

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O ENSINO DE SOCIOLOGIA

Walace Ferreira e Diego Cavalcanti de Santana¹

RESUMO: A conjuntura política brasileira está marcada pelo avanço de uma agenda conservadora que tem provocado reflexos em diversos âmbitos da sociedade, atingindo inclusive a educação. A Lei da Reforma do Ensino Médio (13.415/2017), aprovada nesse contexto de valorização dos interesses de mercado e de fortalecimento de tendências autoritárias, consiste num ato do governo Temer que evidencia a sua centralidade no campo educacional. Tendo em vista a continuidade dos problemas estruturais do setor, a reforma pode provocar um acirramento das desigualdades já existentes. A implementação de itinerários formativos no ensino médio provocará uma diminuição da diversidade de conhecimentos presentes nessa etapa escolar, reduzindo o acesso de alunos da rede pública a conteúdos fundamentais para sua formação integral e para o desenvolvimento da percepção crítica acerca das relações sociais. Levando-se em conta o atual cenário, este artigo pretende analisar alguns dos impactos gerados pela reforma, tendo como enfoque as principais consequências causadas à disciplina de Sociologia que, desde sua obrigatoriedade em 2008, vem contribuindo para a construção de uma escola crítica, reflexiva e democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Reforma do Ensino Médio; Ensino de Sociologia; Contrarreformas; Interesses de mercado; Pensamento Crítico.

ABSTRACT: The Brazilian political conjuncture is marked by the advance of a conservative agenda that provokes reflections in diverse scopes of the society, reaching also the education. The Law of High School Reform (13.415/2017), approved in this context of valuing market interests and strengthening authoritarian tendencies, is an act of the Temer government that evidences its centrality in the educational field. In view of the continuity of the structural problems of the sector, the reform can cause a deepening of existing inequalities. The implementation of educational itineraries in high school will reduce the diversity of knowledge present in this stage of education, reducing the access of students from the public network to contents essential for their integral formation and for the development of critical perception about social relations. Taking into account the current scenario, this article intends to analyze some of the impacts generated by the reform, focusing on the main consequences caused to the discipline of Sociology that, since its mandatory in 2008, has been contributing to the construction of a critical, reflexive and democratic school.

KEYWORDS: High School Reform; Teaching Sociology; Counter-reforms; Market interests; Critical Thinking.

¹ Walace Ferreira é doutor em Sociologia pelo IESP/UERJ e Professor Adjunto do CAP-UERJ. E-mail: walaceuerj@yahoo.com.br. Diego Cavalcanti de Santana é bacharelado e licenciando em Ciências Sociais na UERJ. E-mail: diego.dimassantana@gmail.com.

Introdução

Temos assistido nos últimos anos a ascensão de uma perspectiva conservadora intensificada após o impeachment de Dilma Rousseff do PT e a chegada à presidência do seu vice, Michel Temer do MDB. A partir de então, uma agenda neoliberal de associação aos interesses de mercado ganhou força. A reforma do ensino médio, inicialmente conhecida como Medida Provisória 746 (MP 746/2016²), tornou-se a Lei 13.415/2017³ após a aprovação no Congresso Nacional, constituindo-se num ato do governo federal alinhado às tendências liberais.

Em busca de uma análise mais abrangente, devemos observar esta reforma associada à Emenda Constitucional 241⁴, apelidada de “PEC do Teto dos Gastos”, que virou lei e acabou com a vinculação obrigatória de recursos para diversas áreas sociais, inviabilizando o aumento de financiamento da educação pública por vinte anos. A restrição orçamentária representa um obstáculo aos avanços no setor, sobretudo ao considerarmos que os recursos disponíveis já são insuficientes na garantia de um padrão de qualidade que cumpra o previsto na legislação e que enfrente as desigualdades educacionais do país.

Como explicado por Frigotto (2017), o desmanche do setor público e da escola pública está ligado à valorização do mercado empresarial voltado à educação, criando poderosos grupos que fazem do ensino um lucrativo negócio. A referência é o mercado, para o qual os direitos são escassos e a competição constitui-se no principal horizonte. Se esse processo já era evidenciado nas últimas décadas do século XX, principalmente em decorrência da globalização, ele tem sido retomado sob o atual governo, de modo que a política educacional encampa inexoravelmente essa perspectiva.

