

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GILMAR DE ALMEIDA

PARA O “NOVO” ENSINO MÉDIO, UMA “NOVA” SOCIOLOGIA

CURITIBA

2020

GILMAR DE ALMEIDA

PARA O “NOVO” ENSINO MÉDIO, UMA “NOVA” SOCIOLOGIA

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Rede Nacional de Sociologia da UFPR - PROFSOCIO, Área de Concentração em Ensino de Sociologia, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientadora: Professora Dr^a Simone Meucci.

CURITIBA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Almeida, Gilmar de

Para o “novo” ensino médio, uma “nova” Sociologia. / Gilmar de Almeida. –
Curitiba, 2020.

Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Setor de Ciências Humanas da
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora : Profª. Drª. Simone Meucci

1. Sociologia – Estudo e ensino (Ensino médio). 2. Aprendizagem centrada no
aluno. 3. Método de projeto de ensino. I. Meucci, Simone, 1970-. II. Título.

CDD – 307



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIOLOGIA EM REDE
NACIONAL - 25016016039P8

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **GILMAR DE ALMEIDA** intitulada: **PARA O "NOVO" ENSINO MÉDIO, UMA "NOVA" SOCIOLOGIA**, sob orientação da Profa. Dra. SIMONE MEUCCI, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 18 de Dezembro de 2020.

Assinatura Eletrônica

20/12/2020 10:28:04.0

SIMONE MEUCCI

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

18/12/2020 19:16:35.0

MARIA TARCISA SILVA BEGA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

19/12/2020 08:38:15.0

JOSÉ MARCIANO MONTEIRO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE)

Rua General Carneiro, 460 - 9º andar - sala 906 - Curitiba - Paraná - Brasil
CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5173 - E-mail: profisocio@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 66437

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 66437

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Paraná, com gratidão, pela oportunidade.

Aos amigos (que se tornaram) da Turma 2 – PROFSOCIO-UFPR, pela acolhida e a aceitação.

À coordenação do PROFSOCIO-UFPR, pela acessibilidade e disponibilidade.

À minha orientadora professora Dra. Simone Meucci, pela confiança, por todas as contribuições nas sessões de orientações presenciais e nas virtuais, a distância, ao longo do período do confinamento em casa durante a pandemia da Covid-19, pela flexibilidade e por permitir que a escrita do trabalho fluísse ao seu próprio tempo e modo, em especial pela delicadeza de socraticamente partejar, inspirações, aspiração e ideias para o trabalho.

Às professoras e professores da Turma 2/2019, do PROFSOCIO-UFPR, que me despertaram e conduziram para a elaboração desse trabalho, aos que participaram da Banca de Qualificação, particularmente, professoras Marisete, Tarcisa e professor Alexandro, que além das precisas contribuições com comentários e sugestões, generosamente apontaram e fizeram correções necessárias.

De maneira muito especial à minha família Daniela, Sofia e Ulisses que carinhosamente participaram de cada etapa desse trabalho, abrindo mão da minha presença, com compreensão, incentivo e motivação para seguir em frente na caminhada.

Ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar, é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (Paulo Freire)

Nada será como antes!

*Eu já estou com o pé nessa estrada
Qualquer dia a gente se vê
Sei que nada será como antes amanhã*

*Que notícias me dão dos amigos?
Que notícias me dão de você?
Sei que nada será como está, amanhã ou depois de
amanhã
Resistindo na boca da noite um gosto de sol*

*Num domingo qualquer, qualquer hora
Ventania em qualquer direção
Sei que nada será como antes, amanhã*

*Que notícias me dão dos amigos?
Que notícias me dão de você?
Sei que nada será como está, amanhã ou depois de
amanhã
Resistindo na boca da noite um gosto de sol
(Milton Nascimento / Ronaldo Bastos)*

RESUMO

Este trabalho é uma proposta de intervenção didático-pedagógica. Tem por escopo analisar a trajetória do ensino da Sociologia, a partir das lutas sociais pela institucionalização e manutenção do seu conteúdo na grade curricular do Ensino Médio, compreender e evidenciar oportunidades e possibilidades para a abordagem dos conteúdos da Sociologia no contexto das abruptas e rápidas transformações políticas e sociais acontecendo na contemporaneidade, e ainda, elaborar e apresentar uma proposta de intervenção didático-pedagógica sobre a temática. Na primeira parte apresenta-se a presença oscilante da Sociologia nas grades curriculares do Ensino Médio, enquanto disciplina obrigatória formal por força de documentos oficiais e discute-se a Sociologia no contexto da reforma do Ensino Médio de 2017/2018 e se propõe a Sociologia para a ação, a Sociologia centrada no aluno, o ensino da Sociologia para o fazer na prática e na vivência e continuação da experiência de vida do aluno. A segunda parte trata-se do ensino da Sociologia a partir dos desdobramentos do “novo” Ensino Médio e propõe uma Sociologia, também, “nova” e desafiadora, a Sociologia na perspectiva da pedagogia de projeto.

Palavras-chave: Ensino, Reforma, Sociologia, Projeto.

ABSTRACT

This work is a didactic-pedagogical intervention proposal. Its scope is to analyze the trajectory of Sociology teaching, based on social struggles for the institutionalization and maintenance of its content in the High School curriculum, to understand and highlight opportunities and possibilities for addressing the contents of Sociology in the context of abrupt and rapid transformations political and social events taking place in the contemporary world, as well as to elaborate and present a didactic-pedagogical intervention proposal on the theme. In the first part, the oscillating presence of Sociology is presented in the curricula of high school, as a formal mandatory subject by virtue of official documents, and Sociology is discussed in the context of the 2017/2018 High School reform and Sociology is proposed for action, Sociology centered on the student, the teaching of Sociology to do it in practice and in the experience and continuation of the student's life experience. The second part deals with the teaching of Sociology from the unfolding of the “new” High School and proposes a Sociology, also, “new” and challenging, Sociology in the perspective of project pedagogy.

Palavras-chave: Teaching, Reform, Sociology, Project.

RESUMEN

Este trabajo es una propuesta de intervención didáctico-pedagógica. Tiene como objetivo analizar la trayectoria de la enseñanza de la Sociología, desde las luchas sociales por la institucionalización y mantenimiento de su contenido en el currículo de Bachillerato, para comprender y resaltar oportunidades y posibilidades de abordar los contenidos de la Sociología en el contexto de abruptos y Las rápidas transformaciones políticas y sociales que se están produciendo en la época contemporánea y, sin embargo, elaborar y presentar una propuesta de intervención didáctico-pedagógica sobre el tema. En la primera parte, se presenta la presencia oscilante de la Sociología en los planes de estudio del bachillerato, como asignatura formal obligatoria en virtud de documentos oficiales, y se discute la Sociología en el contexto de la reforma de bachillerato 2017/2018 y se propone Sociología para acción, Sociología centrada en el alumno, la enseñanza de la Sociología para hacerlo en la práctica y en vivir y continuar la experiencia de vida del alumno. La segunda parte trata de la enseñanza de la Sociología desde el despliegue de la “nueva” Bachillerato y propone una Sociología, también, “nueva” y desafiante, Sociología en la perspectiva de la pedagogía del proyecto.

Palabras clave: Docencia, Reforma, Sociología, Proyecto.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
 PRIMEIRA PARTE	
 CAPÍTULO 1 - SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: ENTRE A OFICIALIDADE E A FORMALIDADE INSTITUCIONAL.....	23
1.1 SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: SOBREVIVENDO DA CARIDADE DE QUEM LHE DETESTA.....	25
1.2 ENSINO MÉDIO E SOCIOLOGIA: NADA SERÁ COMO ANTES, AMANHÃ.....	32
1.3 A REFORMA E O NOVO ENSINO MÉDIO.....	37
1.4 PEDAGOGIA DE PROJETO, DIFERENTE DE PROJETO DE VIDA.....	43
 CAPÍTULO 2 - A SOCIOLOGIA NO “NOVO” ENSINO MÉDIO: SOCIOLOGIA PARA A AÇÃO, SOCIOLOGIA CENTRADA NO ALUNO.....	45
 SEGUNDA PARTE	
 CAPÍTULO 1 - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA POR PROJETO: PLANOS E PROJETOS DE SOCIOLOGIA.....	69
1.1 A INTERVENÇÃO DIDÁTICA COMO MODALIDADE DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO.....	70
1.2 PEDAGOGIA DE PROJETO, COMPETÊNCIAS E POSTURA PEDAGÓGICA.....	78
1.3 O ENSINO DE SOCIOLOGIA POR PROJETOS.....	81
1.4 PROPOSTAS DE PROJETOS DE SOCIOLOGIA.....	83
1.5 PROJETO GERAL DE CURSO – PGC.....	84
1.6 PLANO OPERACIONAL DO PROJETO – POP.....	85
 CAPÍTULO 2 - A PEDAGOGIA DE PROJETO APLICADA AO ENSINO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO.....	89
2.1 CURSO: PROJETOS DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO.....	89
2.1.1 Modalidade do curso.....	90

2.1.2 Público-alvo.....	90
2.1.3 Carga horária.....	90
2.1.4 Certificação.....	90
2.1.5 Objetivos específicos.....	90
2.1.6 Conteúdos.....	90
2.1.7 Módulo 1: Reforma do Ensino Médio e BNCC: que Ensino Médio é esse?.....	91
2.1.7.1 Objetivos do Módulo 1.....	91
2.1.7.2 Atividade prática.....	91
2.1.7.3 Atividade teste.....	112
2.1.7.4 Conclusão.....	114
2.1.8 Módulo 2: A elaboração de projetos didáticos para o ensino da Sociologia no Ensino Médio.....	115
2.1.8.1 Objetivos do Módulo 2.....	115
2.1.8.2 Atividade prática.....	116
2.1.8.3 Atividade teste.....	122
2.1.8.4 Conclusão.....	124
2.1.9 Módulo 3: A seleção de projetos de acordo com as realidades sociais vivenciadas na escola.....	124
2.1.9.1 Objetivos do Módulo 3.....	125
2.1.9.2 Atividade prática.....	125
2.1.9.3 Atividade teste.....	135
2.1.9.4 Conclusão.....	136
2.1.10 Módulo 4: Como implementar os projetos e sistematizar os conhecimentos de forma integrada.....	137
2.1.10.1 Objetivos do Módulo 4.....	137
2.1.10.2 Atividade prática.....	137
2.1.10.3 Atividade teste.....	145
2.1.10.4 Conclusão.....	147
CONCLUSÃO.....	148
REFERÊNCIAS.....	152

INTRODUÇÃO

Ao longo do processo de introdução e implantação da educação pública como direito social universal, no Brasil, sempre houve no país uma sensação de má vontade para com a educação de qualidade para todos, por parte de alguns grupos e representantes das elites dominantes. Com os esforços e procedimentos para a institucionalização e formalização do ensino da Sociologia como disciplina científica na estrutura curricular do ensino secundário no Brasil não tem sido diferente. Em paralelo às marchas e lutas pela implantação do ensino da Sociologia no Ensino Médio há as contramarchas e investidas contrárias a realização do empreendimento. Nesse interregno, o sistema educacional tem passado por constantes reveses e junto com ele o ensino da Sociologia tem padecido de intermitências.

Parafraseando o saudoso poeta Cazusa, na música “O tempo não para”, onde ele diz no refrão: “Dias sim, dias não eu vou sobrevivendo sem um arranhão, da caridade de quem me detesta”, (...). Esse trabalho se propõe a discutir o ensino da Sociologia no Ensino Médio como disciplina que vem “sobrevivendo da caridade de quem ‘lhe’ detesta”. Mas, muito mais no sentido do que diz as duas primeiras estrofes da canção: “Disparo contra o sol, Sou forte, sou por acaso, Minha metralhadora cheia de mágoas, Eu sou o cara, Cansado de correr Na direção contrária, Sem pódio de chegada ou beijo de namorada, Eu sou mais um cara, Mas se você achar que eu tô derrotado Saiba que ainda estão rolando os dados, Porque o tempo, o tempo não pára (...)”.

Todavia, avança para tratar da “reforma” do Ensino Médio, no sentido do que canta a música do poeta Milton Nascimento “Nada será como antes, amanhã”. Pedese licença poética para anunciar, como diz *Bituca*, que “Eu já estou com o pé nessa estrada, Qualquer dia a gente se vê, Sei que nada será como antes, amanhã, Que notícias me dão dos amigos? Que notícias me dão de você? Alvorço em meu coração, Amanhã ou depois de amanhã, Resistindo na boca da noite um gosto de sol, Num domingo qualquer, qualquer hora, Ventania em qualquer direção, Sei que nada será como antes, amanhã, (...)”.

As liberdades individuais, os direitos sociais se conquistam com lutas. A história é farta de exemplos. No caso do direito à educação de qualidade, universal e acessível para todos, ainda é uma conquista a se realizar no Brasil. Nessa batalha, a Sociologia sempre esteve presente oferecendo instrumentos de combate. Nesse momento, após 2016 no Brasil, de retrocessos dos direitos sociais, e desmonte do Estado Social e Democrático de Direito, pelo grupo político que se aboletou no Planalto, a comunidade da Sociologia, professores, estudantes

e demais partes interessadas devem olhar para o futuro e dar continuidade à luta pela permanência do ensino da Sociologia na educação básica.

Mas, a superar a questão da intermitência da disciplina na grade curricular e compreendendo a última proposta de reforma do Ensino Médio (Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017) como definitiva, em que prevalecerá os Itinerários ou Percursos Formativos, com temas multidisciplinares, no Componente Curricular ou Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em lugar da Sociologia como disciplina científica autônoma na grade curricular, nos quais se realizarão cursos complementares com capacitação profissional, especializante e modular para o mercado de trabalho e projetos específicos com a abordagem de temas da sociologia. O trabalho da temática sociológica deve contemplar a fundamentação teórico-metodológica, a partir do pensamento dos clássicos da sociologia, como Émile Durkheim e o princípio da integração social, Max Weber e o princípio da racionalização social, Karl Marx e o princípio da contradição social, da mesma forma como sempre o fez.

Centrado no ensino da sociologia na educação secundária, este trabalho discutirá a relação entre educação, sociologia e ensino no Brasil. Para isso, aborda o debate sobre a Sociologia no Ensino Médio, envolvendo o processo de institucionalização e as idas e vindas da sociologia como disciplina na grade curricular da Educação Básica, desde o início da Primeira República, no final do século XIX, as intermitências ao longo do século XX e as lutas pela obrigatoriedade e permanência da disciplina no currículo do Ensino Médio, no século XXI. A proposta trata da relação da Sociologia com a BNCC/2018, a abertura e os desafios para o ensino de uma “nova” Sociologia, no “novo” Ensino Médio” após as modificações na LDB impostas pela Lei 13.415/2017, na perspectiva da Sociologia de projetos.

Sem embargo, a abordagem desse trabalho, não ignora que a reforma da educação como proposta em 2017, pelo governo federal, articulada por institutos privados de educação movidos pela lógica econômica do mercado, tem por finalidade criar aberturas no Ensino Médio para depois permitir-se a implantação de projetos educacionais simplificados nos estados, com a participação dos grandes grupos econômicos e redes de escolas privadas.

A par das mudanças, que a reforma impõe, como proposta de um “Novo” Ensino Médio, Daniel Cara¹, da Campanha pelo Direito Nacional à Educação², aponta que a reforma

¹ NEVES, Julia, EPSJV/Fiocruz. Entrevista: Daniel Cara. O Pisa é um projeto de colonialismo educacional. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/o-pisa-e-um-projeto-de-colonialismo-educacional>. Acesso em: 11 dez. 2019.

² A Campanha Nacional pelo Direito à Educação é um conjunto de organizações da sociedade civil, que atua de forma ampla no campo da educação no Brasil, constituindo-se como uma rede que articula centenas de grupos e entidades distribuídas por todo o país. Disponível em: <https://campanha.org.br/quem-somos/a-campanha/>. Acesso em: 25 fev. 2020.

tem um objetivo prático, definido pelo governo em conjunto com as fundações e institutos empresariais, desorganizar o Ensino Médio, alterando a LDB, para viabilizar que um projeto simplificado de ensino médio, seja aplicado pelos estados. Segundo essa liderança, isso significa que, na realidade, concordando com a proposta, os governos estaduais e o governo federal optaram por fazer um Ensino Médio superficial para os estudantes das escolas públicas. E forjaram o discurso de que o aluno vai poder escolher o que ele vai estudar nos itinerários formativos. Mas não é verdade, porque na prática quem vai escolher é a escola. É uma escolha canalizada, é uma escolha constrangida. Porque poucas serão as unidades escolares com condições e estrutura para oferecer uma diversidade de opções de escolhas de itinerários com cursos cativantes. De modo que, as condições nas quais vai se dar esse novo Ensino Médio são péssimas. Haja vista que as políticas econômicas restritivas de gastos públicos e direcionadas para o ajuste fiscal, impõe que não haverá recursos financeiros para a educação. Percebe-se, pois, que a intenção é estabelecer o caos para oferecer qualquer solução e aprovar propostas com custos reduzidos para as escolas públicas ou direcionadas para que a iniciativa privada assuma a educação pública.

Quanto a metodologia de pesquisa, adota-se o método qualitativo em razão das possibilidades que esse confere. A partir da pesquisa documental e bibliográfica, tendo como referência teórica o materialismo histórico e dialético, analisa-se o ensino da Sociologia no Ensino Médio, o processo de institucionalização e as idas e vindas da sociologia como disciplina na grade curricular da Educação Básica, as intermitências ao longo do século XX e as lutas pela obrigatoriedade e permanência da disciplina no currículo do Ensino Médio, no século XXI.

Observa-se, por oportuno, que o presente texto, se trata de trabalho de conclusão de curso de pós-graduação, na modalidade mestrado *stricto sensu*, no Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional de Sociologia – PROFSOCIO, ofertado nacionalmente por uma rede de instituições públicas de ensino superior, associadas. No caso aqui, cursado na associada Universidade Federal do Paraná – UFPR. O PROFSOCIO integra as políticas de formação de professoras e professores da Educação Básica fomentadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e que tem por objetivo específico formar, em nível de pós-graduação, professores e professoras de Sociologia e os que assim desejam atuar nesta área.

Para além da dissertação como modalidade de trabalho de conclusão de curso, o PROFSOCIO, nos termos das normas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que regem os mestrados profissionais, adota, também, a intervenção didática

e a elaboração de materiais didáticos ou instrucionais. Assim, nos moldes como admitido pelo Regimento do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, optou-se neste trabalho, pela intervenção didática.

O Regimento do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional/UFPR (BRASIL, 2018), estabelece que:

SEÇÃO V – Do Trabalho de Conclusão de Curso. Art. 29. As modalidades de trabalho de conclusão de curso do PROFSOCIO seguem as normas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que regem os mestrados profissionais, podendo ser as seguintes: I dissertação; II projetos de intervenção didática, validados empiricamente; III materiais didáticos ou instrucionais, validados empiricamente. Parágrafo 1º. Para todas modalidades, os trabalhos de conclusão de curso devem estar adequados às linhas de pesquisa do PROFSOCIO, obedecendo ainda normas de produção de trabalhos científicos.

Nos termos do Manual de Orientação de Trabalhos de Conclusão do Mestrado PROFSOCIO, referentes ao conteúdo e ao formato dos trabalhos de conclusão, nas três modalidades definidas, docentes e estudantes são desafiados a distinguirem-se do mestrado acadêmico. Tendo o ensino da Sociologia como foco central, o curso desloca e provoca os alunos para que se produza a reflexão num diálogo com teorias pedagógicas e sociológicas, relacionadas à prática docente e ao currículo de Sociologia no Ensino Médio.

Dispõe o Manual de Orientação de Trabalhos de Conclusão do Mestrado PROFSOCIO (BRASIL, 2018), que:

Para compreender a especificidade do formato do trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em Sociologia, lembremos, em primeiro lugar, que o objetivo é propiciar um espaço de formação para os professores de Sociologia que atuam ou atuarão na Educação Básica. Nessa perspectiva, o trabalho de conclusão deverá expressar preocupação da/o mestrand/o com aperfeiçoamento de sua atividade profissional cotidiana. Compreenderá, por isso, um diálogo entre ciências sociais e educação que tem um caráter muito particular, na medida em que as ciências sociais não figuram aqui apenas como campo de conhecimento escolar de nossa dedicação, mas também como um conjunto de teorias e pressupostos que conformam o olhar a partir do qual agentes, processos, fenômenos e recursos escolares serão analisados. As ciências sociais são, por isso, simultaneamente, objeto de nossa *atividade docente* e de nossa *atividade cognoscente*. Isso quer dizer que não apenas a ensinamos, mas também apreendemos o mundo escolar através delas, sofisticando os meios para realização das finalidades educativas. Por isso, os trabalhos de conclusão, independentemente de sua modalidade, deverão apresentar, por um lado, elevado nível de reflexão sociológica sobre a prática pedagógica e seus instrumentos, bem como sobre a compreensão da realidade escolar. Faremos, pois, uma sociologia do ensino da sociologia e atuaremos no diálogo com as diversas especialidades das ciências sociais. Por outro lado, os trabalhos deverão também adentrar na discussão inescapável sobre o que é ensinar e aprender sociologia a partir de um diálogo com teorias pedagógicas, o currículo e diferentes dimensões da prática pedagógica que envolvem a formação do estudante e também do professor.

Quanto a forma própria de apresentação do projeto e do texto final do trabalho, na modalidade de intervenção pedagógica, o documento oficial do PROFSOCIO para Orientação de Trabalhos de Conclusão do Mestrado (BRASIL, 2018) especifica e define que:

Intervenção Pedagógica: consiste na elaboração de um conjunto sequencial de atividades para aulas de sociologia ou de um conjunto de ações a serem realizadas no âmbito da escola e do seu entorno, com vistas a aplicar uma perspectiva sociológica que promova a sensibilização de gestores, qualifique a prática docente e/ou aumente a inserção da escola na comunidade, a partir de temas e problemas diretamente vinculados ao contexto da sociologia como disciplina escolar. Será uma intervenção elaborada pelo mestrando e deverá vir acompanhada de uma fundamentação consistente, de um passo a passo de sua elaboração e de uma análise sistemática de seu desenvolvimento em sala de aula ou na comunidade. Nessa modalidade também se incluem análises de experiências didáticas (cotidianas ou extraordinárias) realizadas por docentes de sociologia e que resultam em fontes para refletir sobre o perfil e sociabilidade das/os mestrandas/os e as condições, impasses e possibilidades para o ensino da sociologia. Podem ser da seguinte espécie: a. Dinâmicas: elaboração de procedimentos para aulas de sociologia, como pesquisas etnográficas, exposições fotográficas, *fanzines* ou sociodramas. Neste caso, a testagem do material será obrigatória. b. Sequência didática: detalhada, na forma de plano de aulas, destinada à abordagem de um tema/conceito ou problema sociológico. Não envolve a produção de um material didático original, mas uma apropriação original de recursos com finalidade didática, apresentados na forma de aulas planejadas. Neste caso, a testagem do material será obrigatória. c. Processos formativos ou sensibilizadores: projetos que promovam a sensibilização, além dos limites da sala de aula, para temáticas e conteúdos curriculares da sociologia, em face de deficiências, resistências e tensões no ambiente escolar, na comunidade do entorno ou na prática docente, envolvendo eventos, reuniões, oficinas formativas, pesquisa-ação etc. d. Análise de experiências docentes: compreende reflexão sistemática de processos de ensinagem e de fontes geradas nesses processos; por exemplo, diários ou sociogramas produzidos por professoras/es ou textos biográficos produzidos por estudantes do Ensino Médio como resultado de atividades didáticas desenvolvidas.

Entretanto, merece relatar e destacar que essa não foi minha opção no projeto aprovado no processo de seleção do curso, que pretendia concluir com uma dissertação. A alternativa pela intervenção didática foi sendo construída ao longo do curso, e das orientações, em verdadeiro processo de “alquimia pedagógica”.

O encontro existencial com o curso, as respostas ou soluções despertadas para as dificuldades e angústias do trabalho em sala de aula, as ideias apontadas para o aperfeiçoamento das relações interpessoais com os estudantes, as saídas indicadas para o enfrentamento das exigências dos alunos que clamam por desafios e anseiam por aulas desafiadoras e propositivas me levaram para o distanciamento do tema inicialmente proposto, que era estudar a educação como direito social fundamental, consagrado na Constituição Federal de 1988, a inefetividade, os avanços e retrocessos na sua implementação.

Mas, mantendo a proximidade do ideal que me movia e que eu pretenda aprofundar, os temas trabalhados nos conteúdos programáticos das disciplinas, as teorias e autores

apresentados, as metodologias aplicadas pelas professoras e professores do PROFSOCIO, além, evidentemente, do aprendizado nas sessões de orientações me despertaram e prepararam para a aproximação desta pesquisa, no campo do ensino da Sociologia, para discutir o tema das “reformas” educacionais e o ensino da Sociologia no “novo” Ensino Médio, a partir da reforma e da BNCC de 2017 e 2018, respectivamente, na perspectiva de uma Sociologia de projetos.

No que diz respeito à testagem e validação empírica da intervenção didática, se pretendia, a aplicação de projetos de sociologia em salas de aulas, no âmbito da rotina diária do professor da Sociologia no Ensino Médio. Também, se pretendia, em paralelo a intervenção didática com a aplicação de projetos de sociologia em sala de aula, ou mesmo em outro momento e ambiente, a aplicação de uma intervenção didática, como um curso de formação e ou capacitação de professores de Sociologia no Ensino Médio, na modalidade remota, via EAD (Ensino a Distância).

No entanto, com todas as novidades, adversidades, dificuldades e mudanças de plano que o diferente ano de 2020 encerrou, com a pandemia causada pela Covid-19, não foi possível a realização da intervenção didática do modo como pretendido. Em sala de aula, a intervenção foi impossibilitada em razão da suspensão das aulas presenciais. Por conseguinte, a intervenção didática como formação/capacitação de professores de Sociologia, de forma remota, via EAD, também ficou prejudicada.

Então, o que se pretendia como intervenção didática, na prática, se transformou em proposta/projeto de intervenção a ser aplicada pelos professores de Sociologia, no Ensino Médio, que assim entenderem pela sua viabilidade e a modalidade de intervenção didática para formação/capacitação de professores, também, se tornou uma proposta/projeto, possivelmente a ser viabilizada na Universidade Federal do Paraná - UFPR (na residência pedagógica, curso de formação de professores) e na plataforma virtual do PROFSOCIO nacional, oportunamente.

Assim sendo, em essência, o trabalho é uma proposta/projeto de intervenção didática a ser aplicada por professores de Sociologia, no Ensino Médio e em curso de formação/capacitação de professores de Sociologia, no Ensino Médio, na modalidade remota, via EAD.

O texto se divide em duas partes. A primeira, se divide em dois capítulos. Esses são o suporte teórico do trabalho e preparação para a intervenção didática como modalidade eleita para a defesa do trabalho de conclusão do curso. E a segunda parte, também, contendo dois capítulos, trata especificamente da modalidade de intervenção didática para a aplicação do ensino de Sociologia por projetos.

Na primeira parte, o primeiro capítulo, contempla a teoria para a proposta de intervenção didática. Expõe o Ensino da Sociologia como campo ou subcampo de pesquisa sociológica. Aborda a Sociologia como descrita, apresentada e proposta nos documentos oficiais LDB (Lei 9394/1996 - Lei de Diretrizes Básicas), PNE (Lei 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação, OCNEM (Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 2006), PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais, 2002), DCN's (Diretrizes Curriculares Nacionais, 2012, readequadas em 2018), DCE's (Diretrizes Curriculares Estaduais), BNCC (Base Nacional Curricular Comum, 2018) e PPP's (Projetos Políticos Pedagógicos Escolares). Apresenta um histórico das reformas educacionais e seus impactos no ensino da Sociologia no Ensino Médio, com as consequentes intermitências da disciplina na grade curricular. Destaca-se neste capítulo, os períodos de oscilações do ensino da Sociologia no Brasil, decorrentes das mudanças nas estruturas de poder do Estado brasileiro. Também, discute a obrigatoriedade da inclusão do ensino de Sociologia, na grade curricular das escolas de Ensino Médio, instituída pela Lei 11.684/2008 e a “reforma” do Ensino Médio de 2017 (Lei 13.415/2017) e BNCC homologada em 2018, como mudança compulsória no ensino intermediário, e documentos oficiais que orientarão a organização curricular do Ensino Médio, no Brasil.

Para tratar dos temas utiliza-se de criações poéticas, nos enunciados, como argumento e recurso didático para apresentar a Sociologia no Ensino Médio, no sentido bourdiano, a “Sociologia como esporte de combate”. Debate-se a reforma compulsória do Ensino Médio, de 2017/2018, sob o ponto de vista do direito social fundamental à educação pública de qualidade e universal. Neste aspecto aponta-se que a reforma desestrutura o sistema constitucionalizado em 1988, restringindo o acesso ao direito à educação pública universal.

Ainda, para diferenciar “pedagogia de projeto” de “projeto de vida” faz-se uma distinção entre as duas categorias para esclarecer que “projeto de vida” como componente curricular é o que que a BNCC/2018 impõe para as escolas. E “pedagogia de projeto” é opção de instrumento pedagógico a ser aplicado pelo professor de Sociologia na sua prática e rotina de trabalho em sala de aula, como mecanismo didático para abordar os temas e conteúdos da Sociologia centrados nos interesses e experiência de vida do aluno, assim como focalizados na realidade social da escola e comunidade onde vivem os estudantes.

Ainda, na Primeira Parte, o segundo capítulo, inspirado em Pierre Bourdieu (1930-2002), no documentário “Pierre Bourdieu – A Sociologia é um Esporte de Combate”, onde o ilustre sociólogo francês, apresenta a visão e a atitude dialógica como uma poderosa arma para mudar o mundo, explicitando ao longo do filme o conjunto de questões que o sensibilizou e que ele mobilizou em seus estudos sobre os sistemas escolares e como a sociologia pode ser um

instrumento de intervenção na realidade social, aborda-se a sociologia para a ação, a “sociologia como esporte de combate”, a sociologia centrada no aluno. Analisa o ensino de sociologia na perspectiva do “novo” Ensino Médio. Busca fundamentos teóricos e inspiração em Paulo Freire, Bell Hooks, John Dewey, Jean Lave e Tim Ingold para pensar a performance do professor de sociologia no contexto do denominado “novo” Ensino Médio”. Se propõe a evidenciar como a experiência de vida do educando deve ser levada em consideração no processo de ensino e aprendizagem, no intuito de viabilizar uma educação emancipadora e democrática. Sugere-se, pois, uma “nova” sociologia, uma proposta de ensino da sociologia centrada no aluno, que permita ao estudante fazer e aprender juntos, respeitando o outro e levando-o a ressignificar a escola e o processo de aprendizagem no seu cotidiano. Portanto, uma sociologia para a ação.

Na segunda parte, no primeiro capítulo, aborda-se a definição teórica, conceitual e metodológica, e, as orientações para as possibilidades de intervenção didática do ensino de Sociologia por projeto, sendo uma proposta para ser realizada em sala de aula pelo professor de sociologia. Apresenta a pedagogia de projeto aplicada ao ensino da Sociologia no Ensino Médio.

No segundo capítulo, da segunda parte, apresenta-se a segunda possibilidade de proposta de intervenção didática a ser aplicada, a proposta de intervenção didática na modalidade remota, via Curso EAD, de ensino de Sociologia por projeto. Discute-se os fundamentos teóricos, a metodologia e a estrutura didática do Curso: Projetos de Sociologia no Ensino Médio.

Em arremate, no contexto das ajustes e mudanças que o curso foi amalgamando em mim das alterações na conjuntura do campo político, econômico e social nacional, dos questionamentos que a reforma educacional e BNCC de 2017 e 2018, respectivamente, impõe à reorganização dos currículos das escolas de Ensino Médio, das interrogações apontadas quanto à legitimidade da Sociologia enquanto disciplina científica, dos impactos da pandemia da Covid-19 em nossas vidas de estudantes, professores e famílias em geral, na conclusão, apresenta-se, sucintamente, as razões essenciais para o opção pelo assunto.

A título de partilhar os motivos e os caminhos que me levaram para a decisão por esse tema e de como o trabalho foi sendo encaminhado e construído, cabe revelar um pouco da minha trajetória acadêmica e profissional, que por certo muito influenciou e bastante tem a ver com o resultado alcançado. E por se tratar de um relato pessoal utilizo nesta parte, e somente nesta, o pronome pessoal “eu”, com a conjugação verbal na primeira pessoa do singular.

Por suposto, confesso que a conclusão do mestrado em Sociologia é a realização da sonhada continuidade nos estudos na minha área de formação inicial, Filosofia, História e Sociologia, concluída em 1996.

Em razão das necessidades profissionais e de que havia iniciado o curso de Engenharia de Produção, ainda em 1996 (não concluído), fui trabalhar no ramo da construção civil e industrial, em uma empresa de engenharia pesada. Contratado, inicialmente como estagiário, fui efetivado depois como coordenador no setor de gerenciamento de projetos, gestão e controle de qualidade. Além das atribuições de controle de processos de produção e desenvolvimento de projetos, também coordenei os processos de admissão, contratação, treinamento e qualificação de pessoal. Era responsável pela elaboração, coordenação e aplicação de cursos e treinamentos, admissionais, de capacitação e qualificação de pessoal técnico e administrativo, no “chão da fábrica”, isto é, em obras de construção civil de estradas, pontes, viadutos, saneamento básico, aeroportos e outras. Desenvolvia cursos internos na área de gestão, controle e garantia de qualidade, saúde ocupacional, legislação e gestão ambiental e desenvolvimento de projetos.

Após concluir o curso de Direito, em 2005, migrei para a advocacia e me especializei na área do direito público atuando no setor privado e no assessoramento de entidades do terceiro setor e organizações da sociedade civil (ONG's), que atuam na área da defesa dos direitos sociais, de educação ambiental e catção e reciclagem de lixo.

Destaco, a experiência profissional que obtive ao participar como gestor técnico de contratos, após aprovação em processo seletivo realizado pelo Ministério do Meio Ambiente, no âmbito do Governo Federal, nos anos de 2008 a 2012, em projetos de desenvolvimento e acompanhamento da implantação de políticas públicas sociais, na área de gestão ambiental, saneamento básico e implantação de aterros sanitários, como atividades de realização da política nacional de meio ambiente e resíduos sólidos. O projeto consistiu na fiscalização da gestão e aplicação de recursos públicos concedidos pelo Governo Federal, através do Banco Nacional de Desenvolvimento Social (BNDES) e pelo Banco de Cooperação Internacional do Japão (JBIC) para municípios, com até 50.000 (cinquenta) mil habitantes, na Região Sul do Brasil, nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, em cidades selecionadas para investimentos públicos na recuperação de lixões, implantação de plantas de aterros sanitários, formação de associações de catadores de resíduos sólidos e materiais recicláveis e capacitação de agentes ambientais.

Entre os anos de 2012 a 2015, tive a oportunidade de coordenar o departamento de planejamento, gestão e assuntos jurídicos, em uma prefeitura de município do interior do Estado do Paraná. Quando pude ter contato com assuntos técnicos relacionados à gestão pública,

controladoria, fiscalização e planejamento orçamentário. Em 2016 e 2017, trabalhei na diretoria de assuntos técnicos e jurídicos na câmara municipal de outro município, também no Paraná, tendo além de outras, a atribuição de elaboração de projetos de lei e de projetos de treinamento e capacitação dos servidores do legislativo.

Em relação à experiência no magistério, em 2014, regressei à sala de aula depois de aproximadamente vinte anos. Havia lecionado em 1994 e 1995, no Ensino Médio, na disciplina de Filosofia, na Rede Estadual de Ensino do Paraná, Núcleo Norte de Curitiba, em escolas no município de Curitiba, Pinhais e Piraquara. Neste retorno, a partir de 2014, tenho lecionado nas disciplinas de Antropologia Geral, Ciência Política e Sociedade e Meio Ambiente, no curso de Ciências Sociais, e, também, nas disciplinas de Direito Constitucional, Direito Ambiental e Direito Penal, no curso de Direito, em instituições de Ensino Superior. Também, a partir de 2017, pude voltar para a sala de aula, na Rede Estadual de Ensino do Paraná, lecionando no Ensino Médio as disciplinas de Filosofia e Sociologia, em escolas públicas nas cidades de Ponta Grossa e Carambeí, contratado como temporário (PSS), lotado no Núcleo Regional de Ponta Grossa. De maneira que, o aprofundamento nos estudos e pesquisas, sobretudo, em educação, ensino, práticas pedagógicas e ciências sociais passaram a demandar um esforço nesse sentido.

De forma que, da busca por respostas para as dificuldades e angústias do trabalho em sala de aula, da necessidade de aperfeiçoamento e qualificação profissional para o enfrentamento das relações interpessoais com os estudantes, da busca de saídas para encarar as exigências dos alunos que clamam por desafios e anseiam por aulas desafiadoras e propositivas, também do encontro existencial com o curso de mestrado profissional (PROFSOCIO), das respostas ou soluções apresentadas e propostas como desafio para a construção do aprender a fazer juntos lançadas pelas professoras e professores do PROFSOCIO é que surgiu esse trabalho.

Com o compartilhamento dessa narrativa, sem nenhuma outra pretensão, espero estar contribuindo com informações pessoais que contam um pouco do caminho acadêmico e profissional que percorri até aqui, indicando e mostrando o porquê da opção pelo tema da educação, do ensino e da Sociologia de projetos. As propostas de projetos assinaladas, ao longo do trabalho, têm a ver e estão intrinsecamente relacionadas com a minha trajetória de vida e com a minha experiência profissional. Os planos e projetos de Sociologia elaborados e indicados na segunda parte do trabalho, no primeiro e no segundo capítulos, por exemplo, “Gestão e Controle de Resíduos Sólidos em Carambeí, na Vila Estrela”, são temas da minha preferência pessoal e estão relacionados à minha formação acadêmica, aos cursos de especialização e pós-graduação realizados, assim como à minha experiência profissional na

área de gestão ambiental e de resíduos sólidos e líquidos. Da mesma forma, a proposta com o tema “Sociologia de Projeto: Direitos Humanos, Democracia e Cidadania”, está relacionado diretamente à minha formação em Direito, assim como à preferência pelo tema e à relação com os movimentos sociais e com o trabalho em entidades não governamentais atuantes no terceiro setor. Igualmente, minha trajetória na área da educação, como professor, também, permeada de intermitências, tal como a Sociologia no Ensino Médio, ora lecionando Filosofia, ora Sociologia, ora Direito, ora Sociologia novamente, assim como a experiência de ter trabalhado e de trabalhar no setor privado e na Administração Pública, na área de gestão ambiental, na área de projetos, na área jurídica, misturada com a experiência de vida, influenciou neste resultado.

As propostas e planos de projetos, são, pois, sugestões, que podem e devem ser adaptadas ou refeitas de acordo com os objetivos e conteúdos programáticos planejados. Assim como, combinadas com a experiência e especialização de cada professor. E, também, ajustadas à realidade, abertura e possibilidades, físicas, estruturais e pedagógicas de cada escola. No meu caso, em Carambeí, “Escola Florestan Fernandes”, o nome da escola é fictício, para evitar menções a que não se pediu autorização, a proposta foi apresentada, discutida e aprovada, mas não foi possível sua realização, como já mencionado anteriormente, em razão da pandemia da Covid-19, quando deveria ter sido iniciada. Mas, instigou e motivou veementemente aos envolvidos.

Em assim sendo, com o desenvolvimento do trabalho dessa forma, pude retomar a ideia central do projeto inicial, discutir um pouco o tema dos direitos sociais, mas, aproximando mais do tema do ensino de Sociologia, em razão das mudanças e alargamento da compreensão dos objetivos do curso de mestrado profissional, PROFSOCIO, da importância de se discutir o contexto da reforma do Ensino Médio de 2017/2018 e seus impactos no sistema educacional e escolar, sobretudo na vida dos estudantes, suas famílias e profissionais que trabalham nas escolas e redes de Ensino Básico. E, também, foi um exercício para encontrar respostas às minhas angústias e buscas pessoais em melhorar minhas condições e recursos profissionais e capacidade de trabalhar como professor no Ensino Médio.

Claro que o contexto político atual, a necessidade de sair em defesa da Sociologia, evidentemente que sem Ela necessitar disso, também influenciaram. Mantendo a ideia inicial de discutir os direitos sociais, o direito fundamental à educação consagrado na Constituição Republicana de 1988, que vem sendo ameaçado e lesado é que cheguei até o tema do ensino de Sociologia no Ensino Médio. Haja vista que se a Constituição Federal assegura e garante o direito social à educação pública, universal e de qualidade, a reforma educacional que se impõe “de cima para baixo”, a partir de 2017 e 2018, sem diálogo com as partes e atores interessados,

pretendendo desestruturar o sistema nacional de Ensino Básico, alterar a estrutura curricular do Ensino Médio, minorando e relegando aos estudantes o direito de estudar Sociologia, sem me furtar, precisa ser debatida, repudiada e combatida.

Essencialmente, são considerações e reflexões sobre o papel da Sociologia na educação básica e como as práticas educativas progressistas podem ser utilizadas na formação dos estudantes e como a abertura para novos aprendizados e possibilidades de fazeres no ensino de Sociologia no Ensino Médio podem nos transformar e mudar nossas concepções de educação, escola e ensino.

