



**O ENSINO DE SOCIOLOGIA PERANTE A DUALIDADE HISTÓRICA DO ENSINO
MÉDIO BRASILEIRO**

**THE TEACHING OF SOCIOLOGY BEFORE THE HISTORICAL DUALITY OF
BRAZILIAN HIGH SCHOOL**

**LA ENSEÑANZA DE LA SOCIOLOGÍA ANTE LA DUALIDAD HISTÓRICA DE LA
ENSEÑANZA MEDIA BRASILEÑA**

MELO, Valci
valcimelo@hotmail.com
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
<http://orcid.org/0000-0003-3037-142X>

RESUMO O estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica que busca analisar a relação entre os desafios históricos do Ensino Médio e a intermitência da Sociologia como disciplina escolar. No decorrer da pesquisa, que se dá à luz do materialismo histórico-dialético, defende-se a tese de que a situação de exclusão pela qual tem passado a Sociologia é consequência direta das indefinições da etapa educacional na qual está inserida. Por fim, conclui-se que os desafios do Ensino Médio e da disciplina Sociologia não lhes são próprios, e sim refletem os problemas estruturais da sociedade de classes.

Palavras-chave: Ensino Médio. Ensino de Sociologia. Projeto Societário.

ABSTRACT This study consists of a bibliography research which seeks to analyze the relationship between the historical challenges of high school and the intermittency of the sociology as scholar discipline. During the study, which if gives at light of historical and dialectical materialism, the thesis is defended that the situation of exclusion through which Sociology has passed is a direct consequence of the uncertainties of the educational level in which it is inserted. Finally, it is concluded that the challenges of High School and Sociology are not their own but rather reflect the structural problems of class society.

Keywords: High School. Teaching of Sociology. Society Project.

RESUMEN El estudio consiste en una investigación bibliográfica que busca analizar la relación entre los desafíos históricos de la Enseñanza Media y la intermitencia de la Sociología como disciplina escolar. En el transcurso de la investigación, que se da a la luz del materialismo histórico-dialéctico, se defiende la tesis de que la situación de exclusión por la que ha pasado la sociología es consecuencia directa de las indefiniciones de la etapa educativa en la que está inserta. Por último, se concluye que los desafíos de la Enseñanza Media y de la disciplina Sociología no les son propios, sino que reflejan los problemas estructurales de la sociedad de clases.



Palabras clave: Enseñanza Media. Enseñanza de la Sociología. Proyecto Societario.

1 INTRODUÇÃO

Um olhar panorâmico da história educacional brasileira nos mostra um imenso descaso para com a escolarização básica enquanto direito social universal. Historicamente, os serviços de educação formal no Brasil, quando não restritos à preparação das classes dominantes, foram ofertados de maneira diferenciada. Essa diferenciação tem se processado tanto através da antiga falta de equivalência entre os cursos que dariam ou não acesso ao prosseguimento dos estudos, como também pela atual discrepância qualitativa entre os serviços ofertados pelas escolas privadas e aqueles predominantes nas instituições públicas de ensino¹.

Ao longo deste trabalho, trataremos sobre o Ensino Médio, retomando a tese de que essa etapa de ensino é historicamente atravessada por uma dualidade que põe, de um lado, aqueles cuja escolarização deve contribuir para formar a elite dirigente, e, do outro lado, aqueles que a escola deve preparar rapidamente para a ocupação profissional e a reprodução material da ordem social vigente (ROMANELLI, 1986; CURY, 1998; KUENZER, 2000).

No interior desse cenário, encontra-se o ensino de Sociologia, ciência que, pela segunda vez na história da educação brasileira,² ocupa o posto de componente curricular obrigatório do Ensino Médio. Enquanto disciplina escolar atrelada a essa estrutura dual e conflituosa do ensino de nível médio, a Sociologia expressa tais

¹Dizemos predominante porque, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o melhor desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2014, por exemplo, foi obtido por estudantes de escolas públicas federais, e não, pelas instituições privadas. Por outro lado, isso evidencia uma discrepância qualitativa entre as próprias instituições públicas, tendo em vista que as escolas estaduais e municipais continuam com baixos índices de desempenho. Também referimo-nos aos dados de 2014 porque, segundo noticiou a imprensa, o governo tentou camuflar o desempenho das escolas públicas no ENEM dos anos seguintes, a exemplo de 2015, ano em que foram excluídos 96% dos institutos federais da lista oficialmente divulgada. Disponível em: Acesso em: http://g1.globo.com/educacao/noticia/governo-exclui-96-dos-institutos-federais-em-divulgacao-do-enem-por-escola.ghtml?utm_source=facebook&utm_medium=share-bar-desktop&utm_campaign=share-bar. 05 nov. 2016.

²O ensino de Sociologia já teve um período de obrigatoriedade que se estendeu de 1925 a 1942, sendo retirado pela reforma educacional do ministro Gustavo Capanema, e só retornando como disciplina nacionalmente obrigatória a partir da aprovação da Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008.



contradições e sofre as consequências das indefinições dessa etapa de ensino, sendo a intermitência, a nosso ver, sua maior expressão.

É, pois, no desafio de desenvolver essas questões que o presente estudo se lança. Esse consiste em uma pesquisa bibliográfica ancorada no referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético, método desenvolvido por Marx e Engels a partir da crítica que direcionam ao idealismo hegeliano e ao materialismo feuerbachiano.

Neste sentido, fiéis ao método escolhido, procuramos identificar os vínculos existentes entre os desafios históricos do Ensino Médio e a presença/ausência da Sociologia como componente curricular obrigatório, atentando para a relação entre a configuração do sistema educacional, cuja maior expressão está na dualidade histórica que vem caracterizando o Ensino Médio, e os problemas estruturais da sociedade de classes na qual essa etapa de ensino está inserida (KUENZER, 2000).

2 TRABALHO, CLASSES SOCIAIS E EDUCAÇÃO

Conforme nos ensina Lukács (2013), na esteira de Marx e de Engels, o trabalho corresponde a um intercâmbio entre o homem e a natureza, mediante o qual o ser humano produz não somente os meios de produção e de subsistência necessários à reprodução físico-biológica, mas também desenvolve os demais complexos (educação, arte, ciência, direito, política etc.) necessários à reprodução da vida social (LUKÁCS, 2013; MARX; ENGELS, 1998a; LESSA, 2015).

No entanto, essa “atividade vital consciente³” (MARX, 2004, p. 84) sofreu várias alterações ao longo da história, apresentando formas variadas que se estendem do comunismo primitivo, passando pelo escravismo e pelo feudalismo, chegando ao capitalismo (MARX; ENGELS, 1998a; LESSA, 2015).

