

OZAIAS ANTÔNIO BATISTA

O ENSINO DE SOCIOLOGIA

Na educação básica do campo

Reflexões em tempos
de reforma do Ensino Médio

 **Atena**
Editora
Ano 2023



OZAIAS ANTÔNIO BATISTA

O ENSINO DE SOCIOLOGIA

Na educação básica do campo

Reflexões em tempos
de reforma do Ensino Médio

 
Atena
Editora
Ano 2023

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Ellen Andressa Kubisty

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

Thamires Camili Gayde

Imagens da capa

Canva

Edição de arte

O autor

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo do texto e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva do autor, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos ao autor, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora
 Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
 Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra
 Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
 Profª Drª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
 Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
 Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
 Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
 Profª Drª Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes
 Claros
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
 Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
 Prof. Dr. Jodeyson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do
 Paraná
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
 Profª Drª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
 Profª Drª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
 Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
 Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Profª Drª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
 Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Profª Drª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
 Profª Drª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
 Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
 Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
 Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-
 Oeste

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia /
Universidade de Coimbra

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

O ensino de sociologia na educação básica do campo: reflexões em tempos de reforma do ensino médio

Diagramação: Ellen Andressa Kubisty
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: O autor
Autor: Ozaías Antônio Batista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
B333	Batista, Ozaías Antônio O ensino de sociologia na educação básica do campo: reflexões em tempos de reforma do ensino médio / Ozaías Antônio Batista. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-2028-6 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.286232911 1. Educação básica. I. Batista, Ozaías Antônio. II. Título. CDD 371
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DO AUTOR

O autor desta obra: 1. Atesta não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao conteúdo publicado; 2. Declara que participou ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certifica que o texto publicado está completamente isento de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirma a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhece ter informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autoriza a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

Aos educadores e educadoras da educação do campo.

À querida amiga e professora Dalcy Cruz (*in memoriam*), professora, pesquisadora emilite em favor de uma educação pública, gratuita e de qualidade. Para sempre em meu coração e pensamentos...

A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) figura enquanto política educacional que fere os direitos dos sujeitos do campo, pois os princípios difundidos por tal Reforma desconsideram os pressupostos concernentes a uma educação do/no campo, uniformizando as diversas realidades socioeducacionais compartilhadas por camponeses e camponesas. Nesse sentido, o presente livro problematiza as implicações dessa Reforma do nível médio para a educação básica do campo, evidenciando sua incidência no trabalho pedagógico, na constituição curricular e na formação discente direcionada para contextos rurais.

Também aborda o processo de implementação desse novo ensino médio e a prática do ensino de professoras de sociologia que atuam em diferentes escolas do campo, objetivando problematizar como está se dando a institucionalização dessa política educacional nas realidades estudadas, observando como a Reforma tem incidido ou não na prática do ensino de sociologia das professoras entrevistadas.

Para tanto, consultou-se a Lei 13.415/2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Ensino Médio), o Guia de Implementação do novo Ensino Médio, as Referências Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos e a Resolução nº 3 de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). E foi realizado entrevistas com cinco professoras de sociologia que atuam em escolas básicas do campo, adotando o procedimento metodológico da entrevista com perguntas abertas, acompanhada da análise qualitativa do conteúdo. Os dados foram interpretados com o auxílio teórico de pesquisadores e pesquisadoras da área das ciências sociais e da educação.

Os resultados da pesquisa indicam frágeis processos de implementação desse novo ensino médio, os quais estão centrados apenas na mudança do livro didático, contribuindo, dessa forma, com o adensamento das desigualdades socioeducacionais ao desconsiderar os pressupostos compartilhados pelo paradigma da educação do/no campo. Assim, um ensino de sociologia escolar na educação básica do campo que dialogue com a episteme presente nos saberes e práticas camponesas configura-se enquanto uma alternativa de resistência à padronização educacional imposta por esta Reforma.

No Nordeste brasileiro, é mais ou menos generalizado e ostensivo o uso do verbo “prestar”, comumente empregado para se referir a uma relação de utilidade, não necessariamente redutível ao utilitarismo. A grosso modo, diz-se que algo ou alguém presta, quando cumpre com sucesso que se propõe, sem muitas ocorrências adversas. No universo das relações sociais, diz-se que alguém “não presta” para sinalizar eventuais efeitos indesejados em manter contato com certa pessoa desse tipo. O emprego desse verbo guarda, portanto, uma estreita relação com o que pode ou não ser profícuo, com o que convém, com o que é afinal de contas, torna-se bom para alguém ou para um coletivo. Longe de ser essa uma operação maniqueísta, os filtros - que essa palavra estabelece nas relações entre pessoas, e entre pessoas e coisas - permitem olhar para a realidade, diferenciando, separando e refletindo em termos de conveniência.

Com isso, queremos dizer que o ponto de gravidade, em torno do qual orbitam as questões tratadas neste livro, pode ser melhor definido como uma preocupação do autor sobre “para que presta” o ensino de sociologia, com especial atenção aos contextos de educação do campo. Por que o ensino de sociologia parece incomodar tanto os setores da sociedade ricos em capital? Como o currículo escolar pode ser compreendido, enquanto uma verdadeira arena de disputa pelo sentido da socialização das gerações, prevendo tal ou qual resultado para a trajetória escolar dos indivíduos? Do que são capazes as elites locais - talvez em comum acordo com as elites internacionais - para dispor da escola como espaço de reprodução passiva da força de trabalho, e que naturaliza os novos padrões de acumulação flexível e auto-exploração?

Por esses caminhos, Ozaías Batista tece uma generosa crítica ao processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), imediatamente após o que ele coloca como um “golpe midiático-jurídico-parlamentar, disfarçado de impeachment”, ocorrido em 2016. Com esse cenário favorável, a criação da referida lei representou – não seria exagero dizer – o próprio golpe em sua versão para educação. Destacamos, nesse panorama, o diálogo interditado com os movimentos sociais; o negacionismo do conhecimento acadêmico; e a capilaridade que as empresas do ramo educacional assumiram na sequência dos governos. Tudo isso resultou em uma Base com série de perdas, que o autor faz um exercício de mensurar, para os setores que dependem da educação básica pública.

Atualizando uma discussão, inaugurada por Florestan Fernandes, na ocasião do I Congresso Brasileiro de Sociologia, em 1954, nosso autor vai em busca de compreender, porque o ensino de sociologia é algo tão intermitente na educação pública. À época, a preocupação de Florestan era da educação, como fator de mudança social decisiva, para construção de uma sociedade

democrática, com acesso à direitos sociais e pleno exercício da cidadania. Com isso, via no ensino escolar de sociologia uma possibilidade de formação de personalidades democráticas.

Passados quase 70 anos desse debate, adicionou-se o peso das questões ambientais aos problemas sociais já existentes. Como pensar hoje a ampliação do escopo da democracia no Brasil, da justiça ambiental e do acesso à direitos sociais, sem falar em agricultura familiar, campesinato ou povos do campo, das águas e das florestas? No ponto médio das pesquisas, no espaço interdisciplinar da ecologia política, uma constatação básica é a de que não existe biodiversidade sem sociodiversidade, isto é, a diversidade da fauna e da flora é devida justamente, por causa da diversidade de coletivos humano que convivem com essas espécies, assegurando sua manutenção e reprodução. Não somente porque selecionam, melhoram geneticamente e cuidam da manutenção das vidas não humanas no contato com os humanos, mas porque cuidam também dos corpos d'água, fertilizam o solo, reflorestam, e daí por diante. Longe dos livros didáticos, os camponeses só figuram na qualidade de produtores de alimentos, mais romantizados que a representação dos frangos e perus na publicidade das grandes empresas avícolas. Porém, jamais são retratados como produtores de sentido e, principalmente, de um modo de vida que se deva tomar como algo ecologicamente exemplar.

Confesso que quando vi a epígrafe, que abre o primeiro capítulo, tive uma primeira sensação de clichê e redundância, pelas vezes em que já havia lido, em outras produções. Depois de finalizar a leitura da obra, cheguei à conclusão que a citação não poderia ser outra. E a própria, “pertinência da redundância”, revela que o sentido da sentença de Darcy Ribeiro está vivíssimo: como pensar a educação no Brasil como um projeto de classe? Visto que o avanço da mercadoria em direção à subjetividade humana, aos afetos e aos sentimentos; o estímulo constante à competição entre os sujeitos; a privatização, em nível individual, dos constrangimentos coletivos, criados pelo capitalismo tardio, dos quais padecemos hoje pelo excesso de estímulos, focos e objetivos; a acumulação como finalidade última que nos une; e a negação da curiosidade e outros afetos pedagogicamente importantes; tudo isso já vem sendo praticado nas escolas, muito antes de 2017. O que a BNCC fez, afinal de contas, foi formalizar esses propósitos educacionais, fazendo-os pesar como lei no destino comum da vida escolar na educação pública. Pretendeu, assim, socializar as classes populares dentro do único destino que lhes cabe, qual seja, servir aos propósitos de acumulação das inconsequentes frações da sociedade ricas em capital.

E o que dizer destes aspectos no contexto da educação do campo? Acho importante destacar, antes de tudo, que nesse ponto em que estamos

da história da luta dos movimentos populares – em especial o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST) – podemos dizer que a educação do campo se constitui hoje como um verdadeiro movimento de amplo espectro nacional. Isto porque articula setores acadêmicos, camponeses, populações tradicionais e agências governamentais, em torno do objetivo comum de qualificar a educação pública ofertada ao campo.

É bem verdade, quando Van Der Ploeg afirma, que o campesinato se constitui como maior resposta ao que ele chama de impérios alimentares ou “ordenamento imperial da produção de alimentos”. Estamos cada vez mais convencido de que a crise climática e colonial atravessada, força – senão nos obriga – a reconhecer o aspecto futurista, até então negado ao campesinato, assim como às etnias indígenas e aos povos afrodiáspóricos. Talvez a sociedade, no geral, ainda não está suficientemente preparada para este tipo de conversa, mas ela é mais que urgente, por motivos óbvios. Investir na educação do campo, enquanto espaço de reprodução geracional da cultura camponesa, é uma das atitudes mais ecologicamente prudentes que podemos tomar nos dias atuais. E como podemos assegurar que a cultura camponesa, assim genericamente colocada, possa continuar a existir em sua alteridade e diversidade, se a atual BNCC, como denuncia nosso autor, só menciona uma única vez a expressão “educação do campo”? A história ensina que o não reconhecimento das especificidades da educação do campo tem como resultado líquido a “esquizofrenia identitária” dos camponeses, assim alienados de si mesmos e de sua ancestralidade. Desse modo, são melhor humilhados – verdade seja dita – e pretensamente eliminados, em seu papel histórico, de provar que há outros sentidos de vida diferentes que colaboram para a acumulação privada da produção coletiva.

Como evitar que o destino dos camponeses seja sua mera anexação às franjas do capitalismo agrário, a partir de uma disseminação do empreendedorismo local em serviço de mercados alimentares cada vez mais globais? Esta obra inspira-nos a pensar em termos de diversidade e interdisciplinaridade. Seria demais falar em *encanto*? Se o campesinato é uma resposta sobre o futuro, podemos dizer que ele também contém o reencantamento do nosso trágico destino que está aí posto, sendo colonizar Marte para sobrevivermos com espécie.

Já advertia Vandana Shiva, muito bem, que as monoculturas agrícolas só tomam lugar onde já estão instaladas as monoculturas da mente. A forma como foram pensados, os atuais itinerários formativos da BNCC representam o próprio contrário da interdisciplinaridade. Sendo fragmentados e precários, eles efetivamente transferem a responsabilidade do sucesso escolar às escolhas individuais. Além disso, tendem a aumentar as distâncias educacionais entre

ricos e pobres, na medida em que estes últimos deverão sofrer com restrições no orçamento público, o que automaticamente compromete a oferta dos itinerários nas escolas.

Além da denúncia e detalhamento do caráter classista da nova BNCC, o autor também traz, na segunda metade do livro, estudos de caso em que demonstram como o ensino de sociologia, aplicado à educação do campo, são plenamente capazes de produzir: auto-estima, mobilização, engajamento e pertencimento, entre setores camponeses egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Em busca dos efeitos deste curso de formação de professores nas comunidades, os depoimentos trazidos pelos informantes projetam para o espectro sensível da luta por educação no campo. Tanto que na maior parte das vezes é produto do trabalho de mulheres que são, nas palavras da cantora baiana Luedji Luna, quase um “pé de fruta-fé, às vezes fruta-sonho”. E, dessa forma, torna-se importante que estas iniciativas também sejam percebidas em sua dimensão *futurista*.

A notória compulsão por novidade e seu irmão gêmeo - o otimismo tecnológico - bem como toda a crença relacionada a capacidade de gerência sobre o destino da nossa sociedade, pelas mãos das mesmas poucas pessoas, criaram a grande maioria dos problemas. Hoje nos encontramos em busca de uma solução, mas são as ideias caducas que ainda fazem sucesso, porque permanecem, de alguma forma, sendo ensinadas nas escolas como promessas de soluções para o futuro. E se o mestre quilombista, o piauiense Nêgo Bispo, estiver certo ao dizer que para seguir adiante precisamos voltar ao passado dos nossos avós, em busca de respostas? Isso que ele chama de sociedade eurocristã monoteísta não pode ser superada historicamente, sem o papel da escola do campo em socializar as gerações de camponeses em suas tradições, costumes, modos de se relacionar com o *habitat*, além do pouco descarte, muita reutilização, alimentos sem veneno, enfim, uma alternativa contundente.

Quem hoje é vivo corre perigo
E os inimigos do verde dá sombra ao ar
Que se respira e a clorofila
Das matas virgens destruídas vão lembrar
Que quando chegar a hora
É certo que não demora
Não chame Nossa Senhora
Só quem pode nos salvar é
Caviúna, Cerejeira, Baraúna
Imbuia, Pau-d’arco, Solva

Juazeiro e Jatobá
Gonçalo-Alves, Paraíba, Itaúba
Louro, Ipê, Paracaúba
Peroba, Massaranduba
Carvalho, Mogno, Canela, Imbuzeiro
Catuaba, Janaúba, Aroeira, Araribá
Pau-Ferro, Angico, Amargoso, Gameleira
Andiroba, Copaíba, Pau-Brasil, Jequitibá.

(Matança, composição de Xangai)

Melquisedeque de Oliveira Fernandes.
Professor de Sociologia na Licenciatura em Educação do Campo
(LEdoC).
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

INTRODUÇÃO	1
A EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO	3
O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO EM TEMPOS DE REFORMA DO ENSINO MÉDIO	23
A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO E A PRÁTICA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA EM ESCOLAS DO CAMPO	35
POSFÁCIO	66
REFERÊNCIAS	69
SOBRE O AUTOR	77

INTRODUÇÃO

O desejo de escrever este livro surgiu quando fui professor na Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), mais especificamente durante as vivências na disciplina de estágio, atuando na área do ensino de sociologia. À época dessa experiência, e também atualmente, é possível encontrar uma quantidade significativa de trabalhos que apresentam e problematizam experiências e contextos relacionados com o ensinar-aprender sociologia no ensino médio. Contudo, estas realidades socioeducacionais eram urbanas, sem haver o mesmo volume de produção, tratando-se das escolas e espaços socioeducativos rurais¹.

Dessa forma, além das reflexões oriundas das vivências, enquanto professor de sociologia na LEdoC, a presente obra emerge da necessidade de produzir um material que refletisse especificamente sobre o ensino de sociologia na educação básica do campo. Com a efervescência das discussões sobre a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), e suas desastrosas consequências para a educação, também almejava que as/os alunas/os, mais especificamente das LEdoCs, tivessem contato com esse debate, levando em consideração as implicações dessa política educacional para o contexto formativo e de trabalho das/os mesmas/os.

Assim, é essa a grande problemática que transversaliza o presente livro: problematizar os princípios epistemológicos do ensino de sociologia em contextos educacionais rurais, aproximando tais princípios do paradigma da educação do campo. Para tanto, apresento a atual Reforma do nível médio enquanto principal cenário reflexivo.

Sabendo disso, acredito que essa produção é para quem já está inserida/o no debate da educação do campo, mas também às/aos que desejam se aproximar dessa discussão. Isso porque através de uma pesquisa qualitativa que envolve análise documental (por meio da consulta do marco legal dessa Reforma), bem como entrevistas com professoras de sociologia que atuam em escolas do campo - mobilizo conceitos e categorias trabalhadas por pesquisadoras/es das ciências sociais e da educação. Visto que tais áreas debruçam-se teórico-empiricamente na leitura dos fenômenos intrínsecos aos contextos e sujeitos, que integram às realidades socioeducacionais rurais.

Com isso, “A educação Básica do Campo no contexto do Novo Ensino Médio” é o primeiro capítulo. Estando ciente que as políticas educacionais integram campos de disputa pela instituição de determinado projeto societário, e a atual Reforma do Ensino Médio pode constituir um exemplo emblemático desse conflito em torno de propostas educacionais emancipadoras ou mantenedoras do status quo - neste capítulo problematizo as implicações desta Reforma para a educação básica do campo, evidenciando sua incidência no trabalho pedagógico, na constituição curricular e na formação discente, direcionada para contextos rurais.

¹ Afirmação fundamentada na pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) em 12 ago. 2023.

Para tanto, consulto a Lei 13.415/2017; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Ensino Médio); o Guia de Implementação do novo Ensino Médio; as Referências Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos; e a Resolução nº 3 de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Minha leitura aponta que essa política contribui com o adensamento das desigualdades socioeducacionais, ao desconsiderar os pressupostos compartilhados pelo paradigma da educação do campo.

No segundo capítulo, intitulado “O Ensino de Sociologia na Educação Básica do Campo em tempos de Reforma do Ensino Médio”, continuo problematizando as implicações desta Reforma para a educação básica do campo. Desse modo, enfoco as consequências oriundas da desobrigação da sociologia na estrutura curricular da escola média.

Nesse intento, prossigo lendo criticamente a BNCC-Ensino Médio, mas também agrego à discussão a Resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, a qual também constituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Aponto, neste capítulo, que um ensino de sociologia, capaz de dialogar com a episteme estruturante dos saberes e práticas camponesas, configura-se enquanto uma alternativa de resistência à padronização educacional e cognitiva imposta pela Reforma do Ensino Médio.

E no último capítulo, “A Implementação do Novo Ensino Médio e a Prática do Ensino de Sociologia em Escolas do campo”, abordo o processo de implementação desse novo ensino médio e a prática do ensino de professoras de sociologia que atuam em diferentes escolas do campo. Dessa forma, objetivo evidenciar como está se dando a institucionalização dessa política educacional nos contextos educacionais abordados, assim como observar como a Reforma tem incidido, ou não, na prática do ensino das professoras entrevistadas.

Realizei entrevistas com cinco professoras de sociologia que atuam em escolas básicas do campo, adotando o procedimento metodológico da entrevista com perguntas abertas. As respostas foram interpretadas criticamente, por meio da análise qualitativa do conteúdo, acompanhada de categorias e conceitos mobilizados por pesquisadoras/es das ciências sociais e da educação. Os dados indicam frágeis processos de implementação desse novo ensino médio, nas escolas em que as educadoras atuam.

Espero que esse livro possa encontrar as mãos de educadoras/es camponesas/es que militam cotidianamente, dentro e fora da sala de aula, por uma educação do campo pública, gratuita e de qualidade - quiçá servindo de força e inspiração em suas difíceis jornadas pessoais e profissionais.

A EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO

Questões pedagógicas e políticas da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017)

A crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto.

Darcy Ribeiro

As políticas que integram o sistema educacional brasileiro são oriundas de disputas em torno da institucionalização de projetos societários, concebidos por sujeitos e instituições com distintos posicionamentos ideológicos, sejam eles, tomando de empréstimo a terminologia adotada por Freire (1996), emancipadores ou neoliberais. O processo de concepção, promulgação e implementação da Lei 13.415/2017 - também conhecida como a Lei da Reforma do Ensino Médio - pode ser apontado como uma dessas disputas ideológicas, travadas no campo das políticas educacionais brasileiras.

A importância desta Lei é tamanha, que ela subsidiou a criação de outro documento normativo desta Reforma do Ensino Médio. Estamos, assim, referindo-nos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mais especificamente sua versão do Ensino Médio¹. A BNCC-EM foi concebida em confluência com a Lei da Reforma do Ensino Médio, uma vez que o texto da Lei 13.415/2017 aponta a Base-Ensino Médio como documento responsável por definir “... direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação...” (BRASIL, 2017, n.p.). Sabendo disso, a Lei da Reforma e a BNCC-EM podem ser compreendidas como os dois principais documentos que estruturam a proposta deste novo ensino médio.

Contudo, irei analisar primeiro o contexto sociopolítico em relação com a Lei 13.415/2017, perspectivando as implicações desta conjuntura para o sistema educacional brasileiro, em seguida agregarei às minhas reflexões a uma leitura crítica da BNCC-EM. Essa separação é apenas para fins analíticos, pois compreendo que ambas, BNCC-EM e Lei da Reforma, complementam-se na constituição deste novo nível médio.

Assim, com o auxílio teórico-metodológico de pesquisadoras/es das ciências sociais e da educação, recuperarei os tempos e espaços político-sociais que compuseram (e ainda compõem) as disputas em torno deste novo ensino médio. Nesse sentido, identifico os interesses escusos de sujeitos e instituições, relacionados com a elaboração e implementação desta política educacional.

Nessa perspectiva, inicio a análise apontando o golpe midiático-jurídico-parlamentar (SANTOS, 2019), disfarçado de impeachment, sofrido pela ex-presidenta Dilma Rousseff, em 2016, como o responsável por impor outra dinâmica para as discussões, já iniciadas

1 Outra política, que se desdobra da Lei da Reforma do Ensino Médio. é a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (também conhecida como BNC-Formação). Todavia, problematizarei, neste capítulo, apenas as implicações da Lei do novo ensino médio e da BNCC-Ensino Médio (BNCC-EM) para a educação básica do campo.

durante a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024, em torno desta Reforma do Ensino Médio. Após o golpe, os princípios neoliberais foram incorporados de forma mais significativa na proposta do novo ensino médio (AGUIAR, 2019; CORTI, 2019; FERRETI, 2018).

Como manobra do governo Michel Temer² para aprovar, às pressas, essa famigerada Reforma, o mesmo fez uso de uma Medida Provisória (MP 746/16). Arelaro traz os dados históricos que evidenciam à arbitrariedade de tal Medida:

Nem a ditadura civil-militar dos anos de 1960 utilizou-se de Medida Provisória (leia-se Decreto-Lei) para impor uma reforma de ensino, a não ser a imposição de disciplinas como Educação Moral e Cívica e Educação Física. A lei de reforma dos ensinos de 1º e 2º graus, a de nº 5692/1971, obedeceu aos trâmites legais, apesar da óbvia limitação de discussões (2017, p. 11).

Fica claro o autoritarismo do governo Temer, pois impõe uma Medida Provisória para sancionar de forma acelerada uma Lei que traz mudanças significativas para o nível médio. Evidencia-se, assim, a atitude arbitrária em um processo que deveria ter sido obrigatoriamente democrático, na esteira dos debates que acompanharam o Projeto de Lei 6.840/13³ - o qual também contemplava a reorganização do nível médio (KOEPSEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020; KRAWCZYK; FERRETI, 2017).

É importante reestruturar o ensino médio, por exemplo, no tocante à organização do trabalho pedagógico, ante a relação das juventudes com as novas tecnologias que se atualizam freneticamente - apenas para citar uma das inúmeras demandas que emergem das escolas médias brasileiras. Entretanto, o que está sendo colocado em evidência, nesta Reforma do Ensino Médio, são os mecanismos político-partidários adotados para sua aprovação, principalmente quando identificamos as consequências dessa Medida antidemocrática para o ensino público.

As arbitrariedades da gestão Michel Temer, no âmbito desta Reforma, também se manifestaram na desimportância dispensada aos posicionamentos científico-acadêmicos, emitidos por diversos/as pesquisadores/as, associações e instituições, vinculadas ao campo educacional sobre os limites e possibilidades do formato de ensino médio, presente na Lei 13.415/2017. Todavia, a terceira versão do Parecer - sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019), atualizada em 18 de setembro de 2019 - tenta mascarar

2 “É importante destacar que o governo Temer apresentou um conjunto de (contra)reformas que atacam direitos sociais e consegue, favorecido pela conjuntura pós-impeachment, o fortalecimento da direita e o apoio popular, ainda que controverso, aprovar: a Emenda Constitucional nº 95/2016, Lei 13.415/2017 – Reforma do Ensino Médio; a Lei 13.429/2017 – Terceirização; e, a Lei 13.467/2017 – Reforma Trabalhista, ficando de fora somente a Reforma da Previdência” (MENDONÇA, 2019).

3 Este Projeto de Lei “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências, tendo parecer da Comissão Especial, pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa; pela adequação financeira e orçamentária; e, no mérito, pela aprovação deste, com substitutivo; pela rejeição do de nº 7082/14, apensado, e pela inconstitucionalidade do de nº 7058/14” (BRASIL, s.d.).

tal arbitrariedade, ao afirmar terem ocorrido reuniões do MEC, com essas representações, para discutir os rumos da educação básica brasileira:

... seguindo procedimentos históricos deste CNE [Conselho Nacional de Educação], a Comissão Bicameral⁴ realizou uma série de reuniões com diferentes agentes da Educação brasileira, incluindo Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários da Educação Básica (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, segmentos do Ensino Superior público e privado, entidades vinculadas à área de Educação, tais como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Organizações Científicas, tais como Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e Academia Brasileira de Ciência (ABC), e setores da sociedade civil que advogam pela causa da Educação, tais como os Movimentos *Todos pela Educação e Profissão Docente* (BRASIL, 2019, p. 2, grifos do autor).

Apenas afirmar que houve reuniões, com associações e instituições, que refletem acerca da realidade educacional brasileira não significa o estabelecimento de uma efetiva interlocução destas com o MEC. Principalmente quando se identifica a realização de parcerias público-privadas que mais contribuem com a perpetuação da histórica mercantilização da educação, do que propriamente fomentar melhorias estruturais para o sistema educacional brasileiro.

Este cenário intensifica-se durante a implementação, por parte do então Ministro da Educação Mendonça Filho, de uma nova dinâmica para elaboração da terceira versão da BNCC, através da qual ele restringiu à participação dos especialistas, vinculados às universidades públicas nos espaços deliberativos. A primeira e segunda versão da Base contaram com a presença de especialistas, vinculados às universidades públicas. Porém, com a formação do Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e reforma do ensino médio (Portaria MEC nº 790, de 27 de julho de 2016), estes foram excluídos das etapas subsequentes (AGUIAR, 2019).

O projeto deste novo ensino médio centra-se em uma proposta de reestruturação curricular, mesmo havendo inúmeras pesquisas científicas que apontem à insuficiência de uma política educacional centrada apenas em demandas curriculares (ESQUINSANI; SOBRINHO, 2020; FREITAS; SILVA; LEITE, 2018; LIMA VERDE, 2015). Sobre tudo, diante de questões bem mais prementes, tratando-se de fomentar melhorias significativas para o nível médio, como, exemplificado, as condições materiais das escolas públicas e a desvalorização docente (GIROTTI, 2019; KRAWCZYK; FERRETI, 2017).

