

Gustavo Gabaldo Grama de Barros Silva e Marili Peres Junqueira

7º ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Currículo e políticas educacionais: O ensino de sociologia frente à BNCC

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E OS PROFESSORES DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA DE UBERLÂNDIA, MINAS GERAIS: SENTIDOS POLÍTICOS,
INTERPRETAÇÕES TEÓRICAS E RECEPÇÃO DOCENTE

Belém, Pará

2021

INTRODUÇÃO

O presente trabalho compõe uma das seções da pesquisa de mestrado do autor, cujo tema central é a análise das condições sociais que delineiam as relações de ensino-aprendizagem envolvendo a disciplina de Sociologia na Educação Básica pública da cidade de Uberlândia, Minas Gerais, em 2020. Assim, almeja-se nesse artigo destacar apenas um dos elementos investigados naquela dissertação, precisamente, alguns dos sentidos centrais da Reforma do Ensino Médio estabelecida a partir da Lei n. 13.415 de 2017, bem como as perspectivas dos professores de Sociologia escolar da referida localidade acerca desse projeto.

Portanto, trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujos instrumentos metodológicos centrais são o levantamento bibliográfico e a realização de entrevistas semi-estruturadas com os docentes em questão. Simultaneamente, pauta-se pelas contribuições teóricas de Foucault (2008); Dardot e Laval (2016); e Ramos e Frigotto (2016). Assim, emprega-se aqui o conceito de “dispositivo”, entendido enquanto um conjunto de instrumentos complexos de constituição e organização de sujeitos de determinada sociedade, constituídos por um sistema heterogêneo de instituições, leis e proposições políticas (FOUCAULT, 2000, p. 244).

Por conseguinte, compreende-se o neoliberalismo como arranjo específico de dispositivos, fruto de determinado período histórico e de disputas ideológicas, que se orienta pelo estabelecimento da concorrência enquanto norma comum às relações sociais, do funcionamento do Estado a partir dos parâmetros da esfera privada e da aplicação de sistemas de controle de resultados sobre toda sociedade e seus membros (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 377-378). Além disso, compreende-se aqui a Reforma enquanto um desdobramento de processos políticos profundos pelos quais passa a sociedade e o Estado brasileiros desde 2016 (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 31).

DESENVOLVIMENTO (APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO, RESULTADOS E REFLEXÃO)

A presente pesquisa fundamenta-se a partir de dois instrumentos metodológicos distintos, porém, complementares: a análise documental e as entrevistas semi-estruturadas. Sobre o primeiro, pode-se considerá-lo enquanto uma investigação

sistemática sobre as diversas relações, representações, práticas e produtos sociais constituídos em determinados contextos históricos e culturais (MINAYO, 2006, p. 57). Portanto, empreende-se uma análise sobre alguns aspectos da Lei. 13.415/2017 (BRASIL, 2017), considerada um elemento jurídico-institucional imprescindível para uma compreensão aprofundada das estruturas, dinâmicas e disputas que envolvem a Reforma do Ensino Médio e as condições políticas nas quais se insere.

Em relação ao segundo, considera-se a entrevista semi-estruturada enquanto um conjunto de “perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75). Por conseguinte, essa ferramenta metodológica permite uma aproximação aprofundada com o sujeito entrevistado, além de uma delimitação ampliada dos temas discutidos durante a interação. Assim, foram realizadas dez entrevistas com docentes de Sociologia da Educação Básica pública de Uberlândia, executadas no decorrer de 2020. Tais encontros foram efetuados de modo *online*, a partir da plataforma digital de reuniões *Google Meet*, as mesmas foram gravadas e seus áudios posteriormente transcritos para análise, a partir da aprovação dos participantes. O uso de tal ferramenta justifica-se pelo contexto sócio epidemiológico no qual a pesquisa inseriu-se, que exigiu por parte da população, sob orientação da Organização Mundial da Saúde (OMS) algumas medidas sanitárias de prevenção, incluído aqui, o distanciamento social, impossibilitando o desenvolvimento de entrevistas presenciais com os docentes.

Como observado por Mendonça (2017, p. 71) e Burgos (2017, p. 105), o golpe contra a então presidenta Dilma Rousseff em 2016 marcou uma série de mudanças profundas nas bases institucionais e sociais do Ensino de Ciências Sociais. Tanto pelo emprego de medidas autoritárias e desvinculadas das discussões presentes nas comunidades científicas e educacionais acerca da elaboração da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BURGOS, 2017), quanto por proposições de projetos de lei como a “Escola Sem Partido” e a MP nº 746 de 2016, indicada para reconfigurar o Ensino de Ciências Sociais no Ensino Médio e a própria estrutura desse nível de ensino, conforme pautas e fundamentos jurídico-políticos sólidos.

Desse modo, considerando os processos políticos anteriores à Reforma do Ensino Médio de 2017, ela é entendida enquanto dispositivo das profundas transformações sociais pelas quais o Brasil passou nos últimos cinco anos, marcadas pelo fortalecimento do neoliberalismo enquanto base ideológica do Estado, pela

flexibilização e precarização das condições de trabalho e o desenvolvimento de uma nova configuração da classe trabalhadora nacional.

Assim, focaliza-se neste ponto uma análise das mudanças ocorridas no Ensino Médio a partir de 2017, tomando como centro da investigação o exame da Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017), documento que aporta juridicamente a denominada “Reforma do Ensino Médio”. Consequentemente, suas análises nortearão um exame crítico de suas finalidades, implicações e contradições ideológicas e políticas.

