**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**KÁTIA KARINE DUARTE DA SILVA**

# POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A INSERÇÃO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSSO DO SUL (1999-2010)

**CAMPO GRANDE - MS**
**2012**

**KÁTIA KARINE DUARTE DA SILVA**

# POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A INSERÇÃO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSSO DO SUL (1999-2010)

Dissertação apresentada como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).
Orientadora: Profa. Dra. Silvia Helena Andrade de Brito.

**CAMPO GRANDE - MS**
**2012**

**Katia Karine Duarte da Silva**

"POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A INSERÇÃO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO DO SUL (1999-2010)"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final para a obtenção do título de Mestre.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

Profa. Dra. Silvia Helena Andrade de Brito/UFMS

Profa. Dra. Nise Maria Tavares Jinkings / UFSC

Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva / UFMS

Campo Grande-MS, 01 de outubro de 2012.

*Para meu esposo Marcos de Oliveira.*
*Para meus pais Cecília e Raimundo.*
*À vovó Amélia.*
*Ao meu irmão Kleber in memoriam.*

## AGRADECIMENTOS

“Gracias a la vida que me ha dado tanto”! Agradeço aos de casa! A ternura das crianças Inah Maria e Kaliel Duarte, companheiros fiéis e amorosos que me iluminam com seus sorrisos nas horas de intenso trabalho. “Gracias a la voz tan tierna de mi bien amado”, Marcos Oliveira. (VIOLETA PARRA)

A minha orientadora, Profa. Dra. Silvia Helena Andrade de Brito, por seu rigor científico e paciência. Especialmente, por me fazer ver que “apenas quando somos instruídos pela realidade é que podemos mudá-la” (BRECHT).

A todos os mestres que acompanharam a minha trajetória acadêmica e auxiliaram de forma significativa na minha formação: no ensino fundamental, Profa. Anadir Cunha, com quem aprendi o gosto pela leitura, e Profa. Clarice, que me ensinou a gostar de escrever; ao Prof. do ensino médio Sérgio Moura, que com suas aulas inspiradas de História anunciava o referencial teórico-metodológico que me ilumina. Aos professores da graduação em Ciências Sociais, Profa. Dra. Idinaura Aparecida Marques e Prof. David Victor-Emannuel Tauro, que me auxiliaram a permanecer no curso, compreendendo a minha condição de estudante trabalhadora e jovem mãe. Aos professores da Licenciatura em Ciências Sociais, em especial, Profa. Maria Dilnéia Espíndola Fernandes, cuja “provocação” no curso me fez propor a pesquisa de mestrado. Também aos mestres Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva, Dra. Margarita Victoria Rodriguez, Dra. Elcia Esnarriaga de Arruda, Dr. Antonio Carlos do Nascimento Osório e Dra. Shirley T. Gobara, meus agradecimentos.

Aos pesquisadores que debruçaram seu olhar no objeto antes de mim e contribuíram a partir do entendimento de que o conhecimento é uma produção social, em especial a Sabrina Aréco, meu apreço e admiração. Aos pesquisadores Flávio Sarandy e Clóvis Pacheco.

Aos amigos “bicho igual a mim, simples e humano” “ser que a vida não explica”, Diego Correia, Juliana Ipólito, Rita Natália, Bruna, Zeila Dutra, Katya Vietta, Ferdy, Daiane e Evelyn (VINÍCIUS).

Aos colegas de turma, em especial Juliana Miguel, Luciana Lopes e Ana; “toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de tantas pessoas” (GONZAGUINHA).

Aos colegas da UEMS/Amambaí, do curso de Ciências Sociais, onde leciono.

Aos funcionários do PPGEducação, Jacqueline Mesquita e Horácio Porto.

À CAPES, por financiar a pesquisa.

*Não. Não irei sem grito.*
*Minha voz nesse dia subirá.*
*E eu me erguerei também.*
*Solitária.*
*Definida.*
*As portas adormecidas abrirão*
*passagem para o mundo.*
*Meus sonhos, meus fantasmas,*
*meus exércitos derrotados,*
*sacudirão o exército de convenção*
*e as máscaras de piedade compungida.*
*Dispensarei as rosas, as violetas,*
*os absurdos véus sobre meu rosto.*
*Serei eu mesma.*
*Estarei inteira sobre a mesa.*
*As mãos vazias e crispadas,*
*os olhos acordados,*
*a boca vincada*
*de amargor.*
*Não. Não irei sem grito.*
*Abram as portas adormecidas,*
*levantem as cortinas,*
*abaixem as vozes*
*e as máscaras –*
*que eu vou sair inteira.*
*Eu mesma. Solitária,*
*Definida.*
(LILA RIPOL. *Grito*, de *O coração descoberto*, 1961)

**RESUMO**

A presente pesquisa, desenvolvida no interior da Linha de Pesquisa "História, Políticas e Educação" do Programa de Pós-Graduação em Educação/CCHS/UFMS, tem como objeto a disciplina Sociologia, considerando as políticas educacionais desenvolvidas em Mato Grosso do Sul (MS), voltadas para o ensino médio. Busca-se compreender, dessa forma, como ocorreu o processo de inserção da referida disciplina, entre os anos de 1999 e 2010, em duas propostas distintas de governo: a primeira se refere ao projeto político-educacional do Partido dos Trabalhadores (PT) *Escola Guaicuru – Vivendo uma Nova Lição* (1999-2006) e a segunda se refere à proposta do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), *Educação para o Sucesso* (2007-2010). Para isto, foram realizadas análises em fontes documentais produzidas no âmbito do poder executivo estadual e federal, objetivando desvelar qual o diálogo estabelecido entre as reformas educacionais locais e nacionais no contexto do Estado neoliberal, suas possíveis contradições, retrocessos e avanços. O embasamento teórico para a análise e apreensão do objeto se desenvolve a partir do esforço metodológico que consiste em apreender os fundamentos históricos da sociedade capitalista a partir da perspectiva de luta de classes e de apreensão de suas contradições, ou seja, da Ciência da História (Marx). As políticas neoliberais de educação implantadas a partir da década de 1990, orientadas por organismos internacionais, fomentaram reformas para o ensino médio, considerando essa etapa como fundamental para a aquisição da "cidadania", nos moldes de um Estado educador e voltado para a preparação para o mundo do trabalho, na perspectiva mercadológica. Com a promulgação da Lei nº 9.394/1996, se intensificaram os debates, já iniciados na abertura política da década de 1980, sobre a reinserção da Sociologia no ensino médio. Naquele contexto, o governo federal, sob a gestão de Fernando Henrique Cardoso, vetou a inclusão da disciplina. Em Mato Grosso do Sul, contudo, com a ascensão do PT, em 1999, a disciplina Sociologia encontrou terreno fértil para sua inclusão no currículo escolar. Posteriormente, com a mudança de governo, na política educacional do PMDB, verificam-se retrocessos e perdas para a Sociologia, tanto em termos de currículo quanto em termos de sua operacionalização no ensino médio.

**Palavras-chave:** Sociologia; Ensino médio; Política educacional/MS.

**ABSTRACT**

The object of this research is Sociology in high school as part of the educational politics developed in Mato Grosso do Sul (MS). It aims to comprehend how the process of implementation of the subject occurred from 1999 to 2010 in two different proposals of the government: the first one concerns to the educational-political project "Guaicuru School – Living a New Lesson" (1999- 2006), of the Workers Party (PT), and the second one concerns to the proposal "Education for Success" (2007-2010) of the Brazilian Democratic Movement Party (PMDB). Documents produced by the federal and state governments were analysed as a way to reveal the dialogue established between the local and national educational reforms and in the context of a neoliberal State, its possible contradictions, reversions and advances. The theoretical basis for the analyses and apprehension of the object is developed from the methodological effort that consists in apprehend the historical foundations of the capitalist society from the perspective of classes struggle and the apprehension of its contradictions, that means the Science of History (Marx). It was verified that the neoliberal politics of education applied since the 1990, oriented by the international organisms, stimulates reforms in high school considering this a fundamental step to the acquisition of “citizenship” in the shapes of a State that aims to educate and prepare people for the market in marketing perspective. Since the promulgation of Law n.9.394/1996, with the democratization of politics, the debates, that started in the 1980, on the reintegration of Sociology in High School got intensified. In that context, the federal Government, headed by Fernando Henrique Cardoso, denies the integration of the subject. Nevertheless, in Mato Grosso do Sul, with the rise of PT in 1999 and with its educational proposal which criticises the neoliberal perspectives on education, the subject found a fertile land to grow as part of the educational curriculum. After the change of government, during the educational politics of PMDB reversions and loss to Sociology were verified, in what concerns to the curriculum and to the operationalization of high school.

**Key-words**: Sociology. High school. Educational politics.

**LISTA DE QUADROS**

k

Quadro 1 - Número de vagas para o concurso do grupo magistério – estado de MS – 2005 ..... 76

Quadro 2 - Plano Curricular Unificado para o Ensino Médio – SEED/MS 2000 ..... 84

Quadro 3 - Matriz Curricular de Mato Grosso do Sul – SEED/MS 2004 ..... 96

Quadro 4 – Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul – 2006 ..... 97

Quadro 5 - Matriz curricular para o ensino médio (2007 a 2008) ..... 120

Quadro 6 - Referencial curricular – terceiro ano do ensino médio : 1º bimestre ..... 129

Quadro 7 - Referencial curricular- terceiro ano do ensino médio : 2º bimestre ..... 129

Quadro 8 - Referencial curricular- terceiro ano do ensino médio : 3º bimestre ..... 129

Quadro 9 - Referencial curricular- terceiro ano do ensino médio: 4º bimestre ..... 130

Quadro 10 - Referencial de Sociologia - Primeiro ano ensino médio ..... 135

Quadro 11 - Referencial curricular de Sociologia – Segundo ano ensino médio ..... 136

Quadro 12 - Referencial Curricular de Sociologia - Terceiro ano ensino médio ..... 136

**SUMÁRIO**

**INTRODUÇÃO .....** 11

**1 A INCLUSÃO DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA NAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS PARA O ENSINO MÉDIO (1990-2010) .....** 42

1.1 MOVIMENTOS REIVINDICATÓRIOS PELO RETORNO DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA NA ESCOLA MÉDIA NA DÉCADA DE 1980 ..... 42

1.2 REFORMAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO GOVERNO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO E O VETO CONTRA A DISCIPLINA SOCIOLOGIA (1995-2002) ..... 48

1.3 O GOVERNO LUÍS INÁCIO LULA DA SILVA: NOVO MARCO REGULATÓRIO PARA A DISCIPLINA SOCIOLOGIA (2003-2010) ..... 62

**2 A INSERÇÃO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO DO GOVERNO POPULAR EM MATO GROSSO DO SUL: O PROGRAMA *ESCOLA GUAICURU* (1999-2006) .....** 72

2.1 O PROJETO POLÍTICO-EDUCACIONAL ESCOLA GUAICURU ..... 72

2.2 A INSERÇÃO DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO NO PRIMEIRO MOMENTO DA *ESCOLA GUAICURU – VIVENDO UMA NOVA LIÇÃO* ..... 79

2.3 AS CONTRADIÇÕES DO SEGUNDO MOMENTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL PETISTA (2001-2002) ..... 91

2.4 O TERCEIRO E ÚLTIMO MOMENTO DA ESCOLA GUAICURU E A PUBLICAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO: COMO FICOU A SOCIOLOGIA (2003-2006) ..... 94

**3 A DISCIPLINA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO NA GESTÃO GOVERNAMENTAL PEEMEDEBISTA: O PROGRAMA *EDUCAÇÃO PARA O SUCESSO* (2007-2010) .....** 106

3.1 A POLÍTICA EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DA *EDUCAÇÃO PARA O SUCESSO* (2007-2010) ..... 106

**OUTRAS CONSIDERAÇÕES** ..... 146
**REFERÊNCIAS** ..... 153

# INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), se insere na linha de pesquisa *História, Política e Educação* e tem como objeto de pesquisa a disciplina Sociologia, considerando as políticas educacionais desenvolvidas em Mato Grosso do Sul (MS), voltadas para o ensino médio.

Como o processo de inserção[1] da disciplina Sociologia no Referencial Curricular[2] para o ensino médio em MS se deu a partir de dois projetos de governos estaduais distintos e suas respectivas propostas para a educação, a pesquisa tem como marco inicial de investigação a política educacional referente à primeira e à segunda gestão do governo estadual do Partido dos Trabalhadores (PT), representado por José Orcírio Miranda dos Santos (1999-2003 e 2003-2006), na proposta *Escola Guaicuru: Vivendo uma Nova Lição.* Abrange também a primeira gestão do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que tem como representante no executivo estadual André Puccinelli (2007-2010) e sua proposta de *Educação para o Sucesso*.

Quando se analisa a trajetória histórica de institucionalização da Sociologia e sua constituição como disciplina científica no país, fica clara sua vinculação com as condições econômicas, sociais e políticas, bem como com o próprio campo da educação. Compreende-se que o processo de institucionalização da disciplina no Brasil, como conhecimento científico, ocorreu de forma paralela ao seu processo de escolarização, em diferentes contextos, entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX (BRITO, 2010).

O primeiro momento de discussão sobre a inclusão da disciplina Sociologia no currículo escolar aparece nos Pareceres de Rui Barbosa em 1879; porém, a disciplina não chegou a ser incluída e a reforma da educação proposta não se realizou. Na reforma de ensino do positivista Benjamin Constant (1836-1891), a disciplina foi incluída nos cursos superiores e secundários, porém, por causa da morte do idealizador da proposta, não chegou a se

---

[1] Destaca-se que em Mato Grosso do Sul ocorreu a inserção da Sociologia no ensino médio e não a reinserção, como ocorreu em alguns estados brasileiros. Essa particularidade deve-se ao fato de que a divisão do estado de Mato Grosso ocorreu em 11 de outubro de 1977, originando um novo Estado e um novo sistema educativo e o ensino de Sociologia já não era obrigatório desde 1942, com a Reforma Capanema.

[2] Entende-se por Referencial Curricular a organização dos conteúdos a serem ministrados no decorrer do ano letivo para cada disciplina e suas respectivas áreas de conhecimento, considerando seus objetivos, proposta de ensino e tempo de estudo (hora-aula). Contudo, a partir de uma perspectiva da totalidade, se tem um entendimento de que o referencial pode desvelar que tipo de conhecimento está sendo requerido no atual estágio de desenvolvimento do capital, bem como qual o projeto de educação que está em vigor em determinada sociedade ou governo (SILVA, 2007).

materializar. Desta forma, apenas em 1925, com a Reforma Rocha Vaz[3], foram criadas as primeiras cátedras de Sociologia, quando a disciplina passou a fazer parte do currículo do Colégio Pedro II, bem como de outras escolas secundárias e no ensino normal. Em 1931, a Reforma Francisco Campo ratifica a permanência da Sociologia no ensino secundário onde ela permaneceu até a reforma Capanema de 1942 (MEUCCI, 2000; SILVA; 2004).

No contexto do movimento da Escola Nova, o educador e sociólogo Fernando de Azevedo (1894-1974) considerou a educação como prioridade na agenda nacional e foi o principal introdutor das concepções do sociólogo francês Émile Durkheim (1858-1917) no Brasil. Azevedo, em *Princípios de Sociologia*, de 1935, realizou a sistematização e crítica das ideias sociológicas para docentes e estudantes. Em seu trabalho, é possível verificar questões como a natureza objetiva dos fatos sociais, a constituição da ciência da sociedade, a autonomia da Sociologia como ciência e as correntes do pensamento sociológico, com destaque para Durkheim.

Sarandy (2004) verifica que, nesse momento histórico, a articulação escolanovista entre educação, ciência e democracia se deu de modo singular. Tal questão se aliava ao impulso modernista que encontrava, na formação enciclopédica ofertada no ensino secundário, uma das causas da crise da República Velha; isso se deu a partir de uma perspectiva de modernização democrática da sociedade brasileira, no bojo de um intenso processo de industrialização.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial (1945), com a reestruturação da divisão internacional do trabalho, sob a hegemonia estadunidense, e com a queda do regime autoritário de Getúlio Vargas no Brasil, iniciou-se uma nova fase do processo de modernização capitalista, que foi marcada pelo aumento da intervenção do Estado na atividade econômica e redefinição das relações entre as classes sociais. Para Falleiros, Pronko e Oliveira (2010), o novo momento brasileiro possibilitou

> [a] ampliação e complexificação da aparelhagem econômica, como parte do processo de monopolização do capital, articulando Estado, capital estrangeiro e capital nacional sob um projeto desenvolvimentista e conseguindo aglutinar, ainda, frações oligárquicas, camadas médias e assalariados urbanos, por meio da institucionalização de uma democracia restringida, plasmada pela Constituição de 1946 [...]. (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010, p. 56).

[3] A partir da Reforma Rocha Vaz, a disciplina tornou-se obrigatória no currículo escolar e seus conteúdos eram exigidos nas provas de vestibulares para o ensino superior. (MEUCCI, 2000; SILVA; 2004).

A ampliação do Estado favoreceu a atuação da burguesia de forma mais decisiva na aparelhagem estatal e na sociedade civil, por meio da construção de uma diversificada rede de organismos de obtenção do consenso, comprometida com projetos societários distintos, que agregaram diferentes sujeitos políticos e coletivos na defesa de seus interesses. Desta forma, tornou-se mais específica e direta a atuação dos intelectuais[4] individuais e coletivos ligados à racionalização do processo produtivo e, ao mesmo tempo, se configurou como elemento fundamental da organização do Estado. Nesse sentido, a formação escolar e política desses intelectuais passaram a ser alvo das ações[5] do "Estado educador" (NEVES, 2005). Como verifica Neves (2005):

> [...] O Estado educador, entendido a partir da perspectiva gramsciana, age como elemento de uma cultura ativa e serve para determinar a vontade de construir na sociedade política uma complexa e bem-articulada sociedade civil, na qual o indivíduo de forma particular governe a si, sem que esse autogoverno entre em conflito com a sociedade política e se torna sua normal continuação e seu complemento orgânico." (NEVES, 2005, p. 26).

A extensão da cobertura social do Estado, como mecanismo de conformação da organização independente da sociedade civil, possibilitou um crescimento expressivo da matrícula escolar em todos os níveis de ensino, principalmente no ensino primário e secundário, a partir de 1946. Caracterizou-se tal perspectiva educacional pela formação para o trabalho simples, para atender às taxas crescentes de urbanização e à nova forma que assumia a industrialização no país (FALHEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010).

Nesse mesmo contexto, a associação ideológica entre educação e desenvolvimento ganhou ênfase a partir da década de 1940, principalmente no pós-ditadura Getúlio Vargas, momento econômico de intensificação da entrada de capital estrangeiro e ampliação do segmento industrial, voltado à produção de equipamentos, bens duráveis e indústria química.

Além disso, na ideologia do desenvolvimentismo, o subdesenvolvimento era identificado como pobreza e o desenvolvimento como prosperidade, reforçando a necessidade de planificação econômica a partir dos planos globais. Nesse planejamento, a educação se desenvolve em um cenário dominado pelo economicismo e aparece como instrumento para promover o crescimento, formar o trabalhador e reduzir a pobreza. Investir em educação

[4] O entendimento sobre a categoria intelectuais será apresentada na Metodologia item 3.1.3.

[5] Naquele contexto foi criado o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) em 1955, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, que desempenhou funções diretivas, organizativas e educativas no âmbito estatal, voltadas à formação dos novos intelectuais e dos novos quadros governamentais (FALLHEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010).

equivaleria a investir em capital humano[6], já que o analfabetismo foi considerado como fator responsável pelo atraso e subdesenvolvimento (OLIVEIRA, 1997).

Diante disso, em 1942, com a vigência da Reforma Capanema, a Sociologia foi excluída do currículo do ensino secundário, não sendo mais obrigatória nos cursos clássico e científico, ficando restrita ao currículo do curso normal, como "Sociologia Educacional". Paralelamente, ocorria o Simpósio *O Ensino de Sociologia e Etnologia*, no qual Antônio Cândido defendeu o retorno da Sociologia no currículo escolar (SILVA, 2010).

Posteriormente, em 1954, aconteceu o 1º Congresso Brasileiro de Sociologia. O sociólogo Florestan Fernandes (1975), ao apresentar a comunicação *O Ensino de Sociologia na Escola Secundária Brasileira*, em defesa da introdução da Sociologia no ensino secundário, ressaltou as possibilidades de inclusão da disciplina a partir de uma reflexão que relacionava o sistema educacional brasileiro à luz de suas condições socioculturais.

É importante lembrar que no Brasil, Fernandes (1975) considerou que o ensino das Ciências Sociais e da Sociologia se traduzia em um fator consciente ou racional de progresso social e expressava um interesse prático-específico de contribuir para preparar as gerações novas para manipular técnicas racionais de tratamento dos problemas econômicos, políticos, administrativos e sociais que se dariam a partir da

> [...] formação de *atitudes cívicas* e para constituição de uma *consciência política definida* em torno da *compreensão dos direitos* e dos *deveres dos cidadãos*. Em um país diferenciado demográfica, econômica, cultural e socialmente, um adestramento adequado, vivo e construído *através de experiências concretas*, sobre as *condições materiais e morais de existência*, constitui um meio por excelência de socialização [...] O Brasil contém um número suficiente de populações para que o ensino possa *progredir*, gradualmente, *dos dados do senso comum para as noções gerais e as construções comparativas*. (FERNANDES, 1975, p. 117, grifo nosso).

---

[6] É importante lembrar que a teoria do capital humano tem sua origem no surgimento da disciplina *Economia da Educação*, nos Estados Unidos, em meados dos anos de 1950, com Theodore W. Schultz, que tinha como preocupação explicar os ganhos de produtividade gerados pelo "fator humano" na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria "valorizando" a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um "valor econômico", numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros "fatores de produção" (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento (MINTO, s.d. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br. Acesso: 22/102011).

Como esclarece Jinkings (2007), naquele contexto, Fernandes (1975) considerou que o ensino secundário:

> [...] ocupava uma função auxiliar e dependente no sistema, na medida em que se voltava, privilegiadamente, para a preparação dos estudantes com vistas ao seu ingresso nas escolas de nível superior. O autor define-o como um ensino de caráter enciclopédico, meramente aquisitivo e preso à antiga e conservadora mentalidade educacional, distante das necessidades intelectuais da época e incapaz de se converter em instrumento consciente de transformação social. Um sistema contraditório, dominado por práticas e interesses conservadores, cerceadores das tentativas de renovação pedagógica e de enfrentamento das exigências educativas impostas pelas novas condições de existência social. (JINKINGS, 2007, p. 8).

A promulgação da primeira *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, manteve a divisão do ensino médio em dois ciclos: ginasial e colegial. Em 1962, o Conselho Federal de Educação e o Ministério da Educação publicam *Os novos currículos para o ensino médio,* que apresentou um conjunto das disciplinas obrigatórias, uma lista das disciplinas complementares e sugestões de disciplinas optativas; a Sociologia não constava de nenhum dos três conjuntos. No ano de 1963, com a Resolução nº 7, de 23 de dezembro, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, a Sociologia foi considerada como disciplina optativa nos cursos clássicos, científico e eclético (SILVA, 2010).

Ressalta-se que, de forma concomitante à construção da pedagogia da hegemonia burguesa no Brasil desenvolvimentista, principalmente a partir da década de 1960, também se desenvolveu um processo de contra-hegemonia, no qual a classe trabalhadora se tornou protagonista. Apesar de as tentativas de mobilização terem sido, em boa parte, inviabilizadas pelas estratégias burguesas de coerção, o novo estágio de desenvolvimento capitalista ofereceu as precondições objetivas para que se edificasse na sociedade civil uma importante rede de aparelhos privados de hegemonia (partidos, sindicatos, movimentos sociais e outros), com vistas a difundir e consolidar outra proposta para a sociabilidade brasileira contra-hegemônica (NEVES, 2005).

Isso ocorreu no contexto em que o capitalismo brasileiro, e seu padrão industrial desenvolvido desde os meados de 1950 e no pós-1964 (após o regime militar), se estruturava como de exportação, tanto de produtos primários como de produtos industrializados de

consumo. Tal padrão sustentava-se por um processo de baixa remuneração salarial, com forte dependência dos capitais externos, principalmente entre os anos 1950 e 1970; essa questão culminou na insatisfação da classe trabalhadora contra o projeto burguês de desenvolvimento (ANTUNES, 2005).

É importante destacar que foi no momento da Ditadura Militar, com o golpe de Estado de 1964, que a Sociologia ficou restrita ao curso de formação de professores (2º grau – magistério) e, em contrapartida, no ensino de 2º grau de formação geral, foram inseridas em seu lugar as disciplinas[7] de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Desta forma, foi consolidado um currículo que permitiu a manutenção do poder hegemônico, na perspectiva da ação do "Estado educador" (NEVES, 2005). Ao analisar como ficou o ensino de Sociologia no referido momento, Perucchi (2009) verifica que

> [com o] golpe de 1964 que instaurou a ditadura militar no Brasil assinala-se que a disciplina de OSPB foi uma das respostas, no campo educacional, às lutas de resistência que continuaram se desenvolvendo, mesmo depois da efetivação do regime ditatorial no país. Com a promulgação do AI-5 o processo de resistência é quebrado e se inicia um período de endurecimento do governo ditatorial. No ano seguinte, em 1969, a disciplina de OSPB se torna obrigatória nos currículos escolares do Ensino Médio, substituindo disciplinas das ciências sociais que traziam um caráter mais crítico. (PERUCCHI, 2009, p. 23).

Naquele contexto, foram incorporadas e difundidas nas escolas as concepções conservadoras de sociedade, de nação e de modernidade defendidas pelos ideólogos do regime militar, que tinha como um de seus objetivos o combate às forças contra-hegemônicas oriundas dos movimentos operários e estudantis que protestavam contra a política econômica e a repressão (JINKINGS, 2004). Fiori (2003), ao analisar as contradições expressadas entre as diferentes forças da sociedade, verifica que os militares,

> [...] sacudidos pelos conflitos intraburgueses, ameaçados pelo ressurgimento popular e insatisfeitos com os primeiros resultados da política econômica, [...] se dividem numa luta que recoloca, uma vez mais, o velho conflito entre nacionalistas e "cosmopolitas", conservadores e liberais [...]. Hoje já se pode ver com mais clareza qual foi o verdadeiro significado do Ato Institucional nº 5. Não sendo possível equacionar os múltiplos conflitos da classe dominante em uma situação

[7] No modelo curricular tecnicista adotado pelo regime militar, as disciplinas perderam seus lugares e passaram a ser agrupadas por regiões de conhecimento (Linguagem; Ciências Humanas; Ciências Exatas e Ciências Biológicas). As disciplinas das Ciências Humanas, como Sociologia e Filosofia, deixaram de ser importantes e foram introduzidas no currículo as disciplinas EMC e OSPB. As áreas exatas se destacaram como importantes por sua aplicabilidade no setor tecnológico. As políticas educacionais partiam de uma perspectiva profissionalizante; a pedagogia foi construída pela parceria do Ministério da Educação/United States Agency for International Development (MEC/USAID), voltada para atender às exigências do mercado capitalista, no sentido de promover a formação de força de trabalho treinada e de baixo custo (RIBEIRO, 2009; SARANDY, 2009).