² A Medida Provisória 746 (MP 746) está disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>>. Acesso em: 16 set. 2017.

³ Já a Lei 13.415/2017 está disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 16 set. 2017.

⁴ A PEC 241/2016 está disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351>>. Acesso em: 16 set. 2017. No Senado tramitou como EC 55/2016, podendo ser vista em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>>. Acesso em: 16 set. 2017.

Este artigo aborda alguns dos impactos gerados pela reforma do ensino médio, destacando as principais consequências causadas à Sociologia, disciplina que desde sua obrigatoriedade em 2008⁵ vem contribuindo para a construção de uma escola crítica, reflexiva e democrática.

1. Os problemas e as inconsistências da reforma

O uso de medida provisória como instrumento de aplicação de mudanças estruturais em políticas públicas expõe um governo com dificuldades de diálogo junto à sociedade. Reside nesse aspecto a primeira característica antidemocrática da reforma do ensino médio. Sua aprovação no Congresso também ocorreu de maneira acelerada, impedindo uma discussão mais profunda entre estudantes, professores e profissionais da área educacional a fim de avaliar os reais impactos desta medida.

Deve-se registrar que há anos o assunto vem sendo pauta de debates, com projetos em discussão nos fóruns educacionais e no próprio Congresso Nacional, o que foi desconsiderado pela MP 746. Como salientado pelo Observatório da Juventude (OJ) da UFMG:

Todas as experiências de Reformas Curriculares no Brasil e em outros países indicam que elas precisam ser construídas no diálogo com a sociedade como um todo (incluindo gestores e especialistas) e, especialmente, com professoras/es e comunidades escolares. A MP é, ao contrário, parcial em seus diagnósticos e perspectivas. Não se alimenta do debate educacional, ao contrário, tenta silenciá-lo. (OJ, 2017, p. 2)

De modo preocupante, a reforma do ensino médio desconsidera os avanços e as orientações do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), aprovado em junho de 2014⁶ após debate público e participação popular, sendo um instrumento de planejamento orientado à execução e ao aprimoramento de políticas públicas do setor entre 2014 e 2024. Segundo o Observatório do PNE⁷, metas intermediárias já se encontram atrasadas devido à pouca vontade política e à falta de investimentos, sobretudo, do governo federal.

O recurso utilizado para tentar aproximar a população da reforma consistiu na disseminação de propagandas que cultivaram principalmente a expectativa de desengessamento do ensino médio e o suposto ganho de autonomia do estudante. Aplicou-se, ainda, o discurso

⁵ Sobre a intermitência da Sociologia enquanto disciplina no ensino médio brasileiro, ver: **FELJÓ, Fernanda.** *Breve histórico do desenvolvimento do ensino de Sociologia no Brasil*, 2012.

⁶ O Plano Nacional de Educação está disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

⁷ Ver em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

do caos para justificar as mudanças aceleradas impostas pelo governo, explorando ao máximo informações sobre os problemas existentes nesta etapa de ensino, como o alto índice de evasão e o baixo desempenho dos alunos em avaliações padrões nacionais.

Uma observação mais atenta, entretanto, nos revela a opção por uma reforma seletiva em lugar de um investimento ampliado, baseado em experiências que embora tenham sido pouco aplicadas na rede pública, são consideradas de sucesso nos locais onde ocorreram. Como destacado por Moura e Filho (2017):

Ao fazer política de terra arrasada sobre o EM público, o discurso oficial omite experiências positivas, em particular no ensino médio integrado à educação profissional (EMI) realizado em inúmeras escolas estaduais e na rede pública federal (Cefet, Institutos Federais, escolas vinculadas às universidades federais, Colégio Pedro II e UTFPR). Tais escolas se destacam em qualidade porque, dentre outras razões, reúnem o que em linhas anteriores denominamos condições de funcionamento necessárias, aliadas à concepção de formação humana integral, com a integração entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho como eixos norteadores do currículo. (MOURA; FILHO, 2017, p. 120)

Devemos ressaltar, porém, que as escolas em tempo integral no Brasil são em maioria privadas e destinadas às famílias de classes médias e altas, haja vista seu alto custo. Segundo dados do Censo Escolar de 2016⁸, somente 6,4% dos alunos do ensino secundário encontravam-se estudando em tempo integral à época da pesquisa.