Parte-se da perspectiva de que tal reestruturação do último nível da Educação Básica categoriza-se enquanto dispositivo de fundamentação de uma racionalidade neoliberal. Busca-se evidenciar aqui, portanto, a dinâmica convergente entre essa reforma e a construção de uma sociedade neoliberal em seus múltiplos desdobramentos, nos quais o campo educacional tem papel seminal para a construção de sujeitos e condutas orientados por uma nova racionalidade (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 326-327).

As três grandes modificações propostas pela Lei 13.415/2017 dizem respeito à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral, da flexibilização dos currículos escolares e da alteração da forma de financiamento das escolas. Tomando como referência o diagnóstico da M.P. 746/2016 acerca do caráter inerte e excessivo das disciplinas obrigatórias oferecidas pelo Ensino Médio¹; a proposta da “reforma do Ensino Médio” visa a ampliação de horas na escola pelo ensino integral e a criação dos denominados “itinerários formativos”, para além da BNCC, como mecanismo de exercício de liberdade de escolha individual por parte dos estudantes frente à programas disciplinares que poderão cursar.

Sobre a primeira modificação, o Art. 1º da Lei 13.415/2017, que transforma o art. 24 da LDB de 1996, em seu primeiro parágrafo institui que “A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no Ensino Médio, para mil e quatrocentas horas” (BRASIL, 2017). Dessa forma, as antigas 800 horas anuais a serem cumpridas pelo Ensino Médio, segundo a LDB de 1996, ampliam-se para 1.400 horas anuais, instituindo assim o ensino integral nesta

¹ Como estabelecido por esse documento, “Atualmente o Ensino Médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI” (BRASIL, 2016). Tem-se aqui, portanto, não apenas uma crítica a esse nível educacional, mas também uma de caráter implícito, direcionada ao próprio modo de funcionamento do Estado brasileiro.

etapa da Educação Básica. Concomitante à este artigo cabe-nos destacar o Art. 3º desta lei, que, em seu quinto parágrafo deimita que

A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do Ensino Médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

A partir de tais delimitações, verifica-se de que maneira o ensino integral da reestruturação do Ensino Médio dar-se-á por uma ampliação de horas na escola durante os três anos desta etapa, entretanto, os conteúdos gerais e comuns a todas as instituições de ensino do país reduzir-se-ão à 40% da totalidade da carga horária. Além disso, em vez de se definir a carga horária mínima de formação para cumprimento das BNCC ao qual o estudante deve ter direito, o documento define um teto, cujo risco é o de aumentar ainda mais as disparidades escolares regionais (OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE - UFMG, 2016, p. 4).

Para além dessa ampliação formal das horas a serem cumpridas pelo novo Ensino Médio, o documento não dá indicações acerca de possíveis modificações estruturais e materiais no espaço escolar, a fim de atender uma nova demanda expandida. Essa modificação sempre fica à cargo dos próprios sistemas de ensino e de seu “contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural” (BRASIL, 2017). Além desses elementos, o financiamento das escolas proposto pela reforma segue novos padrões. O aporte financeiro para o estabelecimento das escolas em tempo integral deve pressupor:

- I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas;
- II - metas quantitativas;
- III - cronograma de execução físico-financeira;
- IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas (BRASIL, 2017).

Em vista disso, observa-se o estabelecimento de padrões exclusivamente quantitativos para o financiamento das instituições, em consonância com os padrões neoliberais de avaliações e otimização de resultados. Para além desse elemento, o art. 20 do referido documento que trata da regulamentação de orçamento da reforma estabelece que

Os recursos financeiros correspondentes ao apoio financeiro de que trata o parágrafo único do art. 13 correrão à conta de dotação consignada nos orçamentos do FNDE e do Ministério da Educação, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira anual (BRASIL, 2017).

Destarte, o próprio financiamento da reforma do Ensino Médio depende dos

limites dos orçamentos conjunturais propostos ao MEC e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Com isso, dependendo das condições históricas as quais o Estado se encontra, e dos contextos políticos que regem suas decisões, o aporte financeiro destinado à reforma do Ensino Médio poderá variar. E, assim como uma companhia privada deve gerir seus interesses a partir de pressupostos de diminuição de gastos e otimização de resultados, o Estado também deve, se as condições permitirem, modificar as formas como oferece e financia serviços essenciais à população, como a Educação, a Saúde e a Segurança. Observa-se, por conseguinte, a fundamentação jurídico-institucional de uma reforma não só da estrutura do Ensino Médio brasileiro, mas das próprias bases de atuação do Estado nacional.

Aliado a essa modificação, os artigos referentes aos “itinerários formativos” são de ordem fundamental para a compreensão dos sentidos e das possibilidades de formação propostas pela reforma do Ensino Médio, principalmente por seus conteúdos comporem pelo menos 60% da carga horária total desta etapa. O art. 4º, que modifica o artigo 36 da LDB (BRASIL, 2017), estabelece 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.

Duas implicações decorrem da instauração de tais itinerários. A primeira delas evidencia uma contradição no interior do conteúdo da Lei 13.415/2017 no que se refere ao novo Ensino Médio e sua capacidade de diálogo dinâmico com a multiplicidade de demandas da juventude e do século XXI. Como apontado pelo documento, a reforma visa “ofertar um Ensino Médio atrativo para o jovem, além da liberdade de escolher seus itinerários, de acordo com seus projetos de vida” (BRASIL, 2017), entretanto, como institui o art. 4º desta lei, esses itinerários serão definidos pelas escolas e sistemas de ensino em suas possibilidades. Dessa forma, a então evocada “liberdade individual dos estudantes” de escolha de seu destino escolar é regida por determinações mais amplas e macroestruturais.