Mas, tais demandas se quer foram mencionadas nos documentos que regem essa

4 Tal comissão foi designada por meio da Portaria CNE/CP Nº 10 de 08 de abril de 2019, e era composta por "... Maria Helena Guimarães Castro (CEB/CNE) - Presidente, Mozart Neves Ramos (CEB/CNE) - Relator, Alessio Costa Lima (CEB/CNE), Antonio Carbonari Netto (CES/CNE), Aurina Oliveira Santana (CEB/CNE), Ivan Cláudio Pereira Siqueira (CEB/CNE), Luiz Roberto Liza Curi (CES/CNE), Marília Ancona Lopez (CES/CNE), Nilma Santos Fontanive (CEB/CNE) e Suely Melo de Castro Menezes (CEB/CNE), para formular as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum da Formação Docente que devem dialogar com este novo momento da Educação Básica em nosso país" (BRASIL, 2019, p. 2).

Reforma, ao contrário, o governo Temer, adotando um discurso de valorização da educação brasileira, instituiu, contrariando seu próprio discurso, uma Emenda Constitucional (EC 95-2017) que limita recursos públicos em áreas sociais (CORTI, 2019). Isto impactou negativamente as políticas públicas na área da educação - tais como o Plano Nacional de Educação (PNE) - 2014/2024 e a própria Reforma do Ensino Médio (LIMA; MACIEL, 2018).

Um dos impactos negativos dessa Emenda Constitucional (95-2017), para implementação do novo ensino médio, é a oferta fragmentada dos itinerários formativos⁵, em decorrência do limite de recursos públicos para contratação de professores, especialmente para atuarem nas escolas públicas.

Com o propósito de melhor problematizar os obstáculos relacionados com a oferta dos itinerários formativos, copio o artigo 4º da Lei 13.415/2017, o qual é responsável por alterar o artigo 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino..." (BRASIL, 2017, n.p., grifo nosso).

E o parágrafo 5º desse artigo complementa: "§ Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput" (BRASIL, 2017, n.p., grifo nosso). Com esses dois fragmentos da Lei da Reforma do Ensino Médio, identifico a desobrigação do Estado ante sua responsabilidade legal com a educação pública, na medida em que a oferta dos itinerários formativos está como uma possibilidade, advinda da disponibilidade ou não de vagas nos sistemas de ensino.

A incerteza na oferta dos itinerários contribui para adensar a desigualdade educacional que historicamente perpassa as realidades sociais brasileiras, sobretudo porque esta fragmentação curricular em itinerários rompe com o direito à formação geral básica. Deve-se considerar que a maioria dos discentes, principalmente os vinculados às instituições públicas de ensino, poderão deixar de cursar todos os itinerários, em decorrência das restrições orçamentárias destinadas à educação básica (KOEPEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020; LINO, 2017; SILVA; SCHEIBE, 2017).

Embora, contraditoriamente, a Lei da Reforma defenda essa formação geral:

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 2017, n.p.).

5 A questão da oferta dos itinerários formativos também será discutida neste capítulo quando for abordado a noção de flexibilização curricular proposta pela BNCC-EM. Por ora, pontuo que a concepção de disciplinas será substituída por itinerários formativos, os quais passarão a compor o currículo do novo nível médio: Linguagens e Suas Tecnologias; Matemática e Suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Suas Tecnologias; e Formação Técnica e Profissional.

Esses fragmentos da Lei 13.415/2017 contradizem o que foi transmitido midiaticamente acerca da escolha dos itinerários formativos. Em uma das propagandas, veiculadas pelo MEC,⁶ fica claro que os estudantes poderão escolher os itinerários que compõem a estrutura curricular do nível médio. Mas as falas, na propaganda, mascaram a possibilidade de oferta desses itinerários, como condição primeira para que possivelmente haja tal escolha por parte dos discentes. Com isso, os sistemas estaduais de educação serão os principais responsáveis pela distribuição dos itinerários entre os estudantes, não tratando-se, dessa forma, de uma escolha espontânea e livre dos discentes como o MEC propaga (SILVA; SCHEIBE, 2017).

Além disso, essa organização curricular em itinerários, visando corresponder com direitos e objetivos de aprendizagem, contribui para que as juventudes (KRAWCZYK; FERRETI, 2017) e a escola sejam tratadas de forma abstrata, uniformizando o que deve ser aprendido pelos sujeitos pertencentes às diversas realidades socioculturais. Essa diversidade social e cultural deveria ser contemplada, efetivamente, nos documentos que legalizam este novo ensino médio. Porque, adotando como exemplo, o parágrafo 3º, do artigo 3º da Lei 13.415/2017, traz o respeito à língua materna em contextos educacionais indígenas: “§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas” (BRASIL, 2017, n.p.). Todavia, conforme examinaremos, os demais documentos que normatizam o novo ensino médio e as orientações político-pedagógicas para que tal direito seja realmente garantido são limitadas.

Mesmo assegurando “na letra da Lei” o uso da língua materna em comunidades indígenas, a ausência de diálogo com os profissionais da educação durante a elaboração e promulgação da Lei da Reforma, assim como a falta de clareza nos princípios norteadores que orientam político-pedagogicamente os educadores para esta prática - caracteriza-se assim como valorização, mesmo que indiretamente, de um modelo socioeducacional *urbanocêntrico*. Uma vez que invisibiliza as particularidades socioculturais intrínsecas a outros cenários educativos, como a educação indígena e a educação básica do campo.

Tal invisibilização evidencia, mais uma vez, a fragilidade democrática que cadenciou as discussões em torno deste novo ensino médio, embora o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, s.d.a.) tente nublir tal realidade. Isso porque afirma que o projeto para este nível de ensino é fruto de décadas de discussões, iniciadas com a Constituição Federal de 1988, passando pelo PNE (2014/2024), e chegando nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), atualizadas em 2018 (BRASIL, 2018).

Outra questão que merece destaque na Lei da Reforma, mesmo que sumariamente, é o notório saber, cujo inciso IV do artigo 6º contempla profissionais passíveis de ministrar conteúdos, concernentes ao seu campo de formação ou experiência profissional:

⁶ Para mais detalhes, consulte a página https://www.youtube.com/watch?v=C-M_ewoa0iY. Acesso em: 10 jan. 2023.

Art. 6º O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos 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; (BRASIL, 2017, n.p.).

A versão atualizada das DCNEM, de 2018, traz mais especificações, relacionadas com a atuação dos profissionais com notório saber:

Art. 29. Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino podem atuar como docentes do ensino médio apenas no itinerário de formação técnica e profissional para ministrar conteúdos afins à sua formação ou experiência profissional, devidamente comprovadas, conforme inciso IV do art. 61 da LDB (BRASIL, 2018, p. 15).

Mesmo que o exercício desse profissional com notório saber esteja limitado ao itinerário da formação técnica e profissional, tal medida desvaloriza ainda mais a docência em decorrência de profissionais não licenciados serem considerados habilitados para exercerem atividades de ensino. E a concessão, ao itinerário da formação técnico-profissional, é apenas a porta de entrada para mais profissionais não licenciados ingressarem nas demais áreas pertencentes à educação básica.

Essas manobras políticas evidenciam uma Reforma do Ensino Médio conservadora (AGUIAR, 2019), ideia que ganha força ao observarmos que o formato desse novo nível médio visa corresponder aos interesses neoliberais de grupos nacionais e internacionais, empenhados na mercantilização da educação pública. Tais grupos compuseram o Movimento Todos pela Educação, cujos mantenedores e parceiros são: Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto Camargo Correa, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Santander, Suzano, Fundação Lemann, Instituto Península, DPaschoal Fundação, Santillana, Instituto Ayrton Senna, Fundação Victor Civita, *McKinsey & Company*, Instituto Natura, Saraiva, Banco Interamericano de Desenvolvimento (SENNA *apud* AGUIAR, 2019).

Esses grupos - vinculados à iniciativa privada que formam o Movimento Todos pela Educação, bem como as associações e instituições superiores públicas de ensino, citados anteriormente - são os atores que dinamizam o espaço social (MICHETTI, 2020), em que se concentraram as disputas em torno do projeto deste novo ensino médio. Com os caminhos adotados a partir do Governo Temer, fica claro o interesse na implementação de um projeto educacional neoliberal. É o que continuarei explicitando, agora em diálogo direto com a BNCC-Ensino Médio.

Crítica à BNCC-Ensino Médio

A crítica à BNCC-EM, tal qual tecida na leitura da Lei 13.415/2017, não prescindirá dos dados conjunturais relacionados com o cenário político nacional, pois eles influem diretamente nos caminhos tomados pela educação brasileira. Dessa forma, analisarei a

Base-nível médio, observando os princípios filosófico-educacionais, apresentados neste documento, porém sem perder de vista os condicionantes sociopolíticos que balizaram à formulação da BNCC-EM. Principalmente, quando levamos em consideração que as discussões sobre currículo se tornaram campos de disputas pela implementação de políticas educacionais, porque são responsáveis por estruturar projetos societários (FREITAS; SILVA; LEITE, 2018; LIMA VERDE, 2015).

Nesse sentido, não lerei a Base apenas por ela mesma, agregarei também interpretações sobre os interesses que motivaram às relações sociais, estabelecidas na construção e promulgação deste documento. Pois, compreendo que tais relações carregam interesses políticos subjacentes que, conforme argumentado sobre a Lei da Reforma do Ensino Médio, estão favorecendo à mercantilização da educação básica.

Sabendo disso, passo para o texto introdutório da BNCC-EM, o qual também está presente na versão completa da Base⁷. Na introdução, a Base é caracterizada como uma referência nacional para elaboração curricular das redes e sistemas escolares dos municípios, estados e Distrito Federal. Constituindo-se, assim, como um documento normativo, voltado para garantia do conjunto de aprendizagens, consideradas essenciais para educação básica - assegurando, com isso, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento presentes no PNE (2014/2024) (BRASIL, 2018b).

Dessa forma, a tarefa fundamental da BNCC é garantir “... um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes...” (BRASIL, 2018b, p. 8), seguindo o desenvolvimento de dez competências gerais, compreendendo competência enquanto:

... a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018b, p. 8).

Sumariamente, as competências gerais presentes na BNCC abarcam: a) a valorização e utilização dos saberes historicamente acumulados acerca dos mundos social, físico, digital e cultural para entendimento e construção de uma realidade social democrática, justa e inclusiva; b) o exercício da curiosidade intelectual, objetivando o amadurecimento do pensamento científico em relação com a faculdade imaginativo-criativa; c) o reconhecimento e produção das diversas manifestações artístico-culturais; d) o uso das diferentes linguagens, visando à promoção do entendimento mútuo; e) a compreensão e desenvolvimento de tecnologias digitais de informação, almejando o bem comum; f) a valorização da diversidade de saberes e práticas culturais, aspirando compreender as relações sociais estabelecidas no universo cidadão e do trabalho; g) a defesa dos princípios relacionados com a consciência socioambiental, consumo responsável, direitos humanos - perspectivando o cuidado consigo e com o planeta; h) os cuidados com a saúde física e emocional; i) o exercício da empatia diante da diversidade sociocultural; e j) a capacidade

⁷ Citarei a BNCC, de forma geral, quando trazer questões que abrangem todo o documento, no entanto, conforme salientado, o foco principal da minha análise está centrado na BNCC-EM.

de agir com autonomia, seja individual ou coletivamente, guiado por princípios éticos, democráticos, solidários e inclusivos (BRASIL, 2018b).

A interpretação destes fragmentos textuais, presentes na Base-nível médio e acompanhada do diálogo crítico com Cossio (2014), possibilita-me afirmar que esse patamar comum de aprendizagens, orientado por competências gerais, tornará rígida e arbitrária a experiência educativa. Isso porque padroniza o que se deve ensinar-aprender na educação básica na medida em que a promoção do direito à aprendizagem comum uniformiza, de forma velada – pois essas ideias de patamar comum de aprendizagens e competências gerais são apresentadas na BNCC, de forma acrítica e pragmática como direito de todos. Visto que as vivências educacionais e a diversidade cultural, intrínseca aos diversos contextos socioeducacionais brasileiros, são desconsideradas.

Esse rígido e arbitrário patamar comum de aprendizagens, propagado pela BNCC, aliam-se à noção de competências gerais na formulação de uma proposta educativa, delimitando as capacidades que devem ser desenvolvidas pelos discentes em seu percurso pela educação básica. E, assim, negligencia a diversidade sociocultural constitutiva dos sujeitos (SILVA, 2018), em favor de um projeto educacional castrador das diversificadas experiências educativas. Por conseguinte, suprime a autonomia das instituições de ensino, ao uniformizar o que dever ser aprendido nos variados contextos escolares (MEDEIROS; MENEZES, 2020).

Uma proposta curricular, condicionada por competências gerais e por um patamar comum de aprendizagens, caminha para engessar a fruição das vivências educativas, na medida em que tais competências e patamar contribuem com a formulação de projetos educacionais. Isso porque são orientados por interesses externos, aos detidos pelos educandos e educadores, pois tais interesses são secundarizados, em favor da correspondência com as competências gerais e o patamar comum de aprendizagens, propagados pela BNCC (SILVA, 2018).

Embora a Base adote um discurso democrático de acesso à educação e respeito as particularidades socioculturais, tal narrativa torna-se questionável quando analisamos criticamente essa ideia de patamar comum de aprendizagens e competências gerais, atrelada ao contexto político-social de formulação e promulgação da BNCC. Visto que foi acompanhando pelos acontecimentos da Lei 13.415/2017, marcado notadamente pelo golpe midiático-jurídico-parlamentar, sofrido pela ex-presidenta Dilma (SANTOS, 2019). Isso possibilitou, no âmbito das discussões sobre a Reforma do Ensino Médio, a condução hegemônica de instituições filantrópicas, ligadas ao empresariado brasileiro (CÓSSIO, 2014), em parceria com a ala social neoconservadora⁸ representada, por exemplo, pelo Movimento Escola sem Partido (MACEDO, 2017). Tal estratégia política manifestou-se,

8 “Neoconservadores são um dos grupos que compõem a Nova Direita, um conceito que passou a ser utilizado na literatura estadunidense e europeia para designar um movimento que teve início por volta dos anos de 1960...” (LIMA; HYPOLITO, 2019, p. 3). Lima e Hypolito (2019) também fazem uma discussão teórico-empírica sobre a influência do neoconservadorismo sobre a BNCC.

por motivação econômica e ideológica, através da proximidade com os reformadores empresariais⁹ (FREITAS, 2014). Estes atores constituem, junto com o Movimento Todos pela Educação, parte da ala direitista que busca ditar os rumos da educação brasileira (LIMA; HYPOLITO, 2019).

Portanto, mesmo com um discurso democratizante, a BNCC expressa, sutilmente, traços de uma proposta educacional neoliberal. Continuo evidenciando essa perspectiva neoliberal da Base, por meio da ideia de flexibilização curricular atrelada aos itinerários formativos: “... os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégia para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes” (BRASIL, 2018b, p. 471, grifo nosso). Esta flexibilização rompe com a tradicional proposta de arranjo curricular por disciplinas fixas, organizando-se agora por itinerários formativos. Cabendo as escolas e sistemas de ensino, conforme já salientamos, oferecerem tais itinerários de acordo com suas necessidades e condições de oferta (BRASIL, 2018b).

Acredito que essa proposta de flexibilização curricular, atrelada à EC 95-2017 fragiliza ainda mais a educação pública em detrimento da improvisação que as instituições de ensino deverão exercer na oferta desses itinerários formativos. Uma vez que força os profissionais da educação a trabalharem com o que for possível, na medida em que o Estado se desobriga a viabilizar as condições materiais adequadas, para que os itinerários sejam ofertados sem nenhum prejuízo aos discentes e docentes das escolas públicas.

Essa limitação de recursos públicos, destinados à educação e a presença significativa de atores vinculados ao empresariado nas discussões sobre os rumos da educação básica, apontam para uma desestatização (MACEDO, 2014) do ensino público, encampada pela gestão Temer, com continuidade no governo Bolsonaro.

Retomo o argumento da inexistência da autonomia estudantil, diante da possibilidade de optar pelos itinerários que melhor correspondam com seus interesses pessoais, a fim de explicitar mais uma contradição da Base. Visto que ao relacionar tais interesses com o que a Lei da Reforma e a própria BNCC-EM chamam de projeto de vida, podem estar orientados para o universo do trabalho ou continuidade dos estudos (BRASIL, 2018b).

Copio um trecho que trata da relação entre o projeto de vida e a proposta formativa presente na Base:

Considerar que há juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades e que reconheça os jovens como seus interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, ainda, assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias,

9 Problematicando a incidência desses reformadores no cenário educacional brasileiro Freitas aponta: “... o maior avanço dos reformadores empresariais da educação no cenário educacional brasileiro e, entre outros aspectos, visa abrir o campo educacional para “empresas educacionais confiáveis” do mercado de consultoria, materiais didáticos, avaliação, venda de tecnologia, organização de *big data* entre outras, que operam na difusão de métodos tecnicistas e introduzem nas redes e escolas processos de gestão verticalizados que permitem elevar o grau de controle sobre os profissionais da educação, a título de garantir a obtenção de metas e índices nas avaliações externas, definindo os objetivos, a avaliação, a forma e o conteúdo da escola.” (2014, p. 1092, grifos do autor).

faculte-lhes definir seus projetos de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BRASIL, 2018b, p. 463).

A BNCC considera a juventude em sua diversidade, correspondendo com alguns pressupostos científicos que tratam desse fenômeno social¹⁰. Isso possibilita ressaltar que as sutilezas do discurso, empregado na Base, também buscam legitimidade na narrativa científica.

Contudo, diante de um cenário político neoconservador (LIMA; HYPOLITO, 2019) e de impulsão neoliberal, pensar em projetos de vida juvenis bifurcados entre a continuidade dos estudos ou a inserção no mundo do trabalho - com possibilidades igualmente marcadas por histórias e percursos pessoais - significa contribuir com o aumento das desigualdades sociais. Deve-se ainda levar em consideração as distintas oportunidades oferecidas aos jovens das instituições públicas e privadas de ensino.

Tal distinção de oportunidades perpetua-se na impossibilidade, principalmente dos discentes matriculados nas escolas públicas, de cursar todos os itinerários formativos. Comprometendo, assim, a formação geral básica desse alunado, obstaculizando ainda mais o caminho dos desejosos em ingressar no ensino superior. Já os que não conseguem ultrapassar tais obstáculos sociais, serão subjugados no tortuoso caminho do mercado de trabalho.

A elaboração de um projeto de vida, que balizará as “escolhas” de um percurso pessoal, está condicionada pelas realidades materiais dos sujeitos, e não, segundo argumenta a BNCC, pelo desejo em formular e realizar o projeto de vida realmente almejado. Lopes (2019) evidencia que a proposta de flexibilização curricular, via itinerários formativos, contribui mais para o controle dos projetos de vida da juventude oriunda da classe trabalhadora do que propriamente trazer melhorias significativas para formação humana e escolar. Uma vez que essa concepção de projeto de vida responsabiliza o indivíduo por suas escolhas prévias - associando trajetórias pessoais, histórias de vida, e escolhas. Além disso, isenta o Estado da sua responsabilidade de dirimir as desigualdades sociais.

Cito um trecho do Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, visando problematizar essa hegemonia ideológica neoliberal, na proposta do novo nível médio, por meio da possibilidade legal de parcerias com instituições privadas para oferta dos itinerários formativos:

É importante que sejam articuladas parcerias com diferentes instituições, de modo a ajudar na oferta de itinerários para os quais ainda não há plena capacidade física, operacional e de recursos humanos... reforçamos a sugestão para que seja realizado em conjunto com os municípios um

10 De acordo com Dayrell “...a juventude é uma categoria socialmente construída. Ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos, e é marcada pela diversidade nas condições sociais (origem de classe, por exemplo), culturais (etnias, identidades religiosas, valores etc.), de gênero e, até mesmo, geográficas, dentre outros aspectos. Além de ser marcada pela diversidade, a juventude é uma categoria dinâmica, transformando-se de acordo com as mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeitos que a experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem” (2010, p. 67).

levantamento de possíveis novos parceiros, como universidades e institutos federais, empresas, ONGs, instituições privadas de ensino, entre outros... (BRASIL, s.d.a, n.p.).

Embora o Guia apresente paridade na possibilidade de parcerias entre instituições públicas e privadas, na prática o limite de gastos públicos em educação impetrado pela EC 95-2017, conforme já reiterei, fragiliza as primeiras, diante do avanço mercadológico das empresas privadas sobre as demandas educacionais.

Os Referenciais Curriculares para Elaboração dos Itinerários Formativos também difundem princípios ideológicos neoliberais ao orientar, de forma sucinta, os profissionais da educação no tocante à elaboração e implementação dos itinerários formativos. Esta relação com a ideologia neoliberal manifesta-se via eixos estruturantes dos itinerários formativos: a) investigação científica; b) processos criativos; c) mediação e intervenção sociocultural; e d) empreendedorismo (BRASIL, s.d.b.).

A concepção de projeto de vida aparece muito relacionada com o eixo denominado empreendedorismo: “este eixo tem como ênfase expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida” (BRASIL, s.d.b., n.p.). A proximidade, entre a noção de projeto de vida e o conceito de empreendedorismo, evidencia a tendência do novo ensino médio em difundir processos formativos correspondentes com os interesses do capital. Nesse sentido, possibilita afirmar, portanto, que há um projeto educacional em curso, interessado em formar trabalhadores subalternizados pelo mercado de trabalho.

As implicações, dessa flexibilização curricular proposta neste novo nível médio, tornam-se mais preocupantes quando observamos que a Lei 13.415/2017 privilegia apenas os itinerários correspondentes as Linguagens e Suas Tecnologias, bem como Matemática e Suas Tecnologias classificam como obrigatórios¹¹. Aos demais itinerários formativos, não foi atribuída a mesma obrigatoriedade:

§ 7º A critério dos sistemas de ensino, a formação geral básica pode ser contemplada em todos ou em parte dos anos do curso do ensino médio, com exceção dos estudos de língua portuguesa e da matemática que devem ser incluídos em todos os anos escolares (BRASIL, 2018, p. 6).

A BNCC-EM reforça tal obrigatoriedade seletiva: “em função das determinações da Lei nº 13.415/2017, são detalhadas as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, considerando que esses componentes curriculares devem ser oferecidos nos três anos do Ensino Médio” (BRASIL, 2018b, p. 32).

Uma proposta curricular, que privilegia apenas os itinerários das Linguagens e Matemática, contribui para propagação de experiências pedagógicas tecnicistas (KOEPEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020), as quais estarão restritas aos conteúdos disciplinares destes itinerários. Com isso, em decorrência da possível carência na oferta dos demais itinerários

¹¹ Bodart e Feijó apontam que “Posteriormente a Língua Inglesa (Como Língua Estrangeira Moderna), também foi incluída como disciplina obrigatória” (2020, p. 225).

formativos, a grande maioria dos discentes oriundos da classe trabalhadora aprenderão apenas ler e contar, servindo posteriormente ao mercado de trabalho como mão de obra subalternizada.

Essa proposta curricular tecnicista interfere também na função social da escola (KOEPEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020), levando em consideração que os professores estarão mais propensos a corresponder com o tecnicismo imposto pelo novo ensino médio, do que operar na perspectiva da formação geral básica necessária ao exercício cidadão e a constituição do pensamento crítico.

O interesse na obrigatoriedade, apenas dos itinerários referentes às Linguagens e Matemática, também está relacionado com a formação discente para os testes padronizados e de larga escala que servem de indicadores dos desempenhos escolares, como, por exemplo, o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (GONÇALVES, 2017). Esse interesse também é passível de questionamento, na medida em que a mensuração dos desempenhos escolares está fundamentada em uma relativa concepção de qualidade da educação (GIROTTI, 2019). Tanto que é apropriada pelo discurso neoliberal para conceber a escola, como uma instituição que deve ser gerenciada visando resultados correspondentes com as demandas do capital.

Dessa forma, o novo nível médio promove um controle ideológico da escola, ao propagar uma curricularização tecnicista que limita ainda mais as possibilidades educativas, por meio desse ensino preparatório para avaliações padronizadas e de larga escala (DOURADO; OLIVEIRA, 2014). Isso uniformiza o trabalho pedagógico em torno dos bons índices nos ranqueamentos, promovidos pelas avaliações padronizadas e de larga escala.

Importante salientar também que esse movimento político-pedagógico contribui igualmente com o processo de mercantilização da educação pública, através da adoção de materiais didáticos (produzidos pelos reformadores empresariais), correspondentes com essa lógica educativa tecnicista e padronizadora (ANTUNES, 2019; CÔSSIO, 2014; FREITAS, 2014).

Enquanto os itinerários formativos das Linguagens e Matemática tornaram-se obrigatórios para todo o ensino médio, as disciplinas de educação física, sociologia¹², arte e filosofia adquiriram a condição de estudos e práticas¹³: “§ 2º a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017, n.p.).

12 Vale salientar, segundo apontam Ferreira e Santana, que “... a primeira proposta de reforma oferecida pelo governo Temer retirava a obrigatoriedade do ensino de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia do currículo. Após forte mobilização social, o texto final foi modificado pelo Congresso, passando a apresentar a já mencionada obrigatoriedade de “estudos e práticas” destas disciplinas” (2018, p. 50).

13 Embora a BNCC não tenha assegurado um espaço disciplinar para a sociologia, ela ainda continua presente na área das Ciências Humanas e Sociais, e a matriz dessa área está presente no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (OLIVEIRA, 2021). Cenário que contribui com o aumento das desigualdades socioeducacionais, pois: quais são os discentes que terão acesso ao ensino de sociologia a fim de terem uma formação ampliada, que possibilite um melhor rendimento neste Exame? Certamente, não são os filhos da classe trabalhadora.

A Resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018, que atualiza as DCNEM, traz alguns indicativos, referentes aos tratamentos que as disciplinas agora denominadas como estudos e práticas poderão receber:

§ 5º Os estudos e práticas destacados nos incisos de I a IX do § 4º devem ser tratados de forma contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas (BRASIL, 2018, p. 6).

As orientações presentes na Resolução não trazem uma definição precisa do que seriam estudos e práticas. Uma vez que a tradicional concepção de disciplina curricular também abre possibilidades para o trabalho contextual, interdisciplinar, por meio de projetos, oficinas e laboratórios (KOEPEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020). Ferreti apresenta mais esclarecimentos sobre essa concepção de estudos e práticas:

O significado da expressão estudos e práticas foi explicitado por Maria Helena Guimarães de Castro, uma das principais responsáveis pela reforma do Ensino Médio, em resposta à pergunta da revista Nova Escola sobre o caráter obrigatório ou não desses componentes. De acordo com a Secretária Executiva do MEC, "não é o componente curricular dessas disciplinas que é obrigatório e, sim, o ensino de Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte em atividades que podem ser dentro de uma disciplina específica ou em projeto interdisciplinar" (Revista Nova Escola, 2017). Em outros termos, na dependência de sua contribuição (ou aplicabilidade) específica para o estudo de um determinado tema, não como conjunto de conhecimentos que constituem um determinado campo do conhecimento, entendimento também presente na proposta de atualização das DCNEM (2018, p. 30).

Os fragmentos da Resolução do texto acima apontam para uma desvalorização e tentativa de apagamento da sociologia, arte, filosofia e educação física do currículo, através da diluição dos seus respectivos conteúdos disciplinares em atividades classificadas como estudos e práticas. Reforça-se, assim, o projeto neoliberal promotor de uma educação tecnicista, na medida em que estas disciplinas só serão abordadas no cotidiano escolar, quando forem possíveis ou desejáveis. Acredito que a condição, de estudos e práticas, significa uma retirada sutil dessas disciplinas da organização curricular do ensino médio, uma vez que elas estão presentes na Lei 13.415/2017 como obrigatórias.

