

## A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SUAS CONSEQUÊNCIAS: O que pensam os professores de sociologia?

THE REFORM OF HIGH SCHOOL AND ITS CONSEQUENCES: what do sociology teachers think?

Amurabi Oliveira<sup>1</sup>

Willian Binsfeld<sup>2</sup>

Tayná Trindade<sup>3</sup>

**Reforma:** A “Reforma do Ensino Médio” tem produzido um debate controverso junto a diversos setores da sociedade, ainda que sua implementação não tenha se efetivado plenamente. No que concerne à Sociologia, a perda de sua obrigatoriedade tem sido discutida em diversos fóruns e eventos científicos, ainda que as análises ainda sejam muito incipientes neste momento. Neste trabalho nós almejamos analisar como os professores de Sociologia avaliam a Reforma do Ensino Médio, o que foi realizado a partir de entrevistas semiestruturadas e interpretado a partir das teorias disposicionalistas. Observa-se a existência de uma ampla crítica à Reforma, e de uma preocupação mais ampla acerca da formação dos jovens no Ensino Médio, na qual o ensino de Sociologia seria um elemento fundamental para a garantia de uma formação crítica, de tal modo que a perda da obrigatoriedade desta disciplina é avaliada como um retrocesso por parte destes docentes.

**Palavras-Chaves:** Ensino de Sociologia; Reforma do Ensino Médio; *Habitus*.

**Reform:** The "Reform of High School" has produced a controversial debate with several sectors of society, even though its implementation has not been fully effected. The loss of Sociology's obligatoriness has been discussed in several forums and scientific events, although the analyzes are still very incipient at this moment. In this work we aim to analyze how the teachers of Sociology evaluate the Reform of High School, which was carried out from semi-structured interviews and interpreted from the dispositional theories. The research shows the existence of an extensive critique of this Reform, and a broader concern about the training of students in high school, in which the teaching sociology would be a key element in ensuring a critical formation, so that the loss of the obligatoriness of this discipline is evaluated as a setback by these teachers

**Keywords:** Teaching Sociology; High School Reform; *Habitus*.

### 1 INTRODUÇÃO

A Sociologia no Brasil possui um percurso histórico profundamente particular, uma vez que sua institucionalização disciplinar ocorreu primeiramente na Educação Básica, para só então ingressar no Ensino Superior (MICELI, 1989; MEUCCI, 2011; OLIVEIRA, 2013), por meio dos chamados cursos de Ciências Sociais a partir da década de 1930<sup>4</sup>.

Mesmo no atual cenário, com a crescente especialização e fortalecimento da Antropologia, Ciência Política e Sociologia enquanto campos disciplinares autônomos, ainda predomina no Brasil um modelo de formação inicial interdisciplinar a partir destas três ciências, havendo maior especialização

<sup>1</sup>Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco e Professor da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: [amurabi\\_cs@hotmail.com](mailto:amurabi_cs@hotmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7856-1196>.

<sup>2</sup>Graduando em Ciências pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Bolsista de Iniciação Científica. E-mail: [willian.binsfeld2@gmail.com](mailto:willian.binsfeld2@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5673-2978>.

<sup>3</sup>Graduanda em Ciências pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Bolsista de Iniciação Científica. E-mail: [contatotaynatrindade@gmail.com](mailto:contatotaynatrindade@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0831-398X>.

<sup>4</sup>Os primeiros cursos criados no Brasil de Ciências Sociais foram os da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (1933), Universidade de São Paulo (1934) e Universidade do Distrito Federal (1935).

apenas no campo da pós-graduação, e ainda assim, inúmeros programas de pós-graduação no Brasil continuam a oferecer a formação em Ciências Sociais.

Em contrapartida a esta formação interdisciplinar no nível da graduação, na educação básica, principalmente a partir da década de 1920, a Sociologia passou a figurar como disciplina escolar no ensino secundário. Voltando-se principalmente para a formação das elites, ao se situar nos cursos complementares preparatórios para o ingresso na Universidade.

Há outra diferença significativa entre o ensino da Sociologia no nível superior e na educação básica no Brasil: enquanto que nas universidades a Sociologia possui uma história praticamente interrompida, com um crescimento contínuo no número de cursos de graduação (LIEKDE FILHO, 2006; OLIVEIRA, 2015), bem como de pós-graduação (LIMA, CORTES, 2013); no ensino secundário a Sociologia possui uma presença descontínua, marcada por presenças e ausências (SILVA, 2010; MORAES, 2011; OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2017).

Em período mais recente a Sociologia tem traçado uma trajetória de consolidação na realidade escolar, que vinha se desenhando ao menos desde a promulgação da lei de diretrizes e bases da educação (Lei nº 9.394/96), culminando com a lei nº 11.684/08, que tornou obrigatório o ensino da Sociologia em todas as séries do ensino médio em todas as escolas brasileiras. Somam-se a isto a inclusão desta disciplina no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>5</sup> a partir de 2012, bem como sua inclusão na chamada Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>6</sup>.