Como já alertado por alguns pesquisadores², existe uma grande possibilidade dos sistemas de ensino não aportarem o oferecimento de todos os cinco itinerários formativos em uma mesma escola ou em uma mesma região. Pelo *déficit* de disponibilidade de docentes em todas as áreas, salas de aula insuficientes para todos os estudantes e períodos, laboratórios e espaços de socialização aquém do aumento do número de estudantes, escassez de corpo administrativo para coordenar a dinâmica ampliada do novo Ensino Médio e incerteza do aporte financeiro federal para tal implementação, que, como consta do Art. 20 do documento, depende da programação orçamentária de cada ano, assim, tal reforma enfrenta impedimentos materiais e humanos para sua ampla e efetiva implementação (RAMOS, FRIGOTTO, 2016, p. 38).

A grande realidade de implementação prática dessa reestruturação, segundo o Observatório da Juventude da UFMG (2016, p. 3), assemelhar-se-á ao projeto “Ênfase” ocorrido em Minas Gerais em 2009, que visava similar instituição do ensino integral. Desse modo, como sucedido no referido programa,

Na medida em que as escolas não podiam atender às diferentes demandas das/os estudantes, estas/es foram obrigadas/os a se submeterem ao percurso formativo que as escolas podiam ofertar, em função tanto das/os professoras/es com as/os quais contavam, quanto em relação ao número de estudantes que as salas comportavam (OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE - UFMG, 2016, p. 3).

Aliando tais determinações empíricas relativas à realidade do sistema educacional brasileiro à outras resoluções da Lei 13.415/2017, têm-se uma segunda implicação. Soma-se ao já referido art. 4º, o primeiro parágrafo de tal seção que indica “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” (BRASIL, 2017). Dadas as condições de modificação do Ensino Médio, abre-se a possibilidade de reestruturação do dualismo histórico³ dessa etapa educacional (RAMOS; HEINSFELD, 2017, p. 18296).

Assim como estabelecido durante diversos momentos da história da Educação

² Tais como Observatório da juventude – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (2016, p. 3), cujo texto foi elaborado por uma Comissão de professoras(es) da Faculdade de Educação da UFMG, e Ramos e Frigotto (2016, p. 40).

³ O “dualismo histórico” refere-se a um processo recorrente na história da Educação Básica brasileira, marcado pelo estabelecimento institucionalizado de um sistema duplo de modalidades educacionais: uma de ordem profissionalizante e outra de teor científico (ZOTTI, 2006). A primeira, direcionada para as classes populares e visando sua inserção no mercado de trabalho, estabelecia um currículo exclusivamente técnico; enquanto que a segunda se voltava a setores da classe média e das elites nacionais, preparando seus discentes para a inserção no Ensino Superior.

Básica brasileira, a reforma do Ensino Médio abre brechas jurídicas e práticas para o estabelecimento de dois modelos de educação distintos. O oferecimento dos cinco itinerários formativos ficará a cargo das instituições de ensino para além das disciplinas obrigatórias, entretanto, não existe obrigatoriedade jurídica para a disponibilização de todos os percursos educacionais por parte das escolas. Portanto, torna-se possível a instauração de uma instituição escolar de nível médio que forneça apenas as disciplinas obrigatórias e um dos itinerários formativos disponíveis. Aliando essas condições às facilidades institucionais propostas pela Reforma de execução do itinerário técnico-profissionalizante, como a adoção de docentes com notório saber e a colaboração formativa com o setor privado nesse ciclo, abre-se a possibilidade de formação de escolas de nível médio voltadas exclusivamente para o ensino técnico em seus ciclos específicos.

Desse modo, as condições empíricas de cada instituição determinarão o oferecimento das etapas formativas à sociedade civil. Portanto, reconhecendo a insuficiência de recursos financeiros, condições materiais e de corpo docente por parte dos sistemas estaduais de ensino, amplia-se flanco para o estabelecimento de escolas públicas com itinerários formativos reduzidos. Simultaneamente, abre-se maior campo de disponibilidade dos itinerários por parte dos sistemas privados de ensino, tendo em vista suas condições específicas de financiamento e atendimento de um corpo discente reduzido (RAMOS; HEINSFELD, 2017, p. 18296). Tomando como referência tais condições, a reestruturação de um sistema dual de ensino neste contexto torna-se possível justamente pelas possibilidades de flexibilização e redução do currículo comum propostas pela referida Reforma.

Assim, caso seja estabelecido em âmbito nacional, esse modelo educacional enseja o aprofundamento de desigualdades educacionais e culturais entre os estudantes do Ensino Médio brasileiro. Por conseguinte, a pré-destinação de sujeitos à campos produtivos específicos pela própria escola garante, simultaneamente, uma forma institucionalizada de clivagem profunda das classes sociais, em um processo ampliado de reprodução da estrutura social em questão, (BOURDIEU, PASSERON, 2008, p. 11).

A reforma do Ensino Médio, por pautar-se em pressupostos neoliberais de competitividade e de subjetivação do sujeito voltada à superação de si, oculta as reais implicações dessa reestruturação. Por meio de determinados dispositivos, busca legitimar tal mudança pelo discurso de uma adequação dinamizada do Ensino Médio

nacional tanto às novas condições do século XXI quanto às aspirações individuais de seu corpo discente.