Sustenta-se, ao fim, a posição de que o ensino da Sociologia, tem como uma de suas atribuições, a desnaturalização para a transmissão do conhecimento e para a construção de uma vivência comunitária democrática, aliada a uma educação progressista, que orienta o aluno para o fazer do seu próprio caminhar na elaboração do conhecimento que viabiliza uma educação emancipadora.

PRIMEIRA PARTE

CAPÍTULO 1 - SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: ENTRE A OFICIALIDADE E A FORMALIDADE INSTITUCIONAL

A aprovação da Lei Federal 11.684, de 2008, além de tornar a Sociologia como disciplina obrigatória na grade curricular do Ensino Médio, para todo o Brasil, também, possibilitou alcançar uma importante conquista acadêmica. Qual seja, a criação e o desenvolvimento de um campo ou subcampo de pesquisa sociológica, consubstanciado em pesquisas, estudos e publicações sobre o ensino de Sociologia.

Segundo Bodart (2018, p. 13), o advento da Lei 11.684, de 2008, possibilitou abertura de concursos para o provimento de cargos na Educação Básica e Superior, a publicação de centenas de trabalhos reunidos em livros, coletâneas, teses, dissertações e dossiês acadêmicos. A presença da Sociologia em questões de vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a entrada da Sociologia no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), também, despertou maior interesse por estudos relativos ao ensino da disciplina. A entrada da Sociologia no Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), a criação do Mestrado Profissional do Ensino de Sociologia em rede (PROFSOCIO), demonstram a ampliação do interesse pelo estudo do ensino da Sociologia. Da mesma forma, a criação da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), o surgimento de revistas especializadas no ensino de Sociologia (Cadernos da ABECS, Revista Café com Sociologia e Revista Perspectiva Sociológica) e, a criação e manutenção de eventos acadêmicos nacionais, como o ENESEB e o Congresso Nacional da ABECS, e diversos outros eventos estaduais e regionais repercutem o crescimento do interesse por estudos, análises e publicações sobre o ensino da Sociologia.

O ensino de Sociologia vinha avançando significativamente como subcampo de pesquisa, ganhando espaço, força e prestígio no meio acadêmico, tendo sido capaz de fomentar a formação de uma geração de pesquisadores envolvidos com a temática do ensino de Sociologia, o que é vital para a sua consolidação (BODART, 2018, p. 18). No entanto, as recentes alterações nos documentos oficiais que institucionalizam o ensino de Sociologia no Ensino Médio, denominada “reforma” do Ensino Médio novamente ameaçam a presença do ensino da disciplina.

Noutra via, por oficialidade quer-se aqui dizer da sociologia como descrita, apresentada e proposta nos documentos oficiais, LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, PCN’s – Parâmetros Curriculares Nacionais, DCN – Diretrizes Curriculares

Nacionais, DCE – Diretrizes Curriculares Estaduais, BNCC – Base Nacional Curricular Comum, PPP's – Projetos Políticos Pedagógicos escolares, etc. Que aqui se discutirá em duplo sentido, isto é, são documentos legais, oficiais e, que são trabalhados de modo oficial, formal, burocrático. Em relação à formalidade institucional estar-se-á a tratar da burocracia e das formalidades ritualísticas que consomem a energia e o trabalho do professor.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio), aprovada e homologada em 2018³, é a normativa oficial que deverá orientar os rumos da educação básica no Brasil para os próximos anos. O documento é a efetivação da proposta de um “Novo” Ensino Médio, aprovado pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Base da educação nacional.

Segundo anunciado por seus proponentes, chega para renovar as diretrizes e bases da educação nacional. O diploma, define os conteúdos mínimos a serem ensinados nas escolas do país, contém a base comum para a revisão da estrutura curricular a ser elaborada pelos sistemas educacionais locais, as redes estaduais de ensino e escolas públicas e privadas.

Trata-se de mudança compulsória do sistema educacional intermediário. A despeito das dúvidas, críticas e polêmicas, a reforma é obrigatória, imposta por lei. Envolve aumento de carga horária e reestruturação dos currículos, com a imposição de disciplinas regulares, além de outras matérias que os alunos escolherão de acordo com seus interesses, os denominados itinerários ou percursos formativos.

O texto da BNCC (BRASIL, 2018, p. 14) afirma que, no cenário mundial atual, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável demanda muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.

Nesse sentido, o exercício de interação da Sociologia com os documentos oficiais e a compreensão do papel da Sociologia como componente curricular na estrutura do “Novo” Ensino Médio, como propõe a Base Nacional Comum Curricular se torna relevante. O que a Sociologia tem de particularidades para contribuir com as Ciências Humanas e Sociais

³ BRASIL. BNCC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=72011>. Acesso em: 02 dez. 2019

Aplicadas, como trabalhar as competências específicas e habilidades, esperadas para o Ensino Médio, é a questão a saber que se impõe. Se na parte diversificada do currículo, nos itinerários formativos ou em outro momento do Ensino Médio, a resposta está em construção. O essencial é envolver a Sociologia nas discussões dos currículos e dos itinerários, mobilizando as partes interessadas e reivindicando o lugar de fala da Sociologia, que com toda a certeza tem muito a dizer.

1.1 SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: SOBREVIVENDO DA CARIDADE DE QUEM LHE DETESTA

Não obstante opiniões divergentes, aponta-se que a presença ou ausência do ensino da Sociologia, como disciplina científica na estrutura curricular, no que concerne à obrigatoriedade ou facultatividade da sua implantação no ensino secundário brasileiro sempre esteve relacionada ao contexto político institucional do país, ao grau de mobilização e luta dos movimentos sociais e especialmente à visão dos propositores e elaboradores das reformas educacionais no que diz respeito à relação entre desenvolvimento econômico, científico e tecnológico e a educação universal, pública, de qualidade e inclusiva.

Desde a chegada no Brasil da noção do ideal da educação como direito social, universal, há no país uma sensação de má vontade para com a educação. O processo de institucionalização e formalização do ensino da Sociologia como disciplina científica na estrutura curricular do ensino secundário no Brasil não tem sido diferente. Em paralelo às marchas e lutas pela implantação do ensino da Sociologia na educação média há as contramarchas e investidas contrárias a realização do empreendimento. Nesse interregno, o sistema educacional tem passado por constantes reveses e junto com ele o ensino da Sociologia tem padecido de intermitências.

De maneira que, a Sociologia no Ensino Médio, enquanto disciplina autônoma, parafraseando Cazuzu, vem “sobrevivendo da caridade de quem ‘lhe’ detesta”. Mas, muito disposta a resistir como canta referida canção: “*disparo contra o sol, sou forte, sou por acaso, minha metralhadora cheia de mágoas, eu sou o cara, cansado de correr na direção contrária, sem pódio de chegada ou beijo de namorada, eu sou mais um cara, mas se você achar que eu tô derrotado saiba que ainda estão rolando os dados, porque o tempo, o tempo não pára (...)*”. Esse trabalho avança para tratar da “reforma” do Ensino Médio, no sentido do que canta Milton Nascimento, que, “Nada será como antes, amanhã”. “*Eu já estou com o pé nessa estrada, qualquer dia a gente se vê, sei que nada será como antes, amanhã, que notícias me dão dos*

amigos? Que notícias me dão de você? Alvorço em meu coração, amanhã ou depois de amanhã, resistindo na boca da noite um gosto de sol, num domingo qualquer, qualquer hora, ventania em qualquer direção, sei que nada será como antes, amanhã, (...)”.

As liberdades individuais, os direitos sociais se conquistam com lutas. A história é farta de exemplos. A educação de qualidade, universal, acessível para todos é uma conquista a se realizar no Brasil. O Sociologia sempre esteve na luta oferecendo instrumentos de combate. Nesse momento, após 2016 no Brasil, de retrocessos dos direitos sociais, e desmonte do Estado Social e Democrático de Direito, pelo grupo político que se aboletou no Planalto, a comunidade da Sociologia, professores, estudantes e demais partes interessadas devem olhar para o futuro e dar continuidade à luta pela permanência do ensino da Sociologia na educação básica. Pois, observa-se, que com a negação do direito à educação o ensino da Sociologia fica mais vulnerabilizado e é retirado da grade curricular obrigatória, no Ensino Médio.

Inobstante, a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, elevou a Educação ao estatuto de direito social fundamental, (BRASIL, 1988):

Art. 6º São **direitos sociais a educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (...) 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. (...) Art. 208. **O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;** (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009; (...) § 1º **O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.** § 2º **O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.** (...) Art. 211. **A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.** (...) Art. 212. **A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.**

A Carta Política de 1988, também, devolveu ao país a democracia formal, que possibilitou que em 20 de dezembro de 1996 se publicasse a edição de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394/1996.

No que diz respeito ao ensino de Sociologia, a LDB (BRASIL, 1996), na sua origem, estabelecia para o currículo do Ensino Médio, tímidas diretrizes, tais como a simples menção ao domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia:

A Lei nº 9.394/1996 dispõe: Art. 36. **O currículo do ensino médio** observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes **diretrizes**: (...) § 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: (...) III - **domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania**.

O modo como o ensino da Sociologia foi disposto no texto da lei, originariamente, não agradou os atores interessados na inclusão dos conteúdos programáticos da disciplina na grade curricular do Ensino Médio. Não obstante as contramarchas promovidas por lideranças e grupos políticos-ideológicos contrários a inserção da Sociologia no Ensino Médio, as lutas alcançaram uma vitória, com a aprovação de Lei nº 11.684, em 02 de junho de 2008. Essa lei alterou o art. 36 da LDB, Lei nº 9.394/1996, incluindo a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

Dirimindo quaisquer dúvidas e controvérsias, a Lei nº 11.684/2008, restabeleceu a obrigatoriedade da inclusão da Sociologia no currículo. Dispõe a lei que:

Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008. **Altera o art. 36 da Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, **para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio**. Art. 1º. O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: Art. 36. (...) IV – **serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio** (BRASIL, 2008).

A alteração compulsória na LDB de 1996, realizada pela Lei nº 11.684/2008, foi implantada amplamente em todo o país, a partir de 2010, nos termos da Resolução do Ministério da Educação, editada pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara da Educação Básica (Resolução MEC-CNE-CEB nº 01, de 15 de maio de 2009)⁴.

Destaca-se por imprescindível, no que diz respeito à política, à economia e à efetividade dos direitos sociais, do direito à educação, vivenciava-se no Brasil, um outro momento, com quase pleno emprego, crescimento econômico e distribuição de renda. Cenário que deu lugar ao surgimento de um movimento nacional pela ampliação do acesso à educação

⁴ BRASIL. Res. MEC/CNE/CEB nº 01/2009. Dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, (...). Art. 1º. **Os componentes curriculares Filosofia e Sociologia são obrigatórios ao longo de todos os anos do Ensino Médio**, (...). Art. 2º Os sistemas de ensino deverão estabelecer normas complementares e medidas concretas visando à inclusão dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia em todas as escolas, públicas e privadas, obedecendo aos seguintes prazos de implantação: I - **início em 2009, com a inclusão obrigatória dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia em, pelo menos, um dos anos do Ensino Médio, preferentemente a partir do primeiro ano do curso**; II - **prosseguimento dessa inclusão ano a ano, até 2011, para os cursos de Ensino Médio com 3 (três) anos de duração, e até 2012, para os cursos com duração de 4 (quatro) anos**. (...). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/res_olucao_cne_ceb001_2009.pdf Acesso em: 19 ago. 2020.

pública universal e de qualidade e pela transformação da escola pública em espaço e lugar de acolhimento, socialização e capacitação da juventude.

Nesse novo cenário foi editada a Emenda Constitucional nº 59/09, que dispõe sobre a obrigatoriedade do Ensino Médio na Educação Básica. Referido diploma constitucional dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, da Constituição Federal, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos e a ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica.

Se o texto anterior do art. 208, I, da CF/1988, estabelecia “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”, o novo texto com a redação dada pela EC nº 59/2009, passa a estabelecer que:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - **educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade**, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (...) II - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (...) Art. 212. **A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita** resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, **na manutenção e desenvolvimento do ensino.** (...) Art. 214. **A lei estabelecerá o plano nacional de educação**, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação (...); VI - **estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto** (BRASIL, 2009).

De maneira que, a partir da alteração na Constituição Federal, pela Emenda Constitucional nº 59/2009, com vigência como política pública com estatuto de definitividade a partir de 2010, a Educação Básica obrigatória passou, também, a incluir o Ensino Médio, contemplando os adolescentes e jovens de 14 a 17 anos. Inclusive, assegurando-se sua oferta gratuita para os que não tiveram acesso na idade própria e com atendimento por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. A inovação constitucional de 2009, portanto, determina distribuição dos recursos públicos com prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, e, orienta para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), (BRASIL, 2009).

Com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação da educação universal, a Emenda Constitucional nº 59/2009 determinou que lei ordinária estabeleceria o Plano Nacional

de Educação. Etapa esta, que veria a ser concluída, em seguida, com a aprovação da Lei 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação, em 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2009).

O Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014, portanto, foi instituído para promover a efetividade do texto constitucional, reformado em 2009 pela Emenda Constitucional nº 59/2009, no contexto das políticas públicas de execução e eficácia do direito social fundamental à educação universal.

Dispõe, pois, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014):

Art. 2º São diretrizes do PNE: I - erradicação do analfabetismo; II - **universalização do atendimento escolar**; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - **melhoria da qualidade da educação**; V - formação para o trabalho e para a cidadania, (...); VI - **promoção do princípio da gestão democrática da educação pública**; (...) VIII - **estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade**; (...) X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

A considerar que a Constituição Federal estabelece que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo e que o seu não oferecimento pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente⁵. E que referida disposição, no âmbito jurídico poderia importar em crime de responsabilidade objetiva por omissão ou em crime de improbidade administrativa, podendo impor ao chefe do Poder Executivo a perda de mandato e, ou, até mesmo, ensejar ordem de prisão. A inovação constitucional gerou tensionamentos no pacto federativo, haja vista que, com a obrigatoriedade para os estados membros de receber a juventude e também adultos que não concluíram seus estudos básicos na idade certa, surgiu a necessidade de ampliação do número de vagas nas escolas. Isto demandou aumento nas despesas com, por exemplo, construção de novos prédios, ampliação de espaços físicos, aquisição de materiais de consumo e equipamentos, contratação de mais servidores públicos para o quadro administrativo, de mais professores para o quadro do magistério, ocasionando o aumento nas despesas orçamentárias.

Percebe-se, pois, que o ano de 2010 se inicia com tensionamentos provocado pela ampliação do acesso à educação, do ponto de vista legal e jurisdicional, que por sua vez é consequência do tensionamento imposto pelo projeto progressista de governança do Estado em

⁵ BRASIL, 1988. Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é **direito público subjetivo**. § 2º **O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente**.

andamento naquele momento, em um exercício prático pela consagração da efetividade dos direitos sociais fundamentais, especialmente o direito social à educação. Com a aprovação do Plano Nacional de Educação em 2014, aprofundou-se a distensão. O que, por suposto, aumentou a fervura e elevou a pressão no ambiente político para que se aprofundasse as insatisfações e se intensificassem as articulações que provocaram o esgarçamento do modelo político em andamento e as colisões de interesses em 2016, resultando no apeamento da presidente eleita, em 2016, com a assunção de um outro grupo político alinhado com os anseios das políticas neoliberais e conservadoras, em curso desde então.

Nesse contexto é que se dá a “reforma” do Ensino Médio, em 2017. Iniciada com a Medida Provisória (MPv) nº 746, de 22 de setembro de 2016, que trazia um conjunto amplo de propostas para a educação básica, posteriormente foi convertida na Lei nº 13.415/2017. Propõe, a divisão do currículo entre uma parte destinada à formação comum e outra parte subdividida em itinerários formativos dos quais cada estudante cursaria apenas um. A “reforma” avança na desestruturação do Ensino Médio. Desorganiza o modo como essa fase intermediária do ensino vem sendo organizada, ao menos desde a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/1996. As disposições da Lei 13.415/17, estão direcionadas para a implantação de um currículo único para o Ensino Médio. Portanto, vão de encontro aos desafios de ampliação da permanência de estudantes no Ensino Médio na escola pública.

Em sentido reducionista, dispõe a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017):

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: Art. 36. **O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos**, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - **ciências humanas e sociais aplicadas**; V - formação técnica e profissional. § 1º **A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.**

Denota-se, pois, que a década de 2010-2020, no âmbito do direito à educação e, por conseguinte dos impactos no ensino da Sociologia, inaugura um novo embate em torno dos orçamentos da educação pública no Brasil e da organização da estrutura curricular de ensino. De maneira que, na educação pública, mais que em outras áreas dos serviços públicos, tem sido possível observar os retrocessos que a ruptura política ocasionada pela mudança na governança do país após 2016 tem provocado na implementação de políticas públicas sociais.

Retoma-se a partir de 2016 argumentos economicistas e posições políticas que orientaram as contramarchas contrárias a efetividade dos direitos sociais elevados à categoria de direitos fundamentais na Constituição de 1988. Reaviva-se teorias neoliberais que fundamentaram as ações dos governos da década de 1990, com a defesa, no âmbito jurídico do princípio da reserva do possível (escassez de recursos), em sobreposição aos princípios do mínimo existencial, do não retrocesso e da dignidade da pessoa humana. Todavia, o direito à educação é direito social fundamental, que a rigor, tem garantida eficácia plena e aplicação imediata.

A “reforma” educacional, portanto, revela a nova investida da sanha privatista na administração do Estado, imposta pela visão neoliberal que assumiu as rédeas do governo brasileiro, em definitivo, em 2016. Retoma o projeto inconcluso dos governos contrarreformistas do período pós Constituição Republicana de 1988, que vigorou no Brasil de 1990 até 2002, que se esforçaram no sentido de negar os direitos e garantias sociais constitucionalizados em 1988, quando foi interrompido em 2002, com a eleição novo grupo político, com diferente projeto político para o país, com diferente modo de administrar o Estado, em oposição à sanha gerentista copiado dos conglomerados empresariais, e modelos internacionais, fortalecendo as instituições públicas.

Percebe-se, pois, que depois de um longo período de desenvolvimento econômico com inclusão social, o Brasil se vê, novamente, diante das políticas restritivas dos gastos públicos, com ajustes fiscais e redução dos investimentos em políticas públicas sociais. A comprovar o argumento, a Emenda Constitucional nº 95, de 2016, alterou a Constituição da República de 1988, para instituir o denominado “novo regime fiscal” no âmbito dos orçamentos fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por vinte exercícios financeiros. Que significa, na prática, o congelamento dos investimentos em políticas públicas sociais, de 2017 até 2037.

Estabelece o texto da Emenda Constitucional nº 95/2016 (BRASIL, 2016):

Art. 1º O Ato das Disposições Constitucionais Transitórias passa a vigorar acrescido dos seguintes arts. (...): Art. 106. Fica instituído o **Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por vinte exercícios financeiros.** (...) Art. 110. Na vigência (...), **as aplicações mínimas em ações e serviços públicos** de saúde e **em manutenção e desenvolvimento do ensino equivalerão:** I - no exercício de 2017, às **aplicações mínimas** (...); e II - nos exercícios posteriores, aos valores calculados para as aplicações mínimas do exercício imediatamente anterior, (...). Art. 111. A partir do exercício financeiro de 2018, até o último exercício de vigência do Novo Regime Fiscal, a aprovação e a execução previstas (...) corresponderão ao montante de execução obrigatória para o exercício de 2017, (...).

Com a priorização do ajuste fiscal, em lugar do investimento público, o foco é a redução dos gastos sociais e, o controle do orçamento público, aumentando receitas e diminuindo despesas, restringindo-se a intervenção do Estado na economia e o investimento em políticas públicas sociais e educacionais. É nesse contexto, pois que a Sociologia segue sobrevivendo.

1.2 ENSINO MÉDIO E SOCIOLOGIA: NADA SERÁ COMO ANTES, AMANHÃ

As competências gerais e habilidades das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como traz a proposta da BNCC contempla a Sociologia. Portanto, seja pela permanência como disciplina autônoma obrigatória no currículo, com a mesma carga horária em desenvolvimento, seja como disciplina eletiva, seja em projetos avulsos, seja em cursos complementares técnicos-profissionalizantes, na parte diversificada do currículo, nos itinerários formativos, o ensino da Sociologia será efetivado. Resta questionar, discutir e saber, como a Sociologia será trabalhada doravante.

Na BNCC (BRASIL, 2018, p. 470) para cada área do conhecimento, são definidas competências específicas, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio. Essas competências específicas de área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é que devem orientar as proposições e os detalhamentos dos itinerários formativos relativos a Sociologia, na parte diversificada do currículo. Portanto, é no estabelecimento da parte diversificada do currículo do ensino médio, a ser definida pelos sistemas e redes de ensino estaduais e pelos estabelecimentos escolares, para contemplar as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL. art. 26, Lei 9394/1996-LDB), que a luta pelo ensino da Sociologia deverá estar presente e ser travada.

Nos termos como proposto pela normativa oficial:

A Base Nacional Comum Curricular (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, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se (...), tal como 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)⁶.

A superar a questão da intermitência da disciplina Sociologia na grade curricular e compreendendo a última proposta de reforma do Ensino Médio como definitiva, em que prevalecerá os itinerários ou percursos formativos, com temas multidisciplinares em lugar da Sociologia como disciplina científica autônoma na grade curricular, nos quais se realizarão cursos complementares com capacitação profissional especializante e modular para o mercado de trabalho e projetos específicos com a abordagem de temas da sociologia, nas competências específicas e habilidades das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, para o Ensino Médio, a Sociologia continuará presente.

De acordo com a BNCC as aprendizagens essenciais da Educação Básica devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Vejamos:

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. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza”, mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)⁷.

A noção de competências adotada pela BNCC está em consonância com as finalidades do Ensino Médio, conforme disposto no texto da LDB, Lei 9394/1996:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a 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.

A definição de competência da BNCC aponta, que as estratégias pedagógicas devem conduzir os alunos para a construção do conhecimento, para o desenvolvimento de habilidades,

⁶ BRASIL. BNCC, 2018, p. 7. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 dez. 2019.

⁷ BRASIL. BNCC, 2018, p. 9. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 dez. 2019.

atitudes e valores que promovam o saber fazer, ter coragem para agir e “pôr a mão na massa”. Que os estudantes aprendam a resolver demandas complexas da vida cotidiana e a exercitar a cidadania, a compreender e agir no mundo do trabalho como participante ativo. O que é exatamente a proposta da LDB para o Ensino Médio.

Ao nosso sentir, as competências específicas e habilidades das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, isto é, a abordagem da temática sociológica deve contemplar, por exemplo, a fundamentação teórico-metodológica, a partir do pensamento dos clássicos da sociologia, como Émile Durkheim e o princípio da integração social, Max Weber e o princípio da racionalização social, Karl Marx e o princípio da contradição social, assim como dos temas sociológicos da contemporaneidade, a partir de um novo olhar, em consonância com novas abordagens e novas perspectivas. Acima de tudo, essencial é ter o aluno como parte no processo. Ele é a parte mais interessada. É para ele que se direciona o aprendizado. O aluno é o centro da atenção da Sociologia. É com ele que se propõe a desconstrução da percepção das realidades sociais simbólicas. É dele que se espera a desnaturalização das representações e convenções religiosas, políticas e culturais que lhes são impostas e que carregam consigo.

Entretanto, uma proposta de diretrizes curriculares para a sociologia no Ensino Médio, deve incluir a dimensão história da disciplina, o contexto histórico dos marcos legais que embasam o aparecimento da disciplina na estrutura curricular da Educação Básica e ao mesmo tempo o seu desaparecimento, conforme as alternâncias de grupos políticos no governo federal com vieses ideológicos diferentes e em oposição.

Haja vista que, em uma mirada pelo retrovisor, para o percurso do processo de institucionalização da Sociologia no ensino médio, na perspectiva de se vislumbrar um horizonte para o futuro, buscando elementos para pavimentar o caminho a percorrer, a partir de 2020, no momento da implantação do denominado “Novo” Ensino Médio, instituído pela Lei 13.415/2017 e BNCC/2018, na elaboração das novas diretrizes e estruturas da parte diversificada do currículo pelas redes de ensino estaduais, para contemplar os itinerários formativos, não se enxerga outra possibilidade se não a mobilização e a luta.

A mobilização dos professores de Sociologia no Ensino Médio, dos professores nos cursos de Ciências Sociais, dos departamentos, universidades, faculdades, e associações profissionais é o caminho. Da mesma forma, a unificação dos estudantes das Ciências Sociais, dos centros e diretórios acadêmicos, e das demais partes interessadas para a luta em defesa e pela permanência da Sociologia no Ensino Médio é o recurso. Campanhas de conscientização a respeito da importância da Sociologia para a formação completa e abrangente do jovem estudante do Ensino Médio e luta nas instâncias de discussão, preparação e elaboração dos

novos currículos para a implantação da nova proposta é uma estratégia. Convocação e participação de audiências públicas para debater o tema e inserção nos grupos de implantação do projeto, com apresentação de propostas e projetos para o ensino da Sociologia, no contexto da nova estrutura curricular proposta é uma alternativa. Enfim, elaboração de materiais didáticos para divulgação e conscientização, assim como novas propostas para o ensino da Sociologia, também são possibilidades.

A educação e com ela a Sociologia sempre estiveram ameaçadas nos momentos de mudanças nas estruturas de poder do Estado brasileiro. Em maior ou menor intensidade a depender do modo como se deram as alternâncias no comando do poder do Estado, se gradativas, por meio de processos democráticos com eleição de grupos políticos divergentes e opositores ou se abrupta, precedidas por golpes de estado realizados por grupos políticos autoritários, que romperam com a democracia, os prejuízos para a educação sempre impuseram um alto preço para os mais pobres.

Abaixo, apresenta-se um quadro ilustrativo, contendo alguns marcos do processo de institucionalização do ensino de Sociologia no Ensino Médio, no Brasil, contemplando a presença e ausência da disciplina ao longo dos anos, no contexto das reformas educacionais.

QUADRO-RESUMO
A Sociologia no contexto das reformas educacionais
1. (1891 -1942) – INSTITUCIONALIZAÇÃO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO
<p>1891 – Reforma Benjamin Constant; propõe, pela primeira vez no Brasil, a Sociologia como disciplina do ensino secundário.</p> <p>1901 – Reforma Eptácio Pessoa; retira oficialmente a Sociologia do currículo.</p> <p>1925 – A Reforma Rocha Vaz; coloca novamente a Sociologia como disciplina obrigatória do curso secundário.</p> <p>1931 – Reforma Francisco Campos; a Sociologia foi incluída como disciplina obrigatória no 2º ano dos cursos complementares destinado à preparação para o ingresso nas faculdades de Direito, Medicina e Engenharia.</p> <p>1942 – Reforma Capanema; retira a obrigatoriedade da Sociologia dos cursos secundários, com exceção do Curso Normal.</p>
2. (1942-1980) AUSÊNCIA DA SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA OBRIGATÓRIA
<p>1954 – No Congresso Brasileiro de Sociologia, em São Paulo, Florestan Fernandes discute as possibilidades e limites da Sociologia no ensino secundário.</p> <p>1961 – Aprovação da Lei 4.024, de 20 de dezembro, a primeira Lei de Diretrizes e Bases promulgada no País. A LDB manteve a divisão do Ensino Médio em dois ciclos: ginásial e colegial, sem a obrigatoriedade do ensino de Sociologia.</p> <p>1971 – Lei nº 5.692, Reforma Jarbas Passarinho; torna obrigatória a profissionalização no ensino médio. A Sociologia deixa também de constar como disciplina obrigatória do curso normal.</p>

3. (1984-2020) REINSERÇÃO GRADATIVA DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

- 1984 – A Sociologia é reinserida nos currículos das escolas de São Paulo.
- 1996 – Nova Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9394/1996, na qual, os conhecimentos de Sociologia e Filosofia são considerados fundamentais no exercício da cidadania.
- 1998 – Aprovação do Parecer nº 15, de 1º de junho, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), nas quais os conhecimentos de Sociologia são incluídos na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.
- 1999 – Ministério da Educação lança os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM) que trazem as competências relativas aos conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Ciência Política.
- 2001 – Vetado pelo Presidente da República, por ironia um sociólogo, o projeto de lei aprovado no Congresso Nacional, que tornaria obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia na grade curricular do Ensino Médio.
- 2008 – Lei nº 11.684/2008. Inclui a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio.
- 2009 – O CNE regulamenta o modo de implantação da Filosofia e Sociologia nas três séries do Ensino Médio pela Resolução nº 1, de 15 de maio de 2009, ordenando que se conclua a efetivação dessa medida até 2011.
- 2009 – Promulgação da Emenda Constitucional nº 59. Prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica.
- 2017 – Aprovação da Lei 11.415, “reforma” e instituição do “novo” Ensino Médio.
- 2018 – Homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, com inclusão da etapa do Ensino Médio.

A experiência histórica nacional tem, pois, demonstrado, que em momentos de crises econômicas, de instabilidades políticas, por vezes astuciosamente provocadas, lideranças e grupos políticos conservadores, autodeclarados de direita e ultradireita, com força política, assumem o protagonismo e dominam a hegemonia do discurso político. Ameaçam e suprimem direitos e com eles o ensino da Sociologia é retirado da grade curricular obrigatória. Geralmente esses grupos confundem Sociologia com socialismo. Sem compreender nenhum dos dois, atacam a que tem materialidade, a Sociologia. Confundem formação da cidadania e de jovens críticos, para a transformação da sociedade com imposição de ideologias, de políticas defendidas por outros grupos políticos adversários, que eles mesmos denominam de esquerda. Esses grupos disseminam o pensamento obscurantista que confunde o ensino da Sociologia com divulgação da ideologia do socialismo e do comunismo. Confundem os estudos de gênero com ideologia de gênero. E, ainda, para embaraçar, utilizando-se de terminologias ultrapassadas e fora do contexto, difundem que os professores de Sociologia são todos de esquerda.

Mas, em todos os momentos, foi a luta, a mobilização, a persistência que fez com que a Sociologia vencesse e permanecesse no currículo ou retornasse em seguida, assim que os ares da democracia material voltassem a arejar novamente.

De sorte que é para esse norte que o trabalho evolui e avança. Para construir uma ponte e um lugar para a Sociologia no “novo” Ensino Médio, haja vista que como canta o poeta Milton Nascimento “Nada será como antes, amanhã”. Assim, pede-se licença poética à *Bituca*, para expressar que “Eu já estou com o pé nessa estrada, Qualquer dia a gente se vê, Sei que nada será como antes, amanhã, Que notícias me dão dos amigos? Que notícias me dão de você? Alvorço em meu coração, Amanhã ou depois de amanhã, Resistindo na boca da noite um gosto de sol, Num domingo qualquer, qualquer hora, Ventania em qualquer direção, Sei que nada será como antes, amanhã, (...).

1.3 A REFORMA E O NOVO ENSINO MÉDIO

Nos termos da Constituição Federal, de 1988, a organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios⁸. São entes autônomos, com competências e atribuições fixadas pela Carta constitucional. A organização do sistema educacional é, pois, competência e atribuição compartilhada, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, que organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino⁹.

Nesse sentido a LDB (1996) dispõe que a União incumbir-se-á de, estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum¹⁰.

Assim, a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, do Ministério da Educação, editada pela Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, que define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica, dispõe que a concepção de educação nacional deve orientar a institucionalização do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no contexto da estrutura federativa brasileira, em que convivem

⁸ BRASIL, CRFB, 1988. Art. 18. A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição.

⁹ BRASIL, CRFB, 1988. Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

¹⁰ BRASIL, Lei 9394 – LDB, 1996. Art. 9º. A União incumbir-se-á de: (...); IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

sistemas educacionais autônomos, para assegurar efetividade ao projeto da educação nacional, vencer a fragmentação das políticas públicas e superar a desarticulação institucional¹¹.

Assim, na organização da Educação Básica, os sistemas de ensino, atentando-se a suas características próprias, devem observar as diretrizes curriculares nacionais comuns em todas as etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e modalidades formativas específicas (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância).

Por sua vez, a Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, do mesmo órgão do MEC, que define as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas na organização curricular pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares, estabelece que, a organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais¹².

De acordo com as normativas, essa institucionalização concretiza um Sistema Nacional de Educação, no qual cada ente federativo, com suas peculiares competências, é chamado a colaborar para fazer da Educação Básica, um sistema orgânico, sequencial e articulado.

De maneira que cabe à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. E, os sistemas de ensino, estaduais e municipais, tem liberdade de organização em consonância com o disposto na LDB¹³ e nas diretrizes curriculares nacionais.

No que diz respeito à competência legislativa a respeito das diretrizes e bases da educação nacional, isto é, para legislar em matéria de diretrizes e bases da educação nacional, a competência é privativa da União¹⁴. Ou seja, somente a União pode elaborar e aprovar leis que estabeleçam diretrizes e bases para a educação. No entanto, por ser privativa, significa que pode ser delegada e ou suplementada, por outro ente da federação. Mas, por se tratar de norma

¹¹ BRASIL, MEC, Resolução nº 4/2010, CEB/CNE.

¹² BRASIL, MEC, Resolução nº 2/2012, CEB/CNE.

¹³ BRASIL, Lei 9394, LDB, 1996. Art. 8º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. § 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. § 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

¹⁴ BRASIL, CRFB, 1988. Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre: (...); XXIV - diretrizes e bases da educação nacional.

constitucional de eficácia limitada por princípio institutivo, facultativa, depende de outra norma para que se efetive, está sujeita a lei complementar à Constituição¹⁵ (norma com estatuto superior a lei federal) que autorize os Estados a legislar em matéria de diretrizes e bases educacionais. Todavia, como a União vem desde 1996, através da edição da Lei 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), legislando isoladamente sobre a matéria, a questão dispensa maiores debates.

Quanto a competência material administrativa, de garantia de condições iguais para todos, dever de disponibilização e universalização do acesso ao direito social subjetivo a educação, a competência é comum¹⁶, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

E, quanto a atribuição para legislar sobre direito e sistema de educação, a competência é concorrente¹⁷, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Portanto, a educação escolar no Brasil comporta normas gerais para a educação nacional e normas específicas do respectivo sistema de ensino, estadual e municipal, no âmbito local.

Dessa forma, até o ano de 2017, a Ensino Médio no Brasil, estava concebido e organizado sobre diretrizes e bases nacional e estrutura curricular disciplinar similar para todos estados da Federação. Esse modelo permitia, a partir das diretrizes e bases para a educação nacional, fixadas pela Lei nº 9.394, de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional – LDB), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, de 1998), do Plano Nacional de Educação (PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 2014), das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's, Resolução MEC-CNE-CEB nº 04/2012), a definição pelas instâncias de cada ente da federação (secretarias estaduais e municipais de educação), com sistemas de ensino próprios, para cada disciplina autônoma, a demarcação de diretrizes curriculares específicas, com conteúdos estruturantes, estes articulados a conteúdos bases próprios e específicos dos objetos estudados.

Nesse diapasão, a Resolução MEC-CNE-CEB nº 03, de 21 de novembro de 2018, tendo em vista o Parecer CNE/CEB nº 03, de 8 de novembro de 2018, homologado pela Portaria MEC nº 1.210, de 20 de novembro de 2018, publicada no DOU de 21 de novembro de 2018,

¹⁵ BRASIL, CRFB, 1988. Art. 22. (...). Parágrafo único. Lei complementar poderá autorizar os Estados a legislar sobre questões específicas das matérias relacionadas neste artigo.

¹⁶ BRASIL, CRFB, 1988. Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: (...); V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação.

¹⁷ BRASIL, CRFB, 1988. Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: (...); IX - educação, cultura, ensino e desporto.

atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, tornando-se, pois, o documento oficial que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Entrementes, no contexto das mudanças abruptas ocorridas no centro do poder e do comando político e administrativo do Estado brasileiro e de suas instituições, a partir de 2015, que culminou com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016 e afetou o direito à educação, teve início no Brasil, as implicações da denominada “reforma” da educação, com a edição da Lei 13.415, em 16 de fevereiro de 2017, que propõe na Educação Básica, um “novo” Ensino Médio, a ser implantado gradativamente.

A reforma do Ensino Médio, imposta pela Lei nº 13.415/2017, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu severas mudanças na estrutura do Ensino Médio. A nova regra ampliou o tempo mínimo de permanência do estudante na escola, de 2.400 horas para 3.000 horas anuais, que deverá ser ofertado de forma progressiva, no Ensino Médio, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. A normativa, ainda, flexibilizou a organização curricular para contemplar as previsões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e propôs a possibilidade de escolhas aos estudantes, os denominados itinerários formativos, com foco na formação técnica e profissionalizante. Sendo que estabelece a obrigatoriedade de carga horária para até 1.800 horas no núcleo comum e mais 1.200 horas, a ser destinada aos itinerários formativos.

Referida “reforma”, conforme proposta e em implantação, põe fim ao sistema educacional organizado em estruturas curriculares fixas, similares em todos os entes da federação, além de permitir o fim da autonomia de algumas disciplinas nos currículos escolares, como o caso da Sociologia, por exemplo. A partir da “reforma”, foi abaixo a organização curricular escolar estruturada em um conjunto de disciplinas obrigatórias, similares em todos os estados, caso, por exemplo das disciplinas do componente curricular das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia). Poderá permanecer e conviver, pois, uma Base Nacional Comum Curricular, prescritiva, direcionado e unificada, com currículos diversificados, a depender da organização e disponibilização dos itinerários formativos por cada ente federativo, ou mesmo com diferenças no âmbito de um mesmo ente federativo a depender das opções, estrutura e organização de cada escola em uma mesma rede de ensino.

Com a reforma, a Base Nacional Comum Curricular, referente ao Ensino Médio incluirá estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia¹⁸. O que indica que em relação ao ensino da Sociologia retornamos para o período anterior a 2008. Permanecerá obrigatório na Base Nacional Comum Curricular, o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, nos três anos do ensino médio, e também fica assegurado às comunidades indígenas, a utilização das respectivas línguas maternas, bem como em caráter obrigatório o ensino da Língua Inglesa. A disponibilização ou não, dos conteúdos das demais disciplinas dependerão dos percursos formativos estruturados e disponibilizados em cada escola.

Com medidas assim, a “reforma” avança na desestruturação do Ensino Médio. Desorganiza o modo como essa fase intermediária do ensino vinha sendo organizada, ao menos desde a edição da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB), Lei 9.394/1996. A reforma pode ocasionar um estrago de difícil reversão na educação nacional devido:

- a. mudança na quantidade de horas do ensino;
- b. permitir que profissionais sem a qualificação apropriada possam exercer o magistério no itinerário da formação técnica e profissional;
- c. ao fixar a obrigatoriedade legal somente das denominadas áreas de competências e habilidades específicas, de Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias, (Artes, Língua Portuguesa e Matemática), disciplinas que passam a denominação de componentes curriculares;
- d. por flexibilizar o ensino de disciplinas essenciais para a formação integral dos jovens, como Educação Física, Geografia, Filosofia e Sociologia, que são competências específicas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a serem oferecidas nos itinerários formativos.

A implantação da nova estrutura do Ensino Médio, por certo, que trará drásticas consequências ao ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, assim como a outros modos de avaliações nacionais unificadas. Haja visto, que com estruturas curriculares diferentes, com o ensino de conteúdos distintos, sem padronização curricular, cada sistema de ensino optando por componentes curriculares e conteúdos de seu interesse, impossível será para os estudantes a realização de uma prova com conteúdos unificados. Como o ENEM se adequará à BNCC, portanto, é uma incógnita.

Levando-se em consideração que a escolha e decisão pela inclusão de determinados temas na estrutura curricular, assim como, as diretrizes para sua aplicação, as formas de

¹⁸ BRASIL, LDB - Lei 9394 (art. 35-A, § 2º, 3º e 4º), 1996, com as alterações da Lei 11.445 de 2017.

abordagens e as metodologias para o desenvolvimento dos mesmos no ensino tem relação com a ideologia que permeia a cultura hegemônica de diferentes momentos históricos e assim dos grupos políticos com poder para comandar o Estado e determinar as políticas públicas. As temáticas sociológicas se transformam conforme as relações que se estabelecem na sociedade. Assim sendo, caberá a Sociologia no âmbito local disputar os espaços institucionais pela inclusão dos seus conteúdos nos currículos.

Assim, no contexto das alterações impostas pela reforma, importa definir o que são competências e o que são habilidades. De acordo com a BNCC (2018, p. 9), competência é a capacidade de mobilizar conhecimentos (conceitos, teorias e procedimentos) necessários para o desenvolvimento de habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, capazes de resolver problemas e demandas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Portanto, competência é o domínio de saberes hábeis a afirmar princípios e valores que estimulem ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e voltada para a preservação da natureza¹⁹. Habilidades é, pois, a capacidade de colocar o conhecimento a serviço da prática, é desenvolver atitudes e valores que promovam o saber fazer, a coragem para agir e pôr a “mão na massa”. De maneira, que esse deve ser o sentido e o foco do ensino da Sociologia no Ensino Médio.

Portanto, permanecendo a Sociologia como disciplina autônoma na grade curricular, ou sendo seu conteúdo incluído na parte diversificada do currículo, nos itinerários formativos, o ensino da Sociologia deverá buscar a formação integral do estudante, o desenvolvimento do senso crítico e a capacidade de interação social.