Todavia, no bojo nas políticas educacionais que vêm sendo elaboradas a Sociologia perdeu sua obrigatoriedade que vinha sendo mantida há quase dez anos, o que se insere dentro da chamada Reforma do Ensino Médio. Propomo-nos neste artigo discutir como os professores de Sociologia que estão atuando na educação básica avaliam a Reforma do Ensino Médio, o que será analisado a partir das teorias disposicionalistas. Os dados empíricos aqui apresentados foram obtidos a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores que lecionam Sociologia na rede pública de ensino na cidade de Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina<sup>7</sup>. Os princípios analíticos dos dados baseiam-se na ideia de ruptura epistemológica (BOURDIEU, CHAMBOREDON, PASSERON, 1999) numa perspectiva compreensiva (BOURDIEU, 2001), dialogando diretamente com a teoria dos campos numa perspectiva bourdieusiana.

Para uma melhor compreensão por parte do leitor das questões aqui abordadas apresentaremos o texto em mais quatro partes: a) breve contextualização da Reforma do Ensino Médio; b) debate sobre o *habitus* docente e as disposições sociais incorporadas dos professores; c) análise sobre a avaliação dos professores acerca da Reforma do Ensino Médio; d) considerações finais.

## 2 O CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Como é bem é de amplo conhecimento, a discussão em torno do ensino médio no Brasil gera inúmeros debates, que se relacionam aos problemas estruturais que encontramos nesta etapa da escolarização (KRAWCZYK, 2009), havendo a elaboração de uma ampla agenda de políticas educacionais que incidem sobre esta realidade em período recente (OLIVEIRA, 2017). Soma-se a isto o fato de que estamos vivenciando uma fase de intensas transformações nesta realidade, marcada pela sua expansão nas últimas décadas, acompanhada de uma leve redução no número das matrículas nos últimos anos, e incorporação de novos públicos. Como apontam Sposito e Souza (2014, p. 36):

<sup>5</sup> Política de Estado de avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos para escolas públicas de todo o país. Nos três últimos editais a Sociologia esteve presente, tendo sido aprovados dois livros no primeiro, seis no segundo, e cinco no terceiro.

<sup>6</sup> A BNCC constitui numa proposta de elaboração de um currículo nacional nas diversas áreas do conhecimento que compõem a educação básica, tendo sido já apresentadas algumas versões preliminares. Para sua elaboração houve a colaboração não apenas de agentes ligados diretamente ao Ministério da Educação (MEC), como também de sociedades científicas, pesquisadores, além de uma consulta aberta à participação da sociedade civil de forma mais ampla.

<sup>7</sup> Pesquisa financiada pelo CNPq através de Bolsa de Produtividade em Pesquisa, Bolsas de Iniciação Científica e apoio através do Edital Universal.

A expansão do ensino médio levou um público novo para os bancos escolares, público este historicamente alijado do acesso a trajetórias mais longilíneas de escolarização, mas está longe de se conformar como uma etapa universalizada, conforme determina nossa legislação educacional (Lei n. 9.394/1996; Lei n. 12.061/2009). Novos sujeitos acessam a escola de nível médio, mas um contingente significativo da população está fora dela, ou porque simplesmente encontra-se excluído do sistema educacional ou porque ainda frequenta a etapa que precede a escola média (o ensino fundamental).

Ainda que as questões postas se refiram ao cenário nacional, é importante considerar que temos uma realidade profundamente heterogênea, tanto no que diz respeito ao acesso e permanência dos jovens a esta etapa da escolarização, quanto com relação às condições postas para tanto, o que inclui a qualidade do ensino, a inserção destes jovens no mercado de trabalho etc.

Sendo assim, não é de se surpreender que o ensino médio seja amplamente criticado por diversos setores da sociedade, e que houvesse (e ainda há) uma forte expectativa por mudanças estruturais nesta etapa do ensino. A chamada Reforma do Ensino Médio assume tais críticas como um dispositivo político justificador para sua implementação, assim como para a urgência com a qual foi tramitada, sem a necessidade de um diálogo mais amplo com a sociedade civil<sup>8</sup>. Como sintetizam Ferreira e Silva (2017, p. 288):

A MP nº 746/2016 foi encaminhada pelo Ministério da Educação ao Congresso Nacional no dia 22 de setembro de 2016. Após quatro meses de tramitação, foi aprovada na Comissão Mista incumbida de apreciá-la; foi então convertida no Projeto de Lei nº 34/2016, aprovado na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, sendo, finalmente, sancionada como Lei nº 13.415/2017 e passando a compor, desse modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996).