Nesses termos,

O cerne da contrarreforma está na dissociação entre ensinar e educar e na condução de um processo de ensino com base na fragmentação e no pragmatismo. Reitera e incorpora as medidas dos períodos autoritários, sob ditaduras ou não, que afirmaram, ao longo do século XX, a dualidade educacional e o acesso desigual ao conhecimento e à cultura, de acordo com a classe social (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 44).

Para além destas duas profundas implicações, verificam-se outras contradições no texto da Lei 13.415/2017. Dentre elas destaca-se a disparidade, ocultada pela retórica da “igualdade de oportunidades”, entre os objetivos formativos do Ensino Médio, dispostos em seu 7º parágrafo do artigo 3º: “Os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017); e as habilidades a serem desenvolvidas ao longo dessa etapa, enunciadas no 8º parágrafo do Art. 3º.

§8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Contrapõem-se, dessa forma, duas concepções distintas acerca dos objetivos almejados pelo Ensino Médio reformado: por um lado busca-se a formação integral do aluno, desde aspectos fisiopsicológicos até funções cognitivas, por outro, as habilidades e disposições a serem desenvolvidas pelos estudantes restringem-se a apenas dois campos do conhecimento: produtivo e das linguagens. A incongruência do texto reside no fato de ser impossível formar um estudante integralmente a partir do desenvolvimento de duas capacidades e conhecimentos específicos. Ao invés de pautar-se por uma formação integral, que compreenda as diversas formas de saberes científicos sobre a realidade, visando a constituição de um sujeito autônomo, a reforma visa a constituição de um aluno bidimensional, que deverá dominar apenas dois campos do conhecimento, um voltado às tecnologias exclusivamente produtivas, em consonância com as categorias neoliberais empregadas no texto, e outro fundamentalmente linguístico, adquirindo um caráter quase instrumental do uso da comunicação.

Ademais, uma das grandes críticas ao Ensino Médio feita pela M.P. 746/2016 era justamente pela formação fragmentada do estudante, entretanto, a alternativa proposta aprofunda ainda mais uma perspectiva educacional dispersa. Como indagam Ramos e Heinsfeld (2017, p. 18924), “se a formação do aluno deve ser integral, por que ao final do Ensino Médio o aluno deve apenas mostrar-se apto em determinadas áreas, em detrimento das demais?”.

Concomitante a essa disposição, abrem-se caminhos para a discussão acerca do ensino de disciplinas como Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física conforme destacadas pela Lei 13.415/2017. Por mais que inúmeros debates envolvendo a sociedade civil e o campo político indicassem que a reforma do Ensino Médio corresponderia à exclusão dessas quatro áreas da Educação Básica, o texto da lei em questão indica, formalmente, o contrário. No segundo parágrafo do art. 3º estabelece-se que: “A Base Nacional Curricular Comum referente ao Ensino Médio, incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia” (BRASIL, 2017).

Contudo, em comparação com o terceiro parágrafo do mesmo artigo, há uma precisão na composição da lei. Neste, define-se que: “O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do Ensino Médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas” (BRASIL, 2017). Enquanto o parágrafo relativo às disciplinas Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia as tratam “estudos” e “práticas” obrigatórias; no caso da língua portuguesa e da matemática são classificadas de “ensino”. Adicionalmente, o sétimo parágrafo do segundo artigo prescreve: “A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput” (BRASIL, 2017).

Essa Lei torna-se ainda mais abrangente nesse tópico, à medida que a categorização de campos como a Sociologia, a Filosofia, a Educação Física e as Artes enquanto “estudos” e “práticas” confere um valor não-científico aos conhecimentos produzidos por essas áreas. Em comparação com esferas científicas historicamente consolidadas e instituídas enquanto disciplinas propriamente ditas, como a Língua Portuguesa e a Matemática, aqueles campos sequer são categorizados enquanto disciplinas teórica e cientificamente estruturadas. Desse modo, esse documento questiona até mesmo a validade epistemológica das referidas áreas ao tratá-las na

condição de estudos díspares e não sistematizados.

Desse modo, por mais que formalmente a presença no Ensino Médio das referidas disciplinas esteja garantido pela Lei 13.415/2017, existem possibilidades hermenêuticas de tratar tais conteúdos em outras aulas ou práticas, não contemplando, portanto, matérias destinadas ao estudo exclusivo desses conhecimentos. Conseqüentemente,

é possível que as temáticas sobre educação física, arte, sociologia e filosofia não só não configurem disciplinas formais, como seus conteúdos sejam considerados parte dos temas transversais, sendo facultado aos sistemas de ensino o trabalho com projetos e pesquisas para a integralização curricular (RAMOS; HEINSFELD, 2017, p. 18295-18296).

Tendo em vista os objetivos de flexibilização desse nível de ensino pela reforma, observa-se sua convergência com o discurso e a estratégia da flexibilização da vida social presentes no cerne da racionalidade neoliberal (AUDIER, 2008, p. 69). Segundo Tietmeyer (1999, p. 81), a flexibilidade deve ser tanto um princípio de conduta quanto um modo de regulação competitiva entre os sujeitos. Nesse passo, em consonância com a subjetividade neoliberal,

Um novo discurso de valorização do “risco” inerente à vida individual e coletiva tenderá a fazer pensar que os dispositivos do Estado social são profundamente nocivos à criatividade, à inovação à realização pessoal. Se o indivíduo é o único responsável por seu destino, a sociedade não lhe deve nada; em compensação, ele deve mostrar constantemente seu valor para merecer as condições de sua existência. A vida é uma perpétua gestão de riscos que exige rigorosa abstenção de práticas perigosas, autocontrole permanente e regulação dos próprios comportamentos, misturando ascetismo e flexibilidade (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 213).