Se a ideia da reforma de ampliação do ensino médio das atuais 2.400 horas para 3 mil horas parece interessante num primeiro momento, a grande incógnita reside na inviabilidade de sua aplicação na rede pública sem que haja financiamento estatal de peso, a considerar a redução de investimentos imposta pelo atual governo. Ao contrário, pode gerar uma dificuldade a mais para os gestores educacionais terem de resolver. Como apontado por Mocarzel, Rojas e Pimenta (2018, p. 169), a reforma *“apresenta-se como um problema para os gestores dos sistemas de ensino e também para os escolares, que terão que reorganizar espaços, buscar orçamento para construir mais salas de aula, contratar mais professores, comprar mais merenda escolar”*.

Ademais, pode gerar uma dificuldade adicional para o estudante trabalhador que, num contexto de crise econômica, tem saído cada vez mais cedo de casa para trabalhar e contribuir junto à renda familiar. Como manifestado pelos mesmos autores:

⁸ Ver em: <<http://www.brasil.gov.br/editoria/educacao-e-ciencia/2017/02/cresce-numero-de-matriculas-no-ensino-medio-integral>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

O açodamento da medida, sem consulta prévia é seu maior problema, acompanhado do perfil do aluno do Ensino Médio, que muitas vezes trabalha e contribui com a renda familiar e que talvez não tenha interesse ou condições de permanecer na escola durante 7 horas, o que pode agravar o problema da evasão, que é uma constante no Ensino Médio. (MOCARZEL, ROJAS, PIMENTA, 2018, p. 169)

A pressa na aprovação da Lei também foi alvo de críticas pelo meio acadêmico, posto que a reforma foi divulgada com alguma antecedência da Base Nacional Curricular Comum (BNCC⁹), que só saiu em abril de 2018. Esta é a segunda etapa das diretrizes dos conteúdos que serão ensinados obrigatoriamente nas escolas brasileiras. A primeira etapa foi concluída com a finalização e divulgação da base específica para ensino infantil e fundamental, a qual foi homologada em dezembro de 2017 e tem pretensão de ser implementada até 2020.

A relação entre a reforma e a BNCC para o ensino médio consiste no fato de o novo ensino médio precisar dessa base nacional para apontar a diretriz do que se espera ser estudado. A versão apresentada pelo MEC em abril de 2018 foi a terceira¹⁰ desde o início do processo de elaboração, mas ainda não sendo definitiva, já que será analisada e votada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) após a realização de audiências públicas pelo Brasil. Somente depois da aprovação final, estados, municípios e a rede privada deverão reelaborar os seus currículos. Futuramente, provavelmente depois de 2020, também o ENEM precisará ser remodelado.

O texto da Base segue a reconfiguração do ensino médio apregoada pela reforma, separando o ensino por áreas (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática), além de indicar apenas português e matemática como disciplinas obrigatórias nos três anos.

Antes mesmo da divulgação dessa última versão do BNCC, a Comissão Permanente de Formação de Professores da UNICAMP divulgou um manifesto sobre a maneira como o mesmo vinha sendo elaborado. Segundo a comissão, o processo de construção da Base para o ensino

⁹ Questões referentes ao BNCC, inclusive o próprio documento recém divulgado, podem ser vistas em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

¹⁰ A proposta preliminar foi divulgada em setembro de 2015 quando Renato Janine Ribeiro era o ministro da Educação. Contudo, ao deixar o cargo no mês seguinte o ex-ministro criticou o trabalho dos consultores do documento apontando falhas nos conteúdos da disciplina de História. Após consulta pública, em maio de 2016 o então ministro da Educação, Aloizio Mercadante, ainda no governo Dilma Rousseff, anunciou a segunda edição do documento. Após alterações, chega-se a versão apresentada neste ano. Cronologia da BNCC pode ser vista em: <<http://especiais.g1.globo.com/educacao/2016/base-nacional-curricular-comum/>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

médio não pode estar vinculado a interesses de grupos privados. Nesse horizonte, afirmaram os docentes:

A presença preponderante de organizações sociais com vínculos inequívocos com o empresariado direta ou indiretamente ligado a investimentos em educação privada (e evidenciados no site do *Movimento pela Base*¹¹) já indica que interesses do capital têm pautado grande parte das ações e decisões no processo de formulação da Base. (MANIFESTO UNICAMP, 2017, p. 2)