Por itinerários formativos, se entende aqui, que são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, módulos, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho pedagógico, que os sistemas de ensino e as escolas, ante sua autonomia, ofertarão e os estudantes poderão escolher no Ensino Médio. Os itinerários formativos, portanto, são os lugares para o aprofundamento nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e formação técnica e profissional - FTP), que o sistema de ensino, a escola disponibilizará para opção do estudante em complementação ao núcleo comum cursado. Portanto, esse é o lugar de atuação da Sociologia. Supõe-se que o novo currículo escolar contemplará a formação geral, de acordo com a BNCC e, também, itinerários formativos que

¹⁹ BRASIL. BNCC, 2018, p. 9. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 mar. 2020.

possibilitarão aos estudantes aprofundarem seus estudos na área de conhecimento escolhida, com a qual se identifica e ou em cursos de habilitação e capacitação técnica profissionalizante.

Está expresso na LDB (BRASIL, 1996), com as alterações da Lei nº 11.415/2017 a permanência da obrigatoriedade do ensino dos conteúdos da Sociologia, no Ensino Médio:

Art. 35-A. (...) § 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

Como visto, a LDB inclui, no Ensino Médio, obrigatoriamente, estudos e práticas do ensino da Sociologia. A depender do sistema de ensino local, o ensino da Sociologia poderá permanecer como componente na estrutura curricular, como disciplina autônoma, no núcleo básico a ser cursado por todos os estudantes no Ensino Médio ou será incluído na parte diversificada do currículo, nas áreas de aprofundamento escolhidas pelos estudantes em seu itinerário formativo. Além da luta pela manutenção do ensino da Sociologia no núcleo base, importa, também, o desenvolvimento de novas possibilidades que municiem o professor a se preparar para o Novo Ensino Médio.

1.4 PEDAGOGIA DE PROJETO, DIFERENTE DE PROJETO DE VIDA

A essa altura, necessário se faz, distinguir a pedagogia de projeto de projeto de vida. A pedagogia de projeto aplicada ao ensino da Sociologia no Ensino Médio, como se propõe neste trabalho é muito diferente da proposta do “Projeto de Vida” como componente curricular, como vem sendo proposto pela BNCC, de 2018, seja para o Ensino Fundamental, seja para o Ensino Médio.

Aqui se está a propor o projeto como pedagogia e estratégia de ensino. O projeto é o instrumento, a prática, a orientação e direcionamento para conduzir o aluno ao que se supõe ser suas escolhas e seu projeto de vida. É a disponibilização de conhecimentos, conceitos e teorias, através da prática, que possibilitarão ao aluno, a mobilização de conhecimentos para o seu desenvolvimento humano e o desenvolvimento de habilidades pessoais para sua interação na sociedade.

A pedagogia de projeto aplicada ao ensino da Sociologia, é, pois, a aplicação do projeto como estratégia, como dinâmica, para se trabalhar os conteúdos da Sociologia, as teorias

e conceitos, seguindo-se a metodologia da preferência do professor (tradicional, inovadora, ativa, dialética, etc). Todavia, a proposta da pedagogia do projeto, como concebida neste trabalho, opta pelo método dialético, por entendê-lo, como sendo a concepção de educação mais adequada ao trabalho com projeto.

CAPÍTULO 2 - A SOCIOLOGIA NO “NOVO” ENSINO MÉDIO: SOCIOLOGIA PARA A AÇÃO, SOCIOLOGIA CENTRADA NO ALUNO

As mobilizações da comunidade das ciências sociais, entidades organizadas, professores, acadêmicos universitários, pais e estudantes secundaristas, ao longo do século XX e no primeiro quartil do século XXI revelaram que a luta pela permanência e manutenção da Sociologia no Ensino Médio é uma luta constante e é uma luta educacional. Ao reivindicar um lugar para a Sociologia na grade curricular do Ensino Médio, a luta da Sociologia se tornou uma luta pela educação inclusiva, crítica e de qualidade. Essa luta se tornou educacional e possibilitou a percepção e conscientização de que a melhoria da educação nacional implica em melhorias estruturais no Ensino Médio, como aumento da capacidade docente, com contratação e qualificação continuada de novos professores, aumento e padronização de salários dignos, melhorias nas estruturas físicas das escolas e investimento em novas tecnologias de ensino, dentre outros.

A luta educacional da Sociologia possibilita, pois, também, a percepção de novas formas de difusão de experiências pragmáticas e inovadoras de ensino da Sociologia, no contexto dos desafios da contemporaneidade. Ou seja, um ensino, que valoriza conceitos críticos, em consonância com as transformações sociológicas do século XXI. Capaz de vencer o desafio de transmitir senso crítico, na perspectiva de construção de um mundo mais justo, inclusivo, igualitário e fraterno, com a esperança em um futuro melhor para a juventude. E que possibilite o pensamento e a proposição de ideias e ações para superação das fragmentações sociais em curso, da precarização das relações de trabalho, da crise das instituições socializadoras, como a família, a escola, as amizades, a vizinhança. Uma sociologia que ensina a tecer laços e redes sociais de solidariedade em tempos de dissolução de certezas e de dilaceramento e rupturas de vínculos sociais.

A partir dessas premissas, é essencial perguntar que Sociologia estudaremos e proporemos para este “Novo” Ensino Médio?

O ensino da Sociologia deverá contemplar os grandes campos teóricos-metodológicos da disciplina nos conteúdos estruturantes. Abordar os principais temas, tais como:

- a. o processo de socialização e as instituições sociais;
- b. cultura e indústria cultural;
- c. trabalho, produção e classes sociais;
- d. poder, política e ideologia;
- e. direitos, cidadania e movimentos sociais, dentre outros.

Entretanto, requer-se desse ensinar uma ação provocativa. Um ensino da Sociologia que gera a desnaturalização da percepção dos temas da Sociologia no mundo e nas suas realidades. Uma Sociologia que promova o deslocamento para se enxergar novas realidades e horizontes sociais, culturais, políticos, econômicos e ambientais. E que os alunos percebam esse deslocamento.

A Sociologia como instrumento de compreensão das transformações sociais da contemporaneidade possibilita a utilização dos conceitos das teorias clássicas. A aplicação dos paradigmas fundamentais do conhecimento sociológico, de Karl Marx, Max Weber e Emile Durkheim, na compreensão das questões centrais da atualidade não está interdita. A reflexão em torno da insistência e permanência dos problemas e desigualdades sociais e sobre a atualidade das teorias propostas por esses autores continua atual (CARVALHO, 2004, p. 167). Analisar a operacionalidade dos conceitos e categorias utilizados por cada um desses autores, no que se refere à compreensão da complexidade das relações sociais no mundo atual, de maneira cativante, incluindo a experiência de vida dos alunos e promovendo a percepção do impacto dessas teorias nos projetos de vida dos estudantes é o desafio.

Também é desafio ensinar no contexto do individualismo presente nas ações humanas na contemporaneidade, da hegemonia do liberalismo econômico e do capitalismo que consome a subjetividade e transforma os sentimentos em produtos para o mercado. Igualmente, do fundamentalismo religioso que comanda as mentes e corações, desde as pessoas mais simples e comuns aos mais ricos de gostos “sofisticados”. Partindo-se do princípio de que o objeto de trabalho do professor é o ensinar, que ensinar é uma arte, a operação intelectual a ser feita é como ensinar, como exercer essa arte. Enquanto professor, como operacionalizo minha arte de ensinar? O que quero que os alunos aprendam, como estou trabalhando os conteúdos selecionados? Qual exercício prático realizo, como professor em minhas aulas de Sociologia? Com que frequência e como minhas aulas provocam nos alunos à desnaturalização no aprendizado e ao deslocamento para a ação? Como os vínculos sociais se constituem e como ensinar essa constituição e desconstituição é o objeto de trabalho do professor de Sociologia.

Paulo Freire (1996, p. 22) ensina que existem alguns saberes fundamentais à prática educativa-crítica ou progressista; que é preciso que o estudante desde o início da sua experiência de aprendizado assuma-se como sujeito também da produção do saber, que se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção.

Do alto da sua vivência e experiência de professor aponta Paulo Freire:

Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é mais do que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. (...) Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve andar de mãos dadas com a decência e com a seriedade, (FREIRE, 1996, p. 24).

Para Paulo Freire (1996, p. 25-26) o processo de ensinar em que o aprender é possível, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torna-lo mais e mais criativo. Quanto mais se exerce criticamente a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve a curiosidade epistemológica, sem a qual não se alcança o conhecimento essencial. Daí a crítica e a recusa ao ensino bancário e às metodologias tradicionais de ensino. Em que pese o ensino bancário, que “silencia” e “disciplina” o aluno, o sistema e a estrutura da educação tradicional, em que o professor é o centro do processo de aprendizagem, o detentor absoluto do saber, a fonte de todo o conhecimento, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, é, pois, necessário, manter vivo no educando o gosto pela rebeldia, aguçar-lhe a curiosidade e estimular sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma, de imunizar-se contra o poder apassivador da “bancarismo” e insubordinar-se. A tarefa do educar é não apenas ensinar os conteúdos, mas também, ensinar a pensar certo.

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que a beleza da nossa maneira de ser, estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervindo no mundo poder conhecê-lo. Pensar certo em termos críticos é uma exigência que se impõe à curiosidade, que torna o aprender mais metodicamente rigoroso, transitando da ingenuidade para a “curiosidade epistemológica”. Pensar certo do ponto de vista do professor, implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação, o respeito e o estímulo à capacidade criativa do educando. Implica o compromisso da educadora, do educador com o despertar da consciência crítica do educando, cuja superação da ingenuidade, do senso comum, não se faz automaticamente (FREIRE, 1996, p. 29).

Segundo Paulo Freire (1996, p. 30) ensinar exige respeito aos saberes e experiência da vida dos educandos. Por isso o processo de ensinar exige do professor e da escola o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes sociais mais baixas, economicamente, chegam na escola, mas, também, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao conteúdo que está sendo trabalhado em sala de aula. São saberes socialmente construídos na prática comunitária e que dialogam com a experiência de vida do estudante e com a experiência e a prática da sala de aula.

Recorrendo a *maiêutica* socrática, tendo o diálogo como método de ensinar, Paulo Freire propõe:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida nesse descaso porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, traferi-los aos alunos. Apendidos, estes operam por si mesmos, (FREIRE, 1996, p. 31).

Entrementes, nesse diapasão, o principal é incluir o aluno e sua experiência de vida como partes no processo. O aluno é a parte mais interessada. É para ele que se direciona o aprendizado. O aluno é o centro da atenção da Sociologia. É com ele que se propõe a desconstrução da percepção das realidades sociais simbólicas. É dele que se espera a desnaturalização das representações simbólicas e convenções religiosas, políticas e culturais que se lhes impõem e que carregam consigo.

Segundo Dewey (2011, p. 73) as condições objetivas envolvidas na experiência de vida, tem a função de promover ou deixar de promover o enriquecimento individual para novas e sucessivas experiências. Essas condições objetivas, sejam as de observações, de informações adquiridas ou da imaginação ficam na mente e influenciam na compreensão das matérias em estudo e na aprendizagem em curso. Portanto, a educação a partir da valorização da experiência de vida do estudante, seja no estudo das Linguagens e suas Tecnologias, da Matemática, das

Ciências da Natureza, das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, deriva de conteúdos e materiais que se encontram dentro do âmbito da experiência de vida dos estudantes.

Uma educação inovadora, centrada no aluno, uma Sociologia para a ação, contrasta radicalmente com os procedimentos tradicionais que se iniciam e seguem dando mais importância para fatos e verdades que estão fora da ordem da experiência dos estudantes (DEWEY, 2011, p. 73). Esse modo de trabalhar os conteúdos sem centrar na experiência de vida do aluno, na sua vivência histórica e cotidiana não permite ao aluno relacionar os conteúdos estudados com sua realidade da vida e associarem-nos com sua experiência de vida.

A respeito da necessidade de adequação da educação à uma filosofia da experiência de vida dos estudantes Dewey (2011, p. 74-76) destaca que:

Achar o material para a aprendizagem dentro da experiência é, apenas, o primeiro passo. O segundo e os demais passos correspondem ao desdobramento progressivo do que já foi experimentado, ou seja, o saber adquirido, de modo a apresentá-lo sob forma mais global, mais rica e também, mais organizada, objetivando-se uma aproximação gradual da forma concreta em que a matéria se apresenta à pessoa habilitada e amadurecida. (...) A criança, por exemplo, começa por um meio ambiente de coisas e pessoas, extremamente restrito em espaço e tempo. Esse ambiente entra a se expandir movido firmemente pela força inerente à própria experiência, sem a ajuda de qualquer instrução escolar e formal. À medida que a criança aprende a pegar, engatinhar, caminhar e falar, a matéria intrínseca de sua experiência se amplia e aprofunda. Entra em contacto com novos objetos e novos acontecimentos, que requerem novas capacidades, as quais, assim exercitadas, refinam e alargam o conteúdo das próprias experiências. (...) Constitui princípio cardinal da mais recente teoria da educação de ver toda instrução iniciar-se pela experiência que o aprendiz já possui: essa experiência e as capacidades desenvolvidas, durante esse período anterior (à escola), fornecem o ponto de partida de toda aprendizagem posterior. (...) a segunda condição, ou seja, o desenvolvimento ordenado das atividades escolares de forma a obter graças ao crescimento em experiência do aluno, a expansão e organização da matéria em estudo, o princípio da continuidade da experiência educativa, requer idêntica atenção e cuidado. Os que lidam com a criança pré-escolar, com a criança do jardim de infância e com as crianças dos primeiros anos de escola primária não tem grande dificuldade em determinar a ordem da experiência passada ou em encontrar atividades que se articulem vitalmente com essa experiência.

A experiência da vida anterior à escola, fornecem o ponto de partida de toda a aprendizagem posterior. A valorização da experiência que o aluno já possui, no planejamento, na seleção do material didático, na organização do conteúdo da Sociologia a estudar é um caminho inovador fundamental. Assim sendo, cabe ao professor, no exercício do seu mister, priorizar e selecionar temas e materiais didáticos, dentro do âmbito da experiência dos alunos. Conteúdos que possibilitem e suscitem novos problemas, os quais estimulem novos modos de observação, julgamento e solução. Temas que ampliem a produzam novas experiências de vida nos estudantes (DEWEY, 2011, p. 95).

Lave (2015, p. 38-41), considerando a cultura e a aprendizagem como instâncias produtoras delas próprias, e uma da outra, que acontece e se realiza na prática, ou seja, no emaranhamento da vida político-econômica, nas lutas e disputas históricas, nas coerências e incoerências das relações sociais e históricas da vida cotidiana, através da prática social, aponta que a cultura produz aprendizagem, mas aprender, também produz cultura. A autora argumenta que não se pode abordar aprendizagem ou cultura e aprendizagem sem desconsiderar o contexto político, econômico e histórico e suas consequências na vida cotidiana e na tentativa de seguir engajados em mudar a participação nas práticas e mudanças sociais (LAVE, 2015, p. 45). Para a antropóloga, os estudos etnográficos/antropológicos sobre a aprendizagem na prática oferecem diferentes entendimentos sobre como uma certa vida e certas disputas e incoerências são produzidas. Nesse sentido a aplicação dos estudos etnográficos na prática da sala de aula podem contribuir no processo de reconhecimento e valorização da experiência de vida do aluno, na sala de aula.

Todavia, no contexto do que requer o “Novo” Ensino Médio, propor e ensinar aos alunos a desenvolverem inteligência emocional e múltiplas competências, por meio de um trabalho interdisciplinar e transversal, imprescindível se faz, também, a retomada do pensamento escolanovista do período inicial da institucionalização da Sociologia no Ensino Médio, sistematizado no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932, a partir da sua proposta de ensino da Sociologia de modo inovador.

O Manifesto redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros 25 intelectuais, envolvidos no processo de sistematização da Sociologia no Brasil, dentre eles Gilberto Freyre, um dos mais destacados na posteridade, buscava diagnosticar a realidade social brasileira e compreender os fracassos da República no que diz respeito às políticas educacionais (CARVALHO, 2004, p. 137).

O documento aponta que a situação crítica da educação era resultado de uma educação restrita a poucos, um ensino verbalista, sem conexão com a realidade nacional, baseado em metodologias e pedagogias carentes de fundamentação científica (CARVALHO, 2004. p. 138). O Ensino estava ancorado numa concepção de conhecimento humanista tradicional, na qual os conteúdos escolares são praticamente imutáveis.

A proposta do movimento intelectual manifestante era o tratamento da educação como problema social e que a Sociologia deveria ser abordada com cunho científico. Ao nosso sentir, o que se propunha em meados da década de 1930, era o ensino da Sociologia como instrumento crítico para a superação do pensamento positivista do desenvolvimento para o progresso que sustentou o pensamento social na Primeira República.

Carvalho (2004, p. 141) observa que para a concepção educacional renovada ou escolanovista, a Sociologia contribuiria para a formação de jovens com capacidade de investigar e propor soluções para os problemas sociais nacionais. O objetivo do movimento intelectual da escola nova era que a sociologia ajudasse na constituição de um novo ambiente intelectual diferente daquele marcado pelo bacharelismo, pelo pensamento formal, pela cultura geral e vaga em que se discute os mais variados fenômenos sociais sem nenhuma proposta de intervenção e mudança na realidade.

A Sociologia como concebida pelo movimento da escola nova, era definida como um conhecimento especializado, produzido pela evidência dos fatos sociais e comprometida com a constituição da nação. Era, portanto, uma concepção pragmática da Sociologia enquanto ciência, com papel claro de intervenção no processo de mudança da realidade e construção da sociedade (CARVALHO, 2004, p. 141). Em apertada síntese, para o pensamento escolanovista, do movimento dos sistematizadores da Sociologia no Brasil, “a Sociologia não está dentro dos livros e sim na vida”.

A proposta era de um ensino da Sociologia que evitasse aulas expositivas, método típico da formação tradicional, bancária, erudita e bacharelesca. É nesta perspectiva, pois, que, em lugar de uma Sociologia decorativa, aqui no sentido literal e figurado, uma Sociologia ornamental, se pretende para o contexto do “Novo” Ensino Médio, a partir da reforma de 2017 (Lei nº 13.415/2017, BNCC/2018 e Resolução MEC-CNE-CEB nº 03/2018), um ensino da Sociologia para a ação, centrado no aluno, que contribua para a formação dos jovens proporcionando-lhes capacidade de investigar, indagar, se espantar, compreender e propor soluções para os problemas sociais individuais, coletivos e comunitários do dia a dia. Um ensino da Sociologia que contribua para a formação de jovens imbuídos de um saber com caráter científico e prático ao mesmo tempo e que conduza para a transformação da realidade local, regional e quiçá nacional. Uma Sociologia que leve o jovem a pensar seu projeto de vida e a buscar mudanças e transformações na sua realidade e condição social.

Ensino esse, distinto e em oposição ao modo tradicional, expositivo, bancário, erudito, bacharelesco, formal e abstrato, conteudista e conceitualista. Que forma para a reprodução do pensamento social, sob o argumento de preparação para a entrada no ensino superior, mas não para a transformação das bases da sociedade, para a compreensão das estruturas opressoras.

Ressalta a BNCC (2018, p. 14-16), a necessidade de se desenvolver, na escola, atividades que estimulem a autonomia dos alunos, que promovam a inserção dos problemas do dia a dia no cotidiano da prática pedagógica. Afirma o documento que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a

complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, assumir uma visão plural, singular e integral dos estudantes, considerando-os sujeitos de aprendizagem. Significa promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática combativa da não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

O ensino da Sociologia para a ação, centrado no aluno, propõe o desenvolvimento de atividades pedagógicas envolventes, como: seminários, debates, exposições, projetos de pesquisas, projetos de atividades práticas e excursões sobre as questões sociais brasileiras, tais como; a formação miscigenada do povo brasileiro, as origens do preconceito e do racismo contra o povo negro, a dominação dos recursos econômicos e dos meios de produção por oligarquias e grupos familiares pertencentes a elite patrimonialista herdeira da colonização europeia, as fragilidades e desigualdades sociais e econômicas, as origens, os lugares e os efeitos da criminalidade, a corrupção e os crimes de “colarinho branco”, o feminicídio, as mudanças climáticas globais e seus efeitos no ambiente local, o desmatamento, o desemprego, a falta de segurança pública nas periferias das grandes cidades e a criminalização do jovem negro das regiões dos entornos das cidades. Também, sobre a outorga e concessão dos direitos aos meios de comunicações, o direito de ocupação e parcelamento do solo rural e urbano, a distribuição fundiária e a reforma agrária. Sobre o papel das polícias (Militar, Civil, Federal), das Forças Armadas (Exército, Marinha, Aeronáutica), do Ministério Público. E, ainda, temas relacionados a problemas sociais familiares, ambientais, socioemocionais, tecnológicos, além de outros.

Nessa toada, cabe aos professores de Sociologia, a tarefa de treinar os alunos, capacitá-los para a pesquisa e a consulta bibliográfica complementar. Auxiliar os alunos no desenvolvimento de trabalhos de pesquisa de campo, de entrevistas, aplicação de questionários e levantamentos de dados sociais, e, na reunião e tabulação dos dados em resposta a indagações pessoais e coletivas sobre problemas e questões locais, regionais e suas implicações no âmbito nacional (CARVALHO, 2004, p. 145).

Registre-se por oportuno, que os estudantes dominam uma linguagem presente na contemporaneidade, repleta de instrumentos de comunicações e tecnologias digitais que a escola e o professor, na maioria das vezes, desconhecem, não estão capacitados para reconhecê-las, adotá-las e trabalhar com elas. Aqui reside um grande desafio. Dominar e trabalhar com

essas ferramentas junto com os alunos na construção de novos saberes inovando no modo de aprender.

Noutra via, no campo dos relacionamentos envolvidos na escola, na sala de aula, que impactam diretamente na aprendizagem, não é incomum, professores, por reiteradas vezes desfazerem de alunos que se utilizam de linguagens diferenciadas, “descoladas”, como se fossem não adaptados. Os tratam como “rebeldes sem causa”, desinteressados, desajustados, indisciplinados. Para não dizer, como comumente se ouve nas salas de professores, “trombadinhas”. Os alunos que se comunicam falando gírias, que se vestem com estilos diferentes, que reproduzem a cultura “*Hip hop*” cantando músicas ao estilo “*Rap*”, curtindo o “*breakdance*” e o “*graffiti*”, e imitando “*Dj’s*”, que gostam do ritmo “*Pop*”, do “*Funk*”, que travestem e usam trejeitos de “*Mc’s*” que estão fazendo sucesso nas Redes Sociais na Internet e nas rodas culturais que eles acompanham e frequentam são classificados como indisciplinados, desregrados, descomedidos e “sem futuro”. Raras vezes são vistos como estilosos, gente de atitude, decisão e personalidade. Esse perambular vazio pela escola, disseminando preconceitos, ao modo que Pierre Bourdieu chama de “senso comum erudito ou Sociologia espontânea, mas não uma sociologia que leve o aluno a pensar sociologicamente” (CARVALHO, 2004, p. 68) precisa virar a chave e mudar.

A Sociologia, antes do enfrentamento, precisa estar atenta aos movimentos que os estudantes estão fazendo para acompanhá-los e junto com eles realizar reflexões atualizadas. Dessarte, não se olvida das tecnologias digitais disponíveis na atualidade. A adoção de metodologias inovadoras pode estimular e tornar o ensino mais próximo da realidade dos alunos. O trabalho com a ilustração de filmes, vídeos curtos, aplicativos para celular, apresentações em “projetor multimídia”, etc, são técnicas imprescindíveis. Também, as práticas vivenciais são melhor compreendidas com simulações e abordagens teatrais. Assim a preparação e apresentação de determinados temas são mais atrativas e receptivas com as técnicas do teatro, do sociodrama.

Tim Ingold (2010, p. 8-9) argumenta que nosso conhecimento consiste, em primeiro lugar, em habilidades, e que todo ser humano é um centro de percepções e agência em um campo de prática. Discutindo o papel da experiência e da transmissão geracional na produção do conhecimento e da participação da cultura, o autor, questiona o pressuposto da ciência cognitiva de que o conhecimento existe principalmente na forma de conteúdo mental que é passado de geração em geração e que a cultura é herança que uma população recebe de seus antepassados.

Discorrendo sobre a transmissão de representações do conhecimento, Ingold (2010, p.19) propõe o conceito de habilidades humanas como propriedades emergentes de sistemas dinâmicos em que cada geração alcança e ultrapassa a sabedoria de seus predecessores. Assim a sugestão do autor para a inovação na construção do conhecimento é que a contribuição dada por cada geração às suas sucessoras se revele como uma educação para a atenção.

No entender de Ingold:

Na passagem das gerações humanas, a contribuição de cada uma para a cognoscibilidade da seguinte não se dá pela entrega de um corpo de informação desincorporada e contexto-independente, mas pela criação, através de suas atividades, de contextos ambientais dentro dos quais as sucessoras desenvolvem suas próprias habilidades incorporadas de percepção e ação. Em vez de ter suas capacidades evolutivas recheadas de estruturas que representam aspectos do mundo, os seres humanos emergem como um centro de atenção e agência cujos processos ressoam com os de seu ambiente. O conhecer, então, não reside nas relações entre estruturas no mundo e estruturas na mente, mas é imanente à vida e consciência do conhecedor, pois desabrocha dentro do campo de prática – a *taskscape* – estabelecido através de sua presença enquanto ser-no-mundo. A cognição, neste sentido, é um processo em tempo real. Em vez de falar de ideias, conceitos, categorias e elos (...) deveríamos pensar em fluxos, contornos, intensidades e ressonâncias. Estes são termos, que descrevem, por um lado, as características da *taskscape* na qual os praticantes estão situados e, por outro lado, a trajetória de sua própria atenção enquanto abram caminho através dela. Mas como a tarefa através da qual qualquer pessoa se move é constituída pela prática de todas as outras, cada um desempenha um papel no estabelecimento das condições de desenvolvimento de todos os demais indivíduos. Assim o processo de cognição é equivalente ao próprio processo histórico da vida social. E este último, como já mostrei, não passa de uma continuação, na esfera humana, de um processo de evolução mais abrangente, (INGOLD, 2010, p. 21-22).

Em um mundo em rápidas transformações e de difíceis contradições, a escola como lugar da aprendizagem das novas realidades, lugar de prática, a Sociologia para a ação, centrada no aluno, deve se fundamentar no pressuposto da compreensão da realidade comunitária e social do aluno, suas motivações e expectativas para o aprendizado dos conteúdos sociológicos. Para a partir de então, orientar-se para o que propõe, o que espera e para onde pretende levar o estudante da Sociologia.

Na sociedade das relações pessoais informais através das Redes Sociais na Internet, requer-se do estudante saber se informar, distinguir fontes de informação, saber se comunicar, saber argumentar, compreender, agir, enfrentar problemas de qualquer natureza, participar socialmente de forma prática e solidária. Enfim, ser capaz de elaborar críticas e propostas e adquirir uma atitude permanente de aprendizado. Aprender a aprender e aprender a agir comunitária e socialmente.

Décadas após as formulações de Paulo Freire a respeito da necessidade de redefinição das relações entre educadores e educandos, nossas escolas continuam a reproduzir velhos

modelos de ensino-aprendizagem (TOMAZI e LOPES Jr. in: CARVALHO, 2004, p. 61). Portanto, é imprescindível repensarmos os elementos que constituem nosso imaginário social sobre os jovens e adolescentes e a forma como nos relacionamos com eles, enquanto professores de Sociologia no “Novo” Ensino Médio.

A Sociologia para a ação, focada no aluno, nesta sociedade do acúmulo de informações e conhecimentos sobre nós mesmos e sobre o ambiente ao nosso redor, mas de relações individualizadas, fragmentadas, efêmeras e fugazes precisa conduzir para reflexividade, para o repensar de nossas práticas cotidianas e a reformulação de nossas intenções, ações, práticas e hábitos. Uma Sociologia que leve para o questionamento dos modelos de socialização e das futuras gerações de cidadãos e cidadãs que queremos.

Grande parte dos jovens e adolescentes, sem espaços físicos de convivência, sem acesso aos shoppings centers e aos centros culturais, encontram na escola seu principal lugar de socialização. Nesta, presos a roteiros e práticas do passado, professores, pedagogos e demais trabalhadores da educação continuam a tratar jovens e adolescentes como “clientela” (TOMAZI; LOPES Jr. in: CARVALHO, 2004, p. 64), quando não como delinquentes.

O objetivo parece ser adestrar a clientela para aquisição de informações e conhecimentos, não apenas desconectados dos seus interesses e realidades, mas, sem nenhuma utilidade prática em suas vidas e docilizá-los para o mercado. E, afastar os futuros delinquentes, do que o imaginário fértil da comunidade escolar entende como sendo o “mundo das ruas, da drogadição, da perdição, da criminalidade”.

Na busca por trabalhar conteúdos e bem cumprir a sua “missão”, e, “educar” os alunos, o velho modelo de socialização se expressa na inadequação da aplicação dos conteúdos e também, na forma de se relacionar com os meninos e meninas. Muito pouco, se trabalha na formulação de práticas atrativas para envolver os alunos (TOMAZI e LOPES Jr. in: CARVALHO, 2004, p. 65). A escola, o professor, a comunidade escolar são incapazes de ouvir o Outro, ouvir os meninos e meninas que estão em suas salas. Professores, em geral, quando abrem para a intervenção, convidam ou permitem a participação é para complementar ou “ilustrar” as narrativas apresentadas.

A escola, o professor, ainda, insiste no “transmitir algo” para “mudar comportamentos”. Tratam jovens e adolescentes como se estes, por meio das teias e redes de relações sociais, ainda não tivessem construído ideias e valores sobre o mundo. Mais, como se moças e rapazes fossem incapazes de se construir enquanto sujeitos, indivíduos sociais pensantes. Como se os jovens vivessem numa redoma de ignorância e somente na escola, na aula da sua disciplina houvesse de encontrar a sabedoria, o remédio para a cura dos seus males

(TOMAZI e LOPES Jr. in: CARVALHO, 2004, p. 69). É preciso superar a ideia de quem sem a “minha” aula, sem o conteúdo da “minha” disciplina não há aprendido

Nesse sentido, as práticas educacionais ritualizadas tocam cada vez menos os corações e mentes dos jovens e adolescentes. Situação essa que não se restringe ao ambiente escolar, mas que tem sido notada em bons projetos de intervenção social junto a jovens e adolescentes e em atividades de partidos políticos e igrejas de religiões tradicionais.

Segundo Tomazi, discutindo a temática o ensino da Sociologia, ainda no início dos anos 2000, ao longo da luta pela retomada da obrigatoriedade da Sociologia na grade curricular escolar (TOMAZI e LOPES Jr. in: CARVALHO, 2004 p. 65), incapazes de entender que as profundas transformações estruturais dos últimos anos redefiniram radicalmente as experiências e identidades de jovens e adolescentes, algumas de nossas instituições, como a escola e a universidade, estão cada vez mais “pregando no deserto”, falando para um público que não encontra mais nenhum sentido nos seus discursos.

Meninos e meninas, conversando alegres e euforicamente, irreverentes nos corredores e nas salas de aula de nossas escolas públicas e privadas, não expressam uma “descolagem” do futuro ou uma atitude de quem “não tem compromisso com nada”, como afirmam mestres e arautos. Muito pelo contrário, explicitam uma postura subversiva e bem menos alienante do que as cantilínarias políticas tradicionais e os esquemáticos manuais de Sociologia afirmam (TOMAZI e LOPES Jr. in: CARVALHO, 2004, p. 67). A energia e euforia dos estudantes estão a apontar para a necessidade de uma redefinição da escola. Para torná-la um espaço de práticas sociais saudáveis, estimuladoras da aprendizagem e socializadoras de conhecimentos. Isto é, um ambiente acolhedor, de realização de experiências prazerosas e potencializadoras de momentos felizes. A escola como sendo o lugar da valorização da autonomia, da percepção da individualidade e da construção da solidariedade e do coletivo. O espaço da construção da emancipação e da igualdade na relação entre sujeitos individuais e desiguais.

Para Tomazi (2004, p. 69) a crítica social fica bem melhor com a celebração da vida. As escolas, a educação, a Sociologia, somente deixarão de elaborar roteiros para os quais faltam atores quando se dispuserem a aprender o que jovens e adolescentes têm a ensinar. Para o consagrado professor de Sociologia, nós podemos aprender reacendendo a chama do compromisso radical com a vida e com a felicidade. Não é necessário decifrar enigmas, mas apenas deixar-se guiar por uma razão sensível que nos possibilita ler e ouvir as mensagens que os jovens nos enviam, algumas vezes, por meio de objetos e símbolos que consomem.

Nesse ponto, sobre o ensinar Sociologia no “Novo” Ensino Médio, antes de tudo, cabe a indagação a respeito de qual motivação leva o professor para a sala de aula? Você já se fez a

pergunta: eu me realizo como professor? Eu gosto de dar aulas no Ensino Médio? Eu sou feliz como professor? O que me leva para a sala de aula? São perguntas relevantes, porquê de um modo geral nós transmitimos o que somos, o que sentimos e o que temos.

Segundo Paulo Freire (1996, p. 33) a necessária superação da ingenuidade para a criticidade não pode e não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética e ao lado sempre da estética, da beleza, da paixão. Não é possível pensar os seres humanos longe da ética. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo, no seu caráter formador. A prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e pureza. É necessária a crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar, à possibilidade de enveredar no descaminho do puritanismo e do escapismo.

Cabe o autoquestionamento, então, sobre o sentido que o professor está dando para sua profissão. É uma opção e escolha pessoal? É a paixão pelo que faz? Há realização diária com o ato de ser professor? Ou é uma necessidade? A falta de opção? Somente por ter que trabalhar ou para complementar a renda familiar?

Evidentemente que a atividade do professor é angustiante. A desvalorização da profissão, a falta de reconhecimento institucional, a ausência de uma carreira estruturada, excessiva carga horária de trabalho, a baixa remuneração, o trabalho em mais de uma escola, a burocracia estafante, enfim, o rosário é longo. Mas, o perambular por diferentes escolas disseminando preconceitos, parecido com o que Pierre Bourdieu chama de “senso comum erudito ou sociologia espontânea” (LOPES Jr. 2004, p. 70) e amaldiçoando a profissão, os colegas, a escola e os alunos, não resolve a questão.

O ensino da Sociologia para a ação, centrada no aluno, uma Sociologia que leve o aluno a pensar e enxergar o mundo sociologicamente, a vivenciar sua realidade na sala de aula e a praticar a Sociologia na sua concepção de mundo, a Sociologia para um “Novo” Ensino Médio, pressupõe escola acolhedora e cativante, e, sobretudo, professores motivados.

Como tudo isso deve acontecer é outra questão. Com toda a certeza, a resposta deve ser construída em conjunto. Porque, também é pressuposto da Sociologia para a ação, o aprender juntos, o fazer juntos, o construir na experiência do aprendizado, na coletividade da sala de aula e em conjunto com a comunidade escolar.

Bell Hooks (2013, p. 10), a respeito da sua experiência, na escola de ensino fundamental, frequentada só por negros, ao longo do período de segregação racial no EUA, conta que o compromisso das professoras, quase todas mulheres negras, era nutrir o intelecto

dos alunos para torná-los acadêmicos, pensadores e trabalhadores, negros que usavam a “cabeça”. A devoção ao estudo, ao desenvolvimento do intelecto era um ato de resistência contra todas as estratégias brancas de colonização racista. As professoras praticavam uma pedagogia revolucionária, de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial. Nessas escolas segregadas, as crianças negras consideradas excepcionalmente dotadas recebiam voluntariamente atenção especial. As professoras trabalhavam direcionadamente a fim de garantir que seguissem seus destinos intelectuais. As professoras tinham uma missão.

Relata Hooks (2013, p. 12) que quando entrou em escolas brancas, racistas e dessegregadas ficou para traz um mundo onde os professores acreditavam que precisam de um compromisso político para educar corretamente. Nas aulas com professores brancos, as lições reforçavam os estereótipos racistas e a educação, para as crianças negras já não tinha a ver com a prática de liberdade. A sala de aula já não era um lugar de prazer. Na universidade, a autora se surpreendeu com as aulas em que os professores não se entusiasmavam com o ato de ensinar, pareciam não ter a mais vaga noção de que a educação tem a ver com a prática da liberdade e insistiam na lição de obedecer a autoridade. Na pós-graduação constatou que o sistema de educação bancária, baseado no pressuposto de que a memorização de informações e sua posterior regurgitação representam aquisição de conhecimentos que podem ser depositados, guardados e usados numa data futura não interessava.

Bell Hooks (2013, p. 16-18) revela sua experiência ao iniciar sua carreira como professora:

Quando fui dar minha primeira aula no curso de graduação, me apoiei no exemplo das inspiradas mulheres negras que davam aula na minha escola de ensino fundamental, na obra de Freire e no pensamento feminista sobre a pedagogia radical. Eu tinha o desejo apaixonado de lecionar de um modo diferente daquele que eu conhecia desde o ensino médio. O primeiro paradigma que moldou minha pedagogia foi a ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio. E, caso o tédio prevalecesse, seriam necessárias estratégias pedagógicas que intervissem e alterassem a atmosfera, até mesmo a perturbassem. (...) O *entusiasmo* no ensino superior era visto como algo que poderia perturbar a atmosfera de seriedade considerada essencial para o processo de aprendizado. Entrar numa sala de aula de faculdade munida da vontade de partilhar o desejo de estimular o entusiasmo era um ato de transgressão. (...) Mas o entusiasmo pelas ideias não é suficiente para criar o processo de aprendizagem empolgante. Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por reconhecer, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros. Visto que a grande maioria dos alunos aprende por meio de práticas educacionais tradicionais e conservadoras e só se interessa pela presença do professor, qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. É preciso demonstrar por meio de práticas pedagógicas. O professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Usadas de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma de criar uma comunidade aberta de aprendizado. Muitas vezes, antes do processo começar é preciso desconstruir

um pouco a noção tradicional de que o professor é o único responsável pela dinâmica da sala. Essa responsabilidade é proporcional ao status. (...) O entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo.

A inovação na prática de ensinar, a educação como exercício de liberdade é um processo de aprendizado para professores que creem serem vocacionados para a arte de ensinar. Que acreditam que o trabalho do professor não é simplesmente partilhar informações, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar condições necessárias para que o aprendizado possa começar de modo mais profundo e mais íntimo (HOOKS, 2013, p. 25).

Estamos certos de que o realizar-se como professor, faz toda a diferença. Para provocar e desenvolver a imaginação nos jovens e adolescentes é preciso mais do que estar capacitado para o trabalho é preciso estar imbuído e pleno de imaginação, criatividade e vontade de aprender, também.

A partir da pedagogia engajada, transformadora e crítica de Bell Hooks, com respeito ao multiculturalismo é possível entender a sala de aula, não como uma trincheira de batalhas, mas como lugar de libertação. A sala de aula é o lugar da luta por liberdade, de construção de vidas, de formação de pensadores críticos, de formação de homens e mulheres par a resistência aos males contra a vida, em favor da existência digna. A sala de aula é o lugar para a descoberta, para os jovens pensarem o que querem ser, como ser, para que ser. A sala de aula é o lugar perfeito para o estudante formular ideias para seu projeto de vida. Com Bell Hooks é possível compreender a sala de aula como lugar de transgressão, de inovação, para crias condições favoráveis para que o aprendizado brote.

A construção de uma sociedade diversa, autônoma, emancipada, a educação para a liberdade, para os ideais da solidariedade humana, para o pleno desenvolvimento do educando, para o preparo ao exercício da cidadania e para a qualificação para o trabalho, como estabelece os documentos oficiais (LDB, Lei 9.394/1996, art. 2º) requer fundamentos profundos para uma formação teórica sólida, mas também imaginação para se permitir que os jovens saiam da mesmice, dos lugares comuns, da rigidez de pensamento, do conformismo e apatia, que não motivam e não libertam, mas ao contrário aprisionam.

Segundo o professor Edmilson Lopes Jr. (2004, p. 70) o desinteresse dos alunos pode ser explicado em que “professores gostam de falar muito”. Nós professores, com ressalvas às exceções, não permitimos que nossos alunos falem de si e de seus problemas, de seus desejos e de suas explicações. Por mais toscas que sejam, as falas dos alunos merecem ser ouvidas. Nós

gostamos de ouvir a nossa própria voz, afirma Lopes Jr. (2004, p. 70), “as vezes, ao ouvir outros professores penso que eles se encantam com a própria voz”, por isso falam muito e não deixam os alunos falarem.

O certo é que, sem ofensas, com todo o respeito, às vezes nossas aulas “expositivas-dialogadas”, o professor na frente e os alunos todos sentados, em fila, bem ordenados, são chatas, cansativas, enfadonhas e não geram prazer e satisfação nem em nós mesmos. Por vezes, fazendo uso da metodologia tradicional, reproduzindo acriticamente conteúdos são verdadeiros resumos esquemáticos da história dos acontecimentos que marcaram a humanidade. Há momentos em que temos a certeza absoluta que estamos falando para nós mesmos. Alguns olhares até estão fixos no professor, mas a mente, o pensamento, ufa!, está muito longe.