A partir de tal delimitação compreende-se o que a “flexibilização”, tão evocada pelos textos pela Lei 13.415/2017, significa. Trata-se muito mais de garantir as condições no discurso, por mais que sejam estabelecidas em patamares desiguais, para o exercício pleno das capacidades e liberdades individuais diante de um mundo infinito de possibilidades que é o capitalismo, segundo a teoria neoliberal. Aplicado à vida escolar, trata-se de garantir ao estudante a liberdade de escolha frente a um variado número de itinerários formativos, e desde cedo, imbuir no sujeito uma racionalidade voltada à competitividade, escolha racional e à “superação de si” (FOUCAULT, 2008, p. 311).

Pela flexibilização do sistema educacional em seus vários sentidos, desde a variabilidade de percursos formativos possíveis até a categorização do setor público e privado como empresas ofertantes de determinado produto educacional em competição

mercadológica, busca-se a formação de um novo *homo oeconomicus* a partir da esfera educativa. Assim, pelo caráter generalizante do neoliberalismo, essa nova concepção de sujeito e os dispositivos que ingerem em sua formação estão presentes em todos os campos da vida social; entretanto, dado objeto da presente investigação, focaliza-se a formação desse *homo oeconomicus* a partir da esfera educacional. Contudo, o mesmo se forma simultaneamente em suas relações econômicas, sexuais, culturais, subjetivas e todos os demais modelos interacionais. Portanto, para além de uma definição moderna do termo, o *homo oeconomicus* neoliberal

é aquele que é eminentemente governável. De parceiro intangível do *laissez-faire*, o *homo oeconomicus* aparece agora como o correlativo de uma governamentalidade que vai agir sobre o meio e modificar sistematicamente as variáveis do meio (FOUCAULT, 2008, p. 369).

Justamente pela reforma do Ensino Médio pressupor tal perspectiva em sua estruturação do campo educacional é que ela funciona como dispositivo, que impele e regula a ação e a subjetividade dos sujeitos em detrimento de determinada concepção de mundo, legitimada como a mais produtiva possível. Os dados quantitativos, as manobras discursivas no campo jurídico, político e midiático e o rearranjo institucional são todos dispositivos componentes de uma determinada racionalidade e determinado projeto de sociedade.

Logo, feitas algumas análises acerca Lei nº 13.415 de 2017, que regula juridicamente a estruturação da Reforma do Ensino Médio, torna-se necessária a investigação sobre as concepções que os professores de Sociologia da Educação Básica de Uberlândia, Minas Gerais, estabelecem sobre tal projeto. Assim, considerando que a reforma deve ser implementada nos sistemas de Ensino até 2022 (BRASIL, 2017), faz-se relevante a realização de um acompanhamento sobre os processos de execução das novas formas de funcionamento desse nível educacional.

Portanto, conforme constatado pelas entrevistas, nota-se que todos os docentes analisados se mostram reticentes e incertos quanto às formas de estruturação, os objetivos, a execução e as consequências sociais e educacionais da referida reforma. Por conseguinte, constata-se um amplo volume de rejeição por parte dessa população frente esse modelo de reorganização do Ensino Médio.

Além disso, pode-se indicar que a maior parte dos professores entrevistados não identificou nenhuma transformação substancial provocada pela Reforma sobre as estruturas materiais das escolas onde lecionam e acerca de suas rotinas de trabalho.

Assim, a partir da perspectiva docente, essa reestruturação ainda se encontra em estágio de preparação, cuja aplicação deve tardar para ocorrer, porque, como sugere um desses profissionais, “é que parece que [essa Reforma] foi deixada de lado, todas as discussões e essa reforma não aconteceu” (Professor Lucas, 7 de maio de 2020)⁴. Por isso, o atraso em sua execução aprofunda ainda mais o nível de desconfiança desses sujeitos frente essa reestruturação.

Desse modo, destacam-se algumas razões pelas quais esses professores indicam certa suspeita em relação à reforma. A primeira delas relaciona-se às dúvidas quanto aos modos de aplicação e efetivação do projeto, haja vista que o mesmo ainda se encontra em etapa de planejamento. Assim, seis dos dez educadores entrevistados indicaram que tanto o texto da Lei n. 13.415/2017 quanto as informações oferecidas pelo MEC e pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) são inexatas quanto às formas práticas de realização dessa mudança no interior das instituições escolares. Como sugere um dos entrevistados,

eu nem sei como é que iam fazer isso, porque o objetivo era ir aumentando até colocar escola em tempo integral, mas não aconteceu e as discussões pararam [...] foi discutido bastante, especialmente em 2017, 2018, mas no ano passado [em 2019], com o novo governo, parece que foi tudo deixado e não deu, e não foi levado adiante essas reformas, então eu não sei, está parado (Professor Lucas, 7 de maio de 2020)