> semidemocrática, tampouco era mais possível – dada a complexidade dos interesses envolvidos – uma recentralização político-econômica que não fosse autoritária. E foram, outra vez, impostas autoritariamente a ordem e a hierarquia necessárias à consolidação do regime, sob a supremacia do grande capital [...]. (FIORI, 2003, p.166).

As reivindicações que lograram o retorno da Sociologia ao currículo escolar se deram em momento específico das disputas entre dois blocos de forças historicamente constituídos: de um lado, o projeto de uma sociabilidade burguesa e, de outro, o bloco de forças que se agregou em torno das ideias e práticas do mundo do trabalho – sujeitos políticos que passaram a disputar a hegemonia política, cultural, intelectual e moral do Brasil (NEVES, 2005). Esse último voltou-se para a luta contra o regime militar, entre os anos de 1970 e 1980.

A retomada da luta pelo retorno do ensino de Sociologia deu-se no contexto de "redemocratização" da sociedade brasileira, em 1985, com o movimento de revisão das instituições e das leis nacionais, que resultou na *Assembléia Nacional Constituinte*. Com a promulgação da *Constituição Federal* de 1988, mudanças ocorreram com relação aos direitos civis, incluindo a educação, que exigia reformas no sistema educacional para adequá-lo aos preceitos constitucionais.

Nessa perspectiva, a década de 1980 é identificada por dirigentes do *Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo* (Sinsesp) como um novo marco de luta pelo retorno da Sociologia à escola média, dada a promulgação das constituições dos Estados a partir de outubro de 1989. Carvalho (2004) verifica que alguns estados brasileiros, de forma paulatina, começaram a introduzir a Sociologia no texto de suas legislações estaduais, embasados pelas mudanças constitucionais, mas não chegaram a materializar tal ensino.

Rodríguez (2009) verifica que na América Latina[8], desde a década de 1980, ocorreram profundas reformas do Estado seguindo um receituário neoliberal de descentralização, privatização e desconcentração de suas funções e de transferência de suas responsabilidades para instâncias ou jurisdições estaduais e municipais, bem como para a própria sociedade. Os ajustes neoliberais, iniciados em 1979, com Thatcher, na Inglaterra, chegaram ao Brasil em 1990 com o governo Collor[9] (1990-1992) e deram prosseguimentos nos governos de Itamar

[8] No referido momento histórico, grande parte dos países da América Latina modificou as leis de educação, objetivando "reorganizar o sistema educativo" para torná-lo coerente com o projeto neoliberal global. Dentre esses países destaca-se a Argentina, quando se promulgou, em 1993, a Lei Federal de Educação; o Chile, em 1990, quando foi sancionada a Lei Orgânica Constitucional; o México, em 1993, e a Colômbia, em 1994, com a Lei Geral de Educação; e o Brasil, em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (RODRÍGUEZ, 2009).

[9] Fernando Collor permaneceu na presidência por dois anos e foi afastado do poder pelo *impeachment*, ficando em seu lugar o vice-presidente Itamar Franco.

Franco (1992-1995) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), este considerado o auge do neoliberalismo[10] no país.

A teoria neoliberal ganhou respeito acadêmico quando Hayek e Friedman ganharam o Prêmio Nobel de Economia, em 1974 e 1976, respectivamente. A acolhida das ideias neoliberais resultou na aplicação de estratégias concretas para sua consolidação. Constituiu, desde o início, um projeto para restaurar o poder da classe dominante. Posteriormente, foram os governos conservadores de Margareth Thatcher, na Grã-Bretanha (1979-1990), e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos (1981-1989), que deram visibilidade à doutrina neoliberal. Em linhas gerais, dentre as medidas dos referidos governos na ofensiva do capital como programa político, esteve o ataque ao movimento sindical, aos direitos sociais e a todo o tipo de política econômica de inspiração keynesiana ou social-democrata. Para essa nova direita, a política social do capitalismo das décadas de 1950 e 1960 se traduzia em uma espécie de socialismo (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010).

Assim, a década de 1990 se caracterizou como momento marcante do pensamento neoliberal, no qual foram implantadas/implementadas reformas educacionais, a partir de um contexto em que houve um intenso processo de desregulamentação das relações trabalhistas, privatizações e aumento dos níveis de pobreza no Brasil. Como verifica Soares (2002), nesse momento histórico foi enfatizada

> [a] proposta de desregulamentação da economia que, basicamente, defende a abolição da regulação do Estado sobre os preços da economia em geral e sobre as relações capital-trabalho. Essa regulação, considerada como geradora de "distorções", passa a ser substituída pelo "livre jogo do mercado", cujos mecanismos de regulação seriam automáticos, tecnicamente isentos, proporcionando uma distribuição de recursos mais "racional". (SOARES, 2002, p. 39, grifo do autor).

A proposta educacional hegemônica tinha como orientação duas principais teorias: a do "capital humano" e a das "competências". A primeira se refere à relação entre escola e sociedade; e a segunda, aos fundamentos psicopedagógicos da prática docente (NEVES, 2007).

O gradativo retorno da disciplina Sociologia ao currículo do ensino médio brasileiro foi possível com as finalidades previstas na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que expressa, em seu art. 36, que o

[10] O entendimento sobre o conceito de neoliberalismo será apresentada na metodologia, que versa sobre as categorias de análise a serem utilizadas no presente trabalho.

educando do ensino médio deve desenvolver "[...] domínio dos *conhecimentos* de Filosofia e *Sociologia* necessários ao exercício da *cidadania*" (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Feitas tais explicações iniciais, é possível afirmar que, em Mato Grosso do Sul, o processo também se deu de forma específica. A Sociologia começou a fazer parte do currículo escolar em 2000, no início do Governo Popular (PT/MS) a partir do projeto político-educacional *Escola Guaicuru: Vivendo uma Nova Lição*. Posteriormente, com a mudança de governo e, consequentemente, do projeto político-educacional, na proposta de *Educação para o Sucesso* do PMDB, a disciplina passou a sofrer novas configurações como são demonstradas no capítulo 3.

Partiu-se da hipótese de que as diferentes propostas de políticas educacionais para a disciplina Sociologia podem apresentar avanços, retrocessos e contradições no que se refere à sua inserção no ensino médio, no contexto das políticas neoliberais para a educação.

## A PRODUÇÃO ACADÊMICA REFERENTE AO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

A produção acadêmica referente ao ensino de Sociologia no ensino médio encontrou terreno fértil a partir dos meados da década de 1990, momento em que os debates sobre o retorno da disciplina ao currículo escolar se intensificaram. Foi possível encontrar no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Universidade de São Paulo (USP), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a existência de vinte e cinco dissertações e uma tese, relativas ao tema. No que concerne aos artigos, foram encontradas 18 produções inseridas no *Qualis Periódico*, nos estratos A1, A2, B1, B2, B3, B4 e B5, ligadas ao campo da Educação e da Sociologia, com ênfase no primeiro.

Das dissertações pesquisadas, cinco tratam especificamente da história da Sociologia como pensamento científico e sua institucionalização no Brasil. Contudo, nesta pesquisa foram eleitas três abordagens consideradas mais relevantes que contribuem para entender o movimento da Sociologia como disciplina escolar no país, em distintos momentos históricos.

A primeira produção selecionada foi a de Pacheco Filho (1994), que aborda as dificuldades para a construção da Sociologia e de seu ensino no Brasil em 1850-1935. A análise detalhada sobre o referido momento histórico se torna relevante, já que permite uma reconstituição de tal processo no que concerne aos primeiros movimentos das políticas

educacionais no país, que colocaram como pauta a discussão da Sociologia como disciplina no ensino regular.

Outra produção importante é da pesquisadora Meucci (2000) e sua análise sobre a institucionalização da Sociologia no Brasil e os primeiros manuais e cursos, que têm como objetivo desvelar o processo histórico que legitimou a disciplina Sociologia no país. A autora faz uma apreciação sistemática do material didático produzido entre 1930 e 1945. Meucci (2000) esclarece que a ideia de progresso foi uma categoria sociológica fundamental, valorizada pelos primeiros sistematizadores do pensamento sociológico, que expressava os interesses de uma sociedade que ainda não era amplamente industrializada. Verifica também que os temas abordados nos manuais brasileiros se referiam aos princípios de organização do trabalho social. Nesse sentido, a Sociologia se configura inicialmente como uma "ciência de adaptação social".

Perucchi (2009) pesquisa o período em que a disciplina esteve ausente do ensino de 2° grau (hoje ensino médio), no período ditatorial (1964-1984). A autora teve como objetivo analisar os saberes sociológicos no currículo escolar a partir da investigação do conjunto de conhecimentos da disciplina OSPB. A contribuição é importante porque permite compreender como o Estado autoritário brasileiro deu tratamento aos conhecimentos sociológicos na escola.

Ao analisar as referidas dissertações, entende-se que a presente pesquisa avançará no sentido de contribuir para um debate sobre o momento histórico mais recente da Sociologia como disciplina no currículo escolar, no âmbito das políticas educacionais de caráter neoliberal, em uma dimensão em que as reformas para o ensino médio se deram no contexto dos ajustes econômicos da década de 1990.

No segundo conjunto de dissertações, foi possível encontrar uma abordagem da temática Sociologia no ensino médio e sua relação com a formação para a cidadania. Considera-se que a ênfase nessa questão se deve principalmente ao fato de o termo cidadania estar vinculado a um momento histórico de "redemocratização" do país, bem como ao de expressar as reformas educacionais no contexto neoliberal. As pesquisas que revelaram tal questão são dos seguintes autores: Corrêa (1993), Sousa (1999), Rêses (2004) e Sarandy (2004).

Corrêa (1993) tem como questionamento principal compreender a função da Sociologia na formação do aluno do ensino médio. Para isto, parte do pressuposto que o ensino de Sociologia se coloca como fator preponderante no processo de formação para a participação ativa em uma sociedade marcada por conflitos.

Sousa (1999) se propõe a pensar o conceito cidadania, priorizando um dos seus aspectos definido como condição cidadã (um conjunto de valores e atitudes, individuais ou grupais, que balizam as experiências de cidadania). Assim, tem como pretensão fugir à tradição clássica dos estudos de cidadania que destacam o seu valor institucional, como um conjunto de direitos que garantem a condição humana dos indivíduos.

Rêses (2004) pesquisou a opinião de alunos da rede pública de ensino de Brasília, Distrito Federal. Sua intenção foi desvelar quais as representações sociais que eles tinham com relação ao ensino de Sociologia, e, também, verificar a reforma implementada no Ensino Médio em 1998. A partir disso, constata que tanto os documentos oficiais quanto o texto do currículo de Sociologia do Distrito Federal postulam que a disciplina deve ser percebida como conhecimento dinâmico, flexível e prático, que prepara o educando para o "exercício pleno de sua cidadania". Ao investigar como se dava tal processo de formação, o pesquisador concluiu que a Sociologia contribui para a compreensão da sociedade moderna, para a construção do senso crítico e para a formação do exercício da cidadania.

Sarandy (2004) tem como objeto os manuais da disciplina Sociologia do início do século XXI, e entende que estes reproduzem um ensino com forte ênfase conceitual, fundamentado no pressuposto da Sociologia como propiciadora de uma consciência crítica interventora sobre a realidade social e relevante para o desenvolvimento da "cidadania".

As dissertações que se centraram na relação Sociologia/cidadania contribuem para um entendimento de como as políticas educacionais do contexto neoliberal deram ênfase à questão em seus documentos oficiais, como a LDB e os *Parâmetros Curriculares Nacionais (*PCNs). Contudo, tais autores não se aprofundaram em críticas ou questionamentos sobre a perspectiva de cidadania nascente no contexto do Estado neoliberal. Desta forma, pretende-se avançar no debate, ao analisar o currículo escolar e os documentos oficiais de forma concreta, ou seja, efetuar a apreensão histórica do conceito de cidadania e sua relação com os conteúdos propostos para a disciplina Sociologia.

Outras produções se centraram sobre a questão do ensino de Sociologia e o trabalho didático. No total, foram encontradas onze dissertações e uma tese, e selecionadas para aprofundamento as contribuições de Silva (2006), Coan (2006), Lennert (2009) e Zanardi (2009). São produções que, em linhas gerais, partem da perspectiva de análise do trabalho docente e enfatizam a atuação do professor de Sociologia, perspectivas e desafios de sua prática pedagógica. Das referidas pesquisas, consideram-se importantes as contribuições realizadas na tese de Silva (2006). A autora busca delinear os sentidos do ensino das respectivas disciplinas na escola média, tendo como pressuposto a criação de fronteiras entre

o campo científico e o da educação, transmitidas e reproduzidas por meio dos discursos pedagógicos predominantes em cada reforma empreendida na educação.

A autora constata que há falta de códigos e categorias comuns na comunicação entre os docentes de formação básica (bacharelado) e os de formação de professores (licenciatura), o que aprofunda as fronteiras entre os conhecimentos científicos e as escolas. Além disso, revela que o estabelecimento de modelos curriculares não favoreceu o ensino da Sociologia como disciplina e promoveu o afastamento dos conhecimentos acadêmicos das escolas e a constituição da disciplina como ciência autônoma.

Outra importante contribuição é de Coan (2006) que, em sua dissertação, objetiva analisar o ensino de Sociologia a partir da categoria trabalho, com base nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo-histórico; para isto, tem como objeto de análise os livros didáticos, paradidáticos e outros materiais utilizados para o ensino de Sociologia na escola média. Inicialmente, apresenta um panorama situando a Sociologia no ensino médio brasileiro e sua historicidade em relação ao desenvolvimento histórico-social.

O autor considera que a presença da Sociologia na educação brasileira de nível médio se desenvolve de modo muito instável e difuso. Destaca que, muitas vezes, trata-se mais de uma ausência que efetivamente de uma presença; esclarece, ainda, que não basta que a disciplina esteja presente nos currículos, nem ser uma presença qualquer. Entende que o desafio para o estudo e o ensino da Sociologia está posto de modo semelhante ao seu nascedouro: ser matéria para legitimação da ordem ou para sua crítica e superação (COAN, 2006).

Coan (2006) avança ao apresentar uma discussão sobre a política e utilização dos livros didáticos no Brasil, considerando que seu desenvolvimento se deu desde o final do século XX. Esclarece que tal política envolve grande quantidade de recursos públicos e sua utilização é bastante diversificada, principalmente como recurso pedagógico.

Lennert (2009) também contribui na medida em que verifica a ausência de postos de trabalho para os licenciados em Sociologia, consequência da sucessiva entrada e saída da disciplina no currículo escolar. Sua preocupação se centra em conhecer quem são os professores que lecionam a disciplina na cidade de Campinas, São Paulo. Dessa forma, ele procura desvelar questões concernentes à inserção no mercado de trabalho, às trajetórias profissionais, às condições nas quais se realiza o trabalho e às representações que os docentes constroem sobre o ofício de ensinar.

Em sua dissertação, Zanardi (2009) faz uma análise da inclusão da Sociologia no currículo do ensino médio a partir da publicação da Lei nº 11.684, de 6 de fevereiro de 2008,

apontando que tal questão se deu em um cenário marcado pelo sucateamento do sistema público de ensino. O objetivo de seu trabalho é demonstrar alguns “caminhos” e “ciladas” para o trabalho docente decorrentes da implantação da nova disciplina, tendo como base o referencial sobre o processo de desprofissionalização e precarização do trabalho docente. O pesquisador parte da hipótese de que a implantação aligeirada da nova disciplina poderia comprometer sua legitimidade no currículo, tendo em vista que não esteve aliada a um projeto educativo de valorização do conhecimento científico e das melhores condições de profissionalização aos professores que atuam na área.

O autor concluiu que há uma necessidade de ampliação de um coletivo comprometido com o ensino de Sociologia, envolvendo pesquisadores e professores, para pensar e propor caminhos para a disciplina. Relata, ainda, que, apesar de ser o resultado de uma luta histórica de educadores e sociólogos em defesa do reconhecimento da importância dos conhecimentos sociológicos para a juventude, existe uma série de questões que poderiam comprometer o processo de implementação: a não exigência de habilitação específica para o ensino de Sociologia, a precarização dos contratos de trabalho oferecidos aos professores e o número reduzido de aulas adotado para a disciplina.

Com relação a esse terceiro grupo, foi possível entender que as contribuições sobre a questão da Sociologia e o trabalho didático avançaram na discussão sobre o momento histórico mais recente – 1990 a 2009 – mas ainda precisam ser mais aprofundadas. Pretende-se avançar na presente pesquisa, no que concerne à inserção da disciplina Sociologia, partindo de uma análise que desvele a relação entre as políticas educacionais do executivo federal e as do executivo estadual (MS), as possíveis contradições, os avanços e as semelhanças em relação à proposta neoliberal de educação.

De tais perspectivas de análise, verifica-se que o objeto eleito para a pesquisa se mostra relevante na medida em que não se limita a discutir procedimentos didáticos por si só ou políticas educacionais como projetos isolados do modo de produção capitalista. Por isso, a contribuição não se dará só no campo específico da disciplina, mas, também, possibilitará um debate no campo das próprias Ciências Sociais no que se refere à educação e as políticas educacionais para o ensino médio e a inserção da disciplina Sociologia no currículo escolar.

A experiência da autora como professora de Sociologia, na rede pública de ensino, também é uma das justificativas que levam à escolha do objeto de pesquisa. Além disso, atuando na luta pelo retorno da Sociologia nas escolas, em 2002, conquistou-se a compreensão da relevância histórica de se pesquisar o processo de reinserção da disciplina, suas contradições e seus desafios.

OBJETIVOS: GERAL E ESPECÍFICO

O objetivo geral do trabalho é desvelar a inserção da disciplina Sociologia no ensino médio, considerando as políticas educacionais desenvolvidas em Mato Grosso do Sul (MS). Parte-se da análise das diferentes propostas políticas de educação desenvolvidas nessa unidade federada entre 1999 e 2010, a saber, os programas *Escola Guaicuru: Vivendo uma Nova Lição* (1999-2006) e *Educação para o Sucesso* (2007-2010).

Como objetivos específicos, propõe-se: a) compreender os marcos regulatórios da disciplina Sociologia nos âmbitos federal e estadual, em seus respectivos momentos históricos; b) analisar como as proposições produzidas pelo poder executivo estadual dialogaram com as políticas educacionais do executivo federal e com a proposta neoliberal de educação, no que concerne à implementação da Sociologia no ensino médio e; c) desvelar como se deu a materialização da Sociologia no ensino médio, a partir das políticas educacionais de Mato Grosso do Sul nos anos de 1999 a 2010.

METODOLOGIA

**Procedimentos metodológicos: coleta e análise de fontes primárias e secundárias.**

- Fontes primárias:

As fontes primárias são os documentos oficiais produzidos no executivo federal e no executivo estadual, no que concerne à proposta para o ensino de Sociologia no ensino médio. Destacam-se como o material empírico da investigação, os seguintes documentos: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96); Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM´s); as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM´s); O referencial curricular do programa *Escola Guaicuru- Vivendo uma Nova Lição* (1999-2006); O referencial curricular para o ensino médio do programa *Educação para o Sucesso* (2007-2010).

Especificamente com relação à proposta de *Educação para o Sucesso* (2007-2010), ainda são escassas as produções documentais elaboradas pela SEED/MS, bem como não

existem pesquisas concluídas sobre o tema[11]. Assim, as fontes primárias sobre a inserção da Sociologia no ensino médio foram entendidas como,

> [...] todo material escrito [...] desde seus fundamentos doutrinários, o anteprojeto, os debates parlamentares, os debates suscitados por entidades educacionais no interior da sociedade civil, de partidos e de organizações governamentais e não governamentais, as *abordagens dos meios de comunicação* de massa, *o texto legal definitivo, as normas que regulamentam seus dispositivos* e os *planos educacionais* elaborados com vistas à sua implantação e se desenvolvimento [que] deve ser reunido para possibilitar sustentação empírica e o exercício de crítica rigorosa. (ALVES, 2005, p. 7. Os grifos são nossos).

Diante de tais considerações sobre o material escrito, Alves (2005), a *internet* foi uma ferramenta significativa para aquisição de materiais, já que possibilitou estabelecer contatos[12]com instituições ligadas ao setor educacional de MS, tais como: sindicato de professores; técnicos da SEED/MS; Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS). Também, recorreu-se ao sítio da *Imprensa Oficial* para consultar o *Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul* e ao sítio[13] da Secretaria de Estado de Educação (SEED/MS) para levantar dados e informações relativas, principalmente, ao programa *Educação para o Sucesso*, que não dispõe, como já observado, uma quantidade de materiais impressos[14] significativa, se comparada ao programa *Escola Guaicuru*[15].

Como se trata de uma pesquisa que recorreu às fontes documentais produzidas no processo de implementação da disciplina Sociologia, realizar-se-á um tratamento da

---

[11] Foi possível verificar uma dissertação de mestrado em fase de desenvolvimento desde 2011 no Programa de pós-graduação em Educação da UFMS, desenvolvida no interior da linha de pesquisa História, Políticas e Educação, que tem como título*: Novas Estratégias na relação público/privado e as implicações para a política de gestão da educação básica em Mato Grosso do Sul (2007 a 2010),* tema de pesquisa da mestranda Andressa Rezende orientada pela Prof. Dra. Maria Dilnéia Espíndola Fernandes.

[12] A partir do contato da pesquisadora com a técnica de Sociologia da SEED/MS foi possível o acesso ao sistema interno restrito aos docentes

[13] Outros sítios também foram consultados, tais como o do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

[14] Alguns poucos materiais impressos, como o "Referencial Curricular da Educação Básica de ensino/MS"; a "Circular Interna n.551/2009"; o folheto "Formação continuada: conhecimento em foco (2009)" foram acessadas quando a pesquisadora atuava com docente da rede pública de ensino.

[15] Com relação aos documentos do programa *Escola Guaicuru* foi possível analisar os seguintes materiais impressos: **O ensino médio na escola Guaicuru:** proposta político-pedagógica para Mato Grosso do Sul. Campo Grande: SED, 2000a. (Cadernos da Escola Guaicuru, 2); **O ensino médio na escola Guaicuru:** proposta político-pedagógica para Mato Grosso do Sul. Campo Grande: SED, 2000a. (Cadernos da Escola Guaicuru, 2); **Perspectivas pedagógicas para o ensino médio.** Campo Grande: 2000b. (Cadernos da Escola Guaicuru, 2.1); **Plano geral de capacitação de professores do ensino médio.** Campo Grande: SED, [2001b]; **Proposta de educação do Governo Popular de Mato Grosso do Sul.** Campo Grande: SED, 1999. (Cadernos da Escola Guaicuru, 1); **Referencial para o ensino médio de Mato Grosso do Sul**: área de ciências humanas e suas tecnologias. Campo Grande: SED, 2004a. **Referencial para o ensino médio de Mato Grosso do Sul**: área de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Campo Grande: SED, 2004b. **Referencial para o ensino médio de Mato Grosso do Sul**: área de linguagens, códigos e suas tecnologias. Campo Grande: SED, 2004c.

documentação no sentido de sistematizar as informações, para reconstruir e construir categorias (dispostas no subtítulo 3.1.3), considerando as determinações da estrutura sociopolítico e cultural em que foram processadas (RODRÍGUEZ, 2004).

- Fontes secundárias:

As fontes secundárias são em sua maior parte as pesquisas produzidas sobre temáticas relacionadas ao objeto desta dissertação e foram analisadas na perspectiva de perceber os pressupostos de análise que os fundamentam. Compreendeu-se que seria pertinente para o entendimento da inserção da Sociologia recorrer à literatura que tratou desse tema no contexto das políticas educacionais para o ensino médio oriundas nos anos de 1990. Não foram encontradas pesquisas em Mato Grosso do Sul, no que se refere especificamente à Sociologia no ensino médio.

Sobre as políticas educacionais do contexto sul-mato-grossense, no que concerne ao programa da *Escola Guaicuru: Vivendo uma Nova Lição* (1999-200), foi possível encontrar pesquisas[16] sobre o tema, no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Como já dito, com relação ao programa *Educação para o Sucesso* (2007-2010), não há nada produzido sobre o tema.

Para a análise do objeto, compreende-se que a simples narração cronológica dos fatos não vai garantir sua apreensão a partir da totalidade. Por isso, o esforço metodológico consiste em apreender os fundamentos históricos da sociedade capitalista sob a perspectiva de luta e de apreensão de suas contradições. Considerando a teorização marxista para a análise da sociedade , tem-se um entendimento que,

> [na] produção social de sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. [...]. (MARX, 2003, p. 5).

[16] ARÉCO, S. M. **A Escola Guaicuru e o referencial curricular para o ensino médio de Mato Grosso do Sul**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009; CALIXTO, E. M. de S. **Políticas de formação continuada de professores do ensino médio do estado de Mato Grosso do Sul**: 1999-2006. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, 2008; D'ÁVILA, J. L. **O financiamento da escola Guaicuru:** vivendo uma nova lição para o ensino médio. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2010;SOUZA, Z. P. de. **A política de ensino médio do estado de Mato Grosso do Sul:** investigando os princípios da proposta "O ensino médio na Escola Guaicuru" de 1999-2002. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005.

Entende-se que o que dá concretude ao objeto é o seu caráter histórico. Por isso, se compreende que o objeto eleito, ensino da Sociologia na escola pública de MS, ao se configurar como uma questão singular contém em si elementos universais que precisam ser apreendidos por meio da teoria, que nesta pesquisa é embasada pela perspectiva da Ciência da História. O método histórico possibilita uma apreensão das coisas em sua singularidade e a dialética oferece a possibilidade de um conhecimento sintético e não fragmentário da realidade em movimento (RODRÍGUEZ, 2004). Nesse sentido, Marx (2003, p. 248) afirma que:

> [o] concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação [...].

Assim, para o desenvolvimento da pesquisa foi importante a apreensão de algumas categorias na medida em que contribuíram para apreensão do objeto na perspectiva da totalidade em pensamento. Dentre as categorias, destacam-se: Estado educador; sociedade política/sociedade civil; socialização da política; intelectual urbano; cidadania; nova pedagogia da hegemonia; neoliberalismo; terceira via; pedagogia das competências; historicidade e totalidade, que serão apresentadas a seguir.

- Categorias de Análise:

A análise do objeto se dará a partir da perspectiva da *Ciência da História*, abordagem que não é hegemônica nas produções sobre o tema. Compreender o caráter histórico sobre o desenvolvimento da Sociologia no ensino médio possibilitou um entendimento sobre a importância do conhecimento sociológico na educação brasileira e sua relevância como objeto de pesquisa. No tocante à perspectiva da Ciência da História, Marx e Engels (s.d.) esclarecem que:

> [a história] pode ser examinada sob dois aspectos; podemos dividi-la em história da natureza e história dos homens. Porém, estes dois aspectos não são separáveis; enquanto existirem homens, a sua história e a da natureza condicionar-se-ão reciprocamente. A história da natureza, aquilo que se designa por ciência da natureza, não nos interessa aqui; pelo contrário, é-nos necessário analisar em pormenor a história dos homens, pois, com efeito, quase toda ideologia se reduz a uma falsa concepção dessa história, puro e simples abstrair dela [...] (MARX; ENGELS, s.d., s.p.).

É importante destacar que o retorno da disciplina Sociologia aconteceu no contexto de materialização de um novo "bloco histórico", em que o pensamento liberal se "reinventa" e busca, no final do século XX e início do século XXI, consolidar uma "terceira via" para manter a hegemonia[17] do capital (NEVES, 2007). Gramsci (1974) entende que cada um dos momentos históricos de desenvolvimento da sociedade capitalista é marcado pela presença de um novo bloco histórico, ou seja, por uma nova relação entre elementos estruturais, objetivos, e elementos superestruturais, subjetivos. Assim, as classes em luta na sociedade capitalista procurarão, com base em seus interesses específicos, estabelecer as condições para que se materialize um bloco histórico que favoreça o desenrolar de seu projeto para a sociedade.