Daí que sem ouvir os alunos, sem conhecê-los melhor, sem saber quem são, o que estão pensando, qual a sua realidade, ministramos aulas para alunos imaginários que só existem na nossa cabeça. Acreditamos que estamos a formar “pequenos” sociólogos, iniciantes à cientistas. E fiéis a essa crença seguimos desdobrando conceitos, teorias e conteúdos, crenças que estamos formando cidadãos críticos para transformar a realidade social opressora, que vai pôr fim ao capitalismo, derrubar o sistema financeiro e revolucionar o mundo. Entretanto, sem um mínimo de empatia com os jovens que frequentam nossas aulas.

Sobre esse aspecto, Carvalho (2004, p. 70) refere que as pessoas em função das quais você está lá, não são estudantes brilhantes como você, são estudantes comuns, com opiniões maçantes, que obtêm graus medíocres na faixa inferior das notas baixas e, cujas respostas nos exames são quase iguais. Os que obtêm as melhores notas cuidam de si mesmos, ainda que seja para eles que você gostaria de lecionar. Mas são os outros, os únicos que precisam de você.

Eric Hobsbawm, numa conferência, na abertura do ano acadêmico da Universidade Central de Budapeste afirmou que:

Os governos, o sistema econômico, as escolas, tudo na sociedade não se destina ao benefício das minorias privilegiadas. Nós podemos cuidar de nós mesmos. E para o benefício da grande maioria das pessoas, que não são particularmente inteligentes ou interessantes (a menos que, naturalmente, nos apaixonamos por uma delas), não têm um grau elevado de instrução, não são prósperas ou realmente fadadas ao sucesso, não são nada de muito especial. É para as pessoas que, ao longo da história, fora do seu bairro, apenas têm entrada para a história como indivíduo nos registros de nascimento, casamento e morte. Toda a sociedade na qual valha a pena viver é uma sociedade que se destina a elas, não aos ricos, inteligentes e excepcionais, embora toda sociedade em que valha a pena viver deva garantir espaço e propósito para tais minorias. Mas o mundo não é feito para o nosso benefício pessoal, e tampouco estamos no mundo para o nosso benefício pessoal. Um mundo que afirme ser esse seu propósito não é bom e não deve ser duradouro, (HOBBSAWM, 1998, p. 21).

Para a Sociologia da ação, o essencial é fazer com que os alunos pensem sociologicamente os problemas do nosso tempo. Nosso sistema educativo encurrala a criatividade, a curiosidade, o desejo e fomenta a competitividade, a obediência, a aceitação acrítica. A Sociologia nesse sistema serve, na maioria das vezes, para manter essa situação. Todavia, o sentido da Sociologia é pensar a transformação.

Nesse processo é necessário estar disposto e ter em conta o passado, o presente e o futuro dos nossos alunos. É essencial conhecer profunda e verdadeiramente os alunos e suas realidades sociais. E, não só do ponto de vista econômico, familiar e social. É preciso conhecer, também, a realidade intelectual dos estudantes. Para a Sociologia da ação, centrada no aluno, Sociologia do fazer e aprender juntos, do ouvir mais e falar menos, do experienciar e vivenciar as realidades individuais na coletividade da escola e da sala de aula, percebendo e respeitando o Outro, não é necessário dizer aos alunos que eles vivem numa sociedade em que estão em desvantagem, porque isso eles já sabem.

Os estudantes já sabem de suas dificuldades econômicas e das suas limitadas chances de mudança de patamar social, de “vencer na vida”, de obterem sucesso. Já sabem que os mais ricos, as elites oligárquicas, patrimonialistas são herdeiras, proprietárias do capital e dominam os meios de produção. Que os patrões se apropriam de suas forças e se enriquecem mais ainda com o que deixam de pagar pelo suor do seu trabalho (a mais valia). O que realmente importa é o despertar, o discutir e pensar como mudar esse quadro. Levá-los a compreender e pensar sociologicamente a realidade social sem se aferrar aos chavões e jargões dos manuais e sem ficar somente na pureza das teorias e na certeza do pensamento dos autores clássicos. Ou seja, o importante é perceberem como dar o passo frente.

Melsert e Bock (2015, p. 780) pesquisando sobre a dimensão subjetiva da desigualdade social por meio de um estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres, na cidade de São Paulo, apontam que:

Uma significação que perpassa todas as categorias é a da pobreza como falta, carência, impossibilidade, dificuldade. Na projeção do seu futuro, o jovem pobre almeja uma condição diferente daquela que tem. Há uma desvalorização do que ele é, da sua família, das instituições que ele frequenta; há um desejo de superar tudo isso, aproximando-se do que o outro, rico, é. O esforço pessoal é significado, enfaticamente, pelos nossos jovens pobres como o meio para superar a pobreza e suas difíceis condições de vida. Aparece na forma de um esforço do próprio indivíduo pobre que, diferentemente dos ricos, não pode contar com sua família para garantir sua boa colocação social e profissional. Nesse sentido, o sucesso a que o jovem pobre aspira para seu futuro envolve uma autovalorização, uma vez que é construído com seu próprio suor, a partir de seu próprio mérito. É a partir dessa máxima do esforço pessoal como valor supremo que nossos jovens pobres pensaram a vida dos personagens ricos que construíram. O jovem rico é significado pelos nossos sujeitos pobres como alguém que, devido às suas boas condições financeiras e familiares,

recebe apoio, herança, sorte. Ao mesmo tempo, é visto como alguém que não se esforça, que despreza ou não valoriza adequadamente as oportunidades que lhe são dadas por sua família. Destaca-se uma hostilidade em relação a esse outro, rico, que, mesmo sem precisar se esforçar, mesmo desvalorizando o que tem, mesmo sendo irresponsável, continua, na maioria das vezes, tendo uma boa condição de vida. Nossos jovens pobres veem-se como desiguais: têm uma clara noção de sua diferença em relação a outros, ricos, na sociedade. Entretanto, não apresentam elementos críticos explicativos sobre a sua condição social. Carregam uma visão simplista, naturalizada e ideológica sobre as desigualdades sociais, não considerando que são produzidas socialmente.

A mudança de paradigma será possível quando focarmos o ensino da Sociologia no desenvolvimento do pensamento sociológico sobre temas e situações em que os jovens alunos estejam envolvidos e desejosos de discutir e não somente preocupados em passar conceitos clássicos de autores clássicos (TOMAZI, 2004, p. 75). Quanto ao ensino, o compromisso deve ser elevar é manter alta a estima dos estudantes. No caso das escolas públicas, preparar os alunos para concorrer com os jovens da elite, que são treinados e motivados para vencer diariamente, em casa pela família e nas escolas particulares que frequentam, por seus professores e pelas metodologias inovadoras que adotam.

Esse é um trabalho desafiador porque exige liberdade. Liberdade do professor para pensar o conteúdo e sua aplicação prática e liberdade para os alunos pensarem e relacionarem o conteúdo com sua realidade social.

Dewey (2011, p. 59) afirma que a limitação posta à atividade de movimento, pelos arranjos rígidos da típica sala de aula tradicional, com as suas fileiras de carteiras e a arregimentação militar dos alunos, que só podem se mover por certos sinais estabelecidos, representa uma grande restrição à liberdade intelectual e moral. De modo que, esse modelo de controle e imposição da autoridade precisa ser afastado para que se criem oportunidades de crescimento das individualidades, dentro do ambiente e do clima da liberdade para aprender e ensinar, sem o qual não há possibilidade genuína de crescimento efetivo.

A respeito da natureza da liberdade na experiência da educação Dewey afiança que:

O problema de educação não se resolve quando se consegue este aspecto de liberdade. Tudo passa, então, a depender do uso que é feito dessa liberdade. A que fim serve? Que consequências dela fluem? Façamos antes, entretanto, das vantagens que advêm ou podem advir do aumento de liberdade física ou exterior. Em primeiro lugar, sem esta liberdade, é praticamente impossível ao professor conhecer as pessoas com que terá de tratar. Silêncio, imobilidade e obediência forçados impedem o aluno de revelar sua real natureza. Criam automaticamente uma uniformidade artificial. Parecer se antepõe a ser. Há um prêmio para os que saibam preservar a aparência exterior de atenção, decoro e obediência. Todos os que estão familiarizados com escolas desse tipo sabem que, por trás dessa fachada, seguem seu curso, despercebidos, os pensamentos, imaginações, desejos e furtivas atividades. Somente quando algum ato de indocilidade ou rebeldia ocorre, é que o professor as descobre, por vezes, com surpresa. Basta contrastar esta situação altamente artificial com a das relações

humanas em condições normais, fora da escola, como as de uma família bem conduzida, para se ver quanto é fatal aquela situação para o conhecimento e a compreensão pelo professor da criança ou do jovem que ele, admite-se, esteja educando. Sabemos que, sem essa compreensão da individualidade do aluno, só por acidente conseguirá o mestre que as matérias de estudo e os métodos de instrução usados se integrem no aluno de modo a efetivamente dirigir-lhe o desenvolvimento da mente e do caráter. Há um verdadeiro círculo vicioso. A uniformidade mecânica do ensino e dos métodos cria uma espécie de uniforme imobilidade, que, por sua vez, tende a perpetuar a uniformidade das preleções e lições, enquanto, por trás dessa imposta uniformidade, vagueiam por caminhos desordenados e mais ou menos proibidos as tendências individuais. Uma segunda importante vantagem de maior liberdade exterior está em que liberdade favorece as condições do verdadeiro processo de aprendizagem. Já mostramos como os métodos tradicionais premiavam a passividade e o espírito de pura aquiescência. A ênfase sobre "ficar quieto" importa em tremenda exaltação desses traços. Na escola assim estandardizada, a única saída é a atividade irregular e, muitas vezes, desobediente. Não pode haver completa quietude num laboratório, ou numa oficina. O fato de erigir a escola tradicional o silêncio em uma das suas primeiras virtudes comprova o seu caráter não-social, (DEWEY, 2011, p. 61-62).

Hoje em dia é essencial ensinar a Sociologia a partir das Redes Sociais na Internet. Propor trabalhos, pesquisas nas Redes Sociais sobre quais os debates, as discussões se evidenciam no momento. Como e porque estão acontecendo, quem as fomenta e patrocina, quais os seus reais objetivos? E os próprios alunos, com o auxílio e orientação do professor levantarem dados, produzirem relatórios e apresentarem suas análises e interpretações sobre elas. Enfim, ensinar os alunos a enxergarem, compreenderem e apresentar suas conclusões sobre os programas de televisão, sobre as discussões nas Redes Sociais e sobre os acontecimentos e eventos políticos, econômicos, culturais, ambientais reais do Brasil e do mundo, ressignificando a sala de aula.

Dessarte, desde 2008, com a aprovação da Lei n. 10.684, quando o ensino da Sociologia se tornou obrigatório, novamente, no Ensino Médio em todo o país, o que tem sido ensinado? Qual Sociologia estamos a ensinar? O que tem sido reproduzido, repetido e o que tem sido inovado? Quem são os jovens desses tempos de 2008 aos dias atuais? Os cursos de Ciências Sociais, as licenciaturas para o ensino da Sociologia o que e em que mudaram para receber esse “novo” jovem?

Se estamos a indagar o que aconteceu no Brasil após 2016, quando vimos e acompanhamos estupefatos, quase que passivamente o processo político-ideológico, ilegal e inconstitucional que golpeou a democracia e destituiu do poder a presidente da República legitimamente eleita. Processo esse, conduzido por um parlamento composto por acusados e processados judicialmente por ilícitos de todas as ordens. Um parlamento conservador e manipulado pelo Poder Executivo que vergonhosa e ardilosamente era chefiado por um presidente da República, ex vice-presidente, que traíra e conspirara contra a democracia, o

Estado de Direito, o sistema eleitoral e o resultado das eleições de 2014 e por parte da imprensa comercial, televisiva e escrita, comprada, que presta serviços para o sistema financeiro nacional e internacional e por parte do Poder Judiciário, e do Ministério Público, compostos por membros da elite oligárquica brasileira.

Ainda, buscamos respostas para as causas e as consequências das eleições gerais de 2018 que elegeu um dos parlamentares mais conservadores e despreparados da história nacional, com a formação de bancada “BBB” (bancada do Boi, da Bala e da Bíblia). Que elegeu o atual presidente da República, um ex-militar que se aposentou no auge da carreira por problemas éticos na corporação a qual servia. Um ex-parlamentar de mais de vinte anos no Congresso Nacional, sem aprovar nenhum projeto relevante para a nação. Uma pessoa sem condições morais, intelectuais e habilidades para ocupar o cargo de representante maior do país. Um presidente que se elegeu através da disseminação de *fake news*, por disparos de robôs na Internet e Redes Sociais, apoiados e financiados por grupos empresariais com problemas fiscais e judiciais conhecidos, em conluio com membros do Ministério Público e do Judiciário, que processou irregularmente, condenou injustamente e depois prendeu inconstitucionalmente o principal adversário político que poderia vencer as eleições de 2018, no primeiro turno, segundo as pesquisas eleitorais seguras. Que usou recursos financeiros de fontes ilícitas, não declarados à Justiça Eleitoral para o pagamento dos disparos de mensagens pelas Redes Sociais e Internet, cometendo crime eleitoral, portanto.

Se vemos o país aceitar passivamente as ofensas dos representantes, ministros do governo federal e do próprio presidente a grupos minoritários da sociedade, como LGBTQI+, indígenas, mulheres, negros (esses nada minoritários), camponeses, sem terras, etc., se o povo não se mobiliza, aceita. Se o povo recorre a teologia da prosperidade e a promessa de pastores de igrejas neopentecostais que abertas com facilidade funcionam em cada esquina vendendo lugares no céu.

Onde está a Sociologia? O que ensinamos neste último período de obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio? Evidentemente que não cabe a Sociologia sozinha mover o mundo e resolver todos os seus problemas. Mas, cabe sim questionar, para que serve a Sociologia? A Sociologia é uma especialidade para especialistas ou se presta o ensinar os jovens a pensar o mundo sociologicamente?

O que é a Sociologia no Ensino Médio? Um esporte de combate como ensina e defende Pierre Bourdieu²⁰? Uma ciência, uma arte e um esporte para ensinar a desenvolver o pensamento sociológico? Um esporte a ser praticado no dia a dia pelos jovens estudantes? Ou continua sendo uma ciência carrancuda, para sociólogos e especialistas, cheia de conceitos, teorias, salamaleques e reprodutora do pensamento dos autores clássicos?

Assim é que o “Novo” Ensino Médio, a BNCC/2018, exige que o professor trabalhe de maneira a estimular o aluno a adquirir a sua autonomia, a saber fazer, a saber buscar o conhecimento, estimular o aluno a promover a pesquisa, a determinar o seu interesse. Assim sendo, propõe-se:

- 1) A sociologia como ferramenta para a concretização de uma escola emancipadora e libertadora de antigos parâmetros centrados apenas na memorização e reprodução do conhecimento sem sentido e desconectado da realidade do aluno;
- 2) A sociologia como estratégia para proporcionar um contato maior do aluno com a realidade que o cerca, motivando-o a ser um agente produtor e participativo do seu próprio conhecimento e transformador da realidade que o cerca;
- 3) A sociologia que reconhece no professor não o dono da verdade absoluta, mas um facilitador para que o aluno se identifique no processo de aprendizagem;
- 4) A sociologia para atrair a atenção do aluno, levando-o a ressignificar a escola e o processo de aprendizagem no seu cotidiano.

Para encaixar, inserir a Sociologia na proposta da BNCC, do ensino da Sociologia no contexto das denominadas humanidades, dos itinerários ou percursos formativos, dos cursos, módulos ou projetos complementares aos conteúdos e disciplinas dos componentes obrigatórios da Base Nacional Comum Curricular, propõe-se, também aqui, a “*hora projeto*”. Se a hora atividade serve para o professor trabalhar a burocracia da escola, a administração do sistema de ensino, o planejamento, a elaboração e as correções de atividades letivas, para trabalhar a Sociologia, seja como disciplina no conjunto de disciplinas dos componentes da Base Nacional Comum Curricular, ou seja, nos percursos formativos, nos cursos eletivos, nos blocos e projetos complementares, de escolha dos estudantes, propomos a “hora projeto”. Que é o tempo que a escola disponibilizará para o professor planejar, preparar e organizar os projetos de Sociologia que trabalhará com os alunos de suas turmas. “Hora” essa que deverá ser remunerada, tal como a hora atividade. A “hora projeto” será a hora trabalhada em “gabinete”, no planejamento e organização do projeto, que deverá ser remunerada.

²⁰ Pierre Bourdieu em “A Sociologia é Um Esporte de Combate” (Documentário, 2001): “Eu digo frequentemente que a sociologia é um esporte de combate, um meio de defesa pessoal. Basicamente, você pode usá-la para se defender, sem ter o direito de utilizá-la para ataques covardes.” Disponível em: <https://colunastortas.com.br/a-sociologia-e-um-esporte-de-combate/>. Acesso em: 06 dez. 2019.

A Sociologia é a disciplina, a matéria que trabalha, discute, reflete sobre os fatos e temas sociais, sobre a ética, a moral, a política, a cultura, o desenvolvimento, o progresso, os interesses da comunidade, a criminalidade, a religião, a religiosidade, a juventude, as questões e problemas sociais nacionais e internacionais, a inclusão social, as relações de trabalho, etc. Então, cabe ao sociólogo, na escola, as atribuições exclusivas para desenvolver projetos sociais para a escola, para os alunos e para a comunidade local, no sentido do desenvolvimento interno do país, do crescimento da indústria e da geração de empregos, da transparência na administração pública e da participação popular na gestão do Estado, a partir a realidade local do estudante e da sua escola. E, também, cabe ao sociólogo, ao professor de Sociologia o desenvolvimento de projetos educacionais para o ensino dos conteúdos da Sociologia, por meio da pedagogia de projetos (melhor desenvolvido no próximo capítulo). Ademais, o sociólogo, para além de professor de Sociologia há que ser, também, o profissional técnico que pensa a administração social do Estado, que idealiza, formula e implementa políticas públicas sociais. Portanto, pode, também, ser o profissional que auxilia, que organiza e coordena na escola os projetos sociais de interação da escola e dos estudantes com a comunidade local, com o mercado de trabalho e com as instituições culturais e as organizações comerciais e industriais locais e regionais.

No contexto da BNCC/2018, com os percursos formativos, atividades complementares, módulos para a formação para o mundo do trabalho, enfim, projetos complementares, para além das disciplinas obrigatórias da Base Nacional Comum Curricular, a Sociologia tem a resposta. É o sociólogo como especialista em temas sociais quem vai pensar, desenvolver e trabalhar projetos sociais, empreendedores e comunitários, com os alunos, na escola e na comunidade. Assim, a proposta de projetos como complemento na estrutura curricular, na parte do currículo que ficará à disposição de propostas da escola, naquele espaço que a BNCC/2018 destina à autonomia da escola, a Sociologia deverá ocupar e preencher esse espaço.

Todavia, no sentido de como trabalhar a Sociologia no “Novo” Ensino Médio, na perspectiva da BNCC, dos projetos complementares para as realidades locais, depara-se com questões a saber, como incentivar e atrair o aluno para a contribuição com a produção do conhecimento? Como estimular a iniciativa dos alunos em relação à pesquisa, à crítica e à produção de conhecimentos? São dúvidas que requerem um esforço coletivo na construção das respostas.

Entretanto, estamos certos que, seja no conjunto de disciplinas da base nacional comum curricular, ou a prevalecer os itinerários formativos, em cursos complementares

específicos, em cursos de capacitação profissional para o mercado de trabalho ou em abordagens multidisciplinares, o ensino da Sociologia, o trabalho do professor de Sociologia no Ensino Médio deve contemplar a fundamentação teórico-metodológica, a partir do pensamento dos clássicos da sociologia, como Émile Durkheim e o princípio da integração social, Max Weber e o princípio da racionalização social, Karl Marx e o princípio da contradição social, mas, sobretudo priorizando a Sociologia para a ação, a Sociologia centrada no aluno, a Sociologia como esporte de combate.

A BNCC (BRASIL, 2018, p. 8), define competência como a mobilização de conhecimentos, conceitos, 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. Reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza”.

Ao embasar-se nos marcos legais que fundamentam e orientam a educação no Brasil, desde a Constituição Federal de 1988, artigo 205, que estabelece a educação como direito fundamental e atribui a competência compartilhada entre Estado, família e sociedade para a sua realização, e o artigo 210, que assegura a formação básica comum e o respeito aos valores culturais, artísticos, nacionais e regionais, na LDB, artigo 9º, inciso IV, que afirma que cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum, a BNCC coloca-se em sintonia com a proposta de uma Sociologia centrada no aluno, uma Sociologia para ação.

Assim sendo, se a BNCC (BRASIL, 2018, p. 14-15), propõe ensinar aos alunos a desenvolverem múltiplas competências, por meio de um trabalho interdisciplinar e transversal, se a norma exige que o professor trabalhe de maneira a estimular o aluno a adquirir a sua autonomia, a saber fazer, a saber buscar o conhecimento, estimular o aluno a promover a pesquisa, a determinar o seu interesse, a Sociologia como proposta de concretização de uma escola emancipadora e libertadora de antigos parâmetros, centrados apenas na memorização e reprodução do conhecimento sem sentido e desconectado da realidade do aluno, terá um lugar especial.

A BNCC (BRASIL, 2018, p 8-10) estabelece as competências e habilidades que serão desenvolvidas pelos alunos ano a ano na escola. Propõe estimular a aplicação do conhecimento à vida real. Dispõe sobre a importância de dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. Também (2018, p. 15),

direciona a orientação para a construção dos referenciais curriculares e dos projetos político-pedagógicos das escolas enfocando para o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem a construção do conhecimento de maneira ampla e contribuam para a autonomia dos alunos diante dos desafios da vida contemporânea. A BNCC, pois, salvo melhor juízo, vai ao encontro do que a Sociologia alvitra e ensina.

Na perspectiva da Sociologia centrada no aluno, da Sociologia para a ação, o trabalho com projetos de Sociologia pode facilitar essa intenção normativa, atendendo a interdisciplinaridade e promovendo a integração dos componentes curriculares.

A Sociologia deverá, pois, ocupar um lugar estratégico para proporcionar um contato maior do aluno com a realidade que o cerca, motivando-o a ser um agente produtor, realizador e participativo da geração do seu próprio conhecimento e transformador da realidade social em que está inserido.

Para tanto, a Sociologia deverá apresentar um professor que se reconhece não como o dono da verdade absoluta, mas um facilitador, para que o aluno se identifique no processo de aprendizagem. A Sociologia deverá mostrar-se capaz de atrair a atenção do aluno, levando-o a ressignificar a escola e o processo de aprendizagem no seu cotidiano.

Não se desconhece que professores são pessoas, que se distinguem pela diferença. Que há professores calados, introspectivos, tímidos, ousados, inquietos, extrovertidos, com atitude, sonhos, etc. Que há professores imbuídos do espírito da inovação no ensino, professores cheios das tecnologias e envolvidos com o ensino de uma nova Sociologia, com a Sociologia para a ação, a Sociologia centrada no aluno. O que se propõe é que a atitude para a inovação seja a marca do professor de Sociologia, que a revolução no ensinar seja a sua prática, sua busca incessante e sua especialidade. Enfim, se propõe a mudança no “jeito” de ensinar, por dentro do sistema de ensino e em si mesmo, como profissional que atua e faz parte do sistema.

Isso tudo, bem colocado, na busca de ideias para o lugar da Sociologia no “Novo” Ensino Médio, no contexto da última reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), das discussões e propostas de implantação da BNCC/2018. Haja visto, que, a Sociologia como conhecimento científico, como disciplina na grade curricular do Ensino Médio, no Brasil, já está aí, já existe, como visto, há anos. O que cabe é sim um novo olhar para o ensino da Sociologia, de modo a se alcançar uma “nova” Sociologia para o “novo” Ensino Médio. E para tanto, não há fórmulas mágicas, há sim, um constante esforço para que nossas práticas educacionais possam resultar em criar condições para a formação da cidadania e do despertar para consciência de si mesmo e do papel que cada indivíduo representa na sociedade.

Esse é o desafio.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 1 - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA POR PROJETO: PLANOS E PROJETOS DE SOCIOLOGIA

Como já dito na introdução deste trabalho, para onde se remete o leitor, caso necessário para melhor compreender os motivos da adoção da modalidade de intervenção didática como modalidade de trabalho de conclusão do curso de mestrado *stricto sensu* em Sociologia (PROFSOCIO), conforme estabelecido pelas normas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e nos termos do disposto no Regimento do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (BRASIL, 2018) e do Regimento PROFSOCIO da UFPR (BRASIL, 2018), registra-se que, optou-se neste trabalho, pela intervenção didática.

1.1 A INTERVENÇÃO DIDÁTICA COMO MODALIDADE DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

A intervenção didática, está em consonância com o que propõe o mestrado profissional em Sociologia (PROFSOCIO) que é propiciar um espaço de formação para os professores de Sociologia que atuam ou atuarão na Educação Básica e vai ao encontro do anseio de aperfeiçoamento na atividade profissional docente. Também, está em conformidade e em harmonia com o desejo de debater a “reforma” do Ensino Médio e a BNCC de 2017 e 2018, respectivamente, no contexto das mudanças políticas, econômicas e sociais em andamento no Brasil, que impactam diretamente no direito a educação pública, universal e de qualidade e, por conseguinte, interferem no ensino da Sociologia na escola intermediária.

Destarte, além de desafiar o professor de Sociologia para trabalhar com projetos e da preparação de um espaço de formação docente, na forma de um instrumento de capacitação de professores de Sociologia na Educação Básica e, ainda, do debate sobre a situação da educação intermediária, no Brasil, esta proposta de intervenção didática objetiva, propiciar uma reflexão crítica e um ambiente diferenciado, provocativo e desafiador para alunos e professores do ensino de Sociologia nas escolas de Ensino Médio.

Nessa perspectiva, o trabalho se esforça para contribuir com possibilidades para o aperfeiçoamento de atividade cotidiana do aprendizado do estudante, e de ensino do professor e realizar um diálogo entre a Sociologia e a educação.

Dessarte, o trabalho, se desdobra em duas possibilidades de intervenção didática enquanto modalidade de aplicação e modo de atuação prática do ensino de Sociologia. Uma primeira é o ensino de Sociologia por meio de projetos, direcionada para o professor de Sociologia aplicar na sua rotina de trabalho e acrescentar em suas práticas pedagógicas de ensino. E uma segunda modalidade de intervenção didática é para ser aplicada a título de formação ou capacitação de professores de Sociologia, para orientar os profissionais do ensino de Sociologia para o desafio de se trabalhar os conteúdos da disciplina de Sociologia por meio de projetos pedagógicos.

Na primeira possibilidade, os objetivos são construir com os alunos e vivenciar a experiência da produção do conhecimento coletivamente, e, também, propor para os professores de Sociologia e demais interessados, o desafio do ensino a partir de projetos. Provocar os professores de sociologia para um novo olhar sobre suas práticas pedagógicas de trabalho e desafia-los para a inclusão de novos modos para se ensinar os conteúdos da Sociologia. Na segunda modalidade de intervenção pedagógica, que se propõe, a finalidade é a capacitação e a formação de professores de Sociologia no Ensino Médio. Como opção de formação, os objetivos são oferecer ao professor ferramentas para a implementação de projetos em suas aulas, orientar que os projetos devem estabelecer relações com o cotidiano dos alunos, proporcionar aos professores instrumentos didáticos para trabalhar e desenvolver as múltiplas competências dos alunos, e, disseminar a ideia de que o ensino por projetos demanda um trabalho interdisciplinar e transversal.

De acordo com o Regimento do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (BRASIL, 2018), as ciências sociais são simultaneamente objeto de atividade docente e de atividade cognoscente. Isso quer dizer que o professor de Sociologia não apenas ensina, mas também apreende o mundo escolar através da atividade docente, sofisticando os meios para realização das finalidades educativas. Por isso, os trabalhos de conclusão, independentemente de sua modalidade, devem apresentar, por um lado, elevado nível de reflexão sociológica sobre a prática pedagógica e seus instrumentos, bem como sobre a compreensão da realidade escolar.

Portanto, movimentando-se no subcampo do ensino da sociologia como campo de pesquisa Sociológica, essa proposta de intervenção pedagógica se propõe a discutir sobre o ensinar e aprender Sociologia a partir da experiência de vida dos alunos, da realidade social onde a escola está inserida, da conjuntura política nacional, dialogando com as teorias pedagógicas e sociológicas e pensando novas possibilidade para a organização do currículo escolar no contexto da “novo” Ensino Médio, em processo de institucionalização com a regulamentação da Lei 13.415/2017 e BNCC/2018.

Quanto a definição de intervenção pedagógica, o Manual de Orientação de Trabalhos de Conclusão do Mestrado, PROFSOCIO (BRASIL, 2018), especifica que:

Intervenção Pedagógica: consiste na elaboração de um conjunto sequencial de atividades para aulas de sociologia ou de um conjunto de ações a serem realizadas no âmbito da escola e do seu entorno, com vistas a aplicar uma perspectiva sociológica que promova a sensibilização de gestores, qualifique a prática docente e/ou aumente a inserção da escola na comunidade, a partir de temas e problemas diretamente vinculados ao contexto da sociologia como disciplina escolar. Será uma intervenção elaborada pelo mestrando e deverá vir acompanhada de uma fundamentação consistente, de um passo a passo de sua elaboração e de uma análise sistemática de seu desenvolvimento em sala de aula ou na comunidade. Nessa modalidade também se incluem análises de experiências didáticas (cotidianas ou extraordinárias) realizadas por docentes de sociologia e que resultam em fontes para refletir sobre o perfil e sociabilidade das/os mestrandas/os e as condições, impasses e possibilidades para o ensino da sociologia.

Assim sendo, numa análise histórica, dos processos de desenvolvimento do campo da educação, na busca de compreender a escola, o ensino e suas relações com o conhecimento nos dias atuais, para a compreensão da aplicação da intervenção didática para o ensino de Sociologia por projetos, percebe-se que, as reflexões e discussões a respeito de quais as melhores metodologias de ensino para a educação crítica, emancipadora e transformadora de mentes, corações e realidades sociais, são tão antigas quanto a própria discussão sobre educação e ensino.

O que é melhor, a educação tradicional ou metodologias inovadoras, como por exemplo, a educação “nova”, também denominada educação progressiva? Tal qual a parêmia, se “quem nasceu primeiro foi o ovo ou a galinha”, parece-me que aqui cabe a adaptação do dito, se a educação ou o método de educar, vem primeiro. De modo que, difícil é saber qual discussão vem primeiro. Nesse sentido, indaga-se, o que é mais importante no desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, na formação do sujeito e da cidadania, a educação ou o método de educar e ensinar?

A respeito da educação tradicional em comparação a educação “nova” ou progressiva Dewey, forte na educação progressiva, dando ênfase ao princípio da continuação da experiência, à experimentação, ao evoluir progressivamente no que já foi experimentado, ensina que:

Enquanto a escola tradicional apoiou-se para o seu programa nas matérias ou na herança cultural, a escola "nova" exaltou o impulso e o interesse do aluno e os problemas correntes de uma sociedade em mudança. Nem uma nem outra das duas séries de valores basta por si mesma. Ambas são essenciais. A verdadeira experiência educativa envolve, acima de tudo, continuidade e interação entre quem aprende e o que é aprendido. (...) conseqüentemente, a educação deve empregar a organização

progressiva da matéria em estudo para que a compreensão dessa matéria, vista em perspectiva, possa iluminar o significado e a importância dos problemas que ela resolve. O estudo científico guia e aprofunda a experiência, mas essa experiência somente será educativa na medida em que se apoia sobre a continuidade do conhecimento relevante e na medida em que tal conhecimento modifica ou "modula" a perspectiva, a atitude e a habilitação do aprendiz ou aluno. A verdadeira situação de aprendizagem tem, assim, dimensões longitudinais e transversais. É simultaneamente histórica e social. É ordenada e dinâmica (DEWEY,1976, p. 13).

Dewey (1976, p. 14), aponta que nem a velha, nem a nova educação é adequada. Cada uma delas deseduca, pois não aplica os princípios de uma verdadeira filosofia de experiência. Entretanto, o autor destaca que:

Todos os movimentos sociais envolvem conflitos que se refletem em controvérsias intelectuais. Não seria natural que o interesse social da importância da educação não se fizesse também arena de lutas, tanto na prática quanto na teoria. No que concerne à teoria, entretanto, pelo menos à teoria que é tarefa da filosofia de educação formular, os conflitos práticos e as controvérsias que eles suscitam apenas levantam um problema. O problema é o de investigar e descobrir as causas dos conflitos existentes e, à luz dessas causas, elaborar-se teoria inteligente de educação pela qual, sem tomar partido por um ou outro lado, se indique plano de operações que, partindo de nível mais profundo e mais compreensivo que o das práticas e ideias dos grupos em luta, resolva a controvérsia e concilie os oponentes (DEWEY,1976, p. 11).

A escola como instituição com propósito específico de ensinar, segundo Araújo (2015, p. 15) configura-se desde o antigo império Egípcio, a cerca de 1.500 anos a.C. como algo importante para a disseminação da cultura e da educação na sociedade. Já naquela época a escola tinha a função de ensinar a memorização dos símbolos, a escrita e a formação da elite sacerdotal e da administração da nação. Todavia, estava reservada para uma pequena parcela da população, composta pela elite social e religiosa.

Araújo (2014, p.16), aponta que, na Grécia clássica, em torno de 300 anos a.C., a escola, enquanto lugar da educação formal, disseminava um conjunto de técnicas sociais por meio das quais os jovens eram iniciados na vida adulta segundo um ideal de formação humana. Na sociedade romana a escola manteve os mesmos princípios da cultura grega que privilegiavam o ensino da gramática e da retórica para as classes dirigentes políticas e militares. Esse processo não foi muito diferente na Idade Média, seja na Europa ou no mundo bizantino, que herdaram o modelo grego, seja no mundo islâmico, no período que compreende os séculos IV a XV. De acordo com Araújo na Europa feudal a formação das elites, da nobreza e do clero, estava centrada na transmissão de saberes em escolas organizadas pela Igreja Católica, que desempenhava funções de Estado e disseminava a fundamentação religiosa, adotando um saber dogmático. As escolas islâmicas do mesmo período funcionavam nos mesmos moldes, centradas em círculos educacionais que tinham por objeto o ensino religioso.

Com as grandes transformações culturais, políticas, sociais e econômicas ocorridas na Europa, ao longo do período Renascentista, a partir do final do século XV a educação sofreu um grande impacto, com grandes repercussões pedagógicas (ARAÚJO, 2014, p.21).

Apesar do enorme salto em mais de três mil anos de história em uma página, a análise desses marcos revela que a religião, a tradição e a formação de pequena parcela da sociedade, as elites e seus representantes, sempre estiveram no centro dos objetivos da escola e da educação. Revelam, também que o ensino escolar sofreu poucas alterações ao longo da história, iniciando efetivamente algumas transformações com as mudanças na sociedade e com as novas ideias renascentistas do século XV, que passaram a influenciar nas relações entre mestres e discípulos, professores e estudantes. Percebe-se, pois, que os espaços destinados à instrução e formação escolar formal, destinavam-se a uns poucos eleitos.

A partir da disseminação dos ideais iluministas, no século XVI e XVII, e da organização dos territórios em estados nacionais, espalhou-se na Europa e posteriormente para as colônias, um novo ideal de educação, tirando do clero e da igreja o controle e a gestão das escolas passando-as para o controle do Estado, por meio de instituições públicas, que deveriam ensinar de forma avulsa, (ARAÚJO, 2014, p.16). Muito embora a educação formal começasse a ser compreendida como essencial para o desenvolvimento e para as relações da sociedade, seu acesso ficava restrito a aristocracia e à burguesia.

Esse movimento histórico configurou um modelo pedagógico e arquitetônico de escolas e instituições educativas centradas na figura do professor como detentor e transmissor do conhecimento. As classes de aulas continham um número limitado de estudantes, que organizados em filas, de forma homogênea e disciplinadamente seriam os receptores desse conhecimento sistematizado pelo professor, representante da cultura e da sociabilidade (ARAÚJO, 2015, p.25).

É com o reflexo e a densificação dos ideais de igualdade da Revolução Francesa (1789), que a partir do século XIX começam a surgir, ainda que como uma utopia, ideias de uma educação para todas as pessoas. O que levou a que a partir da segunda metade do século XX se ampliasse os sistemas educacionais para se permitir a inclusão de grande parte da população que até então estava excluída dos processos educacionais escolares, disseminando-se o ideal de democratização e universalização do ensino (ARAÚJO, 2015, p. 31).

A mudança trouxe para o ambiente escolar, para as salas de aulas, um contingente populacional diversificado, pouco habituado ao universo do ensino escolar formal. Ampliava-se o acesso da educação para crianças, adolescentes, mulheres e homens oriundos de classes socioeconômicas baixas, isto é, pobres e trabalhadores pertencentes às classes não privilegiadas

e, também, às minorias étnicas. A escola abria-se a uma diversidade individual mais ampla, iniciava-se um rompimento com a homogeneização delineada no passado e começava-se a incluir pessoas com diferentes valores, capacidades física, cognitiva, afetiva e moral e com diferentes experiências de vida e visões de mundo. Essas transformações levaram a que a educação básica tivesse que ser repensada para contemplar as necessidades e anseios dessa nova comunidade escolar.

A respeito da ampliação do acesso à educação e das mudanças que se impôs aos sistemas educacionais Araújo refere que:

A integração dos “novos” alunos e alunas às salas de aulas – muitos deles filhos de pais não escolarizados e, portanto, representantes de uma primeira geração que tem acesso ao ensino escolar - demanda pensarmos em novas formas de conceber a educação. A luta pela igualdade de condições e pelo direito de inclusão de todas as pessoas no sistema educativo - fenômeno recente do ponto de vista histórico -, associada a mudanças estruturais no papel do conhecimento no mundo atual, determina um forte debate sobre o papel da educação. Defrontamo-nos, assim, com novas demandas que abarcam a adoção de políticas públicas capazes de proporcionar não apenas o acesso e a permanência na escola, mas também, ao conhecimento produzido pela humanidade (ARAÚJO, 2014, p. 29).

Em paralelo a ampliação do acesso à escola e, portanto, à educação, as mudanças estruturais ocorridas, sobretudo, na segunda metade do século XX, a partir das invenções tecnológicas e da globalização transformaram por completo as relações sociais, impactando profundamente nas relações humanas e educacionais nas escolas e nas teorias e metodologias pedagógicas por elas adotadas.

De maneira que, a sociedade no mundo contemporâneo, exige cada vez mais que o indivíduo seja um ser completo para resolver seus problemas individuais, atuar no meio em que vive e para enfrentar o mercado de trabalho. O que impõe às escolas, aos sistemas educacionais em si, a necessidade de adotar diferentes estratégias para dar conta da formação desse sujeito integral.

Nos documentos oficiais, que regulam a educação nacional, a BNCC (2018, p. 8), estabelece que ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. A norma define competência 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. Ao definir essas competências, a BNCC (2018, p. 9) reconhece e propõe que a educação deve afirmar valores e

estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza, articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores. O que a coloca nos mesmos termos do que está estabelecido na LDB – Lei de Diretrizes Básicas para a Educação Nacional (Lei 9394/1996, artigo 3º).

As competências gerais da Educação Básica, conforme estabelecidas pela BNCC/2018 são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Portanto, os fundamentos pedagógicos da BNCC (BRASIL, 2018, p. 9-10) estão focados no desenvolvimento de competências e habilidades. A normativa afirma que o conceito

de competência que adota, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no contexto das finalidades da educação para o Ensino Fundamental e Médio, estabelecidas pela LDB (Lei 9394/1996).

Ao adotar esse enfoque orientado para o desenvolvimento de competências e habilidades, a BNCC indica que as decisões pedagógicas dos sistemas educacionais, também, devem estar orientadas para o rumo do desenvolvimento das competências e habilidades. Há uma sinalização clara do que os alunos devem aprender e saber. Ou seja, considerando o domínio do conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, os estudantes devem ser capazes, sobretudo, de “saber fazer”. Isto é, desenvolverem competências para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Nos termos da BNCC (BRASIL, 2018, p. 16), a sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo para as questões centrais do processo educativo. O que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado, são questões centrais na normativa. A norma propõe que no novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.

De modo que os documentos legais que regulam a Educação Básica e fixam as orientações, os parâmetros e as diretrizes curriculares para o ensino das Ciências Sociais aplicadas e, portanto, para o ensino da Sociologia, provocam a disciplina para o desenvolvimento de iniciativas para o enfrentamento das novas realidades.

Dewey (1976, p. 18), entende que a forma de se conceber novas teorizações metodológicas para a educação não significa obter um acordo entre as escolas oponentes de pensamento e formular uma via média, nem também elaborar uma combinação eclética de pontos apanhados aqui e ali entre as duas escolas. Significa a necessidade de se introduzir nova ordem de conceitos que conduza a novos modos de prática. Para o autor é por isto que é tão difícil desenvolver-se uma nova filosofia de educação, que importe em abandonar a tradição e o costume. Isto, porque, diante de inovações metodológicas, por vezes, prefere-se ficar aferrado à tradição e manter-se e insistir nos mesmos hábitos e costumes.

