos com a institucionalização no campo escolar” (SILVA, 2002).

Nesse sentido, Florestan Fernandes (1986) reclama das “dificuldades de recrutamento de pesquisadores” para ciências sociais, devido ao baixo nível do ensino médio; e Bourdieu, tendo abordado em muitos trabalhos e pesquisas, a hierarquia estabelecida entre os campos escolar e acadêmico, reforça que os sociólogos abandonaram o objeto educação para os pedagogos.

Esse período também é marcado pela primeira LDB nº 4.024 / 1961, que não previu o retorno da Sociologia para ensino secundário e nem fez nenhuma alteração substancial na Reforma Capanema, não afetando nem positiva nem negativamente o status da disciplina na escola.

A partir de 1980, há uma gradual e opcional reinserção da Sociologia ao ensino médio. Esse retorno está associado ao período de redemocratização da sociedade brasileira, marcado pela Lei 7.044 / 1982 que trouxe mudanças substanciais à educação, abrindo possibilidades para introdução de outras disciplinas e novos debates ao currículo escolar. Havendo uma veiculação do ensino de Sociologia à ideia de formação para a crítica e para cidadania. A ligação entre a Sociologia e essas temáticas reforça-se ainda mais com a promulgação da nova LDB 9.394 / 1996, cujo artigo 36 aponta que os alunos egressos do Ensino Médio deveriam possuir conhecimentos de Sociologia e de Filosofia para o exercício da cidadania.

A leitura imediata foi de que o artigo contemplava a obrigatoriedade da disciplina, no entanto a interpretação ocorreu do seguinte modo: “As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para conhecimentos de filosofia

e sociologia necessários ao exercício da cidadania” (MORAES, 1999), possibilitando, assim, sua inclusão por meio de temas transversais.

Logo, associações e sindicatos se articularam e o deputado federal Padre Roque Zimmermann (PT – PR) deu entrada no Projeto de Lei (PL) nº 3.178 / 1997, visando a alteração da redação, tornando-a menos ambígua e propondo explicitamente que Filosofia e Sociologia fossem disciplina obrigatórias no ensino médio. O projeto é aprovado na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, no entanto, em 2001, o atual Presidente da República Fernando Henrique Cardoso veta integralmente, sob a justificativa de constituição de ônus para os estados e Distrito Federal, diante da necessidade de contratação de professores para tais disciplinas, com agravante de que não há no país formação suficiente de tais profissionais para atender à demanda.

Paralelamente, em 1998, o Conselho Nacional de Educação (CNE) regulamentou as DCNEM, onde ficou estabelecido que o tratamento a ser dado às disciplinas de Filosofia e Sociologia seria interdisciplinar, promovendo maior legitimidade para a posterior decisão de veto do Presidente Fernando Henrique. Nesse transcurso, é importante ressaltar que se popularizou no Brasil a pedagogia das competências, afinadas com as DCNEM e com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) publicados em 1999, que contemplavam os denominados “Conhecimentos de Antropologia, Sociologia e Política” e foram elaborados por um grupo de profissionais de ampla maioria sem formação na área de Ciências Sociais, onde apontavam a concepção transdisciplinar da Sociologia e negavam a possibilidade de inclusão no currículo escolar.

Apesar de todos esses obstáculos, a luta pela obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio não estagnou; ao contrário, associações de sociólogos e sindicatos se fortaleceram e vários eventos, encontros e cursos de âmbitos estaduais e nacional foram realizados com temáticas voltadas para o ensino de Sociologia, num vultoso movimento de engajamento na campanha.

Como resultado, o MEC se comprometeu em encaminhar proposta de alteração de lei e incluir Sociologia e Filosofia como disciplinas obrigatórias. Os primeiros passos foram a publicação do Parecer CNE/CEB nº 38/2006, que estabeleceu a obrigatoriedade das disciplinas em todas as escolas públicas e privadas do país e a publicação das Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) – Sociologia, deslocando a campanha para o Conselho Nacional de Educação e fortalecendo a tramitação no Congresso Nacional. Avanço fundamental para o ensino de Sociologia e para o sentido atribuído a ela, considerando sua finalidade na Educação Básica.

Finalmente, em 2 de junho de 2008, foi aprovada a Lei nº 11.684, que alterou o artigo 36º da LDB, onde as disciplinas de Filosofia e Sociologia passaram a ser obrigatórias, em todos os anos do Ensino Médio. Uma conquista que vinculava-se ao proposto por Florestan Fernandes em 1954: contribuir para a formação dos jovens e intervir na estrutura do sistema educacional, em especial no que se refere ao currículo. O autor alega que para os sociólogos, o ensino da sociologia no curso secundário representa a forma mais construtiva de divulgação dos conhecimentos sociológicos e um meio ideal, por excelência, para atingir as funções que a ciência precisa desempenhar na educação dos jovens na vida moderna.

A definição desse marco legal, no entanto, não fez desaparecer a resistência à sua obrigatoriedade e às disputas em torno de seu lugar no currículo do Ensino Médio, o que também se articula ao próprio debate sobre os sentidos desse nível de ensino. Logo, as idas e vindas da Sociologia nos currículos das escolas de ensino fundamental e médio constituem-se em um amplo objeto de estudos e em um programa de pesquisas ainda em fase de estruturação, tanto na educação, como nas Ciências Sociais.

Ileizi Silva aponta:

Dessa forma, muitas afirmações sobre o ensino de Sociologia nos diferentes períodos da história da educação são, ainda, hipóteses e pistas para aprofundamentos teóricos e empíricos em frentes de investigações que tragam mais subsídios para a compreensão mais próxima possível da realidade do que foi e do que tem sido praticado como ensino das Ciências Sociais/Sociologia. (2010, p.23)

Assim, com a obrigatoriedade em 2008, um conjunto de novos desafios se impõem não apenas para a disciplina de Sociologia no ensino médio, mas para o campo das Ciências Sociais no ensino superior. Para cada espaço alcançado, outras demandas surgiram, como: a legitimidade da disciplina; o currículo; os materiais didáticos; a carga horária da disciplina; além das condições de trabalho dos professores do ensino médio da rede pública, entre tantas outras demandas e desafios que se multiplicaram.

Oliveira (2011) afirma que:

[...] a presença ou ausência da sociologia, no currículo do ensino médio, representa demarcações de poder, que em boa parte do momento histórico, tem sido utilizado como estratégia de dominação e reprodução social. [...] E, [por sua vez, como será ressaltado mais à frente], o currículo, como espaço de tensão e expressão das relações de poder, numa dada sociedade (APPLE, 2006), faz transparecer tal dinâmica.

3.2 A Docência no Ensino de Sociologia

Após o término da luta pela institucionalização da Sociologia, tornaram-se evidentes algumas questões relacionadas a diversos temas, como: formação de professores, conteúdos programáticos, recursos didáticos, enfim, assuntos relacionados à prática pedagógica do ensino da disciplina na educação Básica.

Como discutido no capítulo anterior, a intermitência da Sociologia nos currículos das escolas de ensino médio ainda é um objeto de estudo pouco analisado e em fase de estruturação, logo percebe-se que nos trabalhos de orientação de monografias, dissertações e teses, os docentes universitários estão formando pesquisadores e professores, notadamente para o Ensino Superior.

Dessa forma, são reduzidas as publicações e os estudos sobre a conexão entre a constituição da Sociologia como componente curricular e o da formação de professores para lecionar essa disciplina nas escolas. Conclui-se que não houve preocupação nos Cursos de Ciências Sociais com o ensino da Sociologia nas escolas de ensino médio, inclusive os professores formadores que atuam nesses cursos são mais preocupados com suas investigações do que com o ensino na educação básica.

Ileizi Silva destaca:

Com isso, queremos ressaltar que há descontinuidade na produção pedagógica e na produção científica em torno dos fenômenos do ensino das Ciências Sociais/Sociologia, causando maiores dificuldades de compreensão desses processos e nas definições de conteúdos e métodos adequados às práticas de ensino dessas ciências, especialmente da Sociologia. (2010, p.24)

A produção científica sobre o ensino de Sociologia na educação básica do Brasil, concentra-se, em sua grande maioria, junto aos Programa de Pós-graduação em educação, conforme gráfico 2. No entanto, Anita Handfas (2014) aponta que ela vem ampliando espaço nos Cursos de Ciências Sociais, conforme o debate sobre o retorno da sociologia nos currículos escolares se intensifica, no início da década de 2000.

A autora ratifica que essa produção de tendência crescente necessita ser mapeada e analisada, de modo a tornar conhecido um campo que ainda precisa ser caracterizado. Oliveira (2013) destaca que para avançarmos no debate precisamos consolidar a discussão em torno do ensino dessa ciência na educação básica.

Gráfico 2 - Produção acadêmica de Ensino de Sociologia



Fonte: HANDFAS, Anita. O estado da arte do ensino de sociologia na educação básica: um levantamento preliminar da produção acadêmica. *Inter-legere*, no. 397, 2011.

O distanciamento entre a formação do sociólogo e de professores de sociologia para o ensino médio, relaciona-se diretamente com o processo de institucionalização das Ciências Sociais como ensino superior e sua intermitência no ensino médio. No entanto, “a própria universidade não reconhece a necessidade de uma formação específica para aqueles que fazem parte de seus quadros. Como se fosse suficiente ser pesquisador para ser professor (MORAES, 2003). Há uma discussão em torno da formação oferecida nos cursos de Ciências Sociais nas modalidades de bacharelado e licenciatura.

Conforme Handfas (2012, p.38):

[...] é possível identificar aspectos positivos quando se trata de analisar os cursos de licenciatura com entrada independente do bacharelado, na medida em que a formação docente, parte constituinte das ciências da educação, guarda especificidades que devem necessariamente ser objeto de estudos concernentes a essas ciências, tais como a Didática, Psicologia, Filosofia, prática de ensino, educação brasileira, legislação, etc. Isso não significa priorizar essas disciplinas e preterir aquelas necessárias à formação do cientista social, mas, a depender de maneira de se estruturar o currículo, assim como da articulação dos professores dos departamentos de Ciências Sociais e de Didática, é possível que os cursos de licenciatura venham a reforçar o reconhecimento da especificidade da formação docente e, por conseguinte, incorporar conteúdos práticos e teóricos necessários para uma formação docente consistente e rigorosa.

Assim, os conteúdos, as estratégias de transmissão do conhecimento, os recursos de aula, o diálogo com outras áreas de conhecimento, o estranhamento e a desnaturalização que decorrem do ensino da sociologia nos levam a pensar na formação profissional. Como os cursos de licenciatura em ciências sociais estão formando seus alunos para a docência na educação básica? Como está o compromisso e valorização das disciplinas voltadas para o pedagógico na sala de aula? A representação que se faz da carreira docente, o respeito e a valorização da profissão pelas instituições formadoras são fundamentais para a identidade profissional dos futuros professores. Para o docente da licenciatura convencer seus alunos da importância e necessidade de se aprender uma prática, ele próprio precisa ter clareza dos objetivos que norteiam esse aprendizado.

Logo, o exercício da docência demanda amadurecimento e comprometimento com o ensino, é preciso muito mais que domínio das teorias sociológicas e fluência verbal. Conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM Sociologia, um dos grandes problemas que se encontram no ensino de Sociologia tem sido a simples transposição de conteúdos e práticas de ensino do nível superior.

Nesse sentido, a mediação pedagógica refere-se a maneira de se traduzir o conhecimento sociológico de forma que seja compreensível e interessante para os estudantes. A linguagem sociológica é necessária para ocorrer essa mediação entre o estudante do ensino médio e a compreensão sociológica dos problemas sociais (GUIMARÃES, 2019). Conforme Amaury Moraes “Questões concretas e que fazem parte do ciclo de interesse dos estudantes, por mais que pareçam banais, podem ser um estímulo para se introduzir um conteúdo sociológico.”

Logo, a mediação pedagógica é tão mais necessária quanto mais varia o público no tempo e no espaço, quanto mais diversos é o público em relação ao professor. Portanto, a prática didática requer adequação ao universo juvenil, onde professor não pode ignorar a pluralidade das juventudes. Acresce a isso, a própria cultura escolar, em que saberes produzidos pelas pesquisas acadêmicas são transformados em saberes escolares, nem sempre comprometidos unicamente com o rigor conceitual; muitas vezes, fazendo uso de recursos didáticos lúdicos, criativos e provocativos.

Outra questão importante a ser pontuada é a experiência dos estudantes trazida para dentro da sala de aula. Segundo Laroussa (2002), a aprendizagem deve estar vinculada ao saber da experiência; que é individual e particular. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O

saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma mediação entre ambos. (LAROUSSA, 2002)

É dever dos docentes ampliar os currículos para enriquecê-los com conhecimentos que ajudem os educandos a entender-se e entender os determinantes do seu viver. Pois, os professores são profissionais da garantia de direito à pluralidade de conhecimentos. “E o primeiro direito ao conhecimento de todo ser humano é a de se conhecer, a se saber no mundo, na história, nas relações sociais, econômicas, políticas e culturais” (ARROYO, 2014, p. 161).

Os estudantes devem ter o direito a narrar como se veem, abrindo espaço para as suas narrativas ignoradas, aprofundando, assim, as formas históricas de pensá-los e avançando para um sistema escolar que não reproduza a lógica segregadora. Dessa forma, é preciso trazer a história das resistências, das lutas de terra, espaço e moradia, das formas de emancipação e de construção de outras relações sociais.

Destarte, a reintrodução da Sociologia nos currículos escolares despertou a comunidade acadêmica para a importância da formação do docente para a disciplina, havendo um crescente interesse por parte dos pesquisadores, bem como, um amplo debate voltado para o papel da licenciatura nesse processo. A busca por melhoria da qualidade da educação tem dado destaque às políticas de formação de professores no Brasil nos últimos anos.

A formação docente ganhou, inicialmente, espaço em 1961 com a primeira LDB:

No que tange a formação docente esta abre espaço para a discussão em seu Capítulo IV “Da Formação para o magistério para o ensino primário e médio”, destacando o papel das escolas normais para a formação de professores primários, ao passo em que no artigo número 59 estabeleceu-se que —A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica, logo seria junto a tais faculdades que se daria a formação dos professores de Sociologia. (OLIVEIRA, 2013)

No entanto, a nova LDB promulgada em 1971, em meio ao regime militar, traz mudanças, entre elas: a inclusão do processo de profissionalização no ensino médio, demarcando uma maior aproximação ao mercado neoliberal; e no que tange a formação docente, apresenta a formação mínima para o exercício do magistério, estabelecendo que a formação em nível de licenciatura plena poderia ser substituída por um curso de curta duração mediante estudos adicionais, ministrados não apenas por universidades, mas também por faculdades, centros, escolas e institutos.

Concomitante, a Sociologia desapareceu da Educação Básica, tendo em vista que esse período é marcado pela desvalorização das disciplinas tradicionais, destacando-se a

flexibilização curricular, que passa a direcionar o foco para o conhecimento interdisciplinar em detrimento dos conhecimentos específicos, justificando assim, a ausência da referida disciplina na escola, sendo lecionada, porém de forma dissolvida em outras disciplinas, como Estudos Sociais, Organização Social e Política do Brasil (OSPB), Educação Moral e Cívica, etc. Demonstrando um processo de tendência pedagógica tecnicista, numa perspectiva de formação para o imediato. Esse cenário caracterizava o “Estado Mínimo”, com incentivo em formações aligeiradas, principalmente de professores.

Em 1996, é publicada a nova e atual LDB em vigência, trazendo implicações substanciais para a formação docente com a possibilidade de formação não universitária, bem como, também em faculdades integradas, faculdades isoladas e centros universitários. Assim, ela ampliou o processo de flexibilização, possibilitando um aumento do número de cursos superiores de formação docente, ainda que questionável pela qualidade dessa expansão. Um dos pontos que ela avança é na necessidade da formação docente, com disciplinas de caráter teórico e prático desde o início do curso, reconhecendo a importância do contato mais próximo com a realidade escolar. Conforme Oliveira e Lima (2013):

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961, com suas subsequentes versões em 1971 e em 1996 (atualmente em vigor), a formação de professores passa a ganhar substrato legal para a sua discussão, tornando-se um elemento importante para a compreensão do próprio processo de democratização da sociedade brasileira. (WEBER, 1996)

No caso específico da Sociologia, a nova LDB em seu artigo 36, parágrafo 1º, inciso II indica que o aluno ao final do ensino médio deve demonstrar: “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.”, apontando o caráter disciplinar da Sociologia, sendo confirmada posteriormente pelos PCNs e pelas DCNEM. No entanto, mesmo com os avanços legais, no caso específico da Sociologia, não houve ampliação dos cursos superiores e observou-se a reprodução do modelo “3+1”¹³ nas licenciaturas em Ciências Sociais, pois conforme Diniz Pereira (1999), trata-se de uma licenciatura inspirada em curso de bacharelado, em que o ensino do conteúdo específico prevalece sobre o pedagógico e a formação prática assume, por sua vez, um papel secundário.

¹³ Clássico modelo de curso superior chamado de 3+1 (três mais um), ou seja, 3 anos de formação profissionalizante específica de áreas de conhecimento (bacharelado) mais um ano de formação pedagógica (licenciatura).

Contudo, essa realidade tem se modificado com a reintrodução da Sociologia no currículo escolar, levando os cursos de Ciências Sociais a repensarem seus modelos formativos, bem como uma ampliação considerável do número de licenciaturas nessa área. Algumas políticas educacionais também impactaram positivamente, como a publicação das Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia (OCEM-Sociologia) em 2006, a inclusão da disciplina no Plano Nacional do Livro Didático¹⁴ (PNLD), a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Docência (PIBID).

Devemos destacar, ainda, o crescimento da pesquisa em torno do ensino de Sociologia, junto aos Programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Programas de Educação. Vale ressaltar nesse campo, o Mestrado Profissional de Sociologia em Rede (PROFSOCIO), que objetiva propiciar um espaço de formação continuada para os professores de Sociologia que atuam na Educação Básica, ou àqueles que desejam atuar nesta área, inseridos em uma rede nacional de produção de metodologias de ensino e de pesquisa; programa a qual estou vinculada. Oliveira (2013) incrementa:

[...] nesta seara vale a pena dar relevo às experiências da Universidade Estadual de Londrina que em 2011 criou a linha de pesquisa em Ensino de Sociologia, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, e da Fundação Joaquim Nabuco que em 2012 criou o Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio, assim como, ainda tratando de avanços no universo acadêmico, podemos ressaltar a criação do Grupo de Trabalho Ensino de Sociologia, cujas atividades se desenvolvem junto ao Congresso Brasileiro de Sociologia, desde 2005, do Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica, desde 2009, e a fundação da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais em 2012, que promoveu seu primeiro congresso em 2013.

O documento das OCEM-Sociologia é um texto dirigido aos professores que estão lecionando a disciplina no ensino médio, com a proposta de analisar e ampliar as prática docente, onde são discutidos os princípios epistemológicos que caracterizam a pesquisa e o ensino, são eles o estranhamento e a desnaturalização (que serão comentados mais profundamente no tópico seguinte: 4.2 Sociologia do Currículo); os princípios metodológicos que orientam o ensino da disciplina, abordados em três recortes – conceitos, temas e teorias;

¹⁴ O PNLD é um programa de avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos para alunos das escolas públicas brasileiras. No Brasil, todos os alunos das escolas públicas (do ensino fundamental e médio) recebem gratuitamente seus livros escolares, escolhidos pelos seus professores no Guia do Livro Didático, publicação que indica as obras aprovadas por uma comissão de pareceristas nomeada pelo Ministério da Educação (MEC). Em 2012, a Sociologia foi incluída no programa no formato de volume único a ser utilizado no conjunto das três séries do ensino médio.

bem como, sem esquecer de discutir a pesquisa como princípio transversal. Apresenta ainda, recursos didáticos como forma de mediações pedagógicas.

Já o PNLD 2012 teve um significado especial para a área de Sociologia, pois foi a primeira vez que foram avaliados e distribuídos livros da disciplina desde seu ingresso obrigatório no ensino médio, no ano de 2008. A importância do PNLD e seu caráter inédito no campo da Sociologia nos fazem supor que os livros inscritos nesse processo são amostra significativa da produção de didáticos da disciplina em todo o Brasil no período de 2009 e 2010, imediatamente após a reintrodução da Sociologia no sistema escolar brasileiro. (MEUCCI, 2012).

Os livros didáticos são um instrumento histórico-pedagógico clássico, que conjuga a transposição de um debate científico-didático disciplinar a diferentes modalidades e fases de ensino. (ERAS, 2014). Logo, alcança importante espaço de investigação e relevante alcance nos espaços de formação da juventude escolar e dos professores para o ensino de Sociologia.

Com intuito de assegurar a melhoria da qualidade de ensino, promover a articulação entre a teoria e a prática, entre os conhecimentos científicos e didáticos, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior¹⁵ (CAPES) lançou o PIBID, voltado especificamente para a valorização e incentivo à docência, qualificação do ensino básico e fortalecimento dos cursos de formação de professores, visando estreitar o distanciamento entre a universidade e o contexto de trabalho do licenciado em formação, as escolas públicas.

O estágio possibilita trazer o professor em formação para a realidade cotidiana na escola, conhecendo seus trâmites, sua dinâmica e os processos de interação. A troca de experiências, observação e discussões são fundamentais, bem como a observação do fazer discente, buscando identificar os interesses dos alunos, os recursos didáticos, as atividades e conteúdos que despertam maior atenção.