Desta forma, o Estado passou a agir de forma mais marcante, como um "Estado educador" para uma nova sociabilidade que atendesse as necessidades da acumulação capitalista. Por isso, um dos conceitos imprescindíveis para apreensão do objeto é o de Estado, que será entendido na perspectiva da Ciência da História[18] (MARX; ENGELS, s.d.), como uma instituição que não é neutra, já que sua existência foi historicamente construída nas sociedades de classes e se constituiu num instrumento de dominação da classe possuidora do poder que, pelo consenso ou pela força, ou pelos dois, procura defender seus interesses. Engels (*apud* Lenin, 1980) entende que o Estado não é uma força imposta do exterior à sociedade; é antes de tudo um produto da sociedade que ocorre numa certa fase de seu desenvolvimento. Desta forma,

> [é] a confissão de que essa sociedade se embaraçou numa insolúvel contradição interna, se dividiu em antagonismos inconciliáveis de que não pode desvencilhar-se. Mas, para que essas classes antagônicas com interesses econômicos contrários, não se entre devorassem e não devorassem a sociedade numa luta estéril, sentiu-se a necessidade de uma força que se colocasse aparentemente acima da sociedade, com o fim de atenuar o conflito nos limites da "ordem". Essa força, que sai da sociedade, ficando, porém, por cima dela e dela se afastando cada vez mais, é o Estado. (ENGELS *apud* LENIN, 1980 p. 54).

Assim, a ideia fundamental da teoria marxiana sobre o significado de Estado parte do entendimento de que este é o produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das

---

[17] Neves (2005) esclarece que o conceito pedagogia da hegemonia, embora não tenha sido explicitada por Gramsci, é inspirada em sua teoria no qual o pensador considera que toda a relação de dominação requer, necessariamente, a busca pela hegemonia, ou seja, pela criação de um consenso em torno das ideias dominantes. Para tal, é requerida, necessariamente, uma ação pedagógica (NEVES, 2005, p. 27). Mais detalhes sobre a categoria hegemonia serão apresentados na metodologia.

[18] Como afirmado anteriormente, o referencial teórico é designado de acordo com as formulações de Marx em a *Ideologia Alemã*, definição que afirma categoricamente o caráter passageiro de todas as coisas, posicionamento radical da concepção histórica que se coloca na perspectiva de combate a todas as interpretações que, fugindo ao saber científico, terminam por conferir caráter natural às obras humanas (ALVES, s.d., s.p.).

classes, e por isso, vai surgir onde os antagonismos de classes não podem ser objetivamente conciliados (LENIN, 2010).

Gramsci (2002) amplia esse entendimento, a partir da perspectiva de que o Estado também representa, além da sua faceta coercitiva: “[...] todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só se justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados [...].” (GRAMSCI, 2002, p. 331). Nesse contexto, o pensador entende que se podem fixar dois grandes "planos" superestruturais e revela duas categorias importantes de análise para se entender o “Estado ampliado”: sociedade civil e sociedade política. Como categoriza Gramsci (1982)

> [o] que pode ser chamado de "*sociedade civil"* (isto é; o conjunto de organismos chamados comumente de "privados") e o da *"sociedade política ou Estado"*, que correspondem à função de "hegemonia" que o grupo dominante exerce em toda a sociedade é aquela de domínio “direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo "jurídico". Estas funções são precisamente organizativas e conectivas. (GRAMSCI, 1982, p. 10-11).

Conforme Gramsci (2002), o Estado tem uma tarefa educativa e formativa cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a “civilização” e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do desenvolvimento do aparelho econômico de produção e lança um importante questionamento: “[...] Mas como cada indivíduo singular conseguirá incorporar-se no homem coletivo e como ocorrerá a pressão educativa sobre cada um para obter seu consenso e sua colaboração, transformando em “liberdade” a necessidade e a coerção?” (GRAMSCI, 2002, p. 23).

Tal problemática se resolveria a partir da questão do “direito”, cujo conceito deve ser ampliado e incluir as atividades que são compreendidas na fórmula de “indiferente jurídico”, que são de domínio da sociedade civil e atuam sem “sanções” e “obrigações” taxativas, mas exercem pressão e obtém resultados objetivos na elaboração dos costumes, nos modos de pensar, atuar e na moralidade.(GRAMSCI, 2002)

No processo de criar novos tipos de civilização, as instituições escolares e jurídicas também exercem uma importante função, já que, para Gramsci (2002, p. 284): “[...] todo Estado é ético na medida em que uma de suas funções mais importantes é elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral [...]”. Como já anunciado, isso ocorre visando corresponder ao desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes (GRAMSCI, 2002).

Nessa perspectiva, a escola exerce uma função educativa “positiva”, voltada para a busca da hegemonia, enquanto os tribunais têm uma função educativa repressiva e “negativa”. Entretanto, para atingir as finalidades da dominação, na medida em que a sociedade capitalista se tornou mais complexa, foi necessário realizar uma multiplicidade de outras iniciativas e atividades para manter-se a hegemonia na esfera privada, que formam o aparelho da hegemonia política e cultural das classes dominantes (GRAMSCI, 2002).

Por isso, outra categoria importante que contribui para análise do objeto é a de hegemonia. Como verifica Gramsci (2002), esta pressupõe que sejam considerados os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme certo equilíbrio de compromisso; isso significa que o grupo dirigente tem que fazer sacrifícios de ordem econômico-corporativa. Porém, tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, já que a hegemonia ético-política não pode deixar de ser também econômica e de ter seu fundamento na função que o grupo dirigente exerce sobre o núcleo decisivo da atividade econômica (GRAMSCI, 2002, p. 48).

Como destaca Martins e Neves (2010), o conceito de hegemonia em Gramsci designa um complexo processo de relações vinculadas ao exercício do poder nas sociedades de classes e que se materializa a partir de uma concepção de mundo e da prática política de uma classe ou fração de classe. O exercício da hegemonia é, para o referido pensador, uma relação pedagógica que subordina em termos morais e intelectuais grupos sociais inteiros por meio da persuasão e da educação, por isso:

> Trata-se de um conceito que expressa o movimento realizado por uma classe ou fração de classe sobre outras classes e frações de classes para convencer e organizar o consenso em torno de uma concepção particular de mundo. A questão fundamental contida no conceito gramsciano de hegemonia é a transformação do projeto particular de uma classe ou fração de classe em uma concepção que passa a ser aceita pela ampla maioria. (MARTINS; NEVES, 2010, p. 24)

Assim, Gramsci (2002) entende que o Estado se identifica com indivíduos de um certo grupo social como elemento da “cultura ativa”, ou seja, como movimento para criar uma nova civilização, um novo homem e cidadão. A isso se acrescenta a necessidade de construir uma complexa e bem articulada sociedade civil, na qual o indivíduo particular se governa por si

sem que seu autogoverno entre em conflito com a sociedade política e se torne sua continuidade e seu complemento orgânico[19].

Gramsci (1982) verifica que a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. Esclarece que a complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade de escolas especializadas e pelo seu grau de hierarquização, como teoriza o pensador:

> [...] quanto mais extensa for a "área" escolar e quanto mais numerosos forem os "graus" "verticais" da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. Pode-se ter um termo de comparação na esfera da técnica industrial: a industrialização de um país se mede pela sua capacidade de construir máquinas que construam máquinas e na fabricação de instrumentos cada vez mais precisos para construir máquinas e instrumentos que construam máquinas, etc. O país que possuir a melhor capacitação para construir instrumentos para os laboratórios dos cientistas e para construir instrumentos que fabriquem estes instrumentos, este país pode ser considerado o mais complexo no campo técnico-industrial, o mais civilizado, etc. Do mesmo modo ocorre na *preparação dos intelectuais* e nas escolas destinadas a tal preparação. (GRAMSCI, 1982, p. 09. Os grifos são nossos).

Como apontado acima, a preparação dos intelectuais se desenvolve via escolas "especializadas". Mas quem seriam esses intelectuais? Tal questão implica entender outra categoria cunhada pelo pensador italiano, a de intelectual orgânico. Com Gramsci (1982):

> Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc. (GRAMSCI, 1982, p. 3-4)

Gramsci (1982 p. 10) entende que a elaboração das camadas intelectuais na realidade concreta não ocorre num terreno democrático abstrato, mas se desenvolve de acordo com processos históricos concretos. Assim, se formam camadas que produzem os intelectuais: as distribuições dos diversos tipos de escolas (clássicas e profissionais) no território "econômico" e as diversas aspirações das várias categorias destas camadas determinam e dão forma à produção dos diversos ramos de especialização intelectual.

---

[19] Segundo Gramsci (2002) isso se traduz na "estatolatria" que não deve se tornar fanatismo teórico e ser concebida como "perpétua", mas deve: "[...] ser criticada, exatamente para que se desenvolvam e se produzam novas formas de vida estatal [...]". (GRAMSCI, 2002, p. 280).

A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não se dá de forma imediata, mas é mediatizada, em diversos graus, por todo o contexto social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os "funcionários" (GRAMSCI, 1982)[20]. Desta forma, os intelectuais, no contexto das classes dominantes, seriam os "comissários" para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, ou seja:

> 1) do consenso " espontâneo" dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce "historicamente" do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção;
> 2) do aparato de coerção estatal que assegura "legalmente" a disciplina dos grupos que não "consentem", nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo. (GRAMSCI, 1982, p. 11).

Assim, na concepção gramsciana de intelectuais, a escola organiza-se como espaço e instrumento estratégico de formação dos intelectuais profissionais da cultura urbano-industrial. Tal questão, se desenvolve tanto na perspectiva de conservação quanto de transformação das relações sociais vigentes. Nesse sentido, cabe à escola formar os intelectuais criadores e disseminadores da cultura nas sociedades ocidentais. No industrialismo a educação científico-tecnológica foi se constituindo na base da formação do novo intelectual que, na qualidade de persuasor permanente, necessita desenvolver hábitos cognitivos e disciplina mental essenciais ao exercício do seu papel de criador e propagador de ideologias. (NEVES, 2010)

Para compreender a conjuntura em que se desenvolveram as políticas educacionais neoliberais para o ensino médio, são importantes as contribuições de Neves e Martins (2010), para o entendimento da nova pedagogia da hegemonia que se materializou na aparelhagem estatal e na sociedade civil no final do século XX e início do século XXI como uma nova dimensão educativa do Estado capitalista. Como esclarecem os referidos autores, a principal característica da nova pedagogia:

> [é] assegurar que o exercício da dominação de classe seja viabilizado por meio de *processos educativos positivos.* Sua efetividade justifica-se em parte pela força de

[20] É importante enfatizar que, no contexto das lutas sociais, e com base na perspectiva contra-hegemônica, Gramsci destaca, igualmente, a importância dos intelectuais, tanto para a crítica da ideologia dominante, como para a construção do consenso, entre os dominados, em torno de seus interesses (GRAMSCI, 1982; 2002).

> sua fundamentação teórica, que legitima iniciativas políticas de organizações e pessoas *baseadas na compreensão de que o aparelho de Estado não pode estar presente em todo tempo e espaço e que é necessário que a sociedade civil e que cada cidadão se torne responsável pela mudança da política e pela definição de formas alternativas de ação social*. Trata-se de um intenso processo de mudança de concepções e práticas ordenadas pela "*repolitização da política*", envolvendo todo o tecido social. (NEVES; MARTINS, 2010, p. 24. Os grifos são nossos).

É importante compreender que a redefinição das estratégias que visou legitimar o consenso em torno da sociabilidade burguesa teve impulso ao ganhar *status* de diretriz, por meio de um projeto político unificado, em meados da década de 1990. Como esclarece Lima e Martins (2005), a Terceira Via foi pensada como:

> [...] alternativa aos *efeitos negativos* do *neoliberalismo* e das insuficiências das social-democracia européia, *esse programa procura apresentar uma nova agenda político-econômica para o mundo nos limites do capitalismo, constituindo-se em importante instrumento de ação da nova pedagogia da hegemonia* [...]. (LIMA; MARTINS, 2005, p. 43. Os grifos são nossos).

Assim, a terceira via se deu a partir de um processo que redefiniu estratégias que buscaram legitimar o consenso em torno da sociabilidade burguesa, como mencionado no texto acima, foi pensado como uma alternativa contra os efeitos negativos do neoliberalismo e das influências da social-democracia européia, constituindo-se num importante instrumento de ação da nova pedagogia da hegemonia. Com Lima e Martins (2005):

> Denominada de Terceira Via, centro radical, centro-esquerda, nova esquerda, nova social-democracia, social-democracia modernizadora ou governança progressiva, esse projeto – direcionado, principalmente, às forças sociais de centro-esquerda [...] parte das questões centrais do neoliberalismo para refiná-lo e torná-lo mais compatível com sua própria base e princípios constitutivos, valendo-se de algumas experiências concretas desenvolvidas por governos de países europeus. (LIMA; MARTINS, 2005, p. 43)

A *nova pedagogia da hegemonia* se incumbiu de construir o novo senso comum para o século XXI. Isso implicou estabelecer conexões reais entre teorias sociológicas e filosóficas e os modos do pensar e do agir, para formar a unidade intelectual e moral necessária ao novo bloco histórico. Desta forma, as teorias aparentemente dispersas geograficamente e desordenadas no tempo, que surgiram inicialmente como uma elaboração individual do pensamento de um autor, transformam-se num pensamento genérico, isto é, em base do novo senso comum. Tal processo exigiu, portanto, profunda articulação que se desenvolveu a partir

de três movimentos que se deram de forma concomitante, como verifica Martins *et al* (2010, p. 152):

> Primeiramente, a nova pedagogia da hegemonia transforma diferentes teorias elaboradas por cientistas de prestígio internacional em substrato teórico de um projeto político-educativo, retirando delas aquilo que há de mais substantivo para ordenar a forma de conceber a realidade. Em seguida, aplica essas teorias em diferentes processos de preparação dos novos intelectuais orgânicos, para torná-los capazes de atuar em níveis distintos da organização da política e da cultura. Em um terceiro momento, simplifica a mensagem ideológica contida na linguagem acadêmica em formulações teóricas mais simples, para que seus intelectuais orgânicos tornem-se capazes de organizar a consciência operante da ação prática de homens e mulheres, formando, assim, um novo senso comum. Os três movimentos baseiam-se em dois pontos comuns, quais sejam ordenar em diferentes planos da vida social (formulação política, formação de intelectuais, organização do senso comum) a viabilidade do capitalismo de face "humanizada" e reafirmar a inviabilidade da teoria marxista para explicar o mundo contemporâneo.

Nessa perspectiva, é importante esclarecer inicialmente o que seria o neoliberalismo, categoria imprescindível para análise das políticas educacionais nesse momento histórico. Segundo Duménil e Levy (2005) o termo neoliberalismo é, em parte, adequado e inadequado, e isto ocorre porque:

> Ele remete à liberdade dos mercados, a qual deve ser entendida como a liberdade do capital. Não se pode deduzir que o Estado tenha perdido toda função. O neoliberalismo se impôs sob a proteção do Estado. É preciso, igualmente, estender essa análise para o plano internacional e ter presente o papel paraestatal que as instituições financeiras internacionais, o FMI em primeiro lugar, desempenham na extensão dessa ordem. (DUMÉNIL e LEVY, 2005, p. 87).

Duménil e Levy (2005) esclarecem que para definir o neoliberalismo se faz necessário recorrer à teoria da sociedade, ou seja, das classes e do Estado em Marx. Entende-se que o neoliberalismo corresponde à reafirmação do poder das finanças depois de um período de perda de hegemonia[21]. Nesse sentido, como esclarece Duménil e Levy (2005):

> [o] Estado é a instituição que encarna o poder das classes dominantes, por meio do qual a dominação é imposta ao resto da sociedade. Ele permite que essas classes ajam coletivamente. Essa concepção de Estado se opõe àquelas que o consideram

[21] Trata-se, portanto, de um segundo período de hegemonia financeira. Segundo Duménil e Levy (2005, p. 89): [o] neoliberalismo nasceu de uma luta de classes de grande envergadura em que a finança, reprimida depois da crise de 1929 e da Segunda Guerra Mundial, reafirma progressivamente sua preponderância e volta a ser dominada na transição dos anos 1970 e 1980.

> uma instituição autônoma, geralmente em oposição ao mercado. (DUMÉNIL; LEVY 2005, p. 87-88).

De fato, o neoliberalismo corresponde a determinada configuração de poder com seus próprios compromissos, estabelecidos com a fração superior dos executivos e com as camadas médias possuidoras de haveres financeiros, e se desenvolve de forma direta ou indireta por meio de fundos de pensão ou de aplicação financeira. As camadas médias podem ser assalariadas ou donos de pequenas empresas, porém, o fundamento do compromisso com a fração mais rica das classes dominantes é seu estatuto de detentor de títulos financeiros (DUMÉNIL; LEVY 2005).

A doutrina neoliberal e a Terceira Via concordaram no diagnóstico de que o culpado da crise é o Estado, e defendem distintas estratégias para sua superação. Assim,

> Nos dois casos, o Estado deixa de ser o responsável direto pela execução das políticas sociais, mas, enquanto o neoliberalismo defende a privatização e passa essa responsabilidade para o mercado, a Terceira Via repassa a responsabilidade para organizações da sociedade civil, criando o conceito de "público não-estatal", na passagem de um Estado de bem-estar social para uma sociedade de bem-estar social. (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010, p. 71).

Nesse contexto, as práticas utilizadas pelo Estado neoliberal da Terceira Via se deram a partir da interferência na legislação e a concepção de estruturas regulatórias que privilegiaram interesses específicos, como: o fato de o Estado assumir o risco nas parcerias público-privadas; a multiplicidade das maneiras de "vigiar e punir" voltadas à classe trabalhadora e no fato de o Estado ter o dever de proteger os interesses corporativos, se necessário reprimindo a dissensão.

É importante ressaltar que o processo de neoliberalização buscou um amplo consentimento político da população. A legitimação da perspectiva neoliberal se deu de maneira diversificada e correspondeu às estratégias educadoras assumidas pelas corporações, meios de comunicação e outros aparelhos privados de hegemonia que compõem a sociedade civil, como, por exemplo, as universidades, escolas, igrejas e associações profissionais (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010, p. 69).

No Brasil, de forma geral, pode-se afirmar que a partir de 1990 a história política tem sido a história da recomposição, consolidação e aprofundamento da hegemonia burguesa no contexto de mudanças qualitativas na organização do trabalho, na produção e na reestruturação do Estado e do capitalismo internacional e nacional. Também tem sido a história de tentativas de segmentos minoritários das forças de esquerda de manter viva a

utopia socialista, em oposição à adesão cada vez mais significativa da classe trabalhadora aos postulados e ações neoliberais e da Terceira via, fundamentados pela nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2005).

Desta forma, a nova pedagogia da hegemonia vem se efetivando por mediação da transformação das relações de produção e está se consolidando por meio das redefinições das relações políticas e da sociedade civil, indicando que o "americanismo[22]", que vinha conformando a maneira de trabalhar e o cotidiano brasileiro, começou a conformar a massa política. Nesse contexto, surge outra categoria de análise importante: a "repolitização da política", que significa a redefinição da participação política que se desenvolveu de forma a que pudesse viabilizar o fortalecimento da coesão social nos moldes do projeto neoliberal da Terceira Via (NEVES, 2005).

As redefinições das relações entre sociedade política e sociedade civil pressupõem alterações na estruturação da aparelhagem estatal, principalmente a partir de 1994, com a ascensão de Fernando Henrique Cardoso à presidência da República, apresentando que o país teria sua face modernizante, e iniciou um amplo movimento em defesa da reforma do Estado. Desta forma, os oito anos de hegemonia FHC foram,

> [...] dedicados à implantação do novo projeto societário no país, em consonância com o projeto de sociabilidade defendido pelos grandes organismos do capital internacional. Marcada pela crise política característica do mundo ocidental nas décadas finais do século XX, a cena brasileira comportou disputas acirradas quanto à adoção de tal projeto ao longo de 1990. Naquela mesma década, o termo "neoliberalismo" foi renegado e combatido semanticamente pelo grupo dirigente, expiado em favor de um modelo de sociedade preocupado com suas mazelas – ainda que o Estado tivesse de continuar liberando espaço à iniciativa privada, dinheiro aos bancos internacionais e submetendo as políticas nacionais às diretrizes dessas organizações. (MELO; FALLEIROS, 2005, p. 176).

Nessa perspectiva, também ocorreram mudanças na natureza da sociedade civil, que passou a redefinir os marcos do processo de ocidentalização brasileira; passou-se de uma ocidentalização de tipo europeu para uma de tipo americano, como esclarece Neves (2005, p. 90): "[há] uma instauração de um modelo de estruturação do poder que pressupõe ao mesmo tempo a despolitização da política e a repolitização da sociedade civil". A despolitização da

[22] Segundo Martins e Neves (2010, p. 36): "Essa formulação foi indicada por Coutinho (1992) e Neves (2005) a partir das reflexões de António Gramsci sobre o fenômeno do 'americanismo e fordismo' - configuração do modo de vida dominante nos Estados Unidos sob o industrialismo - e sobre o papel dos 'intelectuais orgânicos'. Nesse sentido, o intelectual 'de tipo americano' é aquela pessoa ou organismo que atua na organização do modo de vida capitalista contemporâneo, privilegiando questões especificas em detrimento de questões gerais, evitando com isso que as contradições centrais da sociedade possam ser compreendidas de maneira crítica pela classe trabalhadora".

política significa a inviabilização de projetos de sociedades contestadores das relações de produção da existência, limitando as possibilidades de mudanças aos marcos de um reformismo político. Já a repolitização da política se traduz no fortalecimento de práticas que induzam à conciliação de classes.

Além disso, o Estado também passa a dirigir ações para a formação de um novo homem coletivo na perspectiva de uma nova sociabilidade e, outrossim, para o incentivo a uma participação voltada para a mobilização política pautada em soluções individuais. Há também um estímulo à criação de novos sujeitos políticos coletivos que se dedicam à defesa de interesses extra-econômicos e à execução das políticas sociais governamentais. Nesse processo, os aparelhos privados de hegemonia cumprem um papel fundamental, como por exemplo, os aparelhos de comunicação de massa[23] que difundem duas importantes ideologias: a do voluntariado e a da responsabilidade social (NEVES, 2005).

A ênfase dada nos documentos oficiais relativos à disciplina Sociologia no currículo escolar partiu de um entendimento de que esta contribuiria para a formação da cidadania; da mesma forma, a concepção de cidadania no desenvolvimento da educação se tornou recorrente nas políticas educacionais oriundas nos anos de 1990 e perpassou todos os documentos produzidos naquele contexto. Assim, se teve o entendimento que a escola deveria contribuir para a constituição,

> [de] uma cidadania de *qualidade nova*, cujo exercício reúna conhecimentos e informações a um protagonismo responsável, para exercer direitos que vão muito além da representação política tradicional: emprego, qualidade de vida, meio ambiente saudável, igualdade de homens e mulheres enfim, ideais afirmativos para a vida pessoal e para a convivência. (BRASIL, 1996, p.18, grifos meus).

Tal perspectiva estava em consonância com os princípios orientadores dos organismos internacionais, como os dispostos no Relatório Delors (1996), de que caberia à escola,

> [...] assumir a difícil tarefa que consiste em fazer da diversidade um fator positivo de compreensão mútua entre indivíduos e grupos humanos. A sua maior ambição passa a ser dar a todos os meios necessários a uma *cidadania consciente e ativa*, que só pode realizar-se, plenamente, num contexto de sociedades democráticas. (UNESCO, 1996,p.52, grifos meus ).

Cabe questionar, como se desenvolveriam os conceito de cidadania e seus adjetivos: "qualidade nova" ou "cidadania consciente e ativa" na conjuntura econômica e social a partir

[23] As Organizações Globo ganharam grande destaque nesse processo, devido à abrangência, o prestígio e o poder de persuasão, desenvolvendo atividades educacionais por meio da Rede Globo de Televisão e Fundação Roberto Marinho ( NEVES, 2005).

da década de 1990? Entende-se que tal perspectiva expressava um conceito intrinsecamente ligado à uma sociabilidade neoliberal, no qual a educação deveria cumprir, como uma de suas funções, a internalização no indivíduo dos comportamentos flexíveis, que acompanhem a lógica do mercado, mais do que propriamente possibilitar a construção de uma cidadania para a emancipação. Com relação aos limites da educação emancipatória, a partir da lógica mercantil, Mészáros contribui:

> [a] educação formal não é força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanto a conformidade ou "consenso" quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar a tarefa histórica de nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções "não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*." (MÉSZÁROS, 2005, p. 45, grifo do autor).

Para compreender os limites institucionais e legalmente sancionados da sociedade mercantilizada, se faz importante entender que historicamente, na gênese do capitalismo, as Revoluções políticas modernas que derrubaram o Estado feudal-absolutista, tiveram um papel fundamental, pois se traduziram em Revoluções *jurídicas* que determinaram a instauração da *forma-sujeito de direito*[24], ou seja, o Estado passou a atribuir a todos os homens, independentemente de sua situação sócio-econômica, a condição de seres individuais capazes de praticar atos de vontade. Assim, como esclarece Saes (2000):

> [o] Estado pós-revolucionário conferia igualitariamente a todos os homens a capacidade de irem e virem e de se movimentarem livremente, bem como a capacidade de serem proprietários de bens ou de si mesmos. *Ao instaurar de modo generalizado - "universal" -a forma-sujeito de direito, o novo Estado criava condições não só materiais como também ideológicas, indispensáveis à implantação de uma estrutura econômica capitalista*. Uma implicação crucial dessa formulação, no plano da análise do processo histórico, consiste em reconhecer que a Revolução jurídica antecedeu a implantação de uma estrutura econômica capitalista. (SAES, 2000, p. 21. Os grifos são nossos)

[24] Saes (2000, p. 22), esclare que: "O conceito de forma-sujeito de direito se encontra exposto de modo mais sistemático e aprofundado em pesquisadores marxistas do direito como Michel Miaille, *Une introduction critique au droit.* Paris, Editions François Maspero, 1982, [...] e Bernard Edelman, *O direito captado pela fotografia*. Coimbra, Editora Centelha, 1976, especialmente o capítulo 4 ( "A forma mercantil do sujeito") da secção I ("A forma sujeito de direito"). Ver também, desse último autor, *La légalisation de la classe ouvrière.* Paris, Christian Bourgois Editeur, 1978 ".