Essa distinção, entre estudos e práticas e disciplinas obrigatórias, evidencia outra inconsistência na BNCC-EM, mais especificamente sua proposta de integração entre os componentes curriculares via áreas de conhecimento:

... a BNCC do Ensino Médio está organizada por áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), conforme estabelecido no artigo 35-A da LDB. Desde que foram introduzidas nas DCN do Ensino Médio de 1998 (Parecer CNE/CEB nº 15/1998), as áreas do conhecimento têm por finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo, para melhor compreender e transformar uma realidade complexa. Essa organização não exclui necessariamente as disciplinas, com suas

especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino. Tal organização, portanto, deve contribuir para a integração dos conhecimentos, entendida como condição para a atribuição de sentidos aos conceitos e conteúdos estudados nas escolas. (Parecer CNE/CP nº 11/2009) (BRASIL, 2018b, p. 469).

Mesmo direcionando o trabalho pedagógico para uma abordagem contextual e interdisciplinar, via áreas do conhecimento, a supervalorização dos itinerários das Linguagens e da Matemática, diante da secundarização dos demais itinerários formativos, deixa rastros de uma articulação falha entre as áreas do conhecimento. Uma vez que a supervalorização, das Linguagens e da Matemática, desequilibrará a integração, com os demais componentes curriculares, vinculados ao itinerário formativo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, por exemplo.

Com esta leitura da BNCC-EM, buscamos colocar em xeque o discurso democrático trazido pela mesma, apontando a influência dos reformadores empresariais (FREITAS, 2014), nas proposições deste novo ensino médio. Compreendemos, assim, a significativa influência dessas proposições nos processos de ensino-aprendizagem, no trabalho pedagógico escolar, e na formação de estudantes e professores da educação básica.

Sabendo disso, aproximarei essa crítica do novo ensino médio ao contexto político-pedagógico da educação básica do campo, objetivando evidenciar as consequências dessa Reforma para o paradigma educacional camponês.

Implicações do novo ensino médio na educação básica do campo

O debate da educação do campo aponta a urgência do fomento e da efetivação de políticas correspondentes com os direitos sociais¹⁴ dos povos do campo¹⁵, negados historicamente. Além de ser caracterizada como uma modalidade de ensino, a educação do campo, no âmbito epistemológico, também fundamenta um paradigma educacional rural que inspira projetos político-pedagógicos resistentes às investidas do capital nos territórios¹⁶ camponeses.

Contudo, apenas adequar as propostas político-pedagógicas das escolas básicas¹⁷

14 Sobre produções atuais que abordam a história da educação do campo, consulte Guedes et al. (2018) e Santos et al. (2020).

15 De acordo com o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, o qual dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação do Campo na Reforma Agrária (PRONERA) as populações do campo podem ser compreendidas como "... agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural" (BRASIL, 2012, p. 81).

16 "O território é a base material e imaterial da vida do homem. É nele que a humanidade coloca seus objetos e/ou preserva os legados pela natureza. É com o trabalho que o homem constrói o seu território, constrói a sua morada, sua base material a partir da qual desenvolve as ações que lhe permitem produzir o seu espaço e sua história" (BARBOSA, 2012, p. 122).

17 O Decreto nº 7.352/2010 conceitua escola do campo como "... aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda

ao paradigma da educação do campo não é suficiente para mudar estruturalmente a realidade rural, pois a mudança social requer um processo revolucionário mais amplo, isto é, dos meios de produção. Mas, a instituição escolar pode auxiliar na transformação gradativa das relações sociais estabelecidas no campo, promovendo experiências desalienadoras indispensáveis à revolução social, reivindicada pelos movimentos sociais camponeses¹⁸ (CALDART, 2015).

Continuando nosso debate, com Caldart, a fim de melhor apresentar o conceito de educação do campo:

A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (2012, p. 259, grifos da autora).

Embora meu interesse em dialogar conceitualmente com a educação do campo esteja centrado nas questões que envolvem a educação básica camponesa e o atual contexto da Reforma do nível médio, o conceito de educação do campo é amplo, não se restringe ao fenômeno educacional. Pois, abarca todas as dimensões políticas, culturais e sociais pertencentes às realidades camponesas, transversalizando problematizações referentes às questões: agrária, ao gênero, à soberania alimentar, aos meios de produção e trabalho camponês, e à infância (CALDART *et al.*, 2012).

Dessa forma, compreendemos a educação básica do campo, enquanto uma das temáticas abarcadas pela amplitude conceitual da educação do campo. Uma vez que esta também pode se referir à educação camponesa no ensino superior, na experiência com movimentos sociais, no contexto das comunidades ribeirinhas, nos quilombolas, e na educação infantil.

Assim, a concepção de educação básica do campo acompanha as políticas construídas, através das lutas históricas dos movimentos sociais camponeses, por uma escolarização condizente com os modos de vida rural. Essa concepção está fundamentada político-pedagogicamente com os valores da educação do e no campo, ou seja, pensada a partir do diálogo horizontal com o povo camponês, observando as especificidades socioculturais e políticas existentes no campo (CALDART, 2012).

Por isso a educação do campo diferencia-se paradigmaticamente da educação rural, cujo método pedagógico secundariza a emancipação sociopolítica camponesa, ao corresponder com os interesses do capital, negligenciando, deste modo, a dialogicidade (FREIRE, 1996; 1987) com os sujeitos do campo:

predominantemente a populações do campo" (BRASIL, 2012, p. 81).

18 "Camponeses entendidos aqui no sentido de diferentes grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo cujo processo de reprodução social se faz na contraposição às relações capitalistas de produção, ainda que subordinado a elas..." (CALDART, 2004, p. 16).

Ao contrário da Educação do Campo, a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. A educação rural desempenhou o papel de inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana... (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 240).

Tomando como referência a distinção conceitual entre educação do campo e educação rural, entendemos que o novo ensino médio recupera alguns pressupostos dessa última, por meio do silenciamento sociopolítico e epistêmico dos camponeses diante da promulgação. Conforme já apontamos, da Lei 13.415/2017 e das orientações da BNCC, tais documentos seguem um padrão escolar *urbanocêntrico*, ao apresentar proposições que desconsideram a difícil realidade material das escolas do campo (VENDRAMINI, 2015). Assim como, limitam os tempos e espaços formativos dos docentes e discentes, ao secundarizar as singularidades intrínsecas dos contextos camponeses (LIMA, 2021; MEDEIROS; MENEZES, 2020).

Todavia, essa crítica é enuviada pela proposta do novo ensino médio, reiteramos, através de um discurso aparentemente democrático. Exemplificando, copiamos um trecho em que a Base orienta acerca das decisões que devem ser tomadas no processo de elaboração curricular:

... [A] BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos... Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2018b, p. 16-17).

Neste trecho está a única passagem em que a expressão 'educação do campo' é citada nas seiscentas páginas que compõem a BNCC, seja na etapa da educação infantil, do ensino fundamental ou ensino médio. Mas mesmo assim, paradoxalmente, a Base aponta a necessidade de os currículos estarem adequados aos contextos locais dos discentes.

Portanto, a BNCC contribui com a descaracterização pedagógica das escolas básicas do campo, ao trazer orientações curriculares homogeneizantes, pautadas em competências e em um patamar comum de aprendizagem. Deixa-se, assim, de tratar sobre a oferta dos itinerários formativos em contextos educacionais, inspirados na pedagogia da alternância - perspectiva pedagógica adotada por algumas instituições de ensino rurais,

como por exemplo as Escolas Família Agrícola¹⁹ (LIMA, 2021).

A pedagogia da alternância, de acordo com Ribeiro:

... é uma expressão polissêmica que guarda elementos comuns, mas que se concretiza de diferentes formas: conforme os sujeitos que as assumem, as regiões onde acontecem as experiências, as condições que permitem ou limitam e até impedem a sua realização e as concepções teóricas que alicerçam suas práticas. Com esse cuidado e de modo amplo, pode-se dizer que a Pedagogia da Alternância tem o trabalho produtivo como princípio de uma formação humanista que articula dialeticamente ensino formal e trabalho produtivo... a Pedagogia da Alternância também articula prática e teoria numa práxis e realiza-se em tempos e espaços que se alternam entre escola e propriedade, comunidade, assentamento, acampamento ou movimento social ao qual o educando está vinculado (2008, p. 30).

A pedagogia da alternância congrega tempos e espaços distintos, entendidos como tempo escola e tempo comunidade - por meio dos quais o conhecimento formal, obtido na escola ajunta-se ao trabalho produtivo, realizado na comunidade do discente, isto é, o saber partilhado na educação formal dialoga diretamente com a realidade produtiva do educando. Inexiste, dessa forma, uma fórmula específica que oriente a execução de um projeto político-pedagógico, pautado na alternância, porque sua realização estará condicionada por ideias que nortearão o método pedagógico, compartilhado pelos discentes e docentes das escolas do campo, atrelando a isso as especificidades objetivas e subjetivas dos sujeitos envolvidos na vivência educativa.

Com o conceito de educação do campo, aprendemos que o direito à educação precisa ser garantido em sua completude, através de um projeto educacional que corresponda com as especificidades camponesas. Por sua vez, a pedagogia da alternância contribui para efetivação plena desse direito, colaborando com a retirada dos povos do campo da posição subalterna de “outros” da política educacional (ARROYO, 2007), ao demarcar a importância das histórias e existências campesinas.

A retirada camponesa, da condição de “outros”, efetiva-se quando os sujeitos do campo são construtores da sua própria história, fazendo parte de um processo formativo humanizante (ARROYO, 2012). Entretanto, tal humanização foi desconsiderada na elaboração e na promulgação do novo ensino médio, opção política que pode ser identificada, por meio do inexistente diálogo com o paradigma da educação básica do campo. Além disso, há uma possível exclusão dos educadores e educadoras rurais do processo de envio *on-line* das proposições que, de acordo com o MEC²⁰, subsidiaram a elaboração da BNCC. Compreende-se, assim, que essa exclusão possa ter se dado em decorrência da dificuldade de acesso à internet nas escolas do campo (MOLINA, 2012).

19 De acordo com Lima e Freixo, “a Escola Família Agrícola [...] é um exemplo de experiência educacional desenvolvida pelos sujeitos do campo com vistas a lutar por uma Educação característica, que leve em conta suas idiossincrasias e que leve em consideração o contexto sociocultural de inserção dos seus sujeitos em contraponto à ideia de uma Educação urbanizadora, objetivando promover o estreitamento dos laços entre escola-família-comunidade” (2012, p. 23).

20 Para mais detalhes dessa informação, consulte a página <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=58541>. Acesso em 04/05/21.

O Guia de Implementação do Novo Ensino Médio traz que a BNCC foi “elaborada por profissionais da área de educação, recebeu mais de 12 milhões de contribuições de estudantes, professores, gestores e especialistas” (s.d.a., n.p.). Leva-se, dessa forma, em consideração essa dificuldade de acesso à internet dos discentes e docentes do campo (BATISTA; SILVA, 2020). Podemos influir que a presença camponesa, nessas 12 milhões de contribuições²¹, é muito baixa, ou quase inexistente. Já a pouca aproximação pedagógica, entre a BNCC e os princípios norteadores da educação básica, reforça nossa hipótese.

Na tentativa de construir a imagem da Base, enquanto documento elaborado democraticamente, os adeptos das últimas versões da BNCC, como por exemplo o Movimento pela Base (MPB), difundiram um discurso que traz o elemento da ampla participação social nas discussões que subsidiaram à formulação da Base, amparando-se nessas 12 milhões de contribuições (MICHETTI, 2020).

Contudo, Esquinsani e Sobrinho (2020) apontam que em 2016 essas milhões de contribuições foram avaliadas em menos de 45 dias pelo MEC, em um processo que visou acelerar o envio da proposta da BNCC ao Congresso. Importante salientar também que neste mesmo ano o MEC apresentou, no mês de setembro, a Base apenas para o primeiro ano do nível médio - explicitando, nesse sentido, a condução fragmentária e acelerada da metodologia de preparação desse documento.

Diante desse cenário, emergem os seguintes questionamentos: como o MEC sistematizou e incorporou, em menos de um mês, essas 12 milhões de contribuições na BNCC? Sabendo das dificuldades materiais dos sujeitos do campo para o acesso a rede, onde eles se inserem nessas milhões de contribuições? Essas questões evidenciam que esse discurso de ampla participação dos profissionais da educação advém, sobretudo, de agentes que buscam legitimar a formulação da BNCC, por meio de um processo pseudodemocrático, uma vez que os preceitos democráticos não estiveram presentes em sua totalidade - principalmente pós-golpe de 2016.

Conforme já salientado, a ausência, de um amplo processo democrático na elaboração e na aprovação da BNCC, deu-se em decorrência do avanço das pautas neoconservadoras no cenário político brasileiro, tornando-se mais intenso com o governo Bolsonaro, cujas medidas promovem: a negação da ciência, a necropolítica²², a retirada

21 Além dessa problemática que envolve os sujeitos do campo durante a elaboração da BNCC, Aguiar aponta mais uma questão, agora fundamentada em dados empíricos: “... os dados referentes à metodologia de construção da BNCC da educação infantil e do ensino fundamental foram questionados por Fernando Cássio (2017) em artigo publicado no site do jornal *Nexo*: “O impressionante número de 12 milhões de “contribuições” à consulta pública da Base, divulgado pelo MEC, é na verdade 8.400% maior do que o número de contribuintes”. Esclarece o autor: uma análise dos micros dados da consulta pública, obtidos da Secretaria Executiva do MEC, via Lei de Acesso à Informação, mostra que o número de contribuintes únicos nas três categorias é 143.928. Dessa forma, dos mais de 300 mil cadastros, evocados pelo ex-secretário Palácios em 2016, mais da metade não se converteu o contribuinte da consulta. Parece óbvio, portanto, que as 12 milhões de contribuições não significam 12 milhões de contribuintes (CÁSSIO, 2017) (2019, p. 10, grifos da autora).

22 Santos *et al* apresenta o conceito de necropolítica: “Achille Mbembe, filósofo e teórico político camaronês, discute o quanto o Estado constrói políticas de exclusão baseada na ideia de inimigo social e a partir disso elege os grupos considerados úteis ou descartáveis. O conceito de necropolítica, cunhado por ele, é entendido como paradigma da divisão entre segmentos sociais, que regulamenta - e regulariza - o poder de gestão sobre as vidas, ditando quem pode viver e quem deve morrer para garantir o funcionamento da máquina de guerra capitalística” (2020, p. 4212). Enquanto es-

dos direitos sociais da classe trabalhadora, a criminalização dos movimentos sociais, e a perseguição às universidades públicas. Dessa forma, a educação, compreendida enquanto prática que deve promover a emancipação político-social da classe popular (FREIRE, 1987), fica comprometida com os sucessivos ataques neoconservadores, através dos quais o novo ensino médio figura como uma das consequências imediatas da atual conjuntura política vivida no Brasil.

Ante este cenário neoconservador que acompanha o novo ensino médio, quando pensamos em direito à educação do e no campo, fica evidente que a BNCC vai promover os contextos socioeducacionais *epistemicidas* (SÜSSEKIND, 2019). Isso porque este documento propõe estruturas curriculares pautadas por competências e por um patamar comum de aprendizagens, uniformizando o currículo e a experiência escolar - na contramão de uma abordagem educacional omnilateral²³. Deste modo, o novo ensino médio trata os contextos rurais e os sujeitos do campo de forma abstrata (ARROYO, 2007), corroborando, nesse sentido, com o apagamento das múltiplas identidades camponesas necessárias ao projeto de emancipação rural.

O conceito de *epistemicídio*, também é discutido por Santos (2010), na crítica à ausência da diversidade de saberes e de práticas culturais, perante a soberania epistêmica do paradigma científico moderno eurocêntrico. Nesta discussão do novo ensino médio, trazemos o conceito de *epistemicídio* para evidenciar o *eurocentrismo* que esteve presente nas discussões da BNCC, através da significativa valorização de consultores/as internacionais, em detrimento da negligência, dispensada aos pesquisadores/as, associações científicas e instituições de pesquisa nacionais qualificadas (MICHETTI, 2020; TARLAU; MOELLER, 2020; PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019). Isso contribuiu com a ausência da diversidade sociocultural dos povos brasileiros, representados aqui pelos sujeitos do campo, nos documentos orientadores dessa Reforma do Ensino Médio.

Esse novo ensino médio pode ser considerado, como um fenômeno emblemático, para se evidenciar a dimensão política da educação, possibilitando-nos recuperar a ideia freireana que aponta o caráter eminentemente político da educação: “a educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política”. (FREIRE, 1996,

crevo esse texto, já foram registradas mais de 490.000 mil mortes por Covid-19. Óbitos que poderiam ter sido evitados, caso o governo Bolsonaro não tivesse ignorado mais de cem e-mails da empresa farmacêutica multinacional *Pfizer*. Para maiores informações, consulte as páginas <https://www.google.com/search?q=mortes+pelo+covid+no+brasil+hoje&eq=mortes+pelo+covid+no+brasil&qs=chrome.1.69i57j0l9.4267j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8> e <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2021/06/4932143-lista-de-e-mails-da-pfizer-ignorados-pelo-governo-aumenta-sao-101-tentativas.html>. Acesso em 21 de jun. de 2021.

²³ Para Frigotto, “educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico” (FRIGOTTO, 2012, p. 267). Concepção que não corresponde com a perspectiva de formação tecnicista promovida pela Base, mesmo ela trazendo em uma das suas competências gerais a importância do desenvolvimento da curiosidade, imaginação, criatividade - estas compreendidas enquanto faculdades que compõem à omnilateralidade do ser: “[competência 2:] exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas” (BRASIL, 2018b, p. 9).

p. 110). Sabendo disso, a organização escolar e do currículo são dimensões do trabalho pedagógico que serão diretamente influenciadas pelas ideias de indivíduo e sociedade, presentes neste novo ensino médio.

Daí a resistência ao projeto socioeducacional capitalista, implícito no novo nível médio, torna-se urgente. Uma vez que ele contribui com o apagamento da diversidade sociocultural camponesa, e essa extinção significa também a gradativa desestruturação do projeto de emancipação campesina, representada pelo ideal de reforma agrária²⁴ popular.

Continuo, no próximo capítulo, problematizando a influência do novo ensino médio no contexto socioeducacional da educação básica do campo, passando a refletir sobre as especificidades político-epistêmicas do ensino de sociologia nas escolas básicas do campo. Para tanto, tem-se como plano de fundo este cenário imposto pela Reforma do Ensino Médio - que em decorrência de toda a argumentação tecida até aqui, parece-me mais um retrocesso gerado por uma contrarreforma.

24 De acordo com Stedile, a "reforma Agrária é um programa de governo que busca democratizar a propriedade da terra na sociedade e garantir o seu acesso, distribuindo-a a todos que a quiserem fazer produzir e dela usufruir. Para alcançar esse objetivo, o principal instrumento jurídico utilizado em praticamente todas as experiências existentes é a desapropriação, pelo Estado, das grandes fazendas, os Latifúndio, e sua redistribuição entre camponeses sem-terra, pequenos agricultores com pouca terra e assalariados rurais em geral" (2012, p. 659).

O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO EM TEMPOS DE REFORMA DO ENSINO MÉDIO

A questão de se saber se a sociologia deve ou não ser ensinada no curso secundário se coloca entre os temas de maior responsabilidade, com que precisam se defrontar os sociólogos no Brasil.

Florestan Fernandes

No atual cenário político brasileiro, marcado por intensos ataques aos direitos sociais da classe trabalhadora, torna-se urgente a organização de coletivos populares que resistam às investidas dos grupos neoconversadores (LYMA; HYPOLITO, 2019), responsáveis por propagar ideias: elitistas, discriminatórias, anti-intelectualistas - defensoras da terra plana, não-vacinação, e de desprestígio do discurso científico. Esse ideário acompanha o projeto do governo Bolsonaro, o qual inviabilizou a construção de uma realidade democrática, laica, e de manutenção dos direitos sociais básicos.

Conforme discuti no capítulo anterior, a atual Reforma do Ensino Médio, iniciada no governo Temer e continuada no governo Bolsonaro, figura como uma dessas investidas direcionadas ao desmonte da educação pública. Essa Reforma atinge todo o sistema educacional brasileiro, contudo neste capítulo problematizarei as consequências dessa política educacional para a educação básica do campo, aproximando tal problematização das questões relacionadas com o ensino de sociologia. Ou seja, pensarei as especificidades socioeducacionais, políticas e epistêmicas do ensinar-aprender sociologia, nas escolas do campo, ante a Reforma do Ensino Médio em curso.

Essa relação, entre o ensino de sociologia e a educação básica do campo, adquire maior significado quando explico a importância dessa disciplina para formação do alunado da escola do campo. Contudo, tal importância não é levada em consideração pelo marco legal desta Reforma, que desobriga a oferta da sociologia na escola média. Embora esta disciplina seja secundarizada na Reforma do nível médio, compreendo que:

Não se faz Sociologia na sala de aula, como se faz história, geografia e/ou matemática, por exemplo. As propostas curriculares devem considerar as especificidades de cada componente, refletindo e analisando suas propriedades para então propor possibilidades para seu ensino (SILVA; FERREIRA, 2019, p. 159).

Dessa forma, tendo a Reforma do nível médio como contexto político-social, problematizarei o ensino de sociologia na educação básica do campo, dialogando também com os princípios que estruturam o perfil do/a educador/a, promovido pela Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), pois esta Licenciatura é responsável por formar os/as educadores/as que atuarão nas escolas do campo.

Na medida em que discutirei sobre o ensino e o professor de sociologia na educação básica do campo, diante da atual Reforma, também se faz necessário dialogar criticamente

com a Resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Isso porque constituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019), objetivando identificar se tal documento contempla ou não os princípios político-pedagógicos da educação do campo, no tocante à formação de professores/as.

Sobre o professor de sociologia na educação básica do campo

A história da sociologia, na educação básica, é marcada por intermitências, ora a disciplina é obrigatória, ora sua obrigatoriedade é retirada do currículo (SILVA, 2010). Este é um movimento político que se repete com a atual Reforma do Ensino Médio, na medida em que a sociologia perde seu *status* de disciplina, e passa a ser classificada como estudos e práticas - tornando-se não obrigatória.

Essa histórica intermitência, da sociologia no ensino médio, contribuiu com o aparecimento de dúvidas sobre sua importância no currículo, e tais questionamentos voltam-se em busca do sentido pedagógico da sociologia na escola média, manifesta através do questionamento: “para que serve o ensino de sociologia?” (CIGALES; FRANKE; DALLMAN, 2019). Ou seja, o prestígio acadêmico da sociologia no ensino superior não é o mesmo quando se trata do nível médio - embora as sociologias, acadêmica e escolar¹, passem por um processo retroalimentar, através do qual as discussões acadêmicas fortalecem o ensino de sociologia no nível médio. Já as práticas e debates escolares inspiram reflexões sociológicas no âmbito científico-acadêmico - mesmo que os currículos das Licenciaturas em Ciências Sociais sejam organizados, hegemonicamente, a partir de uma formação bacharelesca, preocupando-se menos com a formação de professores de sociologia escolar (OLIVEIRA; ANTUNES, 2019).

A imprecisão, em torno do sentido pedagógico da sociologia no ensino médio, pode estar relacionada com os contextos de institucionalização das Reformas Educacionais (Benjamin Constant, Epitácio Pessoa, Rocha Vaz, Francisco Campos, Capanema²) que propuseram e excluíram esta disciplina do currículo da escola média. Essas Reformas trouxeram consigo concepções políticas e científico-acadêmicas em torno da sociologia escolar, formuladas a partir do diálogo com Leis, Pareceres, reflexões acadêmicas que possuíam relação com o ensino de sociologia. Isso fomentou a inserção e retirada da sociologia das matrizes curriculares elaboradas em cada Reforma Educacional (CIGALES; FRANKE; DALLMANN, 2019).

1 Bodart e Sampaio-Silva (2019) aproximam o termo sociologia no ensino médio da expressão sociologia escolar, pois o professor de sociologia da escola média ministra conteúdos em interface com as três disciplinas que compõem as ciências sociais (antropologia, sociologia e ciência política), e não apenas a sociologia. Para tal afirmativa, os autores embasam-se em documentos normativos da sociologia no ensino médio: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Orientações Curriculares Educacionais complementares aos PCN (PCN+), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM), além dos livros didáticos e propostas curriculares estaduais. Nesse sentido, também adotarei os termos sociologia no ensino médio e sociologia escolar como sinônimos.

2 Silva (2010) apresenta um quadro-resumo com acontecimentos relevantes para o ensino de sociologia até o ano de 2009.

O questionamento, sobre o sentido pedagógico da sociologia no nível médio, adquire mais força na atual conjuntura em decorrência da investida neoliberal, chancelada pelo Estado, ao sistema educacional brasileiro - avanço que vem se intensificando desde os anos 1990 (LIMA; SENA, 2020). Tal investida é efetivada por instituições e atores, vinculados à iniciativa privada e interessados em promover políticas educacionais que difundem a lógica produtiva do capitalismo (COSTA; MATTOS, CAETANO, 2021; SILVA; CRUZ, 2021). Estruturando, dessa forma, projetos socioeducacionais esvaziados dos princípios democráticos, multiculturais e humanistas, indispensáveis à formação emancipadora (FREIRE, 1996).

Os conteúdos da sociologia escolar, quando trabalhados na crítica ao capitalismo - uma vez que as aulas de sociologia podem resistir ou reforçar a opressão capitalista, dependendo da abordagem didático-pedagógica empregada³ - contribuem significativamente⁴ com essa formação cidadã emancipadora, na resistência à perspectiva neoliberal de desenvolvimento social e humano. Assim, nesta busca pelo sentido pedagógico da sociologia escolar, a dimensão da formação cidadã é um importante elemento que fundamenta tal sentido, na medida em que os conteúdos disciplinares da sociologia, além da formação intelectual, também cooperam para reconfiguração do modelo hegemônico de cultura política, associada à não participação popular, e podendo fortalecer processos democráticos qualificados (FEIJÓ, 2019).

Nessa crítica à Reforma do Ensino Médio, valorizando a contribuição da sociologia escolar para formação humana, política e cidadã, contrária à ideologia capitalista, a escola torna-se espaço de disputa pela implementação de determinado projeto societário. Isso porque ela pode reforçar a ideologia capitalista, ou adotar um posicionamento político-pedagógico promotor da democracia popular participativa, difundindo ideias confluentes com experiências educativas humanizantes, de igualdade e justiça social (FEIJÓ, 2019).

A falta de tradição da sociologia na estrutura curricular do nível médio expressa, conforme já apontamos, pelo frágil sentido pedagógico atribuído à disciplina, é um desafio para a escola e os professores/as de sociologia. Uma vez que as instituições de ensino precisam adaptar seus projetos e estrutura curricular para inserir e suprimir periodicamente os conteúdos sociológicos. Já os/as educadores/as flutuam nos espaços de formação e atuação profissional, de acordo com a presença ou não da sociologia no currículo. Estes desafios ampliam-se quando pensamos as particularidades político-pedagógicas do ensino de sociologia nas escolas básicas do campo - conforme argumentarei adiante.

3 O discurso do senso comum apresenta uma visão estereotipada da sociologia escolar, tratando-a como disciplina sem utilidade, associada ao comunismo, socialismo ou que serve para ideologizar os estudantes (BODART; FEIJÓ, 2020). Porém, Totti argumenta que "... a sociologia por si só não é uma disciplina fomentadora da mudança social e de cunho progressista, a propósito, a introdução da sociologia na Reforma de Constant tinha os pressupostos positivistas sólidos e em nada constituía com caráter crítico e inovador, alinhava-se ao pensamento conservador no período. Esse traço da sociologia é histórico e está alinhavado com o surgimento da própria disciplina e das premissas de seu precursor Augusto Comte" (2019, p. 6-7).

4 Compreendo que essa contribuição política não pertence apenas à sociologia ou as disciplinas reunidas na área das ciências sociais e humanas, mas todas as disciplinas devem trazer em seus conteúdos tal intencionalidade político-pedagógica.

Tratando-se do profissional habilitado a ministrar sociologia no nível médio, de acordo com o Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001, o mesmo deve portar o diploma de licenciado em ciências sociais ou sociologia, obtido em curso reconhecido pelo MEC - havendo outros casos onde o ensino de sociologia escolar é permitido: a) o educador possuir uma complementação pedagógica em ciências sociais; e b) ser portador de segunda licenciatura em ciências sociais (SAMPAIO-SILVA; BODART, 2018).

A formação de professores, oferecida pela LEdoC, especificamente para os profissionais que buscam a habilitação na área das ciências sociais e humanas, é uma alternativa mais viável - materialmente e pedagogicamente - para camponeses/as. Sobretudo para os que desejam ministrar sociologia no ensino médio ou as demais disciplinas que compõem essa mesma área de habilitação: história, geografia e filosofia.

As LEdoCs são oriundas das lutas e organização política dos movimentos sociais camponeses que apresentavam em suas reivindicações um projeto de educação condizente com as particularidades socioculturais camponesas, almejando processos educativos do e no campo. Ou seja, ansiavam a participação direta dos/as camponeses/as e para os/as camponeses/as (CALDART, 2012). Pois, segundo Alencar, “a formação dos professores para o campo não existiu na história da educação brasileira. Ela teve, como modelo, o parâmetro urbano, experiências urbanas, currículos urbanos, além de condições precárias de trabalho, baixo salário...” (2010, p. 217).

Todavia, a II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo (II CNEC)⁵, ocorrida em 2004, já trazia para discussão a ausência de educadores/as do campo com formação adequada, sobretudo no ensino médio (BARBOSA, 2012). Essa histórica mobilização política camponesa foi responsável pelo fomento e implementação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), criado em 2007 pelo MEC, como iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em parceria com instituições públicas de educação superior, interessadas em viabilizar as LEdoCs. O PROCAMPO foi posterior às experiências acumuladas junto ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (SANTOS; SILVA, 2016).

Nesse sentido, o PROCAMPO foi a política responsável pela expansão da educação superior no campo, através da implementação de quarenta e duas LEdoCs, distribuídas entre Institutos Federais e Universidades Públicas. Nessa luta dos movimentos sociais camponeses pela estruturação de uma educação básica do e no campo, a LEdoC foi pensada enquanto Licenciatura que:

5 Em 1998 é realizada a I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo (I CNEC), “... que inaugura uma nova referência para o debate da questão: a Educação do Campo, como contraponto ao silêncio do Estado e aos 500 anos de abandono da educação rural. O termo “Educação do Campo”, “batizado” na I CNEC, é fruto da luta dos educadores e educadoras do campo pelo direito à educação. Refere-se à educação como um direito dos povos que vivem do e no campo, que somente será garantido, se articulado ao direito à terra, à água, à permanência no campo, ao trabalho, às diferentes formas de produção e reprodução social da vida, à cultura, aos valores, às identidades e às diversidades” (BARBOSA, 2012, p. 17, grifos da autora).

... têm como objeto a escola da Educação Básica, com ênfase na construção da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio... Essas Licenciaturas objetivam ainda promover a formação de educadores por áreas de conhecimento, habilitando-os para a docência multidisciplinar nas escolas do campo, organizando os componentes curriculares a partir de quadro grandes áreas: 1. Artes, Literatura e Linguagens; 2. Ciências Humanas e Sociais; 3. Ciências da Natureza e Matemática; 4. Ciências Agrárias (MOLINA, 2015, p. 152).

As ideias de escola, organização escolar e trabalho pedagógico, vinculadas à LEdoC não correspondem com os paradigmas hegemônicos de educação. Uma vez que os princípios orientadores desta Licenciatura foram pensados na dinâmica dos movimentos sociais do campo, os quais apontam para uma necessidade da formação de intelectuais pertencentes a classe trabalhadora, sendo uma das medidas de reparação da histórica pauperização camponesa. Dessa forma, a LEdoC atua em uma perspectiva contra-hegemônica, rompendo com a noção de neutralidade na educação (MOLINA, 2017; BARBOSA, 2012) - embora enfrente como consequência a relação conflituosa com as instituições que implementam e regulam as políticas educacionais.

Sabendo disso, ensinar sociologia, na escola do campo, significa assumir um compromisso político com os sujeitos e organizações rurais, agregando à episteme da sociologia escolar a matriz formadora da educação do campo, composta por: trabalho, luta social, organização coletiva, terra, cultura, história, vivências de opressão, e conhecimento popular (BARBOSA, 2012). Só assim será possível construir práticas educativas que entrelacem os conteúdos disciplinares da sociologia com as epistemologias estruturantes dos conhecimentos e práticas camponesas, apontando caminhos alternativos ao imposto pelos projetos educacionais *urbanocêntricos* que perpetuam a deslegitimação dos modos de vida e reprodução camponesa. Sendo assim, a base para uma sociologia escolar que dialoga diretamente com os sujeitos do campo, apresentando conteúdos que abarcam a relação dos/as camponeses/as com a terra, a questão agrária e os demais problemas sociais do campo (FALEIROS; RIBEIRO; FARIAS, 2020), partindo de uma problemática social para se chegar a um problema sociológico (OLIVEIRA; ANTUNES, 2019).

Na esteira de um ensino de sociologia emancipador (FREIRE, 1987; 1996), os saberes e práticas camponesas são indispensáveis à episteme que fundamenta o conteúdo sociológico, discutido nas escolas rurais. Essa articulação também contribui com o processo de reconhecimento da identidade camponesa, sendo um exercício necessário diante das múltiplas características que compõem o ser camponês:

Nessa diversidade camponesa, insere-se uma multiplicidade de famílias que não se autodenominam necessariamente de camponesas. Uma ampla variedade de autodenominações pode ser identificada no Brasil, resultante de suas histórias de vida e de seus contextos... (COSTA; CARVALHO, 2012, p. 116).

E o ensino de sociologia, nas escolas do campo, deve contemplar toda essa diversidade sociocultural presente no conceito de camponês, incorporando nas práticas e projetos educativos às especificidades territoriais desses sujeitos. Ou seja, um movimento que auxilia no processo de reconhecimento dos traços identitários da cultura camponesa.

Essa diversidade, sociocultural e política dos sujeitos da educação do campo, também contribui para reconfiguração do trabalho pedagógico e do modelo hegemônico de escola. Uma vez que a instituição escolar de inspiração *urbanocêntrica* não comporta os tempos-espacos formativos dos camponeses (CALDART, 2003), os quais podem contemplar, por exemplo, a organização pedagógica em alternância⁶. Nesse sentido, com esse horizonte formativo e de atuação político-pedagógica, inspirado nos princípios da educação do e no campo, o professor de sociologia deve vislumbrar um outro formato de escola, aberta ao diálogo com os saberes populares e a experiência dos movimentos sociais camponeses.

Daí as LEdoCs, juntamente com os movimentos sociais camponeses, acompanharem esse movimento de reformulação do modelo escolar atual, resistindo a imposição de uma educação *urbanocentrada*, por meio de uma pedagogia libertadora e da emancipação camponesa. Para isso, faz-se necessário incitar os processos de humanização, através da valorização dos traços identitários dos povos do campo, subvertendo a ordem imposta pelas políticas educacionais excludentes, perpetuadoras das desigualdades sociais.

A proposta educativa da LEdoC aponta para a necessidade de transformação do atual modelo escolar hegemônico. Uma vez que o percurso formativo do/a educador/a do campo encontra-se com um modelo de escola distinto do comumente, idealizada pelos demais cursos de Licenciatura. A realidade escolar, pensada na Licenciatura do Campo, está aproximada dos espaços formativos e das lutas dos movimentos sociais camponeses, e não restrita às atividades pedagógicas tradicionais. Do contrário, a prática político-pedagógica dos/as educadores/as do campo apenas reproduziria o modelo de escola e educação, formatado pelas políticas educacionais *urbanocêntricas*, antiemancipadoras. Por isso, Caldart (2011) argumenta que a LEdoC prepara educadores/as para construir um modelo de escola que ainda nem existe.

Ante a necessidade de reconfiguração da forma escolar atual, a LEdoC também apresenta uma formação de educadores/as, organizada por área de conhecimento, visando superar a fragmentação disciplinar, perpetuada nos paradigmas de formação docente e teorias curriculares:

A LEdoC, em se tratando da interdisciplinaridade na formação por área do conhecimento, possibilita a atuação desses profissionais para atuarem em vários campos disciplinares. Nesse sentido, em consonância com Molina (2014), essa formação busca articular currículos de forma ampliada em relação ao reconhecimento científico, de modo a fazer dialogar entre si esses campos disciplinares nas realidades que vivenciam educadores e educandos. Parte-se da necessidade de se articular o conhecimento com potencial social da escola, e sua relação com a comunidade (SILVA, 2017, p. 133).

⁶ Tratei sobre pedagogia da alternância no capítulo anterior.

O movimento pela educação do campo compreende o rural como espaço multifacetado e plural, de modo que a formação por área de conhecimento busca corresponder com as diversidades socioculturais presentes nas realidades camponesas (MEDEIROS; DIAS; THERRIEN, 2021). Portanto, essa formação interdisciplinar⁷, oferecida na Licenciatura do Campo, em nada coaduna com a proposta de interdisciplinaridade presente na BNCC⁸ e reforçada pela BNC-Formação. Isso porque a interdisciplinaridade, proposta pela LEdoC, articula de forma horizontal com os conteúdos disciplinares presentes no currículo da escola média e com os saberes, demandas e práticas socioculturais camponesas, primando por um exercício educativo que caminha em direção da emancipação sociopolítica do campesinato⁹. E, assim, não prioriza uma pseudo-interdisciplinaridade, determinada por uma área curricular que oferece um processo formativo parcelar, correspondente com os interesses e demandas do mercado capitalista.

Embora esteja refletindo sobre o contexto atual, o debate sobre interdisciplinaridade e formação por área de conhecimento já estava presente na LDB/1996 e nos PCNs (SILVA, 2017). Mesmo assim, a formação de educadores/as, acompanhada de práticas pedagógicas interdisciplinares, é uma realidade distante na educação brasileira, sobretudo em decorrência de um hegemônico processo de formação docente disciplinar. Realidade que se estende à LEdoC, porque, além desta dificuldade epistemológica, a Licenciatura do Campo também enfrenta, reitero, obstáculos políticos oriundos das relações conflituosas entre os órgãos reguladores e executores das políticas educacionais e os movimentos sociais camponeses, ambos detentores de distintos projetos de sociedade e educação.

A formação, por área de conhecimento na LEdoC, deriva de uma demanda epistêmica correspondente com à integração de saberes que abarquem a riqueza e a diversidade sociocultural camponesa. Mas também acompanha a necessidade política de manutenção do trabalho pedagógico dos/as educadores/as, perante a inviabilidade da presença de professores/as por disciplina nas escolas do campo. Isso ocorre em decorrência do baixo quantitativo de estudantes matriculados nas instituições de ensino, assim como as localizações e dificuldades de acesso às escolas do campo impedirem a atuação docente em distintas instituições de ensino, a fim de complementar a carga horária¹⁰ (CALDART, 2011).

7 Em decorrência da diversidade conceitual em torno do termo interdisciplinaridade, adoto a concepção apresentada por Nicolescu: “A interdisciplinaridade ... diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra. Podemos distinguir três graus de interdisciplinaridade: a) um grau de aplicação... b) um grau epistemológico... c) um grau de geração de novas disciplinas... Como a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade também permanece inscrita na pesquisa disciplinar...” (1999, p. 45, grifos do autor).

8 A questão da interdisciplinaridade na BNCC-EM foi problematizada no capítulo anterior.

9 De acordo com Costa e Carvalho, “campeinato é o conjunto de famílias existentes em um território. As famílias camponesas existem em territórios, isto é, no contexto de relações sociais que se expressam em regras de uso (instituições) das disponibilidades naturais (biomas e ecossistemas) e culturais (capacidades difusas internalizadas nas pessoas e aparatos infraestruturais tangíveis e intangíveis) de um dado espaço geográfico politicamente delimitado” (2012, p. 113).

10 Essas dificuldades enfrentadas pelos/as educadores/as do campo são fruto de políticas que não contribuíram com a manutenção dos camponeses em seus territórios, culminando, dentre outras consequências, com a diminuição do quantitativo de matrículas e o fechamento das escolas básicas do campo.

A fragmentação disciplinar não é a única questão que precisa ser modificada na atual organização escolar. Mas ela possui sua importância, nesse movimento de reconfiguração da escola, pois a reorganização disciplinar, por áreas de conhecimento, também contribui com a mudança da forma escolar atual, que passa pela tradicional divisão curricular por disciplinas. Nesse sentido, Caldart (2011) aponta que a questão não é trocar a centralidade das disciplinas pela centralidade das áreas, pois isso também seria manter a forma escolar atual, além da interdisciplinaridade ser um meio, e não o fim para mudança do paradigma escolar. O importante é pensar em um currículo que abarque os fenômenos da vida, e a organização curricular por área pode ser um caminho adotado.

Porém, isso também não quer dizer que o currículo deve ser organizado por área, mas sim à docência, como a reorganização do trabalho docente na superação da cultura do trabalho individual para o trabalho coletivo (CALDART, 2011). Uma vez que os desafios na implementação, de uma abordagem didático-pedagógica interdisciplinar, está para além do percurso formativo do/a egresso/a da LEdoC, esbarrando também na realidade profissional encontrada na escola do campo. Ou seja, as demandas para que a interdisciplinaridade possa se efetivar na prática educativa das escolas do campo estão relacionadas, tanto com a reestruturação do Projeto Político Pedagógico, quanto com a organização de um trabalho docente coletivo (SILVA, 2017).

Mesmo com a predominância do modelo de formação docente, voltado ao trabalho individual e a estruturação curricular disciplinar, faz-se necessário reflexões que conduzam à produção do conhecimento com viés interdisciplinar (quicá transdisciplinar¹¹) e organização coletiva do trabalho pedagógico. Isso porque os conhecimentos e práticas pertencentes à educação do campo articulam disciplinas e saberes populares de forma inter e transdisciplinar. Aproxima-se, assim, a sabedoria do campo das ciências sociais, humanas, naturais, agrárias, da vida, por exemplo, como nos ensinamentos agroecológicos indispensáveis à organização cultural e sociopolítica camponesa.

Sabendo que o perfil de educador/a almejado pela LEdoC demanda a:

... atuação pedagógica nas comunidades rurais, o que significa uma preparação específica para o trabalho pedagógico com as famílias e ou grupos sociais de origem dos estudantes, para liderança de equipes e para a implementação (técnica e organizativa) de projetos de desenvolvimento comunitário e sustentável (CALDART, 2011, p. 99).

Dessa forma, torna-se indispensável pensar um ensino de sociologia na educação básica do campo que amplie a articulação antropologia-ciência e política-sociologia, agregando estratégias de ensino-aprendizagem que articulem essas ciências sociais com a diversidade e complexidade¹² das realidades rurais. Contudo, tenho ciência da conjuntura

11 Mobilizo mais uma vez Nicolescu para apresentar o conceito de transdisciplinaridade: “A *transdisciplinaridade*, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que *está* ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Seu objetivo é a *compreensão do mundo presente*, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento” (1999, p. 45-46, grifos do autor).

12 A noção de complexo que adoto aqui se aproxima da perspectiva moriniana, que interpreta a realidade enquanto construção multidimensional (MORIN, 1998). Assim, as realidades camponesas são compostas por essa multidimen-

desfavorável para se pensar caminhos em que essa articulação político-epistêmica se efetive de fato. Principalmente, diante de uma Reforma do Ensino Médio que além de uniformizar o currículo com a BNCC, fomenta a padronização da formação de educadores/as, por meio da BNC-Formação. E essa nova política de formação de educadores/as traz significativas consequências para a educação do campo.

A formação de educadores/as do campo diante do contrassenso da BNC-Formação

A elaboração da BNC-Formação seguiu os mesmos princípios ideológicos da BNCC, agregando ao debate educacional atores e representantes das instituições interessadas em privatizar a educação. Mas excluiu importantes entidades brasileiras que possuem tradição na discussão sobre política educacional e formação de professores, tais como a ANFOPE e a ANPED. A desvalorização da ciência nacional¹³ também se deu com a supervalorização de teóricos, vinculados aos contextos socioeducacionais internacionais, tais como EUA, Austrália, Alemanha (PIRES; CARDOSO, 2020).

A BNC-Formação é o documento que objetiva fazer valer os princípios educacionais da BNCC, nos tempos-espacos da formação e prática docente, possibilitando que esta Base Nacional Comum Curricular possua maior capilaridade, nos projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura e das escolas básicas:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018 (BRASIL, 2019, p. 2).

Na medida em que a BNC-Formação está subjugada à BNCC, o papel educativo dos/as professores/as está restrito à reprodução passiva dos fundamentos pedagógicos da BNCC. De modo que os/as educadores/as são destituídos da condição de profissionais críticos, na medida em que a BNC-Formação limita as atribuições e possibilidades do trabalho docente às competências apresentadas na BNCC (FRANCO; MASCARENHAS, 2021).

Portanto, para o professor executar o programa da BNCC não necessita de uma formação teórica sólida, basta apenas seguir as orientações presentes nesta Base (PIRES; CARDOSO, 2020). Ou seja, além do controle de subjetividades manifesto na supressão da criticidade docente, a BNC-Formação sugere o treinamento dos/as educadores/as, através

sionalidade fenomênica manifesta na relação campesina com a natureza e os demais fenômenos sócio-bio-político-antropológicos que compõem as ruralidades.

13 Lima e Sena apresentam e problematizam um trecho do Parecer nº 22/2019, versão preliminar do texto de apresentação da BNC-Formação, que desqualifica as instituições de pesquisa e ensino superior brasileiras - copio um trecho desse Parecer: "os referenciais internacionais apontam que os países que se dedicaram a essa tarefa concluíram que para melhoria da aprendizagem nas escolas é preciso melhorar a formação de professores e que ela deve ter foco na prática. Não é mais possível ignorar que nossos cursos são extremamente teóricos e não tem respondido às demandas da contemporaneidade aos resultados de aprendizagem e ao ensino de habilidades e competências previstas na BNCC (MEC, 2019, p. 30)" (2020, p. 22).

de uma pedagogia das competências¹⁴, voltada à implementação¹⁵ da BNCC, engessando o/a educador/a ao subalternizar sua autonomia intelectual (COSTA; MATTOS; CAETANO, 2021), por meio de uma epistemologia da prática, a qual fundamenta o conhecimento docente apenas em um “saber fazer”, diferindo de uma epistemologia da práxis que está:

... embasada em princípios cuja tarefa principal não seja o ato de ensinar conteúdos relacionados, mas conceber ao professor a empreitada de interpretação do mundo, ou seja, realizar a leitura do mundo, a fim de que o conhecimento da produção humana e do ser humano, na relação prática, possa ser guia de transformação da realidade na direção da emancipação. É esta a tarefa de formar professores: formar humanos emancipados! (SILVA, 2020, p. 120).

Porém, ao invés de fomentar práticas educativas emancipadoras, a BNC-Formação opera na opressão da classe docente, ao defender uma concepção salvacionista da educação, centrada na figura do/a professor/a. Além disso, desconsidera os demais elementos que constituem o processo de ensino-aprendizagem, tentando instituir uma subjetividade docente condizente com as premissas neoliberais, firmadas em três pilares: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional - apontando o/a professor/a como único responsável pelo seu processo de formação continuada e os resultados de sua prática (PEREIRA, 2021).

No anexo da BNC-Formação, nas Competências Específicas relacionadas com o conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, encontro: “1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; 2.1 Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; 3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento Profissional” (BRASIL, 2019, p. 13). Essas competências desconsideram as condições reais de formação e trabalho dos profissionais da educação, minimizando a responsabilidade estatal com a educação pública (LIMA; SENA, 2020; GONÇALVES, 2020).

Todavia, paradoxalmente, a BNC-Formação afirma no artigo 6º, do capítulo II, inciso I, a responsabilidade do Estado com a educação básica:

14 Sobre a pedagogia das competências Lima e Sena advertem: “Quando o foco do trabalho são as competências... as competências responsabilizam os professores pelos resultados, mas focam quase nada, nas condições nas quais estes resultados se processam. Se forem bons, são frutos do empenho de gestores competentes, se forem ruins, são fruto da baixa qualidade da formação dos profissionais ou do desinteresse dos alunos... Sem falar que na dinâmica do trabalho escolar, todo o movimento formativo, acaba sendo reduzido ao “aproveitamento” do tempo para maximizar resultados. Aí tudo vira uma corrida para treinar alunos, cumprir os programas das disciplinas (independentemente dos resultados); dar conta de prazos e tarefas dos projetos impostos pelas secretarias de educação (geralmente definidos sem diálogo com as escolas e suas reais demandas); para participar de cursos prescritivos que aumentam ainda mais, as obrigações dos professores (mas que muitos aderem por trem “bolsas” de incentivo financeiro) e não se constituem parte de uma política consistente de formação continuada em serviço; instala-se uma dinâmica (exaustiva) de monitoramento da aprendizagem (tal qual um setor de controle de qualidade), multiplicando a exigência de testes, simulados (que também são testes), provas padronizadas, de modo que os alunos adequem-se (e decorem) ao ritmo e ritmo da linha de produção escolar e deem as “respostas” esperadas” (2020, p. 33-34).

15 Implementação enquanto eufemismo de aplicação, na perspectiva de fazer alusão à concepção de prática docente como algo mecânico, pragmático, não reflexivo.

Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes; (BRASIL, 2019, p. 3).

Compromisso que não se efetiva quando nos deparamos com o corte de R\$ 3,23 bilhões no orçamento do MEC - medida que atinge significativamente as Universidades públicas e Institutos Federais¹⁶. Dessa forma, onde está o compromisso estatal? Como os padrões de qualidade dos cursos de formação docente serão mantidos? Sendo este um dos princípios relevantes, salientado no inciso IV desse mesmo artigo 6º: “IV - a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância;” (BRASIL, 2019, p. 3).

O Capítulo Terceiro, “Da organização Curricular dos Cursos Superiores para a Formação Docente”, mais especificamente o artigo 8º, inciso II, aponta o trabalho coletivo e a interdisciplinaridade enquanto características que devem estar presentes nos fundamentos pedagógicos dos cursos de formação inicial de professores para educação básica:

II - o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, **do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar**, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas; (BRASIL, 2019, p. 5, grifo nosso).

A interdisciplinaridade e o trabalho pedagógico coletivo, conforme argumentamos, integram os princípios educativos da LEdoC, ante a necessidade de mudança da forma escolar atual (CALDART, 2012; 2011). A princípio, pode parecer que a BNC-Formação está condizente com a proposta formativa da LEdoC, apresentando um discurso que evidencia a necessidade de metodologias direcionadas à elaboração de projetos educativos, contextualizados e com significado, e almejando o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos inseridos nas experiências educativas camponesas. Contudo, na medida em que a BNC-Formação é um documento que está intimamente relacionado com a BNCC, a formação de professores fica restrita ao processo de reprodução passiva dos fundamentos desta Base Nacional. Tanto que, conforme apontei no capítulo anterior, só cita a expressão educação do campo uma única vez em suas seiscentas páginas!

Sendo assim, a BNC-Formação reforça o processo de padronização da educação, ao impossibilitar experiências diversas no campo da formação de educadores/as. Dessa

16 Para maiores informações, consulte a página [https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/05/governo-bolsonaro-corta-r-32-bilhoes-do-orcamento-domec.shtml#:~:text=Bloqueio%20linear%20de%2014%20C5,e%20%C3%B3rg%C3%A3os%20como%20o%20Inep&text=A%20%C3%A1rea%20econ%C3%B4mica%20do%20governo,Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o\)%20de%202022](https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/05/governo-bolsonaro-corta-r-32-bilhoes-do-orcamento-domec.shtml#:~:text=Bloqueio%20linear%20de%2014%20C5,e%20%C3%B3rg%C3%A3os%20como%20o%20Inep&text=A%20%C3%A1rea%20econ%C3%B4mica%20do%20governo,Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o)%20de%202022). Acesso em 30 mai. 2022.

forma, enterra as realidades educativas que retiram da invisibilidade à diversidade sociocultural brasileira (HAGE *et al.*, 2020), e a educação do campo é um expoente desta variedade educacional e de saberes.

Com esse cenário adverso, imposto pela Reforma do Ensino Médio e a nova política de formação de educadores/as, retomo a pergunta presente no início desse capítulo, agora reformulada: qual o sentido pedagógico do ensino de sociologia na educação básica do campo? Ao articular os saberes sociológicos com as ciências e as práticas camponesas, o/a professor/a de sociologia apresentará uma proposta formativa emancipadora, problematizando o conteúdo de forma contextualizada. E, assim, pode fomentar os processos educativos que façam com que os/as discentes saiam da curiosidade ingênua, e cheguem à curiosidade epistemológica¹⁷ (FREIRE, 1996). Uma vez que os conceitos e categorias da sociologia escolar incidirão no problema social, tornando-o um problema sociológico (OLIVEIRA; ANTUNES, 2019). Emerge-se daí uma crítica consistente sobre as desigualdades sociais, promovidas pelo modo de produção capitalista.

17 Sobre as curiosidades ingênua e epistemológica Freire argumenta: “Não há para mim, na diferença e na “distancia” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota-se seus achados de maior exatidão” (FREIRE, 1996, p. 31).

A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO E A PRÁTICA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA EM ESCOLAS DO CAMPO

... a educação reflete a estrutura de poder, daí a dificuldade que tem um educador dialógico de atuar coerentemente numa estrutura que nega o diálogo. Algo fundamental, porém, pode ser feito: dialogar sobre a negação do próprio diálogo.

Paulo Freire

O percurso reflexivo percorrido até aqui contemplou, no primeiro capítulo, uma contextualização histórico-sociológica do novo ensino médio, apontando as consequências político-pedagógicas dessa proposta educacional para a educação básica do campo. No segundo capítulo, problematizei as especificidades epistemológicas do ensino de sociologia no contexto da educação do campo, aproximando esse debate da incidência da BNCC-EM e da BNC-Formação sobre os professores e as escolas do campo. Isso porque tais Bases contrapõem-se à proposta de educação, escola e formação de professores, propagada pela LEdoC.

Neste terceiro capítulo, apresentarei as experiências de professoras de sociologia que atuam na educação básica do campo, refletindo sobre a prática do ensino de sociologia, empregada pelas mesmas, e apontando a interferência ou não desta Reforma do Ensino Médio, no cotidiano profissional das professoras entrevistadas. Também evidenciarei como as particularidades, intrínsecas à formação de educadores do campo difundidas pela LEdoC, efetivam-se ou não nos contextos profissionais das educadoras entrevistadas.

Tais ponderações poderão trazer indícios sobre a importância de se ter uma política que garanta às especificidades da formação de educadores do/para o campo, e de como está efetivando-se esse novo ensino médio em algumas realidades escolares camponesas. Uma vez que é no interior da escola que a proposta formativa, de trabalho pedagógico e estruturação curricular, trazidos por esta Reforma, realizar-se-á de fato (SOUSA, 2015).

Da realização e interpretação dos conteúdos das entrevistas

Optei pela entrevista, enquanto recurso metodológico (HAGUETTE, 1992; MORIN, 1992), pois subsidiou a construção dos dados analisados nesse capítulo. Assim, a elaboração das questões, que compuseram o roteiro das entrevistas, foram orientados por três subtemas, oriundos dos objetivos do projeto que subsidiou esta pesquisa: a) Percurso formativo na LEdoC; b) Sobre a BNCC-EM e a escola do campo; e c) A prática do ensino da professora de sociologia na EdoC, conforme expresso no quadro abaixo:

Quadro 1 – Roteiro das entrevistas, realizadas com as professoras de sociologia que atuam na educação básica do campo (LEdoC)

a) Percurso formativo na LEdoC.	a.1 - Como você avalia sua experiência na LEdoC? a.2 - A formação tida na LEdoC lhe ajuda em sua prática educativa? Por quê? a.3 - As disciplinas da área de sociologia, cursadas na LEdoC, ajudam na sua prática em sala de aula? Por quê? a.4 - Você acha que a LEdoC lhe preparou para ser professora de sociologia na educação básica do campo?
b) Sobre a BNCC-EM e a escola do campo.	b.1 - Você conhece a BNCC-Ensino Médio? (Se sim, como ficou conhecendo? O que acha da proposta dela? Por quê?) (Não? Acha que esse desconhecimento vai trazer algum prejuízo à sua prática docente?). b.2 - Você participou de alguma reunião de planejamento para discutir a BNCC (seja na escola ou outro espaço formativo)? (Se sim, como foi essa atividade?). b.3 - Está havendo a implementação da BNCC-Ensino Médio na sua escola? (Se sim, como? Se não, por quê?). b.4 - Como ficou a sociologia no currículo (oferta, carga horária) da sua escola nessa implementação da BNCC-Ensino Médio?
c) A prática do ensino da professora de sociologia na EdoC.	c.1 - Você acha que a sociologia recebe a mesma importância pedagógica que as outras disciplinas? (Por quê?) c.2 - Você ou a escola possui relação com alguma organização ou movimento social do campo? (Se sim, como isso ajuda na sua prática docente? Se não, a ausência dessa relação faz falta em sua prática docente?). c.3 - Você incorpora ou procura incorporar nas aulas de sociologia os saberes e práticas camponesas, presentes nas realidades dos seus alunos? (Se sim, como? Se não, por quê?). c.4 - Quais são, ou qual é o material didático que a escola disponibiliza para você utilizar em sua aula de sociologia? Existe algum material de uso pessoal que você utiliza nas aulas de sociologia?

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Após a elaboração das questões, iniciei o processo de busca por interlocutores/as, via mensagem de *whatsapp* e chamada de telefone. Essa estratégia de abordagem facilitou a comunicação, pois não possuía recurso de deslocamento. Mesmo com a possibilidade de comunicação via telefone, tive um pouco de dificuldade em alcançar os/as educadores/as, seja no estabelecimento da comunicação em si, ou em encontrar profissionais que

atuassem enquanto professores/as de sociologia na educação básica do campo.

Acredito que tal empecilho tenha se dado tanto pela precarização dos sistemas de comunicação ainda existentes em realidades rurais, quanto pela secundarização da sociologia na organização curricular do ensino médio. Este último fator minimiza a contratação de educadores desse campo disciplinar, e o fechamento das escolas do campo (SANTOS, 2018), que também contribui com a escassez desses profissionais.

Embora tenha me deparado com tais dificuldades, consegui cinco profissionais com o perfil desejado: professoras de sociologia que atuam em escolas do campo e são egressas da LEdoC. Apresento os perfis socioprofissionais das mesmas no quadro abaixo:

Quadro 2 - Perfis socioprofissionais das professoras de sociologia entrevistadas

Ordem de classificação das professoras entrevistadas	Gênero	Idade	Formação acadêmica	Regime de trabalho	Tempo que atua enquanto professora de sociologia em escola do campo	Data de realização da entrevista
Professora 1 (P1)	Feminino	43 anos	Pedagoga. Licenciada em EdoC (área: Ciências Sociais e Humanas). Especialista em Docência do Ensino Superior. Técnica em Logística.	Trabalha em escola urbana que atende alunos do campo e em escola na área rural. Leciona sociologia e filosofia.	9 meses	16.07.22
Professora 2 (P2)	Feminino	42 anos	Bacharel em Teologia. Graduanda em EdoC (área: Ciências Sociais e Humanas).	Trabalha em duas escolas em zona urbana, uma atende alunos do ensino médio regular e outra que atende alunos, oriundos do campo em regime de alternância. Leciona apenas sociologia na escola do campo.	5 anos	18.07.22
Professora 3 (P3)	Feminino	27 anos	Licenciada em EdoC (área: Ciências Sociais e Humanas). Possui duas especializações, uma em EdoC e outra em Educação de Jovens e Adultos (EJA).	Trabalha em escola do campo localizada em zona urbana. Leciona sociologia, filosofia, artes, ensino religioso e geografia.	1 mês	20.07.22

Professora 4 (P4)	Feminino	37 anos	Licenciada em EdoC (área: Ciências Sociais e Humanas). Cursando especialização em Ciências Sociais e Humanas Aplicadas.	Trabalha em escola do campo, localizada em zona urbana. Leciona sociologia, artes e projeto de vida.	6 meses	23.07.22
Professora 5 (P5)	Feminino	32 anos	Licenciada em EdoC (área: Ciências Sociais e Humanas).	Trabalha em Escola Família Agrícola. Leciona sociologia e filosofia.	1 ano	23.08.22

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Observando as informações presentes no quadro acima, é possível identificar a predominância de profissionais do gênero feminino. Uma realidade que se tornou comum nos cursos de formação de professores, embora a história da educação brasileira indique que tal espaço foi ocupado primeiramente por homens (VIANNA, 2002).

A maioria das docentes entrevistadas possui acima de 30 anos de idade, o que pode apontar um ingresso tardio na docência. Creio que isso ocorra em decorrência da dificuldade de estudantes camponesas do gênero feminino, sobretudo, ingressarem e concluírem o ensino superior¹ (BATISTA; SILVA, 2020). Levando em consideração que as mulheres foram e são historicamente relegadas ao espaço doméstico (SOUSA; GUEDES, 2016). Além disso, contribui com a perpetuação da distorção idade-série, recorrente entre estudantes do campo (SOUZA, 2012).

Todas as entrevistadas possuem vínculo formativo com a área correspondente da sociologia - ciências sociais e humanas, o que me possibilita inferir que a LEdoC vem cumprindo com um dos objetivos, enquanto curso de licenciatura: suprir a carência de educadores/as nas escolas do campo nos anos finais do ensino fundamental e médio (CALDART, 2011).

Em decorrência do intenso processo de fechamento das escolas do campo em todo o país (MATTOS; SOUZA; MUNARINI, 2022), a maioria das entrevistadas trabalham em escolas, localizadas na zona urbana que atendem alunos oriundos das zonas rurais. Observo também que quase todas assumem outras disciplinas além da sociologia, sendo uma realidade comum entre docentes desta área disciplinar. Isso ocorre em decorrência da necessidade do complemento de carga horária, chegando até a ministrar disciplinas não correspondentes com sua habilitação - como a P3 que assume as disciplinas de ensino religioso e artes, assim como a P4 que leciona artes.

¹ Enquanto professor na LEdoC, ouvia, em momentos formais e informais, algumas alunas falarem das dificuldades em continuarem seus estudos, seja porque sentiam saudade dos filhos e familiares, ou de seus companheiros não permitirem que elas saíssem de casa para estudar.

Evidencio também que o tempo de experiência em sala de aula das professoras entrevistadas, varia de um mês até cinco anos, característica que pode contribuir com a diversidade de percepções das mesmas em torno das vivências, proporcionadas pela docência.

Para realização das entrevistas, adotei os pressupostos teórico-metodológicos, apresentados por Haguette, acerca dos componentes de uma entrevista: “a) o entrevistador; b) o entrevistado; c) a situação da entrevista; d) o instrumento de captação de dados, ou roteiro da entrevista” (1992, p. 86), bem como Morin (1992), no tocante à escolha do tipo de entrevista adotado. Visto que elegi a:

... entrevista com perguntas abertas, em que as perguntas são redigidas antecipadamente e devem ser feitas segundo uma ordem precisa; a liberdade do pesquisador tornou-se muito restrita, mas o entrevistado continua a ter grande liberdade no contexto das perguntas que lhe são feitas (MORIN, 1992, p. 185).

Escolhi a entrevista, com perguntas abertas redigidas antecipadamente, porque já trazia os objetivos da pesquisa bem delineados. Desse modo, organizei um roteiro que me possibilitou construir os dados para dialogarem com tais objetivos - sem restringir a fala ou o posicionamento das entrevistadas.

Dessa forma, as entrevistas foram realizadas por chamada de telefone, sendo gravadas com a autorização prévia das professoras, através do aplicativo de *smartphone* *True Phone*.

A leitura e interpretação dos conteúdos das entrevistas seguiram o procedimento metodológico da análise qualitativa do conteúdo:

A análise do conteúdo é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, não importando qual a origem desse material - desde produtos da mídia até dados de entrevista. Um de seus aspectos essenciais é o emprego de categorias obtidas, com frequência, de modelos teóricos: as categorias são trazidas para o material empírico e não necessariamente desenvolvidas a partir deste, embora sejam, repetidas vezes, avaliadas contrastivamente a esse material e, se necessário, modificadas. Contrariando outras abordagens, o objetivo principal aqui é reduzir o material... (FLICK, 2004, p. 201-202).

O intenso processo, de transcrição e leitura do conteúdo das entrevistas, foi acompanhado pela categorização dos discursos das professoras entrevistadas. Na análise qualitativa de conteúdo, o processo de categorização está relacionado com a redução dos dados obtidos. Isso porque o conteúdo das entrevistas não será exposto em sua totalidade na apresentação dos resultados da pesquisa, mas será pré-selecionado, a partir da categorização organizada previamente pelo pesquisador. Essa categorização segue os objetivos, questões e problemáticas, levantadas no estudo em questão.

Dessa forma, as falas das docentes foram organizadas a partir das seguintes categorias: a) Especificidade da formação de professores na LEdoC; b) Conhecimento

sobre a BNCC-EM; c) Processo de implementação da BNCC-EM; d) A sociologia no contexto de implementação do novo ensino médio; e) Relação escolar com as realidades socioculturais camponesas; e f) Material didático adotado. Tal categorização auxiliou-me na organização, leitura e interpretação das falas, analisadas nesse capítulo.

Flick (2004) argumenta que o método de análise qualitativa do conteúdo vem acompanhado de diferentes técnicas analíticas, são elas: análise explicativa do conteúdo; análise estruturadora do conteúdo; e abreviação da análise do conteúdo. A técnica que elegi para análise dos conteúdos das entrevistas foi a abreviação da análise do conteúdo:

... [Nesta técnica] o material é parafraseado, o que significa que trechos e paráfrases menos relevantes que possuam significados iguais são omitidos (primeira redução), e paráfrases semelhantes são condensadas e resumidas (segunda redução). Tem-se, assim, uma combinação da redução do material através da omissão de enunciados incluídos em uma generalização no sentido de resumir esse material em um nível maior de abstração (FLICK, 2004, p. 202).

A categorização, primeira das falas das professoras, serviu na organização dos conteúdos das entrevistas, possibilitando-me identificar os trechos em que as afirmações das mesmas seriam analisadas, tendo como orientação técnica os pressupostos da abreviação da análise do conteúdo. Dessa forma, em algumas passagens, interpretei os discursos das professoras por eles mesmos, compreendidos enquanto elucubrações autônomas que não necessariamente necessitavam de uma interpretação fundamentada teoricamente. Já em outras, demandaram uma articulação teórica para interpretar o que foi proferido pelas entrevistadas.

Com a palavra as professoras de sociologia das escolas do campo

Iniciei as entrevistas indagando a nossas interlocutoras sobre o percurso formativo transcorrido pelas mesmas na LEdoC, intentando problematizar como os ideais de uma educação do e no campo (BARBOSA, 2012; CALDART, 2012) efetivaram-se ou não na trajetória acadêmica delas. Na medida em que esses ideais, conforme discutido nos capítulos anteriores, contrapõem-se aos princípios político-filosóficos da atual Reforma do Ensino Médio.

Assim, questionei: “a.1 - Como você avalia sua experiência na LEdoC?”. A P1 afirmou: “Minha jornada lá foi muito boa, eu aprendi muito... Então para mim foi um **grande aprendizado** ter passado pela LEdoC” (P1, grifo nosso). Aproximo essa fala da resposta proferida pela P2, pois o qualificativo grande também aparece na resposta da mesma:

Para mim foi uma **grande oportunidade**, porque eu gosto muito das ciências sociais e humanas. Vi que a universidade federal oferecia essa licenciatura em tipo de alternância, tempo universidade e tempo comunidade, daí eu identifiquei nessa oportunidade a possibilidade de adquirir mais conhecimento, de me profissionalizar na área do magistério por meio dessa licenciatura. (P2, grifo nosso).

Essas respostas vêm acompanhadas do qualificativo grande: grande aprendizado e grande oportunidade, evidenciando a importância da LEdoC, enquanto política que se contrapõe à histórica pauperização camponesa. Tornando-se uma alternativa de profissionalização da classe trabalhadora para além do nível técnico, contribuindo assim com a superação de algumas barreiras que impediam o acesso desses sujeitos a uma educação superior pública, gratuita e de qualidade.

Contudo, essa dificuldade de ingresso, no nível superior público, pode tornar-se mais pungente com a BNCC. Uma vez que essa política educacional fragiliza a educação básica pública ao excluir a obrigatoriedade de algumas disciplinas no currículo, dificultando o rendimento dos estudantes da escola pública, no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Tal realidade diferencia-se dos discentes das escolas privadas que poderão ter acesso a todas as disciplinas da escola média, ampliando a margem de sucesso no *ranqueamento* do Enem.

Continuando nossa interpretação sobre a resposta dada pela P2, ela evidenciou sua identificação com a área das ciências sociais e humanas. Esse modelo de formação, por área na LEdoC, possibilita ao alunado aproximar-se do campo disciplinar que mais se identifica. A mesma também citou a alternância pedagógica, possibilitando-nos inferir que esse modelo pedagógico auxilia os estudantes na continuidade dos estudos, pois eles precisam se deslocar de seus territórios até a universidade².

Sobre sua experiência na LEdoC, a P3 enfatizou a questão da identidade camponesa:

Eu avalio como uma experiência positiva na questão da identidade de quem vem do campo, porque eu não me identificava como um sujeito do campo. Também a reconhecer os valores e tradições trazidas no nosso convívio, porque acredito que temos conhecimento e trazemos valores. Daí através da LEdoC nossos costumes são valorizados e fortalecidos (P3).

A Reforma do Ensino Médio desconsidera a diversidade sociocultural presente nas realidades camponesas (HAGE *et al.*, 2020), de modo que essa resposta é fundamental para evidenciar a importância de uma prática educativa emancipatória, do oprimido (FREIRE, 1987). Visto que o olhar (sobre o currículo, projeto pedagógico e conteúdos), discutidos nas escolas camponesas, poderá ser orientado por essa valorização do ser e estar no campo, divergindo da concepção homogeneizadora propagada pela BNCC e BNC-Formação.

A P4 respondeu:

Eu avalio que tive um bom desempenho, tive excelentes professores que conseguiram me profissionalizar para eu adentrar na escola, porque eu venho de uma realidade há 13 anos fora da escola. Aí a Licenciatura em Educação do Campo abriu as portas para vários alunos da zona rural, foi um aprendizado fundamental, uma graduação que fez com que eu conseguisse novos projetos para a vida (P4).

2 Existem realidades em que os estudantes da LEdoC precisam deslocar-se a uma distância de mais de 100kms até a universidade. Para mais detalhes, consulte Batista e Silva (2020).

Mais uma vez é possível evidenciar que a LEdoC, amparada pela luta e organização política dos movimentos sociais camponeses, contribui significativamente com a democratização da universidade pública, ultrapassando alguns impeditivos que dificultavam o ingresso dos camponeses e camponesas no ensino superior público (BATISTA; EUCLIDES, 2020).

E a P5 afirmou:

Foi bom, excelente, porque o curso na área das ciências humanas nos dá uma visão melhor da realidade, e como aluna da LEdoC, estando dentro da Escola, foi uma experiência ótima. O curso me deu oportunidades, desde 2017 que eu venho sendo professora celetista da rede estadual, no 5º período do curso já consegui passar em um processo seletivo. Aí o curso me deu muita oportunidade de emprego, de conhecimento, tem aberto portas na minha vida, porque o curso me proporciona uma rede gigantesca de conhecimento (P5).

A ideia de profissionalização também aparece na resposta da P5, podendo indicar a relação direta entre escolarização e inserção no mercado de trabalho. Entretanto, observo nesta resposta que a noção de profissionalização também vem acompanhada da ideia subjacente de emancipação sociopolítica, e não apenas econômica. Isso porque essa professora reconhece os benefícios derivados dos saberes científico-acadêmicos obtidos na LEdoC, e não apenas a contribuição do curso para sua inserção no mercado de trabalho.

Passando agora para a segunda questão, “a.2 - A formação tida na LEdoC lhe ajuda em sua prática educativa? Por que?”, a P1 respondeu:

Sim, ela ajuda muito, principalmente quando eu me deparo com algum assunto que meus alunos não entendem pela “base deles” ser fraca. Aí eu começo a lembrar dos meus professores, do jeito que eles ensinavam para gente na sala de aula, aí eu pego uma referência de lá e levo para meus alunos. Gosto muito de trabalhar também fazendo relação com o que o aluno já tem de bagagem, o que eles trazem da sua vida para sala de aula (P1).

A “base fraca” que ela se refere é a dificuldade do alunado em apreender os conteúdos, discutidos em sala de aula. Para tentar minimizar tal empecilho, a professora incorpora em suas aulas elementos socioculturais que compõem as realidades dos seus discentes, rememorando as experiências educativas vividas com os docentes da LEdoC - adaptando-as em seu processo de transposição didática³.

Essa metodologia de ensino, empregada pela P1, é possível por se tratar de uma profissional camponesa que conhece e vivencia as realidades do seu alunado, mas também graças a sua formação científico-acadêmica específica na área da docência. Isto lhe possibilita adaptar e formular estratégias de ensino, adequadas ao seu contexto

3 Dialogo com o conceito de transposição didática apresentado por Florêncio: “no processo de construção do conhecimento, o professor planeja, sistematiza conteúdos e atividades para serem trabalhadas em sala de aula, isto é, organiza seu ambiente de ensino para facilitar o processo de aprendizagem por parte dos alunos. Os procedimentos metodológicos utilizados devem estimular uma postura reflexiva e investigativa acerca dos fenômenos estudados, ou seja, cabe ao professor fazer com que o aluno assimile o conteúdo apresentado (SOUZA, 2007). Sobre esse processo Chevallard (1998) chamou de transposição didática” (2019, p. 121).

profissional. Um cenário que se contrapõe ao discurso do notório saber, propagado pela Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017).

Tal reflexão coaduna com a resposta dada pela P2, porque ela deixou explícita a importância da formação científica na melhoria de sua prática docente:

Professor, lhe digo com toda certeza, desde o primeiro período já me abriu "um leque" com muitas formas de ministrar aulas que até então eram um pouco limitadas para mim. Mas eu lhe digo que a LEdoC tem me aberto oportunidades, e tem me oportunizado uma melhor qualificação para que eu possa ter mais habilidade em sala de aula. Os professores da LEdoC dominam muito bem os conteúdos, e esses conteúdos foram ministrados de forma tão clara, que nos fez entender que nós precisávamos nos adaptar a uma nova pedagogia ao ministrar nossas aulas, coisas que a gente via que não detinha o conhecimento, os professores da LEdoC nos mostraram como ministrar o conteúdo em sala de aula (P2).

Entendo que apenas ser uma camponesa não qualifica adequadamente a P2 para o exercício da docência, principalmente quando levamos em consideração que ela ainda está se graduando, embora já possua cinco anos de experiência em sala de aula. Dessa forma, é indispensável uma formação científico-acadêmica sólida, voltada especificamente para a formação docente no campo. Visto que deve estar fundamentada por uma epistemologia emancipadora (FREIRE, 1996; 1987) e capaz de dialogar com as culturas camponesas e as linguagens dos movimentos sociais do campo.

A P3 retomou à questão da identidade, apontando também a importância do fomento ao pensamento crítico:

Sim, com certeza, a maioria das coisas que trabalhei em sala aprendi na LEdoC. Na questão do saber ensinar, de fazer os alunos se reconhecerem como cidadãos da sociedade, bem como tentar passar essa questão da identidade, que eu acho importante, saber se reconhecer enquanto sujeito de algum local, seja do campo ou da cidade ou de onde eles moram, eu tento passar isso. E também a questão da valorização do pensamento, da questão da criticidade, de não aceitar nada que vem pronto, da reflexão. Valorizar a questão da leitura, que eu acho importante. Então eu tento passar isso nas minhas aulas (P3).

Nessa perspectiva, o ser docente não se restringe à esfera da prática, ou seja, ao espaço da sala de aula. Para isso, é necessária uma reflexão político-pedagógica que fundamente o exercício da docência, de modo que a reflexividade, oriunda do pensamento científico, seja uma condição indispensável para uma ação educativa crítica, da práxis, e não da prática - tal qual a difundida na BNCC e BNC-Formação (SILVA, 2020).

Consigo identificar alguns elementos dessa pedagogia da práxis no discurso da P3, uma vez que é a junção dessas duas dimensões da formação docente, teoria e prática, que estruturam seu exercício pedagógico, direcionado à valorização da identidade camponesa.

Quando questionada, a P4 afirmou:

Na forma de ministrar minhas aulas, porque, querendo ou não, a Licenciatura em Educação do Campo está voltada mais para os dias atuais, então a gente deixa de ser um professor tradicionalista, e traz os conhecimentos do cotidiano, das nossas vivências para a sala de aula. Daí a gente deixa de ser um professor monótono, robótico, e passamos a trazer mais a prática, mais a comunicação, o diálogo - isso ajuda bastante (P4).

Essa resposta possibilita-me retomar à crítica feita ao “engessamento pedagógico,” estimulado pela BNCC e BNC-Formação, o qual desestimula a reflexividade enquanto elemento fundamental da prática docente emancipadora (FREIRE, 1996). A ausência dessa reflexividade faz com que os educadores reproduzam acriticamente as orientações presentes nestas Bases (COSTA; MATTOS; CAETANO, 2021). Sendo esta uma perspectiva educacional contrária ao que identifico na resposta da P4, principalmente em sua crítica ao que ela chama de educador tradicionalista, robótico.

A resposta da P5 permiti-me refletir sobre a importância dessa Licenciatura para ressignificar a apreensão entorno da escola do campo e da realidade rural:

Sim, bastante, porque você se espelha muito nos professores da LEdoC, no que aprendeu, então isso lhe dá um norte para fazer algo profissional. O curso me deu um norte do que devo fazer para poder trabalhar. O que eu aprendi com os professores da LEdoC, eu consigo ir além, não reproduzir, porque reproduzir não é produzir conhecimento; eu tenho um norte além do que eu aprendi na universidade, de conteúdo, de experiências, de vivências com as realidades diferentes das que eu tinha. Porque o curso da LEdoC me mostrou uma realidade bem diferente do que eu imaginava, em questão de escola, de meio rural. Porque antes a escola eram todas as escolas da mesma forma; e hoje a gente vê que é diferente, porque escola da zona rural não é a mesma escola da zona urbana (P5).

Nessa resposta, ela aborda a questão da produção do conhecimento na dimensão do ensino, fazendo-me lembrar as palavras freireanas: “... ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 22). Identifico também trechos que apontam para relação professor-aluno, na qual o primeiro torna-se uma referência para seu discente, chegando a ser, utilizando a figura de linguagem trazida pela P5, um “espelho” em que o aluno pode se inspirar futuramente para orientar sua prática.

Continuando a problematização em torno do processo formativo, vivenciado na LEdoC por nossas interlocutoras, mas agora aproximando tal experiência das disciplinas da área de sociologia. As docentes foram questionadas se os saberes das disciplinas sociológicas ajudam na fundamentação da sua prática educativa: “a.3 - As disciplinas da área de sociologia cursadas na LEdoC ajudam na sua prática em sala de aula? Por que?”.

A P1 respondeu:

Sim, ajuda muito, eu procuro trazer tudo para sala de aula. Por exemplo, os temas das minhas aulas, quando vou fazer planejamento, pego uma base de lá, da LEdoC, porque os temas que vou ministrar em sala de aula são muito parecidos com o que estudei na LEdoC, então eu só faço aprimorar alguma

coisa ou aumentar. Porque como eu falei, meus alunos são fracos na “base”, então eu tenho que partir de alguma “base” para que eles aprendam, ou seja, entendam o que estou falando. Assim, eu sempre lembro dos professores de sociologia da LEdoC quando estou na sala de aula (P1).

Mesmo não se tratando de um curso voltado especificamente para formação de professores de sociologia, a P1 afirma que as aulas de sociologia ministradas na LEdoC auxiliam na fundamentação da sua prática em sala de aula. O contrário talvez não se efetivaria, ou seja, professores de sociologia, licenciados em ciências sociais, detendo a mesma confiança para atuar em espaços educacionais rurais. Deve-se levar em consideração que as Licenciaturas em ciências sociais, em sua maioria, estão voltadas à formação de educadores para atuarem em contextos educacionais urbanos⁴.

A P2 externaliza a mesma satisfação:

Na minha prática como professora, as disciplinas de sociologia têm me ajudado muito, porque elas me dão domínio sobre o conteúdo que vou trabalhar, eu consigo analisar o texto, buscar questionamentos dentro do conteúdo. A LEdoC me fez melhorar sobre a compreensão da sociologia, eu consigo manejar melhor o conteúdo depois que tive contato com a LEdoC. Antes eu não conseguia fazer uma comparação conceitual, mas hoje eu consigo depois das aulas da LEdoC (P2).

O licenciado em ciências sociais poderá ter uma formação mais densa na área da sociologia em comparação com o licenciado na LEdoC. Entretanto, é importante reiterar, conforme discutido no capítulo dois, que existe uma distinção epistêmica entre a sociologia acadêmica, produzida nas universidades, e a sociologia escolar - desenvolvida na educação básica (BODART; SAMPAIO-SILVA, 2019). Visto que ambas se retroalimentam, todavia são pensadas para sujeitos e tempos-espacos educativos distintos.

Além disso, a LEdoC é um curso de formação de educadores para contextos socioeducacionais rurais, sendo que estas licenciadas entrevistadas, mesmo com uma formação interdisciplinar (não especificamente na área das ciências sociais), acham que as disciplinas da área sociológica cursadas na LEdoC ajudam significativamente em seu cotidiano pedagógico. Isso porque elas atuam enquanto professoras da educação básica do campo, e não como pesquisadoras⁵ ou professoras específicas da sociologia ou ciências sociais.

4 Essa afirmação foi inspirada em um dos depoimentos, dados a mim por um professor de sociologia que atua em uma escola do campo, e é licenciado e mestre em ciências sociais, contudo não possui formação na LEdoC. Questionei se as disciplinas de sociologia, cursadas por ele na graduação em ciências sociais, contribuem com sua prática pedagógica na escola do campo, o mesmo respondeu: “não, eu inclusive paguei uma disciplina de sociologia e antropologia urbana, mas não teve nenhuma disciplina relacionada com o campo. Primeiro que a didática que é ensinada nem pensa na realidade do aluno do campo, do aluno indígena, do aluno quilombola, não há uma didática, um conteúdo destinado especificamente para esses grupos, para ensinar sociologia para eles. Segundo, me parece que não se pensa a realidade das pessoas vivendo no campo como algo necessário a ser estudado, a ser analisado dentro da formação do professor de ciências sociais”. (Professor de sociologia, depoimento dado em 16.07.22). Fiz uma entrevista mais estendida com esse educador, mas por questões de delimitação do tema/problema/objetivos dessa pesquisa, optei por focar apenas nas informações, apresentadas pelas licenciadas em educação do campo.

5 Com isso, não estou querendo excluir a pesquisa enquanto dimensão necessária à formação e prática docente dos educadores do campo, uma vez que, como ensina Freire (1996), não há ensino sem pesquisa e vice-versa.

Na época da realização das entrevistas, a P3 era recém chegada na escola, e respondeu: “Por enquanto eu não trabalhei com a disciplina em si...”. Passados oito meses, refiz a questão a.3, e a professora disse:

Sim, as disciplinas me ajudaram, porque eu desenvolvi a questão do trabalho, a questão da divisão do trabalho, a alienação. Eu fui trabalhando esses conceitos com os alunos ao longo do semestre do ano passado. Aí a gente trabalhou a divisão social de classes, estratificação social, capitalismo. Tudo isso eu trago das disciplinas de sociologia que tive na universidade. Só não falei ainda sobre a sociologia no Brasil, mas quero trabalhar esse ano com eles, trazendo autores brasileiros que tratam da sociologia (P3, resposta dada em 09.03.23).

A fala da P3 traz conceitos específicos da sociologia, possibilitando-me inferir que a formação tida na LEdoC lhe possibilitou um amadurecimento teórico-metodológico necessário para ministrar essa disciplina no nível médio. Uma vez que houve a possibilidade, inclusive, de incorporar em seu planejamento as reflexões de sociólogos brasileiros - sendo este um tema específico das licenciaturas em ciências sociais/sociologia.

A P4 afirmou:

Sim, bastante. Até então eu tenho minhas apostilas da graduação, e através das apostilas e das aulas que eu tive, das minhas anotações, que eu consigo realizar meus planos de aula, que eu consigo ministrar minhas aulas. Eu tive sociologia no ensino médio, então foi completamente diferente; quando eu fui para graduação a aula de sociologia veio com uma mudança grande, pois a gente veio trabalhar com o convívio do indivíduo, a sociedade, aí tem vários outros sociólogos que a gente vai discutir, né? Para mim foi excelente, se melhorar seria excelente, mas para mim eu consegui conquistar o conhecimento com relação à sociologia (P4).

Em seu processo de transposição didática, a P4 mobiliza suas anotações pessoais da graduação, bem como os textos passados pelos professores na universidade. Com esse depoimento, fica mais clara a distinção entre a sociologia escolar e a sociologia acadêmica, compreendendo que seu aprofundamento nos conhecimentos sociológicos se deu por meio da sociologia acadêmica, preparando-lhe assim para a prática educativa no nível médio (sociologia escolar).

E a P5 também se mostra satisfeita com as disciplinas de sociologia cursadas na LEdoC:

Sim, porque a sociologia é como se fosse estudar a vida das pessoas. Então as disciplinas contribuíram para que eu aprendesse o sentido da sociologia, a vivência, principalmente a vivência entre os diferentes indivíduos. Ela contribuiu como um todo, no sentido de você ter clareza do que é a disciplina, o que significa e qual a importância dela na vida das pessoas, o porquê dela ser importante na vida das pessoas (P5).

Identifico, nessa resposta, uma concepção geral da sociologia, pois a P5 não citou nenhum conceito, categoria ou tema na sua compreensão desta disciplina - conforme visto em algumas respostas anteriores. Em sua argumentação, ela aproximou às reflexões

sociológicas dos espaços constitutivos das relações sociais, potencializando a contribuição da sociologia para além das reflexões construídas em sala de aula, contribuindo até com a vida dos indivíduos em sociedade.

Após essa questão, indaguei às educadoras: “a.4 - Você acha que a LEdoC lhe preparou para ser professora de sociologia na educação básica do campo?”. “Sim, me preparou, tanto na área da sociologia, quanto geografia, história e filosofia, eu não tenho dificuldade de ministrar essas aulas”, respondeu a P1. Acredito que essa facilidade se dê em decorrência da formação científico-acadêmica interdisciplinar, a qual possibilita um diálogo aproximado com as demais disciplinas que compõem a grande área das ciências sociais e humanas.

A P2 afirmou:

Bastante professor, anteriormente, antes da LEdoC, meu conhecimento sobre sociologia era um pouco limitado... mas a partir do momento em que comecei a me aprofundar nos estudos da sociologia, eu vi que a sociologia é uma disciplina muito importante, que ela nos faz questionar sobre a nossa vida em sociedade, que nós devemos questionar a nossa forma de viver, de nos relacionar, as interações sociais, as relações sociais. Nós somos dotamos de direitos, mas também temos deveres... os camponeses estão sendo cada vez mais oprimidos para sair de suas terras, praticamente pressionados pelo agronegócio, isso é injusto, então se eles não tiverem a resistência de lutar, logo eles terão que sair. Mas graças a Deus eles formam um povo valente, muito seguro do que querem, e eles lutam por seus objetivos. Então a sociologia nos possibilita analisar, questionar e buscar a transformação da sociedade (P2).

Nesta resposta, a P2 traz como exemplo a condição social camponesa frente ao avanço do agronegócio. Assim sendo, entendo que ela compreende a sociologia enquanto disciplina teórico-prática - na medida em que as reflexões sociológicas contribuem para fomentar processos sociais de luta e resistência. Creio que ela trouxe esse exemplo, por vivenciar tal realidade enquanto camponesa, afetada pela invasão do agronegócio em seu território, e também graças à orientação político-pedagógica tida LEdoC. Visto que é aproximada dos saberes, vivências e práticas dos movimentos sociais camponeses que resistem a esse modelo de agricultura capitalista.

“Eu acredito que sim, sobre essa questão teórica e questão da leitura eu preciso me dedicar mais a isso, mas o que eu aprendi lá na LEdoC com certeza me ajuda na questão do ensino agora como professora”, respondeu a P3. Essa resposta possibilita-me recuperar a ideia freireana sobre o inacabamento na formação do educador: “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (FREIRE, 1996, p. 58). Logo, compreendo que essa professora possui consciência acerca do inacabamento intrínseco à formação docente, isto é, uma trajetória em constante processo de reformulação, amadurecimento.

A P4 afirmou:

Sim, saí preparada para ser professora, para ministrar aula de sociologia, porque a gente teve quatro anos de formação, porém o início do curso foi realmente duro, muito sofrido, a gente pensa em desistir, mas os professores da LEdoC nos preparam, não só o de sociologia, mas os de outras disciplinas também. Nos preparam para a sala de aula, como devemos abordar a turma, como podemos expor os conteúdos para ficar mais fácil para o aluno compreender. Porque, querendo ou não, é uma realidade completamente diferente do aluno do campo e o aluno da cidade. E na universidade os professores da LEdoC fazem esse trabalho de orientação conosco... têm várias metodologias que você pode estar usando em sala de aula. Aí nós saímos de lá preparados para ministrar aula (P4).

Essa professora também afirmou se sentir preparada para ministrar aulas não só de sociologia, mas de outras disciplinas também. Uma vez que os quatro anos de formação na LEdoC serviram para ampliar o seu repertório de metodologias específicas para o ensino de alunos oriundos do campo.

Conforme a P2, a P5 também expandiu seu entendimento acerca da formação na LEdoC para além da preparação para a docência, afirmando se tratar de uma experiência que lhe preparou para a vida:

Não só uma professora de sociologia, mas para eu ter uma visão diferente do mundo. Mas de certa forma sim, a LEdoC me preparou para ser professora, seja da escola do campo ou qualquer outra escola da zona urbana. Mas assim, acho que a LEdoC me preparou para a vida também, porque esse curso é voltado para a escola do campo. Então o curso quer dar a oportunidade para o não fechamento das escolas do campo, para ter professores capacitados dentro das escolas do campo, as pessoas do campo terem a oportunidade para estudar dentro das comunidades sem precisar sair do seu meio familiar (P5).

O fato da P5 ser camponesa facilita a elaboração de conexões entre a formação obtida na LEdoC e sua realidade camponesa. Nesse sentido, compreendo essa aproximação, entre vida pessoal e formação acadêmica, também enquanto contribuição epistêmica da interdisciplinaridade. Pois, esta possibilita interpretar a realidade de forma ampliada, através da complementaridade entre as disciplinas e saberes. Permite ainda o sujeito ter uma leitura mais ampliada do real, apreendido graças a interlocução entre as disciplinas, pois tal relação disciplinar abarca diferentes níveis de complexidade que compõem a realidade lida.

De acordo com as respostas anteriormente interpretadas, posso afirmar que as experiências formativas vivenciadas na LEdoC pelas entrevistadas realmente as prepararam para o exercício da docência na educação camponesa. Além de contribuir, de acordo com determinadas respostas, para a formulação de entendimentos variados sobre a vida e a reprodução sociocultural no campo. Em alguns casos, foi considerado que tal preparação não se limitou à área da sociologia, mas também as outras disciplinas, correspondentes às Ciências Sociais e Humanas.

Passando para as perguntas do bloco “b”, o qual versa, conforme apresentei no quadro 1, “Sobre a BNCC-EM e a escola do campo”, questionei: “b.1 - Você conhece a BNCC-Ensino Médio? (Se sim, como ficou conhecendo? O que acha da proposta dela? Por que?) (Não? Acha que esse desconhecimento vai trazer algum prejuízo à sua prática docente?)”. A P1 respondeu:

Conheço sim, mas não me aprofundi ainda nela, não. Eu conheço a BNCC quando comecei a trabalhar no município, aí eu comecei a estudar ela, porque eu trabalho na educação infantil também, então lá, quando a gente começa a trabalhar, eles apresentam pra gente a BNCC, também para o meu trabalho eu preciso estudar ela. Acho que esse pouco conhecimento não vai me trazer prejuízo, porque como eu tenho duas licenciaturas, me sinto bem preparada para a docência (P1).

A P1 afirma conhecer a Base, mas não de forma aprofundada. Contudo, ela entende que ter duas licenciaturas deve servir como compensação ao seu pouco conhecimento da BNCC, compreendendo que isso não vai prejudicar sua atuação em sala de aula ao considerar. Visto que sua formação científico-acadêmica pode suprir o conhecimento parcial sobre a proposta político-pedagógica da Base.

A P2 nos disse:

Muito pouco, muito pouco mesmo. Eu só sei que a BNCC é composta por marcos normativos que vão direcionar as estratégias e ferramentas que vão ser utilizadas na educação. Tem a BNCC voltada para educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Eu acredito que essa minha limitação sobre o conhecimento da BNCC deixa uma lacuna a ser preenchida, a BNCC precisa ser melhor explorada por mim. Sabendo que tudo novo é um pouco assustador, a BNCC está sendo implementada agora, principalmente nos primeiros anos do ensino fundamental, ou seja, no ensino médio ainda não passou por essa mudança, está prevista para o próximo ano. Essa implementação da Base está juntando as disciplinas, a interdisciplinaridade, ou seja, no livro hoje que compõe a área das ciências humanas estão todas as disciplinas em um livro só: filosofia, sociologia, história e geografia, elas se complementam em termos de assuntos que estão relacionados à sociologia, mas também está relacionado com a filosofia (P2).

Assim como a P1, a P2 também afirmou desconhecer a BNCC-EM, embora ela traga em sua resposta, de forma sumária, a relação da Base com a ideia de interdisciplinaridade. Conforme discutido no capítulo um, a Base faz o uso equivocado do conceito de interdisciplinaridade, enquanto subterfúgio político-epistêmico para suprimir disciplinas do currículo. De modo que prioriza apenas os itinerários formativos correspondentes às Linguagens e Suas Tecnologias, bem como Matemática e Suas Tecnologias (BRASIL, 2018; BRASIL, 2018b).

O conceito de interdisciplinaridade está sendo empregado de forma equivocada na BNCC, pois ele não pode servir enquanto alternativa para diminuir o espaço de nenhuma disciplina ou saber nas relações de produção e socialização de conhecimentos. Ao contrário, o saber interdisciplinar, quando mobilizado coerentemente, amplia a relação entre diferentes saberes e ciências de forma horizontal.

A P3 nos deu a seguinte resposta:

Pra ser sincera, eu ainda não peguei para ler, conheço só superficialmente. Eu já li algumas coisas, mas não interiorizei todos os conceitos. Acredito que esse desconhecimento vai me prejudicar um pouco, mas assim, a BNCC traz habilidades e competências para serem trabalhadas em sala, porém eu acredito que consigo trabalhar em sala de aula sem conhecer profundamente a BNCC. Não que eu não vá ler, claro que eu vou me aprofundar, porém eu acredito que a prática do professor é estar em sala de aula, discutir a necessidade do aluno em sala de aula. E eu acredito que a BNCC limita um pouco a aprendizagem do aluno, porque o professor que está ali precisa observar as necessidades dos alunos (P3).

Embora afirme também desconhecer a BNCC-EM, a P3 já apresenta, mesmo que superficialmente, uma visão crítica sobre a Base, contrapondo-a com o exercício da docência e a limitação da aprendizagem do aluno em sala de aula.

Já a P4 difere das professoras anteriores por declarar conhecer a BNCC-EM:

Sim, conheço. E agora com a mudança estamos reaprendendo, porque com o novo ensino médio estamos tendo muita dificuldade. Eu conheci a BNCC através da universidade, através da minha graduação em Licenciatura em Educação do Campo, e não na escola. Na realidade, quando estava na universidade achava a BNCC mais prática, porque não era tão rígida, agora com a mudança eu achei um pouco rígida, questão de habilidades, competências, códigos. Então estou tentando ainda assimilar essa parte (P4).

Embora tenha conhecido a Base ainda na universidade, a P4 também expressa certa dificuldade em dialogar com esse documento, o que pode indicar o frágil processo de implementação do novo Ensino Médio em sua escola. Já nas escolas das professoras anteriores, afirmaram conhecer parcialmente a BNCC, cenário que se repete com a P5:

Não conheço totalmente, porque a BNCC do Ensino Médio é gigantesca. Acredito que o fato de eu não conhecer totalmente a Base não vai me trazer muito prejuízo, não, porque a gente tem que seguir regras, a BNCC vem trazer essa demanda, não importa se você vai ser beneficiado ou não, é Lei, você tem que seguir, tem que obedecer. O que pode acontecer é eu deixar de fazer alguma coisa que era pra ser feito, porque quando você não sabe, você pode errar (P5).

Apesar de se sentirem preparadas para o exercício da docência em sociologia, nenhuma entrevistada afirmou conhecer profundamente a Base. Todavia, esse conhecimento parcial não necessariamente representa algo danoso na prática educativa das professoras. Uma vez que a BNCC em nada se aproxima dos princípios e práticas da educação do/na campo (HAGE *et al.*, 2020; SILVA *et al.*, 2020).

6 Empleo essa expressão do/no inspirados por Caldart: “na sua origem, o ‘do’ da educação do campo tem a ver com esse protagonismo: não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é dos trabalhadores, educação do campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido... Um ‘do’ que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos; sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social; para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade. Mas que representa, nos limites ‘impostos pelo quadro em que se insere’, a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas” (2009, p. 41). Sabendo que não basta um “do”, mas também é necessário um “no”, isto é, uma educação do campo, pensada nos territórios camponeses e com os camponeses e camponesas.

Tal desconhecimento pode indicar certa inconsistência no processo de implementação da BNCC nas escolas das professoras entrevistadas, inferência explorada a partir da questão seguinte: “b.2 - Você participou de alguma reunião de planejamento para discutir a BNCC (seja na escola ou outro espaço formativo)? (Se sim, como foi essa atividade?)”. A P1 respondeu:

Ainda não, mas geralmente quando as aulas vão iniciar, têm os planejamentos para falar da BNCC. Como eu entrei atrasada, já perdi essa reunião, mas só que no próximo semestre vai ter essa reunião que fala sobre a BNCC... São reuniões pontuais em todo início de bimestre, mas na escola sempre estão incentivando a gente a procurar ler, ou seja, estudar a BNCC... Eu acho que poderia ter mais reuniões sobre a Base, porque o planejamento a gente faz bimestralmente, ontem mesmo eu fiz um planejamento, ele é bimestral, nós sentamos e fizemos um planejamento para os dois próximos bimestres (P1).

Já na primeira resposta, identifico fragilidades no processo de implementação da BNCC na escola da P1, na medida em que inexiste uma formação continuada consistente sobre a Base. Ao contrário, observo uma responsabilização individual quando é demandado da docente o estudo individual deste documento, não havendo uma aproximação entre as atividades desenvolvidas na escola e a Base. Consequentemente, essa responsabilização pode desembocar no aumento da carga de trabalho - contribuindo ainda mais com a precarização da docência.

A P2 afirmou:

O Estado tem um mecanismo chamado “Aulas no canal educação”, tanto eles ministram aulas para os alunos, como eles ministram planejamento de forma continuada para professores e coordenadores. Foi feita sim uma reunião dessa, só que essa videoaula, que eles chamam de *workshop*, é muito vaga. Eu vejo professores de outras escolas reclamando; esse povo das videoaulas não dá muita saída pra gente, eles não atendem nossa necessidade, às vezes temos dúvidas, e essa videoaula não é suficiente para sanar nossas dúvidas. Mas houve um treinamento sim sobre a BNCC, mas no início das aulas, que eu não analiso como produtivo. Nós temos a GREA [Gerência Regional de Educação], eu acho que seria mais viável se esse treinamento fosse feito de forma presencial, mas o pessoal da GREA alega que em decorrência da pandemia esse treinamento não foi presencial. Mas eu acredito que se nós podemos ficar dentro de uma sala com 45 alunos, não teria nenhum problema se nós pudéssemos ficar para um treinamento tão importante sobre a implementação da BNCC no Ensino Médio (P2).

Como discuti no primeiro capítulo, o processo de reformulação e implementação da BNCC, pós golpe de 2016, foi gerenciado por instituições e sujeitos alinhados com um projeto de mercantilização da educação (SENNA *apud* AGUIAR, 2019). De modo que fomentou consequências significativas para a educação brasileira, seja na macro política, contemplando a concepção e gestão de políticas públicas, ou micro política, isto é, no “chão da escola” (SOUSA, 2015).

É possível identificar as consequências do avanço neoliberal no cotidiano escolar (“chão da escola”) da P2 quando a mesma utiliza o termo *workshop*, o qual está em

vigor nas relações de trabalho neoliberais⁷. Apesar de se tratar de uma metodologia que mobiliza novas tecnologias da informação e comunicação para a exibição de videoaulas, essa professora salienta a ineficácia dessa experiência, a qual dificultou o diálogo dos professores com a GREA.

À época da entrevista, a professora 3 me deu a seguinte resposta para a pergunta b.2: “Não. Quando eu cheguei na escola já havia tido o planejamento”. Refiz a pergunta b.2, após oito meses, e a professora respondeu:

Sobre a BNCC, até o momento, nunca teve não. Às vezes a coordenação da escola posta algumas formações, mas são *on-line*. Agora houve o planejamento anual, mas não se falou sobre BNCC, foi tratado apenas sobre os planos de aula, quais os livros que vamos usar - só isso (P3, resposta dada em 09.03.23).

Com essa resposta, também identifico o esvaziamento da criticidade na discussão político-pedagógica da Base na escola da P3, porque após oito meses a BNCC nunca foi discutida, mesmo quando o planejamento tratou dos planos de aula e livros, questões elementares que incidem diretamente na aplicabilidade dos princípios da Base.

Seguindo, copio a resposta da professora 4:

Sim, tivemos na escola onde estou trabalhando. Só que quem veio ministrar para nós, veio com todas as dúvidas e dificuldades ainda do novo ensino médio, e até então desse projeto de vida que a gente chama projeto de vida eletiva e mediação. Por isso que todos na escola em que estou trabalhando ainda possuem muita dificuldade, mesmo tendo esse coordenador enviado pela GREA que veio nos apresentar o livro que nós estamos utilizando. Sendo essa uma reunião pontual, só mesmo uma conversa. Aí eu fui uma das professoras selecionadas para participar de uma capacitação sobre o projeto de vida, uma capacitação que vai ter uma duração de 3 meses, eu vou uma vez na semana para participar dessa capacitação, é uma vez presencial e 3 vezes *on-line* (P4).

Com encontros inconsistentes e híbridos, é que a discussão sobre o novo ensino médio tem se dado na realidade escolar da P4. E embora a BNCC advogue em favor da interdisciplinaridade, apenas a professora de sociologia foi selecionada para participar de uma capacitação que trata dos conteúdos referentes ao projeto de vida⁸. Posso deduzir,

7 Outro exemplo são os *vouchers*, termo também mercadológico, que aparece como proposta de política educacional que na verdade caminha em direção do sucateamento da educação pública. Para maiores informações, veja a página <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/guedes-fala-em-liberar-r-1-bi-para-educacao-e-defende-voucher-no-lugar-do-fies/>. Acesso em 27 de set. 2023.

8 Embora a discussão em torno do projeto de vida não esteja listada nos objetivos dessa pesquisa, aproveitei o ensejo para questionar a P4 sobre sua experiência com os conteúdos do projeto de vida, e a mesma respondeu: “estamos perdidos, né? Para esse projeto de vida o livro vem com conteúdo para trabalhar a relação do aluno com a sociedade, com a família, questão de conhecimento, autoconhecimento, disciplina do aluno. Aí o que é que acontece: é uma disciplina que não tem prova avaliativa, não podemos dar prova. No final do semestre a gente faz uma culminância dessa disciplina, porque o livro de projeto de vida tem todo um passo a passo a ser realizado. Aí a gente trabalha, ele vem explicando tudo certinho, a primeira aula já vem toda pronta. Aí no final nós vamos fazer a culminância na escola, e ser avaliado após essa culminância. Esse passo a passo são temas, elaboração de trabalhos, como elaborar uma maquete para você desenvolver na sua comunidade, como você faz uma maquete sobre autoconhecimento, é nessa perspectiva. Essa disciplina é independente, não está relacionada com a sociologia. O que a gente já entendeu é que ela serve para preparar o aluno para vida, é preparar esse aluno para o que ele quer como experiência para a vida, e como vamos fazer, incentivar a sair do ensino médio com uma visão formada, do que ele quer ser, do que ele vai fazer,

diante da dificuldade expressa na fala desta professora, que tal capacitação está fadado ao insucesso.

A P5 apresentou um discurso semelhante ao dito pelas professoras anteriores:

Não, dentro da escola não. Como a gente teve muita reunião na pandemia, houve muita reunião *on-line*, então a apresentação da BNCC era *on-line* pela rede estadual. Então as pessoas que trabalham na secretaria de educação marcavam reunião *on-line*, principalmente com as questões do Novo Ensino Médio, tudo foi *on-line*, nada presencial. Esse ano não teve reunião, nem na escola para falar da BNCC e nem na Secretaria de Educação (P5).

Após a pandemia da Covid-19⁹, as reuniões presenciais para discutir a BNCC na escola da P5 não continuaram, mesmo com a possibilidade de encontros remotos - o que pode explicar o pouco conhecimento da Base por parte desta professora.

Almejando problematizar a implementação do novo ensino médio nas escolas das nossas entrevistadas, indaguei: “b.3 - está havendo a implementação da BNCC-Ensino Médio na sua escola? (Se sim, como? Se não, por que?)”. A P1 disse:

Sim, como a BNCC é nova, a coordenação está implementando sim. Em relação aos alunos, eles estão demorando um pouco para compreender, porque o novo sempre é novo, em relação aos professores também, porque demora um pouco pra gente se acostumar com uma nova realidade do jeito que está na BNCC. Às vezes acontece uma formação além dessas reuniões sobre a BNCC, mas como falei, é novo e demora um pouco para os professores entenderem. Estamos em caminhos lentos, mas tá indo... mesmo que através de atividades pontuais, espaçadas... (P1).

Está acontecendo na escola da P1 a implementação do novo ensino médio, contudo, levando em consideração essa e as respostas anteriores, dadas por ela e as demais professoras, não está sendo uma experiência satisfatória, havendo dificuldades na compreensão da Base por parte de gestores, professores e alunos. Dessa forma, acredito que essa dificuldade em dialogar como a BNCC deva-se, principalmente, pela ausência de discussão qualificada acerca deste documento no interior da escola - e não necessariamente em decorrência da Base ser um documento novo. Consequentemente, o obstáculo tido pela equipe pedagógica com a BNCC também reverberará no alunado.

Com isso, aponto que o domínio dos conteúdos disciplinares não necessariamente coaduna com o conhecimento da BNCC, pois, ao responder à questão a.4, a P1 expressou deter o domínio didático-pedagógico das disciplinas pertencentes ao itinerário formativo das Ciências Humanas e Suas Tecnologias - e não apenas da sociologia. Porém, ela não externaliza a mesma autonomia docente em se tratando da Base.

Em sua resposta à questão b.3, a P2 afirmou:

Sim, está acontecendo, principalmente nos primeiros anos. Está sendo lento, porque é algo novo, alguns professores estão com dificuldade, mesmo os professores efetivos, eles têm essa dificuldade porque a gente vê relatando

voltado para o mercado de trabalho, profissionalização” (P4).

⁹ Para uma discussão sobre educação do campo e pandemia da Covid-19, consulte Batista (2022).

nos grupos e nas reuniões também. Então quando os professores encontram uma dúvida, eles entram em contato com a GREA, e a GREA comunica a [Secretaria de Estado da Educação] SEDUC para que a dúvida seja sanada, mas mesmo assim ainda fica um pouco vago (P2).

Nem mesmo os órgãos superiores de gestão educacional como a GREA e a SEDUC conseguem, de acordo com a fala da P2, dar uma assistência qualificada às escolas nesta implementação do novo ensino médio. Caindo assim por terra o discurso de reformulação educacional, apresentado na BNCC, cenário já preconizado por pesquisadores das ciências sociais e da educação (GIROTTTO, 2019; KRAWCZYK; FERRETI, 2017).

A professora 3 respondeu: “sim, lá já está trabalhando a questão dos livros novos no ensino médio, que é com base na BNCC, a questão da aprendizagem de acordo com a BNCC dentro do livro, aí tem a área das humanas trabalhadas em um só livro” (P3). O novo ensino médio, conforme problematizado criticamente no primeiro capítulo, está centrado apenas em uma reforma curricular (ESQUINSANI; SOBRINHO, 2020; FREITAS; SILVA; LEITE, 2018; LIMA VERDE, 2015). De modo que a incidência da Base no “chão da escola” tende a ser mais evidente no diálogo com o novo livro didático, sem nenhuma intervenção ou problematização em se tratando. Tratam-se, por exemplo, das condições de trabalho dos docentes; da reestruturação da dinâmica escolar; e dos métodos e técnicas de ensino - conforme já apontado por Girotto, (2019), bem como por Krawczyk e Ferreti, (2017), e sendo confirmado na minha interpretação das respostas dadas pelas professoras.