Após a promulgação da LDB, a formação de profissionais do magistério passa a ser um campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas e currículos, buscando a necessidade de repensar a formação e prática docente. Assim, a Resolução CNE/CP nº 01/2002 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e a Resolução nº 02/2002, institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da

¹⁵ O Ministério da Educação indicou, em 2007, a CAPES como agência responsável pelas ações referentes à formação de professores da educação básica, como parte das diversas ações e programas em cumprimento às metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação.

Educação Básica em nível superior; trazendo ideias inovadoras acerca do tema e propondo um olhar voltado para a definição de prática como componente curricular. O Parecer CNE/CP 9/2001 destaca a concepção da prática e explicita:

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional. [...] A ideia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria (BRASIL, 2009).

Em cumprimento à Meta nº 15¹⁶ do PNE, em julho de 2015 foram homologadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada, enfatizando a importância dos processos formativos superarem o modelo da racionalidade técnica para a consolidação de uma formação que priorize práticas docentes reflexivas e críticas.

Nessa direção, as novas DCN têm como objetivo uma articulação entre formação inicial e continuada, onde o egresso deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência, relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Segundo Dourado (2015, p.306), estes processos exigem o repensar e avançar dos marcos referenciais atuais para a formação inicial e continuada. Assim, sugerem uma estrutura curricular pautada na concepção de educação como processo emancipatório e permanente.

No viés dessa concepção, recentemente, em 27 de outubro de 2020, a Resolução CNE/CP dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada); estabelecendo que os currículos dos cursos destinados à formação de docentes para a Educação Básica terão por referência a BNCC.

¹⁶ Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

3.3 A Sociologia do Currículo

A expansão da Sociologia no ensino médio não significa necessariamente a consolidação definitiva da disciplina ou de seus conteúdos nas escolas. Contudo, conhecer o campo de luta, que é o currículo, nos ajuda a entender esse processo.

O currículo há muito tempo deixou de ser uma área meramente técnica, onde se pensava somente em “como” fazer, mas passou a ser discutido também “o que” estudar. De acordo com Saviani (2016, p.55), no âmbito dos especialistas nessa matéria tem prevalecido a tendência a se considerar como sendo o conjunto das atividades (incluindo material físico e humano a elas destinado. Refletir sobre o currículo escolar, sua elaboração e pressupostos é uma forma de compreender a educação como prática social, exigindo uma análise sociológica. Logo, o currículo é considerado um artefato social e cultural.

Atribui-se à educação escolar a concretização dos fins sociais e culturais de socialização, onde o currículo é a instrumentalização concreta que faz da escola este espaço social, que deve proporcionar, aos estudantes, condições para melhor entender o mundo em que vivem e nele operar.

Para o senso comum a discussão de currículo remete apenas aos conteúdos que devem ser trabalhados na escola. Mas se buscarmos o sentido etimológico da palavra, em que *scurrere* vem da origem grega e tem como significado *pista de corrida, caminho a ser percorrido, continuum* (SILVA 2011), evidencia-se que essa formação conclama um percurso a ser realizada, incluindo as várias dimensões do universo escolar. Conforme Sacristán (1991, p.15):

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas

Assim, Tomaz Tadeu (2011) afirma que o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. A cultura escolar é, na verdade, arbitrária e de natureza social, impõe e define os saberes necessários, reforça hierarquia de conhecimentos, tem caráter controlador e padronizador sobre os docentes e educandos. Althusser (1983) argumenta que a educação constitui um dos principais dispositivos através do qual a classe dominante transmitia suas ideias sobre o mundo social, garantindo assim a reprodução da estrutura social existente.

Logo, o campo do conhecimento, as avaliações e o que avaliam e privilegiam passaram a ser o currículo oficial imposto às escolas, que têm a capacidade de influenciar práticas culturais e modos de pensamento da classe dominante e possui uma eficácia social muito forte.

Nesta disputa por conhecimento estão em jogo disputas por projetos de sociedade (ARROYO, 2013). As tensões vividas nas últimas décadas no território do currículo e da docência vêm da diversidade de culturas, saberes, racionalidade, concepções de sociedade, de identidades que explodem nas escolas públicas. Miguel Arroyo alega que é preciso lutar por novas políticas de currículo, de avaliação, de valorização, atreladas a novos projetos de sociedade, de ser humano, de vida, de justiça e dignidade.

Deve-se questionar os conhecimentos tidos como necessários, inevitáveis, sagrados, confrontando-os com outras opções por outros mundos mais justos e igualitários, mais humanos, menos segregadores dos coletivos que chegam às escolas públicas. (ARROYO, 2013)

As diversas resoluções que fixam diretrizes curriculares têm avançado muito na incorporação de concepções críticas de educação, mas tem dificuldade de inovar nas formas de organização dos conhecimentos. Assim mantém conhecimentos superados, fora da validade e descompassados com as modificações sociais e as profundas transformações da natureza. Portanto, resistem à incorporação de indagações e conteúdos vivos, que vem da dinâmica social e da própria dinâmica do conhecimento. É dever dos docentes ampliar os currículos para enriquecê-los com novos conhecimentos que ajudem os educandos a entender-se e entender os determinantes do seu viver.

A ênfase no conhecimento escolar justifica-se, assim, por ser a escola um espaço privilegiado de construção e de reconstrução dos conhecimentos historicamente produzidos. Na escola, o currículo – espaço em que se concretiza o processo educativo – pode ser visto como o instrumento central para a promoção da qualidade na educação. É por meio do currículo que as ações pedagógicas se desdobram nas escolas e nas salas de aula. É por meio do currículo que se busca alcançar as metas discutidas e definidas, coletivamente, para o trabalho pedagógico.

Nesse processo é importante reconhecer os docentes e alunos sujeitos da produção de conhecimentos, não meros transmissores-aprendizes do conhecimento hegemônico (ARROYO, 2014, p.56). Significa reconhecer ambos como atores, sujeitos da ação educadora que trazem consigo experiências sociais vividas, suas histórias, suas origens social, racial, de gênero, suas visões de mundo e de si mesmos. Assim são produtores de conhecimento que devem ser incorporados nos currículos.

Historicamente o termo currículo tem assumido diversas concepções. Silva (2002) realizou um apanhado das teorizações sobre o currículo no século XX, categorizando-as em três correntes principais: teorias tradicionais, críticas e pós-críticas.

A teoria tradicional do currículo surge nas primeiras décadas do século XX em meio ao processo de industrialização e aos movimentos imigratórios, que juntos desencadearam um processo de massificação da escolarização. Essa realidade impôs ao ensino sistematizado um novo modelo de currículo, que atendesse essencialmente a demanda fabril exigida, tendo como foco o mercado de trabalho.

Na década de 1960, observa-se tomar corpo as chamadas teorias críticas, propagando-se pelo mundo inteiro, trazendo em si ideias inovadoras, como a discussão de conceitos ligados a ideologia, emancipação e libertação, capitalismo. Esse movimento combate o status quo da sociedade e o currículo que até então não havia sido questionado passa a conviver com o deslocamento da pergunta de como se faz o currículo para o que o currículo faz?

As correntes denominadas pós-críticas ampliam e percebem o currículo como a própria encarnação das características modernas, classificando-o como linear, sequencial e estático (Silva, 2011). Os pós-críticos defendem a ideia de que não se pode estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas, onde o cenário contempla a reflexão sobre identidades, subjetividade, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Assim, os modelos tradicionais do currículo, que restringiam-se a atividade técnica de como fazer o currículo passam a ser contestados nos Estados Unidos, a partir da década de 1970. Vários autores inconformados com as injustiças e as desigualdades sociais, interessados em denunciar o papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social dominante e preocupados em contribuir para uma escola mais afinada com os interesses dos oprimidos socialmente passaram a buscar apoio em teorias sociais críticas para elaborar suas propostas.

Assim surgem, o neomarxismo, a teoria crítica da Escola de Frankfurt, as teorias da reprodução, a Nova Sociologia da Educação, a psicanálise, a fenomenologia, o interacionismo simbólico e a etnomenologia como referencial teórico para as questões curriculares. Tratava-se de reconceituar o campo, não mais valorizando a implementação e o controle de currículos, mas enfatizando as diversidades, as resistências e as lutas das classes dominadas.

Dentre estes reconceitualistas, foram os autores associados à orientação neomarxista os precursores, nos Estados Unidos, do que passou a se chamar de Sociologia do Currículo, voltada para análise das relações entre currículo e estrutura social, cultura, poder, ideologia, controle social, etc. Assim, a partir da década de sessenta, fortaleceram-se os elos entre as mudanças na sociologia e a difusão dos movimentos sociais em defesa das mulheres, dos negros, dos

homossexuais; gerando uma maior preocupação dos sociólogos para a necessidade de eliminar do trabalho sociológico seus aspectos patriarcais e sexistas.

Com intenções semelhantes, na Inglaterra, sob a liderança de Michael Young, sociólogos britânicos conceberam a Nova Sociologia da Educação (NSE) como uma sociologia do conhecimento escolar, ou seja, como uma sociologia do currículo. Na introdução ao seu livro *Knowledge and control*, Young pontua que a tarefa da sociologia de uma sociologia do conhecimento consistiria em destacar o caráter socialmente construído das formas de consistência e de conhecimento, bem como suas estreitas relações com estruturas sociais, institucionais e econômicas. (SILVA, 2020, p. 66). Assim, para Young, a sociologia do currículo está centrada na crítica sociológica e histórica dos currículos existentes, enfatizando a estreita relação entre organização curricular e poder que faz com que qualquer mudança no currículo implique uma mudança nos princípios de poder.

Pode-se dizer que de 1950 a 1980 se verificou o crescimento tanto da pesquisa social aplicada como de uma Sociologia renovada. (MOREIRA & TADEU, 2011, p. 25). As teorias críticas se expandiram, havendo um desaparecimento do consenso teórico e metodológico antes dominante. Basil Bernstein reúne as bases teóricas da sua sociologia da educação em seu livro *Class, codes and control*, publicado em 1975, onde sua preocupação primordial é questionar o papel da escola no processo de reprodução cultural e social, procurando entender as relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimento que constituem o currículo. Pois, ele é parte central desse processo e é impossível compreendê-lo sem uma perspectiva sociológica.

Contudo, as perspectivas críticas sobre currículo tornaram-se crescentemente questionadas por ignorarem outras dimensões da desigualdade que não fossem aquelas ligadas à classe social (SILVA, 2020, p. 91). Assim, as teorias pós-críticas introduzem o papel do gênero, raça, etnia, sexualidade no processo de produção e reprodução das desigualdades, analisando o currículo através do multiculturalismo, da pedagogia feminista, da narrativa étnica e racial, da teoria *queer*, do pós-modernismo, do pós-estruturalismo, do pós-colonialismo e dos Estudos Culturais.

Juntas, essas teorias pós-críticas reivindicam a inclusão das formas e conhecimentos que refletem a experiência de grupos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela sociedade, buscando desconstruir o processo de naturalização do mundo cultural e social, pois tanto a educação como a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade. Revoluções nos sistemas de informação e comunicação tornam cada vez mais problemáticas as separações e distinções entre o conhecimento cotidiano, o conhecimento da cultura de massa e o conhecimento escolar. (SILVA, 2020, p. 141)

Portanto, a teoria pós-crítica deve se combinar à teoria crítica para nos auxiliar na compreensão das diferentes formas de influência das relações de poder e controle sob o currículo. Silva (2020, p.147) destaca que as teorias pós-críticas podem nos ter ensinado que o poder está em toda parte e que é multiforme, no entanto, as teorias críticas não nos deixam esquecer, que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras que outras.

Nesse sentido, o conhecimento corporificado como currículo educacional não pode mais ser analisado fora de sua constituição social e histórica. Onde a ideologia está no centro, sendo essencial para a manutenção e legitimação das vantagens da classe dominante, pois, ela não age sem resistência. Logo, é a visão de que educação e o currículo estão profundamente implicados em relações de poder que dá à teorização educacional crítica seu caráter fundamentalmente político. Por um lado, o currículo, enquanto definição “oficial” daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes em vantagem nas relações de poder. Por outro lado, o currículo ao expressar essas relações de poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder.

Nessa visão, o currículo se mostra como uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade. O currículo e a educação estão envolvidos em política cultural, que não é estática, homogênea e universal, o que significa que são tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados. Logo, ele pode ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura, mas o resultado nunca será o intencionado, pois sempre haverá resistências e contestações.

Conforme Bonnewitz (1998), a sociologia da cultura é indissociável da teoria da dominação de Bourdieu, que diz que é pela cultura que os dominantes garantem sua dominação, o arbítrio cultural de uma classe se transforma em cultura legítima. No entanto, é preciso que os agentes a quem se dirige estejam preparados para submeter-se aos seus vereditos. Logo, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos.

Nesse sentido, compreendemos que o estudo sobre o currículo se faz necessário por constituir como análise de um território de disputas, que expressa toda a ambiguidade e complexidade das transformações da sociedade no seio da escola. As disciplinas não constituem saberes acabados e fixos, pelo contrário, são mutáveis de acordo com as mudanças sociais ou com a própria dinâmica escolar. Assim, a formação de uma ciência em disciplina escolar está diretamente ligada ao processo de aprendizagem desenvolvido na escola, com o objetivo de formar um tipo de aluno.

A respeito dessa questão é preciso afirmar uma identidade para a Sociologia, ressaltar suas diferenças e suas contribuições para os alunos do Ensino Médio. É exatamente essa percepção específica que indica a identidade da Sociologia e fornece sentido como disciplina, não seus conteúdos em si mesmos. Assim, mais que discutir infundáveis conceitos, temas e teorias, o fundamental é o desenvolvimento da percepção sociológica. O ensino de sociologia não se prende aos resultados dos cientistas sociais, nem ao resumo das obras. Para Sarandy (2002, p.4):

Mais que discorrer sobre uma série de conceitos, a disciplina pode contribuir para a formação humana na medida em que proporcione a problematização da realidade próxima dos educandos a partir de diferentes perspectivas, bem como pelo confronto com realidades culturalmente distantes. Trata-se de uma apropriação por parte dos educandos, de um modo de pensar distinto sobre a realidade humana, não pela aprendizagem de uma teoria, mas pelo contato com diversas teorias e com a pesquisa sociológica, seus métodos e seus resultados.

Os sistemas educativos devem prever a omnilateralidade, com formação humana integral e diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, assegurando a permanência dos mesmos na escola, até a conclusão da Educação Básica.

A proposta da educação integral não se resume em aprender os diversos conteúdos programáticos, mas em promover uma formação crítica e participativa, fazendo com que o aluno seja capaz de pensar, refletir, discutir e propor soluções para as problemáticas da atualidade. O ensino médio torna-se o momento ideal para a consolidação da formação humana e integral, onde a escola exerce o papel primordial de prepará-los para serem cidadãos livres, emancipados e responsáveis, capazes de lidar com a sociedade atual.

É importante lembrar que ampliação do tempo de permanência na escola difere de ampliação de oportunidades de aprendizagem para o desenvolvimento de conhecimentos voltados para a formação intelectual, emocional e pessoal. As metas para a aprendizagem devem estar centradas em desenvolver as potencialidades do sujeito e, para tal, devem estar expressas no currículo escolar de todas as escolas.

Precisamos, também, refletir sobre o uso do tempo pedagógico e os espaços em que estas atividades ocorrem. A preocupação deve estar apoiada, também, e principalmente, na qualidade das atividades pedagógicas que são ofertadas e desenvolvidas ao longo de todo o tempo escolar. Para que isso se torne uma realidade, a escola precisa ter consciência do seu papel social e realizar um planejamento voltado para as especificidades de cada escola, de acordo com as características do seu entorno e o público que atende, identificando as suas expectativas e anseios.

Nessa perspectiva, o currículo deve ser elaborado a partir de novas abordagens e metodologias educativas, pautadas nas experiências dos educandos e nos conhecimentos que necessitam alcançar nessa etapa escolar. Assim, se todo currículo é uma expressão de poder intencional, o papel do professor torna-se mais amplo e cabe a ele exercê-lo de maneira mais consciente, analisando as implicações de suas escolhas na formação do aluno (SCHEFFER, 2017).

Logo o papel dos professores é essencial nesse processo, onde prevê aulas inovadoras e transformadoras, que contemplem a teoria e a prática, a fim de orientar e sistematizar um percurso formativo que ultrapasse a simples recepção de conteúdos, pois este já não são suficientes para atender as necessidades do mundo contemporâneo. Conforme Miguel Arroyo (2014, p.57) há que se reconhecer, sobretudo, que há limites a tantas propostas inovadoras. Limites de condições materiais físicas das escolas, de condições de trabalho, de salários, de número de alunos-sala, de horas de trabalho docente.

Nesse processo, o fortalecimento da autonomia e da criatividade docente é importante, pois os professores vêm tentando, que os conhecimentos do currículo de Ensino Médio incorporem as inovações de cada área. (ARROYO, 2014, p.54), originadas de reorganizações curriculares mais adaptadas à pluralidade juvenil, à sociedade contemporânea e à própria dinâmica do conhecimento. Esse movimento inovador exige apoio das políticas públicas, exige reconhecer o direito dos docentes a tempos de pesquisa e de renovação do currículo.

E, a partir da análise desses elementos, deve-se organizar um currículo diversificado, com atividades pedagógicas que integrem os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, permitindo que o aluno realize conexões e relações entre os conteúdos curriculares e o seu cotidiano, promovendo significação e a conseqüente transcendência para a sua vida.

Desse modo, Arroyo (2014) complementa que a abordagem sociológica é fundamental, não apenas em termos de conteúdos a serem lecionados, mas na capacidade de impactar o docente na sua prática pedagógica, pois o professor passa a analisar a alteridade, a heterogeneidade e a diversidade sociocultural dos alunos em uma sala de aula, procurando relacionar os conteúdos à realidade discente, de forma que atendam às demandas dos jovens, suas angústias, percepções e leituras de mundo, muitas vezes maculadas de preconceitos e senso comum. Em uma mesma turma há várias histórias de vida, exigindo um exercício constante e sensível da alteridade.

Desenvolver e construir nos estudantes um olhar para o outro que indique que o próprio olhar não é a única forma de perceber o mundo, apenas uma referência que contribui para enxergar a realidade. Nesse sentido, o respeito e tolerância às diversas expressões de

comportamento são estimulados. Conforme Florestan Fernandes (1954, p.54), o ensino da sociologia tem como função munir os estudantes de instrumentos de análise objetiva da realidade social; estabelecer noções básicas e técnicas capazes de levar o aluno a uma posição crítica e objetiva dos fenômenos sociais, recomendável em uma era de mudanças; contribuir para as relações humanas, facilitando a compreensão e a tolerância e suavizando os conflitos.

Conforme explanação do início do capítulo, a sociologia apresenta um histórico de intermitência de sua inclusão como disciplina obrigatória no ensino médio, apesar da divulgação dos conhecimentos sociológicos, ser fundamental na formação integral dos jovens na vida moderna diante das transformações globais na contemporaneidade. Segundo Chammé e Mott (1996), a desvalorização da disciplina e do profissional especializado na ciência social, consequência da frágil presença disciplinar da Sociologia, é reforçada pelo processo educativo excludente e expulsivo, que afasta grande quantidade dos jovens brasileiros do ensino médio (apud Jinkings, 2007, p.123)

A reinserção obrigatória da Sociologia nos currículos do Ensino Médio, ocorreu a com a aprovação da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que alterou o artigo 36º da LDB, onde as disciplinas de Filosofia e Sociologia passaram a ser obrigatórias, em todos os anos do Ensino Médio. A partir desse momento, buscou-se sistematizar a identidade pedagógica para a disciplina. O primeiro passo foi a definição dos princípios epistemológicos: a desnaturalização e o estranhamento. Onde estranhar é o ato de espantar-se, é não achar normal, não se conformar perante fatos novos e, inclusive, situações conhecidas que fazem parte da vida do observador. Já a desnaturalização é a capacidade de entender que os fenômenos sociais não são de origem natural, que a vida em sociedade é dinâmica, em constante transformação.

Por ocasião da Lei 13.415/2017, que institui a Reforma do Ensino Médio, a mesma estabeleceu uma nova organização curricular que deverá contemplar a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) aprovada em dezembro de 2018 e oferecer diferentes itinerários formativos, como foco nas áreas de conhecimento e na formação técnico e profissional.

[...] este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). "(MEC, BRASIL, 2018)

Deve ficar claro, portanto, que a BNCC não é currículo. Mas há uma relação de complementaridade entre BNCC e currículo. A BNCC é um documento de caráter normativo

que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. (MEC, 2018, p.7). Tem como premissas pedagógicas: a formação integral dos estudantes e o foco nas competências. Logo, organiza-se em torno de um conjunto de competências e habilidades, convergindo para um currículo regionalizado, distribuído em áreas: Linguagens e Códigos e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais aplicadas.

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

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão cognitiva ou a dimensão socioemocional. Significando, assumir uma visão plural e integral, independente da duração da jornada escolar, estando comprometida com processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e com os desafios da sociedade contemporânea, considerando as diversas culturas juvenis.

Assim, a BNCC e os currículos se identificam na comunhão dos princípios e valores, que orientam a LDB e as DCN, eles têm papéis complementares. No caso da BNCC do Ensino Médio não se constitui no currículo dessa etapa, mas define as aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos os estudantes e orienta a elaboração de currículos e propostas pedagógicas. Os sistemas de ensino e as escolas devem construir seus currículos e suas metodologias.