Nesse sentido, a transformação revolucionária do direito criou as condições institucionais sem as quais não seria possível a formação do mercado de trabalho, o assalariamento dos trabalhadores, bem como a consolidação de relações sócio-econômicas capitalistas. Em síntese, a cidadania civil na forma-sujeito de direito, possibilitou direitos específicos, legalmente consagrados, tais como: a liberdade de ir e vir, a liberdade de adquirir ou dispor da propriedade e a liberdade de celebrar contratos (inclusive o contrato de trabalho), direitos esses que foram e são indispensáveis à reprodução e manutenção do capital. (SAES, 2000)

De fato, como atesta Saes (2000), a forma-sujeito de direito cumpriu o que prometeu, ou seja, conferiu às classes trabalhadoras uma liberdade real de movimentos, que deve ser reconhecida mesmo diante da existência da coerção econômica no que se refere à venda da força de trabalho, por parte dos trabalhadores para garantir as condições materiais mínimas para sua existência. Como elucida Saes (2000):

> O caráter efetivo dessa liberdade se evidencia quando comparamos a situação do trabalhador assalariado com a do camponês feudal (que não podia ir além do domínio senhorial ou da aldeia, sem autorização expressa do senhor) ou a do escravo (que, no Brasil imperial, tinha de exibir ao delegado de polícia um passaporte emitido pelo seu senhor, caso fosse encontrado nas ruas ou na feira).(SAES, 2000, p.26)

Por outro lado, tal situação criou uma "ilusão prática" (Marx apud Saes 2000), já que apresentou a concessão efetiva de liberdade de movimentos às classes trabalhadoras como um procedimento de instauração da igualdade entre todos os homens, questão que não se desenvolveu, também, no plano econômico. Isto ocorreu porque o capitalista e o trabalhador despossuído ao celebrarem um contrato de trabalho não expressaram efetivamente uma relação de igualdade, pois a posição econômica de força em que se encontra o primeiro constrange o segundo que estava em posição econômica evidentemente mais frágil, por isso, se viu subjugado a aceitar as condições impostas pelo capitalista. Saes (2000) entende que:

> [o ] resultado prático da coexistência, na forma jurídica, de uma prerrogativa real (a liberdade de movimentos) e uma declaração ilusória (a declaração de igualdade). As classes trabalhadoras procurarão obter, através da conquista de novos direitos, aquilo que a instauração de direitos civis *prometeu e não cumpriu*: a realização da igualdade entre os homens. Entenda-se que a necessidade permanente de os trabalhadores redefinirem os seus interesses materiais, a fim de atenderem novas exigências do processo de reprodução da capacidade de trabalho, é o elemento de fundo que compele continuamente os trabalhadores a reivindicarem do Estado novas prerrogativas. (SAES, 2000, p.27)

Assim, da pressão das classes trabalhadoras pela satisfação dos seus interesses materiais, pode resultar num novo processo de instauração de direitos políticos, com esclarece Saes (2000),

> [ a ] corporificação da forma-sujeito de direito em direitos políticos[...] confere às classes trabalhadoras uma prerrogativa real: aquilo que Mosca chamava "influência política" (isto é, a capacidade de alterar marginalmente as decisões tomadas pelos governantes sem no entanto chegar a modificar o essencial: a direção geral do processo de tomada das decisões governamentais). Por outro lado, essa corporificação cria mais uma "ilusão prática": a idéia de que todos os homens, independentemente de sua condição sócio-econômica, estão participando do exercício do Poder político. (SAES, 2000, p. 28)

Além disso, as limitações impostas ao exercício da cidadania política pela classe trabalhadora no capitalismo, também esbarra na configuração burocrática do aparelho estatal. Por isso, apesar de todas as classes sociais teriam teoricamente a possibilidade de exercer uma pressão sobre os agentes burocráticos, tendo em vista a obtenção de decisões favoráveis aos seus interesses, já que: "(a) capacidade de pressão da classe trabalhadora é cronicamente inferior à capacidade de pressão da classe capitalista, dada a crônica desigualdade entre ambos (...) (SAES, 2000, p.33)". Principalmente, por questões relativas à posse de recursos políticos, tais como: dinheiro, meios de comunicação e instrução superior, ou seja, questões diretamente determinada pela desigualdade sócio-econômica inerente ao capitalismo.

Elucidado o entendimento sobre o caráter histórico do conceito de cidadania na modernidade, importa saber que tal perspectiva foi um dos pressupostos para a inserção da Sociologia a partir da Lei 9694/96, que dispôs em seu texto, como já mencionado, que as propostas pedagógicas deveriam assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1996). Assim, compartilha-se com o entendimento de Duarte (2010) que,

> O cultivo, pela educação, desse sentimento de cidadania seria, nessa perspectiva, o caminho para a superação [de] problemas mundiais. Mas uma análise objetiva destes e de suas origens revela que tal concepção é insustentável. A origem [dos] problemas está na lógica reprodutiva do capital, e é essa mesma lógica que liga as pessoas em escala mundial. Não será o sentimento de pertencer a um todo que unirá as pessoas. Elas já estão unidas pelo laço mais universal que o ser humano criou até o presente: o dinheiro, a troca de mercadorias. (DUARTE, 2010, p.83)

Nessa perspectiva, a ampliação da cidadania numa perspectiva neoliberal incumbiu a escola da tarefa de desenvolver um papel pedagógico fundamental na conformação do novo

homem coletivo requerido pelo neoliberalismo da Terceira Via, principalmente com as reformas educacionais que se deram a partir de 1995. Como aponta Neves (2005), a escola:

> [...] têm por finalidade formar, no espaço nacional, intelectuais urbanos de novo tipo, ou seja, especialistas e dirigentes que, do ponto de vista técnico, possam aumentar a competitividade e produtividade do capital, nos marcos de um capitalismo periférico e, do ponto de vista ético-político, possam difundir uma nova cidadania política, baseada na colaboração de classes, corroborando a tese gramsciana de que a escola tem, no mundo contemporâneo, a função primordial de formar intelectuais de diferentes níveis. (NEVES, 2005, p. 104).

À medida que o Estado assumiu com mais ênfase a tarefa de educador da classe trabalhadora para a nova cidadania capitalista neoliberal, os programas escolares passaram a sofrer um processo de padronização por meio de parâmetros curriculares e avaliações nacionais, num país de grande extensão e com inúmeras diferenças regionais como o Brasil. A educação escolar assume um papel central na formação e difusão de uma nova identidade política fornecedora das bases para a cultura cívica, para a coesão social e também para a relação entre dirigentes e dirigidos, que sustentam o capitalismo contemporâneo, pautada no desenvolvimento de uma pedagogia das competências.

Como esclarece Ramos (2011), a competência, ao ser tomada como fator econômico e aspecto de diferenciação individual, se reverte em benefício ao consenso social, envolvendo os trabalhadores numa única classe social: a capitalista. Forma-se um consenso em torno do capitalismo como o único modo de produção capaz de manter o equilíbrio e a justiça social. Como elucida Ramos (2011, p. 291):

> [A] questão da luta de classes é resolvida pelo aproveitamento adequado das competências individuais, de modo que a possibilidade de inclusão social subordina-se à capacidade de adaptação natural. A flexibilidade econômica vem acompanhada da estetização da política e da psicologização da questão social.

A lógica da competência incorpora traços da teoria do capital humano, redimensionando-os na especificidade das relações sociais contemporâneas. Segundo Ramos (2011, p. 292):

> [...] Primeiro, encontra-se uma conformação econômica que fundamenta originariamente a Teoria do Capital Humano: o capitalismo concorrencial defendido pela doutrina neoliberal; o aumento da produtividade marginal é função do adequado desenvolvimento e utilização das competências dos trabalhadores. Segundo, destaca-se a importância do investimento individual e social no desenvolvimento de competências, porém não mais como meio de ascensão social e melhoria da qualidade de vida, mas como resultado e pressuposto permanente de

> adaptação à instabilidade da vida. Terceiro, acredita-se que isso redundaria em bem-estar dos indivíduos e dos grupos sociais, à medida que teriam autonomia e liberdade para realizarem suas escolhas de acordo com suas competências.

A noção de competência resulta em uma concepção pragmática da educação, em meio a um processo de formação que visa formar um trabalhador apto para atuar no novo estágio de desenvolvimento do capital. Tal questão perpassa todo o currículo escolar, inclusive no que se refere à disciplina Sociologia, como demonstram os documentos analisados.

Como constatam Falleiros, Pronko e Oliveira (2010), a noção de competência extrapolou a educação básica, influenciando profundamente as áreas voltadas à formação profissional no Brasil do século XXI. Formou-se no país um novo "sistema nacional" de formação técnico-profissional, nos quais seus centros formadores passaram a se responsabilizar por emitir certificados de competência aos trabalhadores, de forma flexibilizada, e foram ofertados cursos de curta duração ou via modalidades de educação à distância. Tal questão reforçou os comportamentos ético-políticos adequados ao consenso e à coesão social necessários à reprodução do capitalismo contemporâneo (FALLEIRO, PRONKO E OLIVEIRA, 2010, p. 92).

Nesse sentido, outras categorias que se colocam como importantes para compreender o processo de formação da classe trabalhadora na perspectiva do capital são as de formação para o trabalho simples e formação para o trabalho complexo. Tais conceitos se referem à divisão social do trabalho que muda seu caráter conforme os países e os estágios de civilização, por isso, são históricos. A diferença é que o trabalho complexo se caracteriza por ser de natureza especializada e requer maior tempo de formação, já o trabalho simples, se refere ao dispêndio da força de trabalho que: “[...] todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo.” (MARX, 1988, p. 51).

No tocante à formação para o trabalho simples, é importante destacar que no governo Luís Inácio Lula da Silva foram ampliadas as diretrizes educacionais instituídas por seu antecessor FHC - que objetivavam o alargamento e ampliação dos níveis de formação para o trabalho simples - e materializadas nas políticas de alfabetização, combate à reprovação e reformulação da educação profissional. Fortaleceu-se, desta forma, a preparação de "capital humano" para o estágio atual de racionalização do processo de produção da existência na periferia do capitalismo, e se aprimorou a formação de uma cidadania adequada ao modelo de sociabilidade neoliberal da Terceira Via (FALLEIROS, PRONKO E OLIVEIRA, 2010, p. 92).

Fechando essas considerações, as categorias de análise acima elucidadas possibilitaram uma apreensão do objeto na perspectiva da "historicidade" e "totalidade", considerando que essa última categoria, por se identificar com a própria sociedade capitalista, coloca como necessidade prévia o esforço de análise da educação e da escola, a partir das leis que regem o funcionamento dessa forma histórica de organização humana (ALVES, 2004).

## AS PARTES DO TRABALHO

Explicitados o objeto, os objetivos da pesquisa e o método que orienta a análise, apresenta-se o modo como se organiza a dissertação. A partir do arcabouço teórico que visa dar conta da totalidade, esta investigação tem como procedimento metodológico inicial a aproximação da disciplina Sociologia no ensino médio por meio das fontes documentais e das referências bibliográficas sobre o tema.

Desse modo, no capítulo I, intitulado **A inserção da disciplina Sociologia nas políticas neoliberais para o ensino médio (1990-2010)**, apresenta-se a reinserção da disciplina no currículo escolar a partir das políticas educacionais para o ensino médio nos anos neoliberais, entendidos aqui como a década de 1990. Antes de adentrar no momento histórico eleito para a pesquisa (1999-2010), é necessário retomar alguns aspectos históricos que precederam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDB), o que se procurou fazer no primeiro item do capítulo, compreendendo que a legislação fez parte de um amplo processo de luta pela redemocratização do país, marcado pela promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Este foi um momento histórico em que amplos segmentos da sociedade retomam os debates subjugados ao regime ditatorial brasileiro (1984-1985) e, nesse sentido, foi retomado o debate sobre a inclusão da disciplina no ensino médio.

Objetivando entender como ficou a disciplina Sociologia no contexto histórico eleito para a pesquisa (1999-2010), a partir das reformas para o ensino médio nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002) e de Luís Inácio Lula da Silva (Lula) (2003-2010) e suas respectivas propostas de educação básica, compreendeu-se que, no debate sobre a inclusão da disciplina Sociologia há, nas referidas gestões governamentais, dois importantes marcos.

No governo FHC, os debates em torno da questão foram acompanhados de grandes manifestações de importantes segmentos da sociedade, como o Sindicato dos Sociólogos de

São Paulo e educadores de várias capitais do Brasil. Tal movimento se deu a partir de uma disputa entre dois blocos distintos: de um lado, um projeto de sociabilidade burguesa e, de outro, um projeto na perspectiva do mundo do trabalho, que passaram a disputar a hegemonia. O veto presidencial contra a inserção da disciplina Sociologia no ensino médio fortaleceu o debate e foi justamente nesse momento histórico que os pesquisadores passaram a dar ênfase à questão e os estudantes de todo o país, do curso de Ciências Sociais, se mobilizaram a favor da inclusão.

Fechando o capítulo 1, são destacadas as principais reformas da educação básica e do ensino técnico-profissionalizante desenvolvidas no governo Lula (2003-2010), que evidencia uma não ruptura com as propostas neoliberais de educação engendradas no governo FHC. Tais propostas encontraram terreno fértil na concepção de uma esquerda nova ou esquerda para o capital, desenvolvida a partir dos anos de 1990 (NEVES, 2010). No que se refere à disciplina Sociologia no âmbito das políticas educacionais petistas, ocorreu a elaboração das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) em 2006 (BRASIL, 2006) e a inclusão da disciplina no ensino médio com a promulgação da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008 (BRASIL, 2008a).

No capítulo 2, **A inserção da Sociologia no ensino médio no governo popular em Mato Grosso do Sul: *O Programa Escola Guaicuru* (1999-2006),** são apresentados aspectos da política educacional para o ensino médio implantada no Estado de Mato Grosso do Sul relativa à gestão do governador José Orcírio Miranda dos Santos, "Zeca do PT", um governo que se desenvolveu sob a liderança do Partido dos Trabalhadores, e se manteve no executivo por duas gestões seguidas, de 1999 a 2002 e 2003 a 2006. Foi nesse contexto que a disciplina Sociologia passou a fazer parte do currículo da escola média, a partir da proposta político-pedagógica *Escola Guaicuru: Vivendo uma Nova Lição*, no qual se elaborou um novo Referencial Curricular para o ensino médio, possibilitando um debate sobre a disciplina Sociologia.

Verifica-se no capítulo 3, **A Disciplina Sociologia no Ensino Médio na Gestão Governamental Peemedebista: *Programa Educação para o Sucesso* (2007-2010),** como ficou a disciplina Sociologia no programa de educação do Partido do Movimento Democrático Brasileiro de Mato Grosso do Sul, denominado *Educação para o Sucesso*, que partiu da perspectiva de educação para a aquisição de habilidades e competências, estando em consonância com a proposta neoliberal de educação, oriunda dos anos 1990.

Finalizando a pesquisa, são apresentadas **Outras Considerações,** verificando-se as limitações no que tange às duas gestões governamentais e as suas políticas educacionais, no

contexto da sociedade neoliberal. Também são apontados, nesta parte do trabalho, outros temas que podem vir a se constituir como questões a serem investigadas em outras pesquisas.

# 1 A INCLUSÃO DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA NAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS PARA O ENSINO MÉDIO (1990-2010)

O presente capítulo apresenta a reinserção da disciplina Sociologia no currículo escolar a partir das políticas educacionais para o ensino médio nos anos neoliberais, entendidos aqui como a década de 1990.

Para melhor compreensão do momento histórico eleito para pesquisa, se faz necessário retomar alguns aspectos do processo histórico que precedeu a aprovação da LDB 9.394/96, a partir da compreensão de que a legislação fez parte de um amplo processo de luta pela democratização do país, marcado pela promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Naquela conjuntura, amplos segmentos da sociedade retomam os debates "sufocados" no regime de ditadura militar brasileira (1964-1985), contexto em que a inclusão da disciplina no ensino médio começou a ser debatida novamente.

Nas duas seções posteriores do capítulo, o objetivo é ter uma apreensão de como ficou a disciplina Sociologia no contexto histórico eleito para a pesquisa (1999-2010), a partir das reformas para o ensino secundário nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e suas respectivas propostas de educação básica, entendidas como dois importantes marcos para a reinserção da disciplina Sociologia. No primeiro governo, os debates em torno da questão foram acompanhados de manifestações de segmentos da sociedade civil, como já citado, e, no segundo, a Sociologia é regulamentada no ensino médio, conquistando o *status* de disciplina na no currículo escolar.

## 1.1 MOVIMENTOS REIVINDICATÓRIOS PELO RETORNO DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA NA ESCOLA MÉDIA NA DÉCADA DE 1980

Considerando a perspectiva teórico-metodológica desse trabalho e concordando com Jinkings (2004), a reflexão sobre o ensino da disciplina de Sociologia no ensino médio deve perseguir a articulação existente entre os programas e reformas educacionais que introduziram ou excluíram a disciplina do currículo escolar e as condições sociais, políticas, econômicas e culturais que lhe deram suporte.

Nessa direção, a partir dos anos de 1970, em meio a uma nova etapa do processo de modernização capitalista[25], de socialização da participação política e de uma complexificação das relações sociais gerais, é que foram se formando e consolidando na sociedade civil as atuais propostas de organização social e de educação escolar, para atender interesses de grupos e classes sociais divergentes. (NEVES, 2005).

Nesse sentido, as reivindicações que lograram o retorno da Sociologia no currículo escolar se desenvolveram a partir dos anos de 1980, em um momento específico de disputas entre dois blocos[26] de forças historicamente constituídas: de um lado, o projeto de uma sociabilidade burguesa, e do outro, o que se agregou em torno das ideias, ideais e práticas do mundo do trabalho – sujeitos políticos que passaram a disputar a hegemonia política, cultural, intelectual e moral no Brasil (NEVES, 2005). Naquela conjuntura, as reivindicações sobre o retorno da disciplina Sociologia tomaram novos contornos, como esclarece Jinkings (2004):

> Como nos anos que se sucederam ao Estado Novo, os debates sobre o retorno da Sociologia à grade curricular obrigatória dos cursos de nível médio intensificam-se nos anos finais da ditadura militar, quando se reorganiza o movimento estudantil, ressurge a luta sindical e aparecem em cena novos movimentos sociais. Diversas entidades manifestam-se contra a desvalorização do ensino de Ciências Sociais nas escolas [como a] mobilização em São Paulo, liderada pela Associação dos Sociólogos (ASESP), que organizou o "dia estadual de luta pela volta da Sociologia ao 2° grau", em 27 de outubro de 1983, quando foi entregue à Secretaria de Educação do Estado um documento reivindicativo, defendendo a importância da Sociologia para a formação do jovem cidadão. (JINKINGS, 2004, p. 122).

Segundo Oliveira e Gomes (2011), historicamente, o ensino médio foi entendido como condicionante da empregabilidade dos trabalhadores. As disputas pela democratização dessa etapa de ensino e a definição de sua identidade devem ser consideradas nas análises. Os autores lembram que: "[...]. A inclusão da progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio, na Constituição de 1988 (art. 208, II), foi uma sinalização

---

[25] Para explicitar melhor o sentido da nova etapa de processo de modernização capitalista, é importante compreender, como apontam Falleiros; Pronko e Oliveira (2010), que: [a] centralização do capital sob a forma financeira, praticado em pequena escala [ocorreu] desde os anos 1950 nos Estados Unidos, iniciou sua trajetória na Europa em meados dos anos 1960, como um subproduto das riquezas produzidas na Era de Ouro [e] expandiu-se exponencialmente, resultando, *dos anos 1970 em diante, numa mundialização do capital*, com seus exorbitantes ganhos financeiros e suas desastrosas consequências no aprofundamento das desigualdades sociais (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010, p. 66. Os grifos são nossos).

[26] Tais propostas apresentaram maior visibilidade nos anos de abertura política, no processo de elaboração da Constituição de 1988. Dentre essas propostas, as de maior expressão política foram duas: a) societal e educacional liberal; b) societal e educacional democrática. Essa última, centrada nas propostas de amplos segmentos da classe trabalhadora e de seus aliados, foi coletivamente construída desde os anos de abertura política. (NEVES, 2005).

importante à adoção de políticas [...] [para] sua expansão e democratização." (OLIVEIRA; GOMES, 2011, p. 71).

Como afirmam Frigotto e Ciavatta (2011), foi ao longo da ditadura brasileira que se introduziu e assimilou a teoria do capital humano[27], formulada por Theodore Schultz no pós-segunda guerra mundial. Além disso, o fim da Ditadura Militar representou uma importante mudança no cenário político brasileiro em meados da década de 1980. Significou, além da destituição dos militares do poder após 21 anos, a ascensão de importantes movimentos sociais organizados na participação social dos processos decisórios do Poder Legislativo brasileiro. Principalmente na elaboração da Carta Magna, como elucidam Frigotto e Ciavatta (2003), as contradições internas da ditadura e as lutas pela "abertura democrática"[28]" do país tiveram como centro do debate o processo de constituinte e a elaboração da Constituição de 1988, por isso,

> Poderíamos arriscar afirmar que o capítulo da ordem econômico-social incorporou amplas teses do projeto de desenvolvimento "nacional-popular" e lograram ganhos significativos na afirmação de direitos econômicos, políticos, sociais e a educação como direito subjetivo. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 230).

Nessa perspectiva de ganhos significativos citados por Frigotto e Ciavatta (2011), é oportuno lembrar que, em 1982, se promulgou a Lei n° 7.044/1982[29], revogando a profissionalização compulsória do ensino de nível médio, no contexto de crise do chamado "milagre brasileiro". Um exemplo dos avanços conquistados no âmbito do ensino médio e da questão da disciplina Sociologia foi a elaboração da Resolução SE n° 236/1983, do Estado de

---

[27] Cf. nota 7, p. 13-14.

[28] É importante destacar que a abertura democrática foi uma ação da classe burguesa com o propósito de conter a expansão do bloco de forças populares para renovar o conservadorismo e dar continuidade à política econômica ditatorial (MOURA,174) . Como questionou Florestan Fernandes (1979), o poderia ser a "abertura democrática" de um regime ditatorial? "Alguma vez na história uma ditadura de classe nascida de uma contra-revolução já tratou de conquistar o aperfeiçoamento da democracia?" (FERNANDES, 1979, p.25)

[29] Segundo Frigotto e Civiatta (2011) e Ramos (2011a), foi a partir de 1964 e especialmente no período entendido como "Milagre econômico brasileiro" (1968 a 1973) que a formação profissional passou a assumir um importante papel no campo das mediações da prática educativa, no sentido de responder às condições gerais da produção capitalista. Naquele contexto, foram assinados acordos entre o governo brasileiro e a United States Aid Internacional Development (USAID), com o propósito de ampliar as matrículas nos cursos técnicos e de promover a uma formação de força de trabalho acelerada, nos moldes exigidos pela divisão internacional do trabalho. A procura por empregos e a rápida urbanização fez com que os empregadores passassem a exigir um nível de escolaridade cada vez maior. Ampliou-se a demanda pelo ingresso ao ensino superior, cuja pressão levou à Reforma Universitária em 1968. Desta forma, foi instituída a Lei nº 5.692/1971, com o duplo propósito de atender à necessidade por técnicos de nível médio e o de conter as reivindicações sociais sobre o ensino superior, foi somente com a Lei nº 7.044/1982 que foi extinta a profissionalização obrigatória no 2º grau.

São Paulo, que permitiu a inclusão da matéria na parte diversificada do currículo escolar das escolas.

A inserção da disciplina Sociologia no currículo escolar, porém, encontrava algumas limitações, como foram apontadas nos seminários e fóruns realizados após a referida Resolução, pois foram constatadas a falta de material didático e a indefinição dos conteúdos programáticos relativos à Sociologia. Em tal contexto, a mobilização dos setores vinculados à luta pela consolidação da disciplina no sistema escolar incorporou temáticas como a necessidade de formação de docentes para lecionar a disciplina e a abertura de concurso público para professores de Sociologia (JINKINGS, 2007).

Sarandy (2004), ao pesquisar os manuais didáticos de Sociologia, produzidos na fase de reintrodução da disciplina nas escolas, entende que a "redescoberta" do ensino médio não foi conduzida pela academia e sim pelas associações profissionais e sindicais, por meio de um discurso que se demonstrou corporativista[30], por isso,

> Podemos falar de uma certa descontinuidade, ao mesmo tempo, de uma continuidade no que se refere às ciências sociais no ensino médio. Descontinuidade porque, como se pode ver, o debate sobre a inserção da Sociologia no ensino médio, em comparação com [o momento histórico] anterior, está significadamente empobrecido no que diz respeito às questões sobre ensino de sociologia no ensino médio, justamente porque preso a uma lógica corporativista e quase totalmente indiferente à contribuição dos sociólogos e intelectuais das primeiras décadas do século passado. *Predomina o interesse na ampliação do mercado de trabalho sem, no entanto, um esforço de pesquisa para o desenvolvimento do ensino da disciplina*. (SARANDY, 2004, p. 75, grifo nosso).

Concorda-se com o autor no que se refere à falta de pesquisa para o desenvolvimento do ensino da disciplina Sociologia no ensino médio, objeto que não tem despertado interesse na academia. As pesquisas revelam que foi somente a partir de meados de 1990 que se iniciou, de forma gradual, a produção científica sobre a temática[31], ligadas à pós-graduação

---

[30] Florestan Fernandes já fazia críticas ao posicionamento corporativista dos sociólogos, no que concerne ao ensino de Sociologia, em 1954, no 1º Congresso Brasileiro de Sociologia: "Os interesses profissionais alimentam a presunção de que seria praticamente importante e desejável a introdução da Sociologia no currículo da escola secundária brasileira. Admite-se que as oportunidades docentes concedidas aos licenciados em ciências sociais são demasiado restritas. A ampliação do sistema de matérias do ensino secundário permitiria garantir uma absorção regular ou permanente dos licenciados nesse setor [...]. Tais interesses são naturalmente legítimos. Nas condições brasileiras, é quase impossível estimular o progresso das pesquisas sociológicas sem que se criem perspectivas de aproveitamento real da mão de obra especializada. Contudo, a questão nem mereceria ser discutida se somente pudesse ser encarada à luz dos interesses profissionais dos sociólogos, por mais nobres e louváveis que fossem os seus fundamentos ou os efeitos que deles poderiam advir." (FERNANDES, 1975, p. 89).

[31] O estado da arte sobre a temática revelou que na década de 1990 foram produzidas as seguintes dissertações: *A Importância da Disciplina Sociologia no Currículo de 2º grau – A Questão da Cidadania*, de Lesi Correa (1993); *Diálogo de Surdos: As Dificuldades para a Construção da Sociologia e de seu Ensino no Brasil (1850*

em educação e à pós-graduação em Sociologia ou Ciências Sociais. Contudo, também se tem um entendimento de que as lutas fomentadas pelo Sindicato dos Sociólogos de São Paulo e demais associações para a introdução da disciplina Sociologia no ensino médio, em seu sentido mais amplo, se deu a partir da perspectiva do bloco de forças contrário ao projeto dominante, que passou a disputar a hegemonia nos anos de abertura política brasileira.

É importante destacar que tal disputa possibilitou o gradativo retorno da disciplina Sociologia na década de 1980. Em alguns Estados brasileiros, a disciplina foi reinserida nos currículos das escolas, por exemplo: no Estado de São Paulo[32] em 1984; no Pará e no Distrito Federal em 1986; em Pernambuco, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro em 1989. Também foi introduzida na constituinte fluminense e mineira como parte do currículo obrigatório.