Conforme Lessa (2015), de todos os modos de produção já existentes, somente o comunismo primitivo não registra a divisão dos homens em classes sociais,

³Na esteira do marxismo, o trabalho é concebido como aquela atividade que é responsável pelo surgimento e a reprodução do ser social, mas que, enquanto tal, só pode se dar, desde o princípio, com o auxílio da consciência e da linguagem. Por isso, Marx o denomina em O Capital de “atividade vital consciente”.



sendo tal feito possível somente com o desenvolvimento das forças produtivas e a consequente produção simultânea do excedente e da carência. Para o autor, a produtividade, conseguida graças à descoberta da agricultura e da pecuária, ao mesmo tempo em que possibilitou aos homens a garantia de alimentos, a fixação em um determinado local (sedentarismo) e as diversas consequências daí decorrentes, também se mostrou insuficiente para que os frutos do trabalho fossem divididos igualmente e ainda propiciassem novos investimentos. Essa última situação, por sua vez, seria responsável pelo surgimento da concentração das riquezas nas mãos de alguns (propriedade privada) e, portanto, pela fragmentação da sociedade em classes sociais e pelo aparecimento do Estado enquanto aparelho responsável por zelar, predominantemente, pela defesa dos interesses da classe dominante (MARX; ENGELS, 1998b).

Assim, na esteira do materialismo histórico-dialético, a sociedade de classes é instaurada e mantida pela divisão social do trabalho entre aqueles que, apropriando-se dos meios fundamentais de produção material da vida social, também se apropriam da quase totalidade das riquezas produzidas por aqueles que entram no “negócio” apenas com a força de trabalho.

Ao longo de seu desenvolvimento histórico, a sociedade de classes apresentou complexificações como o surgimento de outras classes ou frações para além das duas classes fundamentais que caracterizam cada modo de produção classista, a saber: o escravismo, o feudalismo e o capitalismo (MARX; ENGELS, 1998b). No caso desse último modo de produção, trata-se da primeira vez na História em que as forças produtivas chegaram a um nível tão elevado de desenvolvimento que a quantidade de riquezas produzida tem condições objetivas de ser distribuída de forma igualitária sem que o resultado seja a coletivização da miséria (MARX; ENGELS, 1998b; LESSA, 2015).

No entanto, como se trata de uma sociedade fragmentada em classes sociais no interior da qual, apesar dos avanços e complexificações da vida social, os meios de produção continuam nas mãos da classe dominante, a riqueza que poderia ser coletivizada permanece sendo usufruída de forma privada.



Nesse cenário, a educação que, conforme Lukács (2013, p.176), caracteriza-se por capacitar os homens “[...] a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida”, no caso da sociedade de classes, está mais propensa a contribuir com a reprodução dos interesses da classe dominante e, portanto, com a manutenção da ordem social vigente, do que em constituir-se em instrumento de emancipação da classe trabalhadora. Ou seja, dando-se sob a direção do Estado que, como observam Marx e Engels (1998b, p.42), caracteriza-se modernamente enquanto “comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa”, a atividade educativa escolarizada apresenta limites estruturais que a impossibilita de ser efetivamente democrática e universal em sua forma e conteúdo⁴.

Contudo, esse condicionamento histórico-social da atividade educativa e das demais esferas constitutivas daquilo que Lukács (2013) denomina posições teleológicas secundárias precisa ser compreendido em uma perspectiva ontológica e dialética. Melhor dizendo: carece da consideração de que, enquanto atividades que têm como objeto não a natureza em si, mas a vida social, as posições teleológicas secundárias têm seu momento constitutivo (ontológico, causal) na produção material da vida social (trabalho) com a qual mantêm uma relação dialética de autonomia relativa (LESSA, 2015). E é graças a essa autonomia relativa que podemos visualizar na realidade social fenômenos que extrapolam as regularidades, a exemplo de atividades e experiências educativas que buscam enfrentar os “limites objetivos da lógica do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45), apontando para além do ajustamento à ordem social vigente.

No entanto, ao buscarmos aqui compreender como se processa esse condicionamento histórico-social da atividade educativa na educação brasileira, especialmente no que tange ao Ensino Médio e ao ensino de Sociologia nele inserido, daremos ênfase não às idiosincrasias, mas sim àquilo que consideramos regularidades. E isso se dará não por que ignoremos que existam situações que diferem, em maior ou menor escala, da realidade analisada, e sim, por

⁴Aos interessados nesta questão, ver, entre outros: Bourdieu e Passeron (2008); Saviani (2008b); Tonet (2012).



compreendermos que, embora essas situações existam e sejam válidas, não correspondem à regra e, portanto, não possuem a mesma capacidade de impacto na totalidade social daqueles feitos que se constituem regularidades.

3 O ENSINO DE NÍVEL MÉDIO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA: CONTRADIÇÕES INTRÍNSECAS À SOCIEDADE DE CLASSES

O ensino de nível médio no Brasil, enquanto componente da história de exclusão que caracteriza a educação escolar brasileira, constitui-se em uma etapa na qual se concentram vários dos principais problemas educacionais do país, a exemplo das altas taxas de evasão e repetência e do baixo desempenho dos estudantes nas avaliações nacionais que calculam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB⁵ (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011; COSTA, 2013; INEP, 2014).

Entre os problemas que afetam o Ensino Médio brasileiro, encontra-se a dualidade estrutural: de um lado, a formação da classe dirigente; do outro, a formação dos filhos da classe trabalhadora. Esse formato afeta a própria identidade dessa etapa de ensino, fazendo com que a mesma não consiga definir-se nem como propedêutica, nem como técnico-profissionalizante – muito menos assumindo as duas faces concomitantemente.

Essa dualidade, por sua vez, nem sempre se dá de forma explícita, como acontece com a existência de duas redes escolares, uma pública e outra particular. Ela também acontece de maneira velada, a exemplo do descompasso qualitativo que caracteriza as redes públicas de ensino nas esferas municipal, estadual e federal; ou conforme observa Silva (1992, p. 128), mediante a “[...] suposição de que um produto uniforme, a ‘escolarização’, está sendo oferecido a todas as crianças, independentemente de sua classe social”. Mas tal característica não é própria do

⁵ Aqui cabe um esclarecimento: o fato de citarmos os dados do IDEB como ilustrativos do cenário educacional brasileiro não significa que concordemos, sem ressalvas, com a metodologia utilizada pelo referido índice para aferir a qualidade educacional brasileira, uma vez que este se limita a ranquear as escolas e esferas político-administrativas da federação, baseado apenas no desempenho estudantil demonstrado na Prova Brasil e na taxa de aprovação escolar. Dito isso, acrescentamos que os dados do IDEB, embora insuficientes, não podem ser desconsiderados, tendo-se em vista que, além de oficiais, são informações que dão uma ideia acerca de uma realidade que, provavelmente, seja pior do que a parte mostrada.



Ensino Médio. Pelo contrário: expressam, no âmbito da educação, os problemas estruturais da sociedade de classes, na qual o processo de escolarização está inserido, e as configurações desse tipo de sociedade no Brasil, que como observa Prado Jr. (2011), tem se caracterizado pela submissão da vida econômica e social interna ao suprimento de necessidades externas do capitalismo mercantil internacional.

Assim, ao debruçarmo-nos sobre a história da educação escolar em nosso país, vemos que ainda no Período Colonial (quando não existia sequer um sistema de escolarização estruturado) contrastava-se o oferecimento de uma educação basicamente catequética (ou no máximo elementar) para os indígenas, voltada à “[...] inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores” (SAVIANI, 2008a, p. 29), com uma formação mais sofisticada para os colonos e seus descendentes. Ou seja, como nos mostra Saviani, ao tratar da “pedagogia brasílica” encabeçada por Manuel da Nóbrega e, posteriormente, por José de Anchieta, e mais especificamente, ao traçar considerações sobre o plano de instrução elaborado pelo primeiro:

[...] O plano iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa [...] (SAVIANI, 2008a, p. 43).