A resposta dada pela P4 também contempla o livro didático:

Tá tendo sim, só que nós estamos com um grande problema, porque os nossos professores estavam em greve, aí nós iniciamos o ano ainda utilizando o livro antigo, e ficou para mudarmos e ter planejamento a partir do dia 30 de julho, que vai ter o retorno das aulas. Veio os novos livros para nós, aí a nossa coordenadora nos deixou muito à vontade ainda, porque ela falou que ainda está perdida com a BNCC e o novo ensino médio. Daí a coordenadora pediu pra nós termos calma, para que quando voltasse às aulas ela ia tentar se aprofundar para poder repassar as orientações sobre a BNCC para nós. Porque também a maioria dos professores que estão lecionando agora no ensino médio onde estou trabalhando são professores novos que vieram de um teste seletivo, professores que tiveram graduação a distância, e eu que fiz Licenciatura em Educação do Campo. Então nós somos professores novos também em sala de aula (P4).

Discussões superficiais com informações desencontradas sobre a BNCC e o novo ensino médio estão atravessando as realidades das professoras entrevistadas. Conforme salientei acima, problemas estruturais da educação não são pautados nesta Reforma, o que tem sido enfatizado é a mudança do livro didático. Isso corrobora com a crítica que associa esta política educacional aos interesses do mercado editorial, voltado à produção de material didático (ANTUNES, 2019; CÓSSIO, 2014; FREITAS, 2014). Tratando-se, nesse sentido, de uma contrarreforma (NOGARA JUNIOR, 2020), e não uma Reforma da educação.

Tal realidade também se assemelha ao que foi relatado pela P5:

A única coisa que veio para a escola até agora foi o livro que mudou, por enquanto essa foi a única mudança que eu percebi. Você tem um livro que é um módulo, e dentro desse livro você tem as quatro disciplinas. Em ciências humanas você vê em um livro de forma modular, por exemplo, a política, dentro desse livro tem filosofia, sociologia, geografia e história. Reduziu bastante o conteúdo, um livro pequeno, poucas páginas. Um livro, que deveria ser de uma disciplina, possui quatro disciplinas. São cinco livros, e dentro desses cinco livros têm as quatro disciplinas. A implementação da BNCC tem sido feita apenas nos livros didáticos, não tem tido nenhuma reunião de planejamento (P5).

Essa contrarreforma, centrada apenas na mudança do livro didático, escanteia a formação político-pedagógica dos professores e alunos. Uma vez que identificamos contextos de implementação da BNCC extremamente inconsistentes - realidades que devem se agravar, principalmente, nas escolas do campo, as quais são mais precárias, tratando-se de recursos materiais e condições de trabalho (VENDRAMINI, 2015).

Na questão seguinte, perguntei as professoras como a sociologia foi pensada na organização curricular desse novo ensino médio: “b.4 - como ficou a sociologia no currículo (oferta, carga horária) da sua escola nessa implementação da BNCC-Ensino Médio?”. A P1 afirmou:

Os professores ainda estão perdidos, não só os da disciplina de sociologia, mas de todas as disciplinas relacionadas com o ensino médio, mas talvez haja uma mudança, só que os professores não estão sabendo ainda, só está na conversa, mas minha carga horária permanece a mesma. Daí estamos esperando o outro semestre para ver como é que a coordenação vai fazer (P1).

Apesar da professora afirmar que não houve mudança na carga horária da sociologia, identifiquei resquícios de insegurança em sua fala oriundos dessa capenga implementação do novo ensino médio. Um sentimento que se expande para toda a escola, porque de acordo com a P1, os demais professores do nível médio também estão sem orientação pedagógica adequada.

A P2 respondeu:

Foi uma preocupação a princípio, porque a gente até achou que não fosse conseguir lotação em alguma escola, principalmente os professores celetistas, por conta da diminuição da carga horária da sociologia nas escolas do Estado. Antes eram duas aulas, agora é apenas uma aula semanal, uma aula para o 1º ano, 2º ano e 3º ano. No primeiro ano essa aula é 1 hora-aula, no segundo e terceiro só são 50 minutos. No primeiro ano a sociologia dialoga com a filosofia, geografia e história, pois a BNCC já foi implementada no primeiro ano, mas esse diálogo não se efetiva de fato (P2).

O novo ensino médio tem perpetuado o sucateamento da escola pública, levando em consideração a diminuição dos postos de trabalho docente, assim como a supressão das aulas de sociologia no currículo. Uma vez que é mascarada com o discurso da interdisciplinaridade, que de acordo com a resposta da P2, não está sendo realizada.

Essa não efetivação ocorre justamente pela inconsistência na proposta e na implementação da BNCC, que se inicia, importante reafirmar, na concepção do documento após o golpe sofrido pela ex-presidenta Dilma (CÓSSIO, 2014; FREITAS, 2014; MACEDO, 2017).

Quando questionada, a professora 3 respondeu:

Na carga horária a sociologia ficou com uma aula só para cada ano do ensino médio. E essa questão do novo ensino médio ficou muito complicado, porque ficou muito pouco conteúdo para se trabalhar, aí só tem como discutir alguns temas do livro, que é dividido com as demais disciplinas: história, geografia, sociologia (P3).

A P3 também expressa insatisfação com o novo ensino médio, porque mesmo com o novo livro didático não houve uma mudança satisfatória, ao contrário, dificultou ainda mais o trabalho docente. Uma questão, igualmente, pontuada pela P4:

Na minha escola eu estou ministrando sociologia em quatro turmas. Eu estou com uma aula para cada turma, porque agora a gente só tem uma aula semanal para a disciplina de sociologia, diminuiu né? Porque no passado a gente tinha duas aulas, agora não, a coordenação diminuiu, é uma aula semanal, aí eu tenho quatro turmas, duas de manhã e duas à tarde, turmas de 1º ano. Os nossos alunos de 2º e 3º ano, até o momento, não tiveram aula de sociologia, porque ficou à critério deles se vai ter ou não, porque agora o aluno vai poder escolher se vai ter ou não aula de sociologia e filosofia. É isso que a coordenadora passou para nós (P4).

Em meio a essa confusa institucionalização do novo ensino médio, os alunos da escola da P4 poderão escolher se cursarão ou não as disciplinas sociologia e filosofia, conforme indicado na Lei 13.415/2017. Além de secundarizar essas disciplinas no percurso formativo dos discentes da escola pública, essa desordem na implementação do novo nível médio não possibilita uma discussão consistente que prepare o alunado para decidir, de forma qualificada, se cursará ou não tais disciplinas.

Embora a carga horária da P4 tenha diminuído, o mesmo não aconteceu com a P5:

Até o momento não houve nenhuma mudança com essa questão de carga horária, ao menos aqui na Escola continua com a mesma carga horária que tinha antes. O que mudou foi a questão de conteúdo, os conteúdos estão muito vagos, bem resumidos, tanto de filosofia quanto de sociologia, as disciplinas estão misturadas, você precisa saber do que se trata, porque para dividir o livro você precisa conhecer os autores de sociologia, de filosofia, porque o livro é bem misturado. Eu e o professor de história tivemos essa dificuldade, tivemos que sentar e conversar para dividir o livro (P5).

Mesmo quando há o encontro entre os professores, esse momento serve apenas para “dividir o livro”, e não articular os conteúdos disciplinares, visando um ensino interdisciplinar.

As respostas dadas pelas professoras dão a entender, que a carga horária da sociologia vai mudando, de acordo com a própria organização escolar. Dessa forma, a depender da importância que se é dada para essa disciplina na escola, a possibilidade

de oferta da sociologia continuará ou não. E o novo livro didático tornou-se um importante elemento para legitimar tal supressão disciplinar, bem como desarticular o trabalho docente.

Passando agora para as questões do bloco c, que vão tratar da prática do ensino da professora de sociologia na EdoC, indaguei: “c.1 - Você acha que a sociologia recebe a mesma importância pedagógica que as outras disciplinas? (Por que?)”. A P1 respondeu:

Não, recebe não, porque essa disciplina serve para os alunos pensarem, a sociologia e a filosofia dão uma outra visão pra eles de mundo, e nesse mundo que estamos vivendo hoje, as pessoas não querem que as outras sejam pensantes, querem que os sujeitos se tornem passivos. Com esse novo ensino médio é isso que vai acontecer, tirando a sociologia, os alunos vão ficar focados só em matemática e português, que são consideradas mais importantes, como se fosse lá no ensino infantil, a criança só tem que aprender a ler, não precisa aprender outra coisa (P1).

Mesmo conhecendo pouco a BNCC, a P1 tece algumas críticas ao novo ensino médio, deixando entender que com a desobrigação da sociologia no currículo, a experiência educativa tornar-se-á mais técnica, e menos reflexiva - resposta semelhante, proferida pela professora 2:

Infelizmente não, a gente muitas vezes se desdobra para tentar mostrar para os alunos a importância da sociologia, porque a sociologia não deve ser apenas uma disciplina para cumprir uma carga horária, ela precisa ser algo além disso, a sociologia precisa, antes de tudo, ser dentro da gente, através da empatia, do respeito, da solidariedade, da igualdade de direitos. Antes de mais nada a gente não pode olhar o indivíduo apenas como indivíduo, ele é algo além do que aquilo que se mostra. Mas para isso eu preciso fazer um trabalho de convencimento para que os alunos vejam a importância da sociologia. Eu instigo a questão da dramatização, por exemplo, problemas de gênero quando falamos de violência contra a mulher, o feminicídio. A escola em si não dá muita importância, é como se fosse uma disciplina apenas para cumprir carga horária (P2).

Nesta resposta, identifico que a P2 busca convencer seu alunado do sentido pedagógico da sociologia (CIGALES; FRANKE; DALLMAN, 2019). Uma vez que nem a escola, de acordo com a mesma, atribui a devida importância aos conteúdos sociológicos.

Tratando-se, assim, de um esvaziamento da experiência educativa atribuído à sociologia, mesmo sendo uma vivência educacional potente de significado. Principalmente, quando a P2 problematiza o fenômeno do feminicídio, por meio da linguagem teatral, evidenciando a maleabilidade metodológica desta disciplina, no trato de temas e problemas que integram às realidades dos discentes, agregando mais significado político-pedagógico à aula (FREIRE, 1996).

A P3 também identifica essa negligência por parte não só dos alunos, mas da escola também:

Eu acho que não, não é nem só a sociologia, mas a área das ciências humanas. Não há uma carga horária suficiente para se trabalhar tudo que se é para trabalhar no contexto da sociologia e das ciências humanas. Daí nesse

novo currículo a sociologia é desvalorizada, deveria ter uma carga horária semelhante a português, matemática. Os próprios alunos não valorizam a sociologia, também tem uma falta de cuidado da escola para preparar o aluno para receber esse tipo de ensino (P3).

Na medida em que a própria escola negligencia a importância da sociologia, tal sentimento reverbera no comportamento do alunado. Contudo, de acordo com a P3, não apenas essa disciplina está prejudicada com o currículo do novo ensino médio, mas todo o itinerário formativo das Ciências Humanas e Suas Tecnologias. Sabendo que, vale repetir que tal cenário já era indicado pelos pesquisadores das ciências da educação, quando criticaram as proposições dessa Reforma (ARELARO, 2017; CORTI, 2019; FERRETTI, 2018).

Contexto que também se repete na escola da P4:

Não recebe, porque eu vi a partir do momento que eu entrei na sala de aula que o aluno enxerga a sociologia e a filosofia como disciplinas que não vão fazer diferença para ele no futuro. Aí eu fico “batendo nessa tecla” que a disciplina de sociologia tem a mesma importância do que matemática e português, porque é uma disciplina que você vai conseguir compreender a sociedade, que você vai ter uma visão crítica, vai ter argumentos para fazer algo em defesa da sociedade. Tem até uma professora que está dando aula de filosofia que é formada em pedagogia, aí quando eu recebi o novo livro, percebi que ela não consegue fazer a diferença do conteúdo que é de filosofia do que é de sociologia. Aí eu vejo que a coordenação da escola não dá tanta importância para essas duas disciplinas, sabe? Eu até questionei com a professora que está atuando em filosofia, ela falou: “você está dando o mesmo conteúdo que eu”, porque na verdade o livro que nós estamos usando vem as quatro disciplinas, sociologia, filosofia, história e geografia, aí nós temos que sentar para dividir e fazer os nossos planos. Eu iniciei pelo capítulo 1, onde ele fala assim: “Sociedade e o indivíduo em sociedade”, aí ele vinha falar dos primeiros sociólogos, e a professora de filosofia me questionou que esse conteúdo era dela. Daí eu entendi que ela não sabe diferenciar os conteúdos das disciplinas em si. Aí foi isso que eu percebi, que a escola e a coordenação não dão tanta importância para a disciplina de sociologia e filosofia (P4).

Conforme apresentei no capítulo 2, é histórica essa desimportância pedagógica, dispensada à sociologia no ensino médio, sendo comum os professores de outras disciplinas assumirem os postos de trabalho destinados aos professores de sociologia - conforme acontece na realidade da P4. E com esse novo ensino médio, uma não importância da sociologia agrava-se, seja em decorrência da desobrigação da mesma no currículo, ou pela disputa por espaço com outras disciplinas na organização curricular.

A P5 também pondera:

Não, porque os alunos não têm o hábito de ouvir falar sobre essa disciplina, tanto filosofia quanto sociologia, para eles é algo diferente, principalmente no primeiro ano, eles perguntam para que e por que estudar essa disciplina, eles não sabem dessa disciplina. Aí você tem que buscar meios de envolvê-los com a sociologia, porque se não vai ser um problema, nem todos gostam. Os alunos não veem a necessidade de estudar sociologia e filosofia. A Escola tenta contribuir para que eles se envolvam, para que eles vejam a importância dessa disciplina (P5).

Embora tenha perguntado apenas a respeito da sociologia, as professoras 4 e 5 aproximam esta disciplina da filosofia em suas respostas, de modo que os alunos das mesmas também expressam desinteresse com ambas as disciplinas. Contudo, a escola da P5 parece ter uma abordagem político-pedagógica mais engajada, tentando contribuir para aproximar o alunado das discussões sociofilosóficas.

Na questão seguinte, perguntei sobre a relação delas e/ou da escola em que atuam com os movimentos sociais camponeses, pois os princípios da educação do/no campo nascem na experiência desses movimentos (BARBOSA, 2012; CALDART, 2012). Visto que são fundamentais na elaboração e na efetivação de uma experiência educativa emancipadora. Dessa forma, questionei: “c.2 - você ou a escola possui relação com alguma organização ou movimento social do campo? (se sim, como isso ajuda na sua prática docente? Se não, a ausência dessa relação faz falta em sua prática docente?)”. A P1 afirmou:

Não, porque lá onde a escola está localizada não tem esse tipo de movimento. Acredito que a ausência dos movimentos sociais faz falta, porque às vezes a gente pode precisar de alguma coisa, incentivar os alunos, às vezes até quando a gente participa do movimento ajuda até nas nossas aulas, principalmente quando vai explicar algum assunto que envolve a atuação dos movimentos sociais (P1).

As vivências, compartilhadas nos movimentos sociais, trazem consigo múltiplos aprendizados e trocas de saberes, oriundos das resistências que os camponeses e camponesas manifestam à invasão do agronegócio em seus territórios¹⁰ (CALDART, 2003). Assim, a escola do campo precisa integrar essa relação camponeses-movimentos sociais, por ser fundamental para construção e fortalecimento de uma educação do/no campo.

A P2 salientou a importância da relação dos movimentos sociais com a escola a fim de facilitar o estudo da vida no campo:

Infelizmente não professor, porque a maioria dos alunos que nós recebemos são de cidades circunvizinhas, e infelizmente a escola não possui nenhum tipo de vínculo com associação do campo. Isso faz falta, porque quando queremos fazer uma aula de campo a gente tem dificuldade, até para mostrar a realidade do povo camponês, como eles vivem, se organizam, socializam, qual é a sua ideologia de vida, seus princípios (P2).

O deslocamento, do alunado para chegar à escola, é um problema sociopolítico e educacional, porque envolve a desarticulação dos territórios camponeses através dos fechamentos das instituições de ensino presentes nas comunidades rurais. Isso é acompanhado pelas condições insalubres em que os alunos estão submetidos no deslocamento comunidade-escola-comunidade - contribuindo significativamente com o baixo rendimento escolar dos estudantes. Ainda devemos levar em consideração as longas distâncias que precisam ser percorridas, e as condições desfavoráveis das estradas e rodovias (D'AGOSTINI; TAFFAREL; JÚNIOR, 2012; PINTO, 2012).

¹⁰ De acordo com Malerba (2023), os registros anuais que tratam das disputas por terra e água em territórios camponeses, nos anos de 2019 a 2022, foram superiores aos registrados nos anos anteriores - de 2013 a 2018.

A professora 3 respondeu:

Não, a escola até agora eu não vi. Antes eu participava de um grupo de jovens da [Comissão Pastoral da Terra] CPT, mas me afastei. Mas acredito que essa participação me ajudava a entender melhor as questões do movimento no campo, mas no momento tem a questão da docência que me impede de continuar participando (P3).

Apesar da P3 compreender a importância da participação política, segundo ela, o cotidiano profissional a impede de continuar participando das atividades na CPT. A lógica do trabalho alienador imposta pela modernidade capitalista (LUZ; BAVARESCO, 2010) afasta os sujeitos dos espaços de participação política. E, no contexto profissional dessa professora, ainda tem outro empecilho que é a distância do movimento social camponês, ou seja, o afastamento escolar dessas organizações coletivas. Caso inexistisse tal distanciamento, acredito que não haveria essa separação tão demarcada, entre prática docente e participação política, pois poderia ser compreendida enquanto complemento ao exercício pedagógico.

Já a P4 está próxima de uma organização social camponesa, agregando esta experiência à sua prática docente:

Eu participo lá na minha comunidade da Associação de Moradores. Essa participação faz toda diferença, porque hoje a gente tá mais ativo na comunidade e na cidade também, na zona urbana, né? Nós conseguimos dialogar de frente com os representantes quando a gente precisa de algo. Então assim, pra mim faz toda a diferença, não só eu, mas eu converso sempre com outras pessoas que se formaram junto comigo [na LEdoC], e são líderes de comunidade. Eu consigo levar essa experiência para sala de aula, eu sempre falo pra meus alunos que somos nós que vamos fazer a diferença. Então eu questiono muito eles, porque eles gostam de fazer movimento na escola, mas eles querem fazer de forma errada, aí eu questiono sempre, eles até falaram para mim um dia desse: “professora, a senhora faz a diferença, porque nós não sabíamos como fazer um movimento, e agora nós sabemos, temos nossos direitos e deveres, e a gente tem que saber até onde nós podemos ir para que nosso movimento seja aceito de forma correta”. Aí eu acho que dessa forma eu estou conseguindo fazer a diferença na escola e na comunidade (P4).

Conforme discutido no segundo capítulo, ser educador na escola do campo é construir pontes com as comunidades de origem do alunado. Isso porque é através dessa interlocução escola-comunidade que será possível compreender as realidades camponesas, articulando-as com os conteúdos discutidos em sala de aula, em prol de um ensino emancipador (FREIRE, 1987).

Essa característica, da educadora camponesa emancipadora, aparece na fala da P4, quando a mesma compreende a importância da participação política para o fortalecimento comunitário. Isso também lhe ajuda no diálogo político-pedagógico com seu alunado, ante os processos de mobilização e organização política, no interior da escola (apesar desta docente apresentar uma fala categórica sobre a auto-organização estudantil que merece ser reavaliada).

E a P5 não possui vínculo nenhum com o movimento social camponês, mas, sim, com a escola em que trabalha:

Eu não, mas a Escola faz parte de uma Associação. Acredito que minha não participação em algum movimento social não prejudica minha prática profissional, porque eu não participo de movimento do campo, mas eu sou filha de assentados, moro em assentamento. Então eu não faço parte do sindicato rural, os movimentos que têm eu não participo, mas sou assentada, e isso me dá experiência com o campo (P5).

Para essa professora, apenas seu vínculo com a zona rural é suficiente à sua prática pedagógica, sendo assim dispensável participar de algum movimento camponês, porque sua história de vida, já é um reflexo para os estudantes em sala de aula, sobre sua realidade no campo. Entretanto, a mobilização social promovida pelos movimentos sociais em prol de uma educação emancipadora e da escola - compreendida enquanto instituição que organiza e fortalece os territórios camponeses (CALDART; STEDILE; DAROS, 2015) - é desconsiderada em sua resposta.

Continuando com as entrevistas, questionei: “c.3 - você incorpora ou procura incorporar nas aulas de sociologia os saberes e práticas camponesas, presentes nas realidades dos seus alunos? (Se sim, como? Se não, por que?)”. Com essa pergunta, intentei refletir acerca da relação epistêmica entre os conteúdos sociológicos, discutidos na escola básica e os conhecimentos camponeses, sendo esta também uma característica estruturante da educação do/no campo.

A professora 1 afirmou:

Isso é muito complicado, porque eu considero muito os saberes que os alunos têm, que eles trazem, mas em relação à direção [da escola], ela não quer que o professor se aprofunde muito nesses tipos de “coisas”, tipo a prova: a prova tem que ser objetiva, com questões de marcar, eles não aceitam perguntas que os alunos se expressem, é tanto que quando a gente vai fazer a prova uma semana antes, os coordenadores já dizem: “tem que ser até dez perguntas objetivas, de marcar”; e isso é complicado, às vezes a gente não consegue avaliar o aluno corretamente. Às vezes eu consigo incorporar os conhecimentos camponeses em sala de aula, mas às vezes não tem como, porque como o nosso tempo é muito curto, às vezes não tem como incorporar esse conteúdo em uma hora aula de quarenta e cinco minutos (P1).

Mesmo consciente da importância de se ensinar sociologia em diálogo com os saberes que os alunos trazem para sala de aula, a P1 aponta a direção escolar e o tempo de aula como os responsáveis, por imporem um ensino limitante, o qual é reforçado por um método avaliativo meramente instrumental. Contudo, a professora ainda resiste, conseguindo em algumas circunstâncias efetuar a aproximação entre tais conhecimentos.

A P2 também tenta realizar essa interlocução, entre os saberes camponeses e os conteúdos, discutidos em sala de aula:

Eu sempre costumo falar para eles, [os alunos,] sabendo que eles vêm de uma prática camponesa, que não abandonem a prática camponesa do lugar que eles estão vindo. Eu sempre procuro falar para eles sobre a questão da revolução industrial: a maioria dos camponeses foram tirados das suas terras pelos governos para a criação de ovelhas, para depois fornecer lã para a produção têxtil. Muitos deles saíram e outros continuaram lutando, plantando na sua terrinha, produzindo seu alimento, é um momento de resistência, alguns saíram e outros não saíram, muitos continuam ali lutando e resistindo. Como a questão camponesa do cerrado, muitos estão vivendo pressionados pelo agronegócio a qualquer momento sair, mas eles se mantêm, porque eles sabem que é um direito que eles têm de estarem ali, embora eles estejam sendo pressionados (P2).

Para responder essa questão, a P2 traz um exemplo do que ela discute com os alunos em sala de aula, tratando da resistência camponesa diante da revolução industrial, em paralelo com o avanço do agronegócio no tempo presente. Apesar do anacronismo ao aproximar tais contextos histórico-sociais distintos, acredito que tal contextualização é adotada pela docente, visando facilitar o entendimento do alunado.

A P3 retoma a questão da identidade:

Sim, algumas vezes eu faço perguntas sobre a realidade deles, mas no momento não deu para trabalhar essa questão, porque ainda estou no momento introdutório da sociologia. Essa relação do conteúdo de sociologia com a realidade deles auxilia na compreensão da questão da identidade (P3).

A questão da identidade camponesa é central para essa professora, de modo que a sociologia é uma disciplina fundamental para o fomento dessa discussão em sala de aula. Também refiz essa pergunta a P3, após oito meses de sua estadia na escola:

Lá na escola a gente recebe alunos do campo, mas nem todo público é do campo. Eu procuro sempre trazer exemplos da realidade deles, do que eles estão acostumados a viver, para tentar fazer com que eles compreendam melhor o assunto. Também trago exemplos de valores, tradições que eles tenha recebido dos pais, dos avós. Agora mesmo estávamos revisando o assunto de socialização no segundo ano, porque tem um Programa chamado “Juntos para Avançar”¹¹, aí temos que fazer uma revisão em fevereiro e março, aí eu pedi para eles trazerem exemplos de tradição, valores que eles tenham aprendidos com os pais, no processo de socialização primária. Então é dessa forma que eu trabalho, eu não trago especificamente saberes do campo (P3, resposta dada em 09.03.23).

Uma escola do campo que não está localizada na área rural, mesmo recebendo alunos do campo, contribui significativamente com a descaracterização da metodologia de ensino e o conteúdo discutido em sala de aula, o qual deveria contemplar as realidades camponesas em sua integralidade. Essa fala da P3 expressa tal cenário, ou seja, acredito que ela não dialoga de forma mais consistente com os saberes do campo, porque nem todos os alunos são da zona rural. Mesmo que os conhecimentos, do mundo rural, apareçam

11 O Programa Juntos para avançar “é um programa continuado, que pode ser ressignificado ano a ano, que busca a redução dos indicadores de reprovação, evasão e abandono escolar e, ainda primar pelo equilíbrio das desigualdades da aprendizagem”, informações extraídas do site <https://www.12gre.com.br/juntosparaavancar>. Acesso em: 30 de mar. 2023.

nas informações, trazidas por alguns estudantes quando solicitados pela professora, mas considero que tal adaptação é insuficiente.

Na resposta da P4, observo a importância político-pedagógica da professora, oriunda do campo para se efetivar uma experiência educativa genuinamente camponesa:

Sim, eu gosto sempre de estar fazendo essa associação nos meus exemplos de aula, para eles se sentirem mais à vontade e conseguirem compreender com mais facilidade o assunto que estou ministrando. Eu gosto muito de trazer meu dia a dia de moradora de campo e associar com o deles, com os pais deles, para ver se eles conseguem compreender melhor, adaptando o conteúdo do livro ao cotidiano do aluno (P4).

A trajetória pessoal e a formação científica, adquirida na LEdoC pela P4, facilitam nessa adaptação dos conteúdos, presentes no livro didático. Tal exercício seria dificultado, caso ela não possuísse esse perfil socioprofissional. A resposta dessa professora assemelha-se com o que foi dito pela P5:

Sim, eu gosto de trazer a realidade deles para dentro da escola, até no trabalho que vai para casa, que é na sessão familiar¹², eu envolvo muito a questão da realidade deles, trago a realidade deles. Eu tento adaptar o livro, porque não pode deixar de passar o livro, tem que abordar os conteúdos, eu sempre tento adaptar o que tem no livro com a vivência, experiência deles (P5).

Creio que essa adaptação se dê em decorrência da professora assumir uma postura pedagógica reflexiva, não bancária (FREIRE, 1987), ultrapassando a mera reprodução dos conteúdos, presentes no livro didático, porém ela compreende a importância do mesmo em sua prática.