Como lembra Carvalho (2004), apesar de alguns Estados brasileiros, de forma paulatina, introduzirem a Sociologia no texto de suas legislações estaduais, inclusive em alguns casos já embasados pelo capítulo da educação da constituição federal, não chegaram a materializar tal ensino. No Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, a legislação foi cumprida, mas, contraditoriamente, a disciplina passou a ocupar uma hora semanal em apenas um ano do então ensino de 2° grau e era lecionada por professores não licenciados na área. Também em Minas Gerais, o dispositivo constitucional nunca foi cumprido. Segundo Ribeiro e Sarandy (2009, p. 53):

> [as disciplinas Sociologia e Filosofia] se reintroduziram gradualmente no currículo do ensino secundário [sic], primeiramente no estado do Rio de Janeiro, em caráter obrigatório, no ano de 1989, em texto da Constituição do Estado do Rio de Janeiro, mediante a luta da Apeserj (Associação Profissional de Sociólogos do Estado do Rio de Janeiro), ainda que à Sociologia fosse concedido um pouco convincente – pelo menos 1 (um) tempo semanal – no terceiro ano do nível médio e, depois em alguns outros estados, a disciplina era incluída, porém, como optativa, fruto de empenhos de professores do ensino médio, departamentos universitários e associações profissionais [...]. [Ampliavam-se] no Brasil os movimentos e lutas pelo retorno da obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e de Filosofia, sendo que a maior organização dava-se através dos sociólogos, também em âmbito nacional, tal como pôde constatar no trabalho de sucessivas diretorias da FNS (Federação Nacional dos Sociólogos).

---

*- 1935), de Clóvis Pacheco Filho (1994); A Sociologia na Escola Secundária: Uma Questão das Ciências Sociais no Brasil - Anos 40 e 50,* de Adriano Carneiro Gliglio (1999); *Sociologia e Cidadania: A Sociologia no Ensino Médio, de Luciana de Melo*. Dessas pesquisas, duas estão ligadas especificamente à pós-graduação em Educação e as outras, à Sociologia e Ciências Sociais.

[32] Especificamente com relação ao Estado de São Paulo, Moraes (2003) verifica que, no período de 1982-1986, com a Resolução SE nº 236/1983, possibilitou-se a inclusão da Sociologia na parte diversificada, quando a disciplina reinicia o seu retorno à estrutura curricular do então segundo grau. Em 1985, cerca de 25% das escolas de "segundo grau" tiveram a disciplina incluída no currículo e, em 1986, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP) realizou um concurso público para provimento de cargo de professor de Sociologia.

Em suma, considerando a perspectiva de uma proposta democrática de massas, entende-se que a atuação do Sindicato dos Sociólogos de São Paulo e de demais associações presentes em outros Estados do Brasil, nos anos finais da década de 1980, representou um novo marco na luta pelo retorno da Sociologia no ensino básico, dada a promulgação das constituições dos Estados a partir de outubro de 1989 (CARVALHO, 2004).

Foi importante também no processo de reintrodução da disciplina a promulgação da Lei nº 7.044/1982, que desobrigou a profissionalização no ensino médio; desta forma, surgiram currículos com modelos aproximados ao modelo científico (RIBEIRO; SARANDY, 2009). A revogação da Lei trouxe para o campo da educação os efeitos tardios da "abertura lenta, gradual e segura" iniciada no governo Geisel e continuada no governo Figueiredo e, também, indicava a crise do modelo econômico vigente que pretendia um ensino médio profissionalizante (MORAES, 2003).

Como destaca Silva (2007), a partir da década de 1980, em alguns estados, e a partir de 1988, no Brasil, foram iniciadas várias reformas curriculares, nas quais surgiu uma variedade de teorias pedagógicas, que entraram em disputa. Os professores do então ensino de 2º grau e ensino superior, políticos, entre outros, elaboram propostas de currículos que visavam a democratização do país e a superação do modelo curricular do regime militar.

Desta forma, as experiências de formulações de currículos permitiram a emergência de várias propostas educacionais que mesmo que divergentes em alguns pontos buscavam superar o modelo de educação esvaziado de conteúdos e de sentido para os jovens. Naquele contexto, surgiram modelos de currículos mais próximos dos currículos científicos, resgataram-se as disciplinas tradicionais, o papel do professor como intelectual e o papel da escola como transmissora de uma cultura sofisticada, ao menos em termos de discurso e de metas a serem perseguidas. (SILVA, 2007)

Como elucida Silva (2007), que no referido momento histórico o currículo científico pode ser entendido sem o adjetivo de clássico, porque não ocorre: "[...] movimentos no sentido de retomar a didática tradicional, o ensino de línguas latinas e gregas, enfim, o formato dos currículos que predominaram ate os anos de 1960 (SILVA, 2007, p.414)" .

Fechando as considerações sobre o momento de retorno da disciplina Sociologia a partir da década de 1980, é importante lembrar que o modelo de educação em disputa, requerido pelo bloco de forças oriundo dos interesses da classe trabalhadora, teve um entendimento de que a escola seria um lugar para se trabalhar a cultura geral e não apenas para se executarem técnicas. Com isso, diversos movimentos passaram a reivindicar o retorno da Sociologia e Filosofia no currículo escolar (RIBEIRO; SARANDY, 2009).

Foi a partir da década de 1990, contudo, no bojo das reformas educacionais neoliberais, que anunciaram a formação de um novo tipo de intelectual urbano (NEVES, 2005), que a disciplina Sociologia e a Filosofia passaram a ser reconhecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996, art. 36) como um conhecimento necessário para o "[...] exercício da cidadania." (BRASIL, 1996). Assim, como afirmar Silva (2007,p.420): "[a] nova tendência de organização curricular de currículo científico**,** que aparecia lá nas propostas da década de 1980 [foi] atropelado pelas reformas apos a LDB de 1996". Como se verifica nas reformas educacionais para o ensino médio que será apresentado a seguir.

## 1.2 REFORMAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO GOVERNO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO E O VETO CONTRA A DISCIPLINA SOCIOLOGIA (1995-2002)

A fim de introduzir a discussão sobre os anos FHC, são interessantes as considerações de Soares (2002), que verifica que a expressão interna da crise[33] brasileira já se apresentava desde os anos de 1980, quando se deu o esgotamento do Estado Desenvolvimentista, que tinha como tripé: Estado; capital estrangeiro e capital nacional. Os impulsos de desenvolvimento acomodavam os diversos interesses dominantes, porém, com a crise financeira do Estado, oriunda do endividamento interno e externo, perdeu-se o controle da moeda e de suas finanças, impossibilitando tal estratégia. Consequentemente, houve uma forte redução do gasto e dos investimentos públicos, e o país passou por uma completa ausência de políticas de desenvolvimento.

É importante considerar que, entre os anos de 1981 e 1983, o país já convivia com forte recessão interna, a primeira registrada desde a grande depressão de 1929. Na mesma proporção em que a recessão possibilitou a queda do consumo interno, houve a reorientação da produção para o mercado externo (exportações), que promoveu o abandono gradual das possibilidades de continuidade do projeto de desenvolvimento fundado na expansão do mercado nacional. Além disso, a partir de 1981, despontam no Brasil problemas econômicos e

[33] O avanço da industrialização no Brasil foi fortemente influenciado pela presença do investimento direto externo. Em 1975, a dívida externa representou 12,8% do Produto Interno Bruto (PIB) do país. Somente na segunda metade da década de 1970 é que a dívida externa voltou a ter importância relativa ao PIB no Brasil, chegando a representar, em 1984, quase 35 % dele (POCHMANN, 2010, p. 55-56).

sociais de novo tipo, como por exemplo, o surgimento do desemprego urbano em massa que ampliou o excedente de força de trabalho, principalmente juvenil, clientela escolar do então ensino de 2° grau (POCHMANN, 2010).

Assim, ainda durante os anos de 1980, foram introduzidas políticas que levaram o país à revisão do papel do Estado, além da elevação na taxa de juros e da abertura comercial e financeira. Isso se deu a partir do movimento de reestruturação econômica dos Estados Unidos da América (EUA) e, em contrapartida, houve o ajustamento do conjunto das economias capitalistas que precisaram se reposicionar no mundo. Assistiu-se, no final da década de 1980, à queda do muro de Berlim e ao colapso da União Soviética, que possibilitou aos EUA desempenhar o papel de império no mundo (POCHMANN, 2010).

É importante compreender também que, em meados da década de 1980, ao final da ditadura militar, o processo produtivo começava a sofrer alterações organizacionais e tecnológicas no interior de seu processo de serviços, inicialmente de forma mais lenta do que nos países centrais (ANTUNES, 2005). No referido contexto, as empresas começaram a aderir aos novos padrões organizacionais e tecnológicos e a novas formas de organização sociotécnica do trabalho. Como esclarece Antunes (2005), o processo de reestruturação produtiva se desenvolveu a partir dos seguintes determinantes:

> a) a necessidade de as empresas brasileiras adequarem-se às novas regras da "competitividade internacional";
>
> b) as ações das empresas transacionais que levaram à adoção, por parte de suas subsidiárias no Brasil, de novos padrões organizacionais e tecnológicos, em alguma medida, inspirados no toyotismo e nas formas flexibilizadas de acumulação que se desenvolviam no capital avançado;
>
> c) a necessidade das empresas nacionais de responderem ao avanço do novo sindicalismo brasileiro, que procurava estruturar-se de modo autônomo e mais fortemente organizado nos locais de trabalho. (ANTUNES, 2005, p. 133).

Da mesma forma, as transformações ocorridas vão se acrescentar ao contexto de reforma do Estado, implementada no Brasil a partir dos anos 1990. Houve alterações na relação entre Estado e sociedade civil, que foram possibilitadas pela investida na reforma administrativo-gerencial da aparelhagem estatal, que se tornou importante instrumento propagador da nova pedagogia da hegemonia na perspectiva do Estado neoliberal (MELO; FALLEIROS, 2005, p. 175).

Para um melhor entendimento do Estado neoliberal, são importantes as contribuições de Harvey (2005), que verificou em suas análises algumas dificuldades para descrever o caráter geral do Estado na era da neoliberalização. Isto ocorre, segundo o pensador, por duas razões específicas: a primeira se refere aos desvios da teoria neoliberal e suas contradições internas; a segunda, à sua dinâmica evolutiva, que age de modo a forçar adaptações que variam muito de lugar para lugar. Esclarece, ainda, que o esforço de extrair alguma configuração geral de um Estado neoliberal típico, a partir de uma geografia histórica e volátil, parece tarefa insana; no entanto, oferece alguns fios condutores que mantêm em ação o conceito de um Estado característico neoliberal:

> Há dois campos em particular em que o ímpeto de restauração do poder de classe distorce e, em alguns aspectos, até reverte a teoria neoliberal na prática. O primeiro vem da *necessidade de criar um "clima de negócios ou investimentos favorável"* para empreendimentos capitalistas. Embora haja algumas condições – como a estabilidade política ou o pleno respeito à lei e mesmo à justiça em sua aplicação – que podem ser plausivamente consideradas "neutras quanto à classe social", outras são manifestamente viciadas. Os vícios surgem em particular do tratamento do trabalho no ambiente como meras mercadorias. Em caso de conflito, o *Estado neoliberal típico tende a ficar do lado do clima de negócios favorável em detrimento* [...] *dos direitos coletivos do trabalho,* [...] os Estados neoliberais tipicamente favorecem a integridade do sistema financeiro e a solvência das instituições financeiras e não o bem estar da população ou da qualidade ambiental. (HARVEY, 2005, p. 81, grifo nosso).

Dessa leitura, é possível afirmar que o governo de FHC foi expressão do conceito de Estado neoliberal cunhado por Harvey (2005), já que uma das características fundamentais do Plano de Reforma estatal foi a abolição da regulação do Estado sobre os preços da economia em geral e sobre as relações capital-trabalho. Iniciou-se no Brasil um intenso processo de privatizações, que no campo ideológico expressava a ideia de que o setor público era ineficiente e ineficaz e o setor privado o único com racionalidade para propiciar o crescimento econômico. Tal perspectiva espalhou-se, ultrapassou os limites do setor produtivo e estendeu-se para a área social, como a saúde e a educação (SOARES, 2002).

O foco da reforma nas políticas educacionais, no referido contexto, teve como proposta a formação básica da classe trabalhadora, no sentido de aceitar a cidadania e a preparação geral para o trabalho adequado ao contexto da reestruturação produtiva, do desemprego estrutural e da precarização das relações profissionais (FALLEIROS, 2005). Essas mudanças, desenvolvendo-se em um contexto de mudanças na organização internacional do trabalho, na sua fase mais recente, em meados da década de 1990, têm

demonstrado uma forte tendência à ampliação das formas de trabalho imaterial[34] que, segundo Antunes (1999), demandou crescentes atividades voltadas à pesquisa de mercado, comunicação e marketing para previsões sobre o andamento do mercado consumidor e sua possibilidade de expansão e consumo. (ANTUNES, 1999).

Assim, com o esgotamento do Estado desenvolvimentista, as políticas educacionais para a educação básica passaram por significativas mudanças que visavam, entre outros aspectos, a formar o cidadão e o indivíduo flexível, adaptado ao mundo globalizado. A partir de 1995, momento histórico marcado pelas altas taxas de desemprego, elaborou-se a prerrogativa de que a educação é para a "vida". Silva (s.d., p.3, grifo do autor) verifica que:

> Essa foi a solução para a falta de sentido do Ensino Médio nas reformas educacionais de toda a década de 1990. Já que não é possível preparar para postos de trabalho, carreiras e mercado de trabalho dinâmico, então, o Ensino Médio é uma etapa em que se prepara para a "vida". Não se questiona, de forma nenhuma, os tipos de vidas que os jovens e os adultos podem ter nesse contexto de hegemonia do capitalismo financeiro. O fato é que os jovens deveriam se adaptar às situações de empregabilidade. Por isso, o *ensino por competências* seria interessante. Porque ele desenvolveria muito mais *comportamentos flexíveis* do que *comportamentos críticos da sociedade*.

No plano econômico, a década de 1990 foi marcada pelo regime de superinflação. O Brasil perseguiu o receituário neoliberal que solapou as bases de sustentação da expansão econômica nacional. Inicialmente se deu a adoção de medidas voltadas ao movimento de liberação comercial, financeira e produtiva, que no final foi acompanhada por fortes evidências de desindustrialização da produção. Pochmann (2010) assinala que uma das evidências da desindustrialização se expressou na perda relativa da importância do valor da produção industrial no produto interno bruto nacional (PIB) e o outro sinal de enfraquecimento poderia ser constatado por meio da alteração na composição do Valor da Transformação Industrial (VTI), e acrescenta,

> Entre 1995 e 2005, por exemplo, a indústria mais intensiva entre ciência e tecnologia manteve-se relativamente congelada entre 4 e 6% do total do Valor da

[34] Antunes (1999, p. 130) verifica que a reflexão em torno do trabalho vivo e de sua centralidade deve recuperar a discussão sobre o trabalho imaterial, ou seja, do trabalho intelectual, como uma tendência presente no mundo produtivo da empresa capitalista moderna. Segundo Antunes (s/d): "[há uma] crescente imbricação entre trabalho *material* e *imaterial*, uma vez que se presencia, no mundo contemporâneo, a expansão do trabalho dotado de maior dimensão intelectual, quer nas atividades industriais mais informatizadas, quer nas esferas compreendidas pelo setor de serviços ou nas comunicações, entre tantas outras. A expansão do trabalho em serviços, em esferas não diretamente produtivas, mas que muitas vezes desempenham atividades *imbricadas* com o trabalho produtivo, mostra-se como outra característica importante da *noção ampliada de trabalho*, quando se quer compreender o seu significado no mundo contemporâneo". (ANTUNES, s/d, p.15).

> Transformação Industrial (VTI), enquanto a indústria intensiva em recursos naturais cresceu 33,4%, a sua importância relativa no VTI, que passou de 35 para 44%. [Consequentemente a] desindustrialização nas duas últimas décadas do século 20 terminaram sendo acompanhadas pela tendência de especialização da pauta de exportação brasileira em produtos primários. (POCHMANN, 2010, p. 91).

As reformas educacionais implantadas nos anos de 1990 corresponderam aos compromissos assumidos pelo Brasil perante as conferências internacionais que orientaram as políticas educacionais para o ensino médio. A partir de um contexto de transformações macroeconômicas e políticas, as políticas educacionais são influenciadas pelos novos paradigmas produzidos pelos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial (BM), da Organização das Nações Unidas (ONU) e do Fundo Monetário Internacional (FMI) que disponibilizam receituários de como os países pobres ou emergentes devem proceder para alcançar o nível educacional dos países centrais. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990, foi um dos marcos históricos para o desenvolvimento das políticas em educação.

Isso se deu a partir da consolidação de um regime de acumulação com dominância financeira[35], intrinsecamente relacionada com a "mundialização do capital" (CHESNAIS, 2005). Naquele cenário econômico, para assegurar os rendimentos financeiros, foram introduzidas reformas de liberalização de mercados de capitais acompanhadas de mudanças de ordem político-administrativa, objetivando atrair investimentos estrangeiros e garantir a liquidez e rentabilidade deles.

É importante compreender que a mundialização financeira foi preparada pelo mercado de eurodólares, depois pela passagem a um regime de taxas de câmbio flexíveis após o colapso do sistema de Bretton Woods. Conforme Chesnais (2005), o mercado de câmbio foi o primeiro a entrar na mundialização financeira e permanece como um dos mercados onde os investidores institucionais continuam a manter parte de seus ativos. Contudo, foram as medidas de liberalização e desregulamentação de 1979-81 que deram nascimento ao sistema de finança mundializado, já que puseram fim ao controle do movimento de capitais com o estrangeiro (saídas e entradas) abrindo os sistemas financeiros nacionais para o exterior.

Nesse contexto, a primeira consequência foi a expansão acelerada, desde meados da década de 1980, dos mercados de obrigação pública interconectados internacionalmente e a difusão internacional do financiamento dos défices pela emissão de títulos negociáveis. Como

[35] Conforme Chesnais (2005), acumulação financeira é a centralização em instituições especializadas de lucros industriais não reinvestidos e de rendas não consumidas, que têm por encargo valorizá-los sob a forma de aplicação em ativos financeiros – divisas, obrigações e ações – mantendo-as fora da produção de bens e serviços.

Chesnais (2005), mais do que uma decisão deliberada, a liberalização e a transformação em títulos dos compromissos públicos foram o resultado de um processo de contágio, assim, qualquer Estado que quisesse colocar bônus do Tesouro nos mercados liberalizados estava forçado a se alinhar às práticas norte-americanas (CHESNAIS, 2005, p.17).

As duas instituições que se destacaram no âmbito das intervenções neoliberais foram o FMI e o BM, já que seus financiamentos e projetos de assistência se tornaram centros de propagação e implantação do "fundamentalismo de livre mercado" e da ortodoxia neoliberal. O BM, por exemplo, nos anos de 1982 a 1986, realizou 37 empréstimos de ajuste estrutural destinados à área fiscal (FALHEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010, p. 68).

Em tal conjuntura, houve forte influência das Declarações Mundiais de Educação em relação aos contornos que as políticas sociais ganharam no neoliberalismo, a saber:

> No contexto neoliberal, a contradição acumulação-legitimação (marca do sistema capitalista) se coloca e se resolve em termos diferentes daqueles do Estado de Bem–Estar Keynesiano. A partir da "naturalização" das desigualdades, o modelo devolve o conflito para o seio de uma sociedade fragmentada, onde os "atores" se individualizam, ao mesmo tempo em que os sujeitos coletivos perdem identidade. Muda, portanto, a orientação da política social: nem consumos coletivos nem direitos sociais, senão que assistência focalizada para aqueles com "menos capacidade de pressão" ou mais "humildes" ou, ainda os mais "pobres". Dessa forma, o Estado neoliberal ou de "Mal-Estar" inclui, por definição, uma feição assistencialista (legitimação) como contrapartida de um mercado "livre" (acumulação) [...]. (SOARES, 2002, p. 73, grifo do autor).

Nos documentos internacionais se percebe uma ênfase na focalização dos investimentos no ensino fundamental e um apelo às parcerias e ao voluntariado. Os textos dos referidos documentos destacam a escassez de postos de trabalho e formulam proposições para tal "desajuste", como o apelo à informalidade (empreendedorismo) (ARÉCO, 2009). Como demonstra o *Relatório para a Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas* (UNESCO), produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1998),

> [a] educação básica deve, também e, sobretudo, na perspectiva da educação permanente, dar a todos os meios de modelar, livremente, a sua vida e de participar na evolução da sociedade. [...] O princípio geral de ação que deve presidir a esta perspectiva de um desenvolvimento baseado na participação responsável de todos os membros da sociedade é o do incitamento à iniciativa, ao trabalho em equipe, as sinergias, mas também ao *auto-emprego* e ao *espírito empreendedor*: é preciso ativar os recursos de cada país, mobilizar os saberes e os agentes locais, com vista à criação de novas atividades que afastem os malefícios do *desemprego tecnológico*. (UNESCO, 1998, p. 83, grifo nosso).

Especificamente com relação aos conhecimentos científicos, relativos às Ciências Humanas e à Sociologia, a recomendação de Dakar, em 1998, recorre ao sentido da aprendizagem a partir das lições das coisas e dá ênfase à apropriação do conhecimento sociológico na perspectiva de colaborar com o desenvolvimento econômico, no intuito de, entre outras questões, "mobilizar os conhecimentos científicos de forma internacional e pluridisciplinar". (UNESCO, 1998, p 84). Tais orientações visam a contribuir para adaptar projetos de exploração de recursos humanos e naturais para atender às necessidades da produção do setor agroindustrial, por exemplo. Desta forma, as recomendações de Dakar, de 1998, consideram ser necessário:

> Criar capacidades de pesquisa e peritos em nível regional: *ensinar ciências segundo uma problemática sistêmica, recorrendo à "lição das coisas*", o que permite retirar conhecimentos da observação do meio envolvente natural ou artificial; mobilizar os conhecimentos tácitos de todos, incluindo os das gerações mais velhas (processos de rodízio dos campos, problemas de erosão dos solos, riscos naturais, etc.); *mobilizar os conhecimentos científicos internacionais para projetos pluridisciplinares fazendo, por exemplo, intervir as ciências sociais — história, sociologia, etnologia, geografia econômica* — sem deixar de tratar da *especificidade local* (há muitos exemplos de *projetos agrícolas* abortados não por falta de preparação dos agrônomos implicados, mas por estes desconhecerem as condições sociais e culturais de aplicação). (UNESCO, 1998, p. 84, grifo nosso).

Explicitando o conceito de "necessidades da produção", são interessantes as considerações que Mészáros (1996) faz ao analisar o atual desenvolvimento dos meios de produção. O pensador ressalta que este nunca esteve diretamente ligado ao desenvolvimento das necessidades humanas. Considera que os meios de produção convertidos em capital têm que se opor às necessidades humanas, se a lógica do capital exigir; por isso, se constrói a lógica das chamadas "necessidades da produção". De forma semelhante, os avanços no *know-how* científico podem ser transformados em efetivos meios de produção, não para serem empregados ou atender as necessidades humanas, mas somente se isto favorecer aos interesses do capital (MÉSZÁROS, 1996, p. 76). Uma análise mais atenta dos documentos internacionais, norteadores das políticas educacionais, desvela que o conhecimento científico se coloca como indispensável para atender às necessidades de produção, sobrepondo-se às necessidades humanas.

As reformas educacionais brasileiras, orientadas por tais pressupostos, implementadas ou em processo de implementação no referido momento histórico (década de 1990), tinham como objetivo, do ponto de vista técnico, a formação do homem empreendedor; e do ponto de

vista ético-político, a formação do homem colaborador; duas características fundamentais do intelectual urbano atual nos marcos da hegemonia burguesa (NEVES, 2005).

No que tange aos limites das reformas das políticas em educação, é interessante compreender que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados, por isso, uma reformulação significativa da educação não é concebível sem a correspondente transformação do quadro social, o que implica realizar não somente uma reforma. Sob esse aspecto, Mészáros (2005, p. 26, grifo do autor) esclarece:

> [a]s mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejulgadas, são admissíveis apenas como o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe [...] de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução. Podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve conformar com a regra geral preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a *própria regra geral*.

Considerando essas condições, a partir da promulgação da LDB nº 9.394/1996, muitos debates ocorreram no que tange à implantação da disciplina Sociologia no currículo escolar. O projeto de lei que implantaria a Sociologia foi vetado em 2001 pelo ex-presidente da República Fernando Henrique Cardoso, como lembra Carvalho (2007), em um momento em que o Brasil vivia o auge do neoliberalismo. A Lei que regulamentaria o ensino de Sociologia teve um entendimento, por parte dos representantes do MEC, de que não era obrigatória sua inserção como disciplina autônoma e que esta deveria ser inserida em áreas de conhecimentos.

Reforçando esse entendimento, os PCNs, publicadas em 1999, consideravam que os conhecimentos de História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Antropologia, Direito, Política, Economia e Psicologia não visavam necessariamente a "propor à escola que explicite denominação e carga horária para esses conteúdos na forma de disciplina" (BRASIL, 1999). Portanto, segundo o documento, os conteúdos dessas ciências poderiam ser organizados, a critério da escola, em disciplinas específicas ou em projetos e atividades que se orientariam pela interdisciplinaridade (JINKINGS, 2004). O texto legal destaca no item 5.2 *Os saberes das áreas curriculares* nas áreas de Ciências Humanas:

> [...] destacam-se as competências relacionadas à apropriação dos conhecimentos dessas ciências com suas particularidades metodológicas, nas quais o exercício da indução é indispensável. Pela constituição dos significados de seus objetos e métodos, o ensino das Ciências Humanas e Sociais deverá desenvolver a compreensão do significado da identidade, da sociedade e da cultura, que

> configuram os campos de conhecimentos de História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, Direito, entre outros. Nesta área incluir-se-ão também os estudos de Filosofia e Sociologia *necessários ao exercício da cidadania*, para cumprimento do que manda a letra da lei. No entanto, é indispensável lembrar que o espírito da LDB é muito mais generoso com a constituição da cidadania e não a confina a nenhuma disciplina específica, como poderia dar a entender uma interpretação literal da recomendação do inciso III do Parágrafo primeiro do Artigo 36. Neste sentido, todos os conteúdos curriculares desta área, embora não exclusivamente dela, deverão contribuir para a constituição da identidade dos alunos e para o desenvolvimento de um protagonismo social solidário, responsável e pautado na igualdade política. (BRASIL, 1999, p. 93, grifo do autor).

Os elementos estruturadores da proposta curricular para o ensino médio consubstanciada na Resolução CNE/CEB n° 03/1998 são marcados pela interdisciplinaridade e contextualização, ao lado dos princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia. A política educacional do governo FHC (1995-2002), em seu primeiro mandato, proclamou a necessidade de uma formação humana que respondesse às exigências do "novo capitalismo flexível" e da "sociedade do conhecimento" (JINKINGS, 2004). Isto se alinhava com os pressupostos e conceitos empresariais que necessitavam de força de trabalho polivalente, apta à atuação na nova base técnica oriunda da reestruturação[36] produtiva do capital.

No mesmo sentido, a reforma do ensino médio, implementada no Brasil desde a aprovação da LDB de 1996, apresentou

> [...] sua concepção de educação e sociedade, orgânica as novas exigências do "capitalismo flexível". Trata, finalmente, dos desafios colocados às ciências sociais e aos educadores, em face das formas atuais de acumulação capitalista, por meio das quais as tendências destrutivas do regime aparecem em toda a sua concretude. (JINKINGS, 2004, p. 2).

É significativo destacar que, no referido contexto, a compreensão da teoria do capital humano nos anos neoliberais sofreu novas reformulações (SAVIANI, 2007). Tal teoria, entendida na sua versão original, ou seja, a partir do período dominado pela economia keynesiana e pela política do Estado de bem-estar (era de ouro do capitalismo), entendia que a função da educação era preparar as pessoas para atuar em um mercado que estava em expansão; por isso, exigia uma força de trabalho educada, cabendo à escola a formação, para que esta fosse incorporada ao mercado, no sentido de assegurar a competitividade das empresas, o aumento da riqueza social e da renda individual.