Nessa mesma direção, apontaram para o risco da cisão entre as políticas públicas e a reflexão crítica produzida pela academia:

De modo flagrante, os diagnósticos e avaliações norteadores da Base são provenientes de grupos empresariais e desconsideram sistematicamente a expressiva produção acadêmica dos numerosos programas de pós-graduação e centros de pesquisas que há décadas aprofundam esse debate. (MANIFESTO UNICAMP, 2017, p. 3)

Com relação ao aumento de carga horária do ensino médio, apenas 1.800 horas serão destinadas aos conteúdos das disciplinas obrigatórias, encaixadas dentro das áreas definidas pela BNCC. As demais 1.200 horas serão destinadas ao caminho escolhido pelo estudante dentre os itinerários disponíveis, sendo cinco eixos formativos: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional.

46

A perspectiva subjacente de escolha do estudante, todavia, esconde um engodo. A flexibilização é da oferta a ser definida pelas escolas e sistemas educativos e não de construção de itinerários de formação dos estudantes, a partir dos seus interesses e aspirações em suas escolas e municípios, como o governo quer fazer crer (OJ, 2017).

O ponto central a ser ressaltado é que, conforme a nova Lei, não há obrigatoriedade de oferta de todos os eixos formativos pelas escolas, ficando a cargo de cada instituição definir quais efetivamente serão oferecidos aos estudantes. Observando os problemas de infraestrutura da maioria das escolas públicas, como a “ausência de instalações físicas adequadas, bibliotecas, laboratórios, espaços para a prática esportiva e atividade artístico-culturais” (MOURA, FILHO, 2017, p. 120), somos levados a imaginar que muitos serão os obstáculos para que as escolas ofereçam todos os itinerários formativos.

Há um risco real de que os sistemas educativos não ofereçam itinerários nas áreas em que há pouca disponibilidade de professores. Se isso efetivamente acontecer, jovens da rede pública

¹¹ Pode ser encontrado em: <<http://movimentopelabase.org.br/a-base/>>. Acesso em: 09 out. 2017.

encontrar-se-ão diante da falsa possibilidade de escolha, ao invés de uma ampliação, caracterizando uma lógica dual segundo a qual uma oferta de ensino sem igualdade de condições poderá acentuar ainda mais as disparidades educacionais do país.

Os estudantes oriundos de famílias com melhor condição econômica poderão se formar em quaisquer dos itinerários formativos, já que poderão pagar pelas escolas que realizam essa oferta, enquanto os estudantes de escolas públicas terão de se contentar com o que for oferecido pela unidade que frequentam (PENNA, 2017).

2. A relação com o mercado

As características desta MP convertida em Lei, evidenciam a visão neoliberal que encampa as modificações educacionais efetuadas pelo governo Temer. O ensino médio, orientado, segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), para “*uma formação comum com vistas ao exercício da cidadania e ao fornecimento dos meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores*” (BRASIL, 1996, art. 22), com a reforma, aproxima-se do mercado.

Devido à ausência de professores de todos os itinerários formativos na rede pública, esse sistema poderá ser levado a priorizar a “*formação técnica e profissional*” uma vez que, para atuar nesta área, está autorizada a contratação de “*profissionais com notório saber*”. Trata-se de uma equivocada percepção de que basta saber o conteúdo para poder transmiti-lo quando, na verdade, a formação docente necessita de ampla formação desenvolvida por diversos eixos pedagógicos dos cursos de licenciatura.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) fazem uma crítica a essa concepção utilitária e mercadológica que privilegia a inserção dos estudantes no mercado de trabalho à sua formação humana integral:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005 apud MOURA, FILHO, 2017, p.85)

A educação passa a funcionar para suprir os vácuos do mercado, preparando mão de obra, de preferência barata, para alicerçar a economia. Há pelo menos vinte anos atrás, Pablo Gentili já fazia esse alerta:

A educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Neste sentido, ela se define como a atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho. (GENTILI, 1998, p. 104)

Pacievitch, Motin e Mesquida (2008) advertem que os parâmetros curriculares com os quais nos deparamos, constituem uma formação pragmática destituída ao máximo de conteúdos que envolvam a capacidade do indivíduo de colocar o mundo sob análise, de modo que o trabalhador egresso da instituição escolar torna-se quase tão somente adestrado para o trabalho.