Assim, como se vê, a operacionalização do serviço de escolarização ganha contornos e desdobramentos diferentes desde o ensino mais elementar, dependendo da classe social envolvida e da finalidade socioeducacional perseguida. No entanto, quando se trata da etapa atualmente conhecida como Ensino Médio, essa polarização se acirra, o que não poderia ser muito diferente no interior de uma sociedade fragmentada em classes sociais, uma vez que é nessa etapa educacional que o processo de escolarização delimita os espaços sociais a serem ocupados por aqueles de quem se exige posição de comando e de quem se requer atuação direta enquanto mão de obra na reprodução material da vida social. E assim acontece porque é, principalmente, no período do Ensino Médio que os estudantes filhos da classe



trabalhadora são confrontados mais diretamente com a necessidade de produção material da vida social.

Desse modo, enquanto visualizamos, no período do Brasil Império (1822-1889), algumas iniciativas públicas e privadas (essas últimas quase sempre recebendo auxílio direto do Estado recém-criado) voltadas à criação de “[...] escolas primárias e profissionais, cursos noturnos para trabalhadores, asilos e educandários para a infância pobre [...]” (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 79); vemos o ensino de nível médio manter a mesma estrutura que carregava desde os tempos da Colônia e que, em grande medida, somente será parcialmente rompida a partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961). Trata-se do caráter explicitamente dual, materializado nas configurações das modalidades de cursos ofertadas, as quais não apenas separavam rigidamente o aprendizado profissional daquele que deveria dar acesso aos estudos superiores, como também impediam legalmente que a maioria das modalidades desse direito ao prosseguimento dos estudos (SAVIANI, 2008a; GONDRA; SCHUELER, 2008). Também destacava-se a predominância do setor privado na oferta dos raros cursos existentes e a desarticulação entre o ensino elementar, o ensino de nível médio e o ensino superior, na medida em que prevalecia a realização de exames parcelados e cursos preparatórios que inviabilizavam ou, no mínimo, tornavam pouco atraente a seriação. Esta última característica, conforme observa Romanelli (1986), embora tenha sido objeto da Reforma Rocha Vaz (Decreto nº 16.782A, de 13 de janeiro de 1925), somente conseguiu ser enfrentada por meio da Reforma Francisco Campos voltada ao ensino secundário (Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931).

Essas características que se fazem presentes desde a criação do Ensino Médio no Brasil (distinção dos cursos de acordo com a classe social dos estudantes, caráter de preparação para o vestibular e desarticulação entre as etapas, modalidades e níveis educacionais) o acompanharão durante toda a sua história na sociedade brasileira, ganhando novos contornos face às mudanças externas ao campo educacional que, em certa medida, forçam este a responder, no âmbito formativo, às demandas postas pelo setor produtivo, pela modernização do Estado e da vida social, cultural e política. No entanto, no essencial, permanece sua estrutura dual



organicamente articulada com a continuidade de uma forma de organização social dividida entre quem manda e quem é obrigado a obedecer.

É, pois, o que vemos acontecer com o ensino de nível médio, mesmo após as intensas mudanças socioeconômicas, culturais e políticas que ganharam corpo a partir de 1930. Isto é, embora reconheçamos que, a partir desse momento histórico, mudanças em diversas esferas sociais impulsionaram a cobrança popular por escolarização e forçaram o Estado a ampliar a oferta, no que nos interessa aqui, não ocorreram alterações substanciais. Dizemos isso porque, ao intensificarem o conflito de classes, essas mudanças também aprofundaram a dualidade estrutural entre formação geral, voltada para a continuidade dos estudos em nível superior, e a preparação dos estudantes para a ocupação imediata de postos de trabalho. Como resultado, essa etapa de ensino continuou representando um caráter de ritual de passagem para os filhos das classes dominantes e de terminalidade dos estudos para os filhos da classe trabalhadora. Ou seja, não se pode negar que as reformas educacionais promovidas por Francisco Campos (Decretos nº 19.890/31 e nº 21.241/32) e, posteriormente, por Gustavo Capanema (Decreto-lei nº 4.244/42) tenham algum impacto na expansão da oferta e na atualização do ensino de nível médio ante as exigências dos novos tempos protagonizados pela industrialização e pela ideologia nacionalista (ROMANELLI, 1986). Contudo, não é o mesmo que se pode dizer acerca da dualidade e da inflexibilidade entre níveis e modalidades de ensino, uma vez que permaneceu até o início da década de 1960 a falta de equivalência entre as modalidades de ensino médio existentes e a impossibilidade de prosseguimento dos estudos em nível superior, a não ser para aqueles que passassem pelo ensino secundário, o ramo de ensino médio dedicado à elite.

Em nosso entender, a falta de equivalência entre as modalidades de Ensino Médio foi a única das três características aqui referidas acerca dessa etapa educacional que, efetivamente, sofreu uma alteração substantiva até o momento atual. Inicialmente, a falta de equivalência entre os cursos de nível médio foi ignorada pelas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema. Posteriormente, ao longo da década de 1950, a matéria foi alvo de iniciativas que colocaram em debate a inflexibilidade entre os cursos e o caráter de terminalidade das modalidades técnicas



(agrícola, comercial, industrial), a exemplo da Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950. Contudo, somente com a promulgação da LDB 4.024/61 garantiu-se a equivalência legal e a possibilidade de fluxo entre as várias modalidades de ensino de nível médio (CURY, 1998).

Já sobre a dualidade e a falta de identidade desta etapa educacional, nem a LDB 5.692/71, nem a LDB 9.394/96 foram capazes de enfrentar adequadamente o problema, o qual, conforme observa Kuenzer (2000), extrapola as condições materiais dadas pela sociedade de classes:

A dualidade estrutural que determinou duas redes diferenciadas ao longo da história da educação brasileira tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho; pretender resolvê-la na escola, por meio de uma nova concepção, é ingenuidade ou má-fé (KUENZER, 2000, p. 21).

Assim, tanto a LDB nº 5.692/71, como também a Lei nº 9.394/96 buscaram enfrentar a dualidade estrutural do Ensino Médio agindo pelos extremos. Na Lei nº 5.692/71, o cenário foi colocado formalmente de cabeça para baixo, uma vez que se buscou enfrentar o problema da dualidade obrigando-se o ensino de nível médio (agora denominado Ensino de 2º Grau) a ser profissionalizante em todas as suas modalidades.

Já no que diz respeito à LDB 9.394/96, esta questão da dualidade estrutural do ensino de nível médio pode ser identificada, ao menos, em quatro momentos. O primeiro deles diz respeito à versão original da referida Lei, na qual define-se o agora denominado Ensino Médio como última etapa da Educação Básica, no sentido de superar a sua limitação a um ritual de passagem para o ensino superior, ou a condição de curso profissionalizante estrita e diretamente ligado ao mercado de trabalho.