A partir dessas perspectivas, diante das novas realidades sociais, fundamentada na proposta de uma educação “nova”, orientada pela experiência de vida do estudante, como proposto por John Dewey (2011), com ênfase no princípio da continuação da experiência, no evoluir progressivamente do que já foi experimentado e aprendido, surge o ideal de educação pautada em projetos ou como tem sido mais divulgado, a pedagogia de projeto.

A pedagogia de projeto se situa, pois, no âmbito da crença de que o papel da escola vai muito além da transmissão de conhecimentos. Entende que, também é atribuição da escola preparar os estudantes para analisar problemas reais, desenvolver pesquisas para compreendê-los e propor alternativas para solucioná-los. Percebe a educação para além da perspectiva da memorização e do aprendizado de conteúdos prontos.

A pedagogia de projetos, portanto se propõe a contribuir para uma educação real, concreta e transformadora. Nesse sentido Hernandez (1998, p. 33), destaca que o trabalhar a educação por projetos demanda uma visão diferente entre conhecimento e currículo. Representa uma outra maneira de organizar o trabalho na escola.

Mas, o que é pedagogia de projeto, como se a aplica ou como implementa-la e quais os resultados esperados?

Projeto, segundo Nogueira (2005, p. 30), significa lançar para frente, se referindo a forma de executar ou realizar algo no futuro, com planejamento e vontade. Para o autor, um projeto é, pois, em princípio, uma irrealidade que vai se tornando real, conforme começa a ganhar corpo a partir da realização e articulações de ações. Portanto, um projeto é uma antecipação do futuro.

Define Nogueira que os projetos estão ligados as ações de execução de um fazer. O autor ensina que:

Não existem projetos desligados da ação. Há, evidentemente, muitas antecipações de acontecimentos futuros, como os sonhos, os desejos ou os planos abstratos que são apenas, na melhor das hipóteses, anteprojetos que se converterão em projetos quando tiverem sido aceitos e promulgados como programas vigentes. O projeto é uma ação prestes a ser empreendida. (...) podemos imaginar o projeto como a antecipação de sonhos, vontades, desejos, ilusões, necessidades, etc., fatores que servirão como impulsionadores para o ato de projetar (NOGUEIRA, 2005, p. 31).

Assim sendo, na atualidade a pedagogia de projetos, leva para a sala de aula, a partir das contribuições teóricas de Dewey, uma proposta prática para a mediação do desenvolvimento de habilidades e competências no ensino da Sociologia no Ensino Médio.

Os projetos pedagógicos caracterizam-se pela forma de abordar um determinado tema ou conhecimento, possibilitando uma aproximação da identidade e das experiências dos alunos,

e um vínculo dos conteúdos escolares entre si e com os conhecimentos e saberes produzidos no contexto social e cultural, assim como com problemas que dele emergem. Dessa forma, a despeito de estarem intimamente vinculados, eles ultrapassam os limites das áreas e conteúdos curriculares trabalhados pela escola, uma vez que implicam a idealização, o planejamento, a execução e o desenvolvimento de atividades práticas, de estratégias de pesquisa, de busca e uso de diferentes fontes de informação, de sua ordenação, análise, interpretação e representação. Implicam igualmente atividades individuais, de grupos, equipes e de turmas, da escola, tendo em vista os diferentes conteúdos curriculares trabalhados (conceituais e metodológicos), as necessidades e interesses dos alunos.

Ao trabalhar com projetos os estudantes entram em contato com o conhecimento não como algo pronto e acabado, mas como algo controverso, em construção. O trabalho com projeto permite que o aluno desenvolva uma atitude ativa e reflexiva diante do conhecimento e da sua aprendizagem, na medida em que percebe o sentido e o significado de conhecer, no aprender fazendo.

1.2 PEDAGOGIA DE PROJETO, COMPETÊNCIAS E POSTURA PEDAGÓGICA

A concepção de ensino da Sociologia centrada no aluno, portanto, ao contrário do ensino tradicional, massificado, cartesiano, mecanicista (com o professor na frente da classe expondo o saber e os alunos sentados em fila disciplinadamente ouvindo e absorvendo o conhecimento), leva em consideração as particularidades de cada sujeito, assim como, considera que diferentes competências devem ser trabalhadas, desenvolvidas e expostas de diferentes formas e em conjunto com os estudantes.

Não podemos entender a prática por projetos como uma atividade meramente funcional, regular, metódica. Para Nogueira (2005, p. 52), a pedagogia de projetos não é um método, pois a ideia de método é de trabalhar com objetivos e conteúdos pré-fixados, pré-determinados, apresentando uma sequência regular, prevista e segura, refere-se à aplicação de fórmulas ou de uma série de regras.

Pensar a educação por meio de projetos, portanto, é entender que a educação se realiza mediante um percurso organizado, mas, não fixo e determinado. Pois o ato de projetar requer abertura para o futuro, para o desconhecido, para o que não está determinado. O projeto requer flexibilidade para reformular o planejamento, as metas, os indicadores e os percursos a serem construídos a medida que as ações projetadas evidenciam novos problemas e dúvidas.

Nogueira destaca, a respeito do trabalho com projetos específicos, dentro do ambiente escolar, as seguintes vantagens:

Possibilitar um trabalho procedimental; Propiciar maior interação entre os alunos; Facilitar o trabalho com a concepção do conhecimento por rede de significados; Possibilitar o atendimento a diferentes formas de aprendizagem dos alunos e auxiliar no desenvolvimento do espectro de competências; Auxiliar no desenvolvimento da autonomia, da criatividade, das relações interpessoais e do espírito de cooperatividade, da facilidade de aceitar desafios, resolver problemas e estabelecer conexões (NOGUEIRA, 2005, p. 55).

Fernando Hernández (1998, p. 78), discutindo o tema, define projetos não como uma metodologia, mas, como uma concepção de ensino, uma maneira diferente de suscitar a compreensão dos alunos sobre os conhecimentos que circulam fora da escola e de ajudá-los a construir sua própria identidade.

O trabalho por projetos requer mudanças na concepção de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na postura do professor. Hernández (1998, p. 81), enfatiza ainda que o trabalho por projeto não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola. O autor apresenta a pedagogia de projetos não como uma nova técnica, mas como uma pedagogia que traduz uma concepção do conhecimento escolar em prática.

Outro aspecto relevante, em se tratando do desenvolvimento dos conteúdos da disciplina é que a pedagogia de projetos potencializa a interdisciplinaridade. Refere Hernández (1998, p. 91) que a interdisciplinaridade de fato pode ocorrer, pois o trabalho com projetos permite romper com as fronteiras disciplinares, favorecendo o estabelecimento de elos entre as diferentes áreas de conhecimento numa situação contextualizada da aprendizagem.

De modo que, a pedagogia de projeto pode ser um meio de diversificação do ensino da Sociologia no Ensino Médio, promovendo de maneira significativa e compartilhada a propalada formação integral do sujeito. Os projetos desenvolvidos, não se inserem apenas numa proposta de renovação da atividade pedagógica do professor, tornando-a mais criativa, mas sim, numa mudança de postura que exige o repensar da prática pedagógica, quebrando paradigmas estabelecidos e construindo outras práticas de ensino.

A respeito da postura pedagógica Nogueira e Leal (2015, p. 225-230), citando Carl Rogers (1977), referem que os sentimentos, as atitudes, os comportamentos nas relações com as pessoas e na relação professor-aluno, devem ser levados em consideração na aprendizagem. Para os autores é necessário sermos verdadeiros e honestos conosco e com os outros. Apontam que a dissimulação é a falsidade consigo mesmo.

Nogueira e Leal (2015, p. 226), enfatizam a importância da relação professor-aluno como base para o processo de ensino e aprendizagem significativos. É importante que o aluno seja capaz de aprender o conteúdo, mas também que seja capaz de apropriar-se dele de forma pessoal e significativa, por meio de uma visão crítica sobre o que está sendo ensinado. Para os autores, aluno é entendido como um ser dotado de interesses e responsabilidades, capaz de escolher e de fazer críticas e de ser criativo. E o professor é alguém capaz de relacionar-se e de ser autêntico, capaz de entender a si próprio e ao outro, de tal forma, que possa ser um facilitador da aprendizagem.

Sobre a sinceridade, a transparência e a sensibilidade na relação entre professor e aluno Nogueira e Leal, destacam que:

É fundamental que o professor seja capaz de aceitar o aprendiz como ele é: uma pessoa com valor próprio, com defeitos e qualidades, merecedora de respeito, confiança e atenção. Ele deve aceitar seus temores, suas hesitações, buscando empatia, com apreço, com interesse, enfim, com consideração positiva incondicional. Dessa forma, o estudante precisa ser compreendido pelo professor como sujeito da sua própria aprendizagem. Destacamos que cabe ao professor incentivar e ajudar o aprendiz a desenvolver a autonomia, o autoconhecimento e a autopercepção, articulando saberes por meio de aulas interativas de modo a desencadear as aprendizagens. Criam-se, assim, condições para as manifestações individuais e coletivas dos alunos, provocando movimentos metacognitivos por meio dos quais o estudante se sente capaz de refletir, intervir, perguntar e discordar. Também, ressaltamos que, no planejamento de atividades, os educandos podem ser incentivados a se posicionar e decidir em conjunto com o professor os melhores caminhos, os referenciais, as datas de entrega e os critérios de avaliação (NOGUEIRA e LEAL, 2015, p. 229).

Percebe-se, assim, que dessa interação entre professor e aluno, estar-se-á a criar um ambiente propício para o desenvolvimento do trabalho de ensinar por projetos. Essa relação, em que o professor auxilia os alunos a aprenderem, caracteriza-se por tornar o processo de ensino e aprendizagem mais humano e integrador.

Se na atualidade, está posto o desafio para a educação, para o professor, para o estudante, para a escola, sobre, o que a sociedade precisa e no que a educação pode colaborar para sermos mais solidários, participativos, compreensivos, e, ainda, qual cidadão e que sociedade pretendemos formar. Está claro, pois, que a escola, os professores e os alunos são capazes de contribuir para que a educação seja mais humanizadora, dando continuidade ao seu trabalho, de forma a se garantir aos seus alunos a possibilidade de experimentar práticas de aprendizagem que lhes permitam interagir uns com os outros, de participarem do processo de construção do conhecimento e, sobretudo, de contribuir para a promoção de um mundo melhor para se viver.

1.3 O ENSINO DE SOCIOLOGIA POR PROJETOS

No sentido de adequar o currículo escolar, de modo a contemplar os documentos oficiais que sistematizam a educação no Brasil, desde a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional - LDB (Lei 9394/1996), a Base Nacional Comum Curricular - BNCC/2018, as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN's (Resolução MEC-CNE-CEB nº 03/2018), as Diretrizes Curriculares Estaduais - DCE's, e o Projeto Político Pedagógico - PPP, da unidade escolar, na perspectiva da pedagogia de projeto, apresenta-se, a seguir, para o ensino de Sociologia por Projeto, algumas propostas de Projetos a serem aplicadas no Plano de Trabalho Docente do professor - PTD, de Sociologia.

As propostas de Projetos sugeridas, objetivam atender e contemplar os comandos dos documentos oficiais. Aliás, registra-se, por oportuno, que os temas aqui indicados, por atinentes aos conteúdos do campo de ensino da Sociologia e por orientação dos documentos oficiais já vem sendo trabalhados pela Sociologia desde o seu aparecimento como objeto de destaque no campo do ensino da disciplina.

Nesse sentido, o art. 12, da LDB²¹, por exemplo, que prevê que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns (BNCC) e as de seu sistema de ensino (DCE's), tem a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica (PPP), com liberdade e autonomia. De modo que o projeto político pedagógico escolar deve guardar relação com os interesses dos alunos e com a realidade local. Assim as temáticas a serem abordadas no ensino da Sociologia por Projeto, na atividade escolar no Ensino Médio, em atenção ao disposto na LDB, tem por finalidade:

²¹ BRASIL, Lei 9.394/1994, art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica; VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009); VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei (Incluído pela Lei nº 10.287, de 2001); VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei (Redação dada pela Lei nº 13.803, de 2019); IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018); X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018); XI - promover ambiente escolar seguro, adotando estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas (Incluído pela Lei nº 13.840, de 2019);

- a. Articular e envolver as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- b. promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*), no âmbito das escolas;
- c. estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas.

Observando-se, também, o que orienta a BNCC (2018, p. 19), que cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora.

Entre os temas sugeridos constam: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990); educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997); educação ambiental (Lei nº 9.795/1999) e Parecer CNE/CP nº 14/2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental; educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009); processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003); educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012); educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004); bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010).

Portanto, os temas dos Projetos sugeridos, contemplando os conteúdos que a Sociologia já vem trabalhando nos currículos em vigor, assim como os que a BNCC propõe, estão em consonância com o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias aos estudantes que os componentes curriculares devem contemplar. E, da mesma forma, atende aos sistemas de ensino e escolas, que mantenham o ensino da Sociologia como disciplina científica autônoma na sua grade curricular ou que opte por trabalhar seus conteúdos em etapas, oficinas, módulos, cursos independentes, em itinerários formativos específicos. O Projeto, pois, visa estar de acordo com as especificidades da escola, pronto para ser trabalho de forma contextualizada.

1.4 PROPOSTAS DE PROJETOS DE SOCIOLOGIA

Registre-se, que as propostas aqui elencadas abaixo, levam em consideração os conteúdos estruturantes das Diretrizes Curriculares para o ensino da Sociologia, em vigor no Estado do Paraná desde o ano de 2008 (2008, p. 73). Assim sendo são:

- a. O processo de socialização e as instituições sociais;
- b. Cultura e indústria cultural;
- c. Trabalho, produção e classes sociais;
- d. Poder, política e ideologia;
- e. Direitos, cidadania e movimentos sociais;
- f. Conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*), no âmbito das escolas;
- g. Ações de promoção à cultura de paz nas escolas;
- h. Direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990);
- i. Educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997);
- j. Educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012);
- k. Educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009);
- l. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003);
- m. Educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012);
- n. Educação das relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004);
- o. Saúde, e sociedade (o Sistema Único de Saúde – SUS);
- p. Educação para o consumo;
- q. Educação financeira e fiscal;
- r. Mercado de trabalho;
- s. Ciência e tecnologia;
- t. Diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023).

1.5 PROJETO GERAL DE CURSO – PGC

Apresenta-se aqui, propostas de projetos de curso, para alguns temas-componentes curricular, dos relacionados acima, como base e sugestão para a elaboração criativa de projetos para os demais temas, assim como, com abertura para as adaptações e modificações que a experiência local exigir ou que a capacidade criadora da equipe (alunos, professores e equipe pedagógica) entenderem necessário. O PGC é o documento descritivo e explicativo que contém os fundamentos teóricos do projeto. Que deve ser elaborado e aprovado junto à direção e equipe pedagógica da escola, no início do projeto.

➤ **Tema: O processo de socialização e as instituições sociais (família, escola, religião)**

- Descrição: Levantamento e análise de dados das instituições sociais locais (unidades familiares, renda média, habitantes e faixas etárias; igrejas e denominações, fontes de renda e isenção fiscal; escolas e atribuições municipal, estadual e federal) e as relações sociais implicadas. A pesquisa poderá usar como fonte de informações o último Senso Demográfico, os dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) e demais dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), bem como do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), dentre outros institutos e fontes de dados.
- Operacionalização: Um ou mais grupos pesquisa dados, assessora e subsidio o outro ou os outros grupos que analisarão na cidade (se pequena) ou em um bairro ou distrito (ou outro espaço territorial delimitado pela equipe do projeto) a realidade local, com entrevistas a pessoas de cada instituição (familiar, escolar, religiosa) a sua percepção e relação com a realidade institucional relacionada.

➤ **Tema: Cultura e indústria cultural**

- Descrição: levantamento e análise das condições dos equipamentos culturais locais (cinemas, teatros, praças, parques, centros esportivos, etc.). Relacionar a quantidade de equipamentos com a localização e os investimentos destinados para a construção, inovação, manutenção e melhorias, nos orçamentos municipal, estadual e federal.

- Operacionalização: Um ou mais grupos pesquisa os dados, assessora e subsidia o outro ou os outros grupos que analisarão na cidade (se pequena) ou em um bairro ou distrito (ou outro espaço territorial delimitado pela equipe do projeto) a realidade local, com visitas e entrevistas aos técnicos e autoridades responsáveis pela construção, manutenção dos equipamentos públicos locais e, também, pelas disposições orçamentárias e pela representação política local, no âmbito do Poder Legislativo e Executivo.

➤ **Temas transversais: Direitos, cidadania e movimentos sociais; Educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218); Educação para o Consumo; Educação financeira e fiscal; Mercado de trabalho; Ciência e tecnologia**

- Descrição: levantamento, análise e identificação dos trabalhadores envolvidos com a catação, coleta e destinação dos resíduos sólidos e com a limpeza pública local; levantamento e análise da situação e condições de trabalho das pessoas envolvidas; pesquisa dos recursos financeiros gastos com a coleta e a destinação dos resíduos locais. Se há ou não e quais as condições de locais apropriados para a destinação dos resíduos (aterro sanitário, aterro controlado ou lixão, usinas ou outras tecnologias, Estação de Tratamento de Esgoto - ETE's, etc).
- Operacionalização: Um ou mais grupos pesquisa os dados, assessora e subsidia o outro ou os outros grupos que analisarão na cidade (se pequena) ou em um bairro ou distrito (ou outro espaço territorial delimitado pela equipe do projeto) a realidade local, com visitas e entrevistas aos trabalhadores e aos técnicos e autoridades responsáveis pela gestão dos resíduos (sólidos e efluentes líquidos) local. Outro ou outros grupos poderão elaborar, preparar e disponibilizar campanhas de conscientização a respeito do consumo, da geração de resíduos e dos custos para a gestão dos resíduos.

1.6 PLANO OPERACIONAL DO PROJETO – POP

O POP é o Plano Operacional do Projeto, o plano de trabalho do professor. É o documento do planejamento das atividades do projeto. É o Plano de Trabalho Didático (PTD),

que o professor e os alunos seguirão no andamento da execução do projeto, da realização de cada etapa do projeto, da concretização de cada atividade do cronograma do projeto.

Assim sendo, tem-se como exemplo para o Projeto com temas transversais relacionados: Direitos, cidadania e movimentos sociais; Educação ambiental; Educação para o Consumo; Educação financeira e fiscal; Mercado de trabalho; Ciência e tecnologia, o seguinte POP – Plano Operacional de trabalho:

POP – Plano Operacional do Projeto

<p>COLÉGIO ESTADUAL ULYSSES GUIMARÃES</p> <p>ENSINO MÉDIO</p> <p>POP – Plano Operacional do Projeto ou PTD – Plano de Trabalho Didático ou Plano de Aula</p> <p>Sociologia de Projeto: Gestão e Controle de Resíduos Sólidos em Carambeí, na Vila Estrela Área do Conhecimento: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas Itinerário Formativo: Sociologia: Mediação e Intervenção Sociocultural/Investigação Científica Disciplina: Sociologia Professor: Gilmar de Almeida Turma de Atuação: 2º Ano EM – A, B e C Data/Horário: 1ª aula ⇒ 01/03/2020 das 14h às 14h50</p>
<p>1 COMPONENTE CURRICULAR: Sociedade e meio ambiente; Movimentos sociais; A relação entre indivíduo e sociedade; A globalização sob uma perspectiva social; Sociedade e espaço urbano; A questão da sustentabilidade.</p> <p>1.1 UNIDADE TEMÁTICA: O Processo de Socialização e as Instituições Sociais.</p> <p>1.2 INTERDISCIPLINARIDADE: Disciplinas/Itinerários participantes.</p>
<p>2 COMPETÊNCIA ESPECÍFICA</p> <p>a) BNCC, Competência específica 3: Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global (BNCC, 2018, p. 574).</p> <p>2.1 HABILIDADES (BNCC, 2018, p. 575)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓(EM13CHS301) - Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável. ✓(EM13CHS302) - Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade. ✓(EM13CHS303) - Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis. ✓(EM13CHS304) - Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.

<p>✓(EM13CHS305) - Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.</p> <p>✓(EM13CHS306) - Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agro biodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros).</p>	
<p>3 METODOLOGIA DO PROJETO</p>	
<p>3.1 MOBILIZAÇÃO</p> <p>Propor: A realização de um Projeto de Gestão e Controle de Resíduos Sólidos, em Carambeí, na Vila Estrela.</p> <p>Dividir: Os alunos em dois grupos: <i>grupo de pesquisa</i> e <i>grupo de produção/aplicação</i>. Convocar e reunir os pais e mães. Definir um pai/mãe/responsável em cada grupo, juntamente com responsável da direção/equipe pedagógica da escola e professor.</p> <p>Explicar/Comentar: Os fundamentos, objetivos e resultados esperados com o projeto.</p> <p>Orientar: Um dos grupos ficará responsável pela pesquisa e o outro pela produção aplicação do projeto. Discutir o que cada grupo e cada membro em cada grupo fará.</p> <p>Definir: Definir as atribuições e responsabilidade e elaborar a matriz de atribuições e responsabilidades de cada participante do projeto (responsáveis, equipe pedagógica, professor).</p> <p>Definir os PRODUTOS do PROJETO:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Catação; ✓ Coleta; ✓ Limpeza pública; ✓ Campanhas de conscientização; ✓ Destinação dos resíduos sólidos; ✓ Aterro sanitário. <p>Definir os RESULTADOS ESPERADOS do PROJETO:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificação de catadores/as; ✓ Caracterização e individualização (fichamento); ✓ Pesquisa e levantamento na prefeitura das despesas com limpeza pública, coleta e destinação de resíduos do município (despesas discriminadas); ✓ Elaboração de material para campanha de conscientização (digitais e físicos); ✓ Pesquisar na prefeitura o total de resíduos coletados e o total destinado; ✓ Fazer levantamento dos locais de destinação dos resíduos líquidos e sólidos; ✓ Pesquisar a situação dos locais de destinação dos resíduos sólidos (licenciados e fiscalizados por órgão público ambiental ou não); <p>Elaborar o cronograma do projeto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaborar o cronograma das atividades/etapas (andamento) de execução do projeto com as equipes envolvidas, definindo-se o tempo de realização de cada atividade, incluindo avaliação escolar final de participação e percepção do projeto. O projeto poderá ser realizado no trimestre ou em mais de um trimestre a depender dos componentes curriculares trabalhados, e do diálogo e concordância da equipe pedagógica, direção escolar e alunos envolvidos. <p>Execução do Projeto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Trabalho de campo (relacionar as atividades de execução do projeto no cronograma). <p>Apresentação dos Resultados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Preparação e realização de aula pública com a comunidade para apresentação dos resultados e conclusões do trabalho. 	<p>Duração:</p> <p>A definir</p>

<p>3.2 COMPONENTE CURRICULAR - SOCIOLOGIA</p> <p>✓ Sociedade e meio ambiente; Movimentos sociais; A relação entre indivíduo e sociedade; A globalização sob uma perspectiva social; Sociedade e espaço urbano; A questão da sustentabilidade.</p> <p>Componentes curriculares associados</p> <p>✓ Revolução industrial;</p> <p>✓ Impactos da produção industrial no meio ambiente;</p> <p>✓ Sociedade, indivíduos e relações de consumo;</p> <p>✓ Capitalismo, marketing e consumo;</p> <p>✓ Aquecimento e Mudanças globais do clima;</p>	<p>Duração: A definir</p>
<p>3.3 SÍNTESE INTEGRADORA</p> <p>Apresentar:</p> <p>- Resultado do andamento dos trabalhos ao longo das aulas.</p> <p>Realizar:</p> <p>- Breves discussões, identificando e refletindo sobre os problemas encontrados na execução do projeto, e replanejar novas estratégias de execução.</p>	<p>Duração: A definir</p>
<p>4 ATIVIDADES PEDAGÓGICAS EM SALA</p> <p>Entregar:</p> <p>- Folha em branco para elaboração de organograma (matriz de atribuições) e cronograma do projeto, para organização no caderno (colagem no caderno).</p>	<p>Duração: A definir</p>
<p>5 ATIVIDADES PEDAGÓGICAS EM CASA</p> <p>Pesquisar e elaborar relatório (em duplas) de uma página para cada tema dos componentes curriculares.</p>	
<p>6 RECURSOS DIDÁTICOS</p> <p>- Multimídia.</p> <p>- Notebook.</p> <p>- Pendrive com slides a serem utilizados.</p> <p>- Material impresso.</p> <p>- Cartolinas.</p> <p>- Revistas para recorte.</p>	
<p>7 REFERÊNCIAS</p> <p>NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. Pedagogia dos Projetos: etapas, papéis e atores. São Paulo: Érica, 2005.</p> <p>VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Construção do conhecimento em sala de aula, 16. ed. São Paulo: 2005.</p> <p>VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização, 16. ed. São Paulo: 2006.</p>	

CAPÍTULO 2 – A PEDAGOGIA DE PROJETO APLICADA AO ENSINO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

A respeito das possibilidades do trabalho com projetos na educação, Nogueira (2005, p. 43), assinala que na pedagogia de projeto a relação ensino e aprendizagem está voltada para a construção do conhecimento de maneira dinâmica, contextualizada e compartilhada. O planejamento e a execução do projeto devem envolver efetivamente a participação dos educandos e educadores num processo mútuo de troca de experiências. O projeto deve oportunizar uma aprendizagem prazerosa e ocorrer a partir dos interesses dos envolvidos no processo e da realidade em que estes estão inseridos. Essas condições permitem motivação e satisfação em aprender.

2.1 CURSO: PROJETOS DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

O Curso, “Projetos de Sociologia no Ensino Médio”, no contexto da pedagogia de projeto, tem por objetivo possibilitar aos alunos, decidirem juntamente com o professor, o conteúdo a ser estudado e permitir a participação ativa dos estudantes no planejamento, na execução, na avaliação e monitoramento do andamento do projeto. Assim, espera-se que a partir das atividades de planejamento, execução e monitoramento do projeto, os alunos possam participar ativamente do processo de construção da sua autonomia e da tomada de consciência da importância do compromisso com a sociedade na qual está inserido.

Objetiva realizar atividades, processos e situações em que os alunos possam participar mais decisivamente na idealização dos conteúdos e das metodologias de ensino a serem desenvolvidas, trazendo suas experiências de vida, seus interesses e indagações, suas dúvidas e questões pessoais, assim como as questões sociais locais de onde estão inseridos. Buscando envolver os estudantes na elaboração e formatação das respostas e soluções para suas indagações, em lugar de se limitar a copiar e reproduzir automaticamente as teorias, conceitos e explicações dos professores. Tem como finalidade provocar e convidar o aluno a buscar, indagar, pensar, descobrir, construir, criticar, comparar, dialogar, analisar, enfim, a vivenciar seu próprio processo de construção do conhecimento. Enfim, propõe para os professores de Sociologia e demais interessados, o desafio do ensino a partir de projetos.

2.1.1 Modalidade do curso

Remota / EAD – Ensino a Distância.

2.1.2 Público-alvo

Professores de Sociologia no Ensino Médio e outros interessados.

2.1.3 Carga horária

Quarenta (40) horas.

2.1.4 Certificação

Será emitida pelo UFPR/PROFSOCIO.

2.1.5 Objetivos específicos

- a. Apresentar algumas possibilidades de projetos que estimulam a curiosidade dos alunos, despertam para o trabalho dos conteúdos curriculares da Sociologia de modo interdisciplinar e transversal;
- b. Ressaltar a importância e as vantagens do trabalho com projetos, como forma de instigar o aluno a desenvolver suas habilidades e competências;
- c. Despertar no professor o senso de que é possível trabalhar com projetos na construção de um ensino mais integrador e relacionado as questões cotidianas da realidade do estudante, que proporcionam a participação, a autonomia, a emancipação e o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem.

2.1.6 Conteúdos

- a. Módulo 1: Reforma do Ensino Médio e BNCC: que Ensino Médio é esse?
- b. Módulo 2: A elaboração de projetos didáticos para o ensino da Sociologia no Ensino Médio;

- c. Módulo 3: A seleção de projetos de acordo com as realidades sociais vivenciadas na escola;
- d. Módulo 4: Como implementar os projetos e sistematizar os conhecimentos de forma integrada.

2.1.7 Módulo 1: Reforma do Ensino Médio e BNCC: que Ensino Médio é esse?

Olá, professor!

Bem-vindo ao Módulo 1 do Curso “Projetos de Sociologia no Ensino Médio”, na plataforma PROFSOCIO, da UFPR. Nesta etapa, discutiremos a reforma do Ensino Médio imposta pela Lei 13.415/2017 e a BNCC/2018 que propõem o que denominam “novo” Ensino médio. Mas, que Ensino Médio é esse que está em implantação? Trazemos algumas indagações no sentido de problematizarmos a nossa própria compreensão das inovações que a reforma acarreta e, também, para nos situarmos no ambiente do Ensino Médio que trabalharemos.

Vamos lá?

2.1.7.1 Objetivos do Módulo 1

Espera-se que, ao final do Módulo 1, você tenha sido despertado(a) para:

- a. Desnaturalizar o que está sendo denominado como “novo” Ensino Médio;
- b. Compreender as implicações que reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017 e BNCC/2018), trazem para o trabalho docente do professor;
- c. Introduzir os termos, conceitos e conteúdo dos documentos oficiais que doravante orientarão a educação no Ensino Médio;
- d. Apresentar algumas opiniões e críticas de especialistas a respeito da “reforma” do Ensino Médio.

2.1.7.2 Atividade Prática

Leia os textos abaixo e responda, na sequência, a um teste de múltipla escolha sobre o conteúdo apresentado.

Texto I

Neoliberalismo, lógica empresarial e gerencialismo nos sistemas de ensino; a mercantilização da educação

Introdução

Levando em consideração as posições de especialistas em educação como Peroni; Caetano e Lima (2017), e, Freitas (2018), no que diz respeito a mais recente “reforma” na educação básica brasileira, especialmente as implicações ao Ensino Médio estabelecidas pela Lei 13.415/2017 e pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC/2018, o presente texto se propõe a analisar algumas decorrências subjacentes ao que se anuncia. Dessarte, aponta-se que em paralelo ao que se anuncia, que a “reforma” trará a inovação, atualização das práticas pedagógicas e a modernização da gestão do sistema educacional, o que se impõe é a adoção de um currículo com base única para todo o país, sem respeitar as diferenças sociais e culturais, regionais e locais, oportunizando-se a ação pedagógica verticalizada e estimulando a adoção de técnicas gerencialista advindas do setor privado, em verdadeira sanha privatista das instituições do Estado.

Abordar-se-á, pois, que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC/2018 e a “reforma” do Ensino Médio, configuram-se como políticas curriculares capazes de alterar as bases da escola pública, devido à adoção de uma concepção formativa gerencialista, com características privatistas, que terceiriza as funções e obrigações do Estado.

Destaca-se que, a BNCC/2018 e a “reforma” do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), tanto pela forma com que foram produzidas, como por seu conteúdo, indicam retrocessos no processo democrático, implicando no avanço neoconservador das políticas educacionais. Indica-se que, os instrumentos da “reforma” orientam-se pelo processo de privatização da educação e vem se delineando sobre dois desdobramentos principais; o primeiro, sob a aplicação da lógica da gestão empresarial, do setor privado, para o “gerenciamento” dos sistemas de ensino e escolas, e, ainda, pela construção de uma proposta pedagógica verticalizada; e o segundo, pela via mercadológica, na qual se incluiu a educação na disputa de mercado empresarial e econômico.

“Reforma” educacional, políticas restritivas de gastos e a terceirização das funções do Estado

No Brasil, depois de um longo período de desenvolvimento econômico com inclusão social, o país se vê, novamente, diante das políticas restritivas dos gastos públicos, com ajustes fiscais e ausência de investimentos em políticas públicas sociais. Com o predomínio dessas políticas na agenda governamental a execução de políticas públicas, tanto econômicas, quanto sociais são excluídas do plano institucional nacional. É o que temos visto no plano nacional, nos governos após o ano de 2016. A comprovar o argumento, a Emenda Constitucional nº 95, de 2016, alterou a Constituição da República de 1988, para instituir o denominado “novo regime fiscal” no âmbito dos orçamentos fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por vinte exercícios financeiros²². O que significa, na prática, o congelamento dos investimentos em políticas públicas sociais, de 2017 até 2037.

Com a priorização do ajuste fiscal, em lugar do investimento público, o foco é a redução dos gastos sociais (para quem precisa deles é investimento social), e, o controle do orçamento público, aumentando receitas e diminuindo despesas, restringindo-se a intervenção do Estado na economia e o investimento em políticas públicas sociais.

A adoção desse modelo de gestão nos remete ao período pré-Constituição de 1988. Os anos que antecederam a elaboração da Constituição da República de 1988 testemunharam verdadeira lição de mobilização popular e organização da sociedade civil. Foram as colossais manifestações populares ao longo da Campanha por “Eleições Diretas-Já” entre os anos 1983 e 1984 que despertaram a nação brasileira e fizeram perceber que o povo organizado tinha força para lutar por direitos sociais e impor suas demandas na agenda governamental e determinar os rumos políticos do país. Influenciando, inclusive, na mudança do sistema político, que vinha por mais de 20 anos sendo comandado por uma ditadura militar, que chafurdava em escândalos de corrupção e incompetência na condução da economia do país. O povo percebeu que podia reivindicar direitos e exigir um modelo político democrático de administração do Estado.

Foram as marchas populares, as mobilizações sociais organizadas, as lutas políticas do povo clamando por democracia, participação nas decisões do governo e políticas públicas de inclusão social que permitiram a inclusão na Constituição Federal de 1988, de uma gama de direitos sociais e garantias individuais fundamentais que deram um novo rumo para o desenvolvimento social no Brasil.

²² BRASIL, 2016. Emenda Constitucional nº 95. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em 21 mai. 2020.

Mesmo ao longo dos anos 1990, quando vieram as contramarchas institucionalizadas por políticas neoliberais, que insistiam em não permitir que os direitos sociais fundamentais constitucionalizados em 1988 fossem garantidos e implementados, o povo nas ruas, lutando e reivindicando direitos consagrados no texto constitucional impôs derrotas ao governo e obteve resultados positivos com melhorias em áreas importantes da seguridade social, como a saúde pública, com a estruturação do SUS (Sistema Único de Saúde), a previdência e assistência social.

Sem embargo, na perspectiva do sistema educacional, não se pode olvidar que, como resume Freitas, (2018, p. 9-11), diversas iniciativas reformistas foram implementadas, após a promulgação da Constituição de 1988:

Ao final da década de 1990, uma coalizão de centro-direita entre o Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) e o então Partido da Frente Liberal (PFL), hoje denominado Partido Democratas (DEM), introduzia no Brasil, de forma sistemática e oficial, um movimento pelas “referências nacionais curriculares”. A implantação de processos de avaliação de larga escala na educação que iriam se articular com estas referências já havia sido ensaiada nos idos de 1988 e oficializada em 1994 pelo governo de Itamar Franco (Horta Neto, 2018). Disso resultaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e o fortalecimento dos processos de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), ingredientes básicos para um sistema de responsabilização (*accountability*). Diane Ravitch (2011) descreve como estes movimentos, que também ocorriam nos Estados Unidos na década de 1990, em plena vigência do neoliberalismo, foram sequestrados pela “reforma empresarial da educação” com a lei *No Child Left Behind* (NCLB) no início dos anos 2000, abrindo oficialmente, naquele país, a era da *accountability* (p. 31). A coalizão PSDB/PFL governou o Brasil por oito anos, mas não conseguiu eleger-se para um terceiro mandato, assumindo o governo em 2003 uma coalizão liderada por um partido que prometia dar outra direção para a educação, o Partido dos Trabalhadores (PT): entrava em cena a proposta de um capitalismo desenvolvimentista (Berringer, 2015). Quando de fato aquele processo iniciado pela coalizão de centro-direita predominantemente neoliberal foi alterado nos governos que se seguiram é matéria aberta a exame. Mas creio que se pode dizer, fazendo justiça, que a nova coalizão petista não foi uma linha nem reta e nem célere em direção à reforma empresarial como teria sido se a coalizão PSDB/PFL tivesse permanecido no poder. Com isso, membros da equipe do PSDB que haviam iniciado o debate sobre as referências nacionais curriculares, dando origem aos Parâmetros Curriculares Nacionais ao final dos anos 1990, retornaram a postos-chave do Ministério da Educação, agora tendo como ministro José Mendonça Filho, filiado ao DEM, restabelecendo, na esfera deste ministério, a coalizão de centro-direita PSDB/DEM dos anos 1990. Mas se os personagens são quase os mesmos, os tempos são outros. (...) uma “nova direita” se estruturou no Brasil desde a redemocratização dos anos 1980, imersa no tecido social com organizações da sociedade civil que criam uma estrutura alargada de influências.

A respeito das políticas econômicas em contradição com às políticas públicas sociais ao longo da década de 1990, Belluzzo e Almeida, apontam que:

A década de 1990 no Brasil foi marcada por mudanças na política econômica, como forma de resposta ao novo modelo de desenvolvimento assumido, o qual foi

estruturado sob a integração econômica do país com a economia mundial. As mudanças que ocorreriam nesse período tiveram como base a cartilha dos órgãos multilaterais (principalmente o FMI), conhecida como Consenso de Washington, na qual os preceitos básicos são: a abertura comercial, financeira, a estabilidade econômica (de preços e credibilidade) e a reforma patrimonial, com ascensão dos processos de privatizações. (...) esse período acompanha o movimento de financeirização da riqueza que ascende como característica principal do capitalismo global, a partir da década de 1980. Essa fase de financeirização da riqueza, em escala global, representou mudanças importantes na forma de organização das economias, seja no papel desempenhado pelo Estado ou na forma de articulação das finanças e do setor produtivo. No caso do Brasil isso não foi diferente. A ascensão de FHC e do Plano Real no ano de 1994 materializou a ascensão dessa fase de financeirização da economia nacional. A participação do Estado como propulsor do dinamismo econômico, através da expansão dos gastos públicos, foi reduzida significativamente por um Estado comprometido com os interesses do mundo das finanças que, por sua vez, garantiria a solvência da dívida pública, bem como, a rentabilidade dos ativos financeiros. (BELLUZZO; ALMEIDA, 2002, p. 71).

Sem fazer aqui uma retrospectiva da história governamental, social e econômica do Brasil, mas insistindo na participação popular, na capacidade de mobilização dos movimentos sociais, como estrutura capaz de chamar a atenção e influenciar na concepção da agenda governamental e na formulação das políticas públicas sociais. Tem-se que, influenciados pelos ventos da democracia, pelas lutas dos movimentos sociais ao longo dos anos 1980, especialmente pelos ares da campanha das “Diretas-já” em 1983-84 e pelas mobilizações populares ao longo dos anos 1990, após o ano de 2003 o Brasil vivenciou um novo ciclo na realização das políticas públicas sociais.

Muito embora, não tenha havido pleno governo popular, pelo povo, com participação direta no governo, mas o certo é que nos anos após 2003 até 2014, houve no país um período de retomada de políticas públicas sociais. Inspiradas no modelo keynesiano, com participação do Estado na atividade econômica e no desenvolvimento social, intervindo na economia como agente ativo contra a recessão e a alta do desemprego, o país deu um salto através de políticas públicas sociais em oposição às medidas restritivas de gastos influenciadas pela globalização e inspiradas nos ideais do liberalismo que influenciaram os governos dos anos 1980 e 1990, no Brasil.

A experiência do período político vivido no Brasil, nos anos 2003 a 2014, demonstra que, ainda que como num voo de galinha, curto e baixo, o país experimentou e sentiu o gosto da proximidade do Estado forte, democrático e republicano, interventor na economia e distribuidor de renda, combatendo a pobreza e as desigualdades sociais. Estado que se fez forte, não somente em prol do capital, mas, também, da participação na geração de empregos, do direcionamento da produção de bens e da distribuição de renda. Estado forte na indução do

sistema produtivo, que interveio no sistema econômico, equilibrando as relações sociais e direcionando os investimentos.

De acordo com Freitas (2018, p. 13), nestes tempos, após o ano de 2016, momento em que as ideias neoliberais retornam ao cenário brasileiro com força, na educação, a concepção gerencialista, dos modelos de gestão empresarial, da iniciativa privada, tem exercido grandes investidas. Ao nosso sentir, trata-se da concepção de que toda a atividade humana deve produzir lucros. Que toda produção tem que ser controlada, medida por indicadores de resultados, monitorada e avaliada constantemente. Que a concorrência força a melhoria dos resultados e impõe o interesse pela melhoria contínua.

Retomando as ideias e valores que caracterizam as origens das concepções da gestão empresarial nas reformas da educação, Freitas (2018, p. 15), analisa a reforma em curso no Brasil, acelerada após 2016, mostrando que elas são dependentes de uma concepção de educação baseada na defesa do livre mercado, fundamentadas nas ideias do economista Friedrich Hayek, Milton Friedman, líder da escola de economia de Chicago – EUA, dentre outros. Todos liberais, defensores da liberdade econômica como suporte básico da liberdade individual (liberalismo econômico), do livre mercado, do Estado mínimo, da não intervenção do estado nas relações e atividades econômicas, da regulação mínima e da não fixação de preços.