Esse processo, porém, não passou sem que houvesse muita resistência. Da parte de estudantes, sobretudo secundaristas, o país assistiu a um amplo movimento de ocupação de prédios públicos. No ápice do movimento, aproximadamente 1.400 instituições educacionais ficaram sob gestão estudantil. Em todas elas, as atividades e as discussões giravam em torno da PEC nº 241/55 e da MP nº 746. De outra parte, a reação contrária à MP se fez por meio das notas e dos manifestos de entidades acadêmicas e político-organizativas, das quais destacamos as que fazem parte do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Ação Educativa, Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF), Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA) e Confederação Nacional dos

---

<sup>8</sup> Também no âmbito local em Santa Catarina houve claras resistências à proposta, que se materializou tanto nas ocupações das escolas, quanto nos espaços de debate. Em novembro de 2016 ocorreu uma audiência pública na Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (ALESC) que contou com a presença do coordenador-geral do Ensino Médio, Wisley João Pereira, além de representantes de diversos setores da sociedade, com destaque para a massiva presença de estudantes do ensino médio, neste debate a maior parte dos presentes se posicionou de forma contrária à Reforma do Ensino Médio. A audiência foi encerrada pelo presidente da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Assembleia Legislativa, deputado Antonio Aguiar (PMDB) após os fortes protestos.

### Trabalhadores em Educação (CNTE).

Dentre as diversas alterações trazidas com esta reforma, interessa-nos destacar aqui aquelas que em um primeiro plano afetam diretamente o ensino de Sociologia. Observa-se de imediato que disciplinas como Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física perdem seu *status* de disciplinas obrigatórias em todas as séries, o que passa a ser reservado apenas para Português e Matemática.

Este primeiro ponto, para além de um retrocesso significativo nas lutas empreendidas no campo próprio da Sociologia, que culminou com o regresso dessa disciplina para os currículos escolares, também priva os jovens de acessar um determinado capital cultural ao qual dificilmente terão acesso fora da realidade escolar. Se admitirmos que a escola apresenta como função munir o educando de um certo “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2007), isso implica também em reconhecer a relevância da presença de disciplinas que possibilitam a ampliação do capital cultural dos alunos, compreendido aqui nos termos da teoria bourdieusiana (BOURDIEU, 1996; BOURDIEU e PASSERON, 2008).

Ainda considerando a possível manutenção da Sociologia na BNCC, esta – que ainda está em discussão – foi reduzida apenas a uma parte do ensino médio. Com esta Reforma deixa de haver um currículo comum a todos os alunos, passando a existir cinco itinerários formativos específicos: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional, podendo haver nos Estados outras combinações entre estes itinerários.

O maior ou menor contato com a Sociologia vai depender, portanto, da forma como os currículos serão organizados localmente, e dos itinerários escolhidos pelos alunos. Fragiliza-se com isso o cenário do ensino de Sociologia, já afetado pela presença majoritária de docentes sem formação acadêmica na área, privando o alunado do ensino médio brasileiro do contato com uma reflexão mais incisiva sobre a realidade na qual eles se inserem.

Foge do escopo deste artigo realizar um balanço mais detalhado desta Reforma, o que é limitado também pelo fato que sua implementação ainda não foi efetivada de fato<sup>9</sup>. Entretanto, é importante indicar que a proposta apresentada tem sido alvo de intensas críticas, incluindo aí as sociedades científicas no campo das Ciências Sociais brasileiras, como a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) etc. Passemos então para a análise de como esta Reforma é percebida por professores de Sociologia que estão atuando em sala de aula, e quais as perspectivas que eles percebem que estão postas para esta disciplina.

### 3 AS DISPOSIÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA: o *habitus* docente

Para a realização desta pesquisa foram entrevistados seis professores, sendo quatro deles com formação inicial em Ciências Sociais e dois em Filosofia. Buscou-se a partir da secretaria de educação, bem como das escolas, a indicação de professores com o perfil desejado para a pesquisa: professores que lecionassem sociologia na educação básica da rede estadual. Ainda que no âmbito nacional haja um predomínio de profissionais sem formação em ciências sociais lecionando esta disciplina, no caso específico da cidade de Florianópolis o quadro se inverte, predominando profissionais com formação específica nesta área de conhecimento, sobretudo nas escolas consideradas “centrais”, que foram as principais instituições acionadas devido à facilidade de acesso. E como anunciado anteriormente buscou-se realizar uma abordagem compreensiva, que produzisse então uma “ruptura epistemológica”, movimento considerado imprescindível para a produção do conhecimento sociológico. Neste sentido, a análise das narrativas dos professores considerou-se tanto o processo de auto-representação, quanto às condições objetivas às quais estão submetidos no processo de desenvolvimento de suas práticas.

Reconhecemos que há especificidades na compreensão que os docentes possuem acerca do papel que a Sociologia possui no Ensino Médio, que varia de forma sensível a partir da formação inicial que possuem, porém é interessante perceber também as confluências apontadas, mesmo entre

---

<sup>9</sup> Apesar disso, mostra-se interessante a hipótese levantada por Cunha (2017) de que esta reforma teria uma função “contenedora” para o ensino superior, o que seria um elemento importante no atual cenário de crise da expansão do setor privado do ensino superior.

professores com formações distintas.