[36] É importante lembrar que a crise capitalista iniciada na década de 1970 conduziu à reestruturação dos processos produtivos, cujas mudanças na base técnica de produção levaram ao desenvolvimento do toyotismo (SAVIANI, 2007).

A partir de 1990, essa teoria ganhou um novo significado, que se orientou pela ênfase dada ao desenvolvimento das capacidades e competências que cada indivíduo deve adquirir no mercado educacional para "conquistar" um lugar no mercado de trabalho. Os modelos fordista e toyotista concomitantemente passaram a orientar a lógica de racionalização da produção, esse último atendendo a determinados nichos. É importante destacar, contudo, que historicamente, o modelo fordista se apoiava na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada de base fixa, a partir do método taylorista de racionalização do trabalho, o que supunha estabilidade no emprego e visava à produção em série de objetos estandardizados, em grande escala, acumulando estoques e propiciando consumo de massa (SAVIANI, 2008b).

De forma diferente, o modelo toyotista apoiava-se na tecnologia leve, de base microeletrônica flexível e operava com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala que atende demandas de nichos específicos do mercado, a partir de métodos como o *Just in time*, o que dispensa a formação de estoques. Por isso, requer trabalhadores que, em lugar de adquirirem estabilidade no emprego, entrem na disputa por posições hierárquicas na empresa de forma que contribuam para elevar a produtividade a partir da expropriação de seu saber (SAVIANI, 2008b).

É pertinente lembrar que o caráter histórico de expropriação do saber do trabalhador já foi apontado por Marx e Engels (2004) que, ao analisarem a divisão manufatureira do trabalho, verificaram que as forças intelectuais do processo material de produção aparecem para o trabalhador como propriedade de outrem e como poder que os domina. Por isso, ao ser dissociado da sua capacidade intelectual, é mutilado e se reduz a uma fração de si mesmo no processo de produção capitalista, que fez da ciência uma força produtiva para servir ao capital. Cabe questionar como essa expropriação vem ocorrendo na atual fase do capital em que há uma significativa expansão do trabalho imaterial.

Antunes (1999) esclarece que o trabalho imaterial no interior da grande indústria possui uma evidente interseção com a esfera da subjetividade do trabalhador, no que concerne ao seu aspecto intelectual e cognitivo, do processo produtivo que o obriga a "tomar decisões", "analisar as situações" e oferecer alternativas aos possíveis problemas da empresa. A expansão do trabalho imaterial faz com que a expropriação histórica do saber do trabalhador tome outras configurações na nova fase do capital, desvelando que:

> [o] saber operário, que o fordismo expropriou e transferiu para a esfera da gerência científica, para os níveis de elaboração, [na] nova fase do capital, da qual o toyotismo é a melhor expressão, retransfere o *savoir-faire* para o trabalho, mas o faz

> visando a apropriar-se crescentemente da sua dimensão intelectual, das suas capacidades cognitivas, procurando envolver mais forte e intensamente a subjetividade operária. Os trabalhos em equipes, os círculos de controle, as sugestões oriundas do chão da fábrica, são recolhidos e apropriados pelo capital nessa fase de reestruturação produtiva. Suas ideias são absorvidas pelas empresas, após uma análise e comprovação de sua exequibilidade e vantagem (lucrativa) para o capital [...]. (ANTUNES, 1999, p. 131, grifo do autor).

A partir de tal análise, é possível afirmar que, na perspectiva de um Estado neoliberal, as instituições formais de educação se tornaram parte importante do sistema global de internalização: quer os indivíduos participem ou não, estes devem ser induzidos à aceitação ativa dos princípios reprodutivos orientadores dominantes, adequados à sua posição na ordem social e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes são atribuídas (MÉSZÁROS, 2005).

De tais mudanças no mundo do trabalho é que se deram os ajustes neoliberais para o ensino médio no governo FHC e expressos na LDBEN e PCNs, que direcionaram a implantação e implementação de um projeto pedagógico pautado nos já referidos princípios da flexibilidade, autonomia, identidade, diversidade, interdisciplinaridade e contextualização, que tinham como objetivo fundamental um ensino médio vinculado à "preparação" para o mundo do trabalho. Os pressupostos que orientavam tais documentos tinham como alicerce os quatro pilares ditados pela UNESCO: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser (SARANDY, 2004).

Jacomeli (2007) esclarece que os documentos referenciados pelos PCNs (BRASIL, 1998) recomendam que as políticas educacionais fossem diversificadas, para que a educação não se tornasse um fator de exclusão social. Enfatiza-se, no documento, que os tempos e os campos da educação devem ser repensados, completando-se e interpretando-se, no sentido de possibilitar que cada indivíduo tire proveito de todos os ambientes educativos ao longo de sua vida. Nessa perspectiva, Jacomeli (2007) destaca que, no texto legal, os quatro pilares da educação se colocam da seguinte forma:

> 1. ***Aprender a conhecer***: saber selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral, com espírito investigativo e crítico; em outras palavras, ser capaz de aprender a aprender durante toda a vida;
>
> 2. ***Aprender a fazer:*** desenvolver a competência para relacionar-se em grupo, resolvendo problemas e adquirindo uma qualificação profissional;
>
> 3. ***Aprender a viver com os outros***: fortalecer sua identidade, compreendendo percebendo a interdependência com o outro para a realização de projetos comuns, gerindo conflitos e respeitando valores de pluralismo, da busca da paz e de compreensão mútua;

> 4. ***Aprender a ser***: desenvolver sua personalidade para agir com autonomia, expressando opiniões e assumindo as responsabilidades (JACOMELI, 2007, p. 102, grifo da autora).

Ramos (2011a) verifica que no Brasil a integração da noção de competência à reforma educacional brasileira se iniciou com a aprovação da LDB de 1996, que incidiu tanto sobre a educação básica quanto sobre a educação profissional. Segundo a autora, estruturalmente, as principais mudanças foram, por um lado, a definição da identidade do ensino médio com educação básica e, como última etapa desse nível de ensino, responsável pela consolidação da formação que se inicia na educação infantil e no ensino fundamental. Por outro lado, marcou a separação da educação profissional técnica da educação básica, que passa a adquirir caráter complementar ao ensino médio. Ramos (2011a, p. 125-126) acrescenta:

> As reformas curriculares, por sua vez, visam re-orientar a prática pedagógica organizada em torno da transmissão de conteúdos disciplinares para uma prática voltada para a construção de competências. Essa característica da reforma da Educação brasileira impede-nos de analisar a educação profissional isoladamente, tornando importante demarcar as principais transformações estruturais e conceituais que se processam na educação básica como um todo, articulada à educação profissional.

Silva et al. (2009), ao refletirem sobre as concepções gerais e condições objetivas que determinam as metodologias de ensino, consideram que as escolhas metodológicas de modo geral dependem do modo como a escola está organizada, como o trabalho docente se estrutura, como os docentes são contratados, como esses docentes compreendem a função da escola, como pensam a infância e a juventude no contexto atual e como estruturam suas aulas. Dessa forma, a Pedagogia não Diretiva se materializa nas concepções dos documentos oficiais, nas práticas reais dos professores e em suas concepções objetivas para a organização do trabalho didático no interior da escola. Os referidos autores notam que os textos que circulam no campo da Educação partem

> [das] perspectivas liberais marcadas pela Escola Nova, que tendem a defender a não diretividade no ensino e criticam, sobretudo, o ato de ensinar, difundindo a ideia de que os jovens e crianças aprendem muito mais sozinhos do que com professores. [...] essas perspectivas evoluíram para os currículos elaborados após a LDB 1996, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares Nacionais que reelaboraram as propostas da Escola Nova e podemos sintetizar nas palavras de ordem que se disseminaram no senso comum da década de 1990 em diante: os alunos devem “aprender a aprender”, os currículos devem ser flexíveis e organizados por módulos ou temas, os professores devem ser animadores, motivadores, os conteúdos são indicados pelos alunos e pelo mercado e sociedade tecnológica. (SILVA et al., 2009, p. 17, grifo da autora).

Com isto, as consequências oriundas dessas perspectivas, para a organização de escolas, currículos, formas de contratação de professores e para a constituição da Sociologia como disciplina e/ou conteúdos, se fazem presentes, já que a escola do "aprender a aprender" esvaziou o sentido e a função dos professores, das disciplinas e da própria escola. É interessante notar que a Sociologia retorna à escola a partir de condições objetivas e precarização do trabalho docente sob a perspectiva das pedagogias não diretivas, baseadas na noção de competências e na crítica às disciplinas e à formação de professores especialistas (SILVA et al., 2009).

Além disso, Jacomeli (2007), ao analisar os PCNs, considera que, de forma geral, as reformas educacionais têm enfatizado que um dos seus maiores objetivos é preparar o trabalhador a atuar em um mundo marcado pelas transformações econômicas e sociais da atual fase de globalização do capitalismo. As transformações no mundo do trabalho ocorrem com a mudança de paradigma organizacional do taylorismo/fordismo para o toyotismo, que tem influenciado as políticas educacionais.

O debate sobre a expansão e a alteração do currículo da educação básica parte do pressuposto de que a escola precisa acompanhar as referidas mudanças para oportunizar a escolarização adequada aos trabalhadores. Como já dito anteriormente, a reestruturação produtiva partiu da necessidade de instaurar modelos organizacionais alternativos no sentido de dar respostas satisfatórias à superação da crise financeira, de mercado (de expansão e concorrência intercapitalistas) e da crise social (conflitos políticos capital-trabalho), verificados nas décadas de 1960 e 1970.

O ensino médio passou a ser entendido como a etapa da educação básica à qual se atribui a responsabilidade pela preparação ao mercado de trabalho, tornando-se alvo privilegiado de políticas que visam à necessidade de a escola se readaptar para atender as demandas do mundo do trabalho. Por isso,

> O ensino médio [foi definido] para responder às transformações sociais e políticas desencadeadas pelas reformas do Estado, sob a égide da globalização do capital. Para governantes, empresários e agências multilaterais, a educação escolar é fundamental na formação do capital humano e imprescindível no combate à pobreza. E o ensino médio assume a funcionalidade de formar mão de obra com maior nível de qualificação, capaz de ajustar-se à mobilidade que caracteriza o mercado de trabalho nas duas últimas décadas. (OLIVEIRA; GOMES, 2011, p. 71).

No governo FHC, o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 (BRASIL, 1997), desvinculou o ensino médio da formação técnica. Tal questão revela a compreensão que a

classe dominante no Brasil tem da formação profissional, ou seja, uma perspectiva de que os trabalhadores devem ter assegurado apenas o conhecimento necessário ao exercício profissional. Oliveira e Gomes (2011) enfatizam que o ensino médio

> É tido como condicionante da empregabilidade dos trabalhadores. As disputas por sua democratização e definição da sua identidade devem ser levadas, hoje, em consideração. A inclusão da "progressiva extensão da obrigatoriedade ao ensino médio" na Constituição de 1988 (art. 208, II), foi uma sinalização importante à adoção de políticas de sua expansão e democratização [contudo] o Congresso alterou a redação para "progressiva universalização do ensino médio gratuito" (BRASIL, 1996). A denegação da obrigatoriedade reflete o projeto de o Estado não prover a escolaridade média na perspectiva da educação como direito social. (OLIVEIRA; GOMES, 2011, p. 71, grifo dos autores).

Retomando a questão da luta pela inclusão da disciplina Sociologia nos anos de hegemonia de FHC, é pertinente elucidar que, apesar do veto presidencial, as reivindicações para a implementação da disciplina continuaram, apoiadas pela Federação Nacional dos Sociólogos (FNSB) que, segundo Carvalho (2007, s.p.), passou a lutar nas esferas estaduais e aguardou um novo governo que poderia reverter a situação. Nesse ínterim, o ensino de Sociologia foi introduzido em 17 unidades da Federação até o ano de 2006, quando foi aprovada a nova Resolução do CNE, que recomendou o retorno da Sociologia e da Filosofia no ensino médio.

Sarandy (2004), ao analisar a reinserção da disciplina Sociologia nos anos de governo FHC, verifica que, de todas as justificativas levantadas para vetar a inclusão da disciplina, a mais utilizada pelo MEC e demais gestores de política educacional se apoiou no fato de a LDB 1996 e os PCNs não "determinarem" o ensino da Sociologia, por meio de disciplina. O pesquisador entende que, de fato, a Lei nº 9.394/1996, em seu art. 36, § 1º, item III, reza que ao final do ensino médio o educando deverá demonstrar "domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários para o exercício da cidadania", mas não estabelece que seu ensino seja incluído entre as disciplinas do núcleo básico, aquelas consideradas obrigatórias.

Para Sarandy (2004), os PCNs para o Ensino Médio (volume 4, página 11) ao referenciarem os conhecimentos relativos ao conjunto das Ciências Humanas, "[...] não visam a propor à escola que explicite denominação e carga horária para esses conteúdos na forma de disciplinas." (BRASIL, 2002). O documento considera que os referidos conteúdos devem ser "agrupados e reagrupados, a critério da escola, em disciplinas específicas ou em projetos, programas e atividades que superem a fragmentação disciplinar [...]". (BRASIL, 2002).

Contestando o posicionamento do MEC com relação ao entendimento do lugar da disciplina Sociologia no currículo escolar, Sarandy (2004, p. 62-63) considera que

> [...] a LDB, que tem força de lei, não orienta sobre o modo de introdução desses conhecimentos. Já os PCNs deixam em aberto, mas não descartam a possibilidade de organização de disciplinas, que ficaria a critério da escola. É interessante observarmos, ainda, que tratam num mesmo nível de importância a história, a geografia, a sociologia ou a filosofia. Afirmar, portanto, que não devemos estabelecer as disciplinas nos currículos escolares por coerência à lei é distorcer as orientações contidas nesses documentos que em nenhum momento proíbem sua implantação. E se prevalecer essa interpretação jurídica, ela terá que servir também para a história e geografia, o que nos leva ao ponto inicial, já que não se cogitou em dotar essas disciplinas de caráter não-obrigatório.

Nessa perspectiva de contestação da obrigatoriedade ou não da disciplina Sociologia no currículo escolar, foi importante a atuação do Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo (SINSESP), presidido pelo Prof. Dr. Paulo Roberto Martins, que, por sugestão de seu diretor, Amaury César Moraes, docente da USP, apresentou na época uma proposta ao MEC para que "[...] pela via administrativa, com mudança na Resolução de 1998 do CNE, a situação pudesse ser modificada [...]". (CARVALHO, 2007, s.p.).

A referida proposta circulou em várias instâncias do Ministério e chegou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) no final de 2005 e teve, como relator da matéria, o sociólogo Prof. César Calegari, presidente da Câmara do Ensino Básico do CNE, o que favoreceu a discussão em torno da efetiva inclusão da disciplina Sociologia no currículo escolar. Houve também uma mobilização por estudantes de diversas universidades brasileiras ligadas aos cursos de Ciências Sociais, Sociologia e Filosofia, os quais foram a Brasília, DF, em 2001, reivindicar o retorno da disciplina Sociologia no currículo escolar.

## 1.3 O GOVERNO LUÍS INÁCIO LULA DA SILVA: NOVO MARCO PARA A DISCIPLINA SOCIOLOGIA (2003-2010)

Saviani (2008a) lembra que os embates travados entre os educadores e o governo de FHC, cuja orientação política educacional não contemplava as principais aspirações dos movimentos organizados na área da educação, encontravam no PT um canal político fértil para suas reivindicações. Havia grandes expectativas com a ascensão desse partido ao poder federal, na esperança de se inaugurar uma nova era para a educação no país. Porém, com a posse de Lula, em 2003, as primeiras iniciativas para o campo da educação foram deixando

clara a frustração dos educadores, já que se mantiveram as questões de fundo e a orientação política do governo anterior (SAVIANI, 2008a).

A hegemonia capitalista desenvolvida a partir da década de 1990 se deu a partir da imposição e pregava o fim da disputa entre capital e trabalho, cujo objetivo seria a manutenção da ordem e o desenvolvimento do progresso. Tal questão se desenvolveu na perspectiva da noção da conciliação de classe em prol do combate à pobreza e da preservação ambiental nos países latino-americanos, a partir dos pressupostos do FMI que vislumbrava a construção de uma economia mundial para todos (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010).

Os efeitos de tal questão no Brasil ficaram evidentes a partir dos impactos sobre a organização da classe trabalhadora que, sob a orientação de uma nova pedagogia da hegemonia, a partir da década de 1990, e com a reformulação do PT, inaugurou uma esquerda nova ou uma esquerda para o capital. Desta forma,

> [...]. Em ambos os governos de Lula verifica-se o aprofundamento das diretrizes dessa nova relação entre Estado e sociedade civil, e a difusão da noção de que a construção de uma agenda nacional de desenvolvimento só pode se dar por meio de um diálogo social. Esse ideário é norteador do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), órgão criado por decreto pelo governo em 2003 para que representantes da sociedade civil participem das ações e decisões do aparelho de Estado. Previa-se entre seus 90 conselheiros, a participação de 41 representantes de empresas e/ou associações empresariais e 16 representantes de associações de trabalhadores. (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010, p. 84).

Naquele contexto, se aprofundaram no governo Lula as diretrizes educacionais instituídas por FHC para o alargamento e ampliação dos níveis de formação para o trabalho simples expresso nas políticas de alfabetização, de combate à reprovação e de reformulação da educação profissional. Objetivou-se fortalecer a preparação de “capital humano” para o atual estágio de racionalização do processo de produção da existência na periferia do capitalismo. Buscou-se, assim, aprimorar a formação de uma cidadania adequada ao modelo de sociabilidade neoliberal da Terceira Via (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010, p. 92).

Com relação às reformas da educação básica, Saviani (2008a), ao analisar as iniciativas relativas à primeira gestão petista (2003-2006), verifica que entrou em cena a discussão em torno do ensino fundamental para nove anos mediante a matrícula dos alunos a partir dos seis anos de idade. Tal questão, segundo o autor, já estava sendo provocada em

razão das implicações financeiras relativas ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) - Lei nº 9.424/1996.

As alterações ocorreram no primeiro mandato do governo petista e, em 19 de dezembro de 2006, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 53, que substituiu o FUNDEF pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O avanço foi que este fundo passou a contemplar também a educação infantil, ensino médio e a educação de jovens e adultos. Tal política visava a alcançar o meio urbano e rural e as modalidades da educação especial, educação indígena e quilombola, bem como a educação profissional integrada ao ensino médio (SAVIANI, 2008a).

Também se ampliou o compromisso da União com o financiamento da educação básica a partir do dispositivo incluído na Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006, que vedou à instância federal utilizar o salário-educação para suprir a sua parte na composição do Fundo, diferente do se fazia no governo FHC. Apesar de o FUNDEB representar um considerável avanço com relação ao FUNDEF, Saviani (2008a, p. 92, grifo do autor) considera que:

> [é] forçoso reconhecer que se trata de um fundo de natureza contábil que não chega a resolver o problema do financiamento da educação. Na verdade, os valores indicados no quadro, se efetivamente aplicados, melhoram o financiamento da educação comparativamente à situação atual. Mas não tem força para alterar o *status quo* vigente. Ou seja: a ampliação dos recursos permitirá atender a um número maior de alunos, porém em condições não muito menos precárias do que as atuais, isto é, com professores em regime de hora-aula; com classes numerosas; e sendo obrigados a ministrar grande número de aulas semanais para compensar os baixos salários que ainda vigoram nos estados e municípios.

Dourado (2007) verifica que vários programas, políticas e ações foram realizados pelo governo federal, após a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), que se deu a partir de uma perspectiva gerencial e patrimonial. Destaca ainda que, apesar disso, grande parte das políticas educacionais foram reorientadas a partir de 2003, promovendo alterações nos marcos regulatórios vigentes para a educação básica e superior.

No tocante ao ensino médio, o governo petista passou a ter um entendimento de que um dos principais desafios da educação consistia em estabelecer seu significado e lançou o seguinte questionamento: “[...] seria [o ensino médio] uma mera passagem para o ensino superior ou inserção na vida econômico-produtiva?” (BRASIL, 2008b).

Procurou-se formular um documento para estabelecer diretrizes que correspondessem à “concepção inovadora do ensino médio, com a formação integral do estudante estruturada na ciência, cultura e trabalho.” (BRASIL, 2008b). A intenção era desenvolver “um significado mais amplo” do ensino médio a partir de uma integração à educação profissional técnica, entendida como uma importante política pública, que implicaria uma mudança curricular do ensino médio “tradicional” não profissionalizante. Segundo o MEC (BRASIL, 2008b), a definição da identidade do ensino médio, como última etapa da educação básica, precisaria

> [...] ser iniciada mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que a constituem, reconhecendo-os como sujeitos de direitos no momento em que cursam o ensino médio. (BRASIL, 2008b, p. 7).

Ainda, conforme exposto no relatório, havia uma necessidade de superação do caráter dual de ensino. Dessa forma, o MEC entendia que o Decreto nº 2.208/1997 reforçava essa visão dual, que estaria

> [...] sendo superada na formulação e condução das políticas de educação básica e da educação profissional e tecnológica do Ministério da Educação e que tem na publicação do Decreto nº 5.154/2004 um marco importante na medida em que este decreto revogou a obrigatoriedade da separação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio e delegou as formas de articulação entre a educação profissional (integrada, concomitante e subsequente) e o ensino médio para a decisão das redes e instituições escolares. Porém, muito há por se realizar, especialmente no sentido de se alcançar a universalização de um ensino médio de qualidade, que tem sua identidade definida em suas múltiplas determinações sócio-culturais, pedagógicas e político-econômicas. Isso implica garantir um ensino médio comprometido com os sujeitos que lhe conferem sentido: educadores e estudantes. (BRASIL, 2008b, p. 3).

Simões (2011), ao analisar as políticas públicas para o ensino médio no governo Lula, verifica que, para a implementação de novas políticas para essa etapa de ensino e para a educação profissional, colaboraram a revogação do Decreto nº 2.208/1997 e a aprovação do Decreto nº 5.154/2004. A aprovação do Decreto estabeleceu a flexibilização na articulação do ensino médio com o ensino técnico e incentivou ao retorno do ensino técnico integrado. Apesar de o governo petista apresentar intenções diferentes do governo anterior, as políticas para o ensino médio não ficaram isentas de contradições, mesmo que sua perspectiva política fosse comprometida com a superação do dualismo estrutural. Prova disso é que a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) organizou, de forma separada, o *Seminário Nacional do Ensino Médio: Construção Política* (2003) e o *Seminário Nacional de Educação*

*Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas* (2004), o que já indica uma desarticulação entre as propostas.

Simultaneamente, embora o Decreto nº 5.154/2004 não tenha assegurado o fim das perspectivas reacionárias do governo FHC, expressou, em certa medida, uma sensibilidade com o consenso dos professores responsáveis pela educação profissional de nível técnico e de profissionais da educação brasileira. Os educadores lutaram e desenvolveram propostas para o ensino médio ser estruturado como momento social, pedagogicamente necessário aos estudantes oriundos da classe trabalhadora para sua futura inserção no mercado de trabalho, a partir de uma formação sob os princípios da escola unitária (OLIVEIRA; GOMES, 2011).

Em 2004, foram criados a Secretaria de Educação Básica e o Departamento de Políticas de Ensino Médio, que representou um avanço para a educação básica como um todo, porém se separou, no interior do MEC, o ensino médio da organização da educação profissional técnica de nível médio, que ficou sob a responsabilidade da SEMTEC. Com isso, as secretarias tiveram dificuldades de garantir a coordenação nacional do processo de implementação das políticas públicas para o ensino médio integrado à educação básica, o que inviabilizou o avanço conceitual da identidade de um ensino médio mais amplo, que incluísse a profissionalização como uma de suas formas de sua organização.

Em síntese, o debate sobre a relevância política e pedagógica da revogação do Decreto nº 2.208/1997, que se deu a partir das reivindicações de educadores e das posições diversas e contraditórias do meio educacional, definiu o Decreto nº 5.154/2004 como uma mudança possível da legislação educacional. Como já mencionado, o referido Decreto revogou a obrigatoriedade da separação entre o ensino médio e a educação profissional técnica, e delegou às formas de articulação entre a educação profissional e o ensino médio para a decisão das redes e instituições escolares. Regulamentou-se, contudo, a modalidade da educação profissional separadamente da educação básica, tendo sido ocultado nesse procedimento o avanço conceitual e político para o ensino médio, elaborado no Seminário Nacional em 2003 (SIMÕES, 2011).

Dando amplo seguimento à noção de desenvolvimento de competências, tal conceito extrapolou a educação básica e influenciou profundamente as áreas voltadas à formação profissional no Brasil do século XXI. Falleiros, Pronko e Oliveira (2010) verificam que, de forma concomitante a esse processo, se moldou no país um novo “sistema nacional” de formação técnico-profissional, no qual os centros formadores e escolas técnicas passaram a se responsabilizar por emitir certificados de competência aos trabalhadores, “flexibilizando” a formação técnica (leia-se encurtando ou favorecendo modalidades de educação a distância) e

reforçando comportamentos ético-políticos adequados ao consenso e à coesão social necessária à reprodução do capitalismo contemporâneo (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010).

A reforma da educação tecnológica empreendida no primeiro momento do governo Lula materializou-se no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, e na instituição, no âmbito federal, do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), a partir dos Decretos nº 5.478/2005 e nº 5.840/2006.

Desta forma, as demandas expressadas nas lutas sociais no campo educacional foram apaziguadas e adequadas aos objetivos do projeto de sociedade e de sociabilidade hegemônica (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010). Conforme Falleiros, Pronko e Oliveira (2010), tais propostas de cunho reformista integram, de forma submissa, segmentos sociais da classe trabalhadora ao projeto social e de sociabilidade das classes dominantes, enfraquecendo a luta pela manutenção de uma educação tecnológica de nível médio integrado, como contribuição importante das relações sociais vigentes.

Apesar de as políticas para o ensino médio manterem em boa parte as perspectivas e diretrizes neoliberais, foi nessa conjuntura que ocorreu a inclusão da disciplina Sociologia no currículo da escola média no contexto da gestão petista. Desta forma, após quase 40 anos de ausência do currículo escolar, as disciplinas Filosofia e Sociologia foram novamente incorporadas aos conteúdos do ensino médio, em junho de 2008, com a promulgação da Lei nº 11.684, no auge do segundo mandato do Presidente Lula. Como mencionado, o Partido dos Trabalhadores não rompeu com as propostas educacionais do Governo PSDB, conforme Neves (2007),

> [O] Governo Lula da Silva, dando um tratamento compensatório a fome de amplos segmentos da população, vai conquistando o consentimento dos brasileiros a seu modo de governar, construindo, sob a direção petista, uma ampla rede nacional de sustentação política tendo como pólos irradiadores a esfera municipal de poder e os mais diferentes organismo da sociedade civil que atuam em movimentos diversos e complementares com vistas a manter a coesão social. (NEVES, 2007, p. 98).