O segundo momento corresponde à aprovação do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, a partir do qual fica proibida a oferta integrada de Ensino Médio regular e na modalidade técnica, podendo esta última ser cursada de forma paralela, no contraturno, ou posteriormente, como formação complementar.

O terceiro momento é marcado pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que revoga a proibição do Ensino Médio integrado ao ensino técnico e procura incentivar a oferta de um ensino de nível médio que articule as categorias do trabalho,



da ciência, da cultura e da tecnologia⁶, bem como, que se alicerce no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico.

O quarto e mais problemático desses momentos corresponde à aprovação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Ela é resultado da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, um instrumento jurídico-político utilizado pelo Poder Executivo que passa a vigorar no ato de sua publicação - apesar de a última palavra sobre o mesmo caber ao Congresso Nacional, o qual pode aceitá-lo na íntegra, alterá-lo ou, simplesmente, rejeitá-lo.

Assim, por meio deste dispositivo, o governo brasileiro procurou reformar, sem debates com a sociedade e de forma aligeirada, uma etapa educacional carregada de problemas estruturais e históricos. Dizemos de forma aligeirada porque esse tipo de medida legislativa força o Congresso Nacional a apreciá-lo dentro de um prazo de apenas 60 dias, uma vez que, mesmo podendo ser prorrogável por igual período, caso transcorram 45 dias de sua publicação e não seja concluída, a MP tranca a pauta da Casa Legislativa na qual se encontra.

Em seus três eixos temáticos (Ensino Médio em Tempo Integral, Reestruturação Curricular e Dispensa da licenciatura para atuação docente na área de “formação técnica e profissional”), a referida Lei reassume e legitima a dualidade estrutural do Ensino Médio.

No caso do primeiro eixo, que altera progressivamente a carga horária mínima anual do Ensino Médio de 800 horas para 1.400 horas, sua efetivação exige investimentos para além das condições atualmente permitidas pela Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016. Esta lei, que condiciona os gastos públicos nas áreas sociais ao montante investido no ano anterior mais o reajuste da inflação, na prática, acaba congelando os investimentos sociais por 20 anos. Assim, como observa Melo (2017, p. 131): “Neste cenário, como garantir o repasse de recursos de forma suficiente para atender as demandas dos sistemas de ensino na implementação da escola de tempo integral?”

⁶Para uma análise deste processo e, principalmente, do último decreto, ver os estudos de Brasil (2006a), Krawczyk (2012), Bremer e Kuenzer (2012).



Essas demandas, conforme observa o autor, envolvem, entre outros elementos: forte investimento na infraestrutura das escolas para adaptá-las à nova realidade, adoção de uma política de formação e trabalho docente em tempo integral e com dedicação exclusiva, e concessão de bolsas de estudo para os estudantes de baixa renda que, desde cedo, precisam conciliar escola e trabalho.

O segundo eixo temático, que nos interessa mais diretamente neste estudo, diz respeito à reestruturação curricular do Ensino Médio. De acordo com a Lei 13.415/2017, somente Língua Portuguesa e Matemática são componentes obrigatórios nos três anos de escolaridade. Essa mudança, conforme analisa Melo (2017), tem sérias implicações, destacando-se a fragmentação do caráter universal e formativo da última etapa da Educação Básica e a criação de um cenário de indefinição e insegurança para a maioria dos atuais componentes curriculares. Isto é, nem a Lei 13.415/2017 nem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC⁷) do Ensino Médio deixam claro, a exemplo do que é posto para o Ensino Fundamental, qual será o lugar das atuais disciplinas na nova organização curricular. A BNCC até faz referência aos saberes que compõem cada área do conhecimento: 1) Linguagens e suas Tecnologias é uma área composta por: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física; 2) Matemática e suas Tecnologias coincide disciplina e área do conhecimento; 3) Ciências da Natureza e suas Tecnologias agrupa: Biologia, Física e Química e 4) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas envolve História, Geografia, Filosofia e Sociologia. No entanto, como o próprio documento destaca:

Para atender a todas essas demandas de formação no Ensino Médio, mostra-se imperativo repensar a organização curricular vigente para essa etapa da Educação Básica, que apresenta excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas (BRASIL, 2018, p. 467-468).

Assim, o que temos posto a partir da Lei do autointitulado Novo Ensino Médio e da BNCC é a definição de quatro áreas do conhecimento cuja organização curricular pode ou não se dá de forma disciplinar, mas não pode ultrapassar a duração máxima

⁷Documento do Ministério da Educação (MEC) que define direitos de aprendizagem, competências e habilidades a serem desenvolvidas e conhecimentos escolares a serem estudados em toda a Educação Básica.



de 1.800 horas. Como a forma pela qual os conhecimentos que compõem essas áreas serão tratados não fica claro, abre-se margem para indefinições e insegurança tanto no que tange à formação e ao recrutamento de professores, como também, no que se refere à garantia de determinados componentes historicamente marginalizados. Conhecendo a história de disciplinas marcadas pela intermitência e pela falsa suspeita de doutrinação ideológica de esquerda, como é o caso da Sociologia e da Filosofia, não é exagerado o receio de que estas correm sérios riscos de exclusão ou marginalização - mesmo sob a garantia legal de que “a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017, art. 3º, § 2º). Isto é, em um cenário no qual, propostas como a do Projeto Escola Sem Partido⁸ parecem está na ordem do dia do Ministério da Educação e face à indefinição da BNCC acerca da organização curricular, pode-se simplesmente alegar que o conhecimento sociológico está sendo contemplado de forma interdisciplinar na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas sem necessariamente se dispor de condições mínimas para tal abordagem, a exemplo da contratação de professores devidamente habilitados para esse tipo de serviço.

O terceiro eixo temático da reforma do Ensino Médio é tão ou mais problemático que os dois primeiros. Trata-se de uma mudança que fere de morte o processo de formação, trabalho e carreira docente, na medida em que abre brecha para a contratação de professores sem licenciatura, exigindo-se apenas “notório saber” em áreas relacionadas ao itinerário formativo denominado “formação técnica e profissional”.

Assim, mais uma vez, temos o Ensino Médio brasileiro na ordem do dia, na pauta das discussões e das proposições políticas. Sob a alegação correta de que se trata de um tema relevante e urgente, se propõe uma intervenção equivocada, legitimando a existência dual de uma escola que forma os futuros dirigentes da sociedade (acessível a uma minoria da população) e de uma escola de massas que

⁸ Trata-se de um movimento criado em 2004, pelo advogado Miguel Nagib, e que, desde 2014, vem protagonizando, nas esferas municipal, estadual e federal, a apresentação de projetos de lei que buscam criminalizar o que denomina “doutrinação ideológica de esquerda” na sala de aula.



se propõe a preparar os estudantes, de maneira aligeirada, para a venda imediata e precarizada de sua força de trabalho⁹.