Estes docentes realizam sua formação em três distintas instituições, quatro deles na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), uma na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e um na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)<sup>10</sup>. Todos realizaram estudos em nível de pós-graduação, o que é fruto de iniciativas individuais, destacando-se as dificuldades encontradas para realizarem a continuação dos estudos mediante as condições de trabalho encontradas. Mostra-se ainda como um traço comum o acúmulo do ensino de sociologia com o ensino de outras disciplinas, o que ocorre tanto entre os formados em Ciências Sociais quanto entre aqueles formados em outras áreas.

Há uma variação significativa com relação ao período no qual eles realizam seus cursos superiores, variando o período de ingresso entre as décadas de 1980 e de 2010. Isso implica em dizer que tais docentes pertencem a diferentes gerações pedagógicas (WEBER, 1996), de modo que em alguns casos quando ingressaram na Universidade o ensino de Sociologia já estava posto na educação básica. Pode-se inferir, portanto, que ao passo que para alguns a atuação como professor sociologia se colocava como uma possibilidade objetiva já desde o curso de graduação, para outros, esta foi uma construção que se deu *a posteriori*, reflexo das mudanças vivenciadas na própria realidade escolar.

Outra questão importante de se apontar é que longe de apresentarem trajetórias lineares, estes docentes recorrentemente iniciaram outros cursos, optaram posteriormente pelas Ciências Sociais. Ademais, ainda enquanto estudantes de Ciências Sociais recorrentemente estes docentes não possuíam a intenção inicial de se tornarem professores, como podemos observar nos seguintes depoimentos:

*Entre em 1990 e me formei em 1995. Eu não queria ser professor, nem passava pela minha cabeça, até porque no ensino médio – o tal inovador como tratamos hoje – eu fiz contabilidade. Sou formado em contabilidade, nem pensava em ser professor. Más as coisas foram se encaminhando tão certinho, eu fiquei 4 anos como ACT numa escola em Lages, aí abriu concurso pensei “Você ver no que que dá” passei 11º em Sociologia e 28º em Geografia. Daí automaticamente quando se opta por sociologia você perde a segunda opção que era geografia, logo me efetivei. (Entrevistado 2, graduado em Ciências Sociais)*

*Eu tive uma trajetória muito rebelde... Eu entrei na faculdade em 85 e em 87 eu saí das ciências sociais, embora sabendo que eu adorava aquilo sempre gostei muito. Em 91 eu entrei na engenharia sanitária e ambiental, aí fiz dois anos de engenharia acabei largando também, achei que não era aquilo que eu queria, bem, bem rebelde. Ai em 98 eu voltei pras sociais e só me formei em 2003, porque ainda nesse tempo eu larguei de novo, mais ai voltei pra terminar e concluí em 2003, aí comecei a dar aula em Porto Alegre. (Entrevistada 4, graduada em Ciências Sociais).*

*Não foi um projeto de vida. Eu terminei o supletivo.. E tinha cunhados que estavam se preparando para o vestibular. Um para medicina e o outro para Direito. Eu quis também, mas não tinha como fazer um curso desses... Medicina, Direito.. Eu tinha que trabalhar né. Ah, eu tinha outro cunhado também, outro cunhado que estava fazendo Ciências Sociais, é. Ai foi isso, entrei nas Ciências Sociais. (Entrevistado 6, graduado em Ciências Sociais)*

Se considerarmos que as biografias não constituem uma sequência ordenada de fatos, e que para compreendê-las temos que analisar o deslocamento dos agentes no campo (BOURDIEU, 1996), temos aí alguns elementos interessantes para compreender a prática docente e as constituições das disposições sociais dos professores. O encaminhamento para a carreira docente na educação básica, ao que parece, não surge como algo planejado desde o princípio, o que é ainda mais evidente no que tange à docência

<sup>10</sup> Instituição de caráter comunitário criada em 1959, tendo sido uma das primeiras a criar um curso de Ciências Sociais em Santa Catarina, porém este curso não se encontra em funcionamento atualmente.

de sociologia para aqueles que não possuem formação na área, bem como o ensino de outras disciplinas para aqueles formados em ciências sociais.

*Eu só Esse ano aqui, estou dando aula de ensino religioso e filosofia. Más já dei aula de sociologia e história também. (...) Eu dei aula de sociologia por um ano, posso te dizer que uso da mesma didática que para aulas de filosofia, dependendo do assunto. (Entrevistada 1, graduada em Filosofia).*

*Então, depois eu dava de tudo. Eu comecei no inglês... Isso foi em 1994, e depois que eu terminei o mestrado já comecei a dar aulas de sociologia. Dava sociologia, mas dava história também, filosofia, geografia... (Entrevistado 6, graduado em Ciências Sociais).*

*soube quando cheguei na escola. O nome da vaga era filosofia mas eles não tinham professor de sociologia, então eu e o outro professor de filosofia tínhamos que dividir as aulas. (Entrevistado 5, graduado em Filosofia).*

A prática docente se operacionaliza, portanto, ao menos nestes casos, a partir de uma adequação entre as aspirações subjetivas e as condições objetivas postas, reforçando a cumplicidade ontológica entre agência e estrutura (BOURDIEU, 2007), que ainda que esta não seja “perfeita” em quase nenhuma situação, devido às próprias contradições existentes no *habitus*, em alguns casos específicos há uma tendência a se confirmar este cenário.