Com a possibilidade de a Lei 13.415 dar mais espaço à atuação da rede privada de ensino, avança-se às orientações liberais que marcam o atual estágio do capitalismo e que o Brasil tem visto crescer no *pós-impeachment*. No ideário neoliberal, o Estado reduz seus investimentos sociais em nome da liberdade de mercado, resultando na precarização da educação pública a despeito dos discursos de negação e de proclamação da sua prioridade.

O reforço deste posicionamento ocorre especialmente em tempos de crise, escondendo a natureza sistêmica e até mesmo necessária destas crises para a reconfiguração do capitalismo, tal como explicado por Frigotto (2017):

Sendo o capitalismo uma sociedade de classe e frações de classe, na ganância pelo lucro (...) a história nos mostra que tem se resolvido por guerras, revoluções e golpes. Por outra parte, trata-se de uma sociedade que tem em sua estrutura a crise como o seu motor. Uma crise cada vez mais profunda e que o seu enfrentamento se efetiva por destruição de meios de produção e de forças produtivas, em particular eliminando direitos das classes trabalhadoras. (FRIGOTTO, 2017, pp. 18-19)

A reforma, com isso, apresenta-se como aliada aos interesses de mercado predominantes na educação brasileira cujos representantes enfrentam significativos prejuízos após um período de altos ganhos econômicos nos anos 2000. Nesse sentido, Cunha (2017) salienta:

Há alguns anos o segmento privado do Ensino Superior está em crise. Depois de vários anos de acelerado crescimento, para o que não faltou apoio governamental, as falências de faculdades, centros universitários e até de universidades levaram a uma concentração institucional sem precedentes. Grandes grupos se formaram a partir de capital nacional e internacional, absorvendo pequenas e médias instituições. Agora, até as grandes se fundem e disputam o mercado. (CUNHA, 2017, p. 373)

Diante deste cenário, e mediante a atual orientação política na área educacional, Cunha (2017), valendo-se de um suporte histórico, traça um horizonte de relevante preocupação:

Política educacional “contenedora” no Segundo Grau/Ensino Médio, para desviar demanda do Ensino Superior, já tivemos na ditadura e no octênio Fernando Henrique Cardoso. Estamos destinados a repetir o passado? Presumo que pode ser ainda pior do que isso. Durante a ditadura, não faltaram propostas de transferência das universidades públicas para o setor privado, pelo menos para que elas passassem a cobrar mensalidades a preço de mercado. Tais propostas não se concretizaram devido à grande resistência de estudantes e professores, assim como pelo aumento da oferta de vagas nas universidades e faculdades privadas. Hoje, o caldo de cultura ideológica favorece a adoção de tais medidas, que podem funcionar como contraponto à penalização das instituições privadas, que perderam parte das benesses do FIES. (CUNHA, 2017, p. 383)

3. A Sociologia no Ensino Médio e os impactos da reforma

O estreitamento do currículo, com a retirada de disciplinas de demarcada importância, compromete a qualidade do ensino e vai contra a concepção de formação integrada que busca munir o estudante de instrumentos essenciais à compreensão de sua realidade (MOURA, FILHO, 2017).

Observemos que, na nova Lei, está prevista apenas a obrigatoriedade de “estudos e práticas de Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia”. Com isso, não se determina a obrigatoriedade das disciplinas, mas apenas de seus estudos, deixando em aberto a preocupante possibilidade de como esses conteúdos serão desenvolvidos.

Desde o seu retorno como disciplina obrigatória nos três anos do ensino médio em 2008, a Sociologia tem reforçado as razões para a sua presença na educação básica. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio ilustram as contribuições da disciplina para a formação da juventude brasileira: “*As razões pelas quais a Sociologia deve estar presente no currículo do ensino médio são diversas. A mais imediata (...) é sobre o papel (...) na formação do aluno e em sua preparação para o exercício da cidadania*” (BRASIL, 2006, p. 109).