Essa concepção entende que a qualidade da educação depende da inserção das escolas, professores e estudantes em um mercado concorrencial, do qual o melhoramento da educação emergiria por si mesmo, então, sem interferência do Estado. Deriva daí o conjunto de recomendações que propõe privatizar a educação (por terceirização e/ou vouchers) e instalar processos de padronização da educação através da dinâmica entre bases nacionais comum curriculares, sistemas de avaliação baseados em testes censitários e responsabilização meritocrática, como indutores da inserção da educação no mercado (FREITAS, 2018, p. 33).

Ao analisar o movimento da reforma empresarial, Freitas (2018, p. 51), apresenta dados evidenciando que os efeitos negativos destas políticas nas escolas, no magistério, com implicações na vida dos estudantes, não autorizam, do ponto de vista ético, sua aplicação nos sistemas de ensino, inclusive porque elas impedem o desenvolvimento de outras formas mais promissoras de se mudar a escola pública e favorecem a estagnação de sua qualidade.

Portanto, a “reforma” do Ensino Médio concebida pela Lei 13.415/2017 e versada na Base Nacional Comum Curricular - BNCC/2018, propõe a concepção gerencialista, o currículo com base única e a proposta pedagógica verticalizada. Está relacionada ao processo privatista da administração do Estado, que não passa unicamente pela implementação de políticas

restritivas dos gastos públicos, de medidas econômicas de ajustes fiscais das contas públicas e ausência de investimentos em políticas públicas sociais. Com o predomínio dessas políticas na agenda governamental a execução de políticas públicas, tanto econômicas inclusivas, quanto sociais distributivas de renda, são excluídas do plano institucional nacional. De modo que, na educação, o processo privatista não passa unicamente pelas medidas econômicas restritivas dos investimentos públicos, pelo currículo com base única e ações pedagógicas verticalizadas. Com a unificação da base dos currículos escolares, orientando-se por princípios gerencialista para a gestão escolar, os agentes e os gestores das instituições do Estado, que institucionalizam a reforma do Ensino Médio, introjetam e assumem a concepção empresarial de administração escolar e da gestão do sistema educacional público nacional.

Reforma do Ensino Médio e avanço neoconservador

Peroni, Caetano e Lima (2017), apontam que a BNCC e a Reforma do Ensino Médio, tanto pela forma com que foram produzidas, como por seu conteúdo, indicam retrocessos no processo democrático, implicando no avanço neoconservador das políticas educacionais. Percebe-se, pois, que a reforma como entregue, carrega em si e impõe a concepção privatista e gerencialista para a gestão das políticas públicas educacionais. Essa concepção privatista e gerencialista tem como pressuposto a suposta diminuição da intervenção do Estado na gestão e na economia. Ou seja, a instalação do Estado mínimo, tão almejado pelos ideólogos do liberalismo econômico.

Entrementes, em contradição, ao passo em que há a aspiração pela minimização do Estado, é justamente por meio dele que os interesses privatistas se espraiam. É exatamente no interior do Estado que são fomentadas e engendradas as artimanhas da lógica do gerencialismo, do privatismo e das concessões das estruturas e equipamentos públicos para a iniciativa privada. Artimanhas e estratégias essas, simulados por eufemismo como publicização, descentralização, desconcentração da Administração Pública e maior eficiência na gestão pública.

É, pois, na essência, seja do ponto de vista do princípio da unificação da base curricular, assim como, no aspecto da gestão escolar gerencialista, servir-se do comando da Constituição Federal de 1988, que determina a oferta a educação como direito social subjetivo fundamental, para ratificar os interesses privatistas escusos do neoliberalismo econômico.

Ao advogar o princípio da democracia, da democratização da gestão escolar, tem-se que, por outra via, a proposta da “reforma” educacional, vincula-se aos interesses mercantis de atores privados que, organizados em rede, passam a produzir a política educacional no presente,

com vistas a implantar sua concepção de mundo, por que não dizer, sua ideologia, para o futuro, (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017, p. 417).

De maneira que, são características que compõem a concepção formativa gerencialista: a implantação do Estado mínimo, isto é, a minimização do papel do Estado como garantidor dos direitos sociais e realizador de políticas públicas de inclusão social e distribuição de renda aos seus cidadãos necessitados; a negação do Estado garantidor da educação pública de qualidade e universal; a defesa de um Estado que ofereça apenas a proteção da propriedade privada, da segurança pública e de um mínimo de serviços públicos básicos apenas para alguns muito miseráveis; a vedação da participação popular democrática da comunidade escolar e demais partes interessadas no processo de decisão e gestão escolar, financeira e curricular; que a qualidade da educação depende da inserção das escolas, professores e estudantes em um mercado concorrencial, do qual o melhoramento da educação emergiria por si mesmo, sem interferência do Estado, sem a participação da comunidade escolar; que a meritocracia sem levar em contas as condições sociais de partida de cada pessoa envolvida, alunos e professores, regulará as relações e fará brotar os destaques na ciência; que a competição e a concorrência entre professores melhorará a qualidade do ensino, sem investimento em formação continuada; que a privatização da educação (por terceirização e/ou vouchers) e a instalação de processos de padronização da educação através da implantação de base nacional comum curricular, sistemas de avaliação baseados em testes censitários e responsabilização meritocrática, como indutores da inserção da educação no mercado, resultará em melhoramento da educação.

Nesta via, por sua vez, Peroni, Caetano e Lima (2017, p. 418), ao analisar os sujeitos que estão atuando na direção da política educacional atual, apontam dados que indicam o retrocesso na condução da “reforma” do Ensino Médio. Os sujeitos que comandam a política educacional, que atuaram na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018), na Reforma do Ensino Médio (desde o ano de 2016, mais precisamente), são vinculados ao mercado privado e ao neoconservadorismo ideológico, alguns, inclusive, declaradamente vinculados ao movimento “Escola Sem Partido”. Se autoproclamam defensores e representantes do denominado movimento escola sem partido (ESP). Ressalta-se, pois, que esses agentes implantam valores que impõem severas implicações para a democratização da educação.

Segundo Peroni, Caetano e Lima (2017, p. 419), mais de 80% das matrículas do ensino fundamental e médio, no Brasil, estão na rede pública de educação. A expansão da educação básica é uma realidade no país, principalmente após o Fundeb e a promulgação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que ampliou a obrigatoriedade da educação

de 4 a 17 anos. Esta ampliação do direito à educação despertou interesses e evidenciou a disputa de projetos societários e de educação dos mais diversos. A inovação constitucional despertou a atenção para os conteúdos da educação, assim como pelos recursos do Orçamento público. Assim os interesses pelo domínio dos conteúdos dos currículos, da gestão, da formação de professores, da organização do sistema escolas e educacional, tornou-se uma constante.

Diferentes formas de privatização vêm ocorrendo ao longo dos últimos anos no Brasil. Seja a partir ou como consequência das reformas da Administração Pública e pela adoção de instrumentos e ferramentas da administração privada na gestão pública, seja pela adoção e aplicação de modelos de educação estrangeiros, cópias do globalismo neoliberal. O certo é que a disputa pelo domínio dos recursos da educação pública, assim como das suas diretrizes curriculares, fica cada vez mais claro. Especialmente quando se examina os fatos a partir do golpe parlamentar-jurídico-midiático de 2016, que retirou da Presidência da República, uma presidenta eleita pelo voto popular (PERONI, CAETANO e LIMA, 2017, p. 420).

Assim sendo, a recente “reforma” educacional não foi debatida com associações de professores, sindicatos, pesquisadores. O modo atropelado da sua aprovação demonstra a disputa por projetos distintos e que tem como foco a tomada da direção e do conteúdo da educação pública brasileira. As reformas na educação brasileira fazem parte de um projeto que não dialoga com as partes envolvidas nas propostas em curso – professores, alunos, pais, trabalhadores da educação (comunidade escolar) – e apresenta-se como uma afronta à democracia. Os principais envolvidos no processo de construção da base nacional comum curricular e do novo ensino médio se apresentam como sujeitos individuais ou coletivos através de instituições públicas e privadas que atuam no setor educacional, institutos e fundações ligados a grandes empresas nacionais e internacionais, bem como instituições financeiras ligadas ao mercado de capitais, visando construir um projeto hegemônico de educação e de sociedade, moldado à sua visão de mundo e concepção ideológica de sociedade.

Com a naturalização das investidas do sistema de administração privado na organização e estrutura do sistema de gestão público, a democratização da educação e da escola retrocedem. Há um esvaziamento da participação, autonomia e transparência na gestão das redes e dos sistemas educacionais públicos. De modo que, as políticas públicas educacionais são concebidas e impressas de fora para dentro e impostas de cima para baixo. São um conjunto de ideias gestadas por representantes do setor privado que vêm produzindo e impondo seus interesses por meio de “políticas” para e no interior do Estado. Especialmente para a educação pública (PERONI, CAETANO e LIMA, 2017, p. 422).

Portanto, apoiar e participar dos debates juntamente com os professores, educadores e estudantes, reivindicando a permanência, a manutenção e o desenvolvimento da escola pública de fato democrática, na qual o currículo, a gestão, o financiamento, sejam públicos e transparentes, e que os processos de ensinos e aprendizagens estejam vinculados ao Projeto Político Pedagógico da Escola, elaborado em conjunto com a comunidade escolar, é uma premissa fundamental, que se impõe.

Considerações finais

Nestes tempos de fechamento do primeiro quintil do século XXI, de crise e instabilidade nas relações econômicas, de fragmentação das relações sociais, de desconfiança mútua generalizada, de abalo na estrutura das instituições globais, de ameaças de desmoronamento do capitalismo, provocado pelo vírus que gerou a pandemia da Covid-19, esforçou-se neste trabalho no sentido de assinalar que as reformas educacionais em andamento no Brasil, mormente, após 2016, impactam profundamente no pleno funcionamento das instituições republicanas na consolidação do Estado Democrático e Social de Direito. São reformas que negão a função do Estado de garantir e realizar os direitos sociais constitucionalizados na Carta Republicana de 1988. São investidas que contrariam as finalidades assumidas pelo Pacto Constitucional de 1988 de construir uma sociedade livre, justa e solidária, garantindo-se o desenvolvimento econômico nacional, erradicando a pobreza e a marginalização e reduzindo as desigualdades sociais²³. E sobretudo, de garantir-se o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade e inclusiva, que permita a transparência e participação democrática na formulação de propostas curriculares que valorizem, por conseguinte, a questões locais e os interesses regionais.

Portanto, a abordagem esposada no texto está em consonância com a percepção do Estado como a principal entidade responsável por promover o desenvolvimento nacional e resguardar os interesses e integridade dos seus cidadãos. Procurou-se insistir no paradigma do Estado forte em prol de um projeto político social, democrático e republicano em detrimento da visão imprecisa e mítica de Estado a serviço do capital, geralmente caracterizado por uma relação autoritária entre a classe governante e o povo. Objetivou-se, essencialmente, distanciar-

²³ BRASIL. CRFB, 1988. Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

se da perspectiva que prega a dissociação entre o Estado e a economia, que propõe a regulação das relações econômicas pelo próprio mercado e aproximar-se da concepção de Estado forte, intervencionista nas relações econômicas, comerciais e trabalhistas, enfim, do Estado indutor da atividade econômica e provedor dos direitos sociais fundamentais.

Finalmente, na perspectiva do exposto, das práticas adotadas durante os tempos de isolamento social, conforme preconizado pelas instituições de regulação da saúde pública e pelos especialistas epidemiologistas, ao longo da pandemia da Covid-19, aponta-se como exemplos que acentuam as vertentes do processo privatizador da educação, a introdução de novas tecnologias na relação de ensino e aprendizagem nas escolas, via sistemas remotos de ensino, com aulas virtuais via Internet e aplicação de ferramentas do sistema de educação a distância (EAD) em substituição ao sistema de aulas presenciais, de modo abrupto, sem discussão com as partes envolvidas e sem a devida capacitação dos professores. De maneira que, a introdução deste neotecnicismo digital no trabalho docente, por meio de plataformas interativas de aprendizagem online, poderá servir de laboratório para as intenções de gestores dos sistemas educacionais públicos de ampliarem as aulas não presenciais, se aproveitando da abertura que a “reforma” educacional permite, para a realização de parte do Ensino Médio via sistema de ensino a distância (EAD), precarizando ainda mais a educação pública.

A forma como tem sido utilizada a tecnologia digital para a educação, nestes tempos de isolamento social, além do impacto na desqualificação do próprio processo formativo dos alunos e professores, tem provocado uma série de outras preocupações, como a coleta e posse de dados pessoais dos estudantes e famílias por plataformas e sistemas digitais privados, fornecido pelas redes de ensino. Também, o desenvolvimento e a comercialização de programas de computação e plataformas de aprendizagem “a toque de caixa” permitem supor equívocos, fraudes e superfaturamento na aquisição dessas ferramentas. Ainda, a aquisição açodada das plataformas e sistemas digitais para o funcionamento do ensino virtual, abra-se aos riscos de exposição desnecessária da informações e dados privados, da intimidade da vida privada de crianças e adolescentes, alunos e professores, desnecessária e ilegalmente. Permitindo-se que empresas privadas e pessoas de fora do ciclo ético-profissional da comunidade escolar tenham acesso a dados de alunos podendo expô-los a violações da privacidade.

Outros exemplos que evidenciam as vertentes do processo privatizador da educação são o a diminuição do número de turmas de alunos no Ensino Médio, com o aumento de alunos em uma mesa classe de aula, chegando por vezes a mais de 50 alunos participando de uma mesma aula. O que diminui a qualidade do ensino, prejudica a aprendizagem dos alunos, gera cansaço, estresse e esgotamento no professor. Também, as tentativas de fechamento de escolas

públicas e encerramento do ensino de jovens e adultos (EJA) no noturno, em diversos locais no estado, tem demonstrado a sanha privatista do sistema de ensino público. De modo que, a partir de análises superficiais e distorcidas, que abrangem somente os aspectos econômicos e financeiros, os gestores do sistema educacional público estadual tem justificado a negação da garantida do direito subjetivo fundamental ao acesso universal a educação pública de qualidade à crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda veem na educação a possibilidade de continuar acreditando em dias melhores, em um mundo melhor para viver, trabalhar e sonhar.

Referências

BELLUZZO, Luiz Gonzaga de Mello; ALMEIDA, Júlio Sergio Gomes de. **Depois da queda: a economia brasileira da crise da dívida aos impasses do Real**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

BRASIL. **Constituição Federal**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 - promulgada em 05 de outubro de 1988. Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 25 mai. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação. Nova direita, velhas ideias**. Expressão Popular, 1º ed. São Paulo, 2018.

PERONI, Vera; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula de. **Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793/pdf>. Acesso em: 25 mai. 2020.

Texto II

Reforma do Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular e Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio; três faces de uma mesma narrativa

Introdução

A “reforma” do Ensino Médio, aprovada em 16 de fevereiro de 2017, pela Lei nº 13.415, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC/2018, homologada em 14 de dezembro de 2018, e, as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNEM, atualizadas pela Resolução

MEC/CNE/CEB nº 3, em 21 de novembro de 2018, chegaram na educação brasileira, para “causar”, confusão, dúvidas, divisão, concorrência, incertezas.

Para Silva (2020, p. 1), esses três diplomas legais evidenciam um mesmo modo de ação do Poder Legislativo e do Poder Executivo, após a quebra da institucionalidade democrática verificada a partir do conturbado processo de impedimento, que resultou no golpe de estado na democracia em 1964, que apeou do governo a presidenta Dilma Rousseff, eleita democraticamente em 2014. Carregam em si, uma ação neoliberal, orientada pelo autoritarismo e pelo uso de expedientes antidemocráticos na elaboração e aplicação das normas jurídicas, como recurso de sustentação dos seus interesses.

Em relação ao procedimento de impedimento da presidenta Dilma, recaem inúmeras críticas de renomados juristas, quanto à constitucionalidade, legalidade e legitimidade, haja vista a fragilidade das acusações de que teria havido “pedaladas fiscais” e a conclusão pelo Senado Federal de que não houve crime de responsabilidade como alegado. Inclusive tendo sido preservado os direitos políticos da ex-presidenta. Referido procedimento parece ter sido a senha para a perpetração de um conjunto de medidas antidemocráticas, contrárias aos direitos sociais e ao exercício da cidadania no país.

Na esteira do autoritarismo, seguindo-se o mesmo modo antidemocrático de atuar é que foram impostos os institutos legais reformistas referidos acima, como políticas formuladas para “reformular” a educação básica no Brasil. Todavia, os diplomas legais editados e aprovados não estão em consonância com as expectativas e interesses da maioria dos professores, estudantes, bem assim como das instituições representativas dessas categorias, as associações de classe e os sindicatos. Elaboradas de modo autoritário e sem um amplo, efetivo e participativo diálogo com as partes interessadas, sem envolvimento de escolas e educadores, a iniciativa legislativa e administrativa-regulamentar são típicas do período de exceção ao qual o país adentrou a partir do ano de 2016. São normas descoladas da realidade social, sem diálogo e debate com a sociedade, portanto, sem o referendo ou a homologação da participação da cidadania popular. Apesar da aprovação parlamentar (ao menos da lei da “reforma”), a justificar a democracia indireta representativa, as normas dessa natureza, no campo da educação, tradicionalmente sempre foram discutidas abertamente com a sociedade através de audiências públicas, conferências e outras medidas populares homologatórias, na busca do consenso para se alcançar as melhores propostas, aproximando-se da democracia direta. Ao menos vinha sendo assim após o fim da ditadura militar, de 1964 a 2015. Mas, em relação à BNCC/2018 e as DCNEM/2018, embora não se desconhece que na origem tenha havido algumas audiências públicas para discutir a propostas, antes de 2016, os encaminhamentos

seguintes, as conclusões e a aprovação se deu nos recônditos dos salões, dos corredores e dentro dos gabinetes do MEC.

A “reforma” do Ensino Médio

Iniciada ainda no governo de Michel Temer, com a Medida Provisória (MPv) nº 746, de 22 de setembro de 2016, que trazia um conjunto amplo de propostas para a educação básica, por isso foi apelidada de “reforma” do Ensino Médio. Posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, a apelidada de reforma do Ensino Médio propõe, a divisão do currículo entre uma parte destinada à formação comum e outra parte subdividida em itinerários formativos dos quais cada estudante cursaria apenas um.

Com medidas assim, a “reforma” avança na desestruturação do Ensino Médio. Desorganiza o modo como essa fase intermediária do ensino vem sendo organizada, ao menos desde a edição da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB), Lei 9.394/1996. Mudando a quantidade da carga hora de ensino, permitindo que profissionais sem a qualificação apropriada para o ensino possam exercer o magistério no itinerário da formação técnica e profissional, e ainda, fixando a obrigatoriedade legal somente das denominadas áreas de competências e habilidades específicas, de Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias, (Artes, Língua Portuguesa e Matemática), disciplinas que passam a denominação de componentes curriculares básicos específicos, e, flexibilizando o ensino de disciplinas essenciais para a formação integral dos jovens, como Educação Física, Geografia, Filosofia e Sociologia (humanidades), que são competências específicas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a serem oferecidas nos itinerários formativos, a “reforma” se não barrada ou modificada poderá ocasionar um estrago de difícil reversão na educação nacional.

Tratada como norma da flexibilização curricular, a “reforma”, Lei 13.415/2017, se constitui, na verdade, na negação do direito a uma formação básica completa e comum a todos, como previa a LDB 9.394/96, na sua origem, ao compreender o ensino médio como “educação básica”. A impossibilidade de se assegurar esse sentido de educação básica trazida pela reforma resulta no reforço das desigualdades de oportunidades educacionais, o que é ainda agravado pela incorporação final na Lei de que serão as Redes Estaduais de Ensino que decidirão quais itinerários serão cursados pelos estudantes, impedindo até mesmo o direito de escolha (SILVA, 2020, p. 3).

Aspecto polêmico presente na norma legal da “reforma”, diz respeito ao reconhecimento de “notório saber” com vistas à permissão de que pessoas sem formação

específica para o magistério possam assumir disciplinas e lecionar no itinerário da formação técnica e profissional. Medida que institucionaliza a precarização da docência e compromete a qualidade da formação profissional.

Também o incentivo à ampliação da jornada (tempo integral) sem que se assegure investimentos na estrutura física escolar, de forma permanente é outro aspecto preocupante na medida em que resultará em oferta precária e poderá incentivar o abandono escolar (SILVA, 2020, p. 4). A profissionalização em paralelo aos estudos da base comum, em um dos itinerários formativos, por exemplo, poderá resultar em uma forma indiscriminada e igualmente precária de formação técnico-profissional. Agrava, ainda mais o golpe na educação, quando tal prática poderá ser ofertada pela iniciativa privada, em verdadeira privatização da oferta pública do ensino, por meio de parcerias com o setor privado, as parcerias público-privada, com parte do aporte financeiro como contrapartida econômica disponibilizado pelo Estado. Para Silva (2020, p. 4). A utilização de recursos públicos com vistas a financiar as parcerias com o setor privado para oferta do itinerário da formação técnica e profissional constitui grave ameaça à ampliação da oferta e da qualidade de todas as etapas da educação básica.

A retirada da obrigatoriedade de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física, garantidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012 (Resolução MEC/CNE/CEB nº 2 de 30 de janeiro de 2012), da mesma forma, é mais um aspecto da sonegação do direito ao conhecimento e compromete uma formação que deveria ser integral – científica, ética e estética (SILVA, 2020, p. 4).

Com ralação à carga horária obrigatória destinada à formação básica, a Lei 13.415/17 possibilita o oferecimento de “até” 1.800 horas-aulas, sendo, portanto, muito inferior às 2.400 horas-aulas oferecidas atualmente. Sendo que, em podendo ser “até” mil e oitocentas horas-aulas, significa que poderá ser menos que isso. Outra questão, é o permissivo para a realização de parcerias público-privadas para a oferta do itinerário de formação técnica e profissional, com oferta de cursos a distância, por meio da realização de convênios. Como será efetivada essa privatização da educação, travestida de concessão por meio de parceria-público-privado é uma incógnita. O que se sabe é que pode estar em jogo o repasse de recursos públicos para a iniciativa privada.

Preocupa os especialistas, também, o fato de que não há na lei, nem em outros documentos legais, um regramento específico para a regulamentação da oferta dos itinerários formativos. Haja vista que, o país conta com aproximadamente 3.000 municípios com uma única escola de Ensino Médio, e que o texto legal afirma que os itinerários formativos serão ofertados conforme a disponibilidade dos sistemas de ensino (SILVA, 2020, p. 5). Então,

indaga-se, como serão ofertados uma diversidade de itinerários formativos para que os estudantes possam escolher conforme seus projetos de vida, de acordo com suas competência e habilidades, os itinerários que melhor lhes completam? Ainda é uma incógnita.

BNCC etapa do Ensino Médio, homologada em 14 de dezembro de 2018

Por sua vez, sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC/2018, homologada pelo Conselho Nacional da Educação – CNE, em 2018, tem se que, a Lei 13.415/17, já havia determinado que a carga horária do ensino médio tivesse uma formação básica comum. Assim, a BNCC/2018 veio para regulamentar a disposição. De maneira que, as redes estaduais de ensino, as secretarias de educação dos estados federados (SEED's), tem a função de elaborar suas propostas e diretrizes curriculares (DCE's) e as escolas partes, públicas e privadas, elaborarem seus projetos políticos pedagógicos (PPP's), de acordo com essa orientação. Por suposto, observando-se o que estabelece o pacto federativo, nos termos como disposto na Constituição Federal de 1988²⁴, de que é dever e responsabilidade dos estados partes, oferecer na educação básica, o Ensino Médio.

Para Silva (2020, p. 5-6), em relação à proposição em torno de um currículo nacional com base única, a primeira indagação diz respeito quanto à sua “natureza”. A determinação é mais ou menos prescritiva? Uma listagem de objetivos sequenciados temporalmente, como acabou constando do documento da BNCC é expressão de uma dimensão regulatória e restritiva e reforça a ideia de que se trata de algo que conduz a uma formação sob controle. Essa orientação contraria princípios gerais que fundamentam a educação, que permitem o exercício da autonomia das escolas e redes de ensino, ou seja, que possibilitam que a escola exercite experiências curriculares mais ricas e que favoreçam uma formação crítica e emancipadora.

Outro questionamento que aponta Silva (2020, p. 6), é a respeito do sentido que adquire o currículo nacional com base única, nos termos da BNCC/2018. Um documento

²⁴ BRASIL. CRFB, 1988. Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. § 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996); § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996); § 3º **Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.** (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996). § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009); § 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). Sem grifos no original.

essencialmente prescritivo, direcionado às avaliações em larga escala (ENEM, Prova Brasil e assemelhados). Insinua-se que a BNCC/2018 pretende instituir-se como estratégia de controle também por meio das avaliações. O que, por suposto, não apenas reitera as desigualdades educacionais já existentes, como também poderá reforçá-las.

Silva (2020, p. 7) assinala que:

Os exames atualmente já incidem diretamente sobre as escolhas em termos de currículo. Agora, a BNCC passaria a determinar os conteúdos dos exames. Essa é uma das justificativas para sua existência: garantir maior fidedignidade às avaliações. Isso nos leva a uma lógica paradoxal a partir da qual nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames. Esse o sentido dessa visão limitada e restritiva de currículo implícita na ideia de uma base nacional comum como listagens de objetivos ou de competências, como se apresentam nos textos disponibilizados pelo Ministério da Educação.

De modo que, a “reforma” do Ensino Médio, nos termos como propostos, e aprofundada na BNCC/2018 revela os rumos que estão sendo impressos à educação básica e à formação plena da juventude brasileira. A prevalência da lógica do economicismo neoliberal, da redução de investimentos em educação, da entrega das escolas públicas ao mercado, à iniciativa privada, para o fomento do lucro em detrimento da formação humana da juventude e da sua capacitação para a vida com dignidade humana.

A atualização das DCNEM para o Ensino Médio

Em relação às atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, para o Ensino Médio – DCNEM/2018, estabelecidas pela Resolução MEC/CNE/CEB nº 03/2018, recentemente aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, que revogou as diretrizes anteriores estabelecidas em 2012, pelo Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012, a justificativa é a atualização da normativa para adequação às disposições presentes na lei da reforma, Lei 13.45/2017 e na BNCC/2018.

Referida novidade normativa nasce comprometida por ter sido produzida nas salas fechadas do CNE Conselho Nacional de Educação), no MEC, sem conhecimento e participação das partes interessadas, escolas públicas, professores e estudantes, sem publicidade e transparência. Por isso, mais um ato autoritário, antidemocrático e golpista na educação pública. A iniciativa regulamenta o estabelecido na lei da “reforma” a respeito de que até 40% da carga horária possa ser cumprida na modalidade a distância (EAD), por meio de parcerias entre as

redes de ensino público e o setor privado. E, também, reitera a divisão dos currículos em itinerários formativos, com a possibilidade de certificação de atividades parciais.

No entendimento de Silva (2020, p. 9), os indicativos presentes no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, do CNE, para a elaboração dos currículos pelas Redes Estaduais e escolas públicas e privadas, confirmam um processo muito bem articulado que envolve os principais agentes formuladores das políticas para a educação básica, todos representantes ou envolvidos com grupos econômicos que atuam na educação privada. Os rumos que essas políticas indicam significam, no entanto, imensos retrocessos em relação aos caminhos que estavam sendo trilhados, desde a LDB de 1996. Para o ensino médio, o maior atraso diz respeito à fragilização de seu entendimento como “educação básica”, que traz como consequência direta o reconhecimento de sua condição como um direito.

Nessa vereda, no sentido da regulamentação da Lei 13.415/2017, em vias de implementação da “reforma” do Ensino Médio, aponta-se as seguintes disposições que requerem normatização específica pelas redes estaduais de educação, como desdobramento do “novo” Ensino Médio; 1) a certificação de notório saber para a docência em cursos do itinerário da formação técnica e profissional (quem certificará? Com base em que critérios?); 2) a sistemática de distribuição entre as escolas da oferta dos itinerários formativos (como será decidido qual(is) itinerário(s) cada unidade escolar ofertará? Estudantes/docentes/gestores serão ouvidos? Com base em quais critérios será essa definição? Como ficam os municípios que possuem uma única escola de ensino médio? Como essa distribuição afeta o trabalho dos professores e suas aulas em cada escola?); 3) qual a carga horária da formação básica comum (a Lei estabeleceu “até” 1800 horas, podendo, portanto, ser menos do que isso, o que acarretaria ainda mais prejuízo aos estudantes); 4) os termos dos convênios e parcerias público-privadas (quais serão as modalidades e os agentes privados dessas parcerias? Quais os critérios de fiscalização, controle e transparência na aplicação dos recursos? Qual o grau de interferência da administração privada sobre a gestão pública? Quais os mecanismos de controle social sobre as parcerias?); 5) o programa de ampliação da jornada (quais escolas? Com base em que critérios?); 6) processos internos às escolas (como serão organizados os itinerários formativos?, por modularização, por cursos específicos avulsos? Como será a certificação de saberes? Como ocorrerão esses processos?); 7) elaboração dos currículos pelas escolas (cada escola elaborará o seu currículo seguindo as diretrizes estaduais?)

Enfim, são mudanças que dizem respeito ao grau de autonomia e participação das escolas, professores, pais e estudantes nas decisões para a implantação do “novo” Ensino Médio. Sobre as quais, pairam muitas dúvidas e temores, haja vista, tratar-se de efeitos que

impactam diretamente na realidade das escolas, no trabalho docente, na vida e perspectivas do futuro dos estudantes. São mudanças que repercutem diretamente na gestão escolar, na oferta da educação pública, de qualidade, acessível a todos e, que, portanto, afetará a vida da juventude e das próximas gerações de brasileiros.

Outro aspecto que merece atenção, também, e causa arrepios é o fato de que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, atualizadas pela Resolução MEC/CNE/CEB nº 03/2018, estabelece que até 20% da carga horária do Ensino Médio diurno poderão ser realizadas no formato a distância (EAD). Podendo chegar até a 30% no noturno. E na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), 80% do curso poderá ser a distância (EAD)²⁵.

O permissivo fere em absoluto o princípio da convivência presencial, como direito fundamental à educação. Princípio esse, essencialmente necessário nessa fase de formação dos estudantes, no período de passagem da adolescência para a juventude. A oferta desse modelo de ensino revelará os interesses escusos da iniciativa privada em incluir a educação pública na lógica do livre mercado concorrencial. A considerar a ausência de estruturas eletrônicas e digitais de tecnologia de informação e comunicação (TIC's) existente nas escolas hoje em dia, percebe-se, pois, que a proposta está totalmente descolada da realidade. Não existe nas escolas públicas laboratórios de informática, computadores, aparelhos de gravação de som e imagens e, estrutura física compatível com a que requer a modalidade de ensino a distância. As escolas não têm, se quer, acesso à Internet adequado. Tudo isso parece sugerir que os estados (secretarias estaduais de educação) terão que contratar com a iniciativa privada os serviços necessários para a oferta desse modelo de educação.

É de se notar, pois, que a distância, em essência, ou melhor, o uso de tecnologias para o ensino a distância, impõe a separação física entre professor e aluno, o que, por suposto, dificulta o processo de comunicação, a mediação, a interação humana que cria laços. O

²⁵ BRASIL. RES. MEC/CNE/CEB, 2018. Art. 17. O ensino médio, etapa final da educação básica, concebida como conjunto orgânico, sequencial e articulado, deve assegurar sua função formativa para todos os estudantes, sejam adolescentes, jovens ou adultos, mediante diferentes formas de oferta e organização. (...) § 5º Na modalidade de educação de jovens e adultos é possível oferecer até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária a distância, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado. (...) § 15. As atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado, necessariamente com acompanhamento/coordenação de docente da unidade escolar onde o estudante está matriculado, podendo a critério dos sistemas de ensino expandir para até 30% (trinta por cento) no ensino médio noturno. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2020.

distanciamento provocado por esse modelo de ensino, negligencia ou ao menos deixa em segundo plano o aspecto da socialização que o ensino presencial proporciona.

Nesse sentido, refletindo a respeito da educação a distância (EAD), Pereira, Moraes e Teruya (2017, p. 19) ensinam que:

A educação é um fazer, é um processo, um trabalho no qual os seres humanos históricos e sociais entram em relação. Assim, ela comporta também uma dimensão política. Ela é um processo concreto historicamente situado e, por isso mesmo, também determinado por essas condições históricas.

A educação a distância nega a relação social como complemento do aprendizado. Ao furtar do estudante a convivência com o Outro, esse modelo impede a criação de laços de afetividade e de amizade que o ensino presencial proporciona. Laços que, muitas vezes, estabelecidos no ambiente escolar, ao longo da juventude, criam vínculos de relacionamentos para o restante da vida toda.

Assim sendo, os referidos percentuais de carga horária de ensino a serem ofertados na modalidade a distância (EAD), é mais um aspecto da “reforma” que requer normatização específica pelas redes estaduais de educação, como desdobramento do “novo” Ensino Médio.

Considerações finais

Dessarte, diante das críticas e indagações pontuadas, em relação aos documentos oficiais e à implantação da “reforma” que propõe um “novo” Ensino Médio, a título de sugestões, aponta-se abaixo algumas propostas de questões para discussão em sede de eventuais audiências públicas e ou fóruns de debates sobre a regulamentação e implantação do “novo” Ensino Médio, no sentido do que propõe a Lei 13.415/2017, a BNCC/2018 e as atualizadas DCNEM/2018 - Res. MEC/CNE/CEB nº 03/2018.

Em quanto e, como será implementado o aumento da carga horária dos estudantes? Como implantará as 1.800 horas para as aprendizagens comuns e obrigatórias estabelecidas pela BNCC, e as outras 1.200 horas destinadas ao itinerário formativo? Como será a lotação e o suprimento dos professores dos componentes curriculares do núcleo obrigatório da BNCC, assim como dos itinerários formativos? Como será a distribuição de aulas, tanto das disciplinas do núcleo obrigatório da BNCC (Linguagens e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias) assim como dos itinerários formativos? Quais os itinerários formativos serão implantados e em quais escolas e, com base e referência em quais critérios? Qual a previsão de

aumento de repasses de recursos do Orçamento Público para a Educação? Qual o cronograma e quanto serão investidos na construção de novos prédios, laboratórios, parques esportivos e novas escolas para a educação integral? Quantos serão investidos na aquisição de equipamentos de informática e tecnologia digital para as escolas?

Como a escola do “novo” Ensino Médio dialogará com a realidade social atual do aluno e da comunidade local onde está inserida? Como se adaptará às necessidades dos estudantes e como os preparará para viver em sociedade e enfrentar os desafios e dinâmicas do mercado de trabalho?

Como as escolas do “novo” Ensino Médio garantirá a todos os estudantes os conhecimentos necessários para uma educação integral e que, ao mesmo tempo, os capacite para enfrentar a transição para a vida adulta, seja pela continuação dos estudos de nível superior, seja pelo ingresso no mercado de trabalho, seja pela vida em comunidade?

Como a escola organizará os itinerários formativos e como possibilitará que o aluno escolha, de forma consciente e responsável, um percurso de aprendizado que dialogue com seus interesses, anseios e aptidões? Como a escola criará espaços e tempo de diálogo com os estudantes para que eles possam avaliar seus interesses, conhecer as possibilidades e desenvolver seu projeto de vida?

Por fim, como o Estado combaterá a evasão escolar? E como realizará a formação continuada de professores e equipe “gestora” das escolas?

Referências

BRASIL. **Constituição Federal**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 - promulgada em 05 de outubro de 1988. Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 25 mai. 2020.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **O golpe no ensino médio em três atos que se completam**. Versão atualizada do artigo publicado originalmente no livro organizado por Azevedo, J. C. e Reis, J. T. Políticas educacionais no Brasil pós golpe. Porto Alegre: IPA, 2018, disponibilizado para o Curso: Reforma do Ensino Médio e BNCC; qual Ensino Médio? Bloco 4 - regulamentação e implementação da reforma do ensino médio, ofertado pela APPSindicato, UFPR e NESEF, na modalidade EAD, em maio de 2020.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; MORAES, Raquel de Almeida e TERUYA, Teresa Kazuko. (Orgs.) **Educação a Distância (EaD): reflexões críticas e práticas**. Uberlândia, Navegando Publicações, 2017.

2.1.7.3 Atividade teste

- Vencimento: data de entrega a ser fixada pelo programa do Curso.
- Pontos: 10
- Perguntas: 4
- Limite de tempo: A ser fixado pelo programa do curso.
- Tentativas permitidas: ilimitado

Instruções: nesta etapa você deverá responder a questões de múltipla escolha sobre o conteúdo apresentado neste Módulo I. Para prosseguir com o curso, você precisará acertar ao menos 2 questões.

Boa sorte!

TESTE

Questão 01: Segundo os argumentos do *texto I*, sobre a reforma do Ensino Médio e a BNCC é correto afirmar:

- a) (___) A BNCC e a lei da reforma do Ensino Médio, da forma como aprovadas, configuram-se como políticas curriculares capazes de alterar as bases da escola pública, devido à adoção de uma concepção formativa gerencialista, com características privatistas, que terceiriza as funções e obrigações do Estado.
- b) (___) O texto I indica que, os instrumentos da “reforma” orientam-se pelo processo de privatização da educação e vem se delineando sobre dois desdobramentos principais; o primeiro, sob a aplicação da lógica da gestão popular participativa e democrática e pela construção de uma proposta pedagógica ampla e horizontalizada com a participação de todos os profissionais da educação; e o segundo, pela via da ampliação dos investimentos em políticas públicas educacionais e sociais.
- c) (___) A Emenda Constitucional nº 95, de 2016, alterou a Constituição da República de 1988, para instituir o denominado “novo regime fiscal” no âmbito dos orçamentos fiscal e da Seguridade Social da União, com essa medida o Governo Federal pretende facilitar a destinação e a ampliação dos recursos do FUNDB (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) e dos investimentos em educação pública.

d) (___) Após o ano de 2016, as ideias neoliberais retornam ao cenário brasileiro com força, na educação, a concepção gerencialista, dos modelos de gestão empresarial, da iniciativa privada, tem exercido grandes investidas. Trata-se da concepção de que toda a atividade humana não deve produzir lucros e que a produção não requer controles por indicadores de resultados. Que a concorrência na educação não força a disputa por melhores resultados.

e) (___) Com a unificação da base dos currículos escolares, se orientando pelos princípios gerencialista para a gestão escolar, os agentes e os gestores das instituições do Estado, que institucionalizam a reforma do Ensino Médio, não introjetam e nem assumem a concepção empresarial de administração escolar e da gestão do sistema educacional público nacional.

Questão 02: No texto I, São características que compõem a concepção formativa gerencialista:

a) (___) A implantação do Estado mínimo, isto é, a maximização do papel do Estado como garantidor dos direitos sociais e realizador de políticas públicas de inclusão social e distribuição de renda aos seus cidadãos necessitados;

b) (___) A afirmação do Estado garantidor da educação pública de qualidade e universal;

c) (___) A defesa de um Estado que ofereça apenas a proteção da propriedade privada, da segurança pública e de um mínimo de serviços públicos básicos apenas para alguns muito miseráveis;

d) (___) A convocação da participação popular democrática da comunidade escolar e demais partes interessadas no processo de decisão e gestão escolar, financeira e curricular;

e) (___) Que a privatização da educação (por terceirização e/ou vouchers) e a instalação de processos de padronização da educação através da implantação de base nacional comum curricular, sistemas de avaliação baseados em testes censitários e responsabilização meritocrática, como indutores da inserção da educação no mercado, resultará em prejuízos para a o melhoramento da educação.

Questão 03: No sentido da regulamentação da Lei 13.415/2017, em vias de implementação da “reforma” do Ensino Médio, aponta-se no texto II, as seguintes disposições que requerem normatização específica pelas redes estaduais de educação, como desdobramento do “novo” Ensino Médio;

a) (___) Os critérios e a certificação de notório saber para a docência em cursos do itinerário da formação técnica e profissional já estão estabelecidos.

b) (___) A sistemática de distribuição entre as escolas da oferta dos itinerários formativos.

- c) (___) Os termos dos convênios e parcerias público-privadas está fixado na BNCC.
- d) (___) Os mecanismos de controle social sobre as parcerias são os da Lei 13.415/2017.
- e) (___) O programa de ampliação da jornada e os processos de organização dos itinerários formativos não serão estabelecidos por processos internos às escolas.

Questão 04: No texto II, em relação ao Ensino a Distância (EAD), é incorreto afirmar que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, atualizadas pela Resolução MEC/CNE/CEB nº 03/2018, estabelece que:

- a) (___) Até 20% da carga horária do Ensino Médio diurno poderão ser realizadas no formato a distância (EAD).
- b) (___) No período noturno ao carga horária a ser ofertada por meio de EAD pode chegar até a 30% no noturno.
- c) (___) Na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), 80% do curso poderá ser a distância (EAD).
- d) (___) O permissivo fere em absoluto o princípio da convivência presencial, como direito fundamental à educação. Princípio esse, essencialmente necessário nessa fase de formação dos estudantes, no período de passagem da adolescência para a juventude.
- e) (___) A oferta desse modelo de ensino não revelará os interesses escusos da iniciativa privada em incluir a educação pública na lógica do livre mercado concorrencial. A considerar a ausência de estruturas eletrônicas e digitais de tecnologia de informação e comunicação (TIC's) existente nas escolas hoje em dia, percebe-se, pois, que a proposta está totalmente conectada com a realidade das escolas públicas.

