

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL CAMPUS LITORAL
NORTE DEPARTAMENTO INTERDISCIPLINAR**

**SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO:
AUSÊNCIA E PRESENÇA CÍCLICAS QUE SE CONFIGURAM EM UMA
DEPENDÊNCIA DE TRAJETÓRIA**

ELISA DAMINELLI

Tramandaí

2023

ELISA DAMINELLI

**SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO:
AUSÊNCIA E PRESENÇA CÍCLICAS QUE SE CONFIGURAM EM UMA
DEPENDÊNCIA DE TRAJETÓRIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à comissão de graduação do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, do Departamento Interdisciplinar da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Campus Litoral Norte, como requisito para a obtenção do título Licenciatura em Ciências Sociais

Orientador: Prof. Dr. Alex Alexandre Mengel

Tramandaí
2023

CIP - Catalogação na Publicação

Daminelli, Elisa
SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: AUSÊNCIA E PRESENÇA
CÍCLICAS QUE SE CONFIGURAM EM UMA DEPENDÊNCIA DE
TRAJETÓRIA / Elisa Daminelli. -- 2023.
62 f.
Orientador: Alex Alexandre Mengel.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus
Litoral Norte, Licenciatura em Ciências Sociais,
Tramandaí, BR-RS, 2023.

1. Ensino de Sociologia. 2. Mudanças
institucionais. 3. Dependência de trajetória. I.
Mengel, Alex Alexandre, orient. II. Título.

ELISA DAMINELLI

**SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO:
AUSÊNCIA E PRESENÇA CÍCLICAS QUE SE CONFIGURAM EM UMA
DEPENDÊNCIA DE TRAJETÓRIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à comissão de graduação do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, do Departamento Interdisciplinar da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Campus Litoral Norte, como requisito para a obtenção do título Licenciatura em Ciências Sociais

Orientador: Prof. Dr. Alex Alexandre Mengel

Data de aprovação: 30 de janeiro de 2023

Banca examinadora

Prof. Dra. Silvia Lima de Aquino

Prof. MSc. Tatiana Mello Ribeiro Cruz

Dedico este trabalho à minha família, que sempre me apoia nos meus sonhos e comemora minhas conquistas!

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos à equipe diretiva da escola Estadual Albatroz que, gentilmente, acolheu-me e contribuiu com os dados desta pesquisa; e ao professor Alex Alexandre Mengel pela disponibilidade e dedicação empreendidas na minha orientação.

Agradeço aos professores, tutores e colegas de curso, pelas trocas e aprendizados compartilhados.

Agradeço, em especial, à minha família pela rede de apoio constituída, que possibilitou a conclusão do curso e a elaboração deste trabalho.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram com essa caminhada e com a construção deste trabalho.

“Quando os costumes são suficientes, as leis são desnecessárias. Quando os costumes são insuficientes, é impossível fazer respeitar as leis.”

Émile Durkheim

RESUMO

Este estudo teve como tema o ensino de Sociologia e as políticas públicas de educação. O objetivo foi compreender como mudanças institucionais influenciaram no processo histórico de inclusão e exclusão da Sociologia da grade curricular no Ensino Médio, configurando-se em um processo de dependência de trajetória que pode ser observado também no contexto atual. Para tanto, buscou identificar as principais mudanças de legislação que afetaram o ensino de Sociologia a partir da publicação da LDB de 1996; coletou informações sobre o ensino de Sociologia em uma escola estadual de Osório; e problematizou, a partir dos dados coletados, sobre a relação entre as mudanças institucionais e a dependência de trajetória no que se refere ao ensino de Sociologia. Como referencial teórico metodológico utilizou-se dos estudos de Douglas North, no que se refere às mudanças institucionais, aliado à concepção de dependência de trajetória de James Mahoney e ancorado nos estudos de Bourdieu no campo da Educação. A abordagem de pesquisa foi qualitativa e utilizou-se do estudo de caso, concentrado em dados coletados de uma escola da rede pública estadual do litoral norte gaúcho, além de registros em documentos e dados estatísticos da base de dados do INEP. Foram elencados três períodos históricos para análise: anterior a 2008, em que a sociologia não fazia parte da grade curricular; entre 2008 e 2017, com a sociologia como disciplina obrigatória no Ensino Médio, e o contexto atual, com a implementação do Novo Ensino Médio. Como resultados verificou-se que o processo de inclusão da sociologia na grade curricular, a partir de 2008, enfrentou muitas adversidades no ambiente escolar, o que dificultou sua consolidação no currículo. Além disso, verificou-se que, no contexto atual, com a implementação do Novo Ensino Médio, esse processo de consolidação da Sociologia se mostra ainda mais frágil, sendo passível de um retrocesso e de uma nova exclusão da disciplina do currículo, devido às circunstâncias que foram observadas na escola investigada. Dessa forma, conclui-se que os processos de mudanças institucionais, sobretudo, mudanças de legislação, configuram-se como elementos que contribuem para o processo cíclico de inclusão e exclusão da sociologia do currículo escolar, que se constituem em uma dependência de trajetória no ensino de sociologia.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia - Mudanças institucionais – Dependência de trajetória

ABSTRACT

This study had as its theme the teaching of Sociology and public education policies. The objective was to understand how institutional changes influenced the historical process of inclusion and exclusion of Sociology from the curriculum in high school, configuring itself in a path dependence process, that can also be observed in the current context. Therefore, it sought to identify the main changes in legislation that affected the teaching of Sociology, since the publication of LDB in 1996; collected information about the teaching of Sociology in a public school in Osório; and problematized, based on the data collected, the relationship between institutional changes and path dependence with regard to the teaching of Sociology. As a theoretical and methodological reference, Douglas North's studies were used, with regard to institutional changes, combined with James Mahoney's concept of path dependence and anchored in Bourdieu's studies in the field of Education. The research approach was qualitative and used a case study, concentrated on data collected from a state public school on the north coast of Rio Grande do Sul, in addition to records in documents and statistical data from the INEP database. Three historical periods were listed for analysis: before 2008, when sociology was not part of the curriculum; between 2008 and 2017, with sociology as a mandatory subject in high school, and the current context, with the implementation of the New High School. As a result, it was found that the process of including sociology in the curriculum, starting in 2008, faced many adversities in the school environment, which hindered its consolidation with the curriculum. In addition, it was found that, in the current context, with the implementation of the New High School, this consolidation process of Sociology is even more fragile, being liable to a setback and further exclusion of the subject from the curriculum, due to the circumstances that were observed in the investigated school. In this way, it is concluded that the processes of institutional changes, above all, changes in legislation, are configured as elements that contribute to the cyclical process of inclusion and exclusion of sociology from the school curriculum, which constitute a path dependence in the teaching of sociology.

Keywords: Teaching of Sociology - Institutional change – Path dependency

Índice de figuras

Figura 1: Número de escolas estaduais, vinculadas a 11ª CRE, que atendem Ensino Médio...	19
Figura 2: Quadro com informações do perfil de docentes entrevistadas.....	34
Figura 3: Esquema para análise de dados a partir dos períodos históricos elencados.....	35
Figura 4: Linha do tempo referente a legislação pertinente à Sociologia no Ensino Médio....	36
Figura 5: Indicador de adequação da formação docente para o Ensino Médio.....	38
Figura 6: Série histórica do número de cursos de Sociologia ofertados no Brasil, na modalidade presencial, entre 2008 e 2021, segundo dados do Censo da Educação Superior. .	39
Figura 7: Série histórica do número de vagas, ingressantes e concluintes, em cursos de Sociologia no Brasil, modalidade presencial, entre 2008 e 2021.....	39

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDB - Lei de Diretrizes de Bases da Educação

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

EJA - Educação de Jovens e Adultos

CRE - Coordenadoria Regional de Educação do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO.....	15
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA.....	15
2.2 MUDANÇAS INSTITUCIONAIS NO ÂMBITO EDUCACIONAL E DEPENDÊNCIA DE TRAJETÓRIA NO CAMPO DA SOCIOLOGIA ESCOLAR.....	20
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	27
3.1 PROBLEMA E OBJETIVOS.....	27
3.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	28
3.3 PERCURSO DA PESQUISA.....	31
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	35
4.1 SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: UM MOVIMENTO INTERMITENTE DE AUSÊNCIA E PRESENÇA.....	36
4.2 A PRESENÇA DA SOCIOLOGIA NA GRADE CURRICULAR COMO DISCIPLINA OBRIGATÓRIA ENTRE 2008 E 2017.....	37
4.3 CONTEXTO ATUAL: NOVO ENSINO MÉDIO E NOVA BNCC.....	47
4.4 AUSÊNCIA E PRESENÇA CÍCLICAS QUE SE CONFIGURAM EM UMA DEPENDÊNCIA DE TRAJETÓRIA.....	51
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
6. REFERÊNCIAS.....	59

1. INTRODUÇÃO

A sociologia como disciplina escolar, no Brasil, é marcada por sua intermitência no currículo ao longo da história, passando por períodos de exclusão e inclusão no currículo escolar, às vezes, com caráter optativo e outras como disciplina obrigatória, como foi observado a partir da promulgação da Lei 11.684 de 2008. Em contraponto, a alteração na Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB), em 2017, excluiu o caráter obrigatório da disciplina. Além disso, o contexto do novo Ensino Médio e da proposta da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) abre espaço para a exclusão novamente da disciplina do currículo escolar.

A proposta do novo Ensino Médio, que já começou a ser implementada nas escolas, ao longo do ano de 2022, coloca diversos desafios para o ensino de Sociologia: como a luta pela manutenção da sociologia no Ensino Médio; a contratação de professores licenciados em Sociologia para a atuação no Ensino Médio; a busca por espaço de atuação que contemple a área de Sociologia e que motive o interesse e a participação dos estudantes. De outro lado, também coloca como perspectivas a possibilidade de atuação articulada com outras disciplinas dentro da mesma área do conhecimento de Ciências Humanas, ademais, com outras áreas do conhecimento como forma de ocupar espaços e novas formas de conhecer e ensinar Sociologia; bem como a possibilidade de ocupar espaços em outras disciplinas que foram criadas, como os projetos integradores e a proposta de projeto de vida.

Um dos principais desafios para a Sociologia, entretanto, parece estar relacionado com a sua própria manutenção como disciplina no currículo do novo Ensino Médio, sendo que os Estados ficaram responsáveis por organizar como será o currículo e a distribuição de carga horária em suas redes de ensino, o que deixa margem para a exclusão da sociologia do currículo escolar. A manutenção da Sociologia como disciplina no Ensino Médio implica em carga horária prevista nos cursos e na contratação de professores, uma vez que haveria demanda por profissionais da área.

Nesse aspecto, embora a Lei nº 13.415 de 2017, que altera a LDB, estabeleça que o currículo deve abarcar estudos e práticas de Sociologia, sem a obrigatoriedade, a Sociologia pode se tornar um conhecimento abordado de forma superficial em outras áreas do conhecimento, por profissionais sem qualificação para o ensino de Sociologia. Essa situação cria margem para a exclusão da disciplina da grade curricular, bem como dos professores habilitados com formação em Sociologia. É um aspecto que deve ser considerado, sobretudo pelo fato de que a disciplina de Sociologia figurou como obrigatória no Ensino Médio por um

período curto, menos de uma década, o que é insuficiente para garantir a formação e a contratação de professores com habilitação específica para o Ensino de Sociologia nas escolas, bem como para a consolidação de uma cultura do ensino de Sociologia no âmbito escolar.

Dentro dessa perspectiva, este trabalho tem como tema o ensino de Sociologia e as Políticas Públicas de Educação, buscando trazer elementos para a compreensão do contexto atual a partir dos aspectos históricos que marcaram a inclusão e a exclusão da Sociologia da grade curricular. Portanto, esta pesquisa busca responder a seguinte questão “Como as mudanças institucionais, que marcaram o processo histórico de inclusão e exclusão da Sociologia do currículo escolar, influenciam no contexto atual da Sociologia no Ensino Médio”.

É importante ressaltar que a Sociologia como disciplina escolar, nos períodos em que fez parte da grade curricular, esteve majoritariamente inserida no nível médio. Cumpre destacar que o Ensino Médio é uma etapa importante da Educação Básica, que passou a ser considerada obrigatória a partir 2013 com a alteração da Lei nº 9394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. A LDB indica, no seu artigo 10º, como incumbência dos Estados, “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem”, e no artigo 11º indica que os municípios devem atender a Educação Infantil, creches e pré-escolas, e com prioridade o Ensino Fundamental.

Portanto, o Ensino Médio, como etapa obrigatória da Educação Básica, deve ser prioridade das redes estaduais de ensino. Dessa forma, é esperado que a maior parte da oferta e das matrículas de Ensino Médio se encontre nas redes públicas estaduais. Diante disso, a escolha para o levantamento de dados desta pesquisa levou em consideração esse aspecto, motivo pelo qual serão analisados dados gerais sobre o ensino de Sociologia, bem como dados de uma escola estadual de Ensino Médio localizada em Osório.

Como bases teóricas para a análise dos dados, utilizou-se a teoria institucional de Douglas North, os estudos de James Mahoney sobre a dependência de trajetórias, e conceitos de Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu. A pesquisa tem abordagem qualitativa e utiliza-se do estudo de caso como método de pesquisa. Os dados analisados foram obtidos a partir do Censo da Educação Básica e Censo da Educação Superior, de documentos consultados na 11ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio Grande do Sul (CRE), e dados obtidos na secretaria da escola, além de entrevistas realizadas com professores da escola selecionada para a pesquisa.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: um primeiro capítulo, em que se apresenta uma contextualização do tema de pesquisa, e também são abordados os referenciais teórico-metodológicos que constituem embasamento para as análises da pesquisa; um segundo capítulo em que se apresenta o percurso metodológico da pesquisa; e um terceiro capítulo com as análises e discussão dos resultados da pesquisa. Por fim, são apresentadas as considerações finais do estudo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA

Como já mencionado, a Sociologia é uma disciplina marcada por descontinuidades no currículo escolar. Sabemos que o contexto histórico é fator relevante nesse processo de inclusão e exclusão da Sociologia escolar. Nesse sentido, observamos, ao longo do último século, entre 1930 e 2020, períodos marcados por diferentes formas de governo e concepções de sociedade que influenciaram a legislação educacional sobre o tema. Além disso, a questão da hierarquização dentro do próprio campo da Sociologia, que se traduz em certa desvalorização da Sociologia no campo da educação, e a questão da formação docente para atuação no âmbito do Ensino Médio na disciplina de Sociologia são fatores relevantes para esses avanços e retrocessos no que se refere ao ensino de Sociologia no Ensino Médio.

Conforme Libâneo (2012), ao longo do século XX, a Educação brasileira passou por muitas reformas, e a Sociologia teve um papel intermitente, ora fazendo parte do currículo como disciplina optativa, ora sendo totalmente excluída. Na abordagem de Libâneo (2012), a qualidade da educação perpassa o desenvolvimento do exercício da cidadania, que significa a participação na vida social e política do país, a compreensão da sociedade e seus problemas e conflitos. Portanto, a qualidade da Educação não está atrelada somente aos dados estatísticos das avaliações em larga escala que medem, em geral, as habilidades de ler, escrever e calcular, que, de todo modo, também são importantes no processo de escolarização, mas que não são suficientes para o desenvolvimento pleno dos estudantes e para promover a cidadania e a democracia.

Moraes (2003) apresenta um panorama sobre o ensino de Sociologia no Brasil, trazendo elementos que colaboram para compreender os diversos aspectos que envolvem as disputas que marcam a intermitência da Sociologia como disciplina na Educação Básica. Para Höfling (2001), a educação, como uma política pública, é determinada pela orientação política de quem está na função de governar. Portanto, como todas as políticas sociais, a política educacional está imbricada pela visão de mundo e pelas perspectivas teóricas que estão alinhadas com a concepção e o discurso de Estado de quem está no Governo. Ademais, o grupo que está no Governo é que assume a função de moldar a sociedade conforme o projeto de Estado alinhado à sua concepção de Sociedade.

Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2011), a compreensão de como se constitui e é exercido o poder político é um conceito chave para compreender os processos de

centralização e descentralização da educação escolar no Brasil. De acordo com esses autores, conforme o tipo de governo e a concepção de sociedade de quem está no poder é que se configuram as políticas sociais, entre elas, as políticas educacionais. Nesse aspecto, cumpre destacar que, durante os períodos de ditadura militar, a Sociologia foi excluída do currículo, relegada à disciplina optativa, ou chancelada como disciplina de Moral e Cívica, assumindo um viés político ideológico de reprodução da ordem estabelecida.

O período mais recente de debates sobre a inclusão da Sociologia no Ensino Médio iniciou com a redemocratização na década de 1980, e, em seguida, com a promulgação da LDB de 1996, que incluía a Sociologia no Ensino Médio, sem, contudo, deixar explícita sua obrigatoriedade como disciplina no currículo escolar. A partir de 1996 se observa um período de luta para a inclusão e a implementação do ensino de Sociologia como disciplina na Educação Básica, especificamente no Ensino Médio, o que só ocorreu efetivamente em 2008 com a Lei 11.684, que tornou a Sociologia disciplina obrigatória no Ensino Médio. Após 2008, tem-se um período de luta pela qualificação do ensino de Sociologia e pela manutenção da disciplina como obrigatória no Ensino Médio.

Em contraponto, apesar dos avanços obtidos que culminaram com a obrigatoriedade da Sociologia como disciplina obrigatória no Ensino Médio em 2008, observa-se novamente um retrocesso com a publicação da lei nº 13.415 de 2017, que altera a LDB e retira o artigo que incluía a Sociologia como disciplina obrigatória no Ensino Médio. Essa alteração mostra que o ensino de Sociologia na Educação Básica ainda é um campo de disputas, e mostra a relevância de movimentos de resistência e luta em prol da manutenção e da qualificação do ensino de Sociologia, sobretudo no Ensino Médio, como forma de garantir uma formação integral e crítica.

Lourenço (2008) classifica as principais dificuldades para o ensino de Sociologia em três esferas: administrativas, políticas e pedagógicas, que estão relacionadas entre si. A mudança na LDB com a publicação da lei nº 13.415/2017 traz alterações significativas para o ensino de Sociologia, uma vez que retirou o artigo que incluía a Sociologia como disciplina obrigatória no Ensino Médio, substituindo pelo texto “a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017). Por sua vez, a proposta para o novo Ensino Médio retira o caráter disciplinar do currículo em prol de uma construção por áreas do conhecimento, que devem ser articuladas conforme o itinerário formativo escolhido pelo estudante, deixando como obrigatórias apenas Matemática e Língua Portuguesa.

A nova proposta do Ensino Médio já começou a ser implementada na rede estadual gaúcha. No ano de 2022 apenas os estudantes ingressantes no Ensino Médio estão na nova grade curricular, e conforme documento emitido pela secretaria estadual de educação do Rio Grande do Sul, a grade curricular do primeiro ano do novo Ensino Médio não conta com a disciplina de Sociologia. Ademais, conforme previsão de grade curricular do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul, a Sociologia aparece como disciplina apenas em um ano do Ensino Médio, e está atrelada ao itinerário formativo escolhido pelo estudante. Portanto, não será obrigatória a todos os estudantes do Ensino Médio.

Destaca-se que o Brasil possui 7,4 milhões de estudantes matriculados no Ensino Médio, a maior parte (84%) nas redes estaduais de ensino, conforme dados do Censo da Educação Básica (2019). A realidade é semelhante no Rio Grande do Sul, onde 82% dos 335.437 estudantes estão matriculados na rede estadual, observando também que segue esse padrão de distribuição no município de Osório/RS, que possui 1984 estudantes matriculados no Ensino Médio, dos quais 74,4% estão na rede estadual de ensino e os demais se distribuem em uma escola da rede federal (21,2%) e uma escola da rede privada (4,4%). Cabe destacar também que a instituição da rede federal atende estudantes oriundos de diversas cidades da região do litoral norte gaúcho, não se limitando a atender alunos residentes em Osório/RS.

Conforme dados do Censo da Educação Básica (2019), o Brasil possui 421.504 docentes atuando no Ensino Médio, dos quais 93% estão nas redes estaduais. Quadro semelhante é observado no RS, onde 89% dos 23.713 docentes atuam na rede estadual. Os dados referentes ao município de Osório/RS mostram uma realidade semelhante, com 69% dos 180 docentes na rede estadual. Entretanto, cabe destacar que os dados do município informados na planilha do Censo da Educação Básica demonstram inconsistências, uma vez que aparece o registro de um único docente na rede privada, o que provavelmente indica que houve algum erro no registro da informação.

No Brasil, dos 421.504 docentes do Ensino Médio público, a maioria (92,6%) atua nas redes estaduais. Destes docentes, 62% indicam como principal vínculo de trabalho concursado/efetivo/estável. No caso das redes municipal e federal, o percentual de concursado/efetivo/estável é de 78% e 87%, respectivamente. No caso do RS, a maioria dos docentes que atuam no Ensino Médio (90%) também está vinculada à rede estadual de Educação, a diferença é que o número de professores com vínculo de concursado/efetivo/estável representa apenas 53% do quadro de servidores. No município de

Osório/RS, os dados do Censo Escolar de 2019 indicam que 60% dos professores que atuam na rede estadual possuem vínculo de concursado/efetivo/estável.

Em relação à adequação da formação docente, a disciplina de Sociologia figura com o pior índice. Os dados do Censo Escolar de 2013 apontavam que, no Brasil, apenas 11,8% dos docentes que atuavam na disciplina de Sociologia, no Ensino Médio regular, possuíam formação específica na área de Sociologia. Os dados apontavam também que a maioria dos professores que atuavam na disciplina de Sociologia tinham formação em outras áreas, como História, ademais, estes atuavam concomitantemente em outras disciplinas e em outros níveis de ensino. Ainda segundo os dados do Censo Escolar de 2013, a estimativa era que seriam necessários “16,8 mil professores exclusivos de sociologia, em jornada de trabalho de 40 horas, para atender à demanda do ensino médio regular daquele momento” (Censo escolar 2013, p. 93).

Os dados do Censo Escolar de 2019 mostraram uma melhora no índice de adequação da formação docente para a disciplina de Sociologia, indicando que 32,3% dos docentes, no Brasil, que atuavam nesta disciplina, no Ensino Médio regular, possuíam formação específica na área; enquanto em 2013 esse percentual era de apenas 11,8%. Entretanto, cabe observar que este número ainda estava muito aquém do ideal, uma vez que se observa uma grande disparidade com outras áreas. Conforme dados do Censo da Educação Escolar de 2019, disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática possuíam 81,4% e 74% dos docentes com formação na área específica, respectivamente.

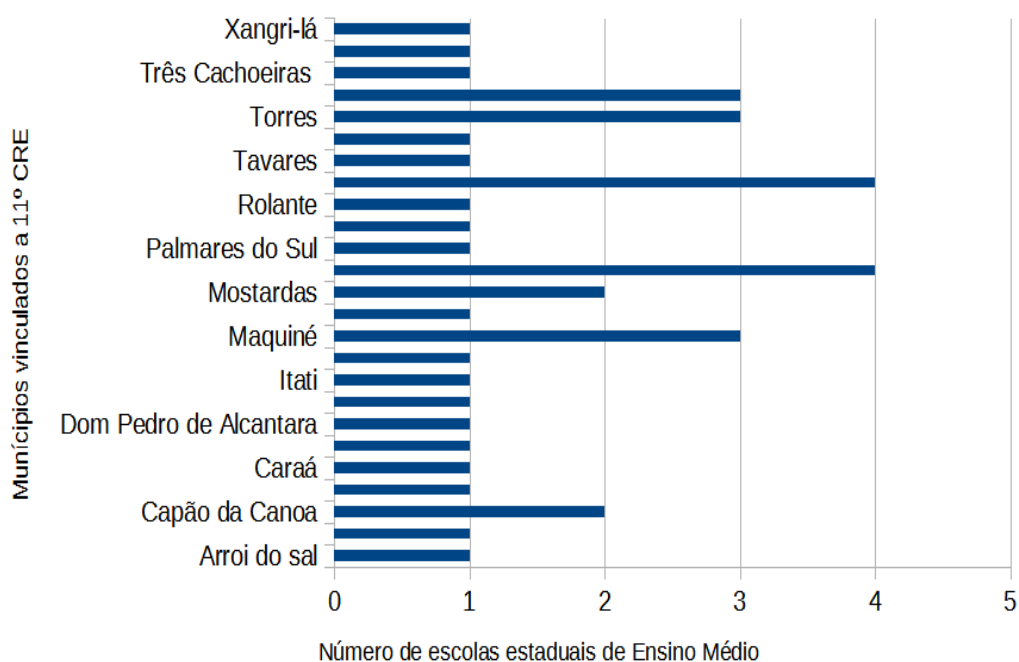
Embora, de forma geral, no Brasil se observe um crescimento no número de professores com formação específica na área de Sociologia, comparando-se os dados do Censo da Educação Básica de 2013 e 2019, os dados de 2019 apontaram que tanto no Brasil como no Rio Grande do Sul, as disciplinas de Filosofia, Física e Sociologia seguiram figurando como aquelas com menor índice de adequação da formação docente. Esse quadro foi mais grave na disciplina de Sociologia, especialmente no Rio Grande do Sul, onde apenas 14% das turmas eram atendidas por professores licenciados em Sociologia.

Nesse sentido, destaca-se a importância de compreender o processo histórico que envolve a intermitência da Sociologia no currículo escolar, bem como os desafios e as limitações durante o período de implementação da Lei 11.684/2008, que incluiu a Sociologia como disciplina obrigatória no Ensino Médio. Importante também atentar para as dificuldades para a consolidação da disciplina na grade curricular como forma de buscar compreender o contexto atual, que engloba a implementação do Novo Ensino Médio.

Dentro dessa perspectiva, esta pesquisa buscou fazer um estudo de caso sobre o ensino de Sociologia no Ensino Médio, na rede pública estadual no Rio Grande do Sul, tendo como foco o município de Osório, localizado no litoral norte gaúcho. O município de Osório é vinculado à 11ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação), que está localizada em Osório e é responsável por 39 escolas da rede pública estadual, localizadas em 25 municípios do litoral norte gaúcho, e que atendem estudantes do Ensino Médio.

Os municípios com maior número de escolas estaduais de Ensino Médio na região são Osório e Santo Antônio da Patrulha, com 4 escolas cada um, atendendo 1477 e 1145 estudantes no ensino médio, respectivamente, conforme dados do Censo da Educação Básica de 2021. O gráfico a seguir mostra o número de escolas estaduais que atendem Ensino Médio, por município, no litoral norte gaúcho.

Figura 1: Número de escolas estaduais, vinculadas a 11ª CRE, que atendem Ensino Médio



Dessa forma, a escolha do município de Osório levou em consideração o número de escolas, e o número de estudantes atendidos no ensino Médio, 1477 distribuídos nas quatro escolas, bem como a proximidade das escolas com a 11ª CRE, facilitando, assim, o processo de coleta de dados. Buscou-se fazer um estudo de caso, em uma escola estadual no município de Osório/RS, que possibilitasse a coleta de informações de diferentes aspectos sobre o ensino de Sociologia no Ensino Médio da rede pública estadual, com a finalidade de produzir uma reflexão sobre o ensino de Sociologia. Buscou-se compreender como regras informais, hábitos e costumes dificultam, ou mesmo impedem, uma mudança nas relações sociais e, de

certo modo, impossibilitam que mudanças institucionais sejam estabelecidas, contribuindo para uma dependência de trajetória que acaba influenciando no caráter intermitente da Sociologia na grade curricular.

2.2 MUDANÇAS INSTITUCIONAIS NO ÂMBITO EDUCACIONAL E DEPENDÊNCIA DE TRAJETÓRIA NO CAMPO DA SOCIOLOGIA ESCOLAR

Para compreender o objeto de pesquisa e para constituir uma base teórica que possibilite a análise dos resultados da pesquisa, elencou-se a teoria institucional de Douglass North, no que se refere às mudanças institucionais, aliada à concepção de dependência de trajetórias de James Mahoney e ancorada nos estudos de Bourdieu no campo da Educação. Nesse sentido, construiu-se uma abordagem que, inicialmente, apresenta alguns conceitos relevantes para a compreensão da teoria institucional e da dependência de trajetórias. Em seguida, apresentou-se um recorte dos estudos de Pierre Bourdieu. Por fim, buscou-se fazer uma relação entre os conceitos teóricos apresentados e o campo da sociologia escolar.

Na concepção de North (2018), as instituições são as regras do jogo que determinam as interações humanas, ou seja, são um conjunto de restrições concebidas pelo homem e que moldam seus comportamentos, definem e limitam suas escolhas individuais.

Já organizações, ainda para North (2018), são grupos de indivíduos vinculados a um propósito em comum e que buscam alcançar determinado objetivo. Para o autor, determinadas organizações são instituições, que podem ser definidas como os órgãos políticos, econômicos, sociais, educacionais, etc. Instituições, na concepção de North (2018), são aquelas organizações que têm a capacidade para determinar a ação dos indivíduos e que se caracterizam por estabelecer regras formais e informais, como a Igreja e o Estado, por exemplo.

Para Hodgson (2011), as instituições são um conjunto de regras implícitas e explícitas que moldam e delimitam as interações humanas. Conforme o autor:

las instituciones como sistemas de reglas sociales establecidas y extendidas que estructuran las interacciones sociales. El idioma, el dinero, la ley, los sistemas de pesos y medidas, los modales en la mesa, las empresas (y otras organizaciones) son todas instituciones. (HODGSON, 2011, p. 22)

Hodgson (2011) define regra como uma ordem normativa que é socialmente transmitida, ou seja, que depende de uma cultura socialmente desenvolvida na qual a regra é

compartilhada. Nessa concepção, são consideradas como sendo regras as normas de comportamento, as convenções sociais e as regras legais. O conhecimento de tais regras é compartilhado de modo explícito e tácito pelos membros da comunidade.

Essas regras implícitas e explícitas são o que North (2018) denomina de restrições formais e informais. Para North (2018), as restrições informais são códigos de conduta, normas de comportamento e convenções que demarcam nossas interações humanas com os outros, elas são informações socialmente transmitidas e constituem um legado cultural. As restrições informais possuem mais resistência para sobreviver por períodos mais longos porque podem se constituir como hábitos, ou seja, permanecem como rotinas, costumes, tradições e convenções, que possibilitam que as pessoas realizem tarefas cotidianas sem refletir diretamente sobre os termos de cada situação.

Por sua vez, as restrições formais se apresentam como um grau mais complexo das restrições informais e se constituem em sistemas legais formais, podendo complementar ou intensificar a efetividade de restrições informais (NORTH, 2018). Nesse sentido, Hodgson (2011) aponta que, para que uma lei se configure como uma regra institucional, é preciso que ela se torne um costume, um hábito que permeia o cotidiano.

Para North (2018), é a complexa relação entre regras formais e restrições informais que molda nosso cotidiano e que garante a estabilidade institucional. Dessa forma, o autor descreve o processo de mudança institucional da seguinte forma: uma instabilidade no processo, gerada pela percepção de que uma mudança nas restrições ou regras pode trazer vantagens; e uma necessidade de alteração no contrato que leva a uma exigência de reformulação no conjunto de regras.

Uma mudança institucional consiste, portanto, em um ajuste das regras e normas que compõem o quadro institucional. Ainda de acordo com North (2018), o processo de mudança institucional se dá de forma incremental, ou seja, as instituições se tornam estáveis e eficientes e, por isso, buscam manter sua estrutura normativa de forma que as escolhas sejam dependentes desta estrutura, de tal forma que cada passo da trajetória se configure em alternativas que visam reforçar esse percurso.

Para North (2018), as instituições dependem do pensamento e das atividades dos indivíduos; de outro lado, as instituições são responsáveis por limitar e ao mesmo tempo permitir o comportamento dos indivíduos. Nesse aspecto, Hodgson (2011) afirma que as instituições podem estruturar, restringir e promover comportamentos individuais, além disso, podem também modificar as capacidades e os comportamentos a partir da constituição de

novos hábitos. Ou seja, para este autor, as instituições agem sobre os hábitos de pensamento e sobre as ações dos indivíduos, de forma que geram regularidades no comportamento e hábitos compartilhados entre os indivíduos, produzindo crenças e propósitos que reforçam a estrutura institucional.

Nesse sentido, ao reforçar a estrutura institucional, tais hábitos compartilhados contribuem para a manutenção de uma trajetória institucional, mais especificamente, para a dependência de trajetória. Para North (2018, p. 168), a “dependência de trajetória consiste em um modo de estreitar conceitualmente um conjunto de escolhas e encadear a tomada de decisões no decorrer do tempo”. Ou seja, existe uma relação entre padrões de crescimento ou declínio atrelada ao caráter dependente da trajetória de mudança institucional.

A dependência de trajetória é um modelo de causalidade social associado a uma perspectiva particular de desenvolvimento histórico. Nessa perspectiva, assume-se que o passado influencia o futuro, sendo que, dentro do institucionalismo histórico, destaca-se que a compreensão dos arranjos institucionais e da estrutura atual, na qual agem os indivíduos, só é possível se for analisada em uma perspectiva histórica. Ou seja, baseada na ideia de que existe uma dimensão temporal nos processos sociais, de forma que escolhas e ações realizadas, intencionais ou não, vão influenciar em comportamentos futuros. E mais do que isso, tem-se ainda a ideia de que algumas ações reforçam determinados comportamentos e criam um mecanismo de reprodução.

Bernardi (2012) aponta que o conceito de dependência da trajetória está associado a uma determinada sequência em que, inicialmente, existem múltiplas alternativas possíveis, e, durante uma conjuntura crítica e a contingência de alguns eventos que favorecem algumas alternativas em detrimento de outras, é desencadeado “um padrão específico de desenvolvimento, ou trajetória, que constrangerá os graus de liberdade posteriores dos atores”. (BERNARDI, 2012, p. 162).

Nas palavras de Mahoney (2000), a explicação das consequências de um sistema precisa ser considerada a partir das causas de sua reprodução e autorreforço, o que pode estar ancorado em crenças e orientações dos atores sobre o que é moralmente correto. A reprodução de uma instituição ou política ocorre, portanto, porque os agentes a consideram legítima e atuam em prol de sua continuidade, o que amplia o mecanismo de autorreforço.

Para Mahoney (2000), a dependência de trajetória se mostra como uma dinâmica de reações e contrarreações, de forma que cada evento é uma consequência de eventos antecedentes e uma causa para eventos futuros. Conforme Mahoney (2000), existem dois

tipos de sequências: as sequências de retornos crescentes, que são marcadas por processos que reforçam os eventos iniciais; e as sequências reativas, que são processos que transformam ou podem até mesmo reverter os eventos iniciais. Estas últimas desenrolam uma cadeia de eventos que mobilizam uma trajetória específica de desenvolvimento:

em que o evento A, um acontecimento inicialmente contingente, leva ao evento B que leva ao evento C e assim sucessivamente até que o evento Z de interesse seja alcançado. Ele será então dependente de cada evento antecedente ou, mais especificamente, dessa trajetória causal como um todo em que os eventos estão ligados por firmes e estreitas conexões causais. Nesse sentido, tratam-se, por conseguinte, de processos de sequencialidade intrínseca: as cadeias causais são marcadas por eventos em que a ordem temporal dos acontecimentos é bem estabelecida; as ligações causais entre os eventos ou processos são marcadas por relações necessárias ou suficientes; e a separação temporal dos eventos é mínima (MAHONEY, 2006, p. 137)

Importante destacar a relação que existe entre hábitos e instituições e como esses dois aspectos contribuem para a dependência de trajetória, uma vez que hábitos e instituições estão entrelaçados e se reforçam mutuamente. Como aponta (Hodgson 2011), de um lado, os hábitos conformam as instituições dando poder, autoridade normativa e maior durabilidade. De outro lado, a estrutura institucional ajuda a criar hábitos e preferências que estão alinhadas com a sua reprodução, criando, dessa forma, mecanismos de conformismo e aceitação normativa.

Hodgson (2011), citando Thorstein Veblen, argumenta que hábito é uma capacidade ou disposição adquirida que se expressa ou não no comportamento habitual. Isto significa que um comportamento repetido é relevante para estabelecer um hábito, mas um hábito é definido por uma disposição para adotar determinado comportamento ou determinados pensamentos que são ativados por um estímulo ou um contexto apropriado.

Na concepção de Bourdieu (2007), referindo-se ao seu conceito de *habitus*, como comportamento, estilos de vida, atitudes, gostos pessoais e modos de pensar e agir, são disposições adquiridas e incorporadas no meio social, mais especificamente herdadas da família e reforçadas socialmente. Essas disposições representam a articulação entre os diferentes tipos de capital (cultural, econômico, social, cultural, etc.) e vão moldar a forma como o indivíduo interage em sociedade. Na concepção de Bourdieu (2007), *habitus* são as estruturas introjetadas no indivíduo e que determinam suas formas de pensar e agir de acordo com as estruturas sociais, ou seja, de acordo com as instituições. Nas palavras do autor, o conceito de *habitus* se refere a:

sistemas das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto

das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes. (BOURDIEU, 2007, p. 191)

Seguindo nessa perspectiva, é esperado que os indivíduos que apresentam similaridades, sobretudo entre capital cultural e social, tenham modos semelhantes de agir e pensar, ou seja, tenham um *habitus* compartilhado e mantenham uma relação de reconhecimento e cumplicidade. Para o autor, “os homens formados em uma dada disciplina, ou uma determinada escola, partilham um certo ‘espírito’ literário ou científico [...] e encontram-se predispostos a manter com seus pares uma relação de cumplicidade e comunicação imediatas” (BOURDIEU, 2007, p. 206)

Nesse sentido, a escola tem papel relevante na reprodução da estrutura de distribuição de capital cultural e, portanto, na reprodução social.

Enquanto “força formadora de hábitos”, a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamentos particulares, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação aos quais pode se dar o nome de *habitus* cultivado. (BOURDIEU, 2007, p. 2011)

E, nessa perspectiva, o currículo escolar, compreendido como os conhecimentos que devem ser ensinados e aprendidos na escola, tem papel fundamental para a manutenção ou transformação da ordem social. A definição do currículo compreende a seleção do que deve ou não ser ensinado. Nas palavras de Silva (2019, p. 14 e 15), o modelo de currículo é influenciado por diferentes teorias e autores, “o currículo é sempre resultado de uma seleção”, e “as teorias de currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar porque ‘esses conhecimentos’ e não ‘aqueles’ devem ser selecionados.”

Veiga-Neto (2004) destaca que o currículo é moldado pelos valores e concepções da sociedade ao mesmo tempo em que a constitui. Nesse sentido, o que conta como conteúdo a ser ensinado, bem como a forma como será ensinado dependem dos valores e da cultura de quem define o currículo. Goodson (2010) afirma que o contexto social determina o conhecimento que é concebido e produzido, assim como a forma como ele é traduzido para o ambiente escolar.

Mais do que uma seleção de conhecimentos, o currículo escolar corresponde a uma visão de sociedade, ao modelo de ser humano que corresponde aos valores e ideais da sociedade, ou melhor, da parcela da sociedade que tem o poder de tomar as decisões. Nas palavras de Silva (2019, p. 15), o currículo “é uma questão de ‘identidade’ ou de

‘subjetividade’. [...] no curso desta corrida que é o currículo acabamos por nos tornar quem somos.”

Ainda dentro do contexto escolar, o currículo se apresenta, de modo geral, a partir de orientações e documentos oficiais que estabelecem uma matriz de referência do que deve ser ensinado, bem como um quadro com a composição de disciplinas e suas respectivas cargas horárias. Embora a presença de algumas disciplinas se mostre naturalizada pelo senso comum, é fato que o currículo é sempre palco de disputas e, mesmo aquelas disciplinas tidas como tradicionais do currículo, como Matemática e Língua Portuguesa, foram alvo, em algum momento passado, de questões políticas e decisões de diferentes agentes sociais, como Estado, parlamentares, sindicatos, associações científicas, professores, estudantes etc. (BITTENCOURT, 2003; FORQUIN, 1992).

Além disso, no próprio ambiente escolar, seguindo uma reprodução social, a hierarquia entre os diferentes campos do conhecimento se faz presente. Para Bourdieu (2004), o espaço determinado por leis e regulamentos próprios, com relativa autonomia, é designado pela noção de campo:

Digo que para compreender uma produção cultural (literatura, ciência, etc.) não basta referir-se ao conteúdo textual dessa produção, tampouco referir-se ao contexto social concentrando-se em estabelecer relação direta entre o texto e o contexto. [...] Minha hipótese consiste em supor que, entre esses dois polos, muito distanciados, entre os quais se supõe, um pouco imprudentemente, que a ligação possa se fazer, existe um universo intermediário que chamo o campo literário, artístico, jurídico ou científico, isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas. (BOURDIEU, 2004, p. 20)

Conforme Bourdieu (2004), a estrutura de um campo é determinada pela distribuição do capital científico, definido pelo autor como um capital simbólico particular e que consiste no reconhecimento ou crédito atribuído pela comunidade de pares dentro do campo científico. Por sua vez, esse capital científico trata do reconhecimento de uma competência que possibilita autoridade e determina as regras do jogo científico, suas regularidades, e as leis que determinam a distribuição dos lucros e a definição de prioridades sobre os temas de pesquisa.

Ao transpor os conceitos de campo e capital científico de Bourdieu (2004) para o âmbito da sociologia escolar, pode-se relacionar a posição da Sociologia em relação às demais disciplinas do currículo com a sua valorização e reconhecimento dentro da comunidade escolar e na sociedade de forma geral; pois, quanto menos prestígio e

valorização social, maior a instabilidade e oscilação, o que contribui, em conjunto com outros fatores, para sua intermitência no currículo escolar.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1 PROBLEMA E OBJETIVOS

Problema

Como as mudanças institucionais, que marcaram o processo histórico de inclusão e exclusão da Sociologia do currículo escolar, influenciam no contexto atual da Sociologia no Ensino Médio?

Objetivo geral

Compreender como mudanças institucionais influenciaram no processo histórico de inclusão e exclusão da Sociologia da grade curricular no Ensino Médio, configurando-se em um processo de dependência de trajetória que pode ser observado também no contexto atual.

Questões de pesquisa

- 1) Que mudanças institucionais e de legislação corroboram para que a Sociologia se configure como uma disciplina de caráter intermitente no currículo escolar?
- 2) Quais fatores contribuem para que a Sociologia não seja reconhecida como parte da cultura escolar e não se consolide como disciplina integrante do currículo escolar?
- 3) Como o contexto atual, com a implementação da BNCC e do novo Ensino Médio, assemelha-se a outros períodos de exclusão da Sociologia do currículo escolar?

Objetivos específicos

- ✓ Identificar as principais mudanças de legislação que afetaram o ensino de Sociologia a partir da publicação da LDB de 1996.
- ✓ Coletar informações sobre o ensino de Sociologia em uma escola da rede pública estadual de Osório.
- ✓ Problematizar a partir dos dados coletados sobre a relação entre as mudanças institucionais e a dependência de trajetória no que se refere ao ensino de Sociologia.

3.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Esta pesquisa se caracteriza por uma abordagem qualitativa, em que há o objetivo de compreender o fenômeno estudado. Conforme Godoy (1995, p, 21), “um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada”. Dessa forma, a pesquisa qualitativa busca considerar as diferentes perspectivas que compõem o fenômeno estudado, e, para tanto, realiza a coleta e a análise de vários tipos de dados.

Conforme Minayo (2010, p. 14), a pesquisa qualitativa tem como seu objeto de estudo “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Ainda de acordo com Minayo, a palavra-chave da pesquisa qualitativa é compreender, assim, para a autora:

Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere. (MINAYO, 2012, p. 623)

Segundo Bogdan & Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características, as quais podem aparecer em maior ou menor grau em estudos de cunho qualitativo: o ambiente como fonte direta dos dados; a predominância de dados descritivos; o interesse maior pelos processos do que pelos resultados; a análise de forma indutiva; e a importância do significado. Neste estudo, as características mais predominantes se referem à preocupação em explorar o objeto de pesquisa com a finalidade de conhecer e descrever os processos; de modo que a análise se dá a partir do processo de indução, em que não há hipóteses previamente construídas, mas as abstrações e afirmações são elaboradas à medida que os dados são obtidos, nas palavras dos autores:

Não se trata de montar um quebra-cabeças, cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. [...] O investigador qualitativo planeja utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 50)

Em relação aos objetivos, trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório e descritivo. Segundo a concepção de Gil (2010), as pesquisas exploratórias buscam se familiarizar com o problema, com o objetivo de explicitá-lo melhor e construir hipóteses; já as pesquisas descritivas têm como objetivo principal a descrição de características de uma população e podem ter como foco identificar relações entre variáveis. A pesquisa descritiva procura descobrir relações e conexões entre fenômenos, podendo partir da descrição de situações ou casos particulares, de um grupo ou comunidade, conforme indicam Cervo, Bervian e Da Silva:

A pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Procura descobrir, com maior precisão possível, a frequência com que o fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e suas características. Busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo tomado isoladamente como de grupos e comunidades mais complexas. (CERVO, BERVIAN, DA SILVA, 2007, p. 61)

Esta pesquisa pretendeu, portanto, explorar o contexto de uma escola da rede pública estadual no município de Osório/RS, com a finalidade de conhecer e descrever o cenário do ensino de Sociologia. Como método de pesquisa foi adotado o estudo de caso, que, conforme aponta Godoy (1995, p. 25) “se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente, podendo ser o exame detalhado de um ambiente, de um sujeito ou de uma situação em particular”. Na perspectiva de Yin (1989, p. 23), o estudo de caso:

[...] é uma forma de se fazer pesquisa empírica que investiga fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto de vida real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidas, onde se utiliza múltiplas fontes de evidência. (YIN, 1989, p. 23)

No estudo de caso, utiliza-se diversas fontes de pesquisa e uma variedade de dados coletados em diferentes momentos, com o objetivo de trazer diferentes perspectivas que contribuam para a compreensão do fenômeno estudado. Dessa forma, aponta Godoy (1995, p. 26), “são utilizadas diferentes técnicas para coleta de dados, que englobam entrevistas, questionários, análise documental, observação, etc.”. E, embora o estudo de caso seja uma metodologia que se vale prioritariamente de uma abordagem qualitativa, também pode se utilizar de dados quantitativos no intuito de elucidar alguns aspectos da questão investigada.

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso devido à escolha do recorte para a coleta de dados, tendo como foco uma escola da rede pública estadual que atende Ensino Médio no município de Osório/RS. Como etapas da pesquisa, iniciou-se com a elaboração do

referencial teórico metodológico, seguida de uma pesquisa documental sobre a legislação relacionada ao tema, sobretudo, ao ensino de Sociologia, e, por fim, foi realizada a coleta de dados através da pesquisa documental na secretaria da escola e na 11ª CRE, bem como por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com membros da equipe diretiva da escola e uma professora. Além disso, o período de imersão na escola para o estágio de docência possibilitou o registro de observações acerca do ensino de Sociologia e do funcionamento da referida escola.

A pesquisa documental buscou a seleção de documentos específicos que se relacionam com a temática de pesquisa e que poderiam contribuir para a compreensão do fenômeno estudado. A pesquisa documental compreendeu três fases: a escolha dos documentos; o acesso aos documentos selecionados; e a análise dos documentos. Godoy (1995, p. 23) aponta que “a escolha dos documentos não é um processo aleatório, mas se dá em função de alguns propósitos, ideias ou hipóteses”. Nesse sentido, a escolha dos documentos levou em consideração a relação entre os documentos e os objetivos da pesquisa, no sentido de selecionar documentos que poderiam contribuir para elucidar o contexto do fenômeno estudado e para a compreensão do problema investigado.

Uma seleção prévia de documentos que fazem parte do escopo da pesquisa incluiu a nova BNCC, a legislação educacional, documentos com orientações e diretrizes publicados pela secretaria de educação estadual do Rio Grande do Sul, documentos disponibilizados no acervo da 11ª CRE, e também documentos arquivados na própria escola. Conforme Pimentel (2001, p. 180) “se as categorias de análise dependem dos documentos, eles precisam ser encontrados, ‘extraídos’ das prateleiras, receber um tratamento que, orientado pelo problema proposto pela pesquisa, estabeleça a montagem das peças, como num quebra-cabeça”.

Em paralelo com a pesquisa documental, foram realizadas entrevistas com membros da equipe diretiva da escola e com uma professora. Conforme Bogdan e Biklen (1994), a entrevista se caracteriza como uma técnica especial para a coleta de informações diretas dos sujeitos investigados. A entrevista se constitui como instrumentos escritos e planejados que visam reunir dados de indivíduos a respeito de conhecimento, atitudes, crenças e sentimentos.

Neste estudo, o objetivo da entrevista era reunir informações a respeito dos processos de mudanças curriculares na escola investigada, sobretudo no que se refere ao ensino de Sociologia, com foco em observar as perspectivas dos atores em relação a essas mudanças, além de compreender como percebem os impactos e os desafios que tais mudanças causam na rotina escolar. Portanto, para atender aos objetivos estabelecidos, foram selecionadas duas

integrantes da equipe diretiva e uma professora, da escola investigada, para colaborarem com esta pesquisa por meio de entrevistas.

Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, que são organizadas a partir de um roteiro com tópicos específicos relacionados às questões investigadas e ao tema de interesse da pesquisa. Conforme Ludke e André (1986), as entrevistas semiestruturadas seguem um roteiro com perguntas feitas a todos os entrevistados de maneira idêntica e na mesma ordem. Além disso, elas são organizadas a partir de perguntas fechadas e diretas, e incluem um número pequeno de perguntas abertas, dando liberdade ao entrevistado.

A escolha de entrevistas semiestruturadas levou em consideração a necessidade de manter um padrão em relação à sequência e às perguntas dirigidas aos entrevistados; ao mesmo tempo, incluindo questões abertas para que o interlocutor pudesse expressar de forma livre sua opinião sobre o tema. Por fim, a análise de conteúdo foi utilizada para codificar e analisar os dados coletados, tanto de fontes documentais, quanto das entrevistas realizadas. Na perspectiva de Bardin (1977), a análise de conteúdo

designa um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42)

Nesse aspecto, as categorias de análise e discussão dos resultados foram elencadas a partir da leitura e codificação dos dados obtidos principalmente nas entrevistas, mas também levando-se em consideração os objetivos e as questões de pesquisa.

3.3 PERCURSO DA PESQUISA

Após a delimitação do tema e do objetivo da pesquisa, iniciou-se a busca pelos dados documentais. Inicialmente, fez-se uma leitura dos documentos oficiais que compreendem a legislação sobre o tema, especialmente, a legislação mais recente e atual, que inclui a BNCC e o novo Ensino Médio. Em seguida, buscou-se dados na 11ª CRE de Osório, com a intenção de fazer um levantamento sobre o ensino de Sociologia nas escolas estaduais de Osório/RS. Procurava-se por dados referentes ao quantitativo de estudantes matriculados e concluintes do Ensino Médio por ano e por escola, por informações sobre a grade curricular por ano para verificar a presença ou não da disciplina de Sociologia, bem como pelo perfil dos professores que atuaram na disciplina de Sociologia na última década.

Neste processo, enfrentou-se algumas dificuldades, a exemplo da falta de um banco de dados. As informações sobre quantitativos de estudantes e grade curricular podem ser consultadas em atas de final de ano que são enviadas impressas, pelas escolas ao final de cada ano letivo, para a 11ª CRE. Esse material está guardado de forma pouco organizada em um espaço insalubre que serve como almoxarifado.

Além do difícil acesso aos dados, em consulta a algumas pastas de algumas escolas, que guardam as atas de final de ano, verificou-se inconsistências e falta de informações. Por exemplo, cada disciplina é representada por um código numérico e consta na ata com determinada carga horária. No caso de Sociologia, a carga horária é contabilizada em conjunto com outras disciplinas da área de ciências humanas (Geografia, História, Filosofia). Percebeu-se que a soma de uma hora/aula semanal para cada uma dessas disciplinas era maior que a carga horária registrada na área de ciências humanas nas atas de final de ano, de forma que se suspeita que não foram ofertadas todas as disciplinas dessa área; no entanto, não é possível identificar quais disciplinas foram ofertadas e quais não foram, pois essa informação não consta no documento.

Não há no documento da ata de final de ano a indicação de qual professor atuou em cada disciplina, o que impossibilita traçar um perfil dos docentes para a disciplina de Sociologia. Além disso, o setor de recursos humanos da 11ª CRE não tem informação sobre quem são os professores que ministram a disciplina de Sociologia, impossibilitando traçar um perfil dos docentes que atuam nessa área ou mesmo obter uma lista para contato com esses professores.

Ainda na tentativa de obter tais dados, entrou-se em contato com a direção de uma escola estadual localizada em Osório. A escolha da escola foi motivada pela relação construída durante o estágio docente com a equipe da escola, ou seja, pelo fato de conhecer as pessoas e haver disponibilidade da escola para auxiliar na pesquisa. Apesar do esforço, os dados disponíveis na escola também foram de difícil acesso, pois não há registros compilados, assim sendo, foi preciso consultar o arquivo da escola e verificar ano a ano os registros.

Diante desse fato, a pesquisa, que inicialmente se constituiu para buscar informações e dados referentes ao ensino de Sociologia nas quatro escolas estaduais de Osório/RS, foi reorganizada para um estudo de caso em uma escola pública da rede estadual de Osório/RS. O critério para a escolha da escola considerou a facilidade de contato, estabelecido a partir do estágio docência. Além disso, destaca-se o papel relevante do estágio em docência para as reflexões que foram produzidas ao longo desta pesquisa e que são frutos de observações,

percepções e vivências durante o período de estágio, as quais trouxeram inquietações que guiaram os objetivos e as questões de pesquisa deste trabalho.

A opção pelas entrevistas se mostrou adequada para o estudo, de modo que se configurou em uma ferramenta importante para a compreensão das questões propostas, visto que se trata de um estudo de caso. A princípio, a escolha dos sujeitos entrevistados levou em consideração sua atuação na gestão escolar, motivo pelo qual selecionou-se a diretora da escola e a supervisora para as entrevistas.

Durante o processo de pesquisa, ficou evidente que entrevistar algum docente, que atuou na disciplina de Sociologia na última década, também seria relevante para a compreensão do contexto da disciplina na referida escola. Desta forma, foi selecionada uma docente que atuou durante alguns anos com a disciplina de Sociologia no Ensino Médio na escola investigada.

A propósito, a referida professora tem formação e concurso para a área de História, atualmente, trabalha com a disciplina de Projeto de Vida em turmas de 1º ano do Ensino Médio, já com a nova grade curricular do Novo Ensino Médio. A escolha desta professora, em específico, foi uma indicação da supervisora da escola, que, ao ser questionada sobre a indicação de algum docente que pudesse contribuir com a pesquisa, citou essa colega.

Perfil da escola

A escola foi criada em 1985 e atende estudantes de ensino fundamental e ensino médio, nos turnos da manhã, tarde e noite. No turno da manhã, estudam as turmas de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, e as turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio. No turno da tarde, a escola atende os demais anos do Ensino Fundamental, e, à noite, a escola atende turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A escola está localizada em um bairro que fica no entorno da região central do município de Osório/RS, atendendo estudantes que são oriundos do entorno da escola e também estudantes da zona rural do município e do distrito de Atlântida Sul; esses estudantes utilizam transporte escolar para se deslocar até a escola.

Conforme relatos da direção da escola, a maioria dos estudantes do Ensino Médio trabalha em turno inverso. Muitos desses alunos começam a trabalhar muito cedo, ainda no Ensino Fundamental, por necessidade financeira das famílias. A maioria dos estudantes trabalha no comércio, em lojas, em supermercados, e em uma fábrica de calçados, mas também há muitos estudantes que trabalham na informalidade e em serviços precários, com muitas horas de trabalho e baixa remuneração.

Em relação ao ensino de Sociologia, a escola não conta com professor efetivo/nomeado para a disciplina. A professora atual foi contratada em meados de maio para assumir os períodos de Sociologia no Ensino Médio nas turmas de 2º e 3º ano, após a solicitação de desligamento do contrato da professora anterior. Na grade curricular do Novo Ensino Médio, que contempla as turmas de 1º ano para o ano letivo de 2022, a disciplina Projeto de Vida é trabalhada pelas professoras de Língua Portuguesa e História.

A Sociologia permanece com um período semanal nas turmas de 2º e 3º ano do Ensino Médio que ainda não fazem parte do novo Ensino Médio, mas com perspectivas de ficar com apenas um período semanal, em apenas um dos anos do Ensino Médio, a partir da integralização da nova grade curricular.

Perfil das entrevistadas

Foram entrevistadas três professoras que trabalham na escola estadual onde foi realizada a pesquisa. Inicialmente, selecionou-se a diretora e a supervisora da escola para as entrevistas. Após a realização destas duas entrevistas, os dados levantados apontaram a necessidade de complementar as informações a partir da perspectiva de um docente que tivesse atuado na disciplina de Sociologia na escola. Por indicação da supervisora da escola, selecionou-se uma professora que contribuiu com a terceira entrevista. O perfil de formação docente, a experiência e a atuação profissional das entrevistadas estão descritos no quadro a seguir.

Figura 2: Quadro com informações do perfil de docentes entrevistadas

Entrevistada 1	40 anos, Licenciada em Língua Portuguesa, Especialização em uso de tecnologias digitais (UFRGS), Mestrado e Doutorado em Educação (UFRGS). Atua na escola desde 2006, quando assumiu concurso de 20 horas semanais, no turno da noite trabalhando com EJA. Assumiu a função de vice-diretora em 2010. Se manteve na equipe diretiva como vice-diretora ou supervisora entre 2010 e 2019. Em 2019 assumiu o cargo de diretora da escola
Entrevistada 2	Magistério (curso normal) nível Médio, Licenciada em Língua Portuguesa, Especialização em gestão escolar e supervisão e outra em orientação educacional Trabalha com educação há 22 anos. Trabalha na escola há 15 anos. Está na equipe diretiva desde 2019. Trabalha 60 horas na escola, 40 horas como professora nomeada, e mais 20 horas de convocação.
Entrevistada 3	41 anos Licenciada em História, com especialização em História Contemporânea, Supervisão escolar, e Sociologia e Filosofia. Atua na escola desde 2012, quando assumir 20 horas de concurso para História. Trabalhou na supervisão entre 2019 e 2021. Ministrou disciplinas de Filosofia e Sociologia, e atualmente trabalha com Projeto de Vida, além da disciplina de História.

Fonte: Dados da pesquisa na escola, elaboração da autora.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Como forma de organizar a escrita e facilitar a compreensão do leitor, subdividiu-se os resultados da pesquisa em seções, sendo que cada uma refere-se a um período histórico, o qual foi utilizado como fio condutor para as análises. Tal estrutura tem a finalidade de compor um quadro que possibilite a compreensão do fenômeno estudado. O infográfico a seguir traz uma representação para as análises e discussões desenvolvidas.

Figura 3: Esquema para análise de dados a partir dos períodos históricos elencados



Fonte: Elaboração da própria autora

Dessa forma, a primeira seção se refere ao período anterior a 2008, de forma que busca trazer um breve panorama do cenário anterior à obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio. A segunda seção compreende uma análise do período entre 2009 e 2017, em que a disciplina de Sociologia figurou como obrigatória para os três anos de Ensino Médio. A terceira seção busca trazer uma análise a partir da promulgação da Lei 13.415/2017, da nova BNCC e do Novo Ensino Médio, sobretudo buscando compreender o lugar da Sociologia na

nova grade curricular que está sendo implementada. E, por fim, a última seção busca problematizar os resultados encontrados na pesquisa em conjunto com o referencial teórico proposto.

4.1 SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: UM MOVIMENTO INTERMITENTE DE AUSÊNCIA E PRESENÇA

Como já citado anteriormente neste texto, a disciplina de Sociologia no Ensino Médio se caracteriza por sua intermitência no currículo escolar. A figura a seguir mostra as principais alterações no sistema de ensino que afetaram a disciplina de Sociologia durante o século XX e início do século XXI.

Figura 4: Linha do tempo referente a legislação pertinente à Sociologia no Ensino Médio



Fonte: Elaboração da autora.

A visualização da linha do tempo permite perceber claramente o movimento de inclusão e exclusão da Sociologia do currículo escolar. Em relação ao período mais recente, nos últimos 30 anos, a partir da promulgação da LDB de 1996, observa-se um período de avanços em relação à inclusão da Sociologia. Embora a LDB de 1996 não faça menção à

disciplina de Sociologia especificamente, na sequência, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998 colocam a Sociologia como um conhecimento a ser trabalhado de forma transversal no currículo.

A partir dos anos 2000, observa-se um movimento em prol da inclusão da Sociologia e da Filosofia no currículo escolar, que vai culminar na Lei 11.684 de 2008, a qual institui a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias da grade curricular do Ensino Médio. Uma década depois, uma nova alteração na legislação, com a Lei 13.415/2017, coloca a Sociologia e a Filosofia novamente no limbo, deixando margem para sua exclusão da grade curricular.

A nova legislação retira a obrigatoriedade da Sociologia nos três anos de Ensino Médio; e a nova BNCC deixa margem para a inclusão ou exclusão da disciplina do currículo, de acordo com a decisão de cada Estado, no que se refere à grade curricular de seu sistema de ensino. No caso específico do Rio Grande do Sul, pela grade curricular do novo ensino médio, que está sendo implementada a partir deste ano de 2022, a Sociologia figura como disciplina com carga horária de um período semanal em apenas um dos anos do Ensino Médio.

4.2 A PRESENÇA DA SOCIOLOGIA NA GRADE CURRICULAR COMO DISCIPLINA OBRIGATÓRIA ENTRE 2008 E 2017

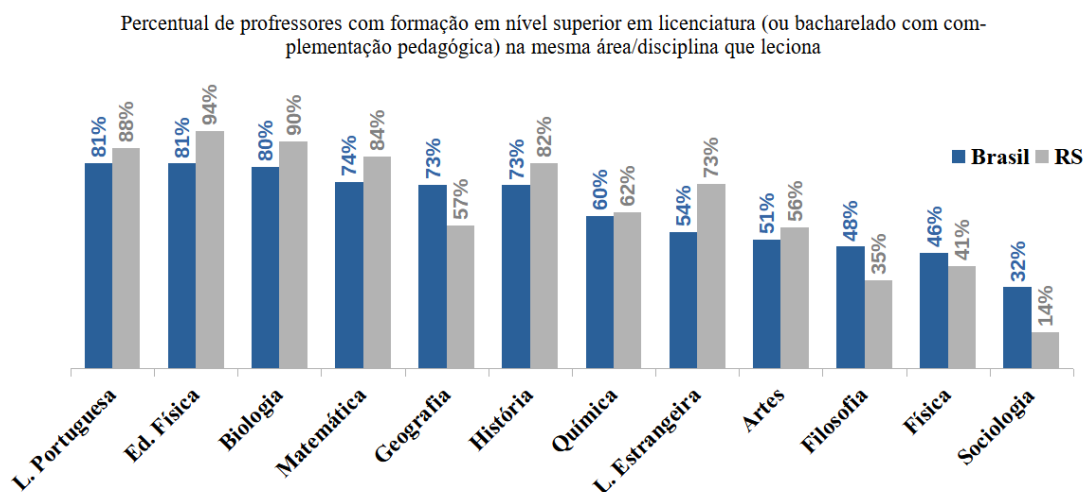
Com a promulgação da Lei 11.684, em 2008, a Sociologia passou a ser disciplina obrigatória no Ensino Médio. Nesse contexto, as escolas precisaram se adaptar e incluir a Sociologia nas grades curriculares a partir de 2009, quando ingressaram as primeiras turmas de Ensino Médio que passaram a contar com a sociologia no currículo. Dessa forma, a partir de 2011, toda a grade curricular do Ensino Médio passou a contar com um período de Sociologia em todos os anos.

Em relação a este momento, verificou-se muitas dificuldades para a implementação da Sociologia no currículo escolar. Entre as principais dificuldades, destacam-se três aspectos que estão relacionados entre si e que são fundamentais para a consolidação de uma área do conhecimento no currículo: professores habilitados e com formação específica para Sociologia; concursos públicos para provimento de vagas docentes na área de Sociologia; e, uma cultura escolar do ensino de Sociologia.

Em relação ao primeiro aspecto, conforme dados do Censo da Educação Básica (2019), tanto no Brasil como no Rio Grande do Sul, as disciplinas de Filosofia, Física e Sociologia figuraram como aquelas com menor índice de adequação da formação docente.

Esse quadro foi mais grave na disciplina de Sociologia, especialmente no Rio Grande do Sul, onde apenas 14% das turmas eram atendidas por professores licenciados em Sociologia, conforme pode ser observado no gráfico a seguir.

Figura 5: Indicador de adequação da formação docente para o Ensino Médio



Fonte: elaboração da própria autora, conforme dados do Censo da Educação Básica (2019).

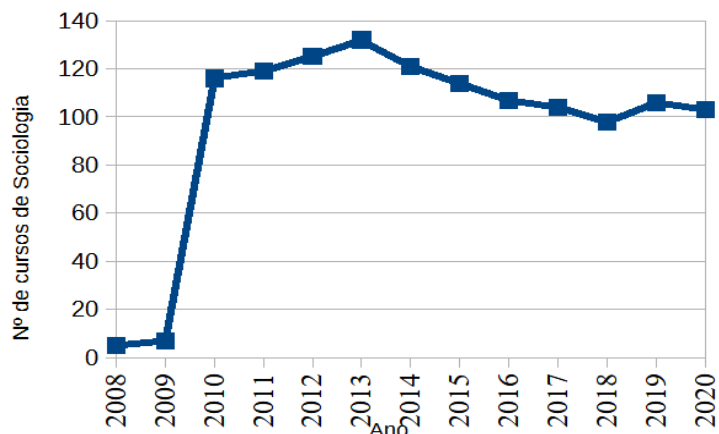
Estes indicadores são corroborados pelos dados do Censo da Educação Superior, que demonstram que o número de cursos, oferta de vagas e concluintes de graduação na área de Sociologia (licenciatura) eram ínfimos, com apenas 5 e 7 cursos ofertados em 2008 e 2009, respectivamente. Ou seja, houve uma nova regulamentação para o ensino médio, que podemos caracterizar como uma regra formal, em que se realizou uma alteração de legislação que estabeleceu a inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória no Ensino Médio. Entretanto, para a efetivação dessa mudança, foi necessário a criação de novos cursos de formação para professores na área de Sociologia, como forma de atender a demanda que foi criada.

Percebeu-se um aumento bem significativo no número de cursos ofertados a partir de 2010, no Brasil, que passaram para 116 cursos de Sociologia na modalidade presencial, crescendo anualmente e atingindo o ápice em 2013, com 132 cursos. Após esse período, percebe-se um declínio na oferta de cursos de Sociologia, atualmente com a oferta de 103 cursos na modalidade presencial.

Esse crescimento, muito provavelmente, está atrelado à demanda por professores com formação em Sociologia que foi gerada a partir da nova legislação para o Ensino Médio, publicada em 2008. O gráfico a seguir é uma série histórica que evidencia o número de cursos

de Sociologia (licenciatura), na modalidade presencial, ofertados no Brasil entre 2008 e 2021, tanto em instituições públicas quanto privadas.

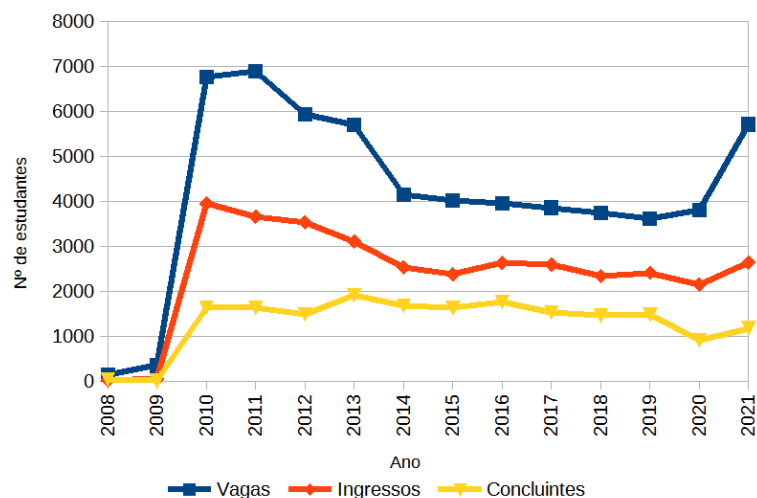
Figura 6: Série histórica do número de cursos de Sociologia ofertados no Brasil, na modalidade presencial, entre 2008 e 2021, segundo dados do Censo da Educação Superior



Fonte: elaboração própria da autora, dados do Censo da Educação Superior (2021)

Esse mesmo movimento também ocorreu na oferta de vagas, número de ingressantes e número de concluintes, por ano, entre 2008 e 2021, em cursos de Sociologia (licenciaturas), na modalidade presencial, no Brasil, conforme pode ser observado no gráfico a seguir.

Figura 7: Série histórica do número de vagas, ingressantes e concluintes, em cursos de Sociologia no Brasil, modalidade presencial, entre 2008 e 2021



Fonte: elaboração própria da autora, dados do Censo da Educação Superior (2021)

Esses dados corroboram as dificuldades enfrentadas em relação à formação docente, uma vez que houve uma grande demanda por professores de Sociologia a partir de 2009, com a obrigatoriedade da disciplina nos três anos do Ensino Médio. Em contraponto, o número de docentes que se formaram nesses primeiros anos foi insuficiente para atender essa demanda.

Segundo os dados do Censo Escolar de 2013, a estimativa era que seriam necessários “16,8 mil professores exclusivos de sociologia, em jornada de trabalho de 40 horas, para atender à atual demanda do ensino médio regular” (Censo escolar 2013, p. 93). Ao longo do período analisado, entre 2008 e 2021, formaram-se cerca de 18 mil professores de Sociologia no Brasil, ou seja, demorou mais de uma década, depois da promulgação da Lei 11.684/2008, para que o número de docentes, formados em Sociologia, fosse adequado à demanda por professores nessa área.

Percebe-se que a nova legislação estabeleceu uma normativa que, além de modificar o currículo do Ensino Médio, influenciou também em outras esferas, como na oferta de novos cursos e na ampliação das vagas em cursos de Sociologia. Ademais, também se verificou um movimento no sentido de ocupação desses espaços, com maior procura por esses cursos, aumentando o número de matriculados e, conseqüentemente, de concluintes em cursos de Licenciatura em Ciências Sociais.

Em outro aspecto, verificou-se a ampliação da área de trabalho, pois, se antes da normativa poucas escolas tinham Sociologia no currículo, o que demandava poucos profissionais na área; com a nova norma, todas as escolas passaram a ter necessidade de um docente licenciado em Sociologia para atuar na disciplina. Do ponto de vista legal da normativa, esse seria o caminho ideal, em que todas as escolas, ao incluírem a Sociologia como disciplina obrigatória na grade curricular, contassem com um professor da área.

Contudo, embora a formação de professores tenha avançado, existe um outro ponto chave nessa questão, que é a realização de concursos públicos ou processos para a contratação desses docentes. No caso do Rio Grande do Sul, o que se observa na prática é a falta de concursos públicos na rede estadual para suprir vagas docentes, como podemos verificar nos relatos a seguir:

Na verdade há poucos concursos no estado, e não tenho certeza se no último concurso houve vagas para Sociologia. (Entrevista 1)

Eu acho que tem pouca gente com formação específica em sociologia, pelo menos aqui na região, e também falta concurso específico pra isso, o último concurso que o estado fez acho que foi 2013. (Entrevista 2)

Nesse sentido, constatamos que o último concurso docente na rede estadual do Rio Grande do Sul ocorreu em 2013. Neste concurso o edital previa uma vaga disponível para professor na área de Sociologia na 11ª CRE, para o qual houve três candidatos aprovados, sendo nomeada apenas a primeira candidata classificada, em maio de 2014. Além disso, conforme dados obtidos na 11ª CRE, há apenas 3 docentes nomeados em concurso de 20 horas semanais para a área de Sociologia, os demais professores que atuam na disciplina são contratados ou respondem por complementação de carga horária, sendo docentes de outras disciplinas, como História e Geografia.

Tal situação é um indício também da falta de comprometimento do estado, uma vez que se sabe que a legislação de 2008, que instituiu a obrigatoriedade da Sociologia no currículo escolar, gerou demanda por mais professores com formação na área.

Entretanto, a própria legislação deixa brechas em relação à formação docente, pois, enquanto a LDB em seu artigo 62 estabelece que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena”, a mesma lei em seu artigo 61, inciso VI, indica que são considerados profissionais da Educação “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional”.

Ou seja, existe uma regra formal que possibilita que docentes com formação em outras áreas possam atuar na disciplina de Sociologia. Tal situação desfavorece a contratação de profissionais com formação específica em Sociologia. Ademais, existem restrições informais, que, conforme North (2018), podem ser traduzidas como códigos de conduta e convenções que são adotadas no ambiente escolar e que influenciam a rotina escolar, inclusive sobre quem são os professores que atuam na escola e em quais áreas do conhecimento atuam. Como um exemplo dessas restrições informais, temos as indicações de docentes para complementação de carga horária, o que pode ser feito de forma discricionária pela direção da escola.

Outro ponto a se observar é a realização de contratos emergenciais, que é uma prática rotineira adotada pelo Estado do Rio Grande do Sul. Nesses casos, há maior flexibilização em relação à área de formação e à área de atuação no contrato. A partir das observações nas escolas de Osório/RS, vinculadas à 11ª CRE, e do contato com docentes que lecionavam Sociologia, para um levantamento de dados realizado em 2020, verificou-se que os docentes que atuavam na disciplina de Sociologia tinham formação em outras áreas para as quais foram contratados ou nomeados, geralmente para a área de História, e que assumiam a disciplina de Sociologia como complementação de carga horária. Essa é uma situação muito comum e de

conhecimento geral de quem trabalha na rede estadual, como podemos observar no relato a seguir:

Historicamente, o que nós temos é professores da área de ciências humanas que fizeram alguma especialização, tanto para filosofia quanto sociologia, e que atuam nessas disciplinas, é o que temos historicamente, nunca tivemos professor nomeado/efetivo para sociologia que eu me recorde, sempre contrato ou professores nomeados, da história geralmente, muito tradicional isso também. Normalmente, professor nomeado da história que tem a especialização dupla de filosofia e sociologia, que ampliam carga horária para atender esse componente da sociologia. Tem sido assim desde muito tempo, normalmente é isso, assumem uma carga horária a mais, além do concurso, que é uma convocação/ampliação de carga horária. (Entrevista 1)

Além disso, embora o relato acima aponte que esses docentes, de outras áreas, possuem alguma especialização para Filosofia e Sociologia, observou-se que, inicialmente, não havia um critério para a formação do professor que lecionava Sociologia. A necessidade de implementar a nova grade e a falta de professores formados geraram uma demanda que foi resolvida no contexto de cada escola, conforme os recursos humanos disponíveis. Dessa forma, mesmo alguns professores de outras áreas, além da história, assumiram provisoriamente a disciplina de Sociologia, como podemos perceber no relato a seguir, em que a formação da professora é Língua Portuguesa:

O que eu lembro é que, aqui na escola, eu já trabalhei sociologia porque ficava sempre um professor tapando furo, normalmente é algum professor da área de ciências humanas, mas, no meu caso, não tinha professor de sociologia, pediram pra eu atender, daí eu tinha que estudar pra conseguir minimamente atender, digo até em caráter precário (Entrevista 2)

E mesmo quando professores da área de Ciências Humanas assumiam a Sociologia, não havia, inicialmente, a exigência de qualquer formação, como citado no trecho a seguir de outra entrevista:

No primeiro ano que dei sociologia não precisava qualquer formação, podia ser qualquer professor das ciências humanas, depois eles pediram formação, mas isso foi agora, a pouco tempo, faz uns dois ou três anos, eu fiz o curso em 2018, uma especialização dupla para Filosofia e Sociologia... Já trabalhava com essas disciplinas (filosofia e sociologia) e o estado pediu que para continuar trabalhando nessas disciplinas precisava ter formação, daí eu fiz a especialização. (Entrevista 3)

Um outro fator que contribui para essas contratações e complementações de carga horária de docentes de outras áreas é a baixa carga horária da disciplina, com apenas um período semanal. No caso de escolas menores, como na escola analisada, o Ensino Médio diurno tem apenas 5 turmas, portanto, esse professor teria apenas 5 períodos semanais de

carga horária de Sociologia na escola. Esse é o relato da entrevista 1 quando questionada sobre os motivos para não haver professor nomeado de Sociologia:

Chego a pensar que, em razão da carga horária ser muito pequena, por exemplo, numa escola como a nossa, mesmo que tenha EJA, Ensino Fundamental e Ensino Médio pela manhã e à noite, um professor de Sociologia com 20 horas dá conta de todo o ensino médio com esse um período semanal por turma que a disciplina tem, e talvez até sobre porque não temos sociologia em todas as totalidades da EJA, então, assim, a carga horária muito pequena, fracionaria muito, talvez com 20 horas teria que atender a minha escola e mais uma outra. (Entrevista 1)

Outro ponto que tem relação com a carga horária baixa é a dificuldade de concentrar um docente em uma escola. Na entrevista 1, o relato traz a situação atual da professora que trabalha com a disciplina de Sociologia:

Neste ano é que temos uma professora, que não é lotada na nossa escola, e ela sim tem formação em Sociologia, a área de ingresso dela é Sociologia, mas eu divido essa professora com mais duas escolas. [...] é um caso que realmente não tinha mais ninguém habilitado com carga horária disponível, e ela já era um contrato ativo, mas ela trabalha aqui e em outra escola de Osório também, e mais uma escola em Palmares do Sul, o que já não é adequado, e ainda ela mora na região metropolitana. Então mais difícil ainda. (Entrevista 1)

Além disso, pontua as dificuldades enfrentadas em relação a essa questão, uma vez que, para fechar a carga horária, esses professores precisam atuar em várias escolas diferentes, as vezes em municípios diferentes, como citado no trecho a seguir:

A gente já teve casos de colegas, também da área de humanas, sobretudo sociologia e filosofia, com situação semelhante à da professora atual de sociologia, que trabalha em três escolas, ele trabalhava em quatro escolas e em municípios diferentes, Osório, Tramandaí, Capivari do Sul e Santo Antônio da Patrulha, isso porque ele tinha dois vínculos, uma nomeação e um contrato, com carga horária total de 60 horas, ele ficava mais tempo em deslocamento do que em qualquer escola. Então não tem como criar ou manter um vínculo com qualquer uma das escolas. (Entrevista 1)

Na entrevista 3, além de apontar para essa mesma questão, a professora destaca os problemas que são acarretados em virtude da rotatividade de professores na escola:

Escola do estado, né, tem mudanças de quadro todo ano, professor sai de uma escola, vai pra outra. [...] Dentro da escola, eu acho isso muito ruim, essa complementação de carga horária, porque tu não consegues dar uma continuidade no trabalho, um ano tu tens a disciplina, no outro ano é alguém, outro professor, e não é nem má vontade do professor, mas é alguém que precisa fechar carga horária, foi complementação para fechar a carga horária de um professor, daí se tu pegas aquela turma de novo em outro ano, já está em outro conteúdo, e tu não consegue dar continuidade. (Entrevista 3)

Nesse cenário, a gestão da escola toma decisões para resolver esses problemas, e tem autonomia para definir seu quadro docente como apontam as entrevistas:

A equipe diretiva tem autonomia para montar o quadro docente, então a gente pode indicar os professores do nosso quadro que vão assumir essas disciplinas. (Entrevista 2)

A gente vai organizando conforme a carga horária dos docentes da escola, o nosso olhar na escola, a gente sempre tenta, claro, considerando a formação e a realidade do que temos, mas também tentando equilibrar com quem já está aqui, pra que a gente tenha menos pessoas tão divididas em outras escolas também. Essa decisão é da gestão da escola, tem esta autonomia, eu faço um pré-quadro, feito no final do ano, para apresentar em janeiro na coordenadoria, e a gente sempre tenta aproveitar toda a carga horária de quem já está aqui na escola. (Entrevista 1)

Além disso, apontam que esse ajuste é necessário e positivo para o contexto da escola, uma vez que ter muitos professores que atuam em várias escolas diferentes não contribui para a qualidade da educação, pois dificulta o vínculo entre docente e comunidade escolar. E, conforme relato das entrevistas, esse também é o entendimento da 11ª CRE e, por isso, facilita e acata as decisões da gestão escolar em prol de concentrar a carga horária dos docentes em menos escolas. Corroborando essa informação, outra entrevista traz a mesma percepção:

As vezes o estado entende que é mais vantajoso ter um professor em desvio de função, ou seja, atuando em outra área, do que um professor contratado atuando em várias escolas diferentes, como a professora de sociologia. Porque, pelo menos, é um professor que consegue ter vínculo com a escola e com os alunos. (Entrevista 2)

Embora esse aspecto não contribua para garantir a adequação de formação docente, ele é considerado positivo pela gestão da escola, conforme pode ser observado a seguir:

Ainda bem que voltamos a ter o entendimento, inclusive esse é um movimento da 11ª CRE também, tentando deixar os professores com menos escolas, então a coordenadoria também tem esta visão. (Entrevista 1)

Em relação a este ponto específico, fica evidente a hierarquização das disciplinas no currículo, que se traduz em número de períodos semanais e na exigência de professores com formação específica. Como exemplo, disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa possuem entre 5 e 7 períodos semanais em cada turma, portanto, professores dessas áreas costumam ter formação específica, vínculo de concurso, e conseguem fechar toda a sua carga horária em apenas uma escola, na maioria das vezes. Em contraponto, disciplinas como Sociologia e Filosofia costumam ser agregadas ao grupo de disciplinas consideradas menos importantes no currículo, e, por isso, os professores que atuam nessas áreas enfrentam piores condições de trabalho, como a necessidade de trabalhar em diferentes escolas para fechar sua carga horária semanal.

Nesse sentido, percebe-se que uma mudança institucional, como a alteração na legislação, que gerou uma restrição formal, que se refere à inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória no Ensino Médio, não foi suficiente por si só para alterar a configuração do espaço escolar. Ou seja, a regra formal ou explícita foi cumprida, a Sociologia passou a integrar o currículo escolar. Entretanto, as condições para garantir a efetividade e a qualidade dessa mudança não foram estabelecidas *a priori*.

Conforme North (2018), uma mudança institucional consiste em ajustar as regras e normas que compõem o quadro institucional. E, somente quase uma década depois da mudança de legislação, é que outra regra formal foi adotada, conforme nos mostra o relato acima, com a decisão de exigir alguma formação específica para atuar na disciplina de Sociologia. Nesse sentido, essa alteração buscava manter a estrutura normativa vigente, de forma que cada passo da trajetória buscasse reforçar o seu percurso.

Curioso observar que essa mudança de regra formal no âmbito estadual se deu quase que no mesmo momento em que houve outra mudança formal no âmbito nacional, a que alterou a LDB e retirou a obrigatoriedade da Sociologia no currículo do Ensino Médio. Portanto, verifica-se duas alterações formais de legislação, que se traduzem em mudanças institucionais, em esferas distintas, e que atuaram de formas contraditórias.

Na esfera estadual, a alteração da norma, que passou a exigir formação docente para a atuação no ensino de Sociologia, visa a manutenção e o reforço da trajetória que coloca a obrigatoriedade da disciplina no currículo, enquanto a alteração da norma na esfera nacional se coloca como sentido de uma mudança de percurso, retirando a obrigatoriedade da sociologia e possibilitando a sua redução ou exclusão do currículo escolar.

Em relação a essas duas mudanças específicas, a entrevista 3 traz o seguinte relato:

Assim, antes de exigir uma formação específica para trabalhar sociologia, ficava assim a sociologia que nem ensino religioso, sabe o que eu estou falando, né? Que os alunos levam na brincadeira... “ah tá, faz qualquer coisa e pronto” aí depois não, parece que tinha dado uma puxada mesmo. Não, tu tens prova de sociologia, tem avaliação, precisa estudar o conteúdo, como as outras, parece que chegou um tempo que teve um gostinho de ver ela (sociologia) como as outras disciplinas do currículo, com a devida importância, e de repente foi tudo indo de volta, se perdeu. (Entrevista 3)

Nesse trecho da entrevista a docente aponta para uma construção de uma cultura do ensino de Sociologia no espaço escolar, e para a importância de exigências quanto à formação docente. No entendimento dessa professora, ao incluir a Sociologia no currículo e não exigir uma formação específica dos docentes, abre-se espaço para que qualquer professor, de

qualquer área do conhecimento, possa assumir a disciplina, sem qualquer formação para esse campo do conhecimento. Essa situação gera um sentimento de desvalorização da disciplina dentro do espaço escolar, tanto de professores quanto de estudantes, uma vez que a formação precária não possibilita o desenvolvimento de um bom trabalho em sala de aula.

Nessa perspectiva, é preciso apontar que questões didáticas e pedagógicas são relevantes para a constituição do campo da sociologia escolar. Tais questões fazem parte de uma cultura escolar da disciplina de Sociologia, que envolve o reconhecimento e a valorização da disciplina no currículo escolar. Portanto, reconhecer a sua importância na formação dos estudantes, ter um currículo estabelecido, uma matriz de referência, uma postura docente que envolve metodologias próprias e formas de avaliação para o ensino de Sociologia, são elementos que contribuem para a consolidação do campo da sociologia no âmbito escolar.

Nesse sentido, um dos relatos aponta para questões pedagógicas e que envolvem o currículo e uma cultura escolar da disciplina de Sociologia. Em relação ao currículo, uma das entrevistas citou dificuldades em perceber claramente qual o currículo previsto para a disciplina, embora exista uma matriz curricular prevista para o Ensino Médio, segundo a docente:

Tu vê uma coisa bem solta, “o que é democracia?”, “o que é república”, e atividades repetidas no ensino médio, e já me aconteceu de chegar no segundo ano e propor para trabalhar positivismo, e daí os alunos dizerem “ah, mas o professor já deu isso ano passado, lá no primeiro ano”, umas coisas assim, aleatórias. (Entrevista 3)

Ela faz um comparativo citando outras disciplinas, e argumentando que existe um currículo estabelecido em outras áreas, enquanto para a Sociologia ainda não há um currículo consolidado.

Então, em história, que é uma disciplina que está no currículo a tanto tempo, a gente tem um currículo que a gente trabalha praticamente igual todos os professores de história, né, a gente vai acompanhar os mesmos conteúdos nas mesmas séries, vão ter algumas diferenças pequenas, mas tu sabe que se tu pegar o sétimo ano tu vai trabalhar tal período histórico, oitavo ano em outro período, ensino médio em tal período, etc., e em sociologia parece que isso não acontecia, ficam coisas soltas, a sociologia não tem isso como a história. (Entrevista 3)

A interlocutora também apontou para algumas consequências desse fato, de não haver um currículo consolidado na disciplina, e pela falta de formação adequada dos professores, destaca que, muitas vezes, as atividades são repetidas para todas as turmas, não levando em consideração o currículo previsto e a matriz de referência.

Eu vi isso muito quando eu estava na supervisão, no período de pandemia, que a gente recolhia as atividades dos professores para encaminhar aos alunos, e daí tu olha as atividades dos outros professores, que normalmente em sala de aula tu não vê, né, e tu via assim que primeiro, segundo e terceiro ano tinham a mesma atividade de sociologia, nas outras disciplinas não, as atividades eram diferentes. (Entrevista 3)

Em relação a essa questão, percebe-se pelos relatos das entrevistas que a consolidação do currículo perpassa a formação docente específica da área e também a presença da disciplina na grade curricular, além de professores nomeados para a disciplina. Num dos relatos, a professora cita o seguinte exemplo:

A questão de uma cultura escolar, por exemplo, aqui a gente criou um grupo de teatro, eu participei da criação com mais duas colegas da área de linguagens. E o grupo se mantém, parou durante a pandemia e agora reativamos, mas isso, porque os professores envolvidos nesse projeto são nomeados na escola e atuam somente aqui, então a gente tem vínculo com a escola, com os alunos, e também com os colegas, e quando chega um colega novo a gente inclui ele no projeto, assim é mais alguém que vai contribuir e dar continuidade. Tu não tens como fazer isso com uma disciplina que só tem um professor que vem na escola só um turno na semana, que tem contrato. (Entrevista 2)

Diante disso, a percepção é que uma mudança institucional nas regras formais, como no caso da mudança na legislação, demora muito tempo para se fazer sentir como uma mudança institucional nas restrições informais, no cotidiano do espaço escolar. Em outras palavras, o fato de que a Lei mudou não é garantia de que ela será de fato incorporada como um hábito. Como aponta Hodgson (2011), para que uma lei se configure como uma regra institucional é preciso que ela se torne um costume, um hábito que permeia o cotidiano.

Nesse sentido, conforme nos aponta North (2018, p. 69), as restrições informais são códigos de conduta, normas de comportamento e convenções que demarcam nossas interações humanas com os outros, elas são informações socialmente transmitidas e constituem um legado cultural. Ou seja, no contexto e intermitência da Sociologia no currículo escolar há uma dificuldade em se consolidar que as práticas docentes permaneçam como rotinas, costumes e tradições do campo da sociologia escolar, a exemplo do que ocorre com outras disciplinas mais tradicionais do currículo.

4.3 CONTEXTO ATUAL: NOVO ENSINO MÉDIO E NOVA BNCC

O último período analisado se refere ao contexto atual com a nova BNCC e a implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual. As mudanças na LDB, em 2017, retiraram a obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio. Em relação à nova BNCC, as

competências, sobretudo aquelas que estão articuladas com as ciências sociais, colocam os conhecimentos de Sociologia como fundamentais na formação da Educação Básica.

Nesse sentido, a proposta de projetos de vida como disciplina do Novo Ensino Médio pode se configurar em um espaço a ser ocupado pela Sociologia no Ensino Médio. Nessa perspectiva, destaca-se que as competências gerais previstas na BNCC estão relacionadas com o conhecimento de sociologia, de forma que prescindem desse conhecimento para se concretizarem, como exemplo, citamos as seguintes competências:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 10)

Além disso, nas competências específicas para a área de Ciências Humanas, destacam-se três que se relacionam diretamente com o conhecimento de Sociologia:

Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2017, p. 558)

Portanto, o discurso dos documentos oficiais, que orientam a Educação Básica, está imbuído de competências e habilidades que requerem conhecimento de Sociologia para que sejam plenamente desenvolvidas. Essa também é a interpretação da direção da escola, como segue:

Mas esse é um ponto muito importante, não é que a filosofia e sociologia saíram do currículo, mas elas vêm com uma nova roupagem, está muito mais na disposição do professor em trabalhar nessas áreas. (Entrevista 1)

Entretanto, no contexto escolar, o que se verifica, a partir dos relatos e observações na escola investigada, é um retrocesso no processo de consolidação da Sociologia na grade curricular por diversos fatores, como a redução da carga horária da sociologia; a falta de professores habilitados e nomeados; a flexibilização da formação para atuar nas novas disciplinas; e a própria flexibilização do currículo do Novo Ensino Médio.

No currículo do Novo Ensino Médio o estudante pode escolher qual itinerário formativo deseja seguir, sendo que, na escola investigada, a direção informou que serão ofertados dois itinerários, inicialmente. Um deles com foco na área de ciências humanas, que contempla conhecimentos de Sociologia, mas não a Sociologia como disciplina no currículo; e outro com foco na área de ciências da natureza, e, por isso, não contempla conhecimentos de Sociologia.

Em relação à redução de carga horária, esse é um problema que vai aprofundar a dificuldade de conseguir um professor, com formação específica, nomeado para a área de Sociologia nas escolas, uma vez que a redução de carga horária impacta na redução da quantidade de professores necessários para suprir a demanda. E mais do que isso, pulveriza mais ainda o trabalho desse docente, que precisará ampliar mais ainda o número de escolas atendidas para fechar sua carga horária. Do ponto de vista administrativo, não faz sentido nomear um professor para uma carga horária irrisória, o que nos coloca no segundo aspecto, que é a falta de professores nomeados com habilitação específica na área de Sociologia, como cita o relato a seguir:

Agora é só um período em todo o ensino médio. Daí agora como vai nomear um professor para trabalhar 3 períodos por semana na escola? Aqui na escola tem 5 turmas de ensino médio, mas se tiver sociologia só no segundo ano, são 2 períodos por semana de carga horária desse professor, se for no terceiro ano é só um período semanal. Então, provavelmente nem vai vir um professor de sociologia agora. (Entrevista 3)

Em relação às novas disciplinas do currículo do Ensino Médio, algumas delas se aproximam bastante do conhecimento de Sociologia, de forma que estariam adequadas para a atuação de um docente com formação nessa área, conforme já citado. Entretanto, essas novas disciplinas não exigem formação específica, ao contrário, deixam uma ampla possibilidade para que a escola possa definir quais docentes são mais adequados para tais disciplinas, ou seja, aqueles que “têm perfil”, como traz essa entrevista:

Para essas novas disciplinas, o estado criou um perfil do que se pretende para a disciplina e qual seria a habilitação adequada do professor. Então uma das trilhas previstas é linguagens e suas tecnologias, e a área complementar é expressão cultural, protagonismo e cidadania, ou seja, a área complementar é ciências humanas, dentro dos itinerários formativos. [...] Então, essa subárea vai dar um perfil do docente, vai dizer os pressupostos metodológicos, o que deve ser trabalhado, objetos do conhecimento, sugestões de atividades, etc. Então, os professores de ciências humanas serão aproveitados dentro dessas áreas. (Entrevista 1)

O relato acima é direto ao afirmar que os professores de Ciências Humanas serão aproveitados nessas novas disciplinas. Mas é abrangente falar em Ciências Humanas, uma vez que a escola não conta com professor nomeado para Sociologia, os professores de Ciências Humanas, que vão assumir essas novas disciplinas na escola, são aqueles nomeados para História ou Geografia, e que já atuavam na Sociologia em caráter emergencial. Nesse sentido, outra entrevistada confirma essa situação ao apontar que:

A equipe diretiva tem autonomia para montar o quadro docente, então a gente pode indicar os professores do nosso quadro que vão assumir essas novas disciplinas. (Entrevista 2)

Na sequência, a interlocutora destaca que a proposta dessas novas disciplinas é muito interessante, e que a ideia é pensar no professor que tem um perfil adequado:

Qual a intenção da Seduc, o professor que trabalha nessa disciplina de projeto de vida ele seja um professor que tem perfil, essa é a verdadeira intenção. [...] O projeto de vida, se tu for olhar a fundo na matriz de referência, os conteúdos que têm que ser trabalhados são muito bons, dá pra produzir muita coisa, é uma proposta que pode ajudar muito o aluno. (Entrevista 2)

Entretanto, na sequência da entrevista, a docente reconhece as dificuldades de ordem prática do cotidiano da escola para implementar a proposta:

Só que a realidade é diferente disso, né, quem é o professor que vai trabalhar nessa disciplina é aquele que tem carga horária sobrando, e às vezes ele não tem perfil nem formação para essa disciplina, e nem está disposto a aprender sobre. (Entrevista 2)

Corroborando essa situação, a outra entrevistada traz a preocupação com o fato de que não há exigência de uma formação específica para as novas disciplinas. Portanto, embora elas tenham relação com o conhecimento de Sociologia, essa flexibilização abre possibilidades para que professores de qualquer área possam atuar nas disciplinas. Dessa forma, a depender

da área de formação inicial, esse professor pode não ter uma formação adequada para abordar os conteúdos relacionados à Sociologia, como a entrevistada cita o trecho a seguir:

Para projeto de vida a escola vai ver o professor que tenha o perfil, e pode ser professor de qualquer área, qualquer área, é como te disse, daqui a pouco eu no projeto de vida consigo puxar mais pra sociologia porque eu gosto, entendo a necessidade, tenho alguma formação na área, mas pode pegar alguém de química, por exemplo, e a pessoa não ver como necessário trazer esse conhecimento de sociologia, não é nem má vontade, também não tem formação, né. (Entrevista 3)

Diante do exposto, percebe-se um movimento de retrocesso em relação à permanência da Sociologia na grade curricular do Ensino Médio. Na contramão de um processo de inclusão da Sociologia, que não chegou a se consolidar no âmbito escolar, haja vista as dificuldades que foram elencadas durante todo o período em que a Sociologia figurou como disciplina obrigatória entre 2008 e 2017, enfrenta-se agora um processo inverso, que reduz a presença da Sociologia e possibilita até mesmo nova exclusão da disciplina do currículo.

4.4 AUSÊNCIA E PRESENÇA CÍCLICAS QUE SE CONFIGURAM EM UMA DEPENDÊNCIA DE TRAJETÓRIA

Historicamente, a Sociologia é uma disciplina que oscila no currículo escolar, ora como disciplina obrigatória, ora como optativa, e, por vezes, desaparece totalmente do currículo. Esse processo histórico de inclusão e exclusão da Sociologia da grade curricular é emblemático e tem relação direta com o perfil de governo que se estabelece no poder, e também com a concepção de sociedade e visão de mundo de quem está no poder. Enfim, perpassa espaços de poder e decisões que são tomadas frente a um discurso ideológico e ao perfil de estudantes que se deseja formar.

Pensar sobre esses processos de inclusão e exclusão da sociologia da grade curricular é relevante para buscar compreender o cenário atual. Portanto, este estudo buscou compreender como mudanças institucionais influenciaram no processo histórico de inclusão e exclusão da Sociologia da grade curricular no Ensino Médio, configurando-se em um processo de dependência de trajetória que pode ser observado também no contexto atual.

Nesse sentido, buscou-se identificar quais mudanças institucionais e de legislação corroboraram para que a Sociologia se configurasse como uma disciplina de caráter intermitente no currículo escolar. Constatou-se que, ao longo do século XX e início do século XXI, diversas mudanças de normas, realizadas por meio da legislação educacional, foram

implementadas, algumas em prol da inclusão da Sociologia, outras como formas de restringir ou excluir esse conhecimento do currículo.

Essas mudanças de legislação perpassam espaços de tomadas de decisão e disputas de poder, que englobam diferentes visões de mundo e sociedade. De forma geral, durante governos mais conservadores, houve restrição ou exclusão da Sociologia, enquanto em governos menos conservadores, houve movimentos em prol da inclusão da Sociologia na grade curricular. As mudanças nas regras formais costumam ser a expressão dos grupos que estão no poder, e, em geral, elas correspondem aos grupos com maior poder de barganha. Quando mudanças nas regras formais desagradam estes grupos, observa-se uma articulação para a retomada da regra anterior.

Essa é a situação que pode ser observada no contexto atual, em que há uma mobilização por parte de alguns grupos, sobretudo professores da área de Sociologia, preocupados com a manutenção da disciplina na grade curricular. Enquanto há outros grupos articulados para uma desestabilização e enfraquecimento das ciências humanas no currículo, o que culminou na proposta do Novo Ensino Médio.

Esse movimento de inclusão e exclusão da Sociologia pode ser observado nas últimas décadas. Constatou-se que, no período mais recente, a partir dos anos 2000, iniciou-se um movimento em prol da inclusão da Sociologia, juntamente com a Filosofia, como disciplinas obrigatórias na grade curricular do Ensino Médio, o que culminou com a Lei 11.684/2008. Entretanto, menos de uma década depois, já se tem registro de uma nova mudança, com a Lei 13.415/2017 que alterou a LDB e retirou a obrigatoriedade da presença da Sociologia, inclusive de outras disciplinas, da grade curricular do Ensino Médio.

Nesse contexto, de um lado, houve uma mudança nas regras formais, na legislação educacional em 2008, que garantiu a implementação de uma mudança, a inclusão da Sociologia na grade curricular. Essa mudança foi superficial, muito mais em caráter de papel do que na prática escolar, uma vez que não se consolidou devido a uma série de restrições formais e informais, baseadas em convenções e tradições, no âmbito escolar, que enfraqueceram e mesmo impediram a consolidação da disciplina no currículo.

Essas restrições englobam questões administrativas e de gestão, como a falta de professores com formação na área, a dificuldade de gerenciar recursos para a contratação de novos professores, além das prioridades na escolha de quais áreas devem ter novos professores contratados ou nomeados em detrimento de outras, etc. Verificou-se que alguns elementos são cruciais nesse processo, sobretudo, a falta de professores com qualificação para

o ensino de Sociologia, além de pouca carga horária, que dificulta a contratação de professores da área.

Essas limitações foram observadas a partir de dados empíricos, coletados em uma escola da rede pública estadual. Entre as principais dificuldades destacam-se a falta de professores com formação específica em Sociologia, a falta de concursos públicos e nomeações para provimento de vagas docentes na área de Sociologia, a dificuldade de consolidar um currículo de conhecimentos da disciplina, o que culmina na falta de uma cultura, no ambiente escolar, que reconheça e valorize a sociologia no currículo. As observações na escola investigada, em conjunto com dados coletados na 11ª CRE e também dados do Censo da Educação Básica e Censo da Educação Superior, ratificam essas limitações que dificultam o processo de consolidação da Sociologia na grade curricular.

O que se verificou, a partir dos dados empíricos na escola investigada, é que a alteração que se configurou na inclusão da Sociologia no Ensino Médio não se efetivou de forma contundente no âmbito escolar. Essa situação se deve, sobretudo, ao fato de que regras informais, como costumes, hábitos, convenções, que fazem parte do cotidiano escolar, são elementos que influenciam, acelerando ou retardando, os processos de implementação de mudanças nas regras formais.

Nas palavras de Hodgson (2011), uma ordem normativa é uma regra que é socialmente transmitida, ou seja, que depende de uma cultura socialmente desenvolvida na qual a regra é compartilhada. E ainda, para que uma lei se configure como uma regra institucional, é preciso que ela se torne um costume, um hábito que permeia o cotidiano. O que se observa, no caso da Sociologia no Ensino Médio, é que a norma institucional, que se traduz no cotidiano escolar, é a ausência da Sociologia no currículo. Ou seja, os costumes, os hábitos e as convenções do ambiente escolar denotam um enfraquecimento da Sociologia como disciplina escolar.

Como exemplo desses comportamentos, pode-se citar o fato de que professores de outras áreas assumem a disciplina de Sociologia como complementação de carga horária, pela falta de professores nomeados e com formação em Sociologia, mas também por uma convenção social no ambiente escolar. Nesse sentido, North (2018) aponta que essas restrições informais são códigos de conduta, normas de comportamento e convenções que moldam as interações humanas. Como se tratam de informações socialmente transmitidas, elas se constituem como hábitos, rotinas, convenções e tradições, que possuem mais resistência para sobreviver por períodos mais longos.

Essas restrições informais, no caso da escola investigada, traduzem-se, por exemplo, em decisões que são tomadas no âmbito escolar, como a distribuição de cargas horárias e disciplinas entre o corpo docente. De forma que não há qualquer constrangimento em um professor, sem qualquer formação na área, assumir a disciplina de Sociologia. Nesse aspecto, Hodgson (2011) afirma que as instituições agem sobre os hábitos de pensamento e sobre as ações dos indivíduos, de forma que geram regularidades no comportamento, e hábitos compartilhados entre os indivíduos, os quais geram crenças e propósitos que reforçam a estrutura institucional.

Nesse sentido, embora a legislação de 2008 indicasse a obrigatoriedade da Sociologia na grade curricular, essa norma não veio acompanhada de mudanças institucionais que corroborassem essa alteração. Por exemplo, não houve alguma normativa que obrigasse a contratação ou a nomeação de professores com formação em Sociologia para atuar na disciplina. E mais ainda, inicialmente, não houve qualquer preocupação em relação à formação dos docentes que assumiam a disciplina de Sociologia, conforme observou-se na escola investigada.

Além disso, do ponto de vista das restrições informais, algumas convenções dentro do ambiente escolar prevalecem, como a desvalorização de algumas áreas em detrimento de outras. A exemplo da Sociologia, considerada como uma disciplina de menor importância no currículo, e que qualquer professor, mesmo com formação em áreas completamente díspares, poderia assumir. E mais ainda, a desvalorização pelo próprio corpo docente, ao vislumbrar a área de Sociologia como uma disciplina em que se pode entregar qualquer atividade, e em que não há um currículo e conhecimento a ser aprendido.

Aqui cabe destacar a hierarquização dos campos do saber, no qual alguns campos do conhecimento possuem mais prestígio do que outros, e são socialmente mais valorizados. Por isso, alguns conhecimentos são considerados essenciais, enquanto outros oscilam no currículo. Essa valorização social garante a permanência de determinados conhecimentos e áreas do saber no currículo, ao mesmo tempo que reforça sua importância socialmente. Enquanto, áreas como a Sociologia, com caráter intermitente, têm muita dificuldade em se consolidar.

De outro lado, a escola como espaço de reprodução social, ao estabelecer um currículo que privilegia determinadas áreas em detrimento de outras, favorece a manutenção da ordem social, uma vez que o conhecimento que faz parte do currículo depende dos valores e da cultura da sociedade, mais especificamente, dos grupos de poder. Dessa forma, ao formar

estudantes que nunca tiveram contato com a Sociologia, a escola contribui para a desvalorização desse conhecimento.

Nesse sentido, o currículo escolar, compreendido como os conhecimentos que devem ser ensinados e aprendidos na escola, tem papel fundamental para a manutenção ou transformação da ordem social. Uma vez que a escola é também um espaço que atua na reprodução da estrutura de distribuição de capital cultural e, portanto, na reprodução social. Conforme Veiga-Neto (2004), o currículo é moldado pelos valores e concepções da sociedade ao mesmo tempo em que a constitui.

Como aponta Silva (2019), o currículo é também a nossa identidade, é parte daquilo que nos tornamos. Assim, o perfil dos jovens formados no Ensino Médio é moldado também pelos conhecimentos que fazem parte do currículo escolar durante a sua formação. Portanto, a presença ou a ausência da Sociologia no currículo escolar tem papel relevante para a formação dos estudantes, pois vai influenciar as formas como compreendem e lidam com as questões sociais, bem como o grau de valorização que depreendem para a Sociologia.

Como aponta Hodgson (2011), ao mesmo tempo que os hábitos conformam as instituições dando poder, autoridade normativa e maior durabilidade, a estrutura institucional ajuda a criar hábitos e preferências que estão alinhadas com a sua reprodução, criando, dessa forma, mecanismos de conformismo e aceitação normativa. Nesse sentido, ao reforçar a estrutura institucional, tais hábitos compartilhados contribuem para a manutenção de uma trajetória institucional, mais especificamente, para a dependência de trajetória.

No caso da Sociologia, tais hábitos e convenções, dentro do sistema escolar, contribuem para reforçar a trajetória de intermitência da Sociologia do currículo, pois não contribuem para a sua consolidação. Embora a legislação de 2008 indicasse a inclusão da disciplina, o que de fato ocorreu, por força de lei, as condições em que essa inclusão ocorreu não foram capazes de gerar uma mudança institucional que englobasse tanto as regras formais quanto as restrições informais.

O curto período de tempo em que a disciplina figurou como obrigatória também é fator que contribui para enfraquecer a proposta de mudança. No contexto atual, é preciso reconhecer que a Sociologia não conseguiu se consolidar como disciplina na grade curricular, e, com isso, enfrenta uma série de entraves que vão dificultar a sua permanência no currículo escolar. O Novo Ensino se mostra como uma proposta de inovação, com a necessidade de transformar um ensino pautado na lógica disciplinar, para uma proposta mais integrada, com

uma abordagem interdisciplinar, por áreas do conhecimento. A proposta não exclui a Sociologia do currículo, mas também não estabelece a sua obrigatoriedade como disciplina.

A nova BNCC traz muitos elementos que corroboram a necessidade de conhecimentos da Sociologia como forma de desenvolver as habilidades e competências que são citadas, bem como para atingir os objetivos propostos para a formação dos estudantes de Ensino Médio. Mas também não deixa explícita a necessidade de uma disciplina de Sociologia, ou de um professor com formação na área, para trabalhar tais conhecimentos.

Por fim, esses mecanismos que atuam no âmbito escolar contribuem para reforçar a estrutura institucional, uma vez que as disposições introjetadas nos sujeitos vão determinar suas formas de pensar e interagir em sociedade, de acordo com as estruturas sociais, configurando-se em *habitus*, tal como aponta Bourdieu (2007). Nesse sentido, restrições formais e informais interagem moldando as interações no espaço escolar. No caso da Sociologia, as mudanças recorrentes nas regras formais, sobretudo na legislação educacional, garantem a intermitência da disciplina no currículo, enquanto as restrições informais, no âmbito escolar, dificultam a consolidação da disciplina na grade curricular, configurando-se em um processo de dependência de trajetória.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das mudanças de legislação em conjunto com dos dados empíricos, coletados em um estudo de caso em uma escola da rede pública estadual em Osório/RS, denotam um processo cíclico referente ao ensino de Sociologia. Nesse processo cíclico constata-se que, de tempos em tempos, são adotadas mudanças normativas e de legislação, que se configuram em alterações nas regras formais, que ora incluem a Sociologia na grade curricular e ora excluem essa área do conhecimento.

Como exemplo mais recente, verificou-se o caso da alteração de legislação, que instituiu a Sociologia como disciplina obrigatória no Ensino Médio, e para a qual se constatou que não foram efetivadas mudanças nas restrições informais que dessem conta de implementar e fortalecer a nova legislação. Sobretudo no que se refere à contratação de professores com formação em Sociologia e à constituição de um currículo e de uma cultura de valorização do campo da Sociologia no ambiente escolar.

Além disso, essas restrições formais foram novamente alteradas, em um prazo exíguo e insuficiente para consolidar novos hábitos, tradições e comportamentos, que se configuram em restrições informais. Ou seja, o pouco tempo em que a Sociologia figurou como disciplina obrigatória não foi suficiente para produzir uma mudança nas tradições do ambiente escolar e consolidar a disciplina no currículo.

As mudanças mais recentes nas normas e legislação, que incluem a BNCC e o Novo Ensino Médio foram apresentadas alterando o curso do processo de implementação e consolidação da Sociologia no currículo, remetendo a um cenário semelhante a períodos históricos anteriores, em que a Sociologia foi, paulatinamente, sendo excluída do currículo.

Esse processo cíclico se configura em uma dependência de trajetória, do ensino de sociologia, no qual as mudanças colocadas em curso, sobretudo no contexto atual, que abrange a nova BNCC e o novo Ensino Médio, configuram-se como restrições formais. Embora, como já citado, essas novas alterações de legislação não excluam a Sociologia do currículo, elas encontram um contexto, no ambiente escolar, no qual a sociologia não se consolidou como disciplina na grade curricular.

Ademais, a Sociologia ainda enfrenta uma série de dificuldades e limitações, como a falta de professores efetivos de Sociologia e a baixa carga horária, que vão se impor com mais força no cenário atual. Portanto, as novas mudanças normativas, em conjunto com as

dificuldades enfrentadas no dia a dia da escola, são fatores que poderão contribuir para um retrocesso nesse processo de inclusão e consolidação da Sociologia no Ensino Médio.

Como desdobramentos desse processo investigativo, percebe-se a necessidade de um acompanhamento do processo de implementação do Novo Ensino Médio, a fim de observar e problematizar sobre o lugar da Sociologia na formação desses estudantes. Percebe-se a necessidade de mobilização e luta para a manutenção do ensino de Sociologia e para a manutenção e contratação de professores habilitados para trabalhar na Educação Básica com o ensino de Sociologia. O contexto atual mostra que o ensino de sociologia na Educação Básica ainda é um campo de disputas, e mostra a relevância de movimentos de resistência e luta em prol da manutenção e da qualificação do ensino de Sociologia, sobretudo no Ensino Médio, como forma de garantir uma formação integral e crítica.

6. REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições, 1977.

BERNARDI, B.B.O. Conceito de dependência da Trajetória (Path Dependence): Definições e controvérsias teóricas. *Perspectivas*, São Paulo, v. 41, p. 137-167, jan./jun. 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de; RANZI, Serlei Maria (Orgs.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Unesp editora, 2004.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. (5a ed.). São Paulo: Perspectiva, 2007

BRASIL. LEI Nº 11.684, DE 2 DE JUNHO DE 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

_____. *Base Nacional Comum Curricular*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

_____. LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

_____. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. Metodologia científica. 6ª edição. São Paulo: Pearson, 2007.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 5, 1992, p. 28-49.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, A. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *RAE – Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, nº 5 (3), 1995, p. 20 – 29.

GOODSON, I. F. *Currículo: Teoria e história*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

HODGSON, Geoffrey Martin. 2011. «¿Qué Son Las Instituciones?». *Revista CS*, n.º 8 (julio), 17-53.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, p. 30- 41, novembro/2001.

INEP. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (Inep). Censo da Educação Básica 2013: Resumo Técnico. Brasília, 2014.

_____. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Censo da Educação Superior 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> Acesso em 25.junho 2020.

_____. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Notas estatísticas: Censo Escolar 2019. Brasília: INEP/DEED, 2020.

_____. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2021. Brasília: INEP/DEED, 2022.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de.; TOSCHI, M. S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 10ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

LOURENÇO, Júlio César. Finalidades, Metodologias e Perspectivas do Ensino de Sociologia no Ensino Médio. *Revista Habitus: revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências*

Sociais - IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 67-84, dez. 2008. Semestral. Disponível em: <www.habitus.ifcs.ufrj.br>. Acesso em: 15 dez 2008

LÜDKE M, ANDRE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU; 1986.

MAHONEY, J. Path dependence in historical sociology. *Theory and Society*, v.29, p.507-548. 2000.

_____. Analyzing path dependence: lessons from the social sciences. In: WIMMER, A.; KÖSSLER, R. (Eds.). *Understanding change: models, methodologies, and metaphors*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2006. p.129-139.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. 29.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

_____. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva* [online]. 2012, v. 17, n. 3, pp. 621-626. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>> Acesso em 10 de setembro de 2022.

MORAES, A. C. Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. São Paulo: *Tempo Social*, São Paulo, v. 15, n. 1, Abr. p. 5-20,, 2003.

NORTH, Douglass. *Instituições, mudança institucional e desempenho econômico*. São Paulo: Três Estrelas, 2018, 256 p.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de Pesquisa* [online]. 2001, n. 114, pp. 179-195. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300008>>. Acesso em 16 de agosto de 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, Cultura e Sociedade. *Revista Educação Unisinos*. v. 8, n. 15 (2004). P. 157-171. Disponível em <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6496>> Acesso em 2 de fev. 2021

YIN, R. K. *Case study research: design and methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1989, p. 23