O discurso desse docente evidencia uma das questões centrais que permeia a educação brasileira contemporânea: a desarticulação entre as esferas federal, estadual e municipal diante da execução de grandes projetos de gestão e reestruturação do campo (DOURADO, 2007, p. 927). Consequentemente, esse processo político altamente centralizado caracteriza-se não apenas pela falta de diálogo entre o governo federal, os estados da união e as instituições escolares, mas entre os próprios agentes burocrático-educacionais responsáveis pelas reformas e os diretores, supervisores e professores da Educação Básica. Depreende-se disso, o fato de que metade dos docentes entrevistados revelaram que a falta de diálogo com a SEE/MG e o MEC marcou o processo de desenvolvimento da Reforma do Ensino Médio. Segundo um desses sujeitos,

⁴ Após a realização das entrevistas, os professores foram questionados sobre a modificação de seus nomes durante a escrita da presente dissertação com o intuito de preservar a anonimidade de suas identidades. Contudo, 75% dos docentes entrevistados optaram por manter seus nomes reais no texto final do trabalho, desse modo, os nomes dos professores Guilherme, Luis Fernando, Fabíola, Denise, Felipe, Wisterley, Juliana e Gabriela correspondem aos nomes reais dos docentes entrevistados. Por conseguinte, os demais nomes aqui empregados consistem em nomes-fantasia, requeridos e escolhidos pelos docentes que preferiram manter suas identidades anônimas.

O que houve foi imposição, de cima para baixo, [...] porque todos nós respondemos um questionário, inclusive à mão, porque foi a forma do governo referendar as ações dele. Então eles mandaram para todas as escolas [...] para discutir, mas não tem discussão, vem de cima para baixo (Professor Felipe, 19 de maio de 2020).

Portanto, tem-se que para alguns dos professores a reformulação em questão foi realizada de maneira impositiva, sem considerar as experiências cotidianas dos agentes educacionais e as dinâmicas reais das escolas. Adicionalmente, percebe-se que, apesar de a maior parte dos docentes entrevistados ter participado de discussões sobre a reforma em espaços como as instituições escolares e as universidades federais, os mesmos indicaram que esses debates não impactaram em uma possível reelaboração da Lei n. 13.415/2017. Assim, pelo distanciamento entre as esferas de planejamento da Reforma do Ensino Médio de 2017 e os profissionais da Educação Básica entrevistados, constata-se um baixo nível de identificação e confiança desses sujeitos com os pressupostos pedagógicos, os objetivos e os modos de execução de tal reformulação.

Para além desses dois aspectos, os professores em questão também destacaram que a estrutura material das instituições escolares, sobretudo as públicas, não aportam a instituição da educação em tempo integral almejada pela reforma. Tal processo verifica-se justamente porque uma ampliação do tempo dos estudantes no ambiente escolar pressupõe o acesso a atividades pedagógico-formativas extracurriculares, que por sua vez, necessitam de determinado espaço de execução. Contudo, como aponta uma das docentes entrevistadas, a efetivação de tal proposta requer “toda uma reestruturação e teria que ter mais espaço na escola, que a escola não tem estrutura física para receber esse projeto” (Professora Fabíola, 6 de maio de 2020).

Ademais, os professores indicaram que, aditivamente a uma ampliação do espaço físico das instituições escolares, a educação em tempo integral também pressupõe uma maior quantidade de docentes, administradores, supervisores e funcionários responsáveis pela limpeza, segurança e preparo das refeições. Por conseguinte, apenas um financiamento mensal estatal ampliado daria o suporte para a execução plena e contínua de tal projeto. Ainda, faz-se necessário questionar como se daria o processo de ampliação do corpo docente especificamente no contexto econômico vivenciado pela Educação Básica pública do estado de Minas Gerais, marcado sobretudo pelo atraso e parcelamento dos salários dos educadores. Assim, de acordo com uma das professoras,

já tem um problema em relação à quantidade de professores, em relação ao pagamento desses professores, à manutenção desses funcionários ali dentro da escola [...] Então como você faz uma reforma dentro desse contexto? Você não tem uma estrutura para fazer uma reforma, não é proporcionado isso, nem para os professores, nem para os alunos. Então como que a gente pensa que essas questões podem dar certo, podem dar certo dentro desse contexto? Não vejo como algo positivo (Professora Mariana, 6 de maio de 2020).

Portanto, tem-se uma série de questões de ordem material elencadas pelos professores entrevistados, relativas tanto a estrutura física das instituições escolares quanto a disponibilidade de recursos humanos, que criam condições adversas à implementação dessa reformulação. Desse modo, aliam-se a estas variáveis o caráter impositivo desse projeto, haja vista sua tendência em desconsiderar tanto as dinâmicas reais nas quais a Educação Básica brasileira está inserida quanto as experiências cotidianas dos profissionais da Educação. Inclusive, pode-se indicar que a própria reforma ocorre a partir de uma “imposição autoritária por meio de Medida Provisória e as manipulações das leis vigentes” (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 44). Tem-se, assim, uma série de impedimentos práticos e políticos para a ampla execução da Reforma do Ensino Médio.

Para além dessas questões, uma pequena parte dos docentes entrevistados indicou as lacunas didático-pedagógicas desse projeto, conferindo destaque a dois elementos centrais. O primeiro deles relaciona-se à redução do currículo comum do Ensino Médio, haja vista que o art. 3 da referida lei institui que “A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do Ensino Médio” (BRASIL, 2017). Conseqüentemente, estipula-se que, das 4.200 horas relativas ao Ensino Médio em tempo integral, apenas 1.800 serão dedicadas aos conteúdos comuns.

Por conseguinte, segundo a perspectiva de alguns dos professores, a nova carga horária dedicada à BNCC é insuficiente para uma formação universal do estudante brasileiro, o que pode acarretar em um processo de ampliação das desigualdades educacionais regionais no país, justamente porque falar “da Educação Básica [...] [é pensar] aquilo que é comum para todo mundo, que deve respeitar e valorizar e construir a diversidade inclusive, mas que é Educação para todo mundo” (Professor Guilherme, 7 de maio de 2020).

Inclusive, o art. 36 da referida lei prevê que os itinerários formativos “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”, o que pode aprofundar ainda mais essas desigualdades pedagógicas (BRASIL, 2017). Tal processo verifica-se, porque determinados estados da união poderão dispor de volumes de financiamento superiores e, por conseguinte, possuirão melhores condições para ofertar uma maior variedade de percursos de formação a seus estudantes.

Para além dos aspectos relativos às desigualdades e insuficiências na formação do estudante inserido no novo Ensino Médio, os professores destacam como a escolha de apenas alguns itinerários formativos por parte dos discentes pode acarretar falhas para sua formação intelectual. Segundo um dos docentes, “o problema maior [da Reforma do Ensino Médio] é o problema cognitivo que isso vai gerar, se você entra em contato com poucas aulas e só com [algumas] áreas” (Professor Guilherme, 7 de maio de 2020).

Desse modo, faz-se necessário questionar: como a reestruturação do Ensino Médio pode, simultaneamente, alcançar “a formação integral do aluno” (BRASIL, 2017) e garantir o acesso dele a apenas algumas áreas do conhecimento? Tem-se, portanto, uma contradição entre os próprios objetivos propostos por essa lei, seus modos de implementação e as reais condições sociais, materiais e burocráticas das instituições escolares da Educação Básica nacional.

Por fim, constata-se que apenas um dos docentes entrevistados sinalizou sua preocupação com uma possível dualização da Educação Básica no Brasil a partir da referida Reforma. Esse professor evidencia que, frente as possibilidades dos sistemas de ensino em oferecerem apenas dois itinerários formativos, de modo que um deles pode ser voltado ao Ensino Profissionalizante, abre-se campo para a constituição de instituições educacionais voltadas para a formação de mão-de-obra qualificada e outras orientadas para a preparação para o Ensino Superior. Conforme esse sujeito,

Das cinco áreas que o estudante poderia escolher uma delas é curso profissionalizante, e aí a rede, cada sistema de ensino [...] só é obrigado a ofertar duas das áreas. Você imagina se ela vai ofertar com prioridade o profissionalizante, que é para as pessoas terem emprego, porque é escola pública, é para formar mão-de-obra. E na profissionalizante o estudante vai cumprir créditos em estágio, trabalhando em indústrias, e, mais do que isso, as indústrias poderiam ofertar disciplinas dentro da escola, elas podem formar essas parceiras. É uma privatização louca da escola, primeiro o interesse privado entrando em uma instituição pública, que eu sou completamente contra e para escravizar menor de idade (Professor Guilherme, 7 de maio de 2020).

Nota-se, no discurso desse docente, uma posição profundamente contrária aos fundamentos políticos dessa reformulação, bem como um grande nível de indignação frente as possibilidades educacionais propostas pelo projeto. É interessante observar como ele evidencia um dos alicerces socioeconômicos da Reforma, a conjunção entre esfera pública e privada no Brasil, a partir de uma referência aos incisos I e II do Art. 36 da LDB modificado pela Lei n. 13.415/2017, que reconhece parcerias entre empresas e a escola para a formação profissional do estudante.

Assim, apesar de tal dispositivo legal pautar-se pela “legislação sobre aprendizagem profissional” (BRASIL, 2017), são altamente questionáveis os resultados práticos da inserção de jovens educandos no setor privado, à medida que os mesmos podem configurar enquanto mão-de-obra substituta de baixo custo. Portanto, constata-se que, para esse educador, para além das possibilidades de dualização do Ensino Médio, a Reforma pode funcionar enquanto mecanismo de precarização do trabalho dos estudantes e uma forma de privatização da Educação pública nacional.

Dessa forma, para além de significar uma forma de atuação fundamentalmente empresarial do Estado nacional diante da educação, que visa, sobretudo, alcançar parâmetros avaliativos fundamentalmente formados por lógicas econômicas e exercitar a valorização do capital humano dos estudantes a partir da livre escolha de seus trajetos de formação, pode-se indicar que essa reestruturação é realizada de forma impositiva. Tem-se aqui uma convergência com a análise realizada por Silva e Martins (2020) acerca da receptividade da Lei n. 13.415/2017 por professores da Educação Básica da cidade de Pilar do Sul, em que verificaram

que a participação de fato significativa dos envolvidos nos processos não é algo realmente levado em consideração nos procedimentos de formulações de políticas e que, apesar de órgãos representativos, colegiados e estudiosos da área da educação se manifestarem em favor da participação dos sujeitos afetados nos processos pelos quais as políticas se desenvolvem, a ideia de que os agentes possam verdadeiramente interferir nas pautas políticas não se realiza, pois estes não veem suas aspirações de contribuir com a formulação [e] a implantação de políticas públicas verdadeiramente levadas em consideração (SILVA; MARTINS, 2020, p. 20)

Do mesmo modo, verifica-se entre os docentes de Sociologia escolar da Educação Básica de Uberlândia uma ausência de participação efetiva similar àquela constatada por Silva e Martins (2020, p. 20). Assim, de acordo com uma das educadoras,

o professor não foi consultado nisso, por mais que a gente teve que preencher, fazer dez mil reuniões, preencher um monte de coisa que vinha, que o estado mandava a gente preencher e tal, mas a gente não foi ouvido de verdade (Professora Juliana, 12 de janeiro de 2021).