No momento anterior à promulgação da Lei nº 11.684/2008, em 2006, foram elaboradas as *Orientações Curriculares para o ensino médio*[37] (OCNEMs), documento que

[37] Segundo o MEC, a elaboração das OCNs se iniciou em 2004. Constituiu-se um grupo de trabalho multidisciplinar com professores que atuam em linhas de pesquisa voltadas para o ensino, objetivando traçar

procurou fazer crítica às *Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio* do ano de 1998 (DCNEM) e aos *Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio* de 1999 (PCNEM). Nas OCNEMs, o entendimento é de que o ensino da Sociologia tinha caráter disciplinar, não se tratando apenas de um tema transversal, como colocado nos documentos anteriores (SILVA et al., 2009). O documento apresentou dois eixos principais em termos de categorias-chave, o estranhamento e a desnaturalização[38], entendidos como

> O papel central que o pensamento sociológico realiza é de desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Há uma tendência sempre recorrente a se explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política, etc. com argumentos naturalizados. Primeiro, perde-se de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim; segundo, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais. (BRASIL, 2006, p. 106).

Nas OCNEMs, para a Sociologia, as razões para a disciplina estar presente no ensino médio se devem às estruturas sociais que estão cada vez mais complexas, nas quais as relações de trabalho atritam-se com as novas tecnologias de produção: "[...]. O mundo está cada vez mais 'desencantado', isto é, cada vez mais racionalizado, administrado, dominado pelo conhecimento científico e tecnológico." (BRASIL, 2006, p. 111). Consideram que, no campo da política, os avanços da democratização têm sido simultâneos aos avanços das tecnologias da comunicação e informação, "[...] tendendo a corromper-se esse regime político em novas formas de populismo e manipulação." (BRASIL, 2006, p. 111). No que concerne ao campo social, há um entendimento no documento de que o predomínio do discurso econômico promove uma "renaturalização" das relações, o que reforçaria o caráter ambíguo (e perverso) da racionalidade contemporânea. Dessa forma, é expresso no documento que:

> O ensino médio pode ser entendido como momento final do processo de formação básica, uma passagem crucial na formação do indivíduo – para a escolha de uma

---

um documento preliminar que suscitasse o debate sobre conteúdos de ensino médio e procedimentos didático-pedagógicos, contemplando as especificidades de cada disciplina. Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias – no capítulo 4 (BRASIL, 2006, p. 101-133), estão dispostas as orientações para o conhecimento de Sociologia, que tiveram como consultores o Prof. Dr. Amaury Cesar Moraes, Profa. Dra. Elisabeth da Fonseca Guimarães e o Prof. Dr. Nélson Dácio Tomazi e como leitores críticos, a Profa. Dra. Ileizi Luciana Fiorelli Silva, o Prof. Dr. Pedro Conteratto e o Prof. Dr. Pedro Tomaz de Oliveira Neto.

[38] Não é objetivo deste trabalho fazer uma leitura teórico-metodológica sobre os OCNEMs produzidos para a Sociologia. Cabe lembrar, contudo, que as referências presentes no documento fazem menção a diversos teóricos, como Weber, Mannheim, Bourdieu, entre outros, apresentados como base para as reflexões dos autores sobre a metodologia e o possível conteúdo do ensino de Sociologia na escola média.

> profissão, para a progressão nos estudos, para o exercício da cidadania, conforme diz a lei -, por isso a presença ou ausência da Sociologia é desde já indício, sobretudo no campo político. (BRASIL, 2006, p. 111).

Em 2007, a partir do Decreto nº 6.320, houve a reestruturação da Secretaria de Educação Básica, no qual o MEC colocou em pauta que uma das prioridades seria a qualidade da educação básica. Estabeleceram-se tais objetivos no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que representou uma nova oportunidade de repensar uma política pública que estabelecesse uma perspectiva mais ampla para o ensino médio (SIMÕES, 2011).

Em abril de 2009, o MEC lançou o denominado "Ensino Médio Inovador", que teve como proposta rever a identidade do ensino médio, considerando que esta

> [se] define na superação do dualismo entre propedêutico e profissionalizante. Importa, ainda, que se configure um modelo que ganhe identidade unitária para esta etapa da educação básica e que assuma formas diversas e contextualizadas, tendo em vista a realidade brasileira. Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário [...]. Por esta concepção, o ensino médio deverá se estruturar em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação dos conceitos científicos com a prática relacionada à contextualização dos fenômenos físicos, químicos e biológicos, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre a formação teórica geral e técnico-instrumental. (BRASIL, 2009, p. 4).

No sentido de colaborar na consolidação das políticas de fortalecimento do ensino médio, o MEC propôs um programa de apoio para promover as inovações pedagógicas das escolas públicas, objetivando fomentar mudanças na organização curricular:

> Trata-se, portanto, de direcionar políticas públicas por meio de um programa específico viabilizando inovações para o currículo do ensino médio, de forma articulada aos programas e ações já em desenvolvimento no âmbito federal e estadual, com linhas de ação que envolve aspectos que permeiam o contexto escolar: fortalecimento da gestão dos sistemas, fortalecimento da gestão escolar, melhoria das condições de trabalho docente e formação inicial e continuada, apoio às práticas docentes, desenvolvimento do protagonismo juvenil e apoio ao aluno jovem e adulto trabalhador, infra-estrutura física e recursos pedagógicos e elaboração de pesquisas relativas ao Ensino médio e a juventude. (BRASIL, 2009, p. 5).

O Programa Ensino Médio Inovador teve como objetivo a melhoria da qualidade do ensino médio nas escolas públicas estaduais e pretendeu promover as seguintes questões: superação das desigualdades de oportunidades educacionais; universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio; consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando a diversidade de sujeitos; e oferta de aprendizagem

significativa para jovens e adultos, reconhecimento e priorização da interlocução com as culturas juvenis (BRASIL, 2009).

Conforme o MEC, até 2009, o Brasil havia ampliado a oferta do ensino médio de forma expressiva, contudo, 1,8 milhão de jovens, de 15 a 17 anos, se encontrava fora da escola. Desta forma, o acesso ao ensino médio foi democratizado, porém não garantiu a permanência do estudante e, principalmente, um currículo capaz de promover uma aprendizagem que fizesse sentido para os jovens adolescentes. Os dados sobre o ensino médio se apresentavam da seguinte forma:

> Dos 10.471.763 brasileiros de 15 a 17 anos (PNAD 2006), mais de 50% dos jovens não estão matriculados nesta etapa da educação básica. Por outro lado, o acesso ao ensino médio é profundamente desigual entre grupos da população: apenas 24,9% de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos, dos 20% mais pobres da população, estudam no ensino médio, enquanto temos 76,3% de jovens estudando dos 20% mais ricos da população. No que se refere às regiões, 33,1% dos jovens do Nordeste estão nesta etapa da educação, enquanto temos 73,3% dos jovens no Sudeste. Outros dados expressivos são 37,4% jovens negros, enquanto 58,4% de brancos; e apenas 27% dos jovens do campo de 15 a 17 anos estão no ensino médio enquanto 52% estão na área urbana. (BRASIL, 2009, p. 6).

Freitas (2010) lembra que, até a Emenda Constitucional n° 59/2009, o ensino obrigatório no Brasil era o fundamental, contudo, a legislação determinou a gradativa universalização do ensino médio, perante o reconhecimento da insuficiência do ensino fundamental, para maior aprimoramento individual e melhor formação do cidadão e do trabalhador, bem como para o desenvolvimento do país. Desta forma,

> [a] segunda e a terceira etapas da educação básica tornaram-se o foco das políticas públicas concebidas e implementadas no complexo contexto federativo do país, em anos recentes. Para a efetivação dessas duas etapas, proliferaram formas de oferta de ensino (classes hospitalares, unidades prisionais, a distância e outras), adotou-se um enfoque da educação especial na perspectiva da inclusão escolar e estimularam-se a diversificação, a diferenciação e a flexibilização do atendimento (especialmente na educação de jovens e adultos, na educação escolar indígena, na educação do campo, entre outras). (FREITAS, 2010, p. 292).

Entende-se que os limites das políticas educacionais para o ensino médio na gestão petista se deram em boa medida pelo fortalecimento da estrutura SEMTEC. Nesse sentido, a política pela implementação do ensino médio integrado e a concepção economicista/tecnicista da educação estavam presentes no meio educacional e no governo, o que dificultou a elaboração, pela Secretaria de Educação Básica, de uma política mais ampla para o ensino

médio, para além da integração com a educação profissional técnica de nível médio (SIMÕES, 2011).

Com relação ao caráter histórico da educação profissional, são interessantes as análises que Marx (apud MARX; ENGELS, 2004) faz em *Trabalho Assalariado e Capital.* O pensador verifica que a educação profissional universal do contexto da Revolução Industrial era uma formação apreciada pelos burgueses e provinha de uma moral burguesa. Tal educação se dava no processo contraditório da sociedade capitalista e substituía o trabalho complexo pelo trabalho simples, este, por sua vez, não necessitava de nenhuma formação. Além disso, a formação intelectual do operário não influenciava em nada sobre o seu salário e a burguesia não necessitava oferecer ao trabalhador uma verdadeira educação (MARX apud MARX; ENGELS, 2004).

Conclui-se que, apesar das contradições relativas às políticas educacionais para o ensino médio na gestão petista, a qual deu continuidade às orientações dos organismos internacionais, o ensino de Sociologia se tornou obrigatório na escola média. Também foram formuladas as OCNEMs para o conhecimento de Sociologia, documento que procurou fazer a crítica aos PCNEMs de 1998. A luta pela implementação da Sociologia, enfrentada a partir do momento histórico de profundas reformas neoliberais das políticas educacionais brasileiras, significou um avanço para a formação da classe trabalhadora e tem como desafio tornar-se um conhecimento para a emancipação humana, sob a perspectiva que não separe o *homo faber* [39] do *homo sapiens* (GRAMSCI, 1982).

A partir desse contexto é que a disciplina Sociologia se materializou na escola pública de Mato Grosso do Sul. A Sociologia começou a fazer parte do currículo escolar em 2000, momento anterior ao governo Lula, no início do Governo Popular (PT/MS) e se desenvolveu a partir da proposta política educacional Escola Guaicuru, tema do próximo capítulo.

[39] Segundo Gramsci (1982), não existe atividade humana da qual se possa excluir toda a intervenção intelectual, portanto, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Isso significa que todo homem, fora da sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um "filósofo" e participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral e contribui para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 1982, p. 7-8).

## 2 A INSERÇÃO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO DO GOVERNO POPULAR EM MATO GROSSO DO SUL: O PROGRAMA ESCOLA GUAICURU (1999-2006)

Neste capítulo, será apresentada a política educacional para o ensino médio implantada no Estado de Mato Grosso do Sul relativa à gestão do Governador José Orcírio Miranda dos Santos, "Zeca do PT", um governo que se desenvolveu sob a liderança do PT e se manteve no executivo por duas gestões consecutivas, de 1999 a 2002 e 2003 a 2006.

Foi nesse contexto que a disciplina Sociologia passou a fazer parte do currículo do ensino médio, a partir da proposta político-educacional *Escola Guaicuru: Vivendo uma Nova Lição*, no qual se elaborou um novo referencial curricular para o ensino médio, possibilitando o retorno do ensino de Sociologia.

### 2.1 O PROJETO POLÍTICO-EDUCACIONAL ESCOLA GUAICURU

Em 1999, José Orcírio Miranda dos Santos tomou posse no executivo estadual, eleito pela coligação político-partidária hegemonizada pelo PT e permaneceu no poder até 2006. A política educacional do Governo Popular de Mato Grosso do Sul teve como proposta o programa político-educacional *Escola Guaicuru*[40]*: Vivendo uma Nova Lição*, que apresentou, como centro de suas discussões, o compromisso de construir uma escola pública que possibilitasse democratizar o acesso, democratizar a gestão, a permanência e progressão escolar do aluno e a qualidade[41] social da educação, bem como promover a valorização dos trabalhadores em educação (D'ÁVILA, 2010, p. 20). Conforme os Cadernos Escola Guaicuru (1999),

> O projeto de educação ESCOLA GUAICURU: vivendo uma nova lição, está fundamentado em valores éticos e solidários acumulados pelos povos, na busca pela dignificação da vida. Construir este projeto em cumplicidade com os trabalhadores da educação e com a sociedade é o caminho que concederá legitimidade e que lhe dará reconhecimento enquanto prática inovadora na marca da gestão democrática,

[40] A denominação Guaicuru era uma referência a um dos agrupamentos étnicos que estiveram presentes no território sul-mato-grossense no período colonial (mais especificamente a partir do século XVIII), cujos descendentes formam hoje o grupo indígena Kadiwéu (BRITO; SILVA, 2011).

[41] Aqui o termo qualidade é tomado tal como se encontra no programa Escola Guaicuru, onde indica a iniciativa que pretende romper com a lógica produtivista, por isso, tem como pressuposto a vinculação a uma sólida base científica, ética, de lutas sociais, dos direitos de cidadania, e teve como foco a pessoa humana e não os preceitos que baseiam a competitividade, a exclusão social, na seletividade, o ajuste ao mercado que privilegie a produção (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 10).

> nos tempos e espaços constituídos na escola, para a expressão das diversidades e para a construção dos processos de inclusão. Pretende-se materializar a proposta de uma nova qualidade para educação, a partir do desencadeamento de um processo participativo, reestruturador e reorganizador do espaço, na busca da potencialização dos direitos sociais na escola, sobretudo na vida. (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p.16).

A partir da proposta petista de educação se materializou um documento sistematizado em *Cadernos*, ordenados numericamente, considerando duas séries de ideias: a primeira, intitulada *Série Fundamentos Político-Pedagógicos*, sintetizava os eixos centrais, programas, projetos e metas; e a segunda, *Série Constituinte Escolar*, reorganizou o processo destinado à discussão, estudo e levantamento dos temas e suas temáticas que direcionaram o trabalho de elaboração, inicialmente, do Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (ARANDA; SENNA, 2005).

Destaca-se que uma das principais características da *Escola Guaicuru* foi a formulação de crítica à educação liberal. A implementação dessa política, no âmbito das propostas educacionais, se desenvolveu após a implementação da LDB de 1996 e a subsequente mobilização das unidades federativas para a formulação de seus planos estaduais de educação, como previa a legislação. Ressalta-se que a política federal da área da educação atendeu às diretrizes estabelecidas por organismos multinacionais e explicitadas nas conferências mundiais de *Educação para Todos* (ARÉCO, 2009, p. 63).

Desta forma, a *Escola Guaicuru* considerava que historicamente no Brasil não se construiu uma escola pública democrática e de qualidade, pois as classes dominantes submeteram o Estado aos seus interesses e às exigências do mercado. A partir dessa perspectiva, o Estado de Mato Grosso do Sul, como parte integrante do modelo socioeconômico marcado pelas contradições, também, colocou vários segmentos[42] da sociedade em condições de crescente exclusão dos bens e riquezas produzidos, tendo como característica de desenvolvimento econômico as atividades agrícolas, pecuárias e as indústrias de forma incipiente (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 12).

Nesse cenário de produção agrícola, a soja é o principal produto de exportação, como verifica Aréco (2009, p. 58):

> Quanto às atividades agrícolas em Mato Grosso do Sul, o setor é formado por segmentos com díspares níveis de apropriação tecnológica. Combinam produção e

[42] Conforme dados do IBGE (apud MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 12), em 1996, 43,72% da população era constituída por carvoeiros, canavieiros, migrantes, índios, sem-terras e descendentes de negros, vivendo em condições econômicas e sociais desfavoráveis. Em MS havia 46 acampamentos de trabalhadores sem-terra e a segunda maior população indígena do Brasil.

> beneficiamento altamente mecanizados, como na produção de grãos, com práticas como a criação extensiva de gado. Verifica-se a ampliação da produção de cana-de-açúcar e de usinas de açúcar e álcool em propriedades rurais anteriormente voltadas à pecuária, com aumento constante a partir de 2002. Dentre as atividades primárias se destacam ainda o extrativismo vegetal e mineral e os principais gêneros cultivados são soja, cana de açúcar e milho em grão.

Considerando o período abrangido pela pesquisa, verifica-se que, em 1999, os dados disponíveis no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (INEP) demonstram que a taxa de escolarização[43] bruta e líquida do ensino médio brasileiro se efetivara na ordem de 68,1% e 32,2%, respectivamente. Constata-se, assim, que havia um considerável número de estudantes na faixa etária de 15 a 17 anos fora da escola, o que se tornou alvo de preocupação com essa modalidade de ensino. Os gestores públicos consideraram que esse resultado expressava, entre outras, as necessidades de os jovens se inserirem no mundo do trabalho de forma cada vez mais prematura, deixando de frequentar a escola (FERNANDES; D'ÁVILA, 2008, p. 421).

Ainda com relação ao ensino médio, Freitas (2010) verifica, conforme os dados do INEP, que, em 2000, a taxa de escolarização líquida dessa modalidade de ensino em Mato Grosso do Sul expressava a ordem de 34,0% e a taxa de escolarização bruta chegava a 67,8%. Tal quadro, mesmo se apresentando desfavorável, expressa importante melhoria em relação ao ano de 1991, quando as taxas eram, respectivamente, de 18,0% e 43,0%. No ensino médio (regular) foram matriculados alunos na faixa etária própria e também fora dela. A variação das matrículas no ensino médio em MS foi positiva no período de 2000 a 2003, chegando a 15,1%. Seguiu negativa, contudo, no período de 2004 a 2006: foi de -2,4% (FREITAS, 2010).

A taxa de variação das matrículas no ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) teve um aumento na maior parte do período de 1999 a 2009, e a maior variação ocorreu em 2004 (245,4 %). Tal questão reflete o decréscimo das matrículas no ensino médio regular após esse ano, bem como a variação negativa nas matrículas da EJA observada em 2002 (−55,7%) coincidiu com a maior variação positiva em relação a 2000 (12,4%) nas matrículas do ensino médio regular (FREITAS, 2010).

A referida autora observa, com relação ao turno das matrículas (vespertino, matutino e noturno), que ocorreu uma variação positiva de alunos com menos de 15 anos no ensino

[43] Segundo o IBGE (apud MENEZES; SANTOS, 2002), taxa de escolarização é a percentagem dos estudantes (de um grupo etário) em relação ao total de pessoas (do mesmo grupo etário), podendo ser líquida ou bruta. Por exemplo, a Taxa de Escolarização Líquida identifica a parcela da população na faixa etária de 7 a 14 anos matriculada no Ensino Fundamental, ou seja, que frequenta a escola na idade adequada; e a Taxa de Escolarização Bruta identifica se a oferta de matrícula no Ensino Fundamental é suficiente para atender a demanda na faixa etária de 7 a 14 anos.

médio diurno, que apresentou 71,0% de crescimento em 2006 em relação a 2000, consequência da ampliação de oferta de vagas nesse turno. Contudo, também ocorreu uma variação positiva das matrículas na modalidade EJA[44] de 50,6% o que explicaria a redução das matrículas no ensino médio regular noturno em 2006 de – 14,0 % em comparação a 2000. A partir desses dados, Freitas (2010) considera que uma das características fundamentais de expansão do ensino médio em MS desvela que esse quadro,

> [...] pode ser mais bem compreendido se não nos limitarmos a pensar nos ganhos da expansão do acesso assegurado pela EJA, mas atentarmos para a qualidade que ela traz. Não há dúvida de que é melhor ter do que não ter acesso à educação escolar, e nisso existe um ganho qualitativo. A migração dos adolescentes do ensino regular noturno para EJA significa que se está assegurar-lhes uma qualidade mínima [...]. Todavia, vivemos tempos em que tal qualidade não basta, tanto na perspectiva imediata com na mediata. Não cabe aqui discutir a EJA e sua qualidade, mas claro está que não é via de escolarização mais fecunda nem a única possível num país bem posicionado no *ranking* da economia mundial. É certo que a escolha dessa via estreita horizontes individual e social, condenando também gerações futuras. (FREITAS, 2010, p. 300).

O ensino médio na modalidade EJA foi regulamentado em 2001 pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, por meio da Deliberação CEE/MS nº 6.220/2001. Desta forma, passou a ser ofertada de forma obrigatória e gratuita pelo poder público, e facultativa para o setor privado. Com relação à clientela dessa modalidade de ensino, Freitas (2010, p. 303) verifica que "[...] a EJA destinou-se àqueles que não tiveram acesso à escolarização ou continuidade de estudos na idade própria, por meio de cursos e exames supletivos".

Calixto (2008) relata, conforme os dados estatísticos da Secretaria de Educação de MS, que, em 2001, a rede estadual de ensino contava com 15.681 professores da educação básica; destes, 13.021 professores com formação superior, e com licenciatura completa, um percentual de 83,03%.

Especificamente em relação ao ensino médio e ao nível de formação docente, a rede disponibilizava 3.465 com ensino superior e licenciatura completa nas escolas urbanas e rurais. Contudo, a rede trabalhava com um total de 505 docentes sem habilitação exigida legalmente atuando no ensino médio (CALIXTO, 2008).

Em 2003, o quadro se altera: os dados da SED revelaram que o quadro docente do ensino médio tinha disponíveis 91,1% dos professores com formação em curso superior. A

[44] Outra questão que contribui para a migração de adolescentes do ensino regular para a modalidade EJA foi a autorização de matrícula para pessoas com idade de 14 anos completos, no ensino fundamental e 17 anos completos no ensino médio (FREITAS, 2010).

falta de estabilidade e de habilitação seriam os dois principais problemas a condicionar políticas, dificultar a gestão escolar e repercutir negativamente nos processos e resultados do ensino. Nessa perspectiva, quase a metade dos professores (40,25%) fazia parte do quadro efetivo, e os não habilitados somavam 42,16% (FREITAS, 2010).

Com relação à disciplina Sociologia, havia uma carência de professores habilitados para lecionar, segundo dados coletados por Souza (2005), em 2004. Na rede estadual de ensino, havia 14 professores habilitados para trabalhar com os conteúdos das Ciências Sociais (Sociologia e Filosofia), e, desse conjunto, cinco eram efetivos e nove contratados. A maioria dos professores lotados na disciplina não era habilitada para trabalhar as Ciências Sociais (563 professores no total, sendo 120 efetivos e 443 contratados). Para contornar esse problema, desde o ano de 2001 haviam sido referendados os seguintes princípios para a lotação de professores: 70% da carga horária do professor para a área principal de sua especialização, e até 30%, na mesma área de conhecimento, embora voltada para outras disciplinas. A lotação de professores para a disciplina Ciências Sociais deveria se fazer preferencialmente com os habilitados em Sociologia, Filosofia e Psicologia e, complementarmente, com os habilitados em História (MATO GROSSO DO SUL, 2001b).

Em 2005, visando a alterar esse quadro, a SED abriu o Edital Nº 001/05 - SEGES/SED/MAGISTÉRIO, concurso público de provas e títulos para o grupo do Magistério, visando ao preenchimento de 4.800 vagas, no Estado, para o cargo de Professor de Educação Básica (ensino fundamental e ensino médio, com carga horária de 20 horas semanais). O Quadro 1 apresenta as vagas disponíveis, consideradas em seu conjunto.

Quadro1 - Número de vagas para o concurso do grupo magistério – estado de MS - 2005

| **Disciplinas** | **Vagas** |
|---|---|
| ATIVIDADES (Professor Regente/Séries Iniciais) | 405 |
| **Ciências Sociais** | **90** |
| Ciências/Biologia | 415 |
| Educação Artística/Artes | 573 |
| Educação Física | 315 |
| Filosofia | 83 |
| Física | 339 |
| Geografia | 354 |

| Disciplinas | Vagas |
|---|---|
| História | 346 |
| Língua Estrangeira Moderna/Espanhol | 46 |
| Língua Estrangeira Moderna/Inglês | 407 |
| Língua Portuguesa/Literatura | 600 |
| Matemática | 514 |
| Química | 313 |
| **Total** | **4.800** |

Fonte: Mato Grosso do Sul. *Edital nº 001/05 – SEGS/SED/MAGISTÉRIO*. Campo Grande, 2005.

De acordo com os dados do Quadro 1, do total de 4.800 vagas para Professor de Educação Básica, foi ofertado um número reduzido de vagas (total de 90) para lotação na disciplina Sociologia. Em comparação às áreas exatas, que fazem parte do currículo do ensino médio, as disciplinas de Física (354 vagas) e Química (313 vagas) apresentavam um número mais relevante. As disciplinas Filosofia (83 vagas) e Língua Estrangeira Moderna/Espanhol (46 vagas) também ocupavam o rol das poucas vagas disponíveis para lotação.

Tal questão também poderia ser verificada no âmbito nacional, conforme Calixto (2008), com a reforma do ensino médio implantada no país em 1998. Os dados do INEP revelaram que o quadro de docentes com a formação necessária para essa etapa do ensino era insuficiente. Nessa perspectiva, as disciplinas de Química e Física eram ministradas por docente com outra formação. Calixto (2008, p. 48) acrescenta que faltavam

> [...] professores nas ciências humanas nas disciplinas sociais como Filosofia e Sociologia que não aparecem na pesquisa da "demanda estimada de funções docentes e número de licenciados no Brasil por disciplinas", estas disciplinas fazem parte do currículo de Ensino Médio e são, geralmente, ministradas por professores de História e ou bacharéis em Sociologia e na falta destes por outro profissional com ensino superior.

Além do quadro defasado de professores licenciados, também se verificam limitações, oriundas das condições materiais e pedagógicas, como biblioteca, acervos, laboratórios, equipamentos, computadores e acesso à internet, no ambiente escolar, que comprometiam o desenvolvimento da educação (FREITAS, 2010). Calixto (2008) confirma, conforme dados disponíveis na SED/MS, que no Estado de Mato Grosso do Sul, em 1998, apenas 5,8% das escolas estaduais possuíam salas de informática; em 2004, 81 escolas da capital contavam

com laboratórios de informática com internet disponível e, mesmo atendendo 100% de escolas da capital, isso representava apenas 22,19% das escolas estaduais do ensino médio. Em 2002, apenas 10% das escolas estaduais possuíam bibliotecas; já em 2006, 203 escolas (um percentual de 60%).

A partir desses dados, é possível afirmar que os problemas de infraestrutura foram herdados dos governos que antecederam à gestão petista. Um levantamento das condições materiais das escolas, o qual foi realizado por uma equipe da primeira gestão da Escola Guaicuru, constatou que:

> [a] rede física [dispunha] de um total de 358 escolas da rede estadual, 132 encontravam-se com processo de reforma paralisado por falta de pagamento, algumas inclusive com laudo pericial condenando seu uso. Da mesma forma o desvio de verbas, a desorganização do sistema, a ausência de uma política de desenvolvimento profissional e salarial também comprometem a educação. (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 12).

Além do aspecto material, é pertinente destacar que em âmbito nacional, na década de 1990, municípios em que o PT estava administrando propuseram currículos que se opunham às diretrizes do governo federal. Nessa perspectiva, realizaram propostas curriculares diferenciadas, as prefeituras de São Paulo (1989-1992), Belo Horizonte (1993-1996) e Porto Alegre (1994 em diante).

Nesse sentido, as formulações da Escola Guaicuru foram pautadas em contribuições de militantes do PT e em experiências consideradas bem-sucedidas do Partido na Prefeitura de Porto Alegre e no governo do Distrito Federal, com a Escola Cidadã e a Escola Candanga, respectivamente. Dentre as ações do programa Guaicuru, se realizou a Constituinte Escolar, baseada na experiência de Porto Alegre. Com presença marcante na campanha do candidato Zeca do PT, a ideia de participação deveria demarcar o diferencial do governo em disputa eleitoral em relação à gestão antecedente (ARÉCO, 2009).