Desse modo, conforme observa Kuenzer (2000), ao analisar a ambição inicial da LDB 9.394/96 de ofertar um Ensino Médio integral, integrado e universal, fica provado que a histórica dualidade que afeta a educação escolar brasileira e, de modo especial, o ensino de nível médio, não pode ser superada apenas com mudanças no âmbito legal. Ou seja, embora estas sejam necessárias, enquanto conquistas pontuais, e constituam passos importantes na luta pela superação real da dualidade, não se pode esperar que tal feito seja plenamente efetivado no interior de uma sociedade estruturalmente fragmentada em classes sociais com interesses antagônicos e sob a liderança do aparelho estatal. Pois, conforme indaga Marx (2012, p. 45-46), ao analisar a proposta sobre “educação popular universal e igual” no programa de unificação de dois partidos políticos operários alemães em 1875:

Educação popular igual? O que se entende por essas palavras? Crê-se que na sociedade atual (e apenas ela está em questão aqui) a educação possa ser igual para todas as classes? Ou se exige que as classes altas também devam ser forçadamente reduzidas à módica educação da escola pública, a única compatível com as condições econômicas não só do trabalhador assalariado, mas também do camponês? (MARX, 2012, p. 45, grifos do autor).

Claro que, com isso, não estamos condicionando a possibilidade de melhorias significativas no âmbito da educação formal à superação da sociedade de classes – e nem foi esta a questão levantada por Marx, uma vez que, mais adiante, o autor acrescenta que sua crítica dirige-se à ingenuidade de “conferir ao Estado o papel de educador do povo” (MARX, 2012, 46), e não à justa e necessária luta popular para que esse cumpra a responsabilidade de “[...] estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc.” (MARX, 2012, p. 45-46). Ou seja, não se trata de negar que, sob a vigência da sociedade de classes, o Estado cumpre um papel estratégico, seja na manutenção – como acontece predominantemente -, seja no enfrentamento da ordem vigente. Nesse processo, a escolarização se dá refletindo e (re)produzindo as contradições sociais

⁹Para uma análise detalhada acerca das implicações da Lei n. 13.415/2017 na configuração do Ensino Médio brasileiro, ver Melo (2017).



mais amplas, mas inegavelmente, com condições de apresentar resultados qualitativamente superiores aos que temos alcançado de modo geral e, no caso específico em tela, no Ensino Médio brasileiro. Trata-se, pelo contrário, como nos alerta Marx, de compreendermos que características como as que aludimos ao longo deste texto acerca do ensino de nível médio no Brasil são orgânicas ao projeto de sociedade dominante, sendo equivocadas as iniciativas de superação real de tais empecilhos sem a devida consideração desse elemento de ordem estrutural.

4 O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO INTERIOR DAS CONTRADIÇÕES DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Os dilemas do ensino de Sociologia no Brasil acompanham quase toda a história do ensino de nível médio, uma vez que a inserção dessa ciência como disciplina escolar no curso normal e na modalidade de ensino secundário começou a ser defendida ainda no final do século XIX.

Na ocasião, o ensino da disciplina foi defendido pelo então deputado imperial pela Província da Bahia, Rui Barbosa, no ano de 1882 e, em 1890, foi legalmente garantido sob a denominação “Sociologia e Moral”, nas modalidades anteriormente referidas, pelo Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890 (Reforma Benjamin Constant). Mas a Sociologia nunca chegou a ser, de fato, ensinada no ensino de nível médio antes de sua real efetivação, mediante o Decreto nº 16.782A, de 13 de janeiro de 1925, mais conhecido como Reforma Rocha Vaz (MACHADO, 1987; MORAES, 2011).

Ainda sobre a proposição de Rui Barbosa, observa Moraes (2011) que, embora os pareceres deste também versassem sobre o ensino de nível médio, sua maior ambição consistia na tentativa de substituir a disciplina Direito Natural pela cadeira Sociologia, no curso superior de Direito, mudança esta que, como observa Meucci (2000), o contexto histórico também não permitia.

Diante desse cenário, os pareceres de Rui Barbosa acerca da inserção da Sociologia no ensino de nível médio e superior não chegaram a ser, nem ao menos, apreciados. Assim, conclui Moraes (2011, p. 361): “quer por não ter sido oficializada,



quer pela não especificidade, os pareceres de Rui Barbosa têm importância relativa como um marco na história do ensino de Sociologia na escola secundária brasileira”.

Já acerca da Reforma Benjamin Constant, apesar desta garantir legalmente a inserção da Sociologia, tal feito não consegue ultrapassar a letra da lei. Assim acontece, sobretudo, pelo descompasso entre a legislação e a situação conjuntural e estrutural da sociedade brasileira e da realidade educacional, cuja dualidade, conforme Romanelli (1986), expressava ao mesmo tempo os ranços do passado recente escravocrata, a acirrada luta pelo poder político e o consequente direcionamento dos projetos societários em disputa. Para se ter uma ideia do clima político da época, observa Cury (2009) que, dentro de um mesmo grupo como o que defendia a instauração da República, existiam projetos diferentes e antagônicos.

Assim, como observa Romanelli (1986, p. 42) acerca da reforma educacional em tela:

Faltava, porém, para a execução da reforma, além de uma infraestrutura institucional que pudesse assegurar-lhe a implantação, o apoio político das elites, que viam nas ideias do reformador uma ameaça perigosa à formação da juventude, cuja educação vinha, até então, sendo pautada nos valores e padrões da velha mentalidade aristocrático-rural. Era toda uma estrutura social e econômica entrando no processo de formação do povo e colocando-se como entrave à renovação pedagógica.

Deste modo, a República Velha (1889-1930), ao menos em seus anos de apogeu, liderada pelas oligarquias rurais, não apresentou condições objetivas nem subjetivas favoráveis ao rompimento com o passado que, em matéria de educação, caracterizava-se pelo bacharelismo aristocrático (ROMANELLI, 1986; CURY, 2009) no interior do qual a Sociologia, enquanto componente curricular ligado a uma perspectiva científica, teria pouco ou nada a contribuir.

Contudo, a partir da segunda década do século XX, a Primeira República apresenta sinais de falência, cuja maior expressão foi a transição do modelo agrário-exportador para a instauração do processo de industrialização (ROMANELLI, 1986). No campo educativo e intelectual, intrinsecamente associado ao elemento anterior, intensifica-se a demanda popular por escolarização, a crítica ao ensino livresco e notabiliza-se a influência europeia e estadunidense, seja na preocupação de nossos intelectuais com a problemática da formação histórica e com o destino da “nação”



brasileira¹⁰, seja no tocante à renovação pedagógica proposta pelo movimento da Escola Nova.

É, pois, no interior desse cenário que a Sociologia será efetivamente inserida como componente curricular obrigatório dos cursos secundários¹¹, através da Reforma Rocha Vaz (Decreto nº 16.782A, de 13 de janeiro de 1925) e, posteriormente, do curso normal, por meio da ação de intelectuais reformadores como Fernando de Azevedo e Carneiro Leão que, em 1928, inseriram a disciplina no Rio de Janeiro (então Distrito Federal) e em Recife (MEUCCI, 2007).