Portanto, esse relato confirma as observações de Ramos e Frigotto (2016, p. 36) acerca do caráter impositivo dessa reestruturação, que acaba por colocar em xeque a legitimidade democrática de sua implementação. Assim, considerando as condições e variáveis elencadas pelos docentes entrevistados e a literatura especializada, compreende-se os sentidos sociais e os fundamentos políticos dos altos níveis de rejeição e a baixa identificação dos professores da disciplina de Sociologia aqui investigados frente a Reforma do Ensino Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise bibliográfica e documental compreende-se aqui a Reforma do Ensino Médio enquanto dispositivo orientador de novas condutas no campo educacional brasileiro, pautado por pressupostos neoliberais. Tem-se, portanto, uma dinâmica convergente entre esse projeto e a constituição de uma nova configuração social, na qual o campo educacional tem papel seminal (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 326-327). Entre alguns dos elementos que permitem tal análise estão, o modo como o textos da MP 747/2016 e da Lei n. 13.415/2017 tendem a considerar a atual estrutura do Ensino Médio enquanto ultrapassada, reificada e estática, que não estabelece diálogo com o setor produtivo, as demandas do século XXI e por se mostrar incapaz de atingir metas satisfatórias (BRASIL, 2016). Conseqüentemente, constata-se uma crítica não só ao sistema educacional público, mas ao próprio Estado, que acaba por compartilhar essas características. Além disso, esse programa visa estabelecer estritamente formas de avaliação quantitativas sobre a Educação, evidenciando aqui o desenvolvimento de processos de “nova gestão pública” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 301).

Ademais, verifica-se que a reforma propõem a formação de itinerários formativos, áreas de estudo interdisciplinares a serem elegidas pelos estudantes, enquanto princípio orientador Ensino Médio. Contudo, segundo Ramos e Frigotto (2016, p. 40), considerando que a prerrogativa para disponibilização dos itinerários depende das condições dos sistemas de ensino, existe uma grande possibilidade desses

não aportarem o oferecimento de todos em uma mesma escola, assim, criam-se condições para o aprofundamento de desigualdades educacionais no país.

Por fim, em relação às concepções dos professores de Ciências Sociais entrevistados sobre a Reforma do Ensino Médio de 2017, percebe-se um amplo nível de incerteza e ceticismo frente os pressupostos políticos, os objetivos e as consequências pedagógicas de tal projeto. De acordo com os docentes, essa reestruturação foi elaborada sem diálogo com os profissionais da Educação Básica e não considerou as reais condições estruturais e de recursos humanas das escolas públicas brasileiras.

Assim, o discurso docente corrobora a análise de Ramos e Frigotto (2016, p. 36) acerca do caráter impositivo da reestruturação do Ensino Médio proposta pela Lei 13.415/2017, bem como revela alguns dos impedimentos práticos à execução desse plano. Em vista disso, esse conjunto de variáveis conjugam-se para produzir o baixo nível de identificação dos professores de Sociologia da Educação Básica de Uberlândia com a referida Reforma.

REFERÊNCIAS

AUDIER, Serge. **Le colloque Lippmann**. Paris: Le Bord De l'Eau, 2008.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. **Lei n. 13.415/2017**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 6 abr. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória n. 746**, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BURGOS, Marcelo. O processo de construção da proposta da Sociologia para a Base Nacional Curricular Comum. *In*: GONÇALVES, Danyelle; SILVA, Ileizi (Org.). **A Sociologia na Educação Básica**. São Paulo: Anablume, 2017. p. 105-126.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOURADO, Luiz. Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 1ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MENDONÇA, Sueli. Os processos de institucionalização da Sociologia no Ensino Médio (1996 - 2016). In: GONÇALVES, Danyelle; SILVA, Ieizi (Org.). **A Sociologia na Educação Básica**. São Paulo: Anablume, 2017. p. 57-75.

MINAYO, Maria Cecília. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

Observatório da Juventude - UFMG. **Reforma do Ensino Médio**: M.P. 746/2016. 2016. Disponível em: <https://observatoriodajuventude.ufmg.br/texto-para-discussao-reforma-do-ensino-medio-mp-7462016/>>. Acesso em: 3 abr. 2019.

RAMOS, Flávia; HEINSFELD, Bruna. Reforma do Ensino Médio de 2017 (Lei n. 13.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento. In: Seminário internacional de representação sociais, subjetividade e educação, IV., 2017, Curitiba. **Anais IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação**. Curitiba: BRUC, 2017. p. 18284-18300. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24107_11975.pdf. Acesso em: 18 ago. 2020.

RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do Ensino Médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207/15754>. Acesso em: 18 ago. 2020.

SILVA, Damaris; MARTINS, Marcos. A Participação Docente na Nova Reforma do Ensino Médio: um estudo sobre Pilar do Sul/SP. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 20, p. 1-23, 2020.

TIETMEYER, Hans. **Économie sociale de marché et stabilité monétaire**. Paris: Economica/Bundesbank, 1999.

ZOTTI, S.A. O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, IV, 2006, Goiânia. **Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação**. Goiânia: 2006. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo01/Solange%20Aparecida%20Zotti%20-%20Texto.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.