Na última questão, questionei as professoras acerca do material disponibilizado pela escola, ou de uso pessoal que elas utilizam nas aulas de sociologia: “c.4 - quais são ou qual é o material didático que a escola disponibiliza para você utilizar em sua aula de sociologia? Existe algum material de uso pessoal que você utiliza nas aulas de sociologia?”. A P1 respondeu:

Só o livro (risos), mas eu sempre estou pesquisando alguma coisa na internet, porque os alunos não têm livro, então eu pego o livro que os coordenadores me dão, daí quando falta alguma coisa eu sempre estou pesquisando algo que está faltando para os alunos aprenderem mais. Porque também esse livro não contempla a realidade dos alunos, ele é muito resumido, por isso que estou procurando sempre alguma coisa na internet (P1).

Além dessa professora considerar o livro muito resumido, ele aparece enquanto único material didático, fornecido pela escola. Por isso, a necessidade premente do conteúdo disciplinar ser complementado por outros canais de pesquisa. Diante dessa resposta, reitero a importância da formação científico-acadêmica, consistente dos educadores e educadoras do campo, porque, conforme pude identificar no diálogo com essas educadoras, ela é estruturante para um ensino qualificado.

¹² Etapa que compõe a metodologia de alternância da Escola Família Agrícola.

A resposta da P2 se assemelha ao que foi dito pela P1:

A escola forneceu para gente o livro didático que é passado pela secretaria de educação do Estado. Antes da implementação da BNCC, ele era volume único, hoje não é mais. Hoje tem o livro do 1º ano e tem o livro do 2º e 3º ano. Eles fornecem pra gente revistas, tem a biblioteca da escola com livros de sociologia; eles fornecem também computadores, *notebook*, lousa digital, *data show*, caixa de som. Esses equipamentos correspondem com nossa necessidade, mas o livro didático, geralmente, não dialoga com a base camponesa, ele é um livro mais voltado para a questão industrial, a base camponesa a gente “puxa” mais da internet, como vídeos documentários, *PDFs* (P2).

Diferindo de pesquisas que evidenciam as condições precárias das escolas do campo (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012; VENDRAMINI, 2015), felizmente, a realidade da P2 destoa desse cenário. Porém, importante pontuar que mesmo com bons equipamentos, esta professora precisa de uma formação acadêmico-científica consistente para selecionar materiais que correspondam com as demandas de aprendizagem dos seus alunos. Uma vez que o livro por si só ou o computador com acesso à internet não dispensam um profissional crítico-reflexivo.

A P3 afirmou:

No momento só o livro didático mesmo. Eu também uso as apostilas da graduação para meu planejamento. O livro didático limita um pouco o trabalho do professor, aí a gente tem que buscar outros conteúdos para complementar esse livro, porque não dá para trabalhar. Mas também como eu falei, só uma aula por semana não dá para trabalhar muita coisa não. Olhando o livro, eu acho que ele dialoga mais ou menos com a realidade dos alunos (P3).

A P3 também compreende os limites do livro, adotado pela escola, explicitando que ele abarca parcialmente a realidade dos alunos. Assim, essa professora orienta-se pelas discussões, obtidas na universidade em sua transposição didática.

Na realidade da P4, esse contexto repete-se, pois a escola só fornece o livro didático, e ela também adapta os conteúdos do mesmo:

A escola simplesmente nos fornece o livro, aí eu levo por conta própria *notebook*, *data show*, gosto sempre de fazer outras pesquisas além do livro, porque o livro que estamos trabalhando hoje eu acho ele muito “seco”. Aí eu pego os materiais que eu recebi na universidade, aí eu tiro algumas coisas de lá para fazer as minhas aulas (P4).

Ou seja, a formação, adquirida na universidade, é fundamental para a prática docente dessa professora do campo, de modo que, conforme a P3, os saberes tidos, na LEdoC, são adaptados em suas aulas.

E a P5 respondeu:

Somente o livro didático. Eu gosto muito de usar o material com a realidade do nordeste, buscar livros na biblioteca que estejam mais ligados ao conteúdo do livro de sociologia. Então busco livros na biblioteca que estão ligados ao conteúdo, mas nem sempre tem sucesso, eu fico tentando, fazendo pesquisa baseado nessa realidade da gente, tudo assim, eu procuro mostrar o que é mais da gente, o que a gente procura viver. (P5).

Mesmo com esta Reforma do Ensino Médio, centrada apenas na modificação curricular, reverberando diretamente na mudança do livro didático, todas as entrevistadas apontaram os limites que este instrumento pedagógico possui.

Essas entrevistas possibilitaram identificar como as professoras entrevistadas estão dialogando ou não com os princípios pedagógicos, difundidos por essa Reforma. Aponto, assim, que as realidades escolares das interlocutoras estão afastadas de uma discussão consistente sobre essa política educacional em curso.

Mesmo com tal distanciamento, observo que a BNCC-EM tem incidido significativamente na prática de ensino dessas professoras, seja pela diminuição da carga horária da sociologia, ou pela desobrigatoriedade desta no currículo e no livro didático, com conteúdos resumidos e destoantes das realidades socioculturais camponesas. Todos esses elementos contribuíram para descaracterizar ainda mais a educação que deveria ser do/no campo. Mas a resistência continua.

A sociologia, como campo de enfrentamento a velha política do “novo” ensino médio, é o campo de atuação epistêmica do pensamento do professor Dr. Ozaias, quando destaca as tensões e disputas em torno de um projeto de educação, no Brasil. É a sociologia como lugar de destituição de falsas narrativas de “reformas” na educação, baseada na necessidade de um novo ensino médio.

Reformas têm sido formuladas no cerne da iniciativa privada e de organismos internacionais, pois operam no mercado educacional, atendendo aos interesses das elites nacionais em seu projeto de precarização do sentido **público** da escola, no Brasil. As classes populares são as vítimas da BNCC e da “nova lei” do ensino médio. Jovens e adultos dos setores populares dependem da escola pública, como principal instrumento de garantia do direito à educação, no campo e na cidade.

A Educação do Campo, como política educacional formulada no campo das lutas contra as desigualdades educacionais no meio rural, enfrentou os piores retrocesso no Governo Temer e foi aprofundada no Governo Bolsonaro, com sua lógica de esvaziamento da Política Nacional de Educação do Campo. É, no meio rural, a face mais cruel dessa política, aprovada na madrugada do Golpe contra a presidente Dilma (2016), cujo objetivo visava manter os privilégios das elites nacionais, e seu padrão de reprodução das desigualdades sociais e educacionais. A formação, precarizada de mão de obra dos setores populares, é a finalidade principal da BNCC.

No meio rural, o beneficiário direto, dessa política tecnicista do “novo” ensino médio, é a agricultura empresarial, baseada no agronegócio, já as vítimas são os camponeses que têm historicamente seus direitos à educação negado. A educação rural negou não apenas seus modos de vida, seus territórios, mas nega seu processo de libertação do paradigma de colonialidade do poder que legitima a racialização das classes populares, como mão de obra barata em função do acúmulo do capitalismo.

A formulação da BNCC, com base nos bancos do mercado global das grandes corporações da educação, não pode apontar para outra direção, que não seja o interesse de reordenar a acumulação capitalista. Assim, a reorganização da educação, como mecanismo estratégico de implantação de seu sistema epistêmico de poder, atinge a escola pública em sua função social de formação humana.

É a colonialidade do poder como padrão epistêmico dominante do conhecimento. A articulação entre raça e trabalho atualizam as tentativas de subalternização dos setores populares, amplamente legitimada pelo paradigma tradicional de educação nos territórios coloniais. Nesse contexto, aprimoram a racialização e as relações do trabalho, com objetivo de precarizar a mão de obra dos setores populares a serviço do acúmulo das minorias capitalistas.

É a centralidade da investigação, na atualidade do pensamento do professor Dr. Ozaías, situado na realidade da política educacional brasileira, que discute a BNCC e suas formulações como a “nova lei” do ensino médio. É a educação, como campo central de articulação das elites nacionais e de corporações internacionais pelo gerenciamento do Estado.

É assim, que o Governo Temer, ao assumir a presidência da república, atuou pela aprovação da BNCC. O primeiro ato como presidente interino, foi a alteração de todos os representantes do Conselho Nacional de Educação (CNE) que haviam sido nomeados pela presidenta Dilma. Esse ato indicava que o golpe tinha dimensões internacionais, visando o gerenciamento da política educacional, no Brasil. Essa narrativa, apresentada pelo autor do livro, atualiza nossa leitura da realidade sobre BNCC. A “nova lei” do ensino médio é um pacote de veneno ideológico, cuja narrativa de escolha de “itinerários educativos” apresenta como destino a visão empreendedora da educação. E, ao mesmo tempo, condena os setores populares, sobretudo, os povos do campo a uma educação bancária que serve aos donos dos bancos privados e a dominação dos camponeses como força de sua acumulação financeira.

Instalada as condições políticas originais de uma racionalidade que visa o lucro, e, sendo o sistema de educação e a política de educação um campo a ser minerado, resta às forças hegemônicas, no poder executivo no CNE, aprovar as resoluções para implantação do “novo ensino médio”, como política fundacional da colonialidade do poder. Essa mentalidade colonialista, como matriz do pensamento das elites nacionais e seu projeto de dominação das classes populares presente na escola pública brasileira, promove: as desigualdades educacionais; a privação dos pobres no acesso ao ensino superior; a educação tecnicista; a redução de áreas das humanidades como sociologia e filosofia; e, em escala a substituição do cidadão pelo trabalhador especializado, entre outros.

É fundamental a leitura sociológica, na problematização desse “pacote empreendedor,” para a educação pública. Uma vez que educadores, professores e profissionais da educação, no Brasil, trazem para cena pública a intencionalidade política, econômica e social dos grupos empresariais, quanto ao seu repertório na defesa da “reforma do novo ensino médio”. Mas que interesses acumulam com essa “reforma”? Que projeto de educação querem com a implantação da Lei nº 13.415/2017? Que conexões existem entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre fábrica e escola pública, entre raça e trabalho precarizado?

Essas questões suscitam um debate sobre o lugar da educação pública, do pensamento sociológico e das tarefas que cabem aos intelectuais orgânicos das classes populares, que se recusando ao estrelismo, assumem o compromisso com a luta cotidiana pelo direito à educação. É essa a mensagem principal do livro do professor Ozaías. Esperamos que a leitura da palavra encontre as ruas, como campo de luta pelo direito à educação e a construção de um projeto de Brasil, há séculos negado pelas elites nacionais, que celebram apenas seus privilégios, a partir de uma mentalidade colonialista.

Assim, a organização do pensamento sociológico, do professor doutor Ozaías, propõe um questionamento profundo sobre a “nova lei do ensino médio” e a BNCC. Visto que retoma a realidade social dos excluídos, dos povos do campo, que mais uma vez, ousam perguntar sobre seu lugar como cidadão, pois “perguntar é manter a curiosidade epistemológica como virtude. É um jogo intelectual, mas perguntar é viver a pergunta, é viver a curiosidade, viver a indagação” (FREIRE, 1985). É notório, que nesse contexto, a ciência e a educação, desde os contextos coloniais (vítimas), não podem ser a ciência e a educação do colonizador. Assim, os camponeses, educadores e intelectuais somam-se na luta contra a falsa narrativa capitalista do “novo ensino médio”, que visa aprisionar a escola pública como território de dominação das classes populares e de violação dos direitos a uma educação humana e emancipatória.

Maria do Socorro da Silva Arantes
Curso de Pedagogia (UFPI)
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (UFPI)
Núcleo de Pesquisa NEPEECDES

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. “Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro”. Em: **Ciência & Trópico**, v. 34, 2010.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. “Reformas conservadoras e a “Nova Educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE”. Em: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 1-24, 2019.

ANTUNES, Marina Ferreira de Souza. “O currículo como materialização do estado gerencial: a BNCC em questão”. Em: **Movimento-revista de educação**, Niterói, n. 10, p. 43-62, 2019.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. “Reforma do Ensino Médio: o que querem os golpistas”. Em: **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 11-17, 2017.

ARROYO, Miguel Gonzalez. “Diversidade”. Em: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez. “Políticas de formação de educadores(as) do campo”. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007.

BARBOSA, Anna Izabel Costa. **A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB**: do projeto às emergências e tramas do caminhar. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

BATISTA, Ozaias Antonio; SILVA, Maria do Socorro Pereira da. **O perfil socioeducacional dos discentes da licenciatura em educação do campo**: impasses e desafios na luta dos camponeses pela democratização da universidade. Goiânia-GO: Editora Phillos, 2020.

BATISTA, Ozaias Antonio. “Pandemia, ensino remoto e educação do campo: o que aprendemos com esse novo normal?”. Em: SILVA, Fabrício de Castro (et al). **Educação do Campo**: perspectivas plurais e emergentes. Teresina: PI, EDUFPI, 2022.

BATISTA, Ozaias Antonio; EUCLIDES, Maria Simone. “Os sujeitos da educação do campo e a questão do (re)conhecimento”. Em: SILVA, Alexandre Leite dos Santos (et al). **Educação do campo**: sujeitos, saberes e reflexões. Picos: PI, EDUFPI, 2020.

BODART, Cristiano das Neves; FEIJÓ, Fernanda. “As ciências sociais no currículo do ensino médio brasileiro”. Em: **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. 2, 2020.

BODART, Cristiano das Neves. “A importância da Sociologia escolar: esclarecimentos necessários em tempo de obscurantismo”. Em: **A importância do ensino das Ciências Humanas**: Sociologia, Filosofia, História e Geografia. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020.

BODART, Cristiano das Neves; SAMPAIO-SILVA, Roniel. “Quem leciona sociologia após 10 anos de presença no ensino médio brasileiro?”. Em: BODART, Cristiano das Neves; LIMA, Wenderson Luan dos Santos (Orgs.). **O ensino de sociologia no Brasil**, v. 1. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para formação inicial e continuada de professores da educação básica**, 3ª versão do parecer de 18 de setembro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base: ensino médio, 2018b.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6.840**. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avulso+-PL+6840/2013. Acesso em: 17 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo**: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Implementação do novo Ensino Médio**. s.d.a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos**. s.d.b.

CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana (Orgs.). **Caminhos para transformação da escola 2**: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana (Orgs.). “Educação do Campo”. Em: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana (Orgs.). “Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área?” Em: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana (Orgs.). “Educação do campo: notas para uma análise de percurso”. Em: **Trabalho, educação e saúde**, v. 7, p. 35-64, 2009.

CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana (Orgs.). “Educação do campo: notas para uma análise de percurso”. In: **Revista Trabalho Necessário**, v. 2, n. 2, 2004.

CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana (Orgs.). “A escola do campo em movimento”. Em: **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

- CIGALES, Marcelo; FRANKE, Felipe; DALLMANN, Matheus. "História e sentidos pedagógicos da sociologia no Brasil". Em: BODART, Cristiano das Neves; LIMA, Wenderson Luan dos Santos (Orgs.). **O ensino de sociologia no Brasil**, v. 1. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019.
- COSTA, Eliane Miranda; MATTOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Viviane Nunes da Silva. "Implicações da BNC-formação para a universidade pública e formação docente". Em: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 2021.
- COSTA, Francisco de Assis; CARVALHO, Horacio Martins de. "Campesinato". Em: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- CORTI, Ana Paula. "Política e significantes vazios: uma análise da reforma do Ensino Médio de 2017". Em: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-20, 2019.
- CÓSSIO, Maria de Fátima. "Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo". Em: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1570-1590, 2014.
- COSTA, Eliane Miranda; MATTOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Viviane Nunes da Silva. "Implicações da BNC-formação para a universidade pública e formação docente". Em: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 2021.
- D'AGOSTINI, Adriana; TAFFAREL, Celi Zulke; JÚNIOR, Claudio de Lira Santos. "Escola ativa". Em: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- DAYRELL, Juarez Tarcísio. "A juventude no contexto do ensino da sociologia: questões e desafios". Em: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção explorando o Ensino**, v. 15, 2010.
- DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. "Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior". Em: **A BNCC na contramão do PNE**, Recife, v. 2024, p. 38-43, 2014.
- ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; SOBRINHO, Sidinei Cruz. "O retrocesso da reforma do ensino médio, a BNCC, o neoliberalismo educacional e a marginalização dos Institutos Federais-IFs". Em: **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 151-168, 2020.
- FALEIRO, Wender; RIBEIRO, Geize Kelle Nunes; FARIAS, Magno Nunes. "Formação por "área" de professores da Educação do Campo". Em: **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, 2020.
- FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FLORÊNCIO, Maria Amélia de Lemos. "Algumas reflexões sobre o livro didático de sociologia e sua importância para a transposição didática do saber escolar". Em: BODART, Cristiano das Neves; LIMA, Wenderson Luan dos Santos (Orgs.). **O ensino de sociologia no Brasil**, v. 1. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro; MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes. "O esvaziamento da didática e da pedagogia na (nova) BNC de formação inicial de professor da educação básica". Em: **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 3, 2021.

- FEIJÓ, Fernanda. “Ciências sociais no ensino médio: a sociologia escolar como formação democrática”. Em: BODART, Cristiano das Neves; LIMA, Wenderson Luan dos Santos (Orgs.). **O ensino de sociologia no Brasil**, v. 1. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019.
- FERRETTI, Celso João. “A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação”. Em: **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.
- FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. “Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia”. Em: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, Fabrício Monte; SILVA, João Alberto da; LEITE, Maria Cecília Lorea. “Diretrizes invisíveis e regras distributivas nas políticas curriculares da nova BNCC”. Em: **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 857-870, 2018.
- FREITAS, Luiz Carlos de. “Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola”. Em: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014.
- FERREIRA, Walace; SANTANA, Diego Cavalcanti de. “A reforma do ensino médio e o ensino de sociologia”. Em: **Perspectiva Sociológica: A Revista de Professores de Sociologia**, v. 1, n. 21, 2018.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. “Educação omnilateral”. Em: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- GIROTO, Eduardo Donizeti. “Pode a Política Pública Mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a Disputa da Qualidade Educacional”. Em: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, 2019.
- GONÇALVES, Maria Elizabeth Souza. “A BNC de formação e as DCN’s dos profissionais do Magistério e seus respectivos Projetos de Brasil”. Em: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). **Diálogos Críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.
- GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. “Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio”. Em: **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, 2017.
- GUEDES, Camila Guimarães. et al. **Memória dos 20 anos da educação do campo e do PRONERA**. Brasília: Universidade de Brasília, Cidade Gráfica, 2018.
- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. et al. “BNCC e BNCF: padronização para o controle político da docência, do conhecimento e da afirmação das identidades”. Em: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). **Diálogos Críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1992.

KOEPESEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. “A Tríade da Reforma do Ensino Médio Brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM”. Em: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-14, 2020.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. “Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma””. Em: **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017.

LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. “A pedagogia das competências na BNCC e na proposta da BNC de formação de professores: a grande cartada para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital”. Em: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). **Diálogos Críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

LIMA VERDE, Patricia. “Base Nacional Comum: desconstrução de discursos hegemônicos sobre currículo mínimo”. Em: **Revista Terceiro Incluído**, Goiânia, v. 5, n. 1, p. 78-97, 2015.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. “A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira”. Em: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019.

LIMA, Luciana da Anunciação; FREIXO, Alessandra Alexandre. “Saberes e sabores do campo: relações entre conhecimentos científicos e tradicionais numa escola família agrícola do sertão da Bahia”. Em: **Revista Metáfora Educacional**, Feira de Santana (BA), nº 13, p. 21-35, 2012.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. “A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil”. Em: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-25, 2018.

LIMA, Elmo de Souza. “Os impactos da BNCC nas políticas de educação do campo e nos projetos educativos das escolas famílias agrícolas”. Em: **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, n. 2, 2021.

LINO, Lucília Augusta. “As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão”. Em: **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, 2017.

LOPES, Alice Casimiro. “Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis”. Em: **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019.

LUZ, Ricardo; BAVARESCO, Agemir. “Trabalho alienado em Marx e novas configurações do trabalho”. Em: **Princípios**, Natal/RN, v. 17, n. 27, p. 137-165, 2010.

MACEDO, Elizabeth. “As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum”. Em: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, 2017.

MACEDO, Elizabeth. “Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação”. Em: **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

MALERBA, Juliana. “Conflitos no Campo Brasil 2022: aumento da concentração fundiária, do desmatamento e da violência no campo evidencia as conexões entre as questões agrária e ambiental”. Em: Comissão Pastoral da Terra (CPT). **Conflitos no campo Brasil**. Goiânia: CPT Nacional, 2023.

MATTOS, Margarete de; SOUZA, Elodir Lourenço de; MUNARINI, Camila. “Escola é “vida na comunidade”: análise sobre fechamento de escolas do campo”. Em: **Revista Grifos**, v. 31, n. 55, p. 121-140, 2022.

- MEDEIROS, Emerson Augusto de; DIAS, Ana Maria Lório; THERRIEN, Jacques. “Licenciaturas (interdisciplinares) em educação do campo: estudo sobre sua expansão no Brasil”. Em: **Educação em Revista**, v. 37, 2021.
- MEDEIROS, Emerson Augusto de; MENEZES, Maria Alcinete Gomes de. “Educação do campo: estudo sobre a base nacional comum curricular a partir de percepções de professores/as da área de ciências humanas”. Em: **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 28, p. 17-32, 2020.
- MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. “Neoliberalismo, (contra)reformas e educação”. Em: CARUSO, Haydée; SANTOS, Mário Bispo dos. **Rumos da sociologia na educação básica**: ENESEB 2017, reformas, resistências e experiências de ensino. Porto Alegre: CirKula, 2019.
- MICHETTI, Miqueli. “Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular”. Em: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 35, n. 102, 2020.
- MOLINA, Mônica Castagna. “Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores”. Em: **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 587-609, 2017.
- MOLINA, Mônica Castagna. “Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades”. Em: **Educar em Revista**, n. 55, p. 145-166, 2015.
- MOLINA, Mônica Castagna. “Legislação educacional do campo”. Em: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- MORIN, Edgar. **Sociologia**: a sociologia do microsocial ao macroplanetário. Fayard: Europa-América, 1998.
- NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999.
- NOGARA JUNIOR, Gilberto. **A Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) no contexto das contrarreformas da educação no Brasil**. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.
- OLIVEIRA, Amurabi. “Ensino de Sociologia na educação básica: expansão, retrocessos e perspectivas”. Em: **Em Aberto**, v. 34, n. 111, 2021.
- OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo; ANTUNES, Katiuscia Cristina Vargas. “Formação de professores de sociologia do ensino médio: da universidade à sala de aula da educação básica”. Em: BODART, Cristiano das Neves; LIMA, Wenderson Luan dos Santos (Orgs.). **O ensino de sociologia no Brasil**, v. 1. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019.
- OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. “Educação básica do campo”. Em: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. “Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação”. Em: **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. “BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?” **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, Brasília, v. 35, n. 1, p. 035-056, 2019.

PINTO, José Marcelino de Rezende. “Fundos públicos”. Em: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PIRES, Manuella de Aragão; CARDOSO, Livia de Rezende. “BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo”. Em: **Série-Estudos-Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB**, 2020.

RIBEIRO, Marlene. “Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa”. Em: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 1, p. 27-45, jan./abr. 2008.

SAMPAIO-SILVA, Roniel; BODART, Cristiano das Neves. “Quem está habilitado para lecionar Sociologia no Ensino Médio?”. Em: **Site da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, 2018. Disponível em: <https://abecs.com.br/habilitado-sociologia-ensino-basico/>. Acesso em 11.03.2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Clarice. Aparecida dos. et al. **Dossiê educação do campo: documentos 1998-2018**. Brasília: Universidade de Brasília, Cidade Gráfica, 2020.

SANTOS, Clarice. Aparecida dos. et al. “A educação do campo e o fim das políticas públicas como as conhecemos: questões para reflexões de futuro”. Em: **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 23, n. 2, p. 501-513, 2019.

SANTOS, Hebert Luan Pereira Campos dos, et al. “Necropolítica e reflexões acerca da população negra no contexto da pandemia da COVID-19 no Brasil: uma revisão bibliográfica”. Em: **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 4211-4224. 2020.

SANTOS, Marilene. “Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação”. Em: **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 185-212. 2018.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos; SILVA, Marizete Andrade da. “Políticas públicas em educação do campo: PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO”. Em: **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.

SILVA, Fabson Calixto da; FERREIRA, Vanessa do Rêgo. “(Des)Caminhos da proposta curricular de sociologia de Alagoas”. Em: BODART, Cristiano das Neves; LIMA, Wenderson Luan dos Santos (Orgs.). **O ensino de sociologia no Brasil**, v. 1. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019.

SILVA, Ileri Luciana Fiorelli. “O ensino das ciências sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas”. Em: MORAES, Amaury. César. (Org.). **Coleção explorando o ensino de Sociologia**. Brasília: MEC, 2010.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. “A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular”. Em: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). **Diálogos Críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. “Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica”. Em: **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, 2021.

SILVA, Márcia Cristina Lopes e. **Caminhos da interdisciplinaridade: da formação por área à prática educativa de egressos da Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO/IFPA/Campus Castanhal**, PA. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

SILVA, Mônica Ribeiro da. “A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso”. Em: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. “Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil”. Em: **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017.

SOUSA, Luana Passos de; GUEDES, Dyeggo Rocha Guedes. “A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década”. Em: **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 30, n. 87, p. 123-139. 2016.

SOUSA, Jorge Luis Umbelino de. “Currículo e projetos de formação: Base Nacional Comum Curricular e seus desejos de performance”. Em: **Espaço do Currículo**, Paraíba, v. 8, n. 3, p. 323-334, 2015.

SOUZA, Maria Antônia de. “Educação do Campo, desigualdades sociais e educacionais”. Em: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul.-set. 2012.

STEDILE, João Pedro. “Reforma agrária”. Em: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. “A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas”. Em: **Retratos da escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 91-107, 2019.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. “O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil”. Em: **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, 2020.

TOTTI, Marcelo Augusto. “Os sociólogos, o ensino de sociologia e a educação: para além dos debates do I Congresso Brasileiro de Sociologia”. Em: **Anais do 19º Congresso Brasileiro de Sociologia**. Florianópolis, 2019.

VENDRAMINI, Célia Regina. “Qual o futuro das escolas do campo?”. Em: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 49-69. 2015.

VIANNA, Cláudia Pereira. “O sexo e o gênero da docência”. Em: **Cadernos PAGU**. n. 17-18, p. 81-103. 2002.

OZAIAS ANTÔNIO BATISTA - Professor, Pesquisador e Extensionista na área da Sociologia/Ciências Sociais - vinculado ao Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas (PPGCISH/UERN). Doutor em Ciências Sociais (UFRN). Mestre e Licenciado em Ciências Sociais (UFRN). Membro do Grupo de Pesquisa do Pensamento Complexo (GECOM/UERN) e do Grupo de Pesquisa e Extensão em Agroecologia (GPEA/UFERSA). Coordena de forma colegiada o Programa de Extensão “Cultura, Educação e Ruralidades”. Possui experiência como professor no ensino médio, superior e educação a distância nas disciplinas das áreas: Sociologia, Sociologia Rural, Ciências Sociais, Educação e Educação do Campo. Tem interesse por atividades de pesquisa, ensino e extensão que abordem os seguintes temas: ciências sociais e educação; cultura e imaginário poético; cultura, educação e ruralidades.

O ENSINO DE SOCIOLOGIA

Na educação básica do campo

Reflexões em tempos
de reforma do Ensino Médio

🌐 www.atenaeditora.com.br

✉ contato@atenaeditora.com.br

📷 @atenaeditora

📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br



O ENSINO DE SOCIOLOGIA

Na educação básica do campo

Reflexões em tempos
de reforma do Ensino Médio

🌐 www.atenaeditora.com.br

✉ contato@atenaeditora.com.br

📷 @atenaeditora

📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