Voltando-se a Sociologia para a cidadania, as Orientações Curriculares aprofundam a explicação:

Muito se tem falado do poder de formação dessa disciplina, em especial na formação política, conforme consagra o dispositivo legal (LDB nº 9.394/96, Art. 36, § 1o, III) quando relaciona “conhecimentos de Sociologia” e “exercício da cidadania”. Entende-se que essa relação não é imediata, nem é exclusiva da Sociologia a prerrogativa de preparar o cidadão. No entanto,

sempre estão presentes nos conteúdos de ensino da Sociologia temas ligados à cidadania, à política em sentido amplo (quando, muitas vezes no lugar da Sociologia stricto sensu, os professores trazem conteúdos, temas e autores da Ciência Política) e mesmo contrastes com a organização política de sociedades tribais ou simples (quando, então, é a Antropologia que vem ocupar o lugar da Sociologia), ou ainda preocupações com a participação comunitária, com questões sobre partidos políticos e eleições, etc. Talvez, o que se tenha em Sociologia é que essa expectativa - preparar para a cidadania - ganhe contornos mais objetivos a partir dos conteúdos clássicos ou contemporâneos – temas e autores. (BRASIL, 2006)

Ao se refletir sobre o lugar da Sociologia na educação básica, é possível afirmar que suas aulas proporcionam ao estudante o contato com ferramentas de potencial análise do mundo de forma crítica e abrangente. A “desnaturalização” e o “estranhamento”, métodos de observação desta ciência social, permitem aos jovens a interpretação do cotidiano com a consciência de que os fenômenos políticos, econômicos e culturais são fruto de um amplo processo histórico e social.

Nesse sentido, os currículos abordam, teórica e conceitualmente, temáticas sensíveis à vida em sociedade como cultura, relação entre indivíduo e sociedade, desigualdades, movimentos sociais, ideologia e alienação, formação do Estado brasileiro, relações étnico-raciais, papéis de gênero, globalização, questão fundiária, campo e cidade, organizações políticas e Estado Moderno, democracia e cidadania, direitos civis, sociais e políticos, modos históricos de produção, mercado de trabalho, meios de comunicação e indústria cultural, fluxos migratórios, dentre outros.

Essa perspectiva emancipadora faz com que a Sociologia desperte o enfrentamento de defensores de uma educação conservadora. Como materialização da ofensiva contra algumas áreas formativas, a primeira proposta de reforma oferecida pelo governo Temer retirava a obrigatoriedade do ensino de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia do currículo. Após forte mobilização social, o texto final foi modificado pelo Congresso, passando a apresentar a já mencionada obrigatoriedade de “estudos e práticas” destas disciplinas.

No entanto, por não estar definida a maneira como os conteúdos destas áreas serão abordados no ensino médio, existe margem para que professores não especializados possam lecionar aulas que não fazem parte da sua formação, comprometendo decisivamente a qualidade de ensino, principalmente na rede pública (PENNA, 2017).

A Sociologia, que ao longo das últimas décadas enfrentou problemas com a insuficiência de profissionais especializados, poderá ter um agravamento desse quadro como um dos impactos da reforma, haja vista o desestímulo da formação decorrente da falta de oportunidades para os sociólogos licenciados.

Nesse contexto, a disciplina volta a ser ameaçada depois de quase uma década de continuidade na educação básica. Todo o avanço conquistado em torno das práticas de ensino, com a construção de um repertório significativo de experiências, recursos e livros didáticos que facilitam a recontextualização dos conteúdos de uma linguagem acadêmica para o estudante do ensino médio, pode sofrer uma interrupção que influenciará a estabilidade e a afirmação necessárias ao desenvolvimento da disciplina (HANDFAS, 2017).

Junto da Sociologia, fica ameaçada a formação crítica e o aprofundamento nas temáticas sociais, políticas, culturais e econômicas. A sua colocação enquanto disciplina de considerável formação humana e analítica não pode se perder. Para impedir mais retrocessos é fundamental, no curto prazo, um acompanhamento no tocante às próximas decisões em torno do debate da BNCC. No longo prazo, precisamos de uma reorientação nas atuais políticas destinadas ao setor educacional - mais voltadas para a cidadania e menos para os interesses do mercado.

Considerações Finais

Tendo em vista o cenário descrito, preocupa-nos as possíveis consequências da Lei 13.415/2017, principalmente no que se refere ao acesso efetivo à educação pública, uma vez que as alterações propostas podem servir apenas para acirrar as disparidades já existentes.