" Os currículos devem adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos." (BNCC, 2017, p. 16)

A BNCC da área de Ciências humanas e Sociais Aplicadas está organizada de forma a tematizar e problematizar, no ensino médio, algumas categorias divididas em: Tempo e espaço; Territórios e fronteiras; Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e Política e trabalho. Essas categorias são fundantes para a investigação e a aprendizagem, não se confundindo com

temas ou propostas de conteúdos (BNCC, p. 550). Elas são explicitadas considerando a capacidade de abstração dos estudantes, no entanto é importante frisar que se encontram muitas vezes, descontextualizadas e simplificadas.

Esta área no ensino médio, pretende desenvolver a ampliação significativa da capacidade cognitiva dos jovens, como também de seu repertório conceitual e de sua capacidade de articular informações e conhecimentos. Além de promover essas aprendizagens, tem ainda o grande desafio de desenvolver a capacidade dos estudantes de estabelecer diálogos entre os indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas.

Esse processo, já iniciado no Ensino Fundamental, tem continuidade no Ensino Médio, de modo a permitir aos jovens utilizar os diversos meios de comunicação de forma crítica, não aceitando como verdade o “fato” veiculado nas diferentes mídias. Desvendar e reconhecer os sujeitos obscuros e silenciados, as razões da construção de uma determinada informação e os meios utilizados para a sua difusão é tarefa básica das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e exercício necessário para a formação dos jovens. (BNCC, 2018, p.548)

No entanto, percebe-se ao analisar as orientações e descrições do texto da BNCC, que as DCN já apresentavam competências e habilidades semelhantes e suficientemente definidoras e capazes de respeitar as diferenças regionais e culturais. O que nos leva a refletir sobre a real necessidade de elaboração e aprovação de outra normativa curricular. Logo, tudo leva a crer que a função dessa nova norma seria ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros de avaliações externas padronizadas, onde a Base passaria a determinar os conteúdos dos exames, levantando o questionamento sobre a função e o sentido da escola.

Apesar de todas as problemáticas em torno da elaboração e implementação da BNCC, podemos considerar que nos conceitos específicos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, é possível identificar uma persistente presença de princípios e conceitos da sociologia. Temas e conceitos valiosos à essa ciência, como sociedade, identidade, cultura, alteridade, diversidades, memória e poder se manifestam constantemente nas competências e habilidades indicadas, de forma que os saberes sistematizados pela disciplina aparecem como subsídio fundamental para a efetivação da educação integral demandada pelo documento.

Contudo, ao analisar as seis competências da área percebe-se a centralidade da noção de cultura e alteridade, onde propõe que os estudantes desenvolvam capacidades de estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas – elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade. (MEC, 2018, p.561). Logo, entende-se que os direcionamentos dados pelo

documento apresentam os conhecimentos sociológicos em consonância com o objetivo de preparar os alunos para o exercício da cidadania.

Durante esse processo de implementação da BNCC, o Estado do Ceará desenvolveu, ao longo de 2019, a construção de um documento curricular cujo objetivo é tornar-se referência para as escolas e foi intitulado Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). Assim, a partir da composição coletiva, envolvendo os municípios, gestores, professores, estudiosos e pesquisadores; e da consulta pública, da escuta direta de professores e professoras, o documento teve a leitura crítica de especialistas das diferentes etapas de ensino e componentes curriculares, buscando apontar caminhos para que o currículo das escolas cearenses seja compatível com a nossa realidade, de modo a assegurar as aprendizagens essenciais e indispensáveis a todas as crianças e adolescentes. Antes dele o estado produziu, para a sua rede pública de ensino, dois outros documentos, como o Escola Viva (2000) e o Escola Aprendente (2008).

Dessa forma, na área de Ciência Humanas e Sociais Aplicadas, o DCRC apresenta uma fundamentação acerca do sentido da aprendizagem proporcionada pela área, bem como a importância dos conhecimentos específicos de cada componente curricular (história, geografia, filosofia e sociologia) para o desenvolvimento integral do educando. Muito embora separados deve-se considerar o caráter interdisciplinar entre eles na definição do currículo da escola, de modo que as competências e habilidades a serem desenvolvidas possam transformar comportamentos e desenvolver uma aprendizagem de modo crítico, consciente e positivo sobre a realidade social em constante transformação.

No Ceará, o DCRC é o documento que subsidiará as instituições públicas e privadas no debate e na organização de suas propostas curriculares. Assim como a BNCC, ele também está organizado em competências e habilidades, entretanto, devido a todas as polêmicas que envolvem a Reforma do Ensino Médio e a BNCC, o documento foi pensado para que equívocos fossem superados. Houveram intensos debates com diversas instâncias da sociedade cearense, buscando atender as demandas locais e os anseios das inúmeras realidades escolares e diferentes redes de ensino; objetivando apresentar o necessário para a formação integral dos estudantes cearenses.

As mudanças propostas na Lei da Reforma do Ensino Médio ao determinar a existência dos itinerários formativos, entre eles a formação técnica e profissional e a possibilidade de contratação de um professor com notório saber, reforça a ideia de uma perda na formação integral dos alunos. Conforme o DCRC:

“o foco nas competências e habilidades, como traz a última versão da BNCC, abre espaço para que um viés utilitarista dos conhecimentos que, em tese, abre espaço para uma tentativa de minimização da importância das ciências humanas, com o argumento de que o mais útil seriam os saberes úteis para a formação de um trabalhador eficiente, criativo e empreendedor.”

Nesse contexto, a versão cearense preocupa-se em corrigir importantes questões, entre elas, a garantia da permanência de Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio, contrariando a Base que diz que as mesmas passam a ser estudos e práticas obrigatórias. Além disso, temos a criação dos objetos de conhecimento e das habilidades específicas, desse modo, o DCRC se organiza por: competências gerais, competências específicas, habilidades, objetos de conhecimento e objetos específicos. Sendo os objetivos de conhecimento os temas, problemas, conceitos, fontes etc. a serem trabalhados e os objetivos específicos o detalhamento dos conhecimentos.

Diante disso surgem várias indagações sobre como os professores devem organizar o ensino sociológico na escola para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem dos alunos. O documento sugere a criação de mecanismos que exercitem a imaginação sociológica. Assim, deixa claro que afirmar a Sociologia como conhecimento necessário à formação do aluno significa ampliar os referenciais epistemológicos capazes de pensar e agir do estudante, tomando-o agente questionador e transformador de sua realidade social. (DCRC).

O documento reforça a importância da Sociologia na educação básica e na escola pública, que deve ser reconhecida pelos sujeitos envolvidos na construção do projeto político pedagógico da escola – PPP, como os gestores, o corpo docente, discente, funcionários e a comunidade escolar. Ao longo do item referente ao ensino de Sociologia, ratifica a necessidade da disciplina para formular questões que interessam e apresentar respostas pertinentes, promovendo aprendizagens contextualizadas, que permitam ao estudante pensar sociologicamente, distinguindo senso comum e conhecimento científico.

No caso do Ceará, a inclusão da Sociologia como disciplina do ensino médio, vem de alguns anos e consta nas Diretrizes para a Educação Básica desde 2004, efetivando-se como disciplina obrigatória na Era do governo Lula perdurando até 2017, quando perdeu a obrigatoriedade com a Reforma do Ensino Médio, no entanto, o Estado do Ceará têm mantido no currículo. O DCRC foi enviado ao Conselho Estadual de Educação (CEE) para apreciação no dia 14 de setembro de 2021 e foi homologado em 21 de dezembro de 2021. Ele norteará às instituições e redes de ensino que ofertam o nível médio quanto à estruturação do currículo.

Destarte, os estudos na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas devem subsidiar aos estudantes o desenvolvimento de um raciocínio crítico e reflexivo na compreensão de

mundo e das diversas situações vivenciadas no seu cotidiano. É na convivência com o outro que os educandos devem perceber a importância do respeito às diferenças, sejam elas étnicas, políticas, de gênero, religiosas ou culturais. Logo, conclui-se que os conhecimentos da Sociologia contribuem na formação integral dos jovens na vida moderna.

3.4 A Contribuição da Sociologia nos demais componentes curriculares das EEMTIs.

A escola da atualidade consiste em um espaço de construção do sujeito, na sua totalidade. Cabe a ela o importante papel de desenvolver nos estudantes, as competências cognitivas e socioemocionais, contribuindo para que o jovem tenha condições de estabelecer um projeto para a sua vida, saindo da escola com plenas condições de prosseguir no ensino superior ou no mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, as mudanças globais na contemporaneidade e atreladas a isso as transformações no mundo do trabalho, demandam das escolas de ensino médio brasileiro a necessidade de repensarem seus currículos e de buscarem novas abordagens educativas. Para além da garantia de um conjunto de condições de acesso, permanência e qualidade no ensino, tais discussões também têm pautado as expectativas de aprendizagem dos saberes e conhecimentos escolares que os alunos devem adquirir nessa etapa da educação básica.

Portanto, a escola deve ser um espaço fundamental para garantir o direito à pluralidade de conhecimentos, e principalmente, o direito a se conhecer, a se saber no mundo, na história, nas relações econômicas, políticas e culturais. Não se pretende oferecer ao estudante um currículo enciclopédico, repleto de conhecimentos e informações.

Afinal, o conhecimento é uma construção-desconstrução permanente, logo os currículos e a docência só serão inovadores se forem se desatrelando da estrutura de etapas, níveis, propedêuticas, descaracterizadas de cada tempo humano. Pensar em currículos e conhecimentos escolares permanentes é a negação da dinâmica da sociedade.

Novos projetos e currículos podem atrair atenção e interesse discente, adotando procedimentos que guardem maior relação com o projeto de vida dos estudantes, ampliando a permanência e o sucesso dos mesmos na escola. Isso pressupõe quebrar paradigmas e superar modelos ultrapassados. No entanto, para que essas mudanças ocorram, faz-se necessário novas práticas pedagógicas, com aulas inovadoras e interdisciplinares.

Assim, a EEMTI surge com uma proposta pedagógica de um currículo composto por uma base comum e por uma parte flexível, como vimos no tópico anterior. Esse componente

flexível é formado pelas disciplinas eletivas, o NTPPS e a Formação para a Cidadania e desenvolvimento das competências socioemocionais. Realizamos uma análise desses componentes e das temáticas trabalhadas nas aulas, onde percebemos uma grande contribuição dos temas, conceitos e teorias sociológicas, atuando como condutor central do trabalho docente.

Os componentes curriculares eletivos possibilitam a construção do itinerário formativo¹⁷ por cada estudante, de acordo com as necessidades de aprendizagem identificadas pela escola e com os interesses dos alunos. Em todo o ensino médio, cada estudante pode escolher cursar até 30 (trinta) eletivas. Tratam-se de 10 (dez) horas/aula semanais, que devem ser divididas em 5 (cinco) tempos eletivos de 2h/a geminadas. Assim, o estudante, ao longo, do Ensino Médio, cursará 30 eletivas de 40h, perfazendo 1200h. Considerando a Portaria de Lotação 0773/2021, quanto à formação dos professores para atuarem nesses componentes, os mesmos devem possuir habilitação nas áreas de conhecimento ou componentes curriculares específicos, concluída ou em curso. Vale ressaltar que o notório saber pode ser levado em consideração, contanto que o candidato tenha formação em alguma licenciatura, não sendo privado de lecionar eletiva exclusivamente na sua área de atuação.

A flexibilização curricular concebida nessas escolas, dessa forma, tem como premissa criar uma estrutura de ensino com vistas a promover equidade e o protagonismo do educando. Em diversas situações, os estudantes do Ensino Médio reivindicam espaços de fala e de construção de saberes. Nesse contexto, a escola pode se utilizar dos componentes eletivos para diversificar o currículo e oportunizar a construção do itinerário formativo por cada estudante de acordo com seus interesses e necessidades, tendo como norteador o seu projeto de vida.

Em cada tempo eletivo, a escola deve apresentar aos estudantes um conjunto de ofertas disponíveis no Catálogo de Componentes Eletivos, com duração semestral de 40h/a, em que os alunos optam por cursar os componentes do seu interesse ou necessidade. Todas as ementas do documento foram elaboradas por professores das EEMTIs e objetivam reorganizar e ampliar as aprendizagens escolares, estruturadas em itinerários formativos, perfazendo um conjunto de unidades curriculares, a partir das áreas de conhecimento.

O Catálogo de Componentes Eletivos das EEMTIs da Rede Estadual do Ceará propõe-se a ser um condutor para as escolhas dos itinerários formativos dos estudantes, no que diz respeito à parte flexível do currículo desenvolvido nessas escolas, ofertando para as escolas e

¹⁷ Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio (BNCC, 2018).

os estudantes componentes que contribuam para consolidar a formação integral dos nossos jovens e o desenvolvimento de competências e habilidades.

Para o ano letivo de 2021, o Catálogo trouxe uma nova formatação, com foco nas áreas de conhecimento e nos eixos estruturantes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; além das unidades curriculares de Formação Profissional e Clube Estudantil¹⁸. Este documento é composto por ementas curriculares elaboradas por professores da Rede Estadual de ensino do Ceará.

Os componentes eletivos que estão correlacionados com foco na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas definem aprendizagens centradas na análise, comparação, interpretação e amplia essa base conceitual, mantendo referência às principais categorias da área; concentra-se na análise e na avaliação das relações sociais, dos modelos econômicos, dos processos políticos e das diversas culturas. (BNCC, 2017).

Analizamos as ementas das eletivas desta área de conhecimento e identificamos as que abordam conteúdos curriculares de Sociologia. São elas: Atualidades para o ENEM, Ciências Humanas para o ENEM, Círculos de Diálogos e Cultura de paz, Cultura das Regiões Brasileiras, Cultura Política, Cultura Tradicional Popular, Direitos Humanos e Cidadania, Educação Fiscal, Educação Histórica, Educação Patrimonial, Educação para a Cidadania na Escola, Formação do Povo brasileiro, Gênero e Diversidade, Geografia do Ceará, História do Ceará, História Local, História do Tempo Presente, Humanas em Quadrinhos, Identidade Cultural Afro-indígena, Jogos e Africanidades, Memória e Cultura Afro-brasileira e indígena e Produção Cultural e Sociologia para o ENEM.

Conforme a ementa da eletiva Atualidades para o ENEM, seu objetivo geral é analisar os acontecimentos sociais, políticos e econômicos atuais do Brasil numa contextualização mundial. Logo, identificamos a Sociologia presente em inúmeros objetos de conhecimento, como: desigualdade social, racismo, direitos humanos, violência contra a mulher, corrupção, entre outras; temáticas recorrentes em questões do ENEM, bem como em temas centrais da redação, possibilitando, assim, os alunos desenvolverem uma percepção real e crítica dos

¹⁸ Define -se Clube Estudantil como a organização de estudantes em torno de vivências de aprendizagem e desenvolvimento de atividades associadas a um tema de interesse comum, seja de natureza cognitiva, cultural, social, esportiva etc. O Clube deve ser a expressão da vivência do protagonismo pelos estudantes. (NOTA TÉCNICA PARA ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL Nº 01/2017)

acontecimentos e contribuindo para o repertório sociocultural dos estudantes, auxiliando no enriquecimento de uma argumentação teórica e consistente.

Assim, autores ‘clássicos’ do pensamento social: Gilberto Freyre, Caio Prado Junior, Sérgio Buarque de Holanda, Floresta Fernandes (figura 2) e Octavio Ianni são frequentemente mencionados nos livros didáticos¹⁹ e contemplam essas temáticas.

Figura 2 - Perfil de Florestan Fernandes em livro didático



PERFIL
FLORESTAN FERNANDES

Florestan Fernandes nasceu em São Paulo, em 1920. Filho de uma imigrante portuguesa que o criou trabalhando como empregada doméstica, começou a trabalhar com 6 anos de idade, primeiro como engraxate, depois em vários outros ofícios. Precisou abandonar o curso primário por questões de ordem material. Depois de se formar no curso de maturidade (supletivo), ingressou na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo em 1947, formando-se em Ciências Sociais. Douto-rou-se em 1951 e foi assistente catedrático, livre-docente e professor titular na cadeira de Sociologia.

Depois do golpe militar de 1964, protestou contra o tratamento dado a seus colegas presos e também foi detido. Cassado em 1969 pelo AI-5, deixou o Brasil e lecionou nas universidades de Toronto (Canadá), Columbia e Yale (Estados Unidos). De volta ao Brasil em 1972, passou a lecionar na PUC-SP. Ligado ao Partido dos Trabalhadores (PT) desde sua fundação, elegeu-se deputado federal em 1986 e 1990. Morreu em 1995, deixando uma obra fundamental para as Ciências Sociais e para a área das Ciências Humanas.

Fonte: Livro “Sociologia Hoje”, p.193 (MACHADO et al)

Nesse sentido, também baseiam-se as eletivas Ciências Humanas para o ENEM e Sociologia para o ENEM, cujos os conceitos sociológicos, como capitalismo, neoliberalismo, comunismo, consumismo, globalização e movimentos sociais, estratificação social, movimentos populares são debatidos através de pensadores tradicionais como Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim. São temas amplamente encontrados em todos os livros, para embasamento da realidade social. (figura 3)

¹⁹ Análise dos livros didáticos de sociologia do PNLD 2018 que consta de cinco obras: Sociologia (ARAÚJO et al); Sociologia Hoje (MACHADO, et al); Sociologia em Movimento (SILVA, et al); Tempos Modernos, Tempos de Sociologia (MEDEIROS, et al) e Sociologia para jovens do século XXI (OLIVEIRA e COSTA).

Figura 3 - O conhecimento da realidade social.

O conhecimento da realidade social

	Durkheim	Weber	Marx
Concepção da realidade social	A realidade social antecede o indivíduo.	A realidade é infinita e tem significado conforme os valores de uma época.	A realidade está em constante movimento.
Concepção da ciência	O conhecimento científico é uma representação teórica da realidade.	Conhecer é compreender o significado de uma realidade cultural.	Conhecer é uma forma histórica de se apropriar do real.

As Ciências Sociais nasceram com a modernidade



Fonte: Livro “Sociologia”, p.27 (ARAÚJO et al)

Círculos de Diálogos e Cultura de Paz objetiva proporcionar momentos de reflexão, escuta ativa, autoavaliação e acolhimento emocional aos estudantes. Conceitos como anomia, coesão social, fato social, comunidade, individualismo, resiliência, conflitos e sociabilidades estão presentes nos fundamentos teóricos e práticos desta eletiva. Logo, a Sociologia e a Antropologia auxiliam na construção do alicerce conceitual. Durkheim e Simmel são importantes estudiosos dessa temática. O sociólogo alemão Georg Simmel (figura 4) elaborou a teoria da sociabilidade e pontua que o conflito é decorrente das relações sociais e das contradições da própria convivência humana. Já Durkheim, considerado um dos pais da Sociologia, está presente em todos os livros, contribuindo com conceitos como anomia, coesão social, fato social.

Figura 4 - Trecho de citação do sociólogo Georg Simmel

Na sociedade e nos processos de sociabilidade, a **interação social** destaca-se como meio de manter unidos os grupos e a trama das relações sociais, sejam elas harmoniosas, sejam conflituosas. O sociólogo alemão Georg Simmel (1858-1918) escreveu:

O que faz com que “a sociedade”, na acepção até agora válida da palavra, seja sociedade, são, evidentemente, as formas de interação. Uma pluralidade qualquer de homens não se torna sociedade pelo fato de existir em cada um, isoladamente, um determinado conteúdo de vida; só quando a vitalidade desses conteúdos adquire a forma de interação, só quando há efeitos recíprocos – imediatos ou mediatos – a mera coexistência dos homens no espaço ou, também, a sua sucessão no tempo se tornou sociedade.

SIMMEL, Georg. As formas sociais como objeto próprio da Sociologia. In: CARVALHO, Nanci Valadares (Org.). *Leituras sociológicas*. São Paulo: Vértice, 1987. p. 59.



Reprodução/Arquivo da editora

O sociólogo Georg Simmel, em foto de cerca de 1900.

Fonte: Livro “Sociologia”, p. 47 (ARAÚJO et al)

Cultura Política tem como finalidade principal analisar os aspectos técnicos e as problemáticas da política nacional. Para além dos conceitos próprios da Ciência Política (democracia, constituição federal, legislação, direitos civis, cidadania, presidencialismo, partidos políticos, eleições, etc), a eletiva em questão aborda temas sociológicos, como movimentos sociais, desigualdade social e políticas afirmativas. Weber, Schumpeter, Wrigth Mills, Norberto Bobbio, Hannah Arendt (figura 5) são grandes contribuições à temática abordada. No Brasil, temos Leonardo Avritzer, Manuel Castells e Sérgio Abranches como sociólogos contemporâneos de referência na área.

Figura 5 - Trecho de livro didático com referência a Hannah Arendt

1. A LUTA PELA CIDADANIA

Cidadania é a condição de ser reconhecido como membro de um grupo político (por exemplo, um Estado) e de ter os direitos e deveres associados a essa condição. Na definição da filósofa alemã **Hannah Arendt (1906-1975)**, cidadania é “o direito de ter direitos”. Quando disse isso, Arendt pensava nas pessoas que foram expulsas de seus países durante a Segunda Guerra Mundial e, por isso, deixaram de ser reconhecidas como cidadãos de qualquer país: quem, nessa situação, poderia garantir os direitos dessas pessoas?

Veja na seção **BIOGRAFIAS** quem é **Hannah Arendt (1906-1975)**.