Fazer o teste novamente?

2.1.7.4 Conclusão

Olá, professor!

Espero que tenha gostado do início de nosso curso, em que procuramos apresentar, sob uma perspectiva crítica, alguns aspectos da reforma do Ensino Médio e o que está relacionado à denominação “novo” Ensino Médio.

Ainda há muito mais para discutirmos, portanto, aguardo você nos próximos módulos.

Até breve!

2.1.8 Módulo 2: A elaboração de projetos didáticos para o ensino da Sociologia no Ensino Médio.

Olá, professor!

Bem-vindo ao Módulo 2 do Curso *Projetos de Sociologia no Ensino Médio*, na plataforma PROFSOCIO. Nesta etapa, discutiremos o projeto como forma de despertar e desenvolver as múltiplas competências do aluno, estimular a interdisciplinaridade e a transversalidade como estratégias pedagógicas de fomentar o saber-fazer, diminuir a fragmentação dos conteúdos disciplinares do conhecimento e ampliar as habilidades do estudante. Com o objetivo de auxiliá-lo na difícil tarefa de envolver o aluno na construção de seu conhecimento e desenvolver sua autonomia, você será orientado a elaborar projetos em suas atividades práticas.

Vamos lá?

2.1.8.1 Objetivos do Módulo 2

Espera-se que, ao final do Módulo 2, você tenha sido provocado(a) para:

- ✓ Apresentar algumas práticas de projetos que estimulem a interdisciplinaridade, a transversalidade no desenvolvimento dos conteúdos curriculares de Sociologia;
- ✓ Ressaltar a importância e os benefícios do trabalho com projetos como forma de estimular o aluno a desenvolver suas habilidades e competências;
- ✓ Entender o projeto como uma ferramenta fundamental para trabalhar temas relevantes e relacionados a realidade social dos estudantes e das escolas em que estão inseridos;
- ✓ Compreender a importância do planejamento na sua prática de ensino;
- ✓ Reconhecer possibilidades e estratégias de projetos que podem ser utilizados nas suas aulas;
- ✓ Focar a dinâmica do ensino na construção do saber-fazer;

2.1.8.2 Atividade prática

Leia os textos abaixo e responda, na sequência, a um teste de múltiplas escolhas sobre o conteúdo apresentado.

Texto I

Por que trabalhar com projetos?

Um desafio constante enfrentado pelos professores é o de motivar os alunos para as aulas. Segundo Mendes (2012, p. 29), o professor precisa, muitas vezes, ensinar contra a vontade dos alunos, que prefeririam estar em qualquer outro lugar ao invés da sala de aula. Sendo assim, como atrair a atenção do aluno? Como fazer com que ele se motive a frequentar as aulas sem que isso seja um fardo?

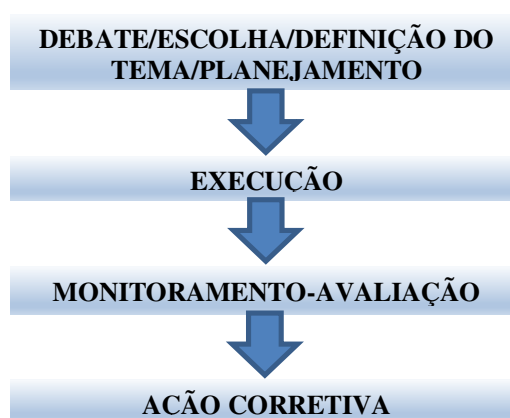
Entendendo o projeto como sendo um ciclo de etapas interconectadas que se desdobram em: planejamento, execução, monitoramento-avaliação e ação corretiva, com vistas a ajustar eventuais equívocos e não conformidades para a proposição de redirecionamentos em busca de se atingir a melhoria contínua nos resultados do projeto. O trabalho com projetos é uma alternativa didática e pedagógica que incentiva a participação do aluno na construção do conhecimento. O projeto desafia o estudante a pensar o conteúdo do aprendizado. O estudante será desafiado a pensar, propor e planejar o projeto. O aluno será provocado a decidir como será a execução, a realização, o fazer do projeto. Participará dos debates de como será feito o monitoramento, o controle das etapas de execução do projeto, e, ainda, decidirá como será a avaliação da execução do projeto. De modo que o estudante poderá apresentar sugestões para correção de eventuais equívocos ao longo da realização do projeto e apresentar propostas para a melhoria e correção dos rumos do projeto. Portanto, o aluno participa ativamente da construção do seu aprendizado. O projeto, pois, estimula os alunos a trabalharem com a pesquisa e a refletirem sobre conhecimentos que estão produzindo. O desenvolvimento do projeto, isto é a etapa de execução das atividades do projeto é a oportunidade de se concretizar o “saber-fazer”. Assim sendo, o ensino por meio de projetos permite ao aluno o desenvolvimento de competências (saber-aprender) e habilidades (saber-fazer) relacionadas aos conteúdos idealizados, planejados, trabalhados e avaliados.

Essa estratégia pode proporcionar um contato maior do aluno com a realidade que o cerca, motivando-o a ser um agente produtor e participativo do seu próprio conhecimento e

reconhecendo no professor não o dono da verdade absoluta, mas um facilitador, um mediador, no processo de aprendizagem. Assim, o projeto pode atrair a atenção do aluno, levando-o a ressignificar a escola e a aprendizagem no seu cotidiano.

De acordo com Martins (2007, p. 34), projeto, também, pode ser definido como uma representação escrita, desenhada, gráfica ou modelada que, a partir de um motivo, gera a intenção numa pessoa de realizar determinada atividade, usando meios adequados para alcançar um objetivo planejado.

Assim sendo, observando-se essa orientação, uma representação para o projeto e suas etapas pode ser:



A partir dessa definição, percebe-se que trabalhar com projetos em sala de aula é um meio para que se encare o desafio de propor uma educação emancipadora e libertadora de parâmetros centrados apenas na memorização e reprodução do conhecimento desconectado da realidade do aluno.

Destarte, o trabalho com projetos não é uma novidade na educação, mas é importante ressaltar que a proposta evoluiu como estratégia, no sentido de se possibilitar ao estudante, aprender na prática ao buscar soluções para problemas desafiadores, complexos e ligados à sua realidade social, ao seu cotidiano.

A respeito do ensino a partir do trabalho com projetos, Hernandes destaca que:

Os projetos não podem ser utilizados como uma receita de bolo, não podem ser vistos como uma fórmula didática com base em uma série de passos predefinidos. Os projetos de trabalho supõem, do meu ponto de vista, um enfoque do ensino que trata de ressituar a concepção e as práticas educativas na escola, para dar resposta (não “A Resposta”) às mudanças sociais, que se produzem, nos meninos, meninas e adolescentes e na função da educação, e não simplesmente readaptar uma proposta do passado e atualizá-la (HERNANDES, 1998, p. 64).

Hernández (1998, p. 66), acentua que trabalhar com projetos não é adotar uma metodologia pedagógica prática ou uma didática específica e diferenciada, mas é, sobretudo, uma maneira de se entender o sentido da educação com base no ensino para a compreensão, ou seja, possibilitar aos alunos a compreensão dos problemas reais que estudam.

Nesse sentido, compreender corresponde à possibilidade de ir além da informação dada. O projeto deve estimular os alunos a compreenderem os diferentes pontos de vista sobre um mesmo problema e propor que levantem hipóteses a partir dessas diferentes possibilidades, favorecendo a interpretação da realidade e a percepção da pluralidade do conhecimento.

Ressalta-se, também, o fato de que o projeto facilita o trabalho coletivo na construção do conhecimento. A participação ativa dos alunos no planejamento e na execução do projeto permite maior interação entre os alunos e possibilita maior aproximação e relacionamento do professor com os estudantes. Essa prática oferece elementos para que o professor possa exercitar um olhar diferenciado sobre sua prática, e se necessário, a rever constantemente e compreender que não é o único detentor do conhecimento sobre o conteúdo estudado.

A despeito dos desafios que o exercício impõe, da suposição de que a tarefa não seja fácil, conclui-se, todavia, que o trabalho de ensinar por projetos, pode se constituir como aspecto vantajoso para as atividades do professor, por retirar o professor do centro do processo de ensino, tornando-o mediador, facilitador da aprendizagem e, portanto, mais um aprendiz, juntamente com os alunos, do processo de construção do conhecimento educacional.

Outro motivo relevante do ensino por projetos é o desenvolvimento da interdisciplinaridade. Nesse sentido, pode-se trabalhar com projetos que ampliem os conteúdos e conceitos da disciplina, assim como, propostas de projetos em parceria entre as disciplinas curriculares relacionadas com o tema.

É essencial que um bom projeto indique, na sua fundamentação teórica, no seu planejamento, as suas intenções de se permitir novas aprendizagens relacionadas a todos os componentes curriculares envolvidos na proposta. E, também, que o projeto permita a aquisição de novos conhecimentos relacionados.

Aponta-se como possibilidades para se exercitar e desenvolver o saber-fazer (habilidades) e exercitar a aplicação de diversos conhecimentos sociológicos pelos alunos, uma ideia de tema-problema-objeto de projeto; eleições e processo eleitoral. Esse tema oferece uma boa opção de projeto para se trabalhar com dados, informações e situações locais, regionais e nacionais em períodos eleitorais.

O projeto nessa temática além do permitir trabalhar com os componentes curriculares da Sociologia, também, proporcionará aos alunos aprender a dialogar, trabalhar em grupo,

organizar a apresentação de trabalhos, comunicar ideias e dados e, aproveitar os acontecimentos sociais, os fatos sociais da realidade da comunidade onde a escola e os alunos estão inseridos. O que pode ser trabalhado em outros períodos, também, com projetos de simulação de eleições, ou mesmo eleições internas de grêmios.

Para a realização do projeto pode-se levantar dados eleitorais locais, a partir de pesquisa na Internet, em sítios especializados e nos sítios da Justiça Eleitoral, fazer visitas ao Fórum Eleitoral local, à Câmara de Vereadores, e outros para análise e compreensão da disposição e organização dos Poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), locais.

A título de exemplo aponta-se, na sequência, alguns desdobramentos para a elaboração de um possível projeto, que pode, inclusive, ser trabalho interdisciplinarmente, na perspectiva do tema-objeto eleições (sistema e processos eleitorais).

Exemplo:

Temas: Instituições sociais, democracia, cidadania, eleições, etc.

Projeto: Análise e tratamento de informações.

Disciplinas: História, Matemática, Estatística, Sociologia.

Objetivo: Analisar gráficos publicados nos meios de comunicação (jornais, revistas, Internet) sobre a evolução da posição dos candidatos (locais, estaduais, nacionais) nas pesquisas pré-eleitorais e nas campanhas eleitorais.

Execução: os alunos devem levar para a escola (local do desenvolvimento de projetos) recortes de jornais, revistas e outras fontes, com gráficos e reportagens sobre as eleições locais, estaduais ou nacionais e, em grupos analisam os textos e gráficos para:

- a. Comparar a fidelidade ou não dos dados contidos em uns e outros;
- b. Questionar a veracidade das informações divulgadas;
- c. Indagar sobre o momento, as intenções e interesses das pesquisas;
- d. Indicar se o gráfico utilizado foi o mais adequado, em cada caso;
- e. Elaborar outros tipos de gráficos com os mesmos dados (professor de Matemática) e simular outras hipóteses de resultados;
- f. Elaborar relatório com tabelas, com o tratamento e análise dos resultados das pesquisas e apresentar para as demais turmas, na escola e expor nas murais e quadros de informações da escola.

Texto II

Quando trabalhar com projeto?

Como já anunciado, o projeto facilita o trabalho coletivo na construção do conhecimento. Mas, em que situações devemos utilizá-lo? O ideal seria o projeto ser realizado a partir do interesse dos alunos e da disponibilidade do professor em utilizar essa estratégia, mas, na prática, a opção por trabalhar com projetos está intrinsecamente ligada aos conhecimentos, aos valores e às habilidades que derivam do projeto político-pedagógico das escolas, levando em consideração também as limitações impostas por problemas concretos, como a distância entre os interesses e os recursos disponíveis para a realização desse tipo de atividade. Ou seja, o modo de pensar o ensino e a realidade em que a escola se encontra influencia em muito na definição do trabalho com projetos.

Partindo do pressuposto que um projeto deve ser, desde sua concepção, um processo de construção coletivo, que o projeto temático não é um ato isolado do professor, que o pensa em seu gabinete. Nem é um ato da direção da escola ou da equipe pedagógica, mas uma ação articulada e planejada em conjunto com os alunos, podendo ter a participação das outras partes interessadas da escola, o projeto pode ser, pois, oportunidade para fazer com que os alunos interajam no processo de construção do conhecimento, resolvendo problemas e desenvolvendo habilidades e competências para sua formação integral.

A pedagogia de projeto aplicada ao ensino da Sociologia no Ensino Médio ou o ensino da Sociologia por projetos, portanto, tem por finalidade orientar, focar o ensino numa concepção mais ampla e prática. Não se pretende recriar metodologia ou teoria de ensino, mas, refletir sobre novas maneiras e abordagens de trabalhar os conteúdos curriculares da Sociologia e oferecer ao professor novas possibilidades para que, seguindo a orientação teórica e metodológica da sua preferência possa repensar sua prática pedagógica.

O que se propõe, portanto, é sobretudo, a ampliação dos conceitos e visões de ensino para se compreender onde e como o projeto pode auxiliar na prática. Despertar a percepção de vantagens para o professor e para os alunos em trabalhar com uma dinâmica na qual a relação entre a atividade de ensinar e aprender está relacionada com os desafios do dia a dia e da realidade social da escola. Enfim, destacar a importância da coletividade, da participação e da cooperação no processo de aprendizagem.

O trabalho com projetos deve ser sempre orientado para que os objetivos se apresentem de maneira clara e bem definida, levando-se em consideração que o planejamento precisa ser

flexível, pois cada grupo é único e diferenciado. Não se pode esperar o mesmo resultado de grupos ou turmas diferentes, portanto, é recomendável que não haja comparações.

Observa-se que há inúmeras possibilidades de abordagem, dependendo do contexto em que o aluno e a escola estejam inseridos, do projeto político-pedagógico da escola e da disposição do professor em lançar-se ao desafio de inovar na sua prática de ensinar e aprender a um só tempo.

Nogueira, (2005, p. 53) assinala algumas vantagens e desvantagens de se trabalhar com projetos no ensino:

Vantagens

- a. O professor não se coloca mais como o único responsável pela fala em sala de aula, nem como detentor do saber;
- b. Possibilita a escolha de temas mais próximos da realidade do aluno e da sua comunidade;
- c. O aluno se sente mais estimulado a aprender, visto que ele passa a participar na escolha dos temas geradores;
- d. O aluno é incentivado a participar ativamente da pesquisa, do debate e da elaboração da conclusão do trabalho, ou seja, ele aprende a “saber fazer”;
- e. Abre-se a possibilidade de construir conhecimentos a partir de questões reais;
- f. Por ser um trabalho coletivo, exige integração de todos os envolvidos no processo;
- g. Estimula-se a criatividade e o constante replanejamento das ideias, havendo, portanto, a necessidade de ser flexível;
- h. Possibilita a comunicação, a solidariedade e a participação ativa na produção do conhecimento.

Desvantagens

- a. É mais difícil adequar o trabalho com projetos às propostas político-pedagógicas da escola, pois estas são pensadas para o ensino tradicional;
- b. São necessários recursos materiais e estrutura física quando o projeto é mais abrangente;
- c. Necessidade de adequação dos projetos a fatores externos, ligados, por exemplo, a dificuldades de negociação com a direção, equipe pedagógica e outras estruturas hierárquicas;

- d. A necessidade de o professor entender o sentido da estratégia e confiar nela como possibilidade de ampliar o aprendizado do aluno por meio do estímulo ao seu protagonismo;
- e. A dificuldade de lidar com mudanças de paradigmas no processo de avaliação (...) que a estratégia didática do projeto provoca.

2.1.8.3 Atividade teste

- Vencimento: a ser definido pelo programa do curso.
- Pontos: 10
- Perguntas: 4
- Limite de tempo: a ser definido pelo programa do curso.
- Tentativas permitidas: ilimitado

Instruções: nesta etapa você deverá responder a questões de múltiplas escolhas sobre o conteúdo apresentado neste Módulo 2. Para prosseguir com o curso, você precisará acertar ao menos 2 questões.

Boa sorte!

TESTE

Questão 01: No texto I, “*Por que trabalhar com projetos?*”, apresenta-se:

- a) (___) A concepção de projeto como sendo um ciclo de etapas interconectadas que se desdobram em: planejamento, execução, monitoramento-avaliação e ação corretiva, com vistas a ajustar eventuais equívocos e não conformidades para a propositura de redirecionamentos em busca a se atingir a melhoria continua nos resultados do projeto.
- b) (___) O trabalho com projetos é a única alternativa didática e pedagógica que incentiva a participação do aluno na construção do conhecimento.
- c) (___) O projeto provoca o estudante a pensar o conteúdo do aprendizado. O estudante será desafiado a deixar o professor pensar, propor e planejar o projeto. O aluno será provocado a apenas decidir como será a execução, a realização, o fazer do projeto.
- d) (___) O aluno não participa dos debates de como será feito o monitoramento e o controle das etapas de execução do projeto.
- e) (___) A etapa de avaliação da execução do projeto é decidida pela equipe pedagógica e pelo professor exclusivamente.

Questão 02: Na perspectiva do *texto I*, trabalhar com projeto é:

- a) (___) Em sala de aula é um meio para que se encare o desafio de propor uma educação emancipadora e libertadora de parâmetros centrados apenas na memorização e reprodução do conhecimento desconectado da realidade do aluno.
- b) (___) O trabalho com projetos é uma novidade na educação.
- c) (___) Entende-se que proposta de trabalhar com projeto impossibilita ao estudante, aprender na prática ao buscar soluções para problemas desafiadores, complexos e ligados à sua realidade social, ao seu cotidiano.
- d) (___) Ensinar por meio de projetos é, pois, adotar uma metodologia pedagógica prática ou uma didática específica e diferenciada.
- e) (___) O projeto não é uma maneira de se entender o sentido da educação como possibilidade de ensinar aos alunos a compreensão dos problemas reais que estudam.

Questão 03: O *texto I* aponta na direção de que:

- a) (___) O projeto deve desestimular os alunos a compreenderem os diferentes pontos de vista sobre um mesmo problema e propor que levantem hipóteses a partir dessas diferentes possibilidades, favorecendo a interpretação da realidade e a percepção da pluralidade do conhecimento.
- b) (___) O projeto dificulta o trabalho coletivo na construção do conhecimento. A participação ativa dos alunos no planejamento e na execução do projeto não permite maior interação entre os alunos e impossibilita maior aproximação e relacionamento do professor com os estudantes.
- c) (___) A prática de ensinar por projetos não oferece elementos para que o professor possa exercitar um olhar diferenciado sobre sua prática, e se necessário, a rever o ponto de vista de que o professor não é o único detentor do conhecimento sobre o conteúdo estudado.
- d) (___) O texto supõe que a tarefa de trabalhar com projetos simples e fácil.
- e) (___) O trabalho de ensinar por projetos, pode se constituir como aspecto vantajoso para as atividades do professor, por retirar o professor do centro do processo de ensino, tornando-o mediador, facilitador da aprendizagem e, portanto, mais um aprendiz, juntamente com os alunos, do processo de construção do conhecimento educacional.

Questão 04: O texto II assinala como vantagens de se trabalhar com projetos no ensino:

- a) (___) O professor deve se colocar sempre como o único responsável e detentor do saber, em sala de aula.
- b) (___) O projeto possibilita a escolha de temas mais próximos da realidade do aluno e da sua comunidade.
- c) (___) O aluno é incentivado a participar ativamente da pesquisa, do debate e da elaboração da conclusão do trabalho, ou seja, ele aprende a “saber fazer”.
- d) (___) Por ser um trabalho coletivo, exige integração de todos os envolvidos no processo.
- e) (___) Possibilita a comunicação, a solidariedade e a participação ativa na produção do conhecimento.

Fazer o teste novamente?

2.1.8.4 Conclusão

Olá, professor!

Espero que tenha gostado do conteúdo do módulo 2, em que procuramos mostrar a vantagens inovadoras do trabalho com projetos no ensino escolar. Destaca-se que o projeto é uma estratégia adequada para atrair e motivar o aluno, visto que ele se torna agente ativo na construção de seu conhecimento. Há dificuldades a serem vencidas, mas a procura de melhores estratégias de ensino está presente na prática dos melhores professores.

Ainda há muito mais para discutirmos, portanto, aguardo você nos próximos módulos.

Até breve!

2.1.9 Módulo 3: A seleção de projetos de acordo com as realidades sociais vivenciadas na escola

Olá, professor!

Neste Módulo 3, discutiremos possibilidades de planejamento e execução de ações que integrem o projeto ao PPP (projeto político pedagógico) e ao currículo da escola. São ideias que

buscam em última instância, permitir-se o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Também trabalharemos a escolha de projetos que estimulem a participação dos alunos e a produção do conhecimento de maneira dinâmica, levando em consideração as diferenças e as diversidades em sala de aula. Por fim, veremos a possibilidade da integração dos projetos a questões reais vivenciadas pelos alunos.

2.1.9.1 Objetivos do Módulo 3

Espera-se que, ao final do Módulo 3, você tenha sido despertado(a) para:

- a. Compreender o trabalho com projetos como uma estratégia que facilita o envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem;
- b. Reconhecer no trabalho com projetos uma possibilidade de incluir a realidade dos alunos e da comunidade escolar na construção do conhecimento;
- c. Valorizar o projeto como forma de estimular a autonomia dos alunos na construção do conhecimento;
- d. Identificar o planejamento e o replanejamento como ações indispensáveis para o trabalho com projetos.

2.1.9.2 Atividade Prática

Veja a seguir a atividade prática proposta para este Módulo 3:

- a. Responder a um teste sobre o conteúdo apresentado neste módulo (preencher lacunas).
- b. Refletir sobre os conteúdos deste módulo ao ler os textos e responder a questão proposta.

Você está pronto, vamos começar?

Antes de avançarmos nos novos conceitos e reflexões deste módulo 3, vamos lembrar alguns assuntos presentes no módulo 2. Foi discutido que o trabalho com projetos é uma alternativa didático-pedagógica que permite o desenvolvimento de habilidades e competências, incentiva o papel ativo dos alunos na construção do conhecimento, além de ser

uma oportunidade de concretizar o saber-fazer. Vimos que esta estratégia pode proporcionar um contato maior dos alunos com a realidade que os cercam, motivando-os a serem agentes produtores e participativos do seu próprio conhecimento e reconhecendo o professor como facilitador.

Discutiu-se, também, o projeto como forma de fortalecer e estimular a transversalidade e a interdisciplinaridade, além da diversificação e o aprofundamento das teorias e conceitos e do conteúdo curricular.

Em continuação, vamos incluir as seguintes questões: como lidar com as diversas atividades do dia a dia na escola e encontrar tempo e disposição para desenvolver um projeto? Como atrair a atenção dos alunos para essa prática?

Texto I

Como estabelecer os projetos de acordo com as realidades vivenciadas nas escolas?

Como vimos nos Módulos 1 e 2, o trabalho com projetos pode se constituir em uma importante oportunidade para que se desenvolvam as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, também, como forma para que se concretize o saber-fazer.

Para tanto, as propostas de trabalho com projeto devem levar em conta que a realidade da escola e do aluno pode impor dificuldades para a implantação dessa estratégia de trabalho, assim como pode sofrer resistências pela estrutura do sistema de ensino das escolas que mantêm horários de aula fixos, grades curriculares sequenciais, falta de acesso a diferentes mídias e recursos que possibilitariam a pesquisa, bem como a inadequação do espaço físico. Portanto, o professor que escolhe a estratégia de trabalhar com projetos deve estar atento e preparado para incluir essa realidade em seu planejamento.

Entretanto, pressupõe-se que o professor que decide realizar um projeto com sua turma de alunos, o faz porque leva em conta que, para o indivíduo compreender (conhecer) o mundo em que vive, é necessário que ele saiba identificar, interpretar e analisar as diversas informações que esse mundo lhe oferece. Assim, percebe o trabalho com projetos como uma forma eficaz de praticar as habilidades que permitem o indivíduo construir seu conhecimento de forma ativa.

Entende-se que não existe um projeto ideal, no entanto, um bom projeto pode ser aquele que se articula entre as diversas partes envolvidas no processo educacional. Ou seja, o projeto de trabalho da turma deve estar articulado com o plano político pedagógico da escola.

Assim, o projeto do professor e do interesse dos alunos possibilitará a parceria entre os diversos membros da comunidade escolar. Este tipo de projeto pode facilitar a busca de soluções para problemas do dia a dia dos alunos e da comunidade escolar como um todo, viabilizando a realização de práticas pedagógicas que proporcionem uma aprendizagem para a vida.

De acordo com Hernández (1998, p. 82), um projeto de trabalho:

- a. Pode ser um problema social em evidência, cuja solução favoreça a análise, a interpretação, a crítica e a proposição de alternativas que contrastam diferentes pontos de vistas;
- b. É uma estratégia na qual predomina a atitude de cooperação; o professor é um aprendiz e não um especialista (o professor auxilia os alunos a aprender sobre algo que também não domina e que irá construir o conhecimento com eles);
- c. É um percurso no qual o professor procura estabelecer conexões e questiona a ideia de uma versão única da realidade;
- d. É uma proposta na qual cada percurso é singular, em que se trabalha com diferentes tipos de informação;
- e. É quando um docente ensina a escutar o que os outros dizem;
- f. Oferece diferentes formas de os alunos aprenderem aquilo que os professores querem ensinar (e não se sabe se aprenderão isso ou outras coisas);
- g. É uma aproximação atualizada aos problemas e conhecimentos relacionados aos componentes curriculares;
- h. É uma forma de aprendizagem na qual se leva em conta que os alunos podem aprender, se encontrarem um ambiente propício para isso;
- i. É uma possibilidade de a aprendizagem ser vinculada ao fazer, à atividade manual e à intuição.

Portanto, o desenvolvimento de um projeto proporciona aos alunos a compreensão dos problemas que eles mesmos investigam, o reconhecimento das diversas versões de um fato, a busca por diferentes explicações e a elaboração de hipóteses variadas, a partir de diferentes pontos de vista.

Para Hernandez (1998, p. 83), ainda, o projeto integrado à realidade das escolas deve levar em conta as seguintes situações:

- a. A proposta pedagógica da escola e sua abertura para que se possa desenvolver projetos;
- b. Possibilidades de adequação do projeto ao currículo desenvolvido na escola;
- c. Interesse da comunidade escolar em participar dos projetos (isso definirá o maior ou menor grau de complexidade do projeto, dependendo do envolvimento da comunidade na sua execução);
- d. O público que a escola atende e seus interesses;
- e. A possibilidade de adequação dos horários de aula às etapas de desenvolvimento dos projetos;
- f. Disponibilidade de espaços físicos;
- g. Possibilidade de desenvolvimento dos projetos fora do horário de aula;
- h. Disponibilidade de recursos materiais;
- i. Disponibilidade de recursos humanos.

Em vista dessas situações elencadas, o próximo texto descreverá algumas ações que integram os projetos aos currículos e permitem o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Texto II

Planejamento e execução de ações integradoras dos projetos ao currículo e as questões reais que permitem o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Por ação integradora dos projetos aos currículos, observa-se o que propõe a BNCC como compromisso com a educação integral. Também, atenta-se ao que propõe a normativa da Base Nacional Comum Curricular, no sentido de estimular a aplicação do conhecimento à vida real, a importância do contexto social na significação do que se aprende e a importância do protagonismo do estudante no processo de aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.

Nesse contexto a BNCC (2018, p. 18), refere que a sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo. O que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado, se tornaram questões relevantes. Dispõe a normativa oficial da base comum curricular que, no novo cenário mundial muito mais do que o acúmulo de informações é necessário saber se comunicar, ser criativo, analítico, crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável. O cenário atual requer, portanto, o desenvolvimento de competências para “aprender a aprender”, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, BNCC, 2018, p. 18).

De maneira que, a BNCC (2018, p. 19), afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. 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 desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática

coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, BNCC, 2018, p. 19).

Portanto, a normativa oficial da base comum curricular, incentiva a participação ativa do estudante e o envolvimento da comunidade na tomada de decisões e execução de ações que propiciem a autonomia dos alunos em relação à construção do seu conhecimento.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 16), as decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação da comunidade, referem-se, entre outras ações, a:

- a. Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
- b. Formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares, fortalecendo a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;
- c. Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
- d. Conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;
- e. Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;
- f. Selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;
- g. Criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;
- h. Manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino.

A partir do que foi apresentado sobre o currículo e a construção do conhecimento e, de acordo com apontamentos de Santos (2007, p. 71), sugere-se uma sequência de práticas de trabalho com projetos, que vão do planejamento à avaliação. Observando-se que é somente uma sugestão e que o trabalho com projetos não deve seguir um modelo pronto e fixo, mas ir se adaptando de acordo com os desafios que a realidade for impondo (SANTOS, p. 71-72).

Na prática de trabalho com projetos destaca-se como atividades fundamentais:

a) Pesquisa e sondagem prévia

- i. Ter clareza do que se quer ensinar, o que se espera que os alunos aprendam e o que eles já sabem (para averiguar o que os alunos já sabem, é necessário fazer uma avaliação diagnóstica).
- ii. Fazer uma consulta prévia com os alunos (pode ser por meio de uma roda de conversa), a fim de perceber, dentro das propostas curriculares, assuntos de seus interesses. Isso garante a participação dos alunos e estimula o envolvimento no projeto.
- iii. Levar em consideração as diferenças e as diversidades da sala de aula.

b) A partir da pesquisa e da sondagem prévias, sugere-se seguir o seguinte processo

- i. Tema: delimitar unidade temática e pesquisar o assunto que será estudado previamente para poder orientar melhor os alunos e aprender com eles.
- ii. Ano/série escolar: definir o ano/série do ensino a que se destina o projeto. Caso envolva mais de um ano/série escolar, há de se colocar todos os envolvidos no trabalho.
- iii. Componentes curriculares envolvidos: caso o projeto seja interdisciplinar, o que não é uma obrigatoriedade, mas, se assim o for, há de se explicitar quais os componentes curriculares envolvidos e quais as abordagens de cada um em relação à unidade temática escolhida.
- iv. Objetos de conhecimento: definir o objeto de conhecimento a ser trabalhado em consonância com o currículo, isto é, com os componentes curriculares envolvidos no projeto.
- v. Justificativa: justificar o porquê do desenvolvimento das atividades do projeto. A justificativa sublinhará os motivos da aplicação da estratégia do projeto e da opção pelo tema.
- vi. Competências e habilidades: definir metas que atendam às necessidades de aprendizagem, ou seja, que contemplem o desenvolvimento das habilidades e competências propostas pela BNCC e estabelecer indicadores de monitoramento e medição das atividades.
- vii. Tempo estimado: elaborar um cronograma com prazos para cada atividade, delimitando a duração total do trabalho.

- viii. Material necessário: selecionar previamente os recursos e materiais que serão usados, como livros de consultas e sites na Internet.
- ix. Apresentação da proposta: deixar claro para o grupo quais são os objetivos sociais do trabalho e quais as etapas que o projeto deverá percorrer.
- x. Planejamento das etapas: relacionar uma etapa à outra, em uma complexidade crescente.
- xi. Encaminhamentos: antecipar quais serão as perguntas que deverão serem respondidas.
- xii. Agrupamentos: prever quais momentos serão em grupo, em equipes, em duplas e individuais e determinar as atribuições de cada um dos envolvidos.
- xiii. Versões provisórias: monitorar o que está sendo produzido e revisar as propostas constantemente, e se necessário elaborar novas versões do trabalho a fim que se possa replanejar sempre.
- xiv. Produto: escolher um produto final significativo para dar visibilidade aos processos de aprendizagem e aos conteúdos aprendidos.
- xv. Avaliação: prever os critérios de avaliação e registrar a participação de cada um ao longo do trabalho.

No que se refere ao processo de avaliação, observa-se que a BNCC (2018, p. 17), indica a avaliação processual formativa, como forma de construir e aplicar procedimentos de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem.

No sentido de organizar a avaliação dos resultados alcançados com projeto, isto é, se os objetivos propostos e esperados foram atingidos, o professor pode elaborar uma lista de questionamentos, com as seguintes indagações:

- a. A forma de condução do projeto foi adequada?
- b. Houve intervenções sempre que necessário?
- c. As atividades propostas no desenvolvimento do projeto corresponderam aos objetivos de cada momento de sua execução?
- d. Os materiais escolhidos foram adequados?
- e. O tempo de execução foi suficiente?
- f. Todos os envolvidos no processo cumpriram suas funções?
- g. Os alunos conseguiram ter autonomia na pesquisa e na construção de novos conhecimentos?
- h. O tema conseguiu ser explorado de maneira satisfatória e enriquecedora?

- i. Os alunos adquiriram novas habilidades?
- j. Houve a percepção do desenvolvimento das competências esperadas?

Registre-se que a avaliação ao longo do processo de execução do projeto é importante, pois permitirá os ajustes necessários na busca pelos melhores resultados. Mas, a avaliação ao final de todas as etapas dos trabalhos do projeto é que possibilitará saber se o ensino dos conteúdos propostos foi efetivo e se o projeto foi eficaz, se as competências e habilidades dos alunos se ampliaram, se houve interação, participação, cooperação entre o grupo, etc. Caso o resultado tenha sido positivo, o professor pode compartilhar sua experiência com seus colegas a fim de expandir a experiência com projetos. Caso tenha sido negativo, o professor deverá analisar o processo e o desenvolvimento do trabalho para detectar os problemas e dificuldades a fim de aperfeiçoar a sua prática. Reitera-se o dito alhures que, o projeto não é uma fórmula estanque e hermética, ele pode ser alterado sempre que necessário dependendo das condições a que esteja sujeito.

A seguir, apresenta-se de forma exemplificativa, como um projeto pode ser elaborado visando atender às sugestões assinaladas anteriormente, nos termos como proposto pela BNCC/2018. O projeto a seguir não tem objetivo interdisciplinar, sendo elaborado para aprofundar o conhecimento sobre um tema específico do componente curricular de Sociologia e para ser trabalhado em sala de aula.

Após a elaboração e aprovação do Projeto Geral de Curso – PGC, contendo os fundamentos teóricos e conceituais e os componentes curriculares a serem trabalhados no projeto, junto à direção e equipe pedagógica da escola, propõe-se abaixo o seguinte projeto.

POP – Plano Operacional de Projeto ou PTD - Plano de Trabalho Didático

COLÉGIO ESTADUAL ULYSSES GUIMARÃES

ENSINO MÉDIO

PLANO DE AULA

Sociologia de Projeto: Direitos Humanos, Democracia e Cidadania.

Área do Conhecimento: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Itinerário Formativo: Sociologia: Direitos, Deveres e Vida em Sociedade

Disciplina: Sociologia

Objeto de Conhecimento: A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos, da democracia e da cidadania

Professor: Gilmar de Almeida

Turma de Atuação: 2º Ano EM – A, B e C

Data/Horário: 1ª aula ⇒ 01/03/2020 das 14h às 14h50

<p>1 COMPONENTE CURRICULAR: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.</p> <p>1.1 UNIDADE TEMÁTICA: Direitos Humanos, Democracia e Cidadania.</p> <p>1.2 INTERDISCIPLINARIDADE: Disciplinas/Itinerários participantes.</p>	
<p>2 JUSTIFICATIVA: Mediante os atos de intolerâncias presenciados no mundo atual (como ataques de xenofobia contra refugiados árabes na Europa Ocidental ou contra refugiados venezuelanos no Brasil, denúncias de ações violentas da polícia nas periferias do Brasil e discussões sobre os direitos das mulheres em várias partes do mundo, é sempre necessário conhecer e conversar mais sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos e sobre o contexto em que foi criada em 1948, após a Segunda Guerra Mundial.</p>	
<p>3 COMPETÊNCIA ESPECÍFICA</p> <p>a) <i>BNCC, Competência específica 2:</i> Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder (BRASIL, BNCC, 2018, p. 573).</p>	
<p>2.1 HABILIDADES - BNCC, 2018, p. 574)</p> <p>✓ Habilidades: (EM13CHS201, EM13CHS202, EM13CHS203; EM13CHS204, EM13CHS205, EM13CHS20609). Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação (BRASIL, BNCC, 2018, p. 574).</p>	
<p>3 METODOLOGIA DO PROJETO</p>	
<p>3.1 MOBILIZAÇÃO</p> <p>Propor: A realização de um Projeto de Estudo dos Direitos Humanos, relacionado ao reconhecimento e valorização de instituições voltadas para a defesa desses direitos e identificação dos agentes responsáveis, na comunidade local.</p> <p>Dividir: Os alunos em grupos: <i>grupo de identificação e mapeamento</i> e, <i>grupo de proposições/aplicação</i>. Convocar e reunir os pais e mães. Definir um pai/mãe/responsável em cada grupo, juntamente com responsável da direção/equipe pedagógica da escola e professores.</p> <p>Explicar/Comentar: Os fundamentos, objetivos e resultados esperados com o projeto.</p> <p>Orientar: Um dos grupos ficará responsável pela pesquisa e o outro pela produção aplicação do projeto. Discutir o que cada grupo e cada membro em cada grupo fará.</p> <p>Definir: Definir as atribuições e responsabilidade e elaborar a matriz de atribuições e responsabilidades de cada participante do projeto (responsáveis, equipe pedagógica, professor).</p> <p>Definir os PRODUTOS do PROJETO:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mapeamento; ✓ Registros; ✓ Dados estatísticos; ✓ Visitação; ✓ Relatórios; ✓ Exposição. <p>Definir os RESULTADOS ESPERADOS do PROJETO:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificação de instituições locais; ✓ Caracterização de suas atribuições; ✓ Identificar suas fontes de receitas de subsistência; <p>Elaborar o cronograma do projeto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaborar o cronograma das atividades/etapas (andamento) de execução do projeto com as equipes envolvidas, definindo-se o tempo de realização de cada atividade, incluindo avaliação escolar final 	<p>Duração:</p> <p>A definir</p>

<p>de participação e percepção do projeto. O projeto poderá ser realizado no trimestre ou em mais de um trimestre a depender dos componentes curriculares trabalhados, e do diálogo e concordância da equipe pedagógica, direção escolar e alunos envolvidos.</p> <p>Execução do Projeto: ✓ Trabalho de campo (relacionar as atividades de execução do projeto no cronograma).</p> <p>Apresentação dos Resultados: ✓ Preparação e realização de aula pública com a comunidade para apresentação dos resultados e conclusões do trabalho.</p>	
<p>3.2 COMPONENTE CURRICULAR - SOCIOLOGIA ✓ Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.</p> <p>Componentes curriculares associados: ✓ Revolução industrial; ✓ Impactos da produção industrial no meio ambiente; ✓ Sociedade, indivíduos e relações de consumo; ✓ Capitalismo, marketing e consumo.</p>	<p>Duração: A definir</p>
<p>3.3 SÍNTESE INTEGRADORA Apresentar: - Resultado do andamento dos trabalhos ao longo das aulas.</p> <p>Realizar: - Breves discussões, identificando e refletindo sobre os problemas encontrados na execução do projeto, e replanejar novas estratégias de execução.</p>	<p>Duração: A definir</p>
<p>4 ATIVIDADES PEDAGÓGICAS EM SALA Entregar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Folha em branco para elaboração de organograma (matriz de atribuições) e cronograma do projeto, para organização no caderno (colagem no caderno). ✓ Realizar pesquisa, em duplas, sobre a Segunda Guerra Mundial e assinatura da Declaração Universal dos Direitos Humanos (textos historiográficos: livros, artigos de revistas acadêmicas, material didático; pesquisa na internet: sites de busca com orientação do professor). ✓ Organização de pesquisa sobre os aspectos relacionados às violações dos direitos humanos tanto no Brasil e em outros países. ✓ Apresentação do material pesquisado (fontes). ✓ Discussão e análise dos materiais pesquisados (em grupos de quatro alunos). ✓ Elaboração de uma roda de conversa para que os alunos possam apresentar o material da pesquisa e discutir diversos pontos de vista com os demais alunos. ✓ Elaboração de um blog para postagem de textos, recados e outros assuntos pertinentes ao desenvolvimento do projeto. ✓ Discussão de sugestões para que a Declaração Universal dos Direitos Humanos seja respeitada. ✓ Produto final: organização de uma exposição com os textos finais dos alunos sobre o assunto e exposição com imagens que retratem a violação dos Direitos Humanos na atualidade. 	<p>Duração: A definir</p>
<p>5 ATIVIDADES PEDAGÓGICAS EM CASA Pesquisar e elaborar relatórios (individuais/em duplas) sobre o tema.</p>	
<p>6 RECURSOS DIDÁTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Livro didático, textos historiográficos sobre a Segunda Guerra Mundial e as suas consequências as questões migratórias da contemporaneidade. ✓ Declaração Universal dos Direitos Humanos (impresa ou virtual). ✓ Computador com acesso à internet. ✓ Sala de aula para reunião dos alunos. ✓ Caneta ou lápis. 	