Como dito acima, a eleição do PT em alguns estados e municípios brasileiros deu subsídios para a implementação da Escola Guaicuru em MS. O programa a ser desenvolvido foi esboçado inicialmente como proposta e discutido com segmentos do Partido dos Trabalhadores em Mato Grosso do Sul no período de campanha eleitoral para a gestão 1999-2002. Com a vitória de José Orcírio Miranda (Zeca do PT), da coligação[45] *Muda Mato Grosso do Sul* (ARÉCO, 2009), na primeira fase da gestão petista, Pedro Kemp foi nomeado para a

[45] A coligação Muda Mato Grosso do Sul/1998 abarcava os seguintes partidos: PT; Partido Democrático Trabalhista (PDT); Partido Popular Socialista (PPS); Partido Comunista do Brasil (PC do B); o Partido dos Aposentados da Nação (PAN) e o Partido Socialista Brasileiro (PSB).

pasta de Secretário de Estado de Educação, marcando o primeiro momento do programa *Escola Guaicuru – Vivendo uma Nova Lição*.

Souza (2005) verifica a existência de três momentos no processo de implantação da Escola Guaicuru, que se desenvolveram da seguinte forma:

A) O primeiro momento, de janeiro de 1999 a junho de 2001, coincide com o período de realização da Constituinte Escolar com o propósito de elaborar o Plano Estadual de Educação. Nessa fase também foi elaborada a coleção "Cadernos da Escola Guaicuru" (números 2.1 e 2.2), nos quais se discutiu a fundamentação teórica do projeto e deu-se a aprovação da legislação complementar, que estabelecia as bases da Escola Guaicuru (currículo, instituição das aulas programadas, trabalho com projetos, entre outros);
B) O segundo se deu entre meados de junho de 2001 e 2002, quando foi mudada por duas vezes a titularidade da pasta da Educação em Mato Grosso do Sul. Nesse momento, a Escola Guaicuru passa a se chamar Escola do Governo Popular;
C) O terceiro momento vai de 2003 a 2006, com a reeleição do mandatário estadual do Governo Popular, quando voltou à cena da Secretaria de Educação a assessoria que fora responsável pela fundamentação teórica do projeto original da Escola Guaicuru. Assim, foram aprovados os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul (BRITO; SILVA, 2011).

## 2.2 A INSERÇÃO DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO NO PRIMEIRO MOMENTO DA ESCOLA GUAICURU – VIVENDO UMA NOVA LIÇÃO

Com relação ao primeiro momento da Escola Guaicuru, é importante ressaltar que foi naquele contexto que se deu o processo da Constituinte Escolar (1999-2001). A equipe que assumiu a Secretaria de Estado de Educação, como já mencionado, teve como proposta inovar as políticas educacionais locais, se contrapondo às políticas que orientavam o momento educacional do país. Desenvolveu-se uma série de estratégias para dar seguimento ao trabalho a ser realizado na rede estadual de ensino, dentre as quais se organizaram estudos e debates referentes ao currículo, ao processo de ensino e de aprendizagem, à avaliação, à formação do professor, às funções da escola, à gestão da escola, à diversidade cultural, à atuação do

coordenador pedagógico e ao trabalho administrativo. A partir disso, os estudos e debates fomentados se pautaram,

> [na] perspectiva teórica que tem como princípio a Ciência da História, que procura entender a educação dentro dos limites da organização da sociedade numa determinada época. Disso se depreende que o currículo do Ensino Médio deve ser tratado como um espaço de luta engendrada por necessidades produzidas pela humanidade. (MATO GROSSO DO SUL, 2004).

O Governo Popular de Mato Grosso do Sul lançou em 12 de agosto de 1999, em âmbito estadual, a Constituinte Escolar no Estado e, envolveram-se no debate alunos, pais, professores, diretores, coordenadores pedagógicos, funcionários escolares, Colegiado Escolar e outras organizações da sociedade. O objetivo central da proposta era o de fazer da Constituinte Escolar um instrumento de gestão democrática. O movimento de Constituinte Escolar originou-se, no País, de iniciativas dos governos populares e em Mato Grosso do Sul,

> [...] vinha sendo cultivado desde a época de transição governamental, tomando corpo em abril de 1999, quando todos os setores da Secretaria de Estado de Educação cederam trabalhadores – um coletivo de 50 técnicos – para a formação política e pedagógica do Grupo de Trabalho Guaicuru (GTG). Posteriormente, o GTG foi dividido em dois subgrupos: um deles responsável pelo aprofundamento das questões curriculares e, o outro, voltado para a gestão. O GTG conduziu os trabalhos na condição de Coordenadores Gerais e produziram o material impresso, anteriormente comentado [Cadernos Escola Guaicuru]. Em cada município teve uma Coordenação Municipal da Constituinte Escolar, formada por três representantes das escolas, um do Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação (SIMTED), um da Sociedade Civil e um do Orçamento Participativo, e em cada escola, esta função ficava a cargo do Colegiado Escolar e de um representante eleito pela comunidade escolar, as várias coordenações agiam em articulação. (ARANDA; SENNA, 2005, p. 73).

Para sua efetivação, o projeto Escola Guaicuru centrava-se em três eixos fundamentais: democratização do acesso (proporcionar as condições para aumentar a cobertura, permanência e progressão do aluno da rede pública); democratização da gestão (fomentar a participação de todos os segmentos – professores, funcionários, alunos, pais e outros atores sociais – nas decisões que envolvessem a escola); e alcance da qualidade social da educação (priorizar a formação do professor, envolvendo o conhecimento científico especializado e a formação política) (MATO GROSSO DO SUL, 1999).

Verifica-se que cada um dos eixos abrangia um conjunto de programas e metas a serem materializados ao longo dos quatro anos da gestão do governo estadual petista, remetendo a aspectos norteadores comuns a todos os programas, e que posteriormente teriam

desdobramentos na forma como se desenvolveriam as diretrizes da Escola Guaicuru para o ensino médio (BRITO; SILVA, 2011). Dentre os principais aspectos norteadores da proposta, destacam-se:

a) quebra do parâmetro neoliberal responsável pela focalização das políticas públicas educacionais no ensino fundamental, abrindo espaço para o fortalecimento e valorização das outras etapas e modalidades de ensino, entre elas o ensino médio. Esse processo deveria partir da discussão de princípios, passando pelos currículos e chegando até a questão financeira;
b) fortalecimento do saber científico e tecnológico, visto como aspecto básico da formação para a cidadania. A materialização da proposta implicaria, por um lado, uma mudança teórico-metodológica, que partiria, necessariamente, da problematização da organização do trabalho didático, tal como se materializara até então no contexto da escola, abrangendo os currículos e o instrumento de trabalho fundamental do professor, o livro didático. Por outro, tais aspectos teriam como suporte material o acesso à informática, não só para o gerenciamento e suporte administrativo para as mudanças pretendidas, sobretudo, como ferramenta do trabalho do professor em sala de aula;
c) formação inicial e continuada do profissional da educação, peça-chave para o processo de "[...] construção e difusão do conhecimento e da cultura" (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 19). Baseados na diretriz de que a escola única devia ser de formação geral para todos (e não dicotômica, ou seja, de acesso ao conhecimento geral para uns, e de formação para o mercado de trabalho, para outros), a Escola Guaicuru elegeu a valorização dos trabalhadores em educação como um de seus princípios, o que incluiria contemplar o alargamento de sua competência técnico-política para o exercício da docência;
d) gestão democrática e participativa na educação, que incluiria o gerenciamento colegiado das unidades escolares, com o incentivo à formação dos grêmios estudantis e o fortalecimento de práticas já estabelecidas na rede estadual de ensino, como o colegiado escolar e a eleição direta dos diretores.

A nova qualidade para educação previa o envolvimento de todos no processo educacional, nas deliberações e na execução do fazer pedagógico. Para isso, fomentavam-se ações como encontros, seminários, conselhos, fóruns, no sentido de incentivar a escola a

construir um programa de gestão que contemplasse a proposta política, administrativa e pedagógica. Tal questão se desenvolveria a partir de um compromisso entre direção, colegiado escolar, alunos, trabalhadores da educação e movimentos sociais organizados (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 17).

A partir de tais pressupostos, o projeto político-educativo do PT, igualmente, forjou a iniciativa de realização de uma Constituinte Escolar, que teve como resultado a construção do Plano Estadual de Educação, em 2001. No caso sul-mato-grossense, atendendo à diretriz nacional imposta às unidades federativas pela LDBEN de 1996, pretendia-se que esse documento e o processo constituinte fossem a base de uma disputa pela mudança dos princípios até então defendidos pelo governo federal para a educação no país (ARANDA; SENNA, 2005; PERONI, 2004).

Além disso, como verifica Aréco (2009), a nova direção chegou a um consenso que seria melhor dar continuidade a algumas diretrizes já estabelecidas nos documentos do governo anterior no que concerne à discussão introdutória para o Plano do Ensino Médio e Plano de Educação, no qual o Prof. Dr. Gilberto Luis Alves havia sido convidado para coordenar o grupo de consultores ainda na gestão do PMDB. É importante destacar que isso se deu também porque a fundamentação para a elaboração das diretrizes da Escola Guaicuru pautou-se na obra do referido professor, que é resultado de sua pesquisa de pós-doutoramento (ALVES, 2004). Ao abordar a origem histórica da escola moderna, Alves (2004) entende que:

> Comenius está na origem da escola moderna. A ele, mais do que a nenhum outro, coube o mérito de concebê-la. Nessa empreitada, foi impregnado pela clareza de que o estabelecimento escolar deveria ser pensado como uma *oficina de homens*; foi tomado pela convicção de que a escola deveria fundar a sua organização tendo como parâmetro as *artes*[46].(ALVES, 2004, p. 81, grifo do autor).

Alves (2004) considera que a gênese da escola pública que se universalizou se situa no século XVII, quando Comenius pensou em uma nova organização do trabalho didático, de caráter manufatureiro. Anteriormente, até o século XVI, o trabalho didático preservava essencialmente uma forma artesanal; no lugar do professor que atende a uma coletividade de alunos, havia o preceptor, que atendia a um discípulo, evidenciando uma natureza individual de ensinar e aprender, e no qual os livros clássicos serviam de base para o desenvolvimento

[46] Com relação ao termo artes, Alves (2005, p. 64) esclarece que: "segundo acepção dominante à época em que viveu Comenius, abrangiam também as manufaturas. Por isso, enquanto termo definidor das novas condições criadas pelo surgimento e expansão das manufaturas, arte revelava-se anacrônico. Nas suas origens esse termo investira-se de uma acepção especifica que expressava correspondência literal e histórica com o ofício medieval ou artesanato [...], mas com o surgimento da manufatura, passou a designá-la também".

das aulas. Desta forma, os documentos que norteiam a Escola Guaicuru consideram que as contribuições de Alves são importantes na medida em que: "[...] reconstitui a história da escola pública contemporânea e, ao fazê-lo, põe a nu o seu caráter histórico, isto é, sua obsolescência para o atendimento de necessidades deste tempo." (MATO GROSSO DO SUL, 2000a, p. 9).

Dando prosseguimento ao processo de implantação do programa, em junho de 2001 foi realizado o Congresso Estadual da Constituinte Escolar, ocasião em que na plenária foram votadas as emendas e propostas que compuseram o Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Aranda (2005) e Aréco (2009) verificam que, apesar da aprovação do plano, este não foi implantado pelo fato de que durante a realização do Congresso foram exonerados o secretário de educação e a equipe envolvida na Constituinte que desempenhavam as funções de coordenadores gerais, assessores e consultores.

Nesse primeiro momento da *Escola Guaicuru*, a Resolução SED nº 1.453, de 18 de dezembro de 2000, estabeleceu normas para as unidades escolares da rede estadual de ensino no que denominou como *Plano Curricular Unificado do Ensino Médio*. Nesse momento, a proposta de educação do Governo Popular de Mato Grosso do Sul (PT) entendia o ensino médio como etapa final da educação básica, com as seguintes finalidades:

> I – a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
>
> II - a preparação básica para o mundo do trabalho, de modo que o educando seja capaz de posicionar-se frente às mudanças na sociedade contemporânea;
>
> III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
>
> IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos e do cidadão, relacionando a teoria com a prática nas áreas de conhecimento. (MATO GROSSO DO SUL, 2000c, p.13).

O Plano Curricular Unificado para o Ensino Médio organizou o currículo por séries, contemplando a base nacional comum e a parte diversificada, como demonstra o Quadro 2.

Quadro 2 - Plano Curricular Unificado para o Ensino Médio – SEED/MS 2000

| | | **Áreas de conhecimento** | **Disciplinas** | **1ª série** | **2ª série** | **3ª série** |
|---|---|---|---|---|---|---|

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **EIXOS FORMADORES** | **Base Nacional Comum** | Linguagens, Códigos e suas Tecnologias | Língua Portuguesa | 2 | 2 | 2 |
| | | | Literatura | 2 | 2 | 2 |
| | | | Artes | 1 | 1 | 1 |
| | | Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias | Física | 2 | 2 | 2 |
| | | | Química | 2 | 2 | 2 |
| | | | Biologia | 2 | 2 | 2 |
| | | | Matemática | 2 | 2 | 2 |
| | | Ciências Humanas e suas Tecnologias | História | 2 | 2 | 2 |
| | | | Geografia | 2 | 2 | 2 |
| | | | **Ciências Sociais** | **2** | **2** | **2** |
| | **Subtotal horas semanais** | | | 19 | 19 | 19 |
| | **Total** | | | **634** | **634** | **634** |
| | **Parte Diversificada** | Língua Estrangeira Moderna | | 1 | 1 | 1 |
| | | *Áreas de Conhecimento e Eixos Formadores | | 6 | 6 | 6 |
| | | Subtotal horas semanais | | 7 | 7 | **7** |
| | | Total | | 233 | 233 | 233 |
| | **Carga horária** | Semanal em hora-aula | | 26 | 26 | 26 |
| | | **Anual em horas-aula** | | **867** | **867** | **867** |

*A parte Diversificada, além da Língua Estrangeira Moderna, abrangeria as Áreas de Conhecimento, por meio de projetos de pesquisa, considerando os Eixos Formadores.

Fonte: MATO GROSSO DO SUL. *Resolução SEED/MS 1.453, de 18 de dezembro de 2000*. Campo Grande, MS, 2000.

O uso do termo “Plano Curricular Unificado”, expresso no documento oficial, se justifica porque o projeto tinha como objetivo fundamental construir uma escola pública unitária, acessível a todos, que se apresentaria como alternativa à perspectiva tecnocrática neoliberal, então vigente em termos de governo federal (BRITO; SILVA, 2011). Às propostas dessa última, centradas em uma educação voltada para a competitividade, visando à inserção do sujeito-educando e do país nos mercados local, nacional e internacional, contrapunha-se um projeto baseado nos interesses dos trabalhadores, cuja preocupação central deveria ser a formação geral de alunos e professores para o exercício da cidadania, por meio da apropriação

e reelaboração dos conhecimentos produzidos no contexto social (MOVIMENTO MUDA MATO GROSSO DO SUL, 1998).

Observa-se que a base nacional comum constitui-se pelas três Áreas de Conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias, e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Considerando a necessidade de construir um projeto político-pedagógico que visasse ao fortalecimento da autonomia dos sujeitos e à superação dos limites do neoliberalismo presentes no plano federal, a Escola Guaicuru projetou a constituição do ensino médio em Mato Grosso do Sul voltado para a formação geral, alicerçada em três eixos de formação do cidadão (MATO GROSSO DO SUL, 2000, p.14 apud BRITO; SILVA, 2011), a saber:

> I- Formação Cultural – apropriação dos elementos culturais produzidos pelo homem e consciência da produção cultural de um povo para a compreensão de novos princípios e valores sociais.
>
> II- Formação Econômica – domínio dos fundamentos históricos que regem as relações de produção, acumulação e consumo de bens materiais e espirituais na sociedade contemporânea.
>
> III- Formação Política - intervenção e posicionamento dos alunos e professores frente às diferentes situações sociais.

Verifica-se, a partir dos referidos eixos, que a formação cultural visava a possibilitar ao discente apropriar-se dos elementos culturais produzidos pelo homem ao longo de sua caminhada histórica e a consciência da produção cultural de um povo, a partir do entendimento de que este serve de instrumento fundamental na formulação de novos princípios e valores sociais. No que se refere à formação econômica, procurou-se resgatar a história da sociedade capitalista, entendida como fruto do trabalho desenvolvido pelo homem na história. Desta forma, ao tratar das relações de trabalho no capitalismo, o debate levantava a reflexão sobre o papel dos trabalhadores na produção do capital, seus avanços e limites, tanto no campo econômico como político. A formação política partia da perspectiva de resgate da relação entre teoria e prática, ou seja, da necessidade de que formação cultural e formação econômica fossem pensadas como bases para uma cidadania ativa, envolvida em um projeto coletivo de transformação da realidade social (BRITO; SILVA, 2011).

Como já mencionado, o currículo partia da diretriz de uma escola única, destacando a articulação entre a base comum de formação geral, definida nos PCNs para o ensino médio, a partir das três áreas do conhecimento, e a parte diversificada, onde se produziriam as

condições para o aprofundamento dos eixos básicos (formação cultural, econômica e política). Nessa última, a partir da definição de unidades temáticas, os alunos seriam incentivados ao estudo e à pesquisa que permitissem o aprofundamento dos conhecimentos sistematizados na formação geral, inclusive problematizando esse conhecimento. Previa-se, para tal, o acesso a recursos de mídia, biblioteca, internet e videoteca que redundassem na elaboração de novos materiais, com a mediação dos professores e respectivas disciplinas (MATO GROSSO DO SUL, 2000a).

Cabe observar, na articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo, alguns aspectos que serão significativos para a elaboração do "Plano Curricular Unificado do Ensino Médio" (MATO GROSSO DO SUL, 2000c; 2001c): a) a forma como era entendida a unidade entre os conteúdos da base comum nacional e da parte diversificada do currículo, construída a partir da unidade teórico-metodológica; em outras palavras, uma determinada visão de homem e sociedade informava o currículo; b) garantida a unidade do Plano Curricular por meio de seus pressupostos teórico-metodológicos, a sua materialização por áreas do conhecimento, predominante nas atividades da parte diversificada, ou por disciplinas, atendendo a especificidade da base comum nacional, permitia pensar na perspectiva de totalidade para esse conjunto.

A perspectiva teórico-metodológica eleita para a elaboração do currículo foi a marxista. Contudo, a leitura de seus documentos referenciadores revela a heterogeneidade das concepções de mundo – de ideologias, portanto, na concepção gramsciana da categoria (GRAMSCI, 1991) – presentes na proposta, expressão das diferenças que se colocavam, no palco político sul-mato-grossense, naquele momento histórico, no interior do Estado. A unidade teórico-metodológica pretendida pelo projeto, portanto, ainda não se fazia acompanhar, *pari passu*, pelo convencimento, pela hegemonia de seus princípios entre todos os atores sociais envolvidos em sua materialização, nem mesmo em termos de proposta (BRITO; SILVA, 2011).

O ecletismo perpassava todo o documento, como por exemplo, na discussão acerca do que seria cultura (MATO GROSSO DO SUL, 2000a). Discute-se o resultante do processo cultural, o produto, mas não as determinações de que resulta (o processo social). Isso não é de se estranhar, visto que subjacentes ao projeto estavam várias concepções de cultura, ora entendida na sua relação com o conjunto da produção da sociedade capitalista, e por ela determinada; ora como manifestação das diversidades locais, expressa na própria denominação Guaicuru (BRITO; SILVA, 2011). Com relação ao ecletismo presente na referida política educacional, Aréco (2009, p. 78) entende que:

> A inconsistência conceitual poderia ser também reputada à correlação de forças colocadas internamente no Partido no momento das formulações da Escola Guaicuru, sendo que a defesa de divergentes concepções sobre sociedade podem ter contribuído para que a proposta educacional se tornasse uma "colcha de retalhos" marcada pelo ecletismo.

É importante destacar ainda que para a materialização da proposta e, principalmente, para a garantia da unidade metodológica, ou seja, para que o professor se apropriasse de um dado "[...] conjunto de procedimentos **informados por uma** teoria que lhes imprime direção" (MATO GROSSO DO SUL, 2000a, p. 26, grifo do autor), eram previstas algumas ações. Por isso, a viabilização do trabalho didático a ser conduzido no sentido desejado envolveria a capacitação dos profissionais da educação; a reformulação da estrutura curricular; a constituição de um acervo de obras clássicas e bibliotecas virtuais nas escolas e a discussão desses pressupostos na Constituinte Escolar. Para a abordagem dos conteúdos, julgava-se importante que,

> [...] todo esse conteúdo deve ser apreendido não apenas cognitivamente, mas ser veiculado pela mediação do sensível e do emocional, por meio de materiais e recursos didáticos que permitam atingir os alunos em todos os níveis, oportunizando-lhes superar a visão fragmentada, ideológica e sectarizada que permeia os livros didáticos e os currículos, de modo geral [...]. (MATO GROSSO DO SUL, 2000a, p.11).

A política educacional da Escola Guaicuru entendia que, ao estudar as singularidades expressas em um fato social, como as questões ambientais e as do racismo ou obras literárias, requeria-se a compreensão de que a singularidade traz consigo as contradições do seu momento histórico, isto é, da universalidade. Para tanto, a compreensão de forma contextualizada requer "[o] percurso histórico da gênese, desenvolvimento e atualidade do conhecimento, bem como da sua obsolescência [...] requer o domínio das leis que regem o contexto social [...] isto é, o capitalismo" (MATO GROSSO DO SUL, 2000a, p. 18).

No documento, teve-se um entendimento de que a falta de perspectiva universal do conhecimento se deu historicamente por causa da divisão social do trabalho e da consequente especialização das ciências. Desta forma, a ciência especializada foi uma necessidade para o avanço da modernidade e bem-estar humano. Formulou-se crítica á pedagogia que trabalha o conhecimento na ótica especializada sem uma apreensão histórica já que,

> [...] ao separá-lo de sua gênese, ao desprezar sua natureza histórica e as condições da sua produção, uma tal pedagogia acaba por desumanizá-lo visto que o homem que produziu o conhecimento não se reconhece mais nele e, portanto não se reconhece

> mais como sujeito, construtor da ciência e, por meio dela, da própria história. (MATO GROSSO DO SUL, 2000a, p. 18).

Ao questionar como seria possível superar os limites da especialização, a *Escola Guaicuru* refuta os pressupostos de interdisciplinaridade expressos nos PCNEMs, a partir de um entendimento de que a ideia de aglutinar o conhecimento em áreas consiste em um esforço análogo ao movimento do mercado, ou seja, numa perspectiva produtiva. Desta forma, reivindicar a interdisciplinaridade seria um equívoco, expressa um caráter polivalente de educação e uma mera formulação de competências técnicas, se traduzindo numa,

> [...] espécie de pedagogia produtiva, que vem sendo desenvolvida pelos setores industriais para enxugar o quadro de empregados, como estratégia necessária à manutenção da acumulação do capital. Essa estratégia intensifica a exploração do trabalhador, ao colocar muitas tarefas em poucas mãos, ampliando, desse modo, o contingente de desempregados estruturais. (MATO GROSSO DO SUL, 2000a, p.19).

Com base nessas críticas ao modelo educacional neoliberal é que foi implantado a partir de 2001 o Plano Curricular Unificado do Ensino Médio, regulamentado pela Secretaria de Estado da Educação ao final de 2000 (MATO GROSSO DO SUL, 2000c). No referido documento, a disciplina Sociologia foi pensada como componente curricular, presente na subárea Ciências Sociais, que abrangia o conhecimento de Sociologia e Filosofia e, também, como uma das disciplinas que englobavam a base nacional comum do currículo da área: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Para o desenvolvimento dos conteúdos foram previstas duas horas-aula semanais, tanto no turno diurno como no ensino médio noturno (BRITO; SILVA, 2011).

Desta forma, o plano curricular do ensino médio noturno foi reorganizado, objetivando combater o abandono, a reprovação, o ensino descontextualizado, considerando a jornada de trabalho somada com a de estudo. As aulas programadas permitiram à escola a flexibilização do primeiro e do último tempo de aula, substituindo aulas regulares por projetos de pesquisa sobre temas relacionados a conteúdos trabalhados em classe, que deveriam ser desenvolvidos sob orientação dos professores. Também era previsto oferecer aulas diárias de estudos destinadas ao desenvolvimento das disciplinas das três áreas de conhecimento (FREITAS, 2010).

Como já mencionado, o plano curricular contava com a parte diversificada, prevista na LDBEN, que seria utilizada para o aprofundamento dos eixos básicos, visando à formação cultural, econômica e política do aluno. Mais, especificamente, tinha-se como propósito que a

parte diversificada permitisse o “exercício” do aluno dentro dos eixos formadores, entendido esse exercício como a utilização dos conhecimentos assegurados pelas áreas do conhecimento da base nacional comum para a análise do real. Assim, projetos científicos e artísticos, seminários e oficinas seriam desenvolvidos por meio de aulas programadas, com quatro horas-aula semanais disponíveis para essa atividade no ensino médio diurno e cinco para o ensino médio noturno.

Foi para viabilizar as atividades de pesquisa que se desenvolveu o projeto aula programada, que seria contabilizado como horas de estudos e pesquisas, inclusive extraescolares, para o aluno, e de planejamento e orientação das atividades para o professor, que permanecia disponível no espaço escolar para o atendimento necessário. Essa perspectiva de aula também visava a atender aos alunos da classe trabalhadora.

Retomando a questão da disciplina Sociologia, é importante destacar que o plano curricular, considerado em seu conjunto, possibilitava que tal conhecimento fosse contemplado em dois momentos: na condição de componente curricular da disciplina Ciências Sociais com a Filosofia; e na parte diversificada, compondo parte dos instrumentais analíticos de que disporiam o aluno e professores para o desenvolvimento dos projetos de pesquisa (BRITO; SILVA, 2011).

A partir desse contexto, e atendendo a uma solicitação das escolas com relação aos conteúdos a serem desenvolvidos na disciplina Sociologia, a Secretaria de Educação disponibilizou às escolas, em ofício circular de fevereiro de 2001, no início do ano letivo, uma sugestão de unidades temáticas que poderiam contemplar (MATO GROSSO DO SUL, 2001a) a disciplina Ciências Sociais e seus dois componentes curriculares.

Na introdução do referido documento, denominada “A Sociologia e o Ensino Médio” (MATO GROSSO DO SUL, 2001a), foram apresentados alguns princípios norteadores para o desenvolvimento da disciplina na proposta da Escola Guaicuru, que seriam: a) como conjunto de conhecimentos científicos que possibilitaria entender as contradições e desigualdades existentes na sociedade capitalista, e compreender também a escola inserida na sociedade; b) como subsídio teórico necessário para o enfrentamento dos problemas existentes na sociedade, visando à superação ou amenização dos mesmos problemas. Para alcançar esses objetivos, a proposta era partir das obras dos clássicos da Sociologia: Augusto Comte e Émile Durkheim, representando a tradição acadêmica da Sociologia; e Karl Marx, representando a tradição socialista da Sociologia (BRITO; SILVA, 2011).

Em sua segunda parte, o documento apresentava um detalhamento das cinco unidades temáticas (introdução; indivíduo e sociedade; cultura e sociedade; trabalho e sociedade;

movimentos sociais) e seus respectivos conteúdos, sugeridos para o desenvolