

---

**Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade do Estado do Pará  
Belém-Pará- Brasil**



---

Revista Cocar V.13. N. 27. Set./Dez./ 2019 p.157-178

ISSN: 2237-0315

---

**A política de formação continuada para professores de sociologia em tempos atuais:  
desafios frente à contrarreforma do ensino médio**

*The continued training policy for teachers of sociology in current times: challenges  
against the counterreformation of middle school*

Arthane Menezes Figueirêdo  
Maria Celes Monteiro Ferreira Oliveira  
Selma Gomes da Silva  
**Universidade Federal do Amapá – UNIFAP**  
Macapá-Amapá- Brasil

### **Resumo**

Este artigo versa sobre as políticas de formação continuada implementadas no Brasil, direcionadas para professores de Sociologia que atuam no Ensino Médio, no contexto da contrarreforma de 2016/2017. Optou-se pela pesquisa bibliográfica e documental, onde se propõe a delinear, discutir e analisar o assunto em questão. A investigação aponta que, se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) for aprovada no formato em que se encontra atualmente, já anuncia a interferência na formação dos docentes e conjectura baixa perspectiva de trabalho para os professores de sociologia, já que o mercado de trabalho se mostra, cada vez mais, carecido desses profissionais, pela escassez de vaga e por haver um número expressivo de profissionais não habilitados lecionando a disciplina.

**Palavras-chave:** Política Educacional. Formação Continuada. Contrarreforma.

### **Abstract**

This article deals with the policies of continuing education implemented in Brazil, aimed at teachers of Sociology who work in High School, in the context of the counterreformation of 2016/2017. We opted for bibliographic and documentary research, where it is proposed to delineate, discuss and analyze the subject in question. The research points out that if the National Curricular Common Base (BNCC) is approved in the current format, it already announces the interference in teacher training and low perspective of work for sociology teachers, since the labor market is showing itself, increasingly, lacking these professionals, due to the shortage of vacancies and because there is an expressive number of professionals not qualified teaching the discipline.

**Keywords:** Educational Policy. Continuing Education. Counterreformation.

### **Introdução**

Este artigo é resultante da pesquisa realizada por meio do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) concluído em outubro de 2018, no Curso de Especialização *Latu Sensu* em Políticas Educacionais (CEPE), ofertado pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), na linha de Políticas Educacionais. A investigação emergiu da necessidade de estudar a importância das políticas educacionais como auxiliar na formação continuada do professor, em especial, do professor de sociologia do ensino médio, numa tentativa de compreender a seguinte problemática: *como as abordagens teórico-metodológicas das políticas de formação continuada se apresentam para o professor de sociologia nesse momento de contrarreforma e por que permanece a inconstância da disciplina nos currículos?*

Justifica-se tal proposta porque desde a homologação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei nº 4.024/1961? Esta afirma, “a sociologia permanece como optativa ou facultativa nos currículos” (SEB, Vol. III, 2006, p.15). E, assim prossegue, sofrendo reveses devido às idas e vindas da disciplina na educação brasileira.

Diante do contexto que perpassa a história da sociologia, enquanto disciplina percebe-se que a inconstância da disciplina no currículo escolar contribuiu para que a sociologia ocupasse um lugar marginal no sistema de ensino. Pois, mesmo com a obrigatoriedade da disciplina por meio da Lei nº 11.684/2008, a sociologia não conquistou um espaço de destaque como as demais disciplinas.

A exígua carga horária, uma aula por semana e a escassez de programas de educação continuada para professores de sociologia, especialmente, nos estados mais pobres da federação, como o Estado do Amapá, revelam o não reconhecimento da sociologia enquanto ciência social e de sua contribuição para a reflexão crítica do indivíduo acerca dos processos sociais. Em geral, os poucos programas de formação continuada que têm surgidos são na modalidade de Educação a Distância (EAD), como o Curso *Lato Sensu* de Especialização em Ensino de Sociologia na Modalidade a Distância, em 2017, oferecido pela Plataforma *Moodle* da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Levando-se em consideração que a internet no Estado do Amapá não é de boa qualidade na capital, então, nos demais municípios, as condições são ainda mais precárias, e, sendo a internet o principal meio de comunicação para que o sistema EAD da UAB funcione adequadamente, decerto, qualquer falha inviabilizará que um número significativo de estudantes acompanhe as aulas em rede nacional com efetividade. É oportuno ressaltar, que

outros programas oferecidos pelo UAB não alcançam todos os Estados da federação como, por exemplo, o curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* Profissional em Sociologia (PROFSOCIO), em 2017, que se restringiu às regiões nordeste e sudeste. No Nordeste, especificamente nos estados do Ceará, Pernambuco, Paraíba e Bahia; no Sudeste, Paraná e São Paulo.

Junte-se a essas questões, os cursos de formação continuada de pós-graduação em sociologia, da atual contrarreforma<sup>i</sup> (2016/2017), não são exclusivos somente para professores de sociologia, mas são abertos para ampla concorrência. Diante dessa realidade percebe-se que a situação da Sociologia esbarra numa contradição de legitimidade e de inconsistência da profissão para o professor desta matéria. A Sociologia incluída como disciplina no currículo do ensino médio apenas como opcional incorrerá no risco de sair outra vez da matriz curricular como ocorreu durante a reforma Gustavo Capanema, em 1942, definindo exclusão ou presença opcional da sociologia no currículo e no regime militar (1964-1985), quando foi substituída pela disciplina Educação Moral e Cívica.

Após essas reflexões iniciais, objetiva-se com essa investigação analisar as possibilidades de formação para professores de sociologia diante do atual contexto de contrarreforma, e especificamente: compreender a importância dos professores de sociologia para o desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade; analisar o contexto político da contrarreforma no ensino médio no Brasil implementada nos anos de 2016/2017 e discutir as perspectivas de trabalho dos professores de sociologia no contexto da contrarreforma do ensino médio das escolas brasileiras presente nas políticas de formação continuada.

Para o desenvolvimento deste artigo foi realizado um levantamento do acervo bibliográfico e documental concernente à literatura acerca do assunto em questão. O trabalho se propôs a delinear e discutir o problema com respaldo nos institutos legais que alicerçam o sistema educacional, bem como a partir das teorias publicadas em livros e obras congêneres de estudiosos que se dedicam à ciência sociologia e à pesquisa educacional como: Meksenas (2010), Andaló (1995), Candau (1997), Saviani (1991), Rodrigues (2011) e outros, no intuito de auxiliar no embasamento teórico-metodológico desse trabalho e de compreender o fenômeno educacional ora em discussão. Justifica-se a escolha dos autores, pelo reconhecimento nacional e internacional nas linhas de pesquisas voltadas para campo das políticas educacionais e ao estudo da sociologia.

Para análise dessa pesquisa, apropriou-se da abordagem dialética<sup>ii</sup> como suporte para refletir, fundamentar e analisar os resultados do trabalho. A cada etapa do desenvolvimento

da pesquisa documental, realizou-se a revisão de literatura corroborada, ampliada ou contestada tanto teórica como empiricamente.

O trabalho estruturou-se em três eixos: no primeiro tenta-se compreender a importância do professor de sociologia para o desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade; em seguida, analisa-se o contexto político da contrarreforma no ensino médio no Brasil implementada nos anos de 2016/2017 e, por fim, discutem-se as perspectivas de trabalho dos professores de sociologia no contexto da contrarreforma do ensino médio.

### **A importância do professor de Sociologia no ensino médio para o desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade**

O desenvolvimento histórico das Ciências Sociais, e mais especificamente da Sociologia na educação brasileira que teve sua consolidação enquanto disciplina, a partir de 1925, com a vigência da reforma João Luís Alves-Rocha Vaz, através do Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925 e depois com a reforma Francisco Campos em 1931. Doravante, a disciplina passa a integrar o currículo da escola secundária, chegando mesmo a ser exigida em alguns vestibulares de universidades brasileiras. Meucci (2011) informa que a entrada da sociologia na educação secundária precede à criação dos Cursos de Ciências Sociais, de forma que os primeiros professores de sociologia eram, em geral, autodidatas.

A organização autônoma do ensino das Ciências Sociais em grau superior no Brasil tem início na década de 1930. O primeiro manifesto foi a então, a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP) criada em março de 1933; em seguida a Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935. Concomitante à criação das instituições listadas, outro documento importante foi o anúncio de uma política educacional para o País, por meio da exposição de motivos, o qual precede à Reforma Francisco Campos de 1931 e lançou novas bases no sistema nacional de ensino. A Reforma ampliava e obrigava o estudo das Ciências Sociais, especialmente da Sociologia na escola secundária e conferia às ciências sociais a qualidade de elemento essencial da integração do homem moderno à nova sociedade.

A partir de 1942, no entanto, a presença da Sociologia no ensino secundário (denominado à época, o colegial), começou a se tornar intermitente. Com a sanção da primeira LDB, Lei nº 4024/1961, a Sociologia permaneceu como disciplina optativa ou facultativa nos currículos. Mas, a partir da sanção do Decreto-Lei nº 869/1969, foi decisiva

sua substituição por Educação Moral e Cívica no 1º ciclo, Organização Política Brasileira no 2º ciclo e Estudos dos Problemas Brasileiros no 3º grau<sup>iii</sup>. Posteriormente, através da Lei nº 5.692/1971, que se refere à reforma do ensino médio, manteve o ensino desta disciplina com o caráter optativo, raramente aparecendo como Sociologia Geral ou Sociologia da Educação, quando vinculada ao curso que, obrigatoriamente, deveria ser profissionalizante, como por exemplo, no Curso Normal em nível médio. Já nos cursos clássicos e científicos desapareceu.

Segundo Meksenas (2010, p.101), com a reforma, em 1971, disciplinas de conteúdo político amplo como Sociologia, Filosofia e Psicologia foram retiradas do currículo, sob suspeita de que ameaçavam a segurança nacional. Em vista disso, foram substituídas por disciplina destituídas de conteúdos críticos como as supramencionadas. Dessa forma, educação atrelada à segurança nacional permitia o controle ideológico da educação. As disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Estudo dos Problemas Brasileiros (EPB) eram caracterizadas como exaltação do nacionalismo e do civismo dos alunos. Foi uma maneira de desestabilizar a reflexão crítica, provocando um esvaziamento de conteúdos.

Considerando o contexto que perpassa a história da Sociologia, a disciplina pode ser considerada nova. Tem menos de um século, contudo, a sua efetividade no currículo escolar reduz-se à metade desse tempo, o que concorre para que as pesquisas sobre o ensino da sociologia sejam ainda incipientes. No entanto, diante das circunstâncias de idas e vindas da disciplina na matriz curricular nas escolas brasileiras, o professor de sociologia sempre foi e continua exercendo função relevante no ensino, na formação dos sujeitos sociais e no desenvolvimento da sociedade.

Uma vez que, através de enfoques teóricos sociológicos, os alunos passam a construir e desconstruir o seu modo de pensar sobre a realidade social, bem como se apropriam de elementos argumentativos e consistentes que justificam o modo de ser de uma sociedade: diacrônicos/sincrônicos. É por meio do conhecimento sociológico, mediado pelo professor, que os alunos vão vinculando os ensinamentos sociológicos à realidade social. Da mesma forma, vão se tornando sujeitos críticos, com leitura mais abalizada sobre o mundo à sua volta. Assim, passam a desnaturalizar as concepções ou explicações dos fenômenos sociais, ao lado do estranhamento em relação às situações cotidianas.

O estudo da sociologia suscita ainda atitudes mentais capazes de levar os indivíduos a uma posição objetiva diante dos fenômenos sociais, instigando-lhes a criticidade e a vigilância intelectual que são úteis, desejáveis e essenciais, num momento em que o mundo

vivência não só transformações técnico-científicas, como crise econômica profunda e estrutural. Nessa circunstância, a sociologia vem proporcionar uma moldura de conceitos teórico-metodológicos e uma base de conhecimentos para discussões amplas de questões sociais, políticas e econômicas que permeiam a sociedade. Além de despertar nos alunos o desenvolvimento da curiosidade insatisfeita diante da realidade social. Pois, como afirma Contreras:

Devemos ser capazes de captar as dimensões da vida humana que não costumamos compreender nem aceitar. E esta sensibilidade deve nos conduzir e desenvolver, olhando tanto para fora, para os outros, como para nós, para o nosso interior. (2002, p. 214).

Freire (2009, p. 12), enfaticamente, defende que a reflexão crítica desperta nos seres humanos a “curiosidade com que podemos nos defender de irracionalismo de nosso tempo altamente tecnologizado”. A revolução tecnológica proporcionou grandes feitos para a humanidade, no entanto, junto com essas mudanças vieram os males sociais ocasionando efeitos desastrosos para os sujeitos mais vulneráveis.

O indivíduo que não consegue fazer uma leitura crítica da realidade, não tem autonomia para se libertar da opressão que lhe é imposta, dessa forma, se sujeita às perversidades ocultas e obscuras que o sistema neoliberal disfarçadamente subjuga os homens, fazendo com que permaneçam com os “olhos vendados” e as “mãos atadas”. O sujeito não pensa, apenas reproduz o que é massificado pela indústria cultural. Nesse sentido, Adorno (2003, p. 25) assim certifica: “A indústria cultural impõe uma síntese pelo mercado, cria um sujeito social identificado a uma subjetividade socializada de modo heterônomo, que rompe a continuidade do processo formativo de um modo fortuito”.

Diante das distorções socioculturais em que se deparam os sujeitos, provocadas pelos efeitos da dominação capitalista que alimentam as massas, percebe-se quão são relevantes as discussões da disciplina Sociologia e do professor na escola brasileira para a formação do estudante, no sentido de desnaturalizar o *status quo* dominante, de contribuir na formação de sujeitos esclarecidos, situados na vida e sintonizados com as questões pertinentes à complexidade do mundo contemporâneo, de forma que o jovem estudante desperte, desde cedo, para uma tomada de consciência.

É a oportunidade de o aluno redescobrir-se através da retomada reflexiva e autônoma do próprio contexto social em que está inserido. Por essa e outras razões, é mister que se faça

uma ampla reflexão acerca do homem que a escola quer formar para transformar a sociedade e não simplesmente “investir em capital humano como motor de desenvolvimento econômico [...] nos marcos restritos das necessidades de mercado” (MOTTA *ET AL*, 2017, p. 358).

### **Contexto político de contrarreforma do Ensino Médio no Brasil nos anos de 2016 e 2017**

Para discutir sobre a questão da reforma da educação brasileira entre 2016 a 2017, o “Novo Ensino Médio”, é importante se reportar às principais reformas precedentes a esta, a fim de se situar como e por que ocorreram. Além de permitir compreender que a problemática do sistema educacional não é recente, já se arrasta há décadas e pouco se tem feito para sair desse estado de estagnação e de poucos avanços. As políticas de reformas educacionais que têm surgido no país não foram eficazes para tirar o Brasil da situação de “fracasso na educação básica” e melhorar a qualidade do ensino.

Historicamente, no Brasil, a partir da década de 1920, tem início momentos de grandes discussões sobre reformas educacionais, realizadas por vários Estados e instigadas pela Associação Brasileira de Educação (ABE). Piletti *et al* (2016, p.167) informam que “Muitas das ideias surgidas do ‘inquérito<sup>iv</sup>’ foram levadas adiante através de reformas estaduais e, depois de 1930, pelo próprio governo federal”.

A partir da década de 1960, as reformas educacionais ganharam mais notoriedade no sistema de ensino brasileiro por meio das mudanças que se iniciam com a homologação da primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro 1961. E mais adiante, com as reformas de (1968 e 1971), como afirma Meksenas (2010). Segundo esse autor, essas reformas nascem no Brasil por meio de uma política de acordo do Ministério da Educação e Cultura (MEC) com a Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), assinado em 1966, cujo intuito era de:

[...] favorecer os já favorecidos e desfavorecer os desfavorecidos, exigiu que ocorresse uma reforma na educação para garantir o desenvolvimento econômico alicerçado no capital internacional. Caberia ao Estado militar adequar à educação brasileira a esse tipo de desenvolvimento econômico contraditório. (MEKSENAS, 2008, p.100).

Com a homologação da Lei nº 5.540/1968 (Reforma Universitária) e da Lei 5.692/1971 (Reforma do Ensino Médio) sinaliza a história da educação no Brasil, porque a partir do acordo MEC/USAID (1966-1969) houve alteração consubstancial no sistema de

ensino no país. Os Estados Unidos pretendiam mostrar o caminho a ser trilhado pelo Brasil na direção do desenvolvimento. Contudo, os acordos reforçaram os laços de dependência da educação brasileira aos interesses norte-americanos, de tal modo que a educação entrou num processo de crise que permeia o ensino brasileiro até os dias atuais. Consequentemente, os acordos MEC/USAID não contribuíram para que a educação escolar ajudasse no desenvolvimento econômico e social do Brasil, pois seus princípios: Educação e Desenvolvimento; Educação e Segurança; Educação e Comunidade estavam voltados para os interesses do capital estrangeiros, como afirma Meksenas *apud* Chauí (2010, p. 100-101):

1°. Educação e Desenvolvimento - articulado para importar tecnologia, e por consequência em torno da importação de um saber, não permite que a universidade brasileira se organize como criadora de conhecimento científico novo, mas sim apenas para treinar pessoas aptas a reproduzirem o conhecimento vindo de fora; 2°. Educação e Segurança – entendia-se que a educação reproduzisse a ideologia da Segurança Nacional. Na realidade, significou que se retirasse as disciplinas de conteúdo político amplo (Filosofia, Sociologia, Psicologia), sob a suspeita alegada de que ameaçavam a segurança nacional. Essas disciplinas tratavam de temas políticos amplos, ideologizavam a juventude. Acrescentaram-se disciplinas sem conteúdos críticos como Educação Moral e Cívica de 2º grau e Estudos dos Problemas Brasileiros no curso superior; 3°. Educação e Comunidade, queria entender a participação da comunidade na escolar, mas na realidade permitiu a criação de conselhos de educação formados apenas por grupos de empresários. A partir desses conselhos começou-se a planejar formas de desenvolver um ensino que visasse lucro.

O surgimento do neoliberalismo após a II Guerra mundial (1939-1945) teve repercussão tamanha no mundo, que não só ganhou força e poder nos países desenvolvidos, como também acarretou implicações para os países periféricos como o Brasil, sujeitando-lhe a implantar reformas no sistema educacional na perspectiva de que o país superasse o estado de subdesenvolvimento, o que na realidade não ocorreu, em virtude de o modelo neoliberal ser desfavorável ao estado do bem-estar-social e sim, a favor de um estado-mínimo, que se sustenta em uma política cujo interesse é secundarizar o papel do Estado na gestão do bem comum, com a intenção de injetar na sociedade as livres leis de mercado, fomentar a iniciativa privada, nela inclusa a educação, e atuar sem obstáculos e controles estatal. Dessa forma, a política neoliberal, segundo Saviani (1991, p. 85):

Acaba por assumir no discurso o fracasso da escola pública, procurando justificar sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum no sentido do atendimento dos interesses e necessidades dos membros da sociedade. Com isso possibilita que se advogue também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis de mercado.



Nesse modelo, os países subdesenvolvidos cumprem apenas um papel subsidiário de matéria prima para os países capitalistas. De acordo com a interpretação de Lakatos *et al* (2006, p. 339), os países periféricos são “uma fonte de suprimento e insumos estratégicos, como o petróleo, metais raros, minerais nucleares e material genético”. Os países capitalistas impõem suas regras. Resta aos países da periferia do capitalismo, como é caso do Brasil, cumprir o que estabelecem os grandes órgãos bilaterais internacionais.

Com as mudanças históricas ocorridas no sistema educacional brasileiro, apreende-se que na segunda metade da década de 1990, a educação passa por uma nova organicidade no que concerne a relação do Estado brasileiro com a educação por meio de reformas educacionais criadas nos Estados e Municípios. De acordo com Sousa (2017, p.62), “o governo federal assumiu a condução de uma efetiva política educacional nacional”. Isso explica o porquê de todas as reformas geradas no sistema educacional brasileiro serem construídas nos mesmos princípios e objetivos, inclusive a de 1990, que não se distanciaram das anteriores, uma vez que se consubstanciaram na ideologia neoliberal.

As políticas educacionais que surgiram a partir dessa década são reflexos da lógica da máxima produção, por se sustentar em convicções que geraria desenvolvimento. Nesse período, constata-se que a política educacional no Brasil está em consonância com os interesses de setores capitalistas nacionais e internacionais, tornando a educação, especialmente, a modalidade básica, uma fonte de acúmulo de capital, nos mesmos moldes como ocorreu durante a reforma da Lei nº 5.692/1971, no governo militar. O ideário da reforma de 1990 tentava se compactuar com as diretrizes internacionais para a concepção de uma nova gestão da educação e da escola. Assim, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 20 de dezembro de 1996 ou Lei Darcy Ribeiro foi um processo divergente entre os setores progressistas e conservadores.

A LDB/1996 é um marco regulatório fundamental nas políticas educacionais brasileiras, mas foi a partir dela que a mercantilização da educação, no Brasil, acirrou-se ainda mais e assumiu os contornos de um projeto de Estado e da burguesia com as reformas estruturantes iniciadas a partir daquele período. Ressalta-se, no entanto, que a LDB/1996, por ser uma lei infraconstitucional apenas reforçou o que já havia prescrito a Constituição Federal de 1988, em seus artigos 209 e 213. No art. 209 permite a participação da iniciativa privada na educação e no art. 213 estabelece que “os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidas a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas” [...] (BRASIL, 1988, p. 61).

A intenção do setor privado/mercantil é a expansão e domínio no mercado para multiplicar seus lucros e gerar o impasse da não responsabilização do Estado para com a educação pública. Na conjuntura do projeto neoliberal, a pretensão do Estado é repassar para a iniciativa privada a responsabilidade de assumir a educação pública. Fato perceptível pela alocação de recursos públicos na iniciativa privada por meio de bolsas de estudo como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), em 1994 e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), em 1999 na educação superior, contribuindo para fomentar o crescimento de grandes grupos empresariais de educação, contudo, a educação básica continua sendo o grande “gargalo” da educação pública. Dessa forma, o dinheiro aplicado na iniciativa privada que serviria para alavancar a educação pública, no sentido de investir em infraestrutura, na formação inicial e continuada de professores são desviados para finalidades não públicas.

Quando focamos a atenção para o período 2016/2017, percebemos que o sistema educacional brasileiro enfrenta um novo desafio. O país está mergulhado em uma crise estrutural profunda, que são resquícios dos anos 60, iniciados por meio do acordo MEC/USAID e foi se consolidando progressivamente por força do sistema neoliberal. Nesse entendimento, Chaves *et al* assim sustentam:

No Brasil, a adoção dos princípios neoliberais, ao final do século XX, representa a manutenção do processo histórico construído a partir de submissão/dependência internacional, construído a partir de acordos/consenso com a burguesia brasileira. Como característica nova, tal processo traz a redefinição do caráter social do Estado e o ajuste aos novos ditames do capitalismo em crise. (2018, p.3).

Na conjuntura neoliberal, onde há uma agenda globalmente estruturada de educação, é que surge a contrarreforma do novo Ensino Médio, que alterou significativamente a LDB/1996, por meio da Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016, que posteriormente foi transformada na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. A política educacional da Contrarreforma definidas pelos governos (Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff) e aprovada pelo atual governo (Michel Temer), em 2017 e, de fato, concretizada, confirmando assim, as estratégias de manutenção da ordem burguesa e submetida aos preceitos do atual sistema neoliberal, no qual a comunidade educativa deve ter o papel de obediência às regras a que lhes são impostas e acatá-las de forma passiva.

A atual reforma tem sido palco de muitas discussões e críticas no meio político, na comunidade educacional, movimentos sociais e sociedade civil organizada por evidenciar, segundo Cardoso da Motta e Frigotto (2017, p. 358) o “aumento da competitividade no mercado internacional e para gerar condições de empregabilidade” de sujeitos na sociedade. Tal perspectiva caracteriza-se como “materialização da ordem burguesa, na qual a educação deve ter o papel de disciplinamento e apassivamento das pessoas, visando facilitar a exploração desenfreada da classe trabalhadora” (ANDES, 2017, p. 18). Com esse gesto “provisório” do governo brasileiro, pretende-se não ter como escopo a formação esclarecida da juventude brasileira e, sim, dar uma resposta plausível ao mercado em crise estrutural, daquilo que se almeja da juventude, para que sirva de instrumento de dominação, força motriz de mão de obra barata, a fim de fomentar o processo produtivo e aumentar a acumulação de capital da burguesia.

Dessa forma, cerceia a possibilidade de ascensão dos jovens, que vêm de famílias de baixa renda, a uma formação profissional mais digna e menos explorada. Com a formação fragmentada e descontextualizada da realidade, terão dificuldade de fazer uma leitura da realidade social de forma objetiva e crítica, bem como de serem capazes de entender a complexidade da realidade, de reprocessar e reconstruir essa realidade.

A conjuntura atual da contrarreforma apresenta assim, marcas tendenciosas de retrocesso à era desenvolvimentista, ocorrida ao longo dos anos 1950 e início de 1960, com destaques para os governos Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek, onde se enfatizava uma dualidade nas políticas educacionais conforme os ditames da ordem capitalista, ou seja, para a classe trabalhadora uma formação tecnicista unilateral, que se restringia ao treinamento instrucional para o trabalho explorado e sem perspectiva de ascensão social, já para a burguesia, que poderia ser a classe dirigente do país, uma formação propedêutica, com possibilidades de continuação dos estudos até o mais alto nível.

A matriz curricular da contrarreforma 2016/2017, que foi modificada e formatada de modo a satisfazer às exigências do setor produtivo, nem sequer levou em consideração os avanços do Plano Nacional de Educação (PNE), referente ao período de 2014/2024, Lei nº 13.005. Neste novo modelo, onde se priorizam apenas as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, as demais serão ministradas como disciplina interdisciplinar, inclusive a Sociologia, que desde a sua institucionalização obrigatória em 2008, “vem contribuindo para a construção de uma escola crítica, reflexiva e democrática” (FERREIRA e SANTANA, 2018, p. 41-53).

Nessa perspectiva, a Sociologia ao ser ministrada como disciplina optativa evidencia um retrocesso, após muitas lutas e discussões para inseri-la no ensino brasileiro, desde a década de 1980, através da Lei nº 7.044/1982, conforme enfatiza Souza (2017, p.38), “Desse período em diante, a própria classe dos sociólogos passou a se empenhar bastante pelo retorno da obrigatoriedade da disciplina sociologia na grade curricular”, dada a importância da sociologia para a formação crítica do estudante.

Dado o caráter opcional que a disciplina irá ocupar na matriz curricular, nota-se que a situação da sociologia esbarra numa contradição de legitimidade e de inconsistência da atividade profissional da docência em Sociologia. Esta disciplina, se incluída apenas como componente interdisciplinar do ensino médio incorrerá no risco de sair outra vez da matriz curricular como ocorreu durante o regime militar (1964/1985), ou aparecendo apenas como conteúdos transversais. Assim, qualquer profissional de área afim poderá ministrar a disciplina, como garante a própria LDB/1996, com as alterações do Art. 61, incisos IV e V, inseridos na Lei 13.415/2017, e que passaram a vigorar com as seguintes alterações, no inciso IV:

[...] profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; e V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

Conquanto, Fazenda (1994), adverte que a atitude interdisciplinar requer uma mudança conceitual no pensamento e na prática docente para favorecer que o aluno pense interdisciplinarmente e isso não ocorrerá se o professor lhe oferecer um saber fragmentado e descontextualizado que não satisfará suas necessidades fundamentais. E além do mais, a interdisciplinaridade requer a superação da fragmentação causada pelas disciplinas isoladas sem abandonar ou desrespeitar as suas especificidades. A sociologia, por exemplo, enquanto ciência do estudo do homem em sociedade tem sua delimitação clara do objeto e método de estudo.

Na atual ocasião, a permanência ou não da sociologia no currículo do novo Ensino Médio dependerá da disponibilidade de ofertada da disciplina nas escolas, e, por conseguinte, da escolha opcional do estudante, pois caso suas opções não sejam significativas para a

sociologia, obviamente, que a tendência será excluí-la do currículo escolar em detrimento de outras mais bem aceitas e condizentes com a formação para o mercado produtivo.

Neste cenário, o ensino da Sociologia também é motivo de debate enquanto disciplina e de sua efetividade no sistema escolar do ensino médio do país, como uma maneira de identificar a sua posição em uma sociedade em flagrante contradição com os valores que proclama constitucionalmente aos seus cidadãos, em virtude de está, em parte, atrelada às imposições de um sistema neoliberal excludente, no qual sua principal força estrutural se constitui no processo de acumulação de capital privado.

### **As perspectivas de trabalho do professor de Sociologia no contexto da Contrarreforma do ensino médio no Brasil presente nas políticas de formação continuada**

As perspectivas de trabalho, atualmente, são grandes desafios enfrentados pelos professores de Sociologia frente às mudanças ocasionadas na sociedade do trabalho, em decorrência de reformas educacionais e do processo de globalização que, a cada momento, atinge dimensão e relevância mais complexas devido à mudança econômico-político-social, que atinge todos os setores da sociedade. Lopes *et al* (2010, p. 49) asseguram que “a globalização traz mudanças significativas às formas de organização do trabalho, obrigando todos a conviver com as tendências, como competição, empregabilidade, precarização do trabalho e exclusão social”.

A contrarreforma do ensino médio de 2016/2017 que surgiu por meio da Medida Provisória nº 746/2016 e, posteriormente, foi transformada na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017) tem sido criticada, por evidenciar, segundo Cardoso da Motta e Frigotto (2017) as aproximações com os princípios neoliberais que reforçam a competitividade e a perspectiva de que os sujeitos sejam responsáveis pela sua própria empregabilidade. Dessa forma, o discurso das competências poderá estar anunciando um novo tecnicismo, entendido como um aprimoramento da racionalidade técnica (execução, controle, avaliação) que propõe o contexto capitalista.

Tal perspectiva se caracteriza como “materialização da ordem burguesa, na qual a educação deve ter um papel de disciplinamento e apassivamento das pessoas visando facilitar a exploração desenfreada da classe trabalhadora” (ANDES, 2017, p. 80). Dessa forma, o saber profissional transfere a identidade do trabalhador para o seu local de trabalho, deixando-o exposto à avaliação e controle das competências definidas pelo local de trabalho.

Em vista disso, aumentam e modificam-se as cobranças ao sistema educacional pelos setores produtivos, entretanto, é uma cobrança muito mais em função da necessidade do desenvolvimento de novas habilidades e competências para dar conta aos novos processos de trabalhos, ao invés dos direitos de cidadania. Essas demandas requerem a reconstrução do processo pedagógico e a readequação das escolas e de seus profissionais, a fim de desenvolver competências cognitivas complexas que o mundo do trabalho impõe em sua nova reestruturação produtiva.

Um novo perfil de trabalhador se faz necessário à adaptação da produção flexível. Nesse contexto adverso e desafiador, o ensino médio brasileiro para ser reconfigurado, tanto pela contrarreforma de 2016/2017, quanto pela BNCC, ainda em discussão, as quais anunciam a interferência na formação dos docentes, privilegiando o ensino da Língua Portuguesa e Matemática em detrimento das demais disciplinas. Com a BNCC, há uma preocupação quanto à mudança nesse cenário, pela perspectiva de que os investimentos públicos sejam ainda mais minimizados. O novo currículo, anunciado pela BNCC não prevê a obrigatoriedade da disciplina Sociologia no Novo Ensino Médio, configurando-se como disciplina optativa nas instituições de ensino.