Nesse primeiro momento de obrigatoriedade nacional, inserida nos cursos secundário e normal, modalidades que representavam como nenhuma outra o histórico de dualidade, elitização e seletividade do Ensino Médio no Brasil, a expectativa para com a disciplina Sociologia girava em torno da sua contribuição no processo de modernização nacional e preparação da elite dirigente. Isto é, pretendia-se que a disciplina Sociologia propiciasse a cientificização do currículo em harmonia com o projeto elitista de “modernização conservadora¹²”, superando o bacharelismo reinante até então e adentrando nos desafios concretos da modernização do Estado e da sociedade. No entanto, tal ambição não conseguiu ultrapassar o âmbito dos manuais e da legislação, visto que a Reforma Francisco Campos não conseguiu, como pretendia, fazer com que o ensino secundário, especialmente a etapa complementar, na qual a Sociologia estava inserida, superasse o histórico de preparação para o ensino superior (MEUCCI, 2000). Por outro lado, a própria disciplina enfrentava o desafio de ser inserida, primeiro, no que hoje denominamos última etapa da Educação Básica e, somente depois, nos cursos superiores, sofrendo as indefinições do campo científico e as dificuldades próprias da recontextualização no âmbito escolar (GUELFY, 2001).

¹⁰ Apesar desta problemática já está em curso desde o final do século XIX, inicialmente sob forte influência do evolucionismo e do determinismo biológico, é a partir do final dos anos 20 e início dos anos 30 do século XX que ganha uma interpretação renovada a partir de pensadores como Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Junior etc.

¹¹ Este por meio do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 (Reforma Francisco Campos), organizava-se em duas etapas seriadas, a saber: 1) fundamental (com duração de 5 anos); 2) complementar (com duração de 2 anos). A disciplina Sociologia constava no último ano da segunda etapa, seguindo a lógica da Reforma Rocha Vaz que já havia inserido esta também no final do ensino secundário (no 6º ano).

¹² Para uma análise histórica do conceito, ver Pires e Ramos (2009).



Frente a esse cenário, a reforma educacional do ministro Gustavo Capanema opta por excluir a Sociologia como disciplina do curso secundário, o qual, como vimos, tinha sua inserção justificada pela possibilidade que oferecia à modernização e cientificização curricular. Essa reforma educacional, conforme Romanelli (1986), orientava-se, no caso do ensino técnico-profissionalizante, pela preocupação em formar mão de obra para dar conta da industrialização nascente, e no âmbito do ensino secundário, retomava a perspectiva da formação humanista e livresca. Neste cenário, o ensino de Sociologia parecia ter pouco ou nada a contribuir.

Assim, a retirada da Sociologia, mediante a reforma educacional do ministro Gustavo Capanema, em 1942, e sua longa intermitência até ser reintroduzida, nacionalmente, mediante a aprovação da Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008, exige ser pensada para além da interpretação corrente, a qual vê tal feito como reação direta de governos autoritários (a exemplo do Estado Novo em vigor na época de sua exclusão) a um suposto caráter eminentemente crítico-revolucionário do ensino de Sociologia, perspectiva esta presente em estudos como os de Santos (2002) e Santos e Silva (2012).

Essa interpretação acerca da intermitência do ensino de Sociologia na Educação Básica começa a ser problematizada no capítulo “Conhecimentos de Sociologia”, das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006b), e será melhor desenvolvida em Moraes (2011) – que, por sinal, foi coordenador e um dos principais autores das OCEM-Sociologia -, e em Oliveira (2013).

Para esses autores, a tese de que a exclusão da disciplina do currículo do então ensino secundário se deu motivada somente por “preconceitos ideológicos”, em virtude de um suposto caráter eminentemente crítico-revolucionário da Sociologia é insuficiente e, nas palavras de Moraes (2011, p. 371), “[...] de duvidoso poder heurístico, se bem que com efeitos políticos indiscutíveis”. Isto é, para o autor, há diversas evidências em nível nacional que vão na contramão desta tese, a exemplo da inserção ou permanência da disciplina em governos autoritários, como os de Arthur Bernardes (1922-1926) e parte do Estado Novo (1937-1942). O autor também lembra a facultatividade do ensino de Sociologia em governos “democráticos”, como os que



vigoraram entre 1946 e 1964, e após a redemocratização do país e o retorno obrigatório da disciplina, que apenas se deu já no ano de 2008. Conforme Moraes, a retirada e o desprezo pela disciplina, em 1942, é um fator mais relacionado a problemas internos e identitários das Ciências Sociais (e da Sociologia) associado a uma perspectiva técnico-burocrática e propedêutica do ensino secundário na qual a Sociologia teria pouco a contribuir.

Parece-nos ser também este o entendimento de Florestan Fernandes em artigo de 1954 acerca do ensino de Sociologia na escola secundária. Isto é, embora defendesse a inserção da referida disciplina nessa modalidade educacional, para o autor, o formato do então curso secundário se mostrava de tal forma preso às estruturas do passado que Florestan assim conclui: “não é preciso muita sagacidade para se perceber que, mantendo-se as condições atuais, o sistema educacional brasileiro não comporta um ensino médio em que as Ciências Sociais possam jogar algum papel” (FERNANDES, 1954, p. 98).

Já sobre a rejeição da Sociologia como disciplina no período pós-LDB 9.394/96 e anterior à Lei nº 11.684/2008, conforme Moraes (2011), explicaria-se pela opção por um currículo organizado em áreas do conhecimento nas quais se supunha que os conhecimentos de Antropologia, Política e Sociologia estariam dissolvidos nos conteúdos de outras disciplinas.

Também Oliveira (2013), buscando interpretar o fenômeno da intermitência do ensino de Sociologia à luz da Sociologia da Educação, especialmente, a partir dos estudos de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, destaca que, além dos motivos já expostos, há que se acrescentar o processo de hierarquização das disciplinas, o qual se daria face a “[...] maior ou menor afinidade entre estas e as habilidades valorizadas pelas elites culturais” (OLIVEIRA, 2013, p. 185). Assim, como destaca o autor:

Dentro desta perspectiva, enquanto a Sociologia mostrou-se como uma disciplina abstrata, longe da realidade social do aluno, constituiu-se essencialmente como um saber elitizado, voltado para a formação de dirigentes que ingressariam nos cursos superiores [...] e valorizado no currículo escolar. Em contrapartida, na medida em que se aproximou do debate político público, das questões sociais e culturais que constituem a realidade de seus alunos mostra-se como um saber dispensável, que pode



ser 'ensinado de forma interdisciplinar' por outras disciplinas, por outros professores sem formação acadêmica específica (OLIVEIRA, 2013, p. 186).

Assim, conforme argumentam esses autores, não havia somente razões ideopolíticas para a supressão da disciplina, pois o seu ensino no período 1925 a 1942, ao se dar nas modalidades elitizadas de nível médio, estava afinado com a conservação da ordem social vigente, cumprindo a exclusão da Sociologia do currículo de um desses ramos (o ensino secundário) muito mais uma função burocrática de enxugamento curricular.

Já com relação ao novo período de obrigatoriedade nacional, que se dá a partir do ano de 2008, atentemos para o fato de que isso acontece em um momento histórico no qual o Ensino Médio, como já demonstramos neste texto, se pretendia universal e formativo, bem como, no qual as Ciências Sociais, apesar dos problemas que as circundam, encontram-se consolidadas enquanto campo científico. Porém, assim como no período anterior no qual foi obrigatória, a condição de disciplina escolar da Sociologia continua sendo afetada diretamente pelos desafios históricos do ensino de nível médio, sobretudo, pela indefinição que envolve a sua identidade.

É esse, pois, o caso do falacioso Novo Ensino Médio, instituído pela Lei nº 13.415/2017. Tendo a reestruturação curricular como ponto central, a referida Lei, ratificada pela BNCC do Ensino Médio, lança uma cortina de fumaça sobre a organização do currículo por disciplinas. Isto é, retomando a confusa proposta de arranjo curricular por áreas do conhecimento, característica das medidas educacionais do final dos anos 1990, o Novo Ensino Médio garante explicitamente a obrigatoriedade apenas de Língua Portuguesa e de Matemática como componentes curriculares de todo o Ensino Médio. O ensino de Língua Inglesa é garantido, mas sem clareza a respeito de sua duração. O Espanhol é banido e as demais disciplinas, junto às quais se encontra a Sociologia, são agrupadas em áreas do conhecimento, pairando sobre elas – e mais ainda sobre a Sociologia e a Filosofia, devido ao histórico de intermitência – uma enorme incerteza.

O processo de tramitação da MP 746/2016 foi marcado por protestos e resistência de estudantes (inclusive por meio da ocupação de escolas), professores e instituições educacionais e científicas de todo o país, os quais colocaram-se explicitamente contrários a vários pontos da medida. Santos e Silva (2017), ao



analisarem cartas, manifestos e notas de 11 entidades educacionais e científicas¹³ acerca da referida reforma, destacam que o posicionamento contrário das mesmas pode ser agrupado em quatro eixos: 1) reação pela defesa da educação; 2) reação contra a exclusão de disciplinas no Ensino Médio; 3) reação contra a admissão por notório saber e 4) reação contra o silenciamento do ensino médio noturno.

Embora a referida proposta de lei tenha chegado à versão final sem alterações substanciais ou incorporação das demandas dos manifestantes contrários à MP, foi graças à pressão social que, no texto da Lei nº 13.415/2017, garantiu-se conquistas como o recuo acerca da exclusão explícita de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia. No entanto, como já comentamos na subseção anterior, essa garantia legal não é suficiente para minimizar a situação de incerteza que paira sobre esses componentes curriculares. No caso da Sociologia, principalmente, pois essa situação ressuscita a primeira versão da LDB 9.394/96, quando esta assegurava a abordagem de conhecimentos de Sociologia e de Filosofia no Ensino Médio, mas sob a ideia de que os conteúdos dessas disciplinas não constituem um corpo de conhecimentos específicos, podendo ser tratados de forma transversal e, portanto, dispensando-se o recrutamento de professores devidamente formados na área.

Também é importante destacar que essa compreensão, a nosso ver, equivocada, de que os problemas do Ensino Médio têm sua origem em uma suposta inadequação curricular não é novidade no cenário educacional brasileiro. Ilustra bem esse equívoco posicionamentos polêmicos e duvidosos como os da ex-Presidenta da República, Dilma Rousseff, que em entrevista ao telejornal Bom Dia Brasil, da TV Globo, exibida no dia 22 de setembro de 2014, em plena campanha eleitoral para a reeleição, ao ser questionada acerca dos baixos índices educacionais do País, destacou:

¹³ As entidades analisadas pelos autores foram: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de História (ANPUH), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), Associação Brasileira de Hispanistas (ABH), Associação dos Professores de Filosofia e Filósofos do Brasil (APROFFIB), Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Fórum Nacional de Educação (FNE (cf. SANTOS; SILVA, 2017, p. 68).



[...] os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, de fato, não estão bons. Nós não conseguimos entrar na meta. Nos últimos anos do ensino fundamental, nos aproximamos. No ensino médio, não nos aproximamos. Nós temos esse diagnóstico do ensino médio. Tanto é assim que criamos o Pronatec. O Pronatec tem duas partes, uma parte é ensino técnico. Por que criar um ensino técnico? Porque *o jovem do ensino médio, ele não pode ficar com 12 matérias, incluindo nas 12 matérias, filosofia e sociologia*. Tenho nada contra filosofia e sociologia, *mas um currículo com 12 matérias não atrai um jovem*. Então, nós temos que primeiro ter uma *reforma nos currículos* e isso não é algo trivial. O governo não faz isso por decreto, porque têm todos entes federados envolvidos (ROUSSEFF, 2014, grifos nossos).

Embora tenha buscado amenizar o impacto de sua fala, destacando que não tinha nada contra as disciplinas citadas, a ex-presidenta deixou uma dúvida acerca da importância e da legitimidade dessas disciplinas no âmbito da Educação Básica. Mais que isso: seu discurso centralizou os problemas do Ensino Médio no enxugamento curricular e na formação de cunho técnico-profissionalizante, desconsiderando os condicionantes estruturais que afetam essa etapa educacional e as disciplinas nela inseridas.

Apesar de o posicionamento da ex-presidenta ir na contramão de conquistas educacionais que ocorreram sob o governo de seu próprio partido, o Partido dos Trabalhadores – PT, a exemplo da obrigatoriedade nacional do ensino de Sociologia como disciplina no Ensino Médio, vê-se que ela [a ex-presidenta] estava sintonizada com o espírito que se materializou na Lei 13.415/2017, a qual foca a reforma do Ensino Médio na reestruturação curricular e coloca a Sociologia e tantas outras disciplinas sob sérios riscos de exclusão ou, no mínimo, de marginalização.

Desse modo, temos mais uma vez a Sociologia envolvida nos históricos problemas estruturais do ensino de nível médio. E a exemplo do que aconteceu em momentos anteriores, nos quais a disciplina foi excluída ou ignorada, acreditamos que posicionamentos como os da ex-presidenta Dilma Rousseff e da Lei 13.415/2017 não têm como pano de fundo certo receio por um suposto potencial eminentemente crítico-emancipatório da Sociologia. Parece-nos que tal situação tem mais a ver com uma perspectiva educacional utilitarista, que privilegia o adestramento dos estudantes e a preparação imediata de mão de obra para o mercado, em detrimento de um processo educacional pautado na aquisição do patrimônio cultural historicamente acumulado sob a forma de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscamos demonstrar que o ensino de nível médio no Brasil se constitui em um contínuo de dualidade e que tal característica reflete os problemas estruturais da sociedade na qual esta etapa educacional está inserida.

Uma vez dual, o ensino de nível médio também apresenta-se, predominantemente, em uma de suas modalidades, como um ensino elitizado e extremamente seletivo para que somente “os mais capazes” o alcancem e tenham chances de continuar os estudos em nível superior.

No caso do ensino de Sociologia, seus dois momentos de obrigatoriedade nacional se deram em contextos históricos diferentes, mas com condicionamentos estruturais muito próximos.

No primeiro momento (1925-1940), a inserção da referida disciplina se deu de modo declaradamente afinado com a manutenção da ordem social vigente, visto que as expectativas de sua contribuição residiam na possibilidade de formação científica e cívica da elite dirigente (MEUCCI, 2000). Contudo, em virtude de sua subordinação estrutural à organização da etapa e modalidades de ensino na qual foi inserida, cujo foco, longe de ser a formação geral, continuou voltado à preparação para o Ensino Superior, não pode dar conta adequadamente da finalidade para a qual foi pensada – um dos motivos, talvez, responsáveis pela sua exclusão pela reforma Capanema.

Já no tocante ao segundo momento de obrigatoriedade nacional (pós 2008), é inegável que existem avanços, se comparado ao período que se estendeu até 1942, mas não cremos tratar-se de diferenças e mudanças substanciais. Ou seja, embora a disciplina seja reintroduzida a partir de um longo processo de luta em defesa de seu ensino e destine-se, atualmente, não à formação da elite dirigente, e sim, a todos os estudantes de nível médio, continua sendo refém dos desafios históricos do Ensino Médio, cuja universalização foi legalmente conquistada recentemente¹⁴, mas permanece sendo a modalidade educacional que concentra os mais antigos e

¹⁴Somente com a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que estabelece a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade, bem como, da Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009, se dá a garantia da universalização do Ensino Médio.



profundos problemas da educação brasileira. Basta lembrarmos que o ensino de Sociologia em nível médio enfrenta, entre outros desafios, uma carga horária semanal limitadíssima e um enorme contingente de professores sem as devidas condições objetivas e subjetivas para lidarem com a referida disciplina, seja devido à falta de formação acadêmica específica, seja em virtude das insuficientes condições de trabalho e carreira docente.

Assim, a história educacional brasileira nos mostra um inigualável descaso para com a escolarização da população carente, restringindo-se a qualidade dos serviços educacionais à preparação da elite dominante – mesmo quando a lei, falaciosamente, defende a igualdade e a universalidade. No caso do ensino de Sociologia, não basta comemorar seu retorno ou permanência no currículo da escola média - embora se trate de uma conquista importante e de uma preocupação justa e necessária. É preciso analisar os limites históricos, estruturais e conjunturais que circundam a referida ciência, a disciplina em particular e a atividade pedagógica em geral para não cairmos na ilusão de que se trata de uma disciplina eminentemente crítica, cuja presença no currículo do Ensino Médio quase que por si só já é suficiente para promover o real conhecimento da realidade social.

Por fim, destaquemos que não ignoramos o fato de que os objetos em análise (o Ensino Médio e o ensino de Sociologia) apresentam complexidades e singularidades que extrapolam os limites deste artigo e da perspectiva teórico-metodológica adotada. No entanto, optamos por abordar a dualidade estrutural pelo fato de que, em nosso entender, entre tantos outros desafios que afetam o Ensino Médio, este permanece vivo e digno de investigação em suas nuances contemporâneas. Também o fizemos por compreendermos que a situação da Sociologia, enquanto componente curricular obrigatório dessa modalidade de ensino, embora não esteja mecanicamente determinada pelos desafios que a circundam, também não está isenta dos problemas que a afeta.

VALCI MELO

Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Licenciado em Pedagogia e em Ciências Sociais. Professor, poeta e escritor.



REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. *Ensino Médio integrado à Educação Profissional*. Brasília: MEC/SEED/TV ESCOLA/SALTO PARA O FUTURO, 2006a.

BRASIL. “Conhecimentos de Sociologia”. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Ensino Médio. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. Brasília, DF, 2006b.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 dá outras providência. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2018.

BREMER, Maria Aparecida de Souza; KUENZER, Acácia. Ensino médio integrado: uma história de contradições. IX SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – A PÓS-GRADUAÇÃO E SUAS INTERLOCUÇÕES COM A EDUCAÇÃO BÁSICA, 9., 2012, Caxias do Sul *Anais...* Universidade de Caxias do Sul, 2012.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2557/1903>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. *Educação Em Revista*, Belo Horizonte, n. 27, jul. 1998. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n27/n27a08.pdf>. Acesso em: 13 out. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. “Projetos republicanos e a questão da educação nacional”. In: VAGO, Tarcísio Mauro et. al. (orgs.). *Intelectuais e escola pública no Brasil: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza edições, 2009.

FERNANDES, Florestan. O ensino da sociologia na escola secundária brasileira. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1., 1954, São Paulo. *Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia*, São Paulo, Sociedade Brasileira de Sociologia, 1955. p. 89-106.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a02v32n116.pdf>. Acesso em: 14 set. 2014.



GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

GUELFÍ, Wanirley Pedroso. *A Sociologia como disciplina escolar no Ensino Secundário brasileiro (1925-1942)*. 2001. 194p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Paraná.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar - 1997/2014*. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>. Acesso em 15 jun. 2015.

KRAWCZYK, Nora Rut. Novos formatos escolares para novas demandas sociais: o Ensino Médio Integrado. *Archivos de Ciencias de la Educación*, n. 6, 2012. Disponível em: <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/>. Acesso em: 01 out. 2014.

KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educ. Soc.*, Campinas, ano XXI, n. 70, abr. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>. Acesso em: 14 set. 2014.

LESSA, Sérgio. “Lukács, trabalho e classes sociais”. In: COSTA, Gilmaisa; ALCÂNTARA, Norma. *Anuário Lukács 2014*. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

LUKÁCS, Georg. *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACHADO, Celso de Souza. O ensino da sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. *Rev. da Fac. Educ.*, USP, São Paulo, ano 1, n. 13, p. 115-142, jan./jul. 1987.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. *Crítica do Programa de Gotha*. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *O manifesto do partido comunista*. São Paulo: Boitempo, 1998b.

MELO, Valci. A escolarização média da classe trabalhadora no Brasil: desafios contemporâneos e suas raízes históricas. *Trabalho Necessário*, Niterói, ano 15, n. 26, p. 115-141, jan./jun. 2017.

MEUCCI, Simone. *A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos*. 2000. [s.n]. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MEUCCI, Simone. Entre a escola nova e a oligarquia: a institucionalização da sociologia na Escola Normal de Pernambuco – 1929-1930. *Cronos*, Natal, v. 8, n. 2, p. 451-474, jul./dez. 2007.



MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. ampliada. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Amaury César. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382. 2011.

OLIVEIRA, Amurabi. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 35, n. 2, p. 179-189, jul./dez. 2013.

PIRES, Murilo José de Souza; RAMOS, Pedro. O termo modernização conservadora: sua origem e contribuição no Brasil. *Revista Econômica do Nordeste*, v. 40, n. 3, jul./set. 2009.

PRADO JR., Caio. *Formação do Brasil contemporâneo: colônia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROUSSEFF, Dilma. *Dilma Rousseff*: entrevista [set. 2014]. Entrevistadores: Chico Pinheiro e Ana Paula Araújo. Rio de Janeiro: TV Globo, 2014. Entrevista concedida ao Telejornal Bom Dia Brasil.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; SILVA, Maria Kélia. Novo ensino médio: reações pelas políticas curriculares. *Crítica Educativa*, Sorocaba, v. 3, n. 1, p. 67-84, jan./jun. 2017.

SANTOS, Mário Bispo dos. *A Sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal*. 2002. 170 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília, Brasília.

SANTOS, Valci Melo Silva dos; SILVA, Midas Amorim. Na contramão: a sociologia como possibilidade educativa emancipadora no Ensino Médio. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, ano XII, n. 138, p. 83-90, nov. 2012.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Ed. Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

TONET, Ivo. *Educação contra o capital*. 2. ed. rev. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.