Podemos imaginar que a partir da dimensão estruturante da realidade social, que molda as práticas – o que inclui neste caso a demanda pela complementação da carga horária, ou em alguns casos a condição para trabalhar em uma única escola – as disposições sociais (*habitus*) de professor vão se construindo, substanciando-se em práticas que se operacionalizam a partir dos recursos disponíveis para tanto, como nos casos dos docentes oriundos de outras áreas do conhecimento que passam a se apoiar mais no livro didático, e nas temáticas que possuam proximidade com suas áreas de formação acadêmica inicial.

Em alguns casos observa-se que inicialmente havia uma intenção de se construir uma carreira docente no ensino superior, o que em alguns casos fica mais evidente com o ingresso destes professores em programas de pós-graduação *stricto sensu*, o que constituiu parte da trajetória de quatro dentro nossos seis entrevistados.

É também a partir das disposições sociais construídas que tais docentes produzem sua avaliação sobre o mundo. Assume-se aqui, portanto, a hipótese de que para compreendermos a forma como estes docentes avaliam as políticas educacionais é necessário compreendermos suas disposições sociais (*habitus*), e neste sentido é relevante considerar que:

*[...] o habitus produz práticas, individuais e coletivas, portanto, da história, conforme os esquemas engendrados pela história; ele garante a presença ativa das experiências passadas que, depositadas em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, de pensamento e de ação, tendem, de forma mais segura que todas as regras formais e que todas as normas explícitas, a garantir a conformidade das práticas e sua constância ao longo do tempo. [...] o habitus torna possível a produção livre de todos os pensamentos, de todas as percepções e de todas as ações inscritas nos limites inerentes às condições particulares de sua produção, e somente daquelas. (Bourdieu, 2009, p. 90-91).*

Sendo assim, admitindo-se a existência de certo *habitus* docente, torna-se provável que haja o compartilhamento de valores e percepções sobre as políticas educacionais que incidem sobre as escolas públicas, instituições nas quais estes agentes estão inseridos.

Ainda que reconheçamos aqui que o *habitus* individual não pode ser compreendido como uma simples variação do *habitus* de classe (LAHIRE, 2002), em nossa percepção é inegável que as disposições sociais inculcadas e incorporadas nos agentes representam, em algum grau, uma trajetória que não é apenas individual, mas também social, e representa desse modo também as disposições sociais

presentes no grupo no qual tais agentes estão inseridos.

Desse modo, os dados aqui apresentados ainda que partam de uma amostra não significativa estatisticamente, em termos qualitativos nos dá pista para compreendermos a posição dos docentes de sociologia sobre a Reforma do Ensino Médio, elemento a ser melhor explorado no próximo tópico deste trabalho.

#### 4 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA

Como já apontando, a Sociologia está no cômputo das disciplinas que perdem a obrigatoriedade com a Reforma do Ensino Médio. Mais que isso, a disciplina que faria parte de todo o trajeto formativo dos jovens nesta etapa de sua formação possivelmente restringir-se-á apenas para aqueles que optarem pela área de Ciências Humanas, a depender de como os Estados organizem seus currículos.

A inclusão ou retirada de uma disciplina do currículo escolar reflete sempre uma determinada concepção de sociedade, bem como suas relações de poder (APPLE, 2006). Desse modo, da mesma forma de devemos reconhecer que a Sociologia que figura na escola neste momento é sensivelmente distinta daquela que estava presente entre as décadas de 1920/1940 (MEUCCI, 2015), também as motivações para sua retirada parecem ser diversas. Não nos caberia aqui adentrar nesta discussão, dado o escopo do trabalho bem como a necessidade de uma análise mais cuidadosa para esta questão.

Ao que parece, há certa convergência entre os professores que lecionam Sociologia de que a Reforma como um todo representa um retrocesso – como é apontado por alguns analistas (CUNHA, 2017; FERREIRA, SILVA, 2017) – e que a retirada desta ciência do currículo escolar reforça este desenho.