Sobre essa questão, Ferreira e Santana (2018) alertam para o fato de que a nova configuração apresentada beneficia o ensino privado, cujo acesso é maior para a elite, que terá acesso a uma formação mais ampla, fazendo que os estudantes da classe trabalhadora sejam obrigados a uma formação superficial e técnica, fato que prevaleceu na década de 1970. Além do mais, a reforma ainda prevê a participação de professores leigos, contratados por “notório saber”, ou seja, um profissional formado em qualquer área, que supostamente seja habilitado com a disciplina sociologia poderá ser contratado.

Nesse contexto, como as políticas educacionais de formação continuada para docentes serão trabalhadas? Considerando que a formação continuada é indispensável para o bom funcionamento do sistema de ensino, uma vez que contribui para a expansão do saber docente e sua valorização se confronta com políticas de carreira justa e atraente.

Sendo assim, as políticas de formação continuada, ao invés de contribuir para a autonomia do professor, servir-lhe-ão, disfarçadamente, para moldá-lo às regras das políticas neoliberais, como infere Rodrigues (2011, p. 92): [...] “a educação no processo de reestruturação do capitalismo compreendido pela ideologia e pelas práticas neoliberais. [...] a tentativa é direcionar a educação para o mercado e para os interesses do capital privado”.

Na interpretação do autor, nas práticas neoliberais as mudanças que ocorrem na sociedade vêm responder às demandas engendradas pelo mercado produtivo, que visa apenas o lucro, bem como resignar um número expressivo de trabalhadores excluídos do mercado formal e submetê-los ao subemprego, com precária estabilidade, sem as necessárias garantias trabalhistas e previdenciárias, além das deficitárias condições de trabalho para ensinar. Os baixos salários são consumidos pela alta inflação, que lhes obrigam a assumir um novo emprego para garantir uma sobrevivência mais digna.

No que tange à presença da EAD no Ensino Médio e de sua efetivação após a sanção do Decreto nº 9.057/2017, que prescreve em seu Art. 2º, “A educação básica e a educação superior poderão ser oferecidas na modalidade a distância nos termos deste Decreto, observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados”. Ainda que no setor público a presença da EAD esteja engatinhando, mas a tendência será crescer. Logo, será um nicho propício ao desemprego de milhares de professores e bem assim, a não inclusão no mercado de trabalho de docentes em processo de formação e os desempregados.

O professor de sociologia que há muito tempo já enfrenta o problema do desemprego devido à inconstância da disciplina na matriz curricular e à inadequação de profissionais de outras áreas ministrando a sociologia, com o crescimento da EAD e às mudanças estruturais da contrarreforma do ensino médio, a situação tende a agravar. Pelo visto, a educação com a contrarreforma também “virou mercadoria” como assevera Souza (2016, p. 66).

As reformas pró-mercado nos levam ao conceito de mercantilização, que implica a privatização da educação – a qual passa a ser encarada como serviço ou mercadoria como determina a Organização Mundial do Comércio (OMC), transformando o ensino em fonte de acúmulo privado de capital e também nos métodos privados de gestão.

No atual contexto, as políticas educacionais pela verticalidade em que se apresentam já têm contextura pronta e acabada. A educação brasileira diante da contrarreforma (2016/2017) caminha para um processo acelerado de privatização, amparado no texto da LDB/1996, que possibilita a destinação verbas públicas às instituições privadas de ensino.

[...] os recursos públicos serão destinados às escolas comunitárias, confessionais, ou filantrópicas [...] Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudos para a educação básica, na forma da lei, quando houver falta de vagas em cursos regulares na rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede local” (BRASIL/LDB, Art. 77, IV, § 1º).

A proposta do Art.77 é um caminho aberto para a mercantilização. Junte-se a ele, o crescimento da educação à distância, que está se consolidando a passos largos no ensino superior, sem que tenha ocorrido um debate mais profundo e responsável por parte dos órgãos de normatização e fiscalização da educação brasileira, como alertam os especialistas em educação. Nesse sentido, os professores de sociologia além de enfrentarem um mercado de trabalho exíguo, pela desvalorização da profissão, convivem com a inconstância da disciplina no sistema brasileiro de ensino, marginalizada até mesmo por um Presidente de República de formação sociológica, como Fernando Henrique Cardoso, que vetou o projeto de lei do deputado Padre Roque (PT-PR), que colocava a Sociologia e Filosofia como disciplinas obrigatórias no ensino médio (Folha de São Paulo, 2001).

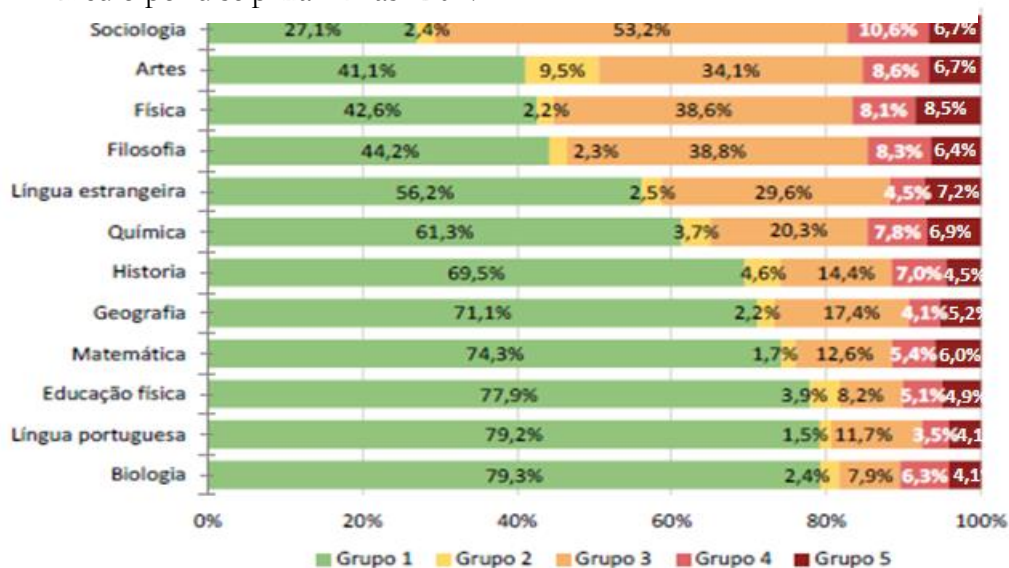
Nessa perspectiva, não só os professores de sociologia como os demais professores, que já enfrentam o exercício do magistério de forma cada vez mais deficitário, defrontam-se com momentos de incerteza diante da expansão da educação a distância, pela possibilidade de serem excluídos do mercado de trabalho, perdendo seu lugar de aulas presenciais, interativas e multiplicadoras de saber, para as “vídeo aulas” da modalidade EAD. Sobre essa questão, A Folha de São Paulo (20 de março de 2018) aponta que: “o governo Temer quer liberar 40% da carga horária total do ensino médio para ser realizada a distância. Para a educação de jovens e adultos a proposta é permitir que, 100% do curso sejam fora da escola” (BRASIL, 2018).

O censo escolar de 2017, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) aponta que de todas as áreas de formação docente do ensino médio, o professor de sociologia é o mais prejudicado com tal situação. Conforme os dados do INEP (2017, p. 23), no Brasil, um número bastante expressivo de profissionais que ministram aula de sociologia, não têm licenciatura plena em ciências sociais ou em sociologia. Ao visualizarmos o gráfico nº 01 abaixo, os indicadores comprovam tal ocorrência. Apenas 27,1% dos professores que lecionam a disciplina têm formação de licenciatura em sociologia, 2,4% têm apenas o bacharelado em sociologia, 53,2% são de outras áreas do conhecimento, 10,6% não informaram e 6,7% não têm formação superior. Constata-se que todas as disciplinas analisadas pelo INEP/2017, a sociologia é a que mais se destaca quanto à inadequação de formação na área, conforme os indicadores por grupos: 1) professores que tem formação em licenciatura e Sociologia; 2) professores que têm apenas o bacharelado em



sociologia; 3) professores licenciados de outras áreas do conhecimento; 4) Não informaram a profissão e 5) professores que não têm formação superior.

Gráfico 01. Indicador de Adequação da Formação Docente do ensino médio por disciplina – Brasil 2017



Fonte: INEP/2017.

O papel que assume o professor diante de uma conjuntura educacional permeada de dubiedade, insegurança, certamente é impactante. Nos momentos de crises, de transformações radicais que têm ocorrido no mundo, desde a década de 1970, interferindo na economia e nas relações do mundo do trabalho. O desemprego estrutural é uma característica marcante, não só nos países centrais, como também nos países periféricos como o Brasil.

### Considerações finais

Diante do exposto, a política de formação continuada de professores de sociologia que se difunde no cenário da atual Contrarreforma do Novo Ensino Médio intensifica a compreensão de que por longos anos o Brasil passa por crises, não só estruturais, mas de polaridade política, repercutindo na educação básica que se mostra com perspectivas sombrias e profundas, por estar relacionada a questões que envolvem a estrutura do sistema de ensino, tanto no que se refere à infraestrutura institucional, quanto às condições do trabalho docente nas escolas públicas brasileiras.

Nesse contexto, as políticas de formação continuada para professores de Sociologia é um grande desafio na atual da Contrarreforma. Considerando que, como parte da exigência legal da LDB/1996 e das recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS)

elaborados pelo MEC de acordo com a Resolução CEB/CNE nº 3, 1998, e PCNEM, 1999), o ensino da Sociologia e das Ciências Sociais no Ensino Médio é um recurso de aprendizagem importante para a reflexão do mundo contemporâneo e para a análise das principais questões sociais que estão na agenda de nossa esfera social.

Desse modo, o ensino da Sociologia no Ensino Médio representa uma relevante complementação para a formação dos cidadãos, para que tenham uma capacidade reflexiva mais abalizada a respeito das transformações do mundo globalizado, sua crescente desigualdade social e os problemas de integração social que estão presentes na maioria das sociedades.

Os programas de formação contínua representam um desafio para a educação pública brasileira, a melhoria constante na qualidade de ensino oferecida pela rede pública. Por isso, devem ser pensados em termos de eficácia na aplicação, porque traduzem um momento valioso de oportunidade de troca e aquisição de novos saberes. Além do mais, as políticas de formação devem estar articuladas a outras políticas, em virtude de que a problemática da aprendizagem e da construção da qualidade de educação pública exige uma multiplicidade de ações e intervenções para além da formação continuada.

A atual circunstância da educação indica que, os programas de formação continuada tornar-se-ão ainda mais minguados, em virtude dos cortes de recursos públicos serem, paulatinamente, minimizados para a educação brasileira, devido à Proposta de Emenda Constitucional nº 95/2016, que congelou os recursos públicos por 20 anos. O professor de Sociologia que há muito tempo vive à margem do sistema educacional pela falta de efetividade da disciplina na matriz curricular. Com a nova estrutura da Contrarreforma do Ensino Médio, a situação para esse trabalhador será ainda mais impactante, uma vez que o mercado de trabalho para esses docentes mostra-se carecido e as poucas vagas que existem ainda são ocupadas por outros profissionais não habilitados para lecionar a disciplina.

A realidade é desafiadora para o sistema educacional. É imperioso compreender a história do panorama educacional brasileiro. As vicissitudes que atravessa e os inúmeros desafios que terá de enfrentar a fim de chegar a um denominador comum. Antes de tudo, é preciso levar a efeito o diagnóstico das especificidades regionais do Brasil. São muitos obstáculos que precisam ser superados para alavancar rumo às melhorias na educação. As políticas educacionais precisam ser pensadas de forma a atender, com sucesso, essa diversidade de seres humanos que todos os dias adentram as salas de aulas da escola pública.

Dentro desse processo de reforma, o poder público também não pode ficar alheio às necessidades dos professores de sociologia do Ensino Médio, que vivem momentos de incertezas diante das mudanças na educação, cuja implicação atinge radicalmente as relações de trabalho e subtraem as expectativas futuras desses profissionais. Não são com reformas que os problemas encentrados no sistema educacional brasileiro serão eliminados, e sim, com investimento público, organização e valorização humana.

## Referências

ABNT, **Normas da: Comentada para Trabalhos Científicos**, 4. ed. São Paulo: Aplicada, 2009.

ADORNO, Theodor, W. **Educação e Emancipação**. 3ª ed. Paz e Terra, São Paulo, 2003.

ANDALÓ, C. S. de A. **Fala, professora! Repensando o aperfeiçoamento docente**: Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.

ANDES. **Sindicato Nacional**. A contrarreforma do ensino médio: o caráter excludente. Pragmático e imediatista da Lei nº 13.415/2017, Brasília – DF, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações determinadas pelas EC de Revisão nº 1 a 6/94, pelas EC nº 1/92 a 76/2013 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília, 2014.

BRASIL. **Decreto-lei nº 869**, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decreto-lei-869>. Acesso em 13/10/2018.

BRASIL. **Decreto nº 9.057**, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível: [www.planalto.gov.br/cciv](http://www.planalto.gov.br/cciv). Acesso: 18/06/2018.