<p>7. AVALIAÇÃO: a avaliação deve ser realizada ao longo de toda a execução do projeto e mais especificamente;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Realizar avaliação diagnóstica (mapeamento prévio das condições de aprendizagem), a fim de se perceber o conhecimento que os alunos já possuem sobre o tema do projeto. ✓ Ao longo da execução do projeto o professor deve proceder avaliações informais analisando o processo de aprendizagem de cada integrante, a fim de se perceber o conhecimento ou as dúvidas dos alunos. ✓ Avaliação por colegas: durante o desenvolvimento do projeto, os grupos podem trocar o material pesquisado e produzido por seus membros para que um grupo corrija o trabalho do outro para estimular a comunicação entre os colegas. Esta avaliação deve ser acompanhada pelo professor, a fim de que se mantenha a ética e a orientação para que não haja possibilidade de surgimento de situações constrangedoras. ✓ Auto avaliação: momento no qual os alunos se auto avaliam e podem refletir sobre o próprio progresso, proporcionando também ao professor um conhecimento maior de como cada aluno pensa o seu trabalho e de como ocorreu a aprendizagem. A auto avaliação pode ser realizada em qualquer etapa do projeto ou em vários momentos, conforme o professor julgar necessário. <p>7.1 Avaliação formal (trabalhos entregues pelos alunos)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Textos sobre as violações dos Direitos Humanos e sobre as soluções apresentadas pelos grupos para esses problemas. ✓ Painel em que as imagens e os textos sejam apresentados. ✓ Exposição do painel para a comunidade escolar.
<p>8 REFERÊNCIAS</p> <p>BRASIL, Decreto nº 7.037, 2009;</p> <p>BRASIL, Parecer CNE/CP nº 8, 2012;</p> <p>BRASIL, Resolução CNE/CP nº 1, 2012.</p>

2.1.9.3 Atividade teste

- Vencimento: a ser definido pelo programa do curso
- Pontos: 10
- Perguntas: 1 (uma de preencher as lacunas com respostas do banco de palavras)
- Limite de tempo: a ser definido pelo programa do curso
- Tentativas permitidas: ilimitado

Boa sorte!

TESTE

Banco de texto para o preenchimento/respostas das lacunas

Não existe um modelo de projeto ideal, no entanto, um bom projeto pode ser aquele que se articula entre as diversas partes envolvidas no processo educacional. Ou seja, o projeto de trabalho da turma deve estar articulado com o plano político pedagógico da escola. Assim, o projeto do professor e do interesse dos alunos possibilitará a parceria entre os diversos

membros da comunidade escolar. Este tipo de projeto pode facilitar a busca de soluções para problemas do dia a dia dos alunos e da comunidade escolar como um todo, viabilizando a realização de práticas pedagógicas que proporcionem uma aprendizagem para a vida.

Questão 01: Complete a lacuna com os termos corretos.

“Não existe um modelo _____, no entanto, um _____ pode ser aquele que se articula entre as diversas partes envolvidas no processo educacional. Ou seja, _____ de trabalho da turma deve estar articulado com o _____ da escola. Assim, o _____ do professor e do interesse dos alunos possibilitará a parceria entre os diversos membros da comunidade escolar. Este tipo _____ pode facilitar a busca de soluções para problemas do dia a dia dos alunos e da comunidade escolar como um todo, viabilizando a realização de _____ que proporcionem uma aprendizagem para a vida.

Responda à pergunta e clique no botão “Enviar teste”.

Fazer o teste novamente?

2.1.9.4 Conclusão

Olá, professor!

Você finalizou mais uma etapa de nosso curso. No Módulo 3 desenvolvemos um pouco mais os aspectos do trabalho com projeto como uma possibilidade de integração da comunidade escolar, bem como uma estratégia que possibilita o estímulo à autonomia dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Também mostramos que o trabalho com projetos pode integrar aos interesses reais dos alunos com o aprendizado, destacando de modo especial, o papel do professor como mediador no processo de aprendizagem.

Esperamos ter conseguido ressaltar que o trabalho com projetos deve ser visto como algo sempre inacabado, pois deve estar em constante planejamento e replanejamento.

Até breve!

2.1.10 Módulo 4: Como implementar os projetos e sistematizar os conhecimentos de forma integrada

Olá, professor!

Neste quarto e último módulo, discutiremos as possibilidades de implementação de projetos no ensino e a possibilidade de sistematização dos conhecimentos de forma integrada. Abordaremos com mais detalhes as possibilidades de implementação de projetos nas escolas, bem como maneiras de se promover a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares.

Então, vamos lá?

2.1.10.1 Objetivos do Módulo 4

Espera-se a partir do seu estudo deste Módulo 4 e de sua experiência profissional como professor, que ao final desse trabalho você esteja capacitado a responder como o ensino por projetos pode ser um facilitador para que os alunos sejam os atores protagonistas no processo de ensino-aprendizagem.

Pretende-se, também, que você esteja apto a:

- a. Reconhecer as possibilidades de desenvolvimento de projetos em suas aulas e nas escolas onde você trabalha;
- b. Entender o trabalho com projetos como uma estratégia para a interdisciplinaridade;
- c. Compreender o ensino por meio de projeto como um facilitador para que os alunos se percebam como protagonistas da aprendizagem.

2.1.10.2 Atividade Prática

Neste Módulo, após o estudo das atividades proposta, você deverá responder (verdadeiro ou falso) no teste que se apresentará, abaixo.

Vamos começar?

Chegamos à reta final do nosso curso, mas, antes, vamos recordar alguns assuntos tratados no Módulo 3, para depois seguirmos em frente.

No módulo anterior, desenvolvemos um pouco mais os aspectos do trabalho com projetos como possibilidade de integração da comunidade escolar, bem como uma estratégia que possibilita o estímulo à autonomia dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Também demonstramos que o trabalho com projetos pode fazer o contexto da sala de aula se integrar aos interesses reais do aluno em aprender e a se tornar protagonista de seu conhecimento, sempre destacando o papel do professor como mediador neste processo. Ressaltamos, ainda, que o trabalho com projetos deve ser visto como algo em constante mudança e as adaptações permanentes se fazem necessárias.

Agora estamos prontos para começarmos a nossa jornada.

Texto I

Possibilidades para a implementação de projetos nas escolas.

Uma das questões ressaltadas pela BNCC/2018, é a necessidade de se desenvolver na escola, atividades que estimulem a autonomia dos alunos, bem como, promovam a inserção das problemáticas do dia a dia no cotidiano da prática pedagógica. A norma aponta que problemas sociais, familiares, ambientais, socioemocionais, tecnológicos e outras, devem ser inseridos no processo de educação. Entende-se, pois, que a escola deve evitar elaborar situações fictícias, irreais e desempenhar um papel de inserção social pela descoberta de novas possibilidades no mundo em que se vive. É neste sentido, que se enxerga a ideia de trabalhar com projetos na escola.

A partir do momento em que se faz a opção por trabalhar com projetos na escola, deve se levar em conta a estrutura da escola, os perfis dos alunos, as possibilidades de participação da família do estudante neste processo, e as demais demandas necessárias para se viabilizar o projeto.

De acordo com Santos (2007, p. 65) é necessário definir o papel dos gestores (direção e equipe pedagógica): os gestores da escola têm uma participação fundamental na elaboração e execução dos projetos. Cabe a eles prestar apoio e promover recursos para a sua implementação, sendo essa uma atitude essencial para que os envolvidos neste processo se sintam encorajados e deem continuidade a essa prática pedagógica. Por exemplo, o gestor pode se responsabilizar por:

- a. Disponibilizar espaços em áreas centrais e visíveis da escola para as apresentações dos projetos;

- b. Disponibilizar as salas de informática ou acesso a recursos tecnológicos para que haja a pesquisa e a divulgação dos projetos;
- c. Estimular a divulgação dos projetos com a comunidade por meio de parcerias com empresas próximas;
- d. Estimular a presença das famílias na escola e nas salas de aula como observadores e até mesmo como voluntários para que conheçam e participem dos projetos;
- e. Emitir comunicados periódicos sobre os projetos desenvolvidos na escola com o objetivo de aumentar a comunicação entre os envolvidos neste processo;
- f. Visitar as salas de aula e conversar com os alunos, com os professores, com todos os envolvidos nos projetos para que perceba como se desenvolve a aprendizagem por meio desta prática educacional;
- g. Planejar atividades de formação para que os professores e outros membros da equipe administrativa familiarizem-se com o trabalho com projetos;
- h. Disponibilizar tempo para que os envolvidos possam trocar ideias e discutirem os rumos a serem seguidos;
- i. Proporcionar agilidade no planejamento e na realização das visitas de campo, pois o momento em que se realizam as visitas são de fundamental importância para o desenvolvimento dos projetos;
- j. Participar das atividades de definição e planejamento do projeto e, acompanhar a execução das atividades dos projetos com vistas a avaliar o atendimento das propostas curriculares as normativas oficiais.

Para Santos (2007, p. 66), os gestores, também têm papel essencial na organização e disponibilização da estrutura física das escolas. De modo que, é importante se definir alguns espaços para que os projetos sejam desenvolvidos de acordo com o que se pretende e dos recursos físicos de que a escola dispõe. Por exemplo, a sala de aula pode ser utilizada para se trabalhar com grupos menores durante o processo inicial de sondagem e planejamento e para se definir os temas dos projetos. Também, pode ser utilizada para a leitura de textos (em grupo ou individuais), para as aulas expositivas, para a roda de conversa a fim de se discutirem as fontes de pesquisa etc.

Outros espaços utilizados podem ser a sala de informática (a fim de facilitar o acesso dos alunos a pesquisas online, ou mesmo o uso de impressoras e scanners), a sala de vídeo, a sala de arte, etc. Não se descarta a utilização de espaços abertos como pátios, quadras, jardins ou outros que se adequem às propostas de pesquisa. Dessa forma, a utilização de qualquer espaço físico da escola pode ser importante para a execução de um projeto. Por certo que os

resultados do projeto dependem dos recursos disponíveis e dos objetivos traçados para sua execução.

Aspecto importante apontado por (SANTOS, 2007, p. 67) é quanto a inserção e participação da família dos alunos no projeto. O envolvimento e a comunicação constante entre a escola e as famílias dos alunos sobre questões relacionadas ao projeto são de grande relevância por trazer segurança na etapa de execução do projeto. É interessante que se comunique aos pais as aberturas e modos que eles podem colaborar com a escola e com o grupo ou turma em que seu filho está inserido no projeto. Por exemplo, se for um projeto sobre “processos migratórios e deslocamento populacional”, a família pode ser motivada a contar histórias sobre sua origem, inclusive podem participar das pesquisas sobre os locais de onde seus antepassados vieram e quais foram os motivos dos deslocamentos. Os projetos que conseguem aproveitar as habilidades, os conhecimentos e os recursos das famílias podem criar laços mais fortes entre os alunos, professores, familiares e a comunidade escolar como um todo.

Portanto, o ensino por projetos ou a construção de um projeto é coletiva. Não condiz com a ação individualizada. Tem-se que se constitui em uma proposta que ensina de maneira prática, a utilização de métodos de pesquisa (mesmo que simples), que se consiga a interdisciplinaridade com mais facilidade, que se desenvolva temas além da sala de aula que ampliarão os conteúdos curriculares e a função educativa das tarefas pedagógicas.

Relevante para o trabalho com projeto, no contexto do “novo” Ensino Médio, como propõe a BNCC (2018, p. 15) é o estímulo a aplicação do conhecimento aos fatos da vida real do estudante, isto é, a contextualização do conteúdo estudado com a realidade social do estudante. Neste sentido, o trabalho com projetos pode facilitar essa intenção, propondo a interdisciplinaridade e promovendo a integração dos componentes curriculares.

A escolha dos projetos como prática pedagógica facilitadora da interdisciplinaridade, liga-se ao fato de, ao apresentar uma situação-problema complexa, permite-se o desenvolvimento de uma ação educativa que se processa estimulando a integração dos conhecimentos presentes em diversos componentes curriculares a fim de que se consigam respostas mais completas ao problema apresentado.

Portanto, o ensino por projeto se propõe a estimular a pesquisa proporcionando ao aluno o desenvolvimento do hábito de investigar, de certificar-se do que estuda e de aguçar o espírito de crítica. Enfim, o trabalho com projetos pode despertar a curiosidade e a motivação do trabalho coletivo e associativo.

Todavia, como afirma Nogueira (2005, p. 53), realizar um projeto interdisciplinar não significa, necessariamente, que haja a necessidade de que vários componentes curriculares

estarem envolvidos no projeto. Os componentes curriculares envolvidos devem ter, realmente, conteúdos que se relacionem. Não é pelo número de componentes curriculares envolvidos que se configura a qualidade de um projeto.

Pode haver, inclusive, projetos interdisciplinares desenvolvidos por um único professor orientador que assuma a responsabilidade por sua execução contando com a ajuda de professores de outros componentes curriculares que tenham conteúdos afins.

Por fim, destaca-se que, é necessário o esclarecimento prévio pelos professores envolvidos no projeto, das intenções do trabalho. As fases que serão desenvolvidas, quais os componentes curriculares relacionados, os tipos de estratégias que serão adotadas para o seu desenvolvimento, como será a avaliação e como será a divulgação final dos resultados do trabalho. Enfim, que fique bem claro, as etapas e objetivos do projeto. De maneira que, os alunos possam se envolver nas discussões e se sintam agentes ativos e responsáveis pelo projeto.

Texto II

O ensino de Sociologia por projetos

Levando-se em conta que o ensino por projeto está relacionado ao aprender a aprender, ao saber fazer, o professor que trabalha com projetos deve traçar objetivos que estimulem o saber aprender e o saber fazer. Juntamente com os alunos, o professor que estabeleceu os motivos, objetivos e justificativas para o trabalho com projeto vai poder explorar todas as possibilidades do projeto para atingir os objetivos planejados e para trabalhar concomitantemente, os componentes curriculares especificados.

De maneira, que se inspirados na pedagogia de projetos, pensarmos projetos de trabalho ou projetos temáticos, como sendo uma dinâmica que propicia a autonomia do aluno, que permita que ele planeje suas ações, atos, procedimentos, etapas, etc., então, provavelmente os projetos podem ser uma das possibilidades de flexibilizar nossas ações pedagógicas, possibilitando que cada aluno consiga avançar no sentido de desenvolver sua autonomia e conscientizar-se do seu próprio aprendizado.

Imaginemos, pois, um projeto sobre o “meio ambiente”. Um projeto de estudo sobre o meio ambiente como componente curricular e ao mesmo tempo sobre a prática da gestão ambiental. Tudo isso, do ponto de vista da Sociologia. Nesse projeto, alguns alunos se interessam em descobrir e investigar possíveis formas de poluição. Um outro grupo prefere

realizar uma pesquisa sobre as diferentes formas de reciclagem. Um terceiro grupo pode se interessar pela busca de dados e informações sobre o histórico da cidade onde vivem, que demonstre como era no passado e como se encontra no momento, no que diz respeito aos processos de degradação da fauna e da flora.

Temos, pois, em um mesmo projeto, pelo menos três grupos com interesses diferentes e, inclusive reunidos para um trabalho cooperativo e coletivo, impulsionados pelos seus interesses comuns. São, portanto, três olhares diferentes para o mesmo tema, três possibilidades de pesquisa, investigação e ações diferentes para o mesmo problema social, três possibilidades de trajetórias diferentes, dando significados diferentes para a mesma questão social.

Ao final, serão diversas descobertas e aprendizados a respeito do tema, com enfoque, perspectivas e pontos de vista que cada grupo apresentará para o problema, que possibilitará o desenvolvimento de competências e habilidades individuais por cada participante do projeto.

A título de exemplo, segue abaixo, uma proposta de ensino de sociologia por projetos, de acordo com as competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas estabelecidas pela BNCC/2018.

Após a elaboração e aprovação do Projeto Geral de Curso – PGC, contendo os fundamentos teóricos e conceituais e os componentes curriculares a serem trabalhados no projeto, junto à direção e equipe pedagógica da escola, propõe-se abaixo o seguinte projeto.

POP – Plano Operacional de Projeto ou PTD - Plano de Trabalho Didático

<p>COLÉGIO ESTADUAL FLORESTAN FERNANDES</p> <p>ENSINO MÉDIO</p> <p>PLANO DE AULA</p>
<p>Sociologia de Projeto: Gestão e Controle de Resíduos Sólidos em Carambéi, na Vila Estrela Área do Conhecimento: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas Itinerário Formativo: Sociologia: Mediação e Intervenção Sociocultural/Investigação Científica Disciplina: Sociologia Professor: Gilmar de Almeida Turma de Atuação: 3º Ano EM – A, B e C Data/Horário: 1ª aula ⇨ 01/03/2020 das 14h às 14h50</p>
<p>1 COMPONENTE CURRICULAR: Sociedade e meio ambiente; Movimentos sociais; A relação entre indivíduo e sociedade; A globalização sob uma perspectiva social; Sociedade e espaço urbano; A questão da sustentabilidade. 1.1 UNIDADE TEMÁTICA: O Processo de Socialização e as Instituições Sociais. 1.2 INTERDISCIPLINARIDADE: Disciplinas/Itinerários participantes.</p>
<p>2 COMPETÊNCIA ESPECÍFICA a) BNCC, Competência específica 3: Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global (BNCC, 2018, p. 574).</p>

<p>2.1 HABILIDADES - BNCC, 2018, p. 575)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓(EM13CHS301) - Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável. ✓(EM13CHS302) - Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade. ✓(EM13CHS303) - Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis. ✓(EM13CHS304) - Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável. ✓(EM13CHS305) - Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis. ✓(EM13CHS306) - Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agro biodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros). 	
<p>3 METODOLOGIA DO PROJETO</p>	
<p>3.1 MOBILIZAÇÃO</p> <p>Propor: A realização de um Projeto de Gestão e Controle de Resíduos Sólidos, em Carambeí, na Vila Estrela.</p> <p>Dividir: Os alunos em dois grupos: <i>grupo de pesquisa</i> e <i>grupo de produção/aplicação</i>. Convocar e reunir os pais e mães. Definir um pai/mãe/responsável em cada grupo, juntamente com responsável da direção/equipe pedagógica da escola e professor.</p> <p>Explicar/Comentar: Os fundamentos, objetivos e resultados esperados com o projeto.</p> <p>Orientar: Um dos grupos ficará responsável pela pesquisa e o outro pela produção aplicação do projeto. Discutir o que cada grupo e cada membro em cada grupo fará.</p> <p>Definir: Definir as atribuições e responsabilidade e elaborar a matriz de atribuições e responsabilidades de cada participante do projeto (responsáveis, equipe pedagógica, professor).</p> <p>Definir os PRODUTOS do PROJETO:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Catação; ✓ Coleta; ✓ Limpeza pública; ✓ Campanhas de conscientização; ✓ Destinação dos resíduos sólidos; ✓ Aterro sanitário. <p>Definir os RESULTADOS ESPERADOS do PROJETO:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificação de catadores/as; ✓ Caracterização e individualização (fichamento); ✓ Pesquisa e levantamento na prefeitura das despesas com limpeza pública, coleta e destinação de resíduos do município (despesas discriminadas); ✓ Elaboração de material para campanha de conscientização (digitais e físicos); ✓ Pesquisar na prefeitura o total de resíduos coletados e o total destinado; ✓ Fazer levantamento dos locais de destinação dos resíduos líquidos e sólidos; 	<p>Duração:</p> <p>A definir</p>

<p>✓Pesquisar a situação dos locais de destinação dos resíduos sólidos (licenciados e fiscalizados por órgão público ambiental ou não);</p> <p>Elaborar o cronograma do projeto:</p> <p>✓Elaborar o cronograma das atividades/etapas (andamento) de execução do projeto com as equipes envolvidas, definindo-se o tempo de realização de cada atividade, incluindo avaliação escolar final de participação e percepção do projeto. O projeto poderá ser realizado no trimestre ou em mais de um trimestre a depender dos componentes curriculares trabalhados, e do diálogo e concordância da equipe pedagógica, direção escolar e alunos envolvidos.</p> <p>Execução do Projeto:</p> <p>✓Trabalho de campo (relacionar as atividades de execução do projeto no cronograma).</p> <p>Apresentação dos Resultados:</p> <p>✓Preparação e realização de aula pública com a comunidade para apresentação dos resultados e conclusões do trabalho.</p>	
<p>3.2 COMPONENTE CURRICULAR - SOCIOLOGIA</p> <p>✓Sociedade e meio ambiente; Movimentos sociais; A relação entre indivíduo e sociedade; A globalização sob uma perspectiva social; Sociedade e espaço urbano; A questão da sustentabilidade.</p> <p>Componentes curriculares associados</p> <p>✓Revolução industrial;</p> <p>✓Impactos da produção industrial no meio ambiente;</p> <p>✓Sociedade, indivíduos e relações de consumo;</p> <p>✓Capitalismo, marketing e consumo.</p>	<p>Duração: A definir</p>
<p>3.3 SÍNTESE INTEGRADORA</p> <p>Apresentar:</p> <p>- Resultado do andamento dos trabalhos ao longo das aulas.</p> <p>Realizar:</p> <p>- Breves discussões, identificando e refletindo sobre os problemas encontrados na execução do projeto, e replanejar novas estratégias de execução.</p>	<p>Duração: A definir</p>
<p>4 ATIVIDADES PEDAGÓGICAS EM SALA</p> <p>Entregar:</p> <p>- Folha em branco para elaboração de organograma (matriz de atribuições) e cronograma do projeto, para organização no caderno (colagem no caderno).</p>	<p>Duração: A definir</p>
<p>5 ATIVIDADES PEDAGÓGICAS EM CASA</p> <p>Pesquisar e elaborar relatório (em duplas) de uma página para cada tema dos componentes curriculares.</p>	
<p>6 RECURSOS DIDÁTICOS</p> <p>- Multimídia.</p> <p>- Notebook.</p> <p>- Pendrive com slides a serem utilizados.</p> <p>- Material impresso.</p> <p>- Cartolinas.</p> <p>- Revistas para recorte.</p>	
<p>7 REFERÊNCIAS</p> <p>NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. Pedagogia dos Projetos: etapas, papéis e atores. São Paulo: Érica, 2005.</p> <p>VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Construção do conhecimento em sala de aula, 16. ed. São Paulo: 2005.</p> <p>VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização. 16. ed. São Paulo: 2006.</p>	

Ao final do projeto pode-se organizar uma exposição com a comunidade interna e externa da escola, mediada pelos participantes do projeto, para apresentar os resultados do projeto, apresentado, por exemplo, o histórico da degradação ambiental da cidade, as diferentes formas de poluição que a comunidade está provocando. Também, é possível, os alunos envolvidos no projeto, elaborar uma campanha, relacionada à educação ambiental, orientando e conscientizando para os processos de separação, destinação correta e reciclagem de resíduos.

De forma que, nesse sentido, podemos entender a pedagogia de projetos, aplicada ao ensino da Sociologia, como uma prática que possibilita o trabalho coletivo, o interesse dos alunos, correlacionado aos componentes curriculares estabelecidos para o ensino dos conteúdos da Sociologia, sem a rigidez que as metodologias tradicionais e as aulas expositivas impõem.

Ademais, o ensino da Sociologia, na Educação Básica, por meio de projetos pode, pois, se apresentar como uma saída em tempos de “reformas” educacionais, como a que está em curso no Brasil, imposta pela Lei nº 13.415, de 2017 e pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio), aprovada e homologada em 2018, como normativas oficiais que orientarão os rumos da educação básica no Brasil nos próximos anos.

Se referida “reforma” impõe mudanças na estrutura curricular, ocasionando impasses para a permanência e continuidade do ensino da Sociologia como disciplina autônoma, por certo, que são necessárias novas propostas e alternativas para o trabalho do professor de Ciências Sociais Aplicadas, que contemplem os conteúdos da Sociologia.

De sorte que, se o sistema educacional não oferece condições para que as práticas educacionais possam fazer despertar a consciência crítica, o desenvolvimento da cidadania, da solidariedade, da cooperação, dentre outros, pensar alternativas e buscar soluções que impliquem melhorias nos sistemas de ensino é um desafio constante.

2.1.10.3 Atividade teste

- Vencimento: a ser definido pelo programa do curso
- Pontos: 10
- Perguntas com respostas verdadeiro ou falso: 5
- Limite de tempo: a ser definido pelo programa do curso
- Tentativas permitidas: ilimitado

Será satisfatório o acerto de, ao menos, duas questões.

Bom trabalho!

TESTE

Questão 01: Orientado pelo conteúdo do texto I, “Possibilidades para a implementação de projetos nas escolas”, responda (V) para Verdadeiro e (F) para Falso:

- a) (___) Ressalta a necessidade de se desenvolver na escola, atividades que estimulem a autonomia dos alunos.
- b) (___) A norma esconde que problemas sociais, familiares, ambientais, socioemocionais, tecnológicos e outras, devem ser inseridos no processo de educação.

Questão 02: Nos termos do texto I:

- a) (___) A partir do momento em que se faz a opção por trabalhar com projetos na escola, é desnecessário levar-se em conta a estrutura da escola, os perfis dos alunos, as possibilidades de participação da família do estudante neste processo.
- b) (___) Os gestores da escola não têm uma participação fundamental na elaboração e execução dos projetos. Cabe ao professor e aos pais, com exclusividade, prestar todo o apoio necessário aos estudantes.

Questão 03: Orientado pelo conteúdo do texto II, em relação ao ensino da Sociologia por projeto, responda (V) para Verdadeiro e (F) para Falso:

- a) (___) Um projeto de estudo sobre o meio ambiente como componente curricular e ao mesmo tempo sobre gestão ambiental, sob o ponto de vista da Sociologia, todos os alunos se interessam em descobrir e investigar os mesmos problemas.
- b) (___) Serão diversas descobertas e aprendizados a respeito do tema, com enfoque, perspectivas e pontos de vista que cada grupo apresentará para o problema, que possibilitará o desenvolvimento de competências e habilidades individuais por cada participante do projeto.

Questão 04: Nos termos do texto II:

- a) (___) Ao final do projeto pode-se organizar uma exposição com a comunidade interna e externa da escola, mediada pelos participantes do projeto, para apresentar os resultados do projeto, apresentado, por exemplo, o histórico da degradação ambiental da cidade, as diferentes formas de poluição que a comunidade está provocando.
- b) (___) Também, é possível, os alunos envolvidos no projeto, elaborar uma campanha, relacionada à educação ambiental, orientando e conscientizando para os processos de separação, destinação correta e reciclagem de resíduos.

Questão 05: De acordo com o texto II:

- a) (___) Podemos entender a pedagogia de projetos, aplicada ao ensino da Sociologia, como uma prática que impossibilita o trabalho coletivo, correlacionado aos componentes curriculares estabelecidos para o ensino dos conteúdos da Sociologia, sem a rigidez que as metodologias tradicionais e as aulas expositivas impõem.
- b) (___) O ensino da Sociologia, na Educação Básica, por meio de projetos pode, pois, se apresentar como uma saída em tempos de “reformas” educacionais, como a que está em curso no Brasil, imposta pela Lei nº 13.415, de 2017 e pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio), aprovada e homologada em 2018, como normativas oficiais que orientarão os rumos da educação básica no Brasil nos próximos anos.

Fazer o teste novamente?

2.1.10.4 Conclusão

Olá, professor!

Chegamos ao final do nosso curso. Esperamos que você tenha aproveitado a jornada e que o Curso tenha contribuído em seu processo de formação continuada. E, sobretudo, que você possa utilizar o que discutimos sobre projeto, ensino por projeto e pedagogia do projeto, em seu cotidiano em sala de aula.

Lembre-se sempre, que o trabalho com projetos não é uma estratégia nova, mas deve ser compreendido como algo que pode ajudá-lo na desafiante tarefa de motivação e envolvimento dos alunos na prática de aprender e saber-fazer. Indagar, discutir, pesquisar, criticar, entusiasmar, motivar e produzir são ações fundamentais na construção da autonomia e na emancipação do sujeito e por suposto dos alunos. E autonomia e emancipação se conquista com conhecimento, coragem e vontade de aprender sempre mais.

Até a próxima!

CONCLUSÃO

Os argumentos espostos neste trabalho partem do pressuposto de que a educação formal, histórica e tradicionalmente, como trabalhada, não tem dado conta de responder aos anseios dos estudantes, acompanhar o desenvolvimento tecnológico hodiernamente em desenvolvimento e apresentar resultados satisfatórios seja para a capacitação adequada da juventude para o mercado de trabalho seja para a contribuição da formação de uma sociedade mais crítica, justa e igualitária. A educação está diante do desafio de atravessar o seu “rubicão²⁶”. Até porque, como teria gritado o imperador romano Júlio César ao atravessar o Rubicone “*alea jacta est*” (a sorte está lançada), em termos de sistemas educacionais, os dados ou a sorte dos educandos está lançada há muito tempo.

A educação tradicional, por meio de métodos e práticas nas quais o professor é o detentor do conhecimento e como autoridade “grande sábio” em lugar de destaque, em um pedestal, na parte da frente em uma sala de aula, “ensina verdades absolutas” e os alunos como “tábula rasa”, “ignorantes” que necessitam serem moldados, modelados, ensinados, locupletados com conhecimentos, conceitos, teorias e saberes, não vem dando conta de alcançar e entregar os resultados prometidos.

Haja vista que os reiterados resultados escolares apresentados, com altos índices de repetências, evasão e insatisfação dos estudantes com os conteúdos, métodos de ensino utilizados pelos professores, modelos de gestão e administração escolar, não são capazes de confirmar que os métodos tradicionais de ensino estão dando certo. Ao menos não totalmente.

Se propõe, pois, a intervenção pedagógica como maneira ou método ou interferência prática que o professor ou mesmo outro profissional da educação (coordenador, pedagogo, monitor, etc.) pode aplicar no processo de ensino e aprendizagem de uma turma de alunos, de modo a enfrentar as críticas e os resultados negativos da educação tradicional. Dessa forma, entende-se ser possível trabalhar para que os estudantes absorvam e compreendam melhor os conteúdos apresentados em sala de aula. Além de aperfeiçoar o desempenho dos alunos nas

²⁶ Rubicão, em italiano Rubicone, era o nome antigamente utilizado para designar um curso de água na Itália Setentrional, que corria para o mar Adriático. O atual rio Rubicão, que nasce perto de San Marino é comumente identificado com o antigo Rubicão. No século I a. C., este rio formava a linha de fronteira entre a Itália e a província romana da Gália Cisalpina (atuais Picerronte, Lombardia e Ligúria). Ficou conhecido pelo fato de que, pela lei do Império Romano era proibido qualquer general atravessá-lo acompanhado de suas tropas, retornando de campanhas e guerras. Tal medida visava a impedir que os generais manobrassem grandes contingentes de tropas no núcleo de Roma, evitando riscos à estabilidade do poder central. Quando Júlio César atravessou o Rubicão, em 49 a.C., em perseguição a Pompeu, violou a lei e tornou inevitável o conflito armado. Ao atravessar, César teria então proferido a famosa frase “*alea jacta est*” (a sorte está lançada). A frase “atravessar o Rubicão” passou a ser usada para referir-se a qualquer pessoa que tome uma decisão imprescindível e arriscada, de maneira irrevogável, sem volta. Disponível em: [https://www.infopedia.pt/\\$rubicao](https://www.infopedia.pt/$rubicao) Acesso em: 13 jan. 2021.

atividades propostas e quiçá, também, poder melhorar o relacionamento entre estudantes, professores, profissionais da educação e a instituição de ensino em si.

Em outra via, busca atender as reivindicações dos estudantes e inclui-los no processo de construção da aprendizagem, de forma inovadora e prática. Reivindica tornar o aluno o centro do aprendizado. Enquanto o professor passa a ser o facilitador, o orientador do processo de aprendizagem. Estando, assim, em consonância com o que propõe a BNCC/2018. Se propõe, portanto, a pedagogia de projeto, não somente como metodologia, mas como instrumento apto a tornar o ensino mais suave e a aprendizagem mais contundente.

Com o propósito de compreender a Sociologia como componente curricular importante na estrutura do “novo” Ensino Médio, no contexto do que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018), esse trabalho analisou os documentos oficiais legais a partir de um novo olhar. Na perspectiva de se trabalhar o ensino da Sociologia motivando os estudantes a desenvolverem múltiplas competências (emocionais e cognitivas) e de se realizar um esforço interdisciplinar e transversal, de modo a estimular o aluno a adquirir a sua autonomia, a saber fazer, a saber buscar o conhecimento, instigar o aluno a promover a pesquisa, a determinar o seu interesse é que se desenvolveu esse trabalho.

Assim sendo, esforçou-se no sentido de se perceber e apresentar o ensino da Sociologia como proposta de concretização de uma escola emancipadora e libertadora de antigos parâmetros, centrados apenas na memorização e reprodução do conhecimento e desconectada da realidade do aluno.

Destacou-se alguns momentos e medidas relevantes no processo de institucionalização da Sociologia no Ensino Médio, no Brasil e apresentou-se, ainda que rapidamente, algumas opiniões e críticas a respeito das ausências e permanência da disciplina no currículo escolar, isto é, as intermitências da Sociologia enquanto disciplina obrigatória na grade curricular do Ensino Médio.

Sustentou-se a posição de que o ensino da Sociologia tem como uma de suas atribuições, a transmissão do conhecimento para uma vivência democrática, aliada a uma educação progressista que orienta o aluno para a construção do seu próprio conhecimento e para viabilizar uma educação emancipadora. No contexto, em que a legitimidade científica da Sociologia é constantemente questionada, apresentou-se nesse trabalho, a partir da análise bibliográfica e das ideias de diversos autores e especialistas em educação, uma reflexão sobre o papel da Sociologia na educação básica e como as práticas educativas progressistas podem ser utilizadas na formação dos estudantes.

Apresentou-se a pedagogia de projetos como alternativa para o ensino da Sociologia, na Educação Básica, em tempos de “reformas” educacionais, como a que está em curso no Brasil, aprovada pela Lei nº 13.415, de 2017 e pela BNCC, homologada em 2018. Argumentando-se que se a “reforma” no sistema educacional nacional impõe mudanças na estrutura curricular, ocasionando impasses para a permanência e continuidade do ensino da Sociologia como disciplina autônoma, por certo, que são necessárias novas propostas e alternativas para o trabalho do professor enquadrado no Área de Ciências Humanas Sociais Aplicadas. Propostas e projetos que contemplem os conteúdos da Sociologia, no Ensino Médio, como forma de garantir a permanência da aprendizagem humanizante e crítica das realidades sociais e ao mesmo tempo promovam o estranhamento e a desnaturalização das contradições sociais do mundo real e que respondam às demandas e aspirações dos estudantes da etapa final da Educação Básica e da sociedade envolvida. Com isso, também, que se possa recriar uma escola que a despeito de não poder, por si só, resolver as desigualdades sociais, mas, que possa ampliar as condições de inclusão social e possibilitar um ambiente cativante e motivador aos alunos.

Nesse sentido, após um esforço teórico na primeira parte, apresentou-se, na segunda parte do trabalho, uma proposta/projeto de intervenção pedagógica para o ensino de Sociologia, no “novo” Ensino Médio, a “Sociologia de Projetos”. Proposta essa, que poderá ser trabalhada pelo professor de Sociologia na sala de aula, assim como, poderá ser aplicada em um Curso sobre Projetos de Sociologia no Ensino Médio, a ser ofertado na modalidade a distância, por meio de plataforma viável, na modalidade remota, através da Internet, no sistema de Ensino a Distância (EAD), como formação/capacitação para professores, abordando a pedagogia de projetos aplicada ao ensino da Sociologia no Ensino Médio, no novo contexto que se anuncia com a regulamentação da reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e BNCC/2018.

Ao fim, para não falar da desesperança com o que pode estar por vir para a educação, sem ser destóptico, e para não dizer que não falei das flores, fecho as cortinas com o canto “poético-dialógico” de Paulinho da Viola para o encontro casual, no “Sinal fechado”.

Enquanto pensamos e planejamos as lutas do futuro, na música “Sinal fechado”, Paulinho da Viola dá o tom:

Olá, como vai? Eu vou indo, e você, tudo bem? Tudo bem, eu vou indo correndo Pegar meu lugar no futuro, e você? Tudo bem, eu vou indo em busca De um sono tranquilo, quem sabe? Quanto tempo, pois é, quanto tempo Me perdoe a pressa É a alma dos nossos negócios Pô, não tem de quê Eu também só ando a cem Quando é que você telefona? Precisamos nos ver por aí Pra semana, prometo Talvez nos vejamos, quem sabe? Quanto tempo, pois é, quanto tempo Tanta coisa que eu tinha a dizer Mas eu sumi na poeira das ruas Eu também tenho algo a dizer Mas me foge à lembrança Por

favor, telefone, eu preciso beber Alguma coisa rapidamente Pra semana, o sinal Eu procuro você, vai abrir, vai abrir Prometo, não esqueço Por favor não esqueça, não esqueça Não esqueço, adeus.

Diante do desconhecido, do sinal fechado, na “tombada acidental” com o quê e com quem nos importa, mesmo com o “sinal fechado”, cabe sim um bom “papo”, ainda que “no corre” para pensar e planejar o futuro, que novamente durará muito tempo, pois os ventos do futuro duram muito tempo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses F. **Temas transversais, pedagogia de projetos e as mudanças na educação**. São Paulo: Summus, 2014.

BODART, Cristiano das Neves. A Construção Conceitual e Empírica do “subcampo” do Ensino de Sociologia. In: BODART, Cristiano das Neves. **O ensino de Sociologia no Brasil**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020. Disponível em: <http://ensinodecienciassociais.com/cristiano-das-neves-bodart/> Acesso em: 30 out. 2020.

BELLUZZO, Luiz Gonzaga de Mello; ALMEIDA, Júlio Sergio Gomes de. **Depois da queda: a economia brasileira da crise da dívida aos impasses do Real**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

BISPO DOS SANTOS, Mário. A Sociologia no Contexto das Reformas do Ensino Médio. In: **Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio**. Ijuí: Unijuí, 2004, p. 133-134.

BRASIL. **Constituição Federal**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 - promulgada em 05 de outubro de 1988. Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. **BNCC**, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=72011>. Acesso em: 02 dez. 2019.

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 dez. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Mec/Sef, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 dez. 2019.

BRASIL. **Regimento do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional**. Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/PROFSOCIO/files/2019/05/Regimento-PROFSOCIO-em-Rede-Nacional.pdf> Acesso em: 24 nov. 2020.

BRASIL. **Regimento do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional/UFPR**. Curitiba, 2018. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/PROFSOCIO/files/2019/05/Regimento-PROFSOCIO-em-Rede-Nacional.pdf> Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. **Manual de Orientação de Trabalhos de Conclusão de Mestrado – PROFSOCIO**. Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/PROFSOCIO/files/2019/01/MANUAL-DE-ORIENTA%C3%87%C3%83O-TRABALHOS-DE-CONCLUS%C3%83O.pdf> Acesso em: 24 nov. 2020.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso (Org.). **Sociologia e Ensino Médio em Debate: experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação. Nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

HERNANDEZ, Fernandes. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

INGOLD, Tim. **Antropologia: para que serve?** Petrópolis: Vozes, 2019.

INGOLD, Tim. **Da transmissão de representações à educação da atenção**. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6777/4943>. Acesso em: 15 set. 2019.

INGOLD, Tim. **O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v21n44/0104-7183-ha-21-44-0021.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

LAVE, Jean. **Aprendizagem como/na prática**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 37-47, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v21n44/0104-7183-ha-21-44-0037.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

MARTINS, Jorge Santos. **O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio**. Campinas: Papyrus, 2007.

MELSERT, A. L. M. e BOCK, A. M. B. Dimensão subjetiva da desigualdade social. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 3, p. 773-790, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0773.pdf>. Acesso em: 07 set. 2019.

MENDES, Fabio Ribeiro. **A nova sala de aula**. Porto Alegre: Autonomia, 2013.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. Campinas: Unicamp, 2000. Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Estadual de Campinas.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos Projetos: etapas, papéis e atores**. São Paulo: Érica, 2005.

NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes; LEAL, Daniela. **Teorias da aprendizagem:** um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico. 2.ed. Curitiba: Intersaberes, 2015.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; MORAES, Raquel de Almeida; TERUYA, Teresa Kazuko. (Orgs.) **Educação a Distância (EaD):** reflexões críticas e práticas. Uberlândia, Navegando Publicações, 2017.

PERONI, Vera; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula de. **Reformas educacionais de hoje:** as implicações para a democracia. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793/pdf>. Acesso em: 25 maio 2020.

SANTOS, Marcia Regina dos. **A pedagogia de projetos:** de sua formulação inicial a sua ressignificação na educação infantil atual. Ijuí: Unijuí, 2007. Dissertação de Mestrado apresentado Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **O golpe no ensino médio em três atos que se completam.** Versão atualizada do artigo publicado originalmente no livro organizado por Azevedo, J. C. e Reis, J. T. Políticas educacionais no Brasil pós golpe. Porto Alegre: IPA, 2018, disponibilizado para o Curso: Reforma do Ensino Médio e BNCC; qual Ensino Médio? Quarto Bloco - regulamentação e implementação da reforma do ensino médio, ofertado pela APP Sindicato, UFPR e NESEF, na modalidade EAD, em maio de 2020.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula.** 16. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 16. ed. São Paulo: Libertad, 2006.