Ao se implementar os itinerários formativos no ensino médio, será suprimida a diversidade de conhecimentos presentes nessa etapa de ensino, reduzindo o contato dos jovens da rede pública à conteúdos fundamentais para sua formação humana e cidadã.

Em relação à Sociologia, a reforma revigora uma série de incertezas que podem interromper um período de estabilidade da disciplina, dificultando um trajeto exitoso que vem sendo alcançado Brasil adentro no que se refere à produção de um campo de conhecimento direcionado, em última instância, à emancipação do aluno.

Por sua vez, como defendido por Ferreira e Filho (2017), um indivíduo dotado de habilidades e competências para manejar os preceitos da democracia e da cidadania transita

melhor em ambientes marcados pela diversidade, contribuindo de forma determinante para a afirmação e para a ampliação de direitos.

É preocupante que a nova Lei não tenha tratado de questões realmente estruturantes da educação brasileira, como as condições de infraestrutura da rede pública ou das condições do trabalho docente nas escolas públicas do país, fatores imprescindíveis para um ensino de qualidade. Não parece que o caminho para atacar os problemas do ensino médio seja o estímulo da formação para o mercado, tampouco a abertura para os interesses do capital, mas sim o investimento numa escola pública de qualidade e que valorize todo tipo de conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 out. 2017.

BRASIL. MEC. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 14 set. 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. “Ensino médio: atalho para o passado”. In: Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 38, n. 139, pp. 373-384, abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00373.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

FEIJÓ, Fernanda. “Breve histórico do desenvolvimento do ensino de Sociologia no Brasil”. In: Revista Percursos, vol. 13, n. 01, pp. 133-153, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2508>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

FERREIRA, Wallace; FILHO, Alberto Alvadia. “A serpente pedagógica: o projeto Escola sem Partido e o ensino de Sociologia no Brasil”. In: Revista e-mosaicos, vol. 6, n.12, ago. 2017. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/30272/21433>>. Acesso em: 21 jun. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo de serpente que ameaçam a sociedade e a educação”. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio integrado: concepção e contradição. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GENTILI, Pablo. A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

HANDEFAS, Anita. “Constituição e consolidação do ensino de Sociologia enquanto subcampo de pesquisa. Entrevista concedida a Cristiano das Neves Bodart”. In: Revista Café com

Sociologia, vol. 6, n. 2, pp. 415-425, mai./jul. 2017. Disponível em: <<http://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/860/pdf>>. Acesso em: 17 set. 2017.

MANIFESTO UNICAMP. Manifestação da comissão permanente de formação de professores da Unicamp sobre a elaboração da Base Nacional Comum Curricular. Publicado em 11/09/2017. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/pf/subportais/institucional/set-2017/bncc-manifestao-unicamp-2017_09_11.pdf>. Acesso em: 23 set. 2017.

MOCARZEL, M.S.M; ROJAS., A.A.; PIMENTA, M.F.B. “A reforma do ensino médio: novos desafios para a gestão escolar”. In: RPGE – Revista on-line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, vol. 22, n. esp.1, pp. 159-176, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/download/10788/7196>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite Lima. “A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais”. In: Revista da Escola de Formação da CNTE (ESFORCE), vol. 11, n. 20, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_20_2017.pdf>. Acesso em: 16 set. 2017.

OJ (OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE). Texto para discussão - Reforma do Ensino Médio - MP 746/2016. Elaborado por professores da Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, dezembro de 2016. Disponível em: <<http://observatoriodajuventude.ufmg.br/texto-para-discussao-reforma-do-ensino-medio-mp-7462016/>>. Acesso em: 17 set. 2017.

PACIEVITCH, Thaís; MOTIN, Giani; MESQUIDA, Peri. “O mercado da pedagogia e a pedagogia de mercado: reflexos do neoliberalismo sobre a educação”. In: Anais EDUCARE, PUC/PR, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/757_614.pdf>. Acesso em: 16 set. 2017.

PENNA, Fernando. Fernando Penna (UFF) sobre a Reforma do Ensino Médio. Vídeo. Publicado em 5 de abril de 2017. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=L6nQ8PyzYkA>>. Acesso em: 15 set. 2017.

SILVA, Monica Ribeiro da.; SCHEIBE, Leda. “Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil”. In: Revista da Escola de Formação da CNTE (ESFORCE), vol. 11, n. 20, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_20_2017.pdf>. Acesso em: 16 set. 2017.