Fonte: Livro “Sociologia Hoje”, p. 291 (MACHADO et al)

Cultura das Regiões Brasileiras, Cultura Tradicional Popular e Formação do Povo Brasileiro, Geografia do Ceará, História do Ceará, História Local e História do Tempo Presente apresentam objetivos semelhantes, visando analisar, discutir e valorizar a cultura local e nacional, através de conceitos norteadores da Antropologia: cultura, diversidade cultural, multiculturalismo, relativismo cultural, identidade, alteridade, etnocentrismo. O antropólogo brasileiro Roque de Barros Laraia (imagem) é uma das maiores contribuições, encontramos citações em todos os livros analisados. Temos, ainda, Lévi-Strauss, Malinowski, Franz Boas (figura 6), Margareth Mead e Ruth Benedict entre os abordados nos livros para facilitar as temáticas sobre cultura.

Figura 6 - Trecho de citação de Franz Boas

ASSIM FALOU... BOAS

Não há a menor prova científica de que “raça” determine mentalidade, mas há provas contundentes de que a mentalidade é influenciada pela cultura tradicional. [...] A existência de qualquer raça pura com dotes especiais é um mito, como é a crença de que existem raças cujos membros são todos fadados a alguma inferioridade eterna.

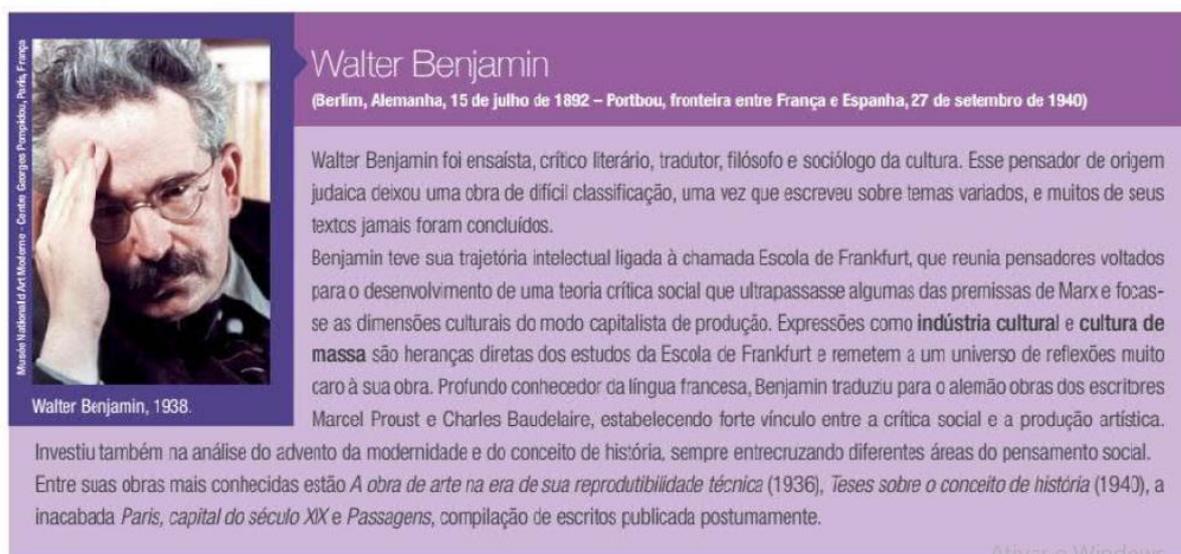
BOAS, Franz. *Race and Democratic Society*. New York: Biblio and Tannen. 1928. p. 15, 20. Texto traduzido.

Fonte: Livro “Sociologia Hoje”, p. 51 (MACHADO et al)

Já as eletivas Direitos Humanos e Cidadania e Educação para a Cidadania na Escola visam fortalecer o respeito aos direitos humanos e promover a compreensão, respeito e tolerância na sociedade e no espaço escolar. São temáticas amplamente debatidas pela Sociologia, através dos conceitos de cidadania, ideologia, democracia, ética e moral, direitos civis, políticos e sociais, bem como questões de raça e gênero também são incluídas nesse debate tão presente na sociedade atual. A Educação Fiscal também tem contribuições da sociologia a partir dos conceitos citados acima, pois tem a finalidade de sensibilizar o educando sobre a origem, aplicação e controle dos recursos públicos, a fim de construir uma consciência de cidadania plena, por meio da ética, justiça, autoridade, legitimidade, coesão social e solidariedade. Os autores clássicos e contemporâneos da sociologia abordam todas essas temáticas.

Educação Histórica, Educação Patrimonial e Produção Cultural objetivam oportunizar aos estudantes um repertório conceitual que possibilite pensar historicamente e agir socialmente de forma mais crítica e reflexiva, onde a Sociologia facilita através de conceitos de memória, oralidade, cultura material e imaterial, indústria cultural, diversidade cultural, globalização, modernidade, aprendizagens importantes para a vida em sociedade, dentro e fora dos muros da escola. Walter Benjamin (1989) afirmava que, como os produtos culturais criados pelos homens foram submetidos à ideia de consumo, eles foram transformados em mercadorias (figura 7). Além dele, Jungen Habermas, Zygmunt Bauman e Manuel Castells, são sociólogos que podem dar uma veemente colaboração teórica e aparecem frequentemente nos livros didáticos.

Figura 7 - Biografia de Walter Benjamin



Walter Benjamin
(Berlim, Alemanha, 15 de julho de 1892 – Portbou, fronteira entre França e Espanha, 27 de setembro de 1940)

Walter Benjamin foi ensaísta, crítico literário, tradutor, filósofo e sociólogo da cultura. Esse pensador de origem judaica deixou uma obra de difícil classificação, uma vez que escreveu sobre temas variados, e muitos de seus textos jamais foram concluídos.

Benjamin teve sua trajetória intelectual ligada à chamada Escola de Frankfurt, que reunia pensadores voltados para o desenvolvimento de uma teoria crítica social que ultrapassasse algumas das premissas de Marx e focasse as dimensões culturais do modo capitalista de produção. Expressões como **indústria cultural** e **cultura de massa** são heranças diretas dos estudos da Escola de Frankfurt e remetem a um universo de reflexões muito caro à sua obra. Profundo conhecedor da língua francesa, Benjamin traduziu para o alemão obras dos escritores Marcel Proust e Charles Baudelaire, estabelecendo forte vínculo entre a crítica social e a produção artística.

Investiu também na análise do advento da modernidade e do conceito de história, sempre entrecruzando diferentes áreas do pensamento social. Entre suas obras mais conhecidas estão *A obra de arte na era de sua reproduzibilidade técnica* (1936), *Teses sobre o conceito de história* (1940), a inacabada *Paris, capital do século XIX* e *Passagens*, compilação de escritos publicada postumamente.

Museo Nacional d'Art Moderno - Centre Georges Pompidou, Paris, França
Walter Benjamin, 1938.

Ativar o Windows

Gênero e Diversidade (conforme ementa apresentada na figura 8) busca abordar as questões de gênero, raça, etnia e sexualidade, com foco no reconhecimento das diferenças e valorização da diversidade sexual, destacando o respeito e enfrentamento ao preconceito. A Sociologia ampara através de seus princípios epistemológicos de estranhamento e desnaturalização, para superação do senso comum, promoção da igualdade de gênero e raça, e sobretudo, combate à situações de violência relacionada ao racismo, machismo, misoginia e homofobia.

Figura 8 - Ementa da Eletiva "Gênero e Diversidade"

ELETIVA		TÍTULO	CÓDIGO
 CIÊNCIAS HUMANAS	COMPONENTES CURRICULARES	GÊNERO E DIVERSIDADE	CHS021
	SOCIOLOGIA, FILOSOFIA	EIXO ESTRUTURANTE - BNCC	DURAÇÃO
		PROCESSOS CRIATIVOS	40H/A
OBJETIVOS DA ELETIVA		JUSTIFICATIVA	
<p>OBJETIVO GERAL Possibilitar aos estudantes o conhecimento sobre gênero e diversidade para que, por meio das informações adquiridas, os discursos e as relações possam desnaturalizar os mais diversos tipos de preconceitos e situações discriminatórias, sobretudo a violência de gênero, a homofobia e a transfobia.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS Abordar as questões de gênero, raça/etnia e sexualidade, com foco no reconhecimento das diferenças e na valorização da diversidade. Destacar o respeito à diversidade étnico-racial, sexual e de gênero, o enfrentamento ao preconceito, à discriminação e à violência relacionada ao racismo, ao sexismo e à homofobia.</p>		<p>O estudo sobre gênero não é uma imposição a uma orientação sexual, mas, uma contribuição por meio da aquisição do conhecimento para a desnaturalização das desigualdades entre homens e mulheres e na construção de uma cultura sem violência e ódio contra as minorias. Assim, o reconhecimento e a valorização dos sujeitos, da diversidade, a promoção da igualdade de gênero e do respeito à diversidade sexual são imprescindíveis para a vida em sociedade. Desse modo a eletiva, tem escopo na formação integral dos educando para a convivência respeitosa com as diferenças, pois a escola e, em particular, a sala de aula, é um lugar privilegiado para se promover a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos a diferenças.</p>	
OBJETOS DO CONHECIMENTO		OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM	
<p>O conceito de cultura. Etnocentrismo, estereótipo e preconceito. Educação, diversidade e diferença. A inter-relação entre raça, sexualidade, etnia e gênero. Raça, gênero e desigualdades.</p>		<p>COMPETÊNCIA: Compreender a interlocução, a informação e a formação dos estudantes, no campo da igualdade e pluralidade.</p> <p>HABILIDADES: Reconhecer a diversidade étnico-racial, de orientação sexual e de identidade de gênero. Identificar a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos a diferenças.</p>	

Fonte: SEDUC / COETI – Coordenadoria de Educação em Tempo Integral (2021)

Muitos cientistas sociais contribuem com essas temáticas, no entanto encontramos poucas referências e abordagens mais aprofundadas dessa temática nos livros didáticos. Exceto, no livro “Sociologia para jovens do século XXI” e “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia”, onde identificamos unidade inteira destinada ao tema e citações de autores como a Margaret

Mead que ficou conhecida por desnaturalizar padrões até então não questionados em sua sociedade; Simone de Beauvoir (figura 9) com as questões do feminismo e Pierre Bourdieu com a dominação masculina e violência simbólica. Destacamos, ainda, a presença de autoras mais contemporâneas como Djamilia Ribeiro e Chimamanda Ngozi Adichie.

Humanas em Quadrinhos pretende contextualizar as ciências humanas de forma lúdica e pedagógica, utilizando as histórias em quadrinhos com intuito de ampliar as concepções de mundo, onde os temas e conceitos são trabalhados a partir de tirinhas, charges, cartoons e memes.

Figura 9 - A escritora Simone de Beauvoir



A escritora Simone de Beauvoir em conferência sobre "A condição da mulher no mundo moderno", em São Paulo, em 1960.

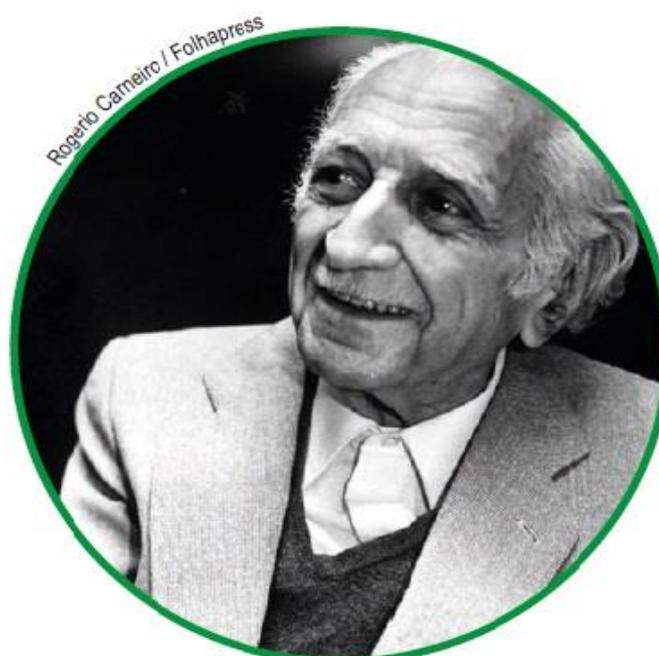
Fonte: "Sociologia para jovens do século XXI", p.344. (OLIVEIRA e COSTA)

Identidade Cultural Afro-indígena, Jogos e Africanidades, Memória e Cultura Afro-brasileira e indígena se aproximam diante do objetivo de compreender a diversidade e legitimidade da história das populações afro-indígenas na sociedade brasileira, bem como suas lutas atuais e políticas de ação afirmativa. Nessa eletiva, a sociologia é de crucial importância para refletir criticamente sobre o foco etnocêntrico marcadamente de viés europeu, buscar a superação dos estigmas e preconceitos e promover um aprofundamento de compreensão das relações étnico-raciais.

Florestan Fernandes (1978) afirmava que "o brasileiro tem preconceito de ter preconceitos", ou seja, como fruto da ideologia do embranquecimento e da democracia racial,

muitos indivíduos ainda não conseguem admitir uma identidade étnica diferente daquela de origem europeia. Nessa perspectiva racialista e indigenista, encontramos contribuições dos autores Darcy Ribeiro, Euclides da Cunha, Oliveira Vianna, Florestan Fernandes, Gilberto Freyre (figura 10), entre outros, nos livros didáticos de sociologia. Contribuições sobre a formação do povo brasileiro, também, fazem parte dos debates, ancorados nos sociólogos, Florestan Fernandes, Caio Prado Junior, Gilberto Freyre, Roberto DaMatta e Sérgio Buarque de Holanda.

Figura 10- Imagem de Gilberto Freyre ilustrando livro didático



Gilberto Freyre
(1900 - 1987) escreveu em 1933
o livro *Casa-Grande & Senzala*. Sua obra inaugurou uma nova
visão sobre as relações raciais no Brasil, reforçando a ideia de que
vivíamos em um país caracterizado por uma "harmonia racial".

Fonte: Livro "Sociologia para jovens do século XXI, p.326 (OLIVEIRA e COSTA)

O processo de escolha semestral de componentes eletivos nas EEMTI representa mais uma oportunidade para a ampliação do repertório de conhecimentos oferecidos aos jovens, promovendo aprendizagens sintonizadas com os componentes eletivos e as áreas de conhecimento.

Em cada tempo eletivo, os estudantes devem ser enturmados de acordo com suas escolhas ou necessidades, independentemente da série que cursam. Esse procedimento de enturmação se justifica por duas razões: a primeira, permite a ampliação das possibilidades de

oferta de componentes curriculares eletivos pela escola; a segunda, não menos importante, permite a interação entre os estudantes com diferentes experiências, que, em potencial, pode ressignificar a aprendizagem escolar.

Já a organização de um Clube Estudantil deve ser uma proposição de um grupo de estudantes, discutida e apreciada pelo núcleo gestor da escola para viabilização de seu funcionamento. Os estudantes proponentes devem construir um plano de atividades, a partir do diálogo, para a identificação de interesses comuns. Os clubes podem ter como temáticas: estudos em células de aprendizagem cooperativa, leitura de clássicos da literatura, comunicação social, teatro, cinema, dança, robótica, patrimônio cultural, pesquisa científica, entre outros temas.

A área curricular de Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais (FCDCSE), configura-se como uma área curricular não disciplinar que deve ser trabalhada pelo viés da transversalidade. Trata-se de um trabalho fundamentado no conceito de educação integral que ultrapassa a compreensão do simples aumento da jornada escolar, mas está aliado à formação do ser humano em todas suas dimensões.

Ocupa o espaço de 1 (uma) hora/aula semanal dentro do currículo escolar. Sua operacionalidade vai além do conceito de “aula”, uma vez que se caracteriza como o espaço de promoção de atividades diversas com foco na formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos, intervenientes e capazes de transformar suas realidades e planejar objetivos de vida, no intuito de provocar mudanças individuais e coletivas, bem como trabalhar com competências socioemocionais que fortaleçam o desenvolvimento pessoal dos estudantes.

Esse componente curricular é parte integrante do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), desenvolvido pela Secretaria da Educação Básica do Estado Ceará (SEDUC), que segue os parâmetros do sistema pedagógico português, tendo o ensino médio como foco. É uma estratégia pedagógica que procura aprimorar o ensino-aprendizagem a partir de várias articulações e apoio à gestão escolar, onde cada turma tem um professor que acompanha, leciona e dirige.

O Professor Diretor de Turma (PDT) não recebe adicional salarial para cumprimento da função. Para a realização da mesma ele tem disponibilidade de 4h/a na sua carga horária semanal, sendo 1 h/a para lecionar as aulas de Formação para a Cidadania e 3 h/a extraclasse, destinadas ao preenchimento dos instrumentais solicitados pelo projeto e para desempenhar as atividades relacionadas ao Atendimento aos Alunos e aos Pais/Responsáveis e a mediação entre todos os demais atores da comunidade escolar: estudantes e docentes da turma sob sua direção, gestores escolares e pais responsáveis, sempre baseado no diálogo horizontal.

O PPDT tem como proposta promover o conhecimento individualizado de cada aluno pelos professores e núcleo gestor, visando combater a massificação de dificuldades e a melhoria das relações entre professores, alunos e pais ou responsáveis. Professores de qualquer área de ensino podem ocupar o cargo, no entanto, conforme a Portaria de Lotação²⁰ o docente deve ter um perfil adequado ao caráter e natureza das ações do projeto, passando por processo de adesão coordenado pela escola.

Logo, para atender os educandos em sua individualidade, considerando os diversos processos de ensino-aprendizagem, as dificuldades e as potencialidades de cada um, implica uma adequação e uma desmassificação por parte dos professores em suas abordagens de cada turma e de cada grupo específico de alunos dentro de uma mesma turma, quando não de cada indivíduo em particular. Conforme Anexo Único da Chamada Pública para Adesão ao PPDT:

O Projeto Diretor de Turma visa à construção de uma escola que eduque a razão e a emoção, onde os estudantes são vistos como seres humanos que aprendem, riem, choram, se frustram... Uma escola que tem como premissa a desmassificação. Uma escola com plenos objetivos de Acesso, Permanência, Sucesso e Formação do Cidadão e do Profissional. Casassus, a partir de uma pesquisa que liderou na UNESCO sobre os efeitos das principais variáveis presentes no rendimento escolar, chegou a informação surpreendente. Após análise minuciosa de diferentes variáveis entre elas o nível socioeconômico, infraestrutura física, material escolar, formação de professores, gestão da escola, constatou que um fator que permitia melhor aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, um dos maiores desafios do projeto é justamente o componente FCDCSE, que requer grandes esforços do corpo docente para que o trabalho seja fundamentado no conceito de educação integral, aliando a formação do ser humano em todas suas dimensões e considerando a diversidade humana e suas idiossincrasias.

Pensando nisso, a SEDUC por meio da Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio (COGEM) organizou um roteiro geral, por série, para as primeiras aulas de FCDCSE, onde o Diretor de Turma poderá adotar a ordem proposta. Destacamos que esse roteiro é um planejamento apenas dos primeiros passos do ano letivo, pois se trata de uma composição de 15 aulas (figura), sendo passível de alterações à medida que a escola e sua equipe observe essa necessidade.

²⁰Portaria publicada anualmente no Diário Oficial do Estado (DOE) que estabelece normas para a lotação de professores nos estabelecimentos de ensino públicos estaduais e dá outras providências.

TABELA 1 – Roteiro: Primeiras aulas de Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais - 1ª série

1ª Aula	Acolher a turma – Atividade de acolhimento com a música “Me revelar” – Zélia Duncan
2ª Aula	Círculo para o início da aula; Apresentar à turma a proposta do PPDT e as atribuições do PDT para o ano que se inicia; Apresentar o modelo da Ficha Biográfica aos estudantes; Requerer dos alunos dados socio biográficos a serem pesquisados junto às famílias para o preenchimento da Ficha Biográfica.
3ª Aula	Atividade para início de conversa
4ª Aula	Música: Fotografia – Leoni Leitura da letra da música Reflexão sobre a mensagem proposta pela música por meio de um desenho.
5ª Aula	Registro fotográfico – Levar os estudantes para retirar foto
6ª Aula	O que são Competências Socioemocionais? As Competências que serão trabalhadas na 1ª série.
7ª Aula	O que é ser um estudante protagonista?
8ª Aula	Quais as competências socioemocionais necessárias para o desenvolvimento da liderança?
9ª Aula	Realizar – Eleição dos Líderes de Sala
10ª Aula	Músicas: Vida (biografia em ré menor) – Fresno ou João e Maria - Chico Buarque Leitura e reflexão da letra da música Preenchimento da Ficha Biográfica - início
11ª Aula	Preenchimento da Ficha Biográfica - continuação
12ª Aula	Música: Dona de mim – Iza Competências Socioemocionais da 1ª série (circumplexos)
13ª Aula	Meu kit de Resiliência Socioemocional
14ª Aula	Eu, estudante: superando limites I
15ª Aula	Eu, estudante: superando limites II

Fonte: SEDUC / COGEM (2021)

Assim, desenvolver as competências socioemocionais na escola é o grande desafio, pois incluem a capacidade de cada um lidar com suas próprias emoções, desenvolver autoconhecimento, se relacionar com o outro, de ser capaz de colaborar, mediar conflitos e solucionar problemas. Desse modo, a Seduc estabeleceu uma parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS) para a operacionalização desse trabalho, através da aplicação de uma série de formulários, dossiês e instrumentais que não convém especificar neste trabalho.

Nesse sentido, o IAS disponibilizou um documento de “Orientação para Plano de Aulas - OPA”. Nele são apresentadas estratégias e orientações que apoiarão o planejamento dos professores para o trabalho voltado à reflexão e à elaboração de projetos de vida dos estudantes. Os temas sugeridos são flexíveis e planejados intencionalmente, com um repertório para cada série escolar fundamentado na metodologia Diálogos Socioemocionais²¹ que tem como base o desenvolvimento de cinco macrocompetências apresentadas na figura 11.

Figura 11 - As 5 macrocompetências e as 17 competências socioemocionais propostas pelo Instituto Ayrton Senna



Fonte: Instituto Ayrton Senna. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/desenvolvimento.html>. Acesso em: 20/04/2021.

²¹Proposta educacional estruturada pelo Instituto Ayrton Senna para planejar, auxiliar e acompanhar sistematicamente o desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes pela rede pública de ensino como um todo, desde a Secretaria de Educação até a sala de aula.

Cada macrocompetência representa uma dimensão, que é dividida em atributos mais específicos. Há outras teorias que se assemelham à essa abordagem, que teve origem com o *Big Five*²² e que, essencialmente, buscam formas alternativas de classificar e nomear os atributos ou macrocompetências. Apesar disso, todas acreditam que grande parte das diferenças de comportamento entre indivíduos deve-se às diversas maneiras pelas quais esses atributos estão relacionados e como se manifestam de acordo com o ambiente e os estímulos.

Nesse cenário de busca por uma educação integral, localiza-se o Diálogos Socioemocionais, uma proposta que tem como objetivo o desenvolvimento intencional das competências socioemocionais de cada estudante, fundamentais para que os jovens possam viver, estudar, trabalhar e conviver em um mundo cada vez mais complexo, globalizado, cheio de incertezas e em constantes e rápidas mudanças, marcas significativas e desafiadoras do século XXI.

As atividades propostas compreendem carga horária de aproximadamente 40 horas e também podem ser adaptadas pelo professor, conforme seu conhecimento das turmas, sua disponibilidade de tempo e/ou de recursos. Conforme o IAS, quando o currículo escolar abre espaço para que o projeto de vida dos estudantes, a escola dá um passo em direção aos anseios e necessidades e interesses dos jovens por uma educação que contemple e apoie a construção de seus projetos de futuro. O documento trabalha com o conceito de campo de possibilidades de Gilberto Velho, apresentando também, trechos de artigo de Juarez Dayrell (figura 12).

É importante ressaltar que existem diferentes taxonomias ou formas de classificar as competências socioemocionais. Essa foi a adotada pelo Instituto Ayrton Senna (2021), que esclarece que:

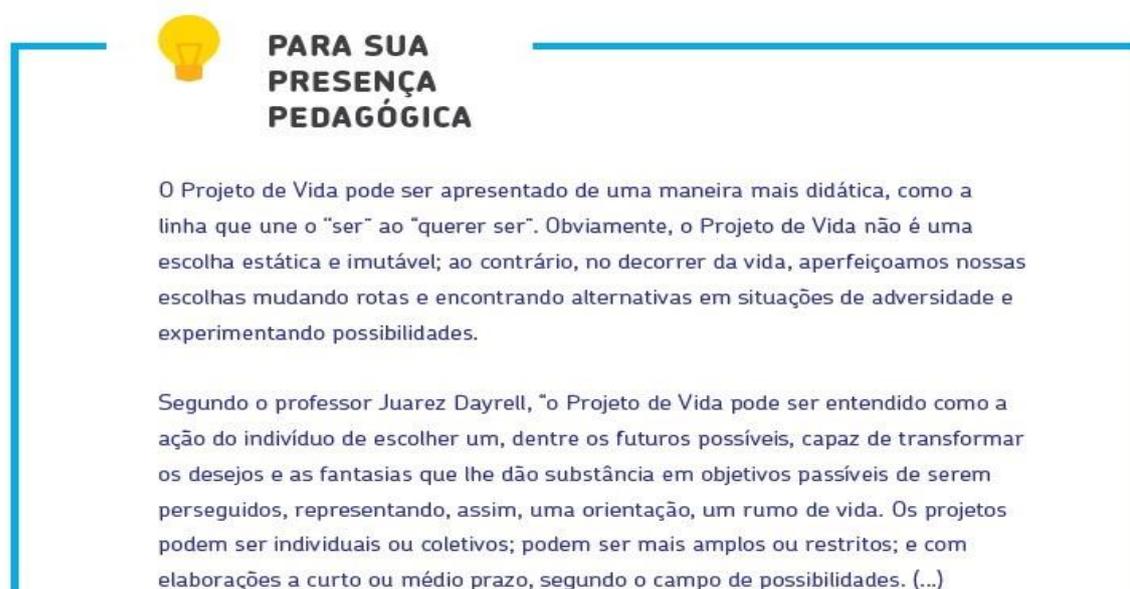
“...a manifestação dessas competências difere de pessoa para pessoa considerando, também, as experiências e contextos de cada um, ou seja, cada pessoa desenvolve e manifesta essas características de modo singular e é isso que nos torna únicos, complexos e diferentes entre nós.”

Esse modelo tenta trazer de forma objetiva aspectos do funcionamento humano, sem, contudo, deixar de considerar a sua diversidade e especificidade. Conforme o IAS, existem evidências das contribuições que cada uma das macrocompetências que o compõem podem trazer para os estudantes e, conseqüentemente, para as escolas.

²² Trata-se de de uma abordagem empírica, articulada com pressupostos teóricos, cujo desenvolvimento iniciou-se em meados dos anos 1930. Influenciados pela hipótese léxica do antropólogo inglês Francis Galton (1822-1911)

Recentemente, economistas, neurocientistas, educadores e psicólogos vêm ampliando seus estudos, em busca de identificar como o conjunto das competências socioemocionais (em algumas pesquisas é usado o termo atributos “não cognitivos”) pode contribuir para o êxito escolar, cuja medição geralmente é feita através de números e dados de desempenho nas avaliações externas, índice de abandono e de conclusão da escolaridade.

Figura 12 - Diálogos Socioemocionais: Mapa de Atividades - 1ª série



**PARA SUA
PRESENÇA
PEDAGÓGICA**

O Projeto de Vida pode ser apresentado de uma maneira mais didática, como a linha que une o “ser” ao “querer ser”. Obviamente, o Projeto de Vida não é uma escolha estática e imutável; ao contrário, no decorrer da vida, aperfeiçoamos nossas escolhas mudando rotas e encontrando alternativas em situações de adversidade e experimentando possibilidades.

Segundo o professor Juarez Dayrell, “o Projeto de Vida pode ser entendido como a ação do indivíduo de escolher um, dentre os futuros possíveis, capaz de transformar os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de serem perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida. Os projetos podem ser individuais ou coletivos; podem ser mais amplos ou restritos; e com elaborações a curto ou médio prazo, segundo o campo de possibilidades. (...)”

Fonte: Orientações para Plano de Aula (OPA) - Instituto Ayrton Senna.

Por fim, o Núcleo de Trabalho e Pesquisas e Práticas Sociais - NTPPS não é um componente curricular específico. Foi idealizado em 2012, numa parceria entre Seduc e Instituto Aliança. Conforme este Instituto, o embasamento teórico do NTPPS apresenta contribuições de diversos autores, com destaque para três educadores brasileiros (Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire), que “têm em comum o fato de visualizarem a educação como a principal via de um ‘homem novo’ para uma ‘nova sociedade’, verdadeiramente democrática” (Instituto Aliança, 2010, p.11).

Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro idealizaram o sistema público de ensino por meio de seus escritos, que influenciaram decisivamente o marco regulatório da educação escolar brasileira, com suas contribuições às diversas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs). Paulo Freire, por sua vez, plasmou, com sua obra de repercussão nacional e mundial, a consciência e ação de um número imenso de pessoas e organizações do movimento social, que, ao longo de décadas, deram à sociedade brasileira um novo rosto, uma nova musculatura política e acima de tudo

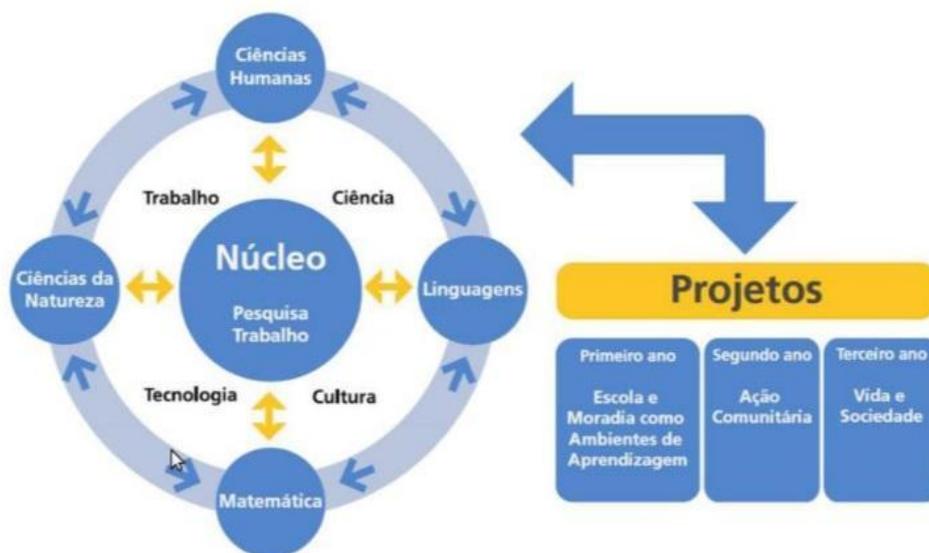
uma nova consciência de si mesma e do mundo (INSTITUTO ALIANÇA, 2010, p. 12).

Baseado na pesquisa da UNESCO no Brasil, que apresentou em 2011 um projeto chamado “Currículos de Ensino Médio”, composto por protótipos de currículo (modelos) que visam a interação dos saberes gerais (figura 13), favorecendo assim, a formação integral dos estudantes; O Ceará resolveu iniciar uma reorganização curricular em parceria com o Instituto Aliança e o Ministério da Educação. Além dos Protótipos da UNESCO, foram levados em consideração também a Resolução CNE / CEB nº2, de 30 de janeiro de 2012, que estabeleceu as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (CEARÁ, 2012).

Conforme Konzen (2019):

A intenção do projeto era, além de permitir um tempo maior ao estudante dentro da escola, reduzir o número de jovens desempregados, através da qualificação profissional, e proporcionar aos mesmos o fortalecimento da identidade, bem como contribuir para a construção de um plano de vida e de carreira desses jovens.

Figura 13 - Mecanismos de integração curricular.



Fonte: Protótipos Curriculares do Ensino Médio e Ensino Médio Integrado (UNESCO, 2011, p.12)

Silva (2015) corrobora enfatizando que a inserção do NTPPS foi estabelecida para favorecer aos alunos uma formação para o trabalho e ingresso no ensino superior, a partir de uma educação voltada para a pesquisa, contextualizando os conteúdos curriculares com o cotidiano dos alunos, através da prática interdisciplinar, desenvolvimento pessoal e social e fortalecimento do protagonismo estudantil.

Tais concepções embasam o pensar e o fazer pedagógico do NTPPS, que visa ao pleno desenvolvimento do educando sob a concepção de educação integral, estabelecendo relações de ensino e aprendizagem que ultrapassem a transmissão de conteúdos, preocupando-se também com o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, dando suporte para que o jovem sinta-se preparado para atuar na sociedade como cidadão crítico e atuante.

Vale ressaltar, a importância de proporcionar uma compreensão do funcionamento e intencionalidade do NTPPS a toda a comunidade escolar, desde o gestor e professores da disciplina, bem como os demais professores, alunos e funcionários. Após amplas discussões ficou definido que o Instituto Aliança realizaria anualmente formação continuada docente, ocorrendo com um coordenador escolar que acompanharia as atividades, bem como com os professores da disciplina. Além das formações, foi estabelecido a confecção de todo o material pedagógico estruturado (parceria Instituto Aliança e equipe técnica da SEDUC) que norteia a prática didática, composto por planos de aulas para professores e cadernos do aluno com exercícios, desafios e encartes para a construção do projeto de vida.

Entretanto, ao longo de 2018 e 2019, o Instituto iniciou um processo de transferência para a Seduc, que hoje é responsável pela condução da formação docente e da revisão do material estruturado.

Dessa forma, em 2012, foi posto em prática como plano piloto, em 12 (doze) escolas regulares da Rede Estadual do Ceará NTPPS, sendo 08 (oito) unidades no município de Fortaleza, 02 (duas) em Maracanaú, 01 (uma) em Palmácia e 01 (uma) em Canindé. Em 2013, mais 30 (trinta) escolas aderiram à proposta, tendo sido ampliado anualmente. Com a chegada das EEMTIs, em 2016, o projeto passou a configurar como componente curricular em todas as unidades escolares dessa modalidade de ensino, estando presente, atualmente, em 252 escolas do Ceará (entre EEMTIs e regulares), atendendo aproximadamente 85 mil alunos²³.

Nesse contexto, a proposta pedagógica do NTPPS propõe uma temática para cada série do ensino médio, como apresentado anteriormente. Ao analisar as temáticas centrais, percebe-se uma proximidade com a realidade dos alunos, como a família, a escola, a comunidade e por fim, ampliando para a sociedade e o mercado de trabalho. Ele funciona na perspectiva de inserir a prática da pesquisa na escola básica, não exatamente nos moldes acadêmicos, mas como uma estratégia que possibilita sua formação crítica e reflexiva, com preparação para o mundo do

²³ Fonte: Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio - COGEM / SEDUC-CE.

trabalho, que exige cada vez mais pessoas com dinamismo, versatilidade, resolutividade e espírito de coletividade.

O Instituto Aliança sistematizou a distribuição do conteúdo programático das três séries, contendo a pesquisa como prática pedagógica adotada, trazendo o aluno como participante das ações, fortalecendo, assim, o desenvolvimento do protagonismo estudantil. Nessa perspectiva, o material estruturado do Instituto Aliança (SEDUC, 2017), aponta:

É importante saber que a pesquisa do Núcleo, tem o caráter educativo, ou seja, o processo de construção da pesquisa é utilizado como meio, para desenvolver inúmeras competências nos alunos, dentre elas: a organização, o planejamento, o desenvolvimento da leitura e da escrita, a compreensão dos processos matemáticos simples, o trabalho em equipe e a divisão de tarefas, a negociação de conflitos, o trabalho com prazos, a comunicação, o desenvolvimento da oralidade, entre outros. (CEARÁ, 2017, p. 06).

Ao analisarmos o material de apoio elaborado e disponibilizado pelo Instituto Aliança, verificamos que as aulas e atividades são distribuídas bimestralmente, a partir das temáticas centrais de cada série (figura 14). Todos os planos de aulas, mídias tecnológicas e atividades abordadas estão contidas nesse material e devem ser seguidas conforme a formação docente.

Figura 14 - Temas geradores do NTPPS

1ª SÉRIE: ESCOLA E FAMÍLIA	2ª SÉRIE: COMUNIDADE	3ª SÉRIE: MUNDO DO TRABALHO
Projeto de Vida I: Pessoal; Projeto de Pesquisa; Identidade Pessoal; Família e Integração; Ética em casa e na escola; Saúde e valorização da vida; Comunicação.	Projeto de Vida II: Social; Projeto de Pesquisa; Identidade Social; Cidadania; Ética na sociedade; Participação social; Meio Ambiente e Sustentabilidade.	Projeto de Vida III: Carreira acadêmica e produtiva; Projeto de Pesquisa / Fórum; Identidade Profissional; Empreendedorismo; Ética no Trabalho; CSE e o Mundo do Trabalho; Preparação para o Mundo Laboral.

Fonte: SOARES, Emanuele. Dissertação de Mestrado - UFJF, 2019

As abordagens temáticas da 1ª série do ensino médio apresentam-se em torno da construção do projeto de vida do aluno, focando nos temas da identidade, trajetórias individuais, socialização com a família e no espaço escolar, trazendo também, as discussões sobre gênero, diversidade e sexualidade, bem como suas expectativas para o futuro.

No primeiro bimestre o aluno chega sem conhecimento do NTPPS, logo os primeiros encontros são voltados para apresentação e sensibilização da importância do mesmo na vida pessoal, social e profissional dos estudantes. Ao longo das aulas seguintes, o aluno é levado a refletir sobre a sua identidade, relacionando o eu individual e eu na sociedade, bem como a influência das emoções envolvidas nessas relações. Esse bimestre é importante para que o aluno perceba quem ele é e quais as relações presentes na sua vida. Norbert Elias e George Simmel abordam a importância das interações. Elias também se dedicou ao estudo das emoções dos indivíduos, e pensou sociologicamente o desenvolvimento do autocontrole e demais sentimentos, como amor, tristeza, ódio, solidão, inveja e vergonha.

O segundo bimestre amplia o foco para o espaço escolar e as relações existentes nele. Temáticas envolvendo a diversidade, gênero, sexualidade, afetividade e tribos sociais. O sociólogo Pierre Bourdieu desenvolveu uma série de pesquisas sobre o consumo cultural, através dos conceitos de capital cultural e outras formas básicas de capital: o capital econômico, o capital social (os contatos) e o capital simbólico (o prestígio) que juntos formam as classes sociais ou o espaço multidimensional das formas de poder. Além disso, conceitos como campo, *habitus* e violência simbólica, também, podem auxiliar na discussão dessas temáticas. Alguns autores brasileiros contemporâneos estudam os grupos juvenis com o olhar para a multiplicidade de juventudes e sua condição juvenil, já citamos os mesmos anteriormente: Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Miriam Abramovay, Marília Sposito. Além desses, temos os cearenses Irapuan Lima Filho, Isaurora Freitas e Glória Diógenes que também pesquisam sobre os jovens e seus agrupamentos juvenis.

O terceiro e quarto bimestres alunos começam a desenvolver o projeto de pesquisa, identificando uma problemática a partir dos temas trabalhados acerca do espaço escolar, que continuam a serem apresentadas até o fim do ano letivo. identificamos aulas com temáticas sobre bullying, comunicação e mídia, redes sociais, ética, moral e valores, frustrações e responsabilidades.

Quando o estudante chega a 2ª série, o campo de pesquisa amplia para a comunidade, destacando a construção da identidade social dos jovens, trabalhando temáticas como liderança, comunicação, iniciativa e autonomia, com a preocupação voltada para a preparação da apresentação da pesquisa em si. Peter Berger em sua obra "As perspectivas sociológicas: uma

visão humanística", aborda sobre o relacionamento entre sociedade e identidade, onde pontua que "a transformação da identidade, tanto quanto sua gênese e sua manutenção, constitui processo social."(1983, p.117). A sociedade não é apenas algo que existe "lá", no sentido durkheimiano, mas ela também existe "aqui", parte de nosso ser mais íntimo. Ou seja, numa perspectiva sociológica, a identidade é atribuída socialmente, sustentada socialmente e transformada socialmente.

As aulas iniciam com uma retrospectiva dos assuntos abordados no ano anterior, fortalecendo o objetivo de pesquisa escolhido para dar início a realização da pesquisa, agora fora da escola. Sob a orientação dos professores das áreas afins, os estudantes partem para os estudos na comunidade, amparados anteriormente pelas atividades empíricas desenvolvidas durante as aulas de prática de pesquisa, argumentação, produção de áudio e vídeo, elaboração de questionários, confecção de banners, tabulação, apresentação das pesquisas, dentre outras.

Como a pesquisa empírica constitui o cerne do processo de construção do conhecimento em ciências sociais. (GONDIM, 1999, p.9), podem contribuir bastante no estudo teórico e metodológico dos trabalhos dos estudantes, tornando-os capaz de definir o objeto de pesquisa de forma clara e precisa, elaborar um projeto de pesquisa e realizar um levantamento bibliográfico ou documental.

Ao atingir a 3ª série o foco volta-se para o desenvolvimento integral do aluno estabelecendo uma conexão com a construção de uma identidade profissional, preparando para conviver em sociedade de forma ativa e participativa. Ao longo do ano os alunos refletem sobre o caminho que pretendem seguir após sair do ensino médio. O foco da pesquisa é o mercado de trabalho, identificando as áreas profissionais que mais se encaixam no seu perfil. Temáticas voltadas para a educação financeira, empreendedorismo, economia e marketing pessoal são trabalhadas durante o ano letivo. Wright Mills e sua obra *A imaginação sociológica* é um cientista social de grande contribuição a essa temática, analisando as questões sociais ligadas à estrutura econômica e política da sociedade.

Percebe-se que a parceria da SEDUC com institutos é bastante evidente na aplicação prática dos componentes flexíveis. Durante as observações em campos, identificamos algumas ressalvas ao processo, mas não iremos nos deter às críticas, pois não interessam para o desenvolvimento dos nossos objetivos de pesquisa.

4 AS PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA

As identidades docentes são marcadas no cotidiano das salas de aula, na prática de planejar as aulas e ensinar cada disciplina, ou seja, na própria docência. Logo, conforme Arroyo (2013) os currículos, o que ensinar, tem marcado nossas identidades profissionais. O que projetamos e planejamos para os alunos no futuro é a motivação mais determinante na organização dos saberes. O currículo parte de protótipos de alunos, estrutura-se em função desses protótipos e os reproduz e legitima. (ARROYO, 2013, p. 102)

No entanto, tensões de identidades profissionais vem ocorrendo em muitas salas de aula, dado o novo contexto escolar trazidos pelas juventudes, obrigando os professores a pensar e olhar com mais atenção para os seus alunos, ou seja, aprender o que nem sempre aprendemos nos cursos de formação. Nessa perspectiva, a educação integral defende justamente esse foco no estudante, nas suas diversas dimensões, nas suas formas de viver, de ser, de aprender, seus valores, culturas, saberes, interesses, identidades, suas vivências de espaços precarizados.

Arroyo (2013) afirma que “a lacuna identitária fica exposta na urgência de olhar para os alunos, para o que a turma traz. Seu viver ou mal viver passou a ser um parâmetro obrigatório para repensar quem somos como profissionais nas salas de aula.” Assim, “a nossa história docente é inseparável da história humana social dos educandos (as) com que trabalhamos.” (ibid., 2013). Conforme Berger (198, p. 136) “A sociedade não só controla nossos movimentos, como ainda dá forma à nossa identidade, nosso pensamento e nossas emoções. As estruturas da sociedade tornam-se as estruturas de nossa própria consciência.”

Assim, é significativo que nas escolas públicas, onde chegam os filhos da classe social mais baixa, dos coletivos sociais étnicos, raciais, das periferias e dos campos, os conhecimentos ajudem os educandos a entender-se e entender os determinantes do seu viver. As histórias docentes se cruzam com as histórias dos setores populares que disputam direitos e reconhecimento.

As identidades dos educandos e dos educadores da educação básica nas escolas públicas são carregadas de julgamentos negativos, exclusão, reprovação e segregação. Carregam os preconceitos de origem, de lugar, de trabalho, de gênero, de classe social, de raça e de território. “Carregam todos os preconceitos da educação pública *versus* privada, do ensino básico, fundamental *versus* superior, da escola urbana *versus* rural.” (ibid., 2013). Entre as representações sociais persiste arraigada uma visão inferiorizada dos profissionais e da própria educação básica, vistos como desqualificados.

Essa desvalorização social, política e cultural do magistério da educação básica é fruto

da nossa formação histórica, pois esses profissionais estão associados à imagens dos coletivos populares e trabalhadores, pois além de trabalharem com esses coletivos, a sua grande maioria provém dessa classe social vista como inferiorizada.

No entanto, muitos educadores estão construindo ações afirmativas, estratégias de fortalecimento e de reconhecimento, reagindo ao que não é ético, como à lista de material didático e literário carregada de textos preconceituosos, sexistas, racistas, inferiorizantes dos povos do campo, indígenas, negros, mulheres. É preciso reconhecer os educandos como sujeitos políticos, éticos e atuantes e não como autores de seus fracassos, atrasos e reprovações.

Manter os nomes, a classe, raça, gênero, o lugar apenas nas listas e estatísticas do reprovados, lentos, desacelerados, com problemas de aprendizagem e de condutas, de déficit mental e moral é uma postura infame, indigna de qualquer teoria pedagógica e didática, gestora e curricular ou de ensino-aprendizagem e avaliação, indigna de uma postura ética. (ARROYO, 2013, p.59)

Os estudos críticos e pós críticos sobre o currículo coincidem com esse fortalecimento da autonomia docente. Miguel Arroyo lembra o movimento em defesa da gestão democrática das escolas, a criação dos colegiados e a eleição direta para diretor. Já no território dos currículos, da pesquisa e da produção teórica, o autor destaca a sociologia crítica do currículo e a pedagogia crítica-social dos conteúdos, que consistia justamente em questionar e desnaturalizar as categorias curriculares tradicionais e mostrar seu caráter histórico, social e arbitrário, estabelecendo uma relação entre currículo e poder, como já apresentado anteriormente no capítulo 3. O mínimo que se pode esperar dos currículos é que mostrem as histórias de segregações, dos movimentos sociais, das resistências, dos camponeses, indígenas, quilombolas, imigrantes, bem como suas memórias, saberes, valores, cultura e identidades afirmativas.

Desse modo, a perspectiva sociológica não é conducente a uma atitude de esperança e otimismo, mas que antes levará a um maior ou menor grau de desencanto com as interpretações da realidade social (BERGER, 1983, p. 167), envolve a interpretação de significados presentes na sociedade. Nesse sentido, fizemos um pequeno levantamento do olhar dos professores de sociologia das escolas de ensino médio de tempo integral de Fortaleza-Ce.

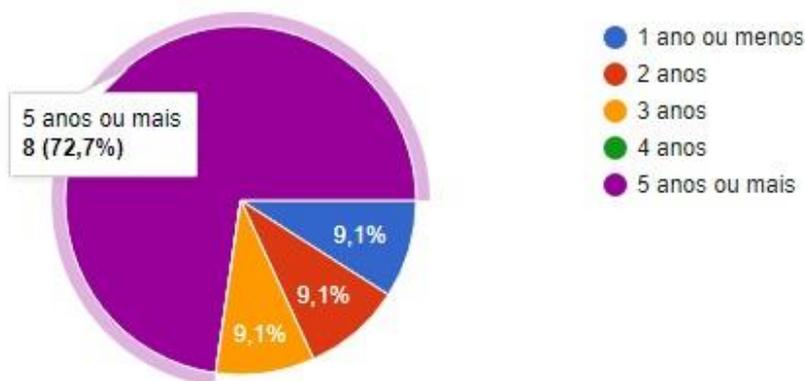
4.1 Apresentação dos questionários e entrevistas

Os resultados apresentados são parte das descrições e observações a partir das respostas aos questionários e entrevistas; bem como a consulta aos documentos oficiais da SEDUC-CE. Nos questionários foram solicitados para identificação, somente o e-mail e a atual escola em efetivo exercício.

Realizamos a aplicação de 12 (doze) questionários online aos professores que lecionam a disciplina de sociologia em EEMTIs de Fortaleza-Ce, sendo 8 homens e 4 mulheres. A maioria dos participantes são experientes, com mais de 5 anos de docência (gráfico 3), porém, quase metade deles (45%) não tem formação acadêmica em ciências sociais, mas em áreas como: história, geografia e filosofia.

Entre os recursos didáticos mais utilizados para os planejamentos das aulas, o livro ainda é o principal instrumento, mas identificamos também, bastante uso das mídias digitais, como: sites, videoaulas, filmes, documentários, podcasts e músicas, principalmente, durante o ensino remoto.

Gráfico 3: Há quanto tempo você leciona aulas de sociologia?



Fonte: gráficos da autora

Conforme os dados coletados, todos consideram a disciplina de Sociologia essencial para a formação integral dos estudantes, contribuindo com a convivência com a pluralidade juvenil no espaço escolar. Entre os temas, conceitos e teorias considerados fundamentais para auxiliar essa convivência, foram mencionados com maior frequência: Cultura, Diversidade cultural, Etnocentrismo, Desigualdade social, Movimentos sociais, Política, Direitos Humanos, Etnia, Gênero, Racismo, Sociabilidades, Juventudes, Identidade, entre outros.

Gráfico 4: Você considera a Sociologia, uma disciplina importante para a convivência escolar com a pluralidade juvenil?



Fonte: gráficos da autora

Os professores concebem a disciplina essencialmente relevante nos processos sociais básicos de cooperação, competição e conflito, e na possibilidade de lidar melhor com a resolução do último. Um dos entrevistados alega que “Além desse componente de coesão social, o conhecimento sociológico tem como meta a reflexão crítica do próprio contexto escolar, o que resulta em outros tipos de conflitos, mas que são fundamentais para a democratização do espaço escolar.”

Outro professor complementa que “Apesar de, como disciplina, não se ter uma carga horária tão favorável assim, mas ela é de fundamental importância em qualquer ambiente e diferentes contexto, principalmente para instigar a imaginação sociológica do aluno, fazendo-o perceber que ele é agente atuante e construtor daquele espaço em que se está vivendo.” Além desses comentários, obtivemos respostas recorrentes de como a Sociologia auxilia no pensamento crítico e reflexivo dos estudantes, na formação integral e na formação de uma cidadania participativa e atuante.

De acordo com a percepção dos professores, a maioria dos estudantes concebem a disciplina como importante, atraente, interessante e relevante para compreensão da sociedade e suas relações. Um professor relata que “(...) o padrão do público discente da minha realidade é de receptividade em relação às aulas de Sociologia.” Outro informa que a experiência nas aulas tem sido “Boa no geral, ainda têm reconhecimento de muitos alunos, inclusive todos os anos temos aprovados estudantes no curso de Ciências sociais na UFC e UECE.”

No entanto, ainda há grande desvalorização dentro da escola, o que atribuem à histórica intermitência da Sociologia no currículo do Ensino Médio e ao fato de muitos professores não

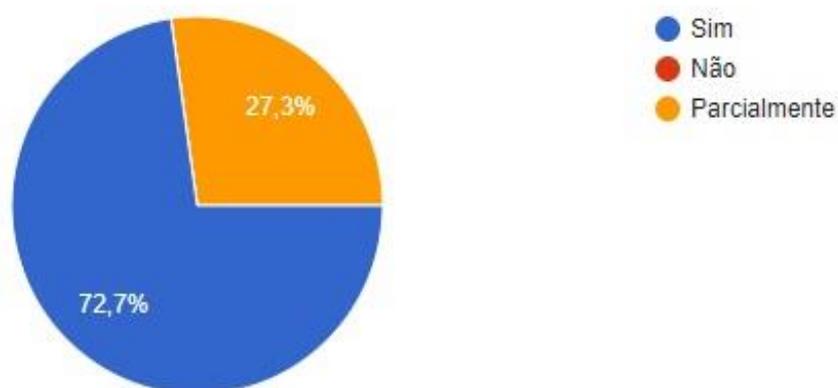
terem formação na área. Inclusive, quando questionado sobre o principal requisito para uma boa aula de sociologia, alguns citaram a formação do professor na área, bem como a formação continuada, conhecimento e bom olhar sociológico. Logo, percebe-se a preocupação dos docentes na regulamentação da disciplina e dos profissionais que nela atuam.

Ressaltam, ainda que, os assuntos que mais atraem atenção e interesse dos discentes, são: cultura, desigualdades sociais, gênero e diversidades, trazendo sempre a realidade social dos alunos para os debates e reforçando a diferença entre senso comum e ciência, onde o estranhamento e a desnaturalização são fundamentais.

A quase totalidade dos entrevistados afirma conhecer a proposta pedagógica da educação integral total ou parcialmente e tomam a disciplina como importante para o processo de ensino aprendizagem. No entanto, quando solicitado que explicassem o que entendem por formação integral do estudante, percebe-se que somente metade dos entrevistados têm conhecimento sobre o assunto.

Cerca de 70% confirmam introduzir as competências socioemocionais no seu planejamento de aulas, auxiliando na compreensão de processos sociais básicos de cooperação, competição e conflitos. Inclusive, cerca de 50% dos professores lecionam, também, outros componentes curriculares que abordam a temática; como Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais - NTPPS, Projeto de Vida e Formação para Cidadania e desenvolvimento dos Diálogos Socioemocionais.

Gráfico 5: Você insere as competências socioemocionais no ensino de Sociologia?



Fonte: gráficos da autora

O segundo momento da nossa pesquisa foi com base nas entrevistas semiestruturadas, realizadas com 05 professores de sociologia. A escolha foi baseada no critério principal de ser

professor lotado em escolas de ensino médio em tempo integral. Inicialmente, foi realizada a identificação dos participantes da pesquisa, no entanto não iremos expor nenhum dos sujeitos. Para tanto, foram utilizadas letras para explicitar as respostas atribuídas por cada participante, ficando assim definido:

Tabela 2 - Identificação dos professores entrevistados

Identificação do sujeito	Tempo de exercício profissional	Formação acadêmica	Titulação	Etnia	Gênero
A	6	Filosofia	Especialista	Branco	Masculino
B	10	Geografia	Graduação	Pardo	Masculino
C	22	Sociologia	Mestre	Branca	Feminino
D	7	Sociologia	Mestre	Parda	Feminino
E	5	Sociologia	Mestranda	Negra	Feminino

Fonte: pesquisa direta

No início da entrevista, buscou-se dos entrevistados qual o entendimento dos mesmos sobre a educação integral e como, diante do arsenal teórico e metodológico da sociologia, eles observam que os temas, conceitos e teorias sociológicas podem ser mobilizados dentro da ideia de pleno desenvolvimento dos estudantes.

O entrevistado A destacou a visão crítica e o olhar de distanciamento, como contribuidores para o estudante se perceber como protagonista da sua realidade. Complementou que a educação integral tem como diferencial as possibilidades de incrementar o conteúdo sociológico através das disciplinas eletivas. Ele evidenciou, inclusive, 02 eletivas que leciona atualmente: o Cine humanidades, onde ele promove debates através de curtas metragens e longas; e os Percursos Etnográficos, onde ele e os estudantes realizam uma pesquisa de campo sobre a cultura da comunidade local, através de um rolê urbano. Na comunidade do Mucuripe (bairro onde se localiza a sua escola de atuação) eles visitam os pontos turísticos, como: Beira mar, Laboratório da UFC (LABOMAR), o Centro de Gastronomia, as ruas com nome de peixes, o Mercado dos Peixes, onde param para interagir com pescadores e ouvir estórias de moradores antigos.

O entrevistado B concorda com A que o lado positivo do tempo integral é a possibilidade de estender o conteúdo da sociologia através das disciplinas eletivas:

“Algo concreto e legal que eu acho são as eletivas. Eu dava uma eletiva chamada Café com Sociologia, a aula era livre e eles traziam os temas e eu lançava uma introdução sobre o tema daquele e a gente debatia e era muito produtivo e construtivo. Eles começam a formar e ter sua opinião crítica, começam a pensar com

a própria cabeça e a formar seu pensamento crítico. Isso é muito bacana.”

O professor comentou, ainda, que gosta muito de trazer a sociologia para o cotidiano dos estudantes. Geralmente em suas aulas, ele debate muito temas, trazendo a sociologia para a realidade dos estudantes para eles entenderem melhor a disciplina dentro do contexto geral da sociedade que eles vivem, porque acredita que fica melhor e eles aprendem mais facilmente. Ele acrescentou: “Eu costumo dizer que a sociologia está além da sala de aula. O namoro de vocês é algo sociológico, o namoro, a paquera, a conversa, a socialização que vocês carregam no mundo virtual, nas redes sociais. Tudo ao nosso redor é sociológico.” Percebe-se em ambas respostas a contribuição dos componentes eletivos como elemento agregador e oportuno para a complementação da carga horária reduzida da disciplina de sociologia.

Já a entrevistada C destaca que segundo a sua vivência, ela acha que, geralmente, os professores de sociologia não se pautam somente na questão do cognitivo, no acúmulo de conhecimento, mas engloba a realidade social, econômica, cultural e socioemocional dos estudantes. Conforme a professora:

“Eu falo quase em todas as aulas para os meus alunos que as discussões que nós temos aqui [em sala de aula] vão muito além de simplesmente respostas de provas objetivas ou de concursos. Os nossos temas, as nossas discussões são assuntos do nosso cotidiano, são assuntos da nossa vida. Então assim, a sociologia tem papel fundamental nesse processo da educação integral.”

A entrevistada D informou que atualmente vê a sociologia como uma disciplina essencial para a formação integral do jovem. Esse olhar se concretizou após iniciar a lecionar em uma escola de tempo integral. Ela acha que a base e a ferramenta crucial para a sociologia são as concepções de desconstrução, desnaturalização, estranhamento e de fazer o jovem se perceber no mundo. Informou ainda, que ensinar sociologia não é só falar de conceitos, da globalização, do capitalismo, mas segundo a professora, sociologia é “fazer os estudantes se estranharem e se situarem no mundo: quem eu sou, onde eu estou, o que me atravessa, quais as questões sociais que atravessam a minha existência. Então eu acho que a sociologia só faz sentido quando a gente consegue de alguma forma gerar essa reflexão.”

No mesmo caminho, a entrevistada E disse que é essencial preparar o olhar do jovem para refletir sobre a sua posição diante do mundo e entender a sua realidade social. Para isso, ela trabalha a partir do conceito de imaginação sociológica do Wright Mills, pois ela considera uma ferramenta fundamental para os professores entenderem o que de fato é essa formação integral, bem como pensar esses jovens dentro de uma perspectiva de formação integral. Após análise,

percebemos que todos os entrevistados citam a realidade social dos estudantes em algum momento de suas falas, logo fica evidente a preocupação e a importância que esses professores dão à história, experiências e vivências sociais coletivas desses jovens.

Em seguida, questionamos como os entrevistados observam a mobilização crítica da Sociologia como componente curricular na formação integral e no pensamento crítico e reflexivo dos estudantes e como isso acontece na prática docente deles. O professor A informou que para despertar o pensamento crítico procura escolher o livro didático com uma linguagem mais acessível e jovem. Bem como, tenta fazer link dos conteúdos sociológicos com a vivência e realidade dos estudantes. Ele utiliza o livro “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia”, da Editora do Brasil.

As professoras D e E deram respostas semelhantes a do professor A, informaram que buscam essa reflexividade e criticidade dos alunos através de um diálogo horizontal, sempre dando espaço para uma escuta ativa aos estudantes. A professora D relatou que procura ampliar o conteúdo do livro didático com discussões mais próximas da realidade deles. A professora E foi no mesmo caminho, alegando que trabalha muito com temáticas que despertam o interesse e atenção dos estudantes. Ela procura dar “exemplos mais concretos do dia a dia deles”, para que entendam que precisam observar e avaliar antes de tirar conclusões precipitadas” A partir da visão deles ela informa que vai desconstruindo o senso comum e trazendo dados científicos para os debates. Mais uma vez, vemos a questão da realidade dos estudantes sendo levada em consideração.

Já os entrevistados B e C alegaram que trazem questões atuais, contemporâneas e muitas vezes políticas para despertar o pensamento crítico. O professor B afirmou que para este intuito gosta muito de falar sobre conjuntura política, principalmente sobre a política dos últimos anos. Como exemplo ele citou que gosta de indicar aos estudantes uma página do Instagram e do Facebook chamada Senado federal, onde a mesma não defende partidos políticos, candidatos e nem ideologias. Segundo seu relato, essa página é administrada pelos servidores públicos do órgão e costuma publicar projetos que estão em processo de aprovação ou foram aprovados recentemente no Senado Federal. Ele explicou que costuma aplicar atividade de pesquisa sobre os projetos em votação, para que os alunos escolham um e tragam a temática do mesmo para a sala de aula, onde é debatido pela turma. Conforme suas palavras: “acredito que isso estimule o senso crítico e a tolerância, pois a socialização através das mídias digitais está cada vez nos distanciando mais”.

Já a professora C acredita que os jovens de hoje estão com muito mais criticidade, devido ao fácil acesso à informação. Apesar de todas as *fake news* e desinformações, “o mundo do

conhecimento está na palma da mão dos estudantes, isso de certa forma, facilitou o trabalho dos professores”, conforme seu relato. Ela citou um exemplo concreto que aconteceu durante sua aula:

“Por exemplo, ontem eu estava discutindo as questões sobre etnicidade, a desigualdades raciais. As perguntas que foram surgindo na 1ª série, que eles ainda estão conhecendo, foram: se existe racismo reverso, perguntas sobre feminismo negro. Eu percebo que há uma informação além dos muros da escola e pra sociologia isso é importante, porque é ali naquela sala que eles estão tirando dúvida”.

A professora complementou que para despertar o pensamento crítico, ela procura abordar questões contemporâneas e se embasar em dados estatísticos e informações mais atualizadas possíveis. Assim, busca trazer a teoria sociológica presente na nossa realidade. Por fim, concluiu informando que acredita que “A sociologia ajuda, acho que um dos nossos maiores papéis é desenvolver a criticidade, fazê-los pensar, refletir. Ninguém está querendo que pensem como nós, mas saibam que existem teorias e embasamento para determinado tipo de crítica.”

A pergunta seguinte interpela sobre como o entrevistado, enquanto professor de sociologia, observa a sua contribuição para o interesse dos jovens em permanecer no ensino médio; e se se ele acha que contribui para uma escola que corresponda e faça sentido às juventudes, que se sintam integrantes e importantes no espaço escolar, preparando-as para viver e conviver em sociedade.

O entrevistado A informou que observa “como uma luta, uma verdadeira batalha contra tudo que eles [estudantes] passam no dia a dia deles”. Segundo o professor, a sala de aula é um local onde se tenta desconstruir muitas coisas que os estudantes absorvem no cotidiano, onde o professor leva o que aprendeu para aula, visando uma transformação dos alunos, tanto no campo pessoal como social. Inclusive, citou a teoria de capital cultural de Bourdieu, que utiliza para sensibilizar os estudantes a permanecerem na escola.

Por sua vez, o entrevistado B segue o mesmo pensamento, alegando que é uma luta diária, principalmente para alunos do tempo integral, pois a situação socioeconômica dos alunos das escolas públicas requer que eles entrem no mercado de trabalho mais cedo, para ajudar no sustento de casa. Logo, o fato de permanecerem dois turnos na escola, dificulta bastante esse acesso. Percebe-se aqui, que a carga horária de 9h/a da escola de tempo integral vem a ser um grande empecilho para estudantes que precisam trabalhar, tornando a evasão escolar bem recorrente. O professor alegou que sempre procura conscientizar os estudantes a dar continuidade e concluir o ensino médio, e que “muitos [alunos] vem de famílias que os pais não concluíram nem o ensino fundamental, pois abandonaram a escola cedo pra trabalhar. Muitos

dos filhos estão seguindo o mesmo ciclo dos pais, gravidez na adolescência e trabalho.”

O professor finalizou mencionando o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), que considera “espetacular e essencial para um acompanhamento mais próximo dos estudantes”, conforme C, as próprias aulas de Formação para Cidadania abrangem muitos conceitos sociológicos. Inclusive, demonstramos no capítulo 3, em análise ao material do componente curricular Formação para cidadania, onde identificamos vários conceitos e temas sociológicos, entre eles: identidades, juventudes, sociabilidades, resiliência, cidadania, consumismo, trabalho, renda, questões de gênero.

A entrevistada C declarou que discute bastante o assunto com seus alunos. Enquanto PDT, ela informou que tem a função de acompanhar mais de perto e conhecer os estudantes e seus pais ou responsáveis. Logo, ela trabalha muitas questões socioemocionais e enquanto socióloga e professora de sociologia, procura ter a preocupação e sensibilização de um tratamento mais individualizado.

A professora complementou informando que procura ser acessível aos estudantes, que não é aquele tipo de professor que não atende o celular depois de 18h, embora respeite e entenda os colegas que fazem isso. Ela alegou que considera importante ir além da questão cognitiva e procura dar uma contribuição em todos os aspectos, de forma integral, incentivar e fazer os estudantes acreditarem no potencial deles.

A pergunta de número 4 indagou sobre como a diversidade da sociedade passou a ser vivenciada mais intensamente nas escolas a partir da década de 1990 com a universalização do acesso ao sistema educacional no Brasil. Dessa forma, questões de gênero, raça, etnia e religião não são percebidas da mesma maneira de décadas anteriores, logo interrogamos sobre como os entrevistados acham que a Sociologia pode contribuir para os estudantes de escolas públicas, enquanto filhos da classe social menos favorecidas, vindos da periferia e de coletivos sociais étnicos e raciais a conhecer melhor sua história, a se entender nas suas relações sociais e econômicas e a entender os determinantes do seu viver. E como eles abordam essas questões na sala de aula.

O professor A afirmou que a temática é bastante polêmica e conflituosa. Mas, logo no início do ano letivo ele coloca que discussão é uma coisa boa, que é importante discutir e debater. “Quando você discute é para convergir para um ponto seguinte, para escutar o outro, trocar ideia, respeitar”, disse o professor. Ele acha que muitos jovens não se posicionam por medo de cancelamento. Assim, ele procura abordar as temáticas acima, trabalhando conceitos de diversidade, alteridade, etnocentrismo, respeito e tolerância; bem como, busca desconstruir preconceitos e discriminação. Ele aproveita, ainda, para explicar sobre desnaturalização,

estranhamento e fazer uma observação crítica dos fatos e da realidade. Ele finalizou destacando: “Você só não pode tolerar os intolerantes. Mas você vai procurar o diálogo, escutar os pontos de vistas. Porque é assim que se constrói uma base democrática, para formar cidadãos para contribuir num jogo político”.

Já o professor B introduziu sua fala argumentando que os alunos da atualidade não são como antigamente e isso é muito bom. Conforme suas palavras, “o mundo está evoluindo e hoje eles [estudantes] tem mais liberdade de serem quem realmente eles são. Alunos gays são mais assumidos e aceitos pela família. Na minha época, os alunos tinham a mente fechada, eram intolerantes.” Ele declarou que as suas aulas acabam sendo muito polêmicas, porque sempre aborda as temáticas citadas, acrescentando a escola sem partido.

Concluiu informando que os estudantes gostam de discutir tais temas e de colocar seus pontos de vista. Observamos que é recorrente a informação sobre o interesse dos alunos nos debates em sala de aula.

Já a professora C alegou ter muito cuidado com a temática. Apesar de achar péssimo dar aula com receio de falar certas coisas e ser mal interpretada, ela informou que é um sentimento que há alguns anos os professores tem tido. Logo, na escola, ela procura manter a neutralidade, mesmo sabendo que é impossível. Diante da resposta, aproveitamos para questionar sobre a escola sem partido e ela afirmou que já abordou a temática, mas causa muitos desentendimentos.

Com relação as questões de gênero, ela mencionou que na escola onde leciona tem vários alunos transgêneros e eles são super bem informados, conscientes e militantes da causa, portanto acabam dando boas contribuições a aula. Assim, a professora declarou: “Inclusive é algo bacana, porque os alunos estão vendo a teoria e tão vendo uma pessoa falando ali da sua realidade e vivência.”

Segundo a professora C, outra questão polêmica é a religiosidade, temática abordada da 3ª série, pois com o aumento de alunos protestantes de várias igrejas evangélicas, explicar o assunto de forma científica é bem difícil. Mas, ela alegou que procura tratar de todas as religiões, desde os costumes dos islâmicos, dos judeus até o cristianismo. Dessa forma, explicou que apresenta os conceitos de alteridade, diversidade cultural e religiosa, para eles entenderem que existem formas diferentes de ver e viver o mundo. Sempre procurando sensibilizar, desenvolver a criticidade, pesquisar as fontes e ainda despertar o interesse, para não afastar os alunos, porque senão, eles se fecham.

A professora D alegou que acha que esses são os assuntos em que enquanto professora, ela se sente mais responsável: “é como se fosse uma obrigação política, eles não podem sair da

escola sem ter acessado essas informações.” Ela complementou que essas temáticas de gênero, religião, política, raça, classe social, são a forma mais concreta e material dos professores fazerem os alunos entenderem o que é a sociologia: “porque é algo que faz muito mais sentido pra eles, é algo que está mais latente pra eles”, informou ela.

Ela falou sobre suas experiências na escola em que trabalha, que fica em uma área indígena, dos Pitaguarys no Maracanaú. Logo, a escola lida com várias questões étnicas e de silenciamento dessas etnias, pois não trabalhava o acolhimento e cuidado com esses jovens. Assim, ela enquanto, Professora Coordenadora de Área (PCA)²⁴, começou a desenvolver algumas formas de pensar essa questão racial, “geralmente as escolas fazem a semana da africanidade, então como a gente era uma escola indígena também, a gente faz a semana afro-indígena.”

Logo, muitos projetos foram desenvolvidos na escola, envolvendo literatura, com autores e autoras negras e indígenas para eles apresentarem; produções artísticas dos Pitaguarys, criação de perfil no Instagram com postagem diária de conteúdos referentes ao tema. Conforme seu relato:

“Então eles começaram a movimentar a escola com coisas da comunidade, acessórios, pintura no corpo. Aí eles começaram a se sentir bem, fizemos até um ensaio fotográfico na reserva indígenas, com os alunos que moram na reserva. Assim, eles construíram conteúdos incríveis e nesse processo eles estavam pesquisando, produzindo material, colocando para circular e os colegas estavam vendo né?”

Ela concluiu informando que a sociologia ganha demais com esses projetos, porque a partir deles os professores podem mostrar essas temáticas e ir abordando os conceitos sociológicos. Já a professora E diz se reconhecer nesse lugar, enquanto negra e estudante de escola pública. Ela informou que nunca teve acesso a essas discussões em sala de aula e não entendia o que ela era, pois não tem a pele tão escura para se entender enquanto negra. Assim, ela declarou: “Só após anos de estudos e leituras, fui compreender que a negritude perpassa por outras questões, para além do colorismo.” Logo ela informou ser fundamental debater essas temáticas com os estudantes, pois muitas vezes eles trazem histórias de violência e muita dor.

Desse modo, defendeu que a sociologia tem um arsenal teórico de muita contribuição

²⁴ São atribuições do Professor Coordenador de Área (PCA), conforme Portaria de Lotação: auxiliar a coordenação no planejamento das/os professores da sua área do conhecimento; articular com as/os professores de sua área estratégias que favoreçam a aprendizagem dos alunos; acompanhar a execução dos planos de aula das/os professores de sua área do conhecimento e os resultados de aprendizagem; subsidiar, orientar e sugerir práticas pedagógicas alternativas aos professores; promover, juntamente com a/o Coordenadora/or Escolar, a formação contínua das/os professores da sua área do conhecimento; participar das formações, presenciais ou a distância, ofertadas pela Crede/Sefor, quando solicitado; auxiliar as/os professores na elaboração e execução de projetos.

para sensibilizar o respeito, a tolerância e despertar as identidades. Nessa fala, a professora E nos trouxe a mente, o sociólogo e educador Miguel Arroyo, quando ele diz que os estudantes tem o direito a saber-se e entender os padrões classistas, sexistas e racistas que são perpetuados na sociedade.

Em outra questão discutimos sobre o sistema escolar e a conservação social. Bourdieu em “Escritos de Educação”(2015) alega que o sistema escolar é um dos fatores mais eficazes de conservação social, já em “A Reprodução” (1992) ele e Passeron apontam que não consideram a escola como um ambiente neutro, justo e mediador com relação ao processo de ensino-aprendizagem, mas como uma instituição carregada de parcialidade onde as diferenças são reafirmadas e toma-se partido por um discurso dominante e tendencioso. Althusser no livro “Aparelhos ideológicos de Estado” (1983) argumenta que a educação constitui um dos principais dispositivos através do qual a classe dominante transmitia suas ideias sobre o mundo social. Assim, questionamos aos entrevistados se é possível e como o conhecimento sociológico pode atuar dentro desta relação.

O professor B informou que, na sua opinião, o discurso dominante é muito mais presente na escola particular. Ele não concorda e não consegue visualizar as aulas de sociologia da escola pública carregadas de um discurso dominante. No entanto, todos os demais entrevistados alegaram que a aula de sociologia é o espaço mais pertinente e oportuno para reverter essa situação e pode contribuir muito para uma mudança estrutural.

O entrevistado A disse que inicia esse processo logo na 1ª série do ensino médio, quando faz uma trajetória de construção da sociologia enquanto ciência e apresenta seus objetos de estudo como estratificação social, diferenciação, classe e mobilidade social. Bem como, introduz a questão do consumo de bens materiais, ideias, cultura, estigmas e estereótipos impostos pela elite. Ele concluiu informando que essa reflexão alcança os estudantes, pois são jovens e adolescentes buscando uma identidade e procurando se encontrar nos grupos e se diferenciar ao mesmo tempo. De acordo com suas palavras:

“Não tem como não fazer uma ponte com a realidade deles, enquanto filhos de proletariado, de trabalhadores, enquanto pessoas que fazem parte da base da estrutura social. Nessa reflexão a gente mostra que há uma elite acima e que a ideologia dominante provém muito dessa elite porque ninguém quer consumir coisas populares, da base, as pessoas querem o que está na moda, mostrada pela classe dominante, pela ideologia de quem está com mais status social.”

A professora C acredita que é um “trabalho de formiguinha”, mas os professores de sociologia podem contribuir muito através de temáticas sobre questões socioeconômicas,

políticas, culturais e a partir disso, mostrar a importância e o potencial dos estudantes como cidadãos, inclusive, despertando a consciência política deles. No entanto, muitos alunos tem dificuldade de entendimento com o método tradicional, então segundo ela: “a gente lança mão de tudo que a gente pode para despertar o interesse dos estudantes.” Conforme seu relato, a professora se refere a aulas mais dinâmicas, a metodologias ativas e recursos pedagógicos diferenciados.

A professora D diz que os professores de sociologia precisam fazer o esforço e trabalho de tentar quebrar, de ir quebrando e trazendo outras sociologias para sala de aula, para além dos livros e do currículo escolar que está muito voltado para uma sociologia ocidental e eurocêntrica. Segundo a entrevistada, os próprios alunos estão trazendo essas demandas de romper com o conservadorismo, logo os professores devem ter o cuidado e a autonomia para desconstruir e sair dessa reprodução, desse conservadorismo, do eurocentrismo e propor novas narrativas, falar do local, da cidade, do bairro, ou seja, da realidade dos estudantes. Ela concluiu:

“O caminho que eu vejo é esse, começando pelo livro, só para responder essa pergunta dava para fazer uma análise dos livros de sociologia, como os livros continuam reproduzindo essa lógica ocidental, eurocêntrica, embranquecedora, de falar sobre assuntos que deveriam ser mais plurais. Aí como ali são conteúdos produzidos por sociólogos, a gente continua reproduzindo essas lógicas. Então, o trabalho para nós, para os professores que se incomodam com isso, porque não são todos, pois diante da nossa quantidade de turmas, são 27 turmas²⁵ para poder planejar aula, as demandas burocráticas da escola, a nossa própria condição de trabalho colabora para que a gente reproduza esse conservadorismo. Se a gente não faz esse exercício de se repensar é mais fácil reproduzir mesmo, é mais fácil explicar o que está no livro, resolver as questões que estão no livro e pronto...conteúdo dado.”

A professora E informou que as ciências sociais se propõem a quebrar com essa lógica segregadora, a partir de seus conceitos, temas e teorias. Segundo ela: “Nada mais justo, que esse processo se fortaleça dentro da escola com nossos jovens.” A professora alegou, ainda, que identifica que muitos professores tem dificuldade de romper com essa lógica conservadora da classe dominante por ser mais fácil reproduzir. Mas, a escola pública é um espaço de garantia dos direitos dos filhos dos trabalhadores, logo é necessário reverter o discurso classista e dar voz aos estudantes.

Identificamos nas respostas dos 4 entrevistados que é necessário esforço e autonomia dos

²⁵ Essa quantidade de turmas é referente a carga horária semanal de 40 (quarenta) horas, onde é destinado 1/3 para atividades extraclasse na unidade escolar. Como o componente de sociologia tem 1h/a em cada turma, para completar a carga horária total de um professor de 40h/a, ele é lotado em 27 turmas, ficando 13 horas para planejamento das atividades.

professores para reverter essa lógica classicista, segregadora e meritocrática presente no próprio currículo do ensino médio e isso inclui a disciplina de sociologia. Logo, romper com essa lógica não é fácil, reconstruir e desconstruir currículos exige bastante esforço e não depende somente dos docentes, mas a sala de aula pode ser um local ideal para várias formas de emancipação e para a construção de outras relações sociais. Se a escola, os currículos e a docência não conseguiram desconstruir essas representações inferiorizantes, precisam, ao menos, não reforçá-las, nem ocultá-las. (Dayrell, Carrano e Maia, 2014). Assim, acreditamos que a Sociologia pode auxiliar esse processo, a partir do olhar mais reflexivo e crítico; e a educação integral é um caminho pertinente pela abordagem mais humanizada e holística a que se propõe.

Na pergunta de número seis, interrogamos sobre a opinião dos entrevistados sobre o motivo pelo qual muitos professores de sociologia ainda permanecerem apenas com aulas tradicionais e conteudistas, descompassadas das transformações da sociedade, se a própria ciência é apontada como capaz de impactar e despertar professores e alunos para uma perspectiva pedagógica mais ativa, crítica e reflexiva, mais próxima da realidade dos estudantes e estimulando maior participação dos mesmo e o protagonismo estudantil. E ainda, como eles observam o tratamento de tais questões em aula.

O entrevistado A concorda que muitos colegas mantêm a tradicionalidade, mas ele sempre que pode, trabalha com metodologias diferentes. Ele alegou que há tempos atrás também mantinha essa conduta de aulas conteudistas, mas o fato de começar a trabalhar em uma escola de tempo integral “foi uma verdadeira virada na metodologia, na abordagem”, palavras de A. Ele considera a EEMTI como uma escola para a vida, para a formação humana e integral e que precisou se adaptar:

“Talvez Paulo Freire tenha me inspirado e me ajudado nesse processo através da Pedagogia da Autonomia. Você coloca eles [estudantes] como produtores do conhecimento e não como depósito de conhecimento, tentando fugir dessa educação bancária. Aprendo bastante, todo ano é uma onda diferente, uma nova possibilidade de aprendizado com eles.”

O professor B também reconhece a recorrente manutenção de aulas tradicionais pelos seus pares, mas acredita que isso provém muito da conduta e procedimentos das próprias escolas que defendem o método tradicional e não concedem maior liberdade para o professor planejar aulas mais inovadoras:

“Quando a escola me permite, geralmente faço a [avaliação] parcial com metodologias diferentes. Quando posso, eu trabalho metodologias diferentes, como música. O que mais atrai eles [estudantes] é o rap, trabalho as letras, levo MV Bill, Gabriel o pensador, Rappin Hood, músicas que falam sobre racismo e consciência negra. Gosto de trabalhar, música, clips, filmes, curta metragens, pois chama atenção

deles e lembra a realidade deles.”

A professora C informou que considera que parte desse problema refere-se a formação dos professores. Por isso, ela observa que programas como o PIBID são tão importantes. Ela alegou que faz muito autocrítica sobre as suas aulas conteudistas e procura sempre convidar os alunos para participarem das aulas expositivas e dos debates. Disse, ainda, que a pandemia trouxe a necessidade de atividades mais dinâmicas e atrativas, pois as aulas remotas eram muito enfadonhas, logo os alunos ficavam desestimulados. Assim, procurou mudar ao máximo, introduzindo em suas aulas, jogos, memes, imagens e *links* de sites da internet para atrair a atenção dos estudantes.

Além da formação docente, ela citou a mediação pedagógica como um outro fator de contribuição para a questão. Conforme suas palavras:

“Quando a gente sai da faculdade nosso vocabulário é muito rebuscado, as leituras que a gente faz são muito densas e pesadas, a gente fica muito voltado para o teórico. Quando a gente chega no chão da escola, eu dei aula em faculdade antes, então quando eu entrei no Estado foi uma dificuldade, porque eu percebi que muitas das coisas que eu estava falando, não estavam sendo compreendidas. Eu vejo isso muito quando os estagiários vão dar aula, eles utilizam termos pressupondo que os meninos já sabem.”

A professora D alegou que esse fato é decorrente da dificuldade de se fazer um exercício de auto crítica e se pensar enquanto professor: “É muito mais fácil você chegar na escola e reproduzir aquilo que a gente viu na universidade”. Ela continua dizendo que compreende muito, pois muitas vezes se viu nesse lugar de reprodução de uma aula tradicional e que são vários fatores que contribuem para a manutenção dessa lógica:

“São vários fatores, desde uma condição mais estrutural da nossa condição de trabalho, de salário, o que não motiva nossos colegas a se desafiarem, a sair da caixinha. Pois envolve outros fatores, reconhecimento, valorização e quando falam que o professor tem que se adaptar às mudanças (como agora nesse discurso do novo ensino médio), a gente também tem que entender que as mudanças não devem está desassociada a estrutura física de sala de aula, de cadeira, de mesa, de computador, de internet. Aí muitas vezes recai sobre nós a obrigação de tornar o ensino mais atrativo, sendo que atração não deve está desassociada disso.”

A professora E também concorda que a manutenção de aulas tradicionais e descompassadas da realidade dos jovens começa na universidade, no momento da formação dos professores, pois “nós não aprendemos a dar aula, só aprendemos o conteúdo programático, os conceitos, o currículo, daí quando chega na sala de aula, nosso maior desafio é lidar com os estudantes”.

Percebemos que todas as respostas obtidas nessa questão estão diretamente relacionadas com a última pergunta que questiona como os entrevistados trabalham a mediação pedagógica nas suas aulas de sociologia e quais os recursos pedagógicos utilizados para traduzir o conhecimento sociológico de forma que seja compreensível e interessante para os estudantes.

O entrevistado A declarou que como mediação pedagógica ele busca favorecer um entendimento e uma compreensão através dos debates em sala de aula. Ele alegou que tem se surpreendido com os estudantes, pois eles gostam de debater e trazer experiências pessoais, é o momento que ele apresenta a disciplina como ciência, através do próprio mundo dos estudantes, da própria realidade deles. Segundo o professor, a sociologia contribui muito para desalienar quando é trabalhada de forma atraente e compreensível, em sala de aula. Conforme o professor:

“Um exemplo específico: falamos sobre voto de cabresto e eles trouxeram várias observações da realidade deles, de compra de votos. E aí eu coloquei como isso é nocivo para a democracia, como é nocivo para limitação da discussão política, da participação cidadã. Muitos veem política apenas como voto e através da sociologia podemos desconstruir essa prática.”

Ele citou os recursos que mais utiliza: música (principalmente o rap), clips, filmes e curta metragens e avalia que esses são os recursos que atraem mais a atenção dos estudantes e se aproximam da realidade deles. Já o professor B disse que costuma falar a linguagem dos jovens, às vezes, utilizando algumas gírias, porque gosta de deixar a parte técnica e trazer os conteúdos para o dia a dia dos estudantes. Além disso, quando pode ele trabalha metodologias diferentes, como a música: “O que mais atrai eles é o rap, trabalho as letras, levo MV Bill, Gabriel o pensador, Rappin Hood, músicas que falam sobre racismo e consciência negra. Gosto de trabalhar, música, clips, filmes, curta metragens, pois chama atenção e lembra a realidade deles.”

A professora C informou que gosta muito de trabalhar com o audiovisual. No entanto, como a disciplina de sociologia tem duração de apenas 50 min, fica difícil exibir um longa-metragem. Para isso, ela utiliza as aulas da eletiva “A Sociologia vai ao Cinema” que tem duração de 2 horas/aula. Ela informou que na sua dissertação de mestrado, criou um catálogo com filmes, documentários e curtas metragens a serem utilizados em sala de aula:

“O produto da minha dissertação foi um catálogo com os filmes, curtas e documentários que utilizo em sala de aula. Além de catalogar e *linkar* o tema ao filme, eu desenvolvi formas diferentes de abordar os filmes. Porque a alma da eletiva é ser diferentes, mais atraente e lúdica. Então comecei a desenvolver formas diferentes de abordar o filme, fiz aula invertida. Tinha dias que eu trabalhava tarjetas, como no filme “Os Delírios de Consumo de Beck Bloom”. Pego umas tarjetas com frases, passagens do filme para eles explicarem com aquela frase o que filme quis dizer,

aquele personagem naquela hora o que ele quiz dizer, aquela a cena tal. No filme “A onda”, eu distribuo antes do filme umas folhas com determinados conceitos: nazismo, democracia, autocracia e pergunto antes de iniciar o filme o que eles entendem. Ao final do filme, distribuo novamente os conceitos e pergunto de novo o que entendem agora. Tem filme que passo que peço só para eles pesquisarem na internet reportagens e matérias que tem a ver com a temática do filme. Quer dizer, a gente tenta explorar formas diversificadas do audiovisual, para além do debate.”

Ela finalizou mencionando que gosta também de fazer análise de músicas (cita que o sertanejo e o funk são os estilos que eles mais se identificam). Além disso, aprecia trabalhar com poesias, artes em geral, literatura, imagens, estátuas, artesanato, memes e páginas do Instagram. Pois preza muito em mostrar como a ciência também pode ser lúdica e divertida, principalmente, na escola de tempo integral, onde o dia é bem cansativo e uma aula depois do almoço não pode ser monótona, senão os alunos dormem. Então sempre que pode, ela leva imagens, livros, bota uma música para dinamizar um pouco a aula.

A entrevistada D alegou que foi um grande desafio se desconstruir enquanto professora, segundo ela:

“Foi como se eu tivesse que estudar tudo de novo do que eu estudei na universidade, porque infelizmente a minha formação na graduação e no mestrado visualizava uma atuação extremamente acadêmica, eu pensava na universidade como espaço de trabalho, pensava na pesquisa e nunca pensei na escola. Então, eu saí [da universidade] muito formata no discurso acadêmico, porque a gente é moldado para jogar o jogo da universidade, a nossa fala, a nossa forma de pensar. Então, quando eu cheguei na escola e eu vi quarenta adolescentes olhando pra mim e eu tive que explicar aquilo, eu entrei em desespero literalmente, não é história, é desespero mesmo, nas minhas primeiras semanas de aula eu chegava em casa quase todo dia chorando.”

Ela complementou, informando que após esse primeiro momento de desespero, ela passou a entender a importância do planejamento da aula para caber em 50 min, da mediação pedagógica para traduzir o conhecimento para os estudantes, entender quem são esses jovens estudantes e adaptar para a realidade deles, para o cotidiano e o bairro deles. Hoje ela utiliza música, poesia, vídeos, seleciona trechos de séries, leva textos complementares ao livro; além disso ela informa que a aula tem a marca e jeito dela, que passa também pelo afeto.

A entrevistada E iniciou informando que como veio da escola pública, sempre se preocupou em “não fazer de qualquer jeito”. Ela disse que não poderia ser aquela professora que chega, dar sua aula, joga os conceitos e vai embora, o que demanda um certo tempo para organizar e planejar as aulas, pois embora já tenha um esboço geral, precisa adaptar para a realidade de cada escola e cada turma. Assim, ela alegou que utiliza bastante a música, vídeos, curta metragens, charges e até memes, tudo sempre direcionado para a realidade dos jovens.

Diante do exposto, observamos que a música é unanimidade nas respostas, bem como filmes, vídeos e curta metragens. A realidade dos estudantes também é constantemente citada,

ou seja, uma educação que contemple seus interesses. Conforme estudos de Bourdieu, já citados anteriormente, “existem homologias entre o modo de funcionamento do sistema escolar e as representações práticas das classes dominantes”. Logo, a escola ao invés de reduzir as desigualdades sociais, contribui para reproduzi-las, pois os filhos dessas classes superiores possuem um capital cultural herdado de suas famílias. No entanto, vislumbramos nos discursos aqui analisados, que a disciplina de sociologia pode ser um caminho para reverter esse paradoxo, pois os professores estão preocupados em se aproximar do *habitus* dos filhos das classes trabalhadoras, com linguagens mais adaptadas, cultura e produções vindas dessa classe.

Percebemos, ainda, durante todas as entrevistas que o esforço próprio do professor em melhorar suas metodologias e aprimorar e adaptar seus conhecimentos está sempre presente. No entanto, fica claro também que cada professor precisou buscar seus meios para o processo de adaptação a novas metodologias, estratégias e diferentes perspectivas para as aulas. Provavelmente, os professores que não tiveram esse interesse próprio continuam até hoje com o pensamento e a metodologia tradicional.

Aproveitamos, ainda, para interrogar a alguns professores, quando houve abertura nas falas, se a SEDUC forneceu alguma formação continuada aos professores e funcionários da escola no momento ou durante o processo gradual de integralização. Todos que responderam foram unânimes em dizer que sobre a proposta de tempo integral nunca houve uma formação, somente conversas e reuniões com os técnicos da SEDUC e o próprio núcleo gestor da escola. Contudo, a SEDUC fornece diversas formações continuadas em sua plataforma virtual AVACED com diversas temáticas, mas não são disponíveis para todos os professores interessados, as vagas são direcionadas a algumas indicações vindas dos gestores escolares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da educação integral não se resume em aprender os diversos conteúdos programáticos, mas em promover uma formação crítica e participativa, fazendo com que o aluno seja capaz de pensar, refletir, discutir e propor soluções para as problemáticas da atualidade. O ensino médio torna-se o momento ideal para a consolidação da formação humana e integral, onde a escola consiste em um espaço de construção do sujeito, na sua totalidade, com o importante papel de desenvolver nos estudantes, as competências cognitivas e socioemocionais, contribuindo para que o jovem tenha plenas condições de prosseguir no ensino superior ou no mercado de trabalho.

Para além de oferecer somente um currículo enciclopédico, repleto de informações e de conhecimentos, mas que ao invés disso, conteúdos que suscitem procedimentos e comportamentos capazes de levá-los a uma posição objetiva e reflexiva diante dos fenômenos sociais, numa era que não é mais de apenas mudanças, mas de crise profunda e estrutural.

Nessa perspectiva, os dados coletados na pesquisa nos trouxe um olhar sobre a Sociologia como forma de potencialização dessa formação do homem exigido pela sociedade contemporânea, assegurando que a escola seja um espaço fundamental para garantir o direito à pluralidade de conhecimentos, e principalmente, o direito dos estudantes a se conhecer, a se saber no mundo, na história, nas relações econômicas, políticas e culturais, portanto, contribuindo para o pleno desenvolvimento, que é um dos objetivos do Ensino Médio.

Percebemos a partir dos questionários e entrevistas aplicadas, que pelo fato da Sociologia possibilitar uma análise consciente e crítica dos processos sociais e potencializar uma compreensão ampla do mundo social, professores das escolas de ensino médio em tempo integral de Fortaleza buscam despertar esse olhar crítico e reflexivo nos estudantes, trazendo para as suas aulas as experiências sociais, raciais, de gênero, de trabalho e de sobrevivência dos estudantes. A realidade social dos alunos é considerada essencial para despertar o interesse, a atenção e posteriormente, a reflexão e a criticidade.

Portanto, acreditamos que o ensino de Sociologia permite visualizar a escola e as relações que se constroem no seu interior com olhares diferenciados, principalmente no que diz respeito à difusão, compreensão e debates em torno dos conteúdos, assuntos e temáticas trabalhados nas escolas. Trata-se de enriquecer e contextualizar esses conhecimentos em um diálogo horizontal, contribuindo, assim, significativamente com a formação integral do educando, para uma aprendizagem que busca desenvolver a compreensão dos processos de sociabilidade humana em âmbito coletivo.

Detectadas as percepções acerca do ensino de Sociologia, identificar como os professores e professoras executam na prática esses conhecimentos em sala de aula foi outro fator relevante na pesquisa, pois toda experiência social produz conhecimentos. Assim, foi essencial questionar sobre a prática docente e os currículos abordados para garantir esse direito dos estudantes a saber de si no mundo; que conhecimentos, cultura, valores devem ser trabalhados já que o conhecimento é dinâmico e está em permanente desconstrução e reconstrução. O que ontem parecia suficiente, hoje pode não ser mais ideal. Logo, conforme Berger (1983) é impossível compreender a educação sem uma perspectiva sociológica, levantando o questionamento do real papel da escola.

Nesse processo, vislumbramos as inúmeras dificuldades apresentadas pelos professores e professoras, entre elas: a carga horária de apenas 1h/a, as próprias condições de trabalho, a estrutura física das escolas, o núcleo gestor e até os demais professores de outras disciplinas. No entanto, iremos destacar o esforço dos mesmos em tentar fazer diferente, em buscar um caminho para incorporar os conhecimentos que vêm das experiências sociais, das indagações e da heterogeneidade de sujeitos sociais que chegam às escolas. Lembramos, ainda, que em nenhum momento se trata de secundarizar os conhecimentos acadêmicos e curriculares, mas de tentar enriquecer, contextualizar e colocá-los em um diálogo horizontal.

Nos deparamos com inúmeros relatos de experiências de professores ampliando a escuta ativa aos estudantes, promovendo constantemente debates e discussões em sala de aula; professores trazendo temáticas cotidianas e do cenário atual político do país para uma análise sociológica. Houveram diversos exemplos do uso da música como recurso pedagógico, entre os estilos mais citados como atraente para os estudantes, tivemos o forró e sertanejo, depois o funk e o rap.

Outro recurso também bastante indicado foi o audiovisual, com uso de filmes de longa e curta metragens, documentários, vídeos, clips e séries; recurso mais visuais como imagens, gráficos, charges e até memes foram mencionados. Tivemos, ainda, relatos de atividades fora da sala de aula, como: gincanas escolares, dinâmicas interativas, seminários, semana da Consciência Negra, mesas redondas, palestras ecumênicas. Bem como, fora do espaço escolar: vivências em reservas indígenas, pesquisa etnográfica, percursos urbanos no próprio bairro dos alunos, visita a museus, cinemas, universidades, praias e pontos turísticos da cidade.

Todas as experiências citadas vieram acompanhadas de uma narrativa sobre a importância de aproximação dos conteúdos e atividades com a realidade social dos jovens, seus interesses e culturas. Outro fator relevante para os professores foi a necessidade de adaptação da linguagem rebuscada para uma forma mais acessível e de fácil entendimento pelos jovens

Os autores mais citados nas entrevistas e questionários foram os clássicos da Sociologia: Marx, Weber e Durkheim; mas também houve menção a Wright Mills, Foucault, Bourdieu, Bauman, entre os brasileiros citados tivemos Florestan Fernandes, Otávio Ianni e até Paulo Freire. Com relação aos temas, teorias e conceitos sociológicos termos como: alteridade, diversidade, etnocentrismo, classe social, desigualdade social, movimentos sociais, cultura, identidade, discriminação e senso comum foram citados com frequência. Alguns professores foram mais específicos, informando suas abordagens sobre imaginação sociológica, desnaturalização e estranhamento.

Para além do aspecto cognitivo, a busca por uma educação integral traz uma demanda pelo desenvolvimento das competências socioemocionais. No entanto, os grandes desafios e as dificuldades dos professores no despertar dessas emoções em sala de aula foram afloradas em vários momentos das entrevistas. A positiva intenção de englobar todas as dimensões dos estudantes é super válida no amplo sentido da palavra, onde o jovem na escola não é somente um estudante, mas um sujeito de direitos, composto por várias dimensões da condição juvenil, que envolve demandas próprias, a partir de culturas, necessidades individuais, estilos de vida, estética, categorias de consumo, sentimentos de pertença. Porém, ao despertar o lado emocional dos estudantes, estamos lidando com questões mais subjetivas, com as especificidades de cada tempo humano, onde os próprios docentes trazem suas demandas emocionais, questões pessoais, leituras e visões de mundo.

Portanto, este desenvolvimento não é totalmente realizável, para além dos estudantes e docentes, temos seres humanos heterogêneos, com gêneros de vidas diversos, origens, saberes, incertezas e limitações. Logo dependendo de nossas aptidões é preciso está em harmonia somente com aquela que nos pertence ou que conseguimos atingir ou que nos faz sentido atingir.

Não existe uma educação universal e ideal, ela variou bastante de acordo com os tempos e os países. Segundo Durkheim (1978) “cada sociedade elabora um certo ideal do homem, ou seja, daquilo que ele deve ser tanto do ponto de vista intelectual quanto físico e moral”; assim a educação busca criar esse homem, mas deve levar em consideração as diferenças singulares e individuais.

Consequentemente, os protocolos rígidos e fixos elaborados pelo Instituto Ayrton Senna são muito normativos e não facilitam a dinâmica das relações sociais, onde lidar com o lado socioemocional não requer somente despertar as emoções dos jovens enquanto estudantes, mas também como indivíduos e nas suas relações familiares, pessoais, amorosas, de trabalho e na escola.

É por isso que a educação tende cada vez mais a se diversificar e é o conjunto dessa

sociedade plural e de cada meio social específico que determina esse ideal. A sociedade é formada por este paradoxo entre estrutura e agência, onde ela só pode existir se houver uma certa homogeneidade entre seus membros, no entanto qualquer cooperação só é possível com uma certa diversidade. Assim, a educação deve fortalecer essa homogeneidade através das semelhanças essenciais exigidas pela coletividade e ao mesmo tempo assegurar a necessária diversidade entre as pessoas.

Logo, ampliar o leque de abordagens e pluralidade de conhecimentos é uma excelente alternativa e a educação integral se propõe a isso, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido e acreditamos que a Sociologia tem como contribuir técnica e cientificamente com esse processo. Contudo, não podemos esquecer que há limites para tantas propostas inovadoras, limites de condições materiais, físicas e de trabalho do viver docente.

Concordamos com Peter Berger (1983, p. 193) quando ele julga que o ensino da sociologia é justificado pela convicção de que é melhor estar consciente do que inconsciente e que a consciência é uma condição de liberdade. A educação tem uma forte ligação com a libertação intelectual. Nossa intenção é de que este trabalho possa ter contribuído para as reflexões acerca do currículo da Sociologia no Ensino médio, afim de legitimar e fortalecer a permanência da disciplina na educação básica e incentivar os professores a compartilharem suas práticas docentes, ampliarem a pesquisa e o debate sobre o ensino de Sociologia.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** Brasília: MEC, 2015.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado.** Rio: Graal, 1983.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, Território em disputa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel. Repensar o Ensino Médio: Por quê? *In*: DAYRELL, CARRANO E MAIA (org.). **Juventude e Ensino Médio.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- BERGER, Peter L. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento** por Peter L. Berger a Thomas Luckmann. Petrópolis, Vozes, 1985.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução.** 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 2015.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10/02/2020.
- _____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/18069.htm. Acesso em: 10/02/2020.
- _____. **Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- _____. **Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jun. 2007.
- _____. MEC. **Educação Integral: texto referência para o debate nacional.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009, 52 p.
- _____. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Disponível em: www.basenacionalcomum.mec.gov.br . Acesso em: 10/02/2020.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: MEC/CNE Nº5, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9915-pceb005-11-1-1&Itemid=30192. Acesso em: 10/02/2020.

_____. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Estabelece a Reforma do Ensino Médio. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 15/02/2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** (BNCC) Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78631-pp015-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso: 15/02/2020. CEARÁ. Projeto Político Pedagógico das Escolas Estaduais de Educação Profissional. Fortaleza, 2010.

_____. Nota Técnica para Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral nº 01/2017. Organização do Mapa Curricular.

_____. Nota Técnica para Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral nº 02/2017. Alteração no Mapa Curricular.

_____. Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral nº 03/2017. Orientações gerais para organização e oferta dos componentes curriculares eletivos.

_____. **Lei nº 16.287, de 20 de julho de 2017.** Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede estadual de Ensino do Ceará. Fortaleza, 2017. Disponível em: <https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/itemlist/tag/LEI%20N%C2%BA%2016287,%20de%20200717%20>. Acesso em 23/06/2020.

_____. **Plano de Gestão Escolar: Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual do Ceará.** Disponível em: <file:///E:/DOCUMENTOS%20TEMPO%20INTEGRAL/Plano%20de%20Gest%C3%A3o%20EEMTI%20-%20Cear%C3%A1.pdf> . Acesso em 28/06/2020, às 23:15h.

CASTRO, Adriana. Gramsci, os pioneiros e a educação integral. **Revista Filosofia e Educação** (online), Campinas, volume 2. Número 1, Abril-setembro de 2010.

CIAVATTA, Maria. O Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação omnilateral. Por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação:** Belo Horizonte, v.23, nº 1, p.187-205, 2014.

DAYRELL, Juarez e CARRANO, Paulo. Juventude e ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, CARRANO E MAIA (orgs.). **Juventude e Ensino Médio.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade,** Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100> Acesso em: 10/08/2020

DIÓGENES, Glória. **Juventudes, violência e políticas públicas no Brasil: tensões entre o instituído e o instituinte**. Sinais Sociais. v.1, p. 102-123, 2012.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ERAS, L. W. **A Produção de conhecimento recente sobre o ensino de Sociologia/Ciências Sociais na Educação Básica no formato de livros coletâneas (2008-2013): sociologias e trajetórias**. Tese de doutorado em Sociologia. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2014.

FERNANDES, F. O ensino de sociologia na Escola Secundária brasileira. **Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia**. São Paulo, 1954.

FLICK, UWE. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Antônia Dalila Saldanha. **Gestão Financeira da Política de Ensino Médio Integrado e Integral do Ceará**. 2014. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. Produção de terceiros sobre Paulo Freire. São Paulo: Série Livros, 2009.

GONDIM, Linda Maria de Pontes (Org.). **Pesquisa em Ciências Sociais: o projeto da dissertação de mestrado**. Fortaleza: Ed. UFC, 1999.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. *In: Educação integral, cadernos CENPEC*, nº 2, 2º semestre, p. 15-27, 2006.

GUIMARÃES, Elisabeth. Formação de professores para o ensino de sociologia na escola básica. *In: MIGLIEVICH, Adélia; MATIAS FILHO, Manoel (orgs.). O espaço do sociólogo: um balanço de trinta anos*. Vitória, ES: EDUFES, 2019.

HANDFAS, A.; POLESSA, Julia. O Estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. *BIB. Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, v.1, n.74, p.45-61, 2014.

INSTITUTO ALIANÇA. **Guia do Educador**. 2010. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1yAEvtxyTxysrqbITFnFbSIkS58WfRN>. Acesso em: 12/04/2021

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Educação Integral para o Século XXI: o desenvolvimento pleno para a formação da autonomia**. São Paulo: 2018. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br>. Acesso em: 20/04/2021

JINKINGS, Nise. Ensino de Sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. *Mediações-Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v.12, nº1, p. 113-130, jan/jun, 2007.

KONZEN, Adriana. **A Formação Integral do Aluno: Estudo de caso a partir do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais – NTPPS na EEMTI Matias Beck, em Fortaleza, Ceará.** Fortaleza: SEDUC, 2019.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.** São Paulo: Ática, 1997. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder.

LIMA FILHO, Irapuan. Culturas juvenis e agrupamentos na escola: entre adesões e conflitos. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v.45, n° 1, 2014, p. 103-118.

MEUCCI, Simone. **Institucionalização da sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos.** São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2011. 169 p.

MEUCCI, S. Notas sobre o pensamento social brasileiro nos livros didáticos de sociologia. **Revista Brasileira de Sociologia**, v.2, n.3., p. 209-232, jan./jun., 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 34ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MORAES, Amaury. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Caderno Cedes.** Campinas, vol. 31, n.85, p. 359-382, set-dez, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/04v31n85.pdf>. Acesso em: 21/09/2020

MORAES, Amaury. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social, USP**, abril, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12391/14168>. Acesso em: 21/09/2020

MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: **Currículo, Cultura e Sociedade.** 12ª Ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

MORIN, E. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. – 8 a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

OLIVEIRA, Amurabi. Educação e pensamento social brasileiro: alguns apontamentos a partir de Florestan Fernandes e Gilberto Freyre. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 15-44, 2014.

OLIVEIRA, Amurabi. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum Education**, vol. 35, n° 2, julho-diciembre, 2013, pp. 179-189. Universidade de Maringá, Paraná, Brasil.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Revista Análise Social**, vol. XXV (105-106), 1990, 139-165.

PARIZOT, Isabelle. A pesquisa por questionários. In: PAUGAM, Serge. **A pesquisa sociológica.** Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação.** Ano 3, n° 4 - UFF, 2016.

SILVA, Ieizi Luciana Fiorelli. (Org.); GONÇALVES, Danyelle Nilin. (Org.) . **A Sociologia na educação básica**. 1. ed. São Paulo: AnnaBlume, 2017. v. 1. 402p.

SILVA, Ieizi Luciana Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais. Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. *In: Sociologia: ensino médio*. Coordenação Amaury César Moraes. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 304 p. (Coleção Explorando o Ensino; v. 15)

SILVA, Ieizi et al. O ensino de ciências sociais: mapeamento do debate de periódicos das ciências sociais e da educação de 1940-2001. **Anais do XII Congresso Nacional de Sociólogos**. Curitiba, 1 a 4 de abril, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da.(org.) **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, J.C. A concepção do currículo de Sociologia em Delgado de Carvalho. In: HANDEFAS, A; MAÇAIRA, J (Org.). **Dilemas e Perspectivas da Sociologia na Educação Básica**. Rio de Janeiro: E-papers/Faperj, 2012, p. 161-178.

SPOSITO, Marília. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P.P.M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2002

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena Introdução à filosofia da educação**: A Escola Progressiva ou a Transformação da Escola. Rio de Janeiro: UFRJ, 1971.

VELHO, Gilberto. **Projeto e Metamorfose**: Antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

WELLER, Wivian. Jovens no Ensino Médio: Projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, CARRANO E MAIA (orgs.). **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.