*O que eu posso dizer sobre a reforma de maneira geral: seria bom se houvesse estrutura para isso, a gente não tem. Na verdade essa escola mesmo só está com uma estrutura legal agora porque foi reformada a algum tempo, lá na outra escola que eu dou aula em enxada, já não tem essa mesma estrutura, e ali ainda tem o EMI, são outros horários, outras salas. Já é um parto pra gente trabalho com o EMI, fazendo horta, aqui também tem só não vinculado a este projeto. O próprio EMI que já é um projeto antigo, tem até no instituto, não recebe estrutura para funcionar direito e nem os professores para fazer as oficinas específicas e diferenciadas para os alunos. O Ensino médio técnico, ou meio técnico, vai ser pior ainda porque eles vão ter que colocar pessoas qualificadas na parte técnica pra aula direcionada, e não estão se importando muito com a parte humana da coisa, no sentido das disciplinas mesmo, pra quê senso crítico? Pra que noção de política? Tu é novo, qual sua idade? (Entrevistada 1)*

*Olha, eu penso que o que foi pensando foi meio absurdo, porque dá muito mais ênfase a língua portuguesa, matemática e inglês é estranho porque língua portuguesa e matemática é o que mais a criança tem desde que entra na escola é a que eles têm carga horária maior e porque que eles não conseguem dominar? Será que o problema são eles? Ou a carga horária que já é grande? Na minha época também a maior carga horária era de português e matemática e nem por isso a gente dominava o conteúdo. Então, eu acho que primeiro tinha que mexer na raiz do problema, o que está acontecendo? E tiraram disciplinas importantes como a nossa sociologia, filosofia, que ensinam o aluno a pensar que pode até ajudar na matemática, na língua portuguesa. Porque a nossa sociologia vai bem aquele aluno que sabe ler e escrever e temos alunos que chegam no Ensino Médio sem saber ler e escrever com muita dificuldade, escreve frase sem verbo, sem sujeito e tiveram aula de língua portuguesa desde que entraram na escola e numa carga horária alta. É isso que me deixa confusa e achando que o problema não está nos resultados, o problema é estrutural. (Entrevistada 3)*

*Eu acho um retrocesso, a volta ao tecnicismo, acho que se é pra ser feito uma reforma tem que ser das escolas pro Estado e não do Estado pras escolas. Acho*

*que a gente tinha que ter mais oportunidade pra se organizar, ser mais valorizados, no sentido do dinheiro do FUNDEB vir realmente pras escolas e não ser desviado pra tudo que é lugar como é e a gente ter condições de estruturar na escola uma reforma e não ela vir pronta do Estado... (Entrevistada 4).*

*Olha... Isso não é uma reforma né, é uma deforma. É uma deformação de tudo o que foi feito, tudo o que foi construído historicamente. E sem debate.. Sem discussão. Tem que reformar? Sim, tem que reformar... Mas isto que está posto por esse governo ai não é reforma, é retrocesso.*

*E: Certo.*

*Norberto: Sabe, o ensino médio deveria ser um preparo para o ensino superior, é o que deveria ser. Mas essa mudança ai.. Ela é um divisor de águas. Ela seleciona de antemão, quem vai para o ensino superior e quem não vai, quem vai pro ensino técnico. (Entrevistado 6).*

A crítica é acompanhada, portanto, do reconhecimento da existência de problemas estruturais na educação pública. Como estes professores além de estarem inseridos no espaço da escola também se vinculam a outras instituições – como o sindicato dos professores ao qual todos são filiados – e vivenciam socializações anteriores, o que inclui a família, a escolarização anterior destes docentes, tanto na educação básica quanto no ensino superior etc., é provável que parte da avaliação que realizam dessa Reforma advenha também das experiências que eles vivenciaram nestes diferentes espaços. Neste sentido é importante compreender que:

Os indivíduos das sociedades altamente diferenciadas, que vivem em regime de concorrência educativa e se confrontam mais ou menos precocemente com normas socializadoras muito diferentes, têm, assim, uma maior probabilidade de ter constituído um patrimônio de disposições incorporadas heterogêneas, e às vezes até mesmo contraditórias, do que os indivíduos que vivem em sociedades tradicionais, demograficamente mais restritas e infinitamente menos diferenciadas (LAHIRE, 1998). E quanto mais o patrimônio individual das disposições é heterogêneo e clivado, mais a questão de saber quais disposições são ativadas e quais disposições são inibidas se coloca, ou, simplesmente, deixadas em repouso nos diferentes contextos de ação que se apresentam, esses últimos podendo ir do mais amplo domínio de práticas à interação circunstanciada dentro de um dado domínio. (LAHIRE, 2015, p. 1401).

Compreendendo-se desse modo, significa que a avaliação que os docentes realizam desta Reforma é elaborada com base na multiplicidade de experiências que eles vivenciaram. Ainda que postos sob condições sociais semelhantes, o principal elemento diferenciador neste grupo aqui analisado é geração a qual pertencem, de modo que alguns deles vivenciaram um ensino secundário com formação profissional compulsória, sendo um elemento relevante para a avaliação negativa desta Reforma.

Outro elemento que aparece recorrentemente como relevante para a avaliação realizada pelos docentes diz respeito às condições estruturais das escolas, neste ponto, ao que tudo indica, quanto mais tempo de docência maior o peso que este elemento tem na avaliação realizada.

*Não, a escola do jeito que tá não tem condições, olha aqui [professor aponta para o pátio na parte inferior] olha a quadra foi coberta agora recente, não tem nem espaço pros alunos fazerem educação física, não tem nada que atraia o aluno para a escola. Por isso essa evasão escolar, essa defasagem de aluno, alunos com 18/20 anos no primeiro ano do Ensino Médio, voltando pra escola que não tem nada a ver com a realidade dele. (Entrevistado 2, docente há 20 anos).*

*Não tem estrutura, a escola por exemplo não valoriza a titulação do professor, a escolarização do professor, quando dá curso são uns cursinhos ridículos, que com uma disciplina nossa da graduação em uma semana dão um banho num cursinho desses que o Estado oferece, são tristes é coisa de autoajuda, nada a ver*

*realmente com conteúdo pra que a gente possa melhorar a aula. É muito triste, a gente vai emburrecendo. E a escola assim por causa desse cansaço tem muita rotatividade do professor, aí os alunos ficam sem aula durante uns dias enquanto um professor pegou licença e o outro não vem substituir ainda porque a burocracia é ruim. (Entrevistada 3, docente há 10 anos).*

É possível inferir que o fato de estarem há mais tempo na docência implica também numa vivência anterior com outras reformas educacionais, de modo que vislumbram com maior clareza os limites estruturais existentes para a implementação de mudanças substanciais na educação básica.

Desse modo, ainda que possamos falar na existência de certo “*habitus docente*”, é interessante perceber que as diversas experiências que moldam as disposições sociais dos agentes têm por consequência a produção de varrições nos processos de percepção do fenômeno aqui analisado.

Interessante perceber também que não encontramos diferenças significativas entre aqueles formados ou não na área de Ciências Sociais, ao menos com relação à uma avaliação mais geral da Reforma do ensino médio. Isso pode indicar que apesar das diferenças em termos de formação acadêmica-científica, as outras experiências que são partilhadas por estes agentes, tais como as condições de ensino às quais são submetidos, a relação com o sindicato dos professores, a ausência de discussões próprias promovidas por suas escolas sobre o tema etc., possuem um peso mais significativo na elaboração de uma avaliação sobre a Reforma.

Apesar da retirada da Sociologia ser um ponto relevante a ser criticado nesta Reforma, ao que parece os docentes estão mais preocupados com as consequências mais gerais que ela pode trazer, principalmente a clivagem decorrente dos diversos trajetos formativos. Na percepção dos docentes, a formação técnica e profissional estaria mais voltada para as classes trabalhadoras, o que encontraria uma boa adesão por parte dos jovens que estão no ensino médio, devido a uma perspectiva mais imediata que esta formação ofertaria para eles.

Ao que parece, para além das preocupações específicas com relação às disciplinas que lecionam, para estes professores a preocupação maior é sobre os impactos desta Reforma em termos de aprofundamento das desigualdades educacionais. Em todo o caso, a perda de espaço da Sociologia do currículo escolar, assim como de outras disciplinas, representaria a perda de um espaço de reflexão crítica na formação dos jovens do ensino médio, o que se coloca como uma questão.

*A história, a geografia, a filosofia e a sociologia é um espaço para eles pensarem diferenciados, pensarem de forma crítica e muitas vezes ainda a história é dada de uma forma muito tradicional, a geografia também... Então onde eles tem mais esse espaço é na filosofia e na sociologia e principalmente na sociologia, sem sombra de dúvida, que vai formá-los como cidadãos críticos mesmo, que a nossa ideia é formar cidadão críticos para transformar a sociedade não para a manutenção da sociedade como é nas outras disciplinas. Eu tenho muito medo... (Entrevistada 4).*

Pode-se perceber com isso que as críticas realizadas por estes docentes se articulam com uma preocupação sobre as consequências formativas do currículo a ser implementado, o que se aprofunda com as incertezas sobre o destino da disciplina de Sociologia, percebida continuamente como uma ciência crítica, ou seja, uma disciplina que incomoda (BOURDIEU, 2003). Do mesmo modo, preocupa a estes professores saber quais atividades lhes caberão em um cenário no qual esta ciência perde espaço no currículo.

*Se não tiver aluno para minha disciplina farei o que? Ficar na escola cumprindo horário? Agora mesmo estou fazendo uma especialização em gestão escolar e depois farei LIBRAS, me asseguro profissionalmente mesmo que em outro domínio dentro da educação. (Entrevistada 1)*

Estes docentes apresentam, portanto, preocupações mais gerais com relação aos impactos

causados pela Reforma em termos de formação dos discentes, mas isso também se articula com preocupações mais pragmáticas, tangenciando as condições de trabalho, reconhecidas como já precarizadas devido aos baixos salários, bem como ao número elevado de turmas. As disposições sociais incorporadas nestes docentes o levam, desse modo, a uma leitura de mundo que incorpora suas demandas práticas, o que inclui a operacionalização cotidiana do fazer profissional.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados aqui apresentados ainda que representem uma primeira aproximação apontam para questões interessantes, pois revelam uma tendência entre os professores de Sociologia que atuam na rede pública de rejeitar a Reforma do Ensino Médio.

Observou-se a existência de certo *habitus* docente, que se constitui a partir de processos contraditórios, como fica evidente no processo de constituição da própria carreira profissional destes professores, que na maior parte dos casos não surge como um projeto claramente delineado desde o princípio. A escolha pelo curso, assim como o ingresso na docência, são acontecimentos contingenciais, movidos pelas possibilidades objetivas postas para estes agentes, assim como pela própria rede de relações que eles possuem.

A partir deste *habitus* docente há a percepção de que esta Reforma representa um retrocesso no âmbito das políticas educacionais, o que é ainda mais evidente no caso daqueles que possuem mais tempo de atuação na profissão. Nestes casos, pesa o fato de tais agentes terem vivenciado outras reformas educacionais em suas trajetórias, tanto como alunos quanto como professores, que em suas avaliações também falharam e não conseguiram melhorar a educação.

Por fim, é relevante destacar que estes professores apresentam uma preocupação mais geral com as implicações em termo de formação dos alunos no cenário desta Reforma, por compreenderem que há tanto um reforçamento das hierarquias escolares e das desigualdades educacionais, quanto pela perda de uma dimensão mais crítica na formação escolar. Neste ponto, ganha visibilidade o papel da sociologia enquanto uma das disciplinas que possuiria um papel fundamental na formação crítica do aluno, de tal modo que a perda da obrigatoriedade desta ciência no currículo escolar representaria um retrocesso não apenas para o campo específico do ensino das ciências sociais, como também para a formação discente como um todo.

### REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São. Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *A Miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 693-732.
- BOURDIEU, Pierre. *O senso prático*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Lisboa: Margens 47, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas*. Campinas: Papyrus, 1996.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *O Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio: atalho para o passado. *Educ. Soc.*, v. 38, nº. 139, p.373-384, abr.-jun., 2017
- FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro. Centralidade do ensino médio no contexto da nova “ordem e progresso”. *Educ. Soc.*, v. 38, nº. 139, p.287-292, abr.-jun., 2017

- KRAWCZYK, Nora. *O ensino médio no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2009.
- LAHIRE, Bernard. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. *Educ. Pesqui*, vol.41, n. spe, p.1393-1404, 2015.
- LAHIRE, Bernard. *Homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LIEDKE FILHO, Enno, A sociologia no Brasil: história, teorias e desafios. *Sociologias*, v. 7, n. 14, p. 376-436, 2005.
- LIMA, Jacob Carlos; CORTES, Soraya Maria Vargas. A sociologia no Brasil e a interdisciplinaridade nas ciências sociais. *Civitas*, v. 13, n. 3, p. 416-435, 2013.
- MEUCCI, Simone. *Institucionalização da sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos*. São Paulo: Hucietec: Fapesc, 2011.
- MEUCCI, Simone. Sociologia na Educação Básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. *Revista Ciências Sociais Unisinos*, v. 51, p. 251-260, 2015.
- MICELI, Sergio. Condicionantes do desenvolvimento das Ciências Sociais. In: MICELI, Sergio (org.). *História das Ciências Sociais no Brasil*. Vol. 1. São Paulo: Editora Vértice/Idesp/Finep, 1989. p. 72-110.
- MORAES, Amaury Cesar. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. *Cadernos CEDES*, v. 31, nº 85, 2011, p. 359-382.
- OLIVEIRA, Amurabi. Cenários, tendências e desafios na formação de professores de Ciências Sociais no Brasil. *Política & Sociedade*, v. 14, n. 31, 2015.
- OLIVEIRA, Amurabi. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. *Acta Scientiarum. Education*, v. 35, n. 2, 2013, p. 179-189.
- OLIVEIRA, Amurabi; OLIVEIRA, Evelina Antunes F.. Os processos de institucionalização da sociologia na Escola secundária (1890-1971). In: SILVA, Ileizi Fiorelli; GONÇALVES, Danyelle Nilin. (Org.). *A Sociologia na Educação Básica*. São Paulo: Annablume, 2017, p. 17-34.
- OLIVEIRA, Dalila. As políticas para o ensino médio na realidade brasileira: uma agenda em disputa. *Poiésis*, v. 10, n.17, p.187 -198, Jan/Jun 2016.
- SILVA, Ileizi L. F. O Ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, Amaury Cesar de (Org.). *Coleção Explorando o Ensino de Sociologia*. Brasília: MEC, 2010, p. 23-31.
- SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para a análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora (Org.). *Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 33-62
- YOUNG, Michael. Para que servem as escolas?. *Educ. Soc.*, vol.28, no.101, p.1287-1302, 2007.
- WEBER, Silke. *O professorado e o papel da educação na sociedade*. Campinas: Papius, 1996.