BRASIL. **Lei nº 7.044**, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível: [www2.camara.leg.br/legir](http://www2.camara.leg.br/legir). Acesso: 12/07/2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República do BRASIL, Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.684**, de 2 de junho de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03). Acesso: 23/03/2018.

BRASIL. **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 a Lei 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

A política de formação continuada para professores de sociologia em tempos atuais: desafios frente à contrarreforma do ensino médio

Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, a CLT, aprovada pelo Decreto-lei nº 746/2016. [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03\\_ato\\_2015-2017/lei/13.415/2017.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03_ato_2015-2017/lei/13.415/2017.htm). Acesso em 30/01/2018.

BRASIL. **Medida Provisória nº746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento de Escola de Ensino em Tempo Integral, altera a Lei 9394/199 e a Lei 11.494/2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016). Acesso em: jan.2018.

BRASIL. **Notas Estatísticas Censo Escolar, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2017. Acesso: 18/06/2018.

BOOK. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** - Ciências Humanas e Suas Tecnologias, Vol. III, Cap. 4, Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2006.

CANAU, V. M. **Formação Continuada de professores: tendências atuais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CAFARDO, Renata. **O Estado de São Paulo**. 27 de fevereiro de 2018. ([educação.estado.com.br](http://educação.estado.com.br)).

CASTRO, Claudio de Moura; OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **Por que a educação brasileira é tão fraquinha**. In: SCHWARTZMAN, Luisa F.; SCHWARTZMAN, Isabel F.; SCHWARTZMAN, Michel L. (Orgs). *O Sociólogo e as Políticas Públicas: ensaios em homenagem a Simon Schwartzman*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. Pp 135-154.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; REIS, Luiz Fernando; GUIMARÃES, André Rodrigues. **Dívida pública e financiamento da educação superior no Brasil**. *Acta Scientiarum. Education*, v. 40 (1), e 37668, 2018. <http://periodico.uem.br/ojs/acta>, ISSN on-line:21785201. Doi: 10.4025/actascieduc.v40i1.37668.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

EDITAL Nº **17/2017** – Ministério da Educação. DPG/DEAD/UNIFAP, Departamento de Educação a Distância – DEAD.

EDITAL Nº **01/2017**. Universidade Federal do Ceará, Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) – Pós-graduação STRICTO SENSU.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FERREIRA, Wallace, SANTANA, Diogo Cavalcante de. A reforma do Ensino Médio e o ensino de Sociologia. **Revista Perspectiva Sociológica**, nº21, 1º sem. 2018, pp. 41-53.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Temer quer liberar até 40% do ensino médio a distância**. 20 de setembro de 2001. [ww1.folha.uol.com.br/f](http://ww1.folha.uol.com.br/f). Acesso: 19/06/2018, às 20:13.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** - Saberes Necessários à Prática Educativa. Editora Paz E Terra, São Paulo, 2009.

KRONBAUER, Selenir C. G; SIMIONATO, Margareth F. (Orgs). Formação de Professores. In: O educador frente à diversidade da contemporaneidade. LOPES, Kátia de Conto. Editora Paulinas, São Paulo, 2010.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Círculo do Livro S.A., 1981.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da Educação** – uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2010.

MEUCCI, S. **Institucionalização da sociologia no Brasil**: primeiros manuais e cursos. São Paulo: Hucitec; Fapesp, 2011.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v.38, nº. 139, pp. 355-372, abr.-jun. 2017.

NETTO, Antônio Cabral e CASTRO, Alda Maria Duarte A. **Gestão Escolar em Instituições de Ensino Médio: Entre a Gestão Democrática e a Gerencial**. Educ. Soc., v. 32, n.116, p.745-770, jul.-set., Campinas, 2011.

PILETTI, Claudino e PILETTI, Nélon. **História da Educação** – de Confúcio a Paulo Freire. Ed. Contexto, São Paulo, 2016.

ROGRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. Lamparina, 6. ed. RJ, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Educação e Questão da Atualidade**. – São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1991.

SOUZA, P. Gilberto. **Inimigos Públicos**. Ensaios sobre a mercantilização da educação básica no Brasil, USINA EDITORIAL, São Paulo, 2017.

SOUZA, Lucas. **Caderno da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, Vol. 1, nº 1, p. 35-51, jan./jun. 2017.

UDESC: FAED: CEAD. **Metodologia da Educação a Distância**: reposta pedagógica aos desafios da educação contemporânea. Caderno Pedagógico I, 2. ed. Florianópolis - SC, 2002.

## Notas

---

<sup>i</sup> Movimento de expansão a partir da mercantilização de educação brasileira. O ensino a distância, por exemplo, que seria para interiorizar a educação, agora passa a ser comercializada por grandes grupos empresariais, aumentando cada vez mais, a oferta e a procura desses cursos, entretanto, a qualidade não acompanha esse crescimento na mesma proporção, pelo contrário, está cada vez propensa a precarização.

<sup>ii</sup> A dialética, “na antiga Grécia, é considerada a arte do diálogo. Na acepção moderna, entretanto, [...] é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 1981, 143).

<sup>iii</sup> Nomenclatura utilizada à época.

<sup>iv</sup> Conforme Piletti et al, (2016, p.167), “em 1926, com o depoimento de numerosos educadores procurou levantar os problemas e soluções referentes a todos os graus e modalidades de ensino, indicando caminhos para a renovação educacional”.

### **Sobre as autoras**

#### **Arthane Menezes Figueirêdo**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), professora do Departamento de Educação da Universidade Federal do Amapá (DED/UNIFAP) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), na Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais e atua no Grupo de Estudos sobre Marxismo, Trabalho e Políticas Educacionais (GEMTE). E-mail: [arthane@gmail.com](mailto:arthane@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9124-5086>

#### **Maria Celes Monteiro Ferreira Oliveira**

Especialista em Políticas Educacionais pela Universidade Federal do Amapá (CEPE/UNIFAP) e graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). E-mail: [mceles@bol.com.br](mailto:mceles@bol.com.br).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6367-7655>

#### **Selma Gomes da Silva**

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), professora do Departamento de Educação da Universidade Federal do Amapá (DED/UNIFAP) e do Curso de Especialização em Políticas Educacionais da Universidade Federal do Amapá (CEPE/UNIFAP) e atua no Grupo de Estudos sobre Marxismo, Trabalho e Políticas Educacionais (GEMTE). E-mail: [selmags.ap@gmail.com](mailto:selmags.ap@gmail.com) / [selma@unifap.br](mailto:selma@unifap.br).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0233-3370>

Recebido em: 06/11/2018

Aceito para publicação em: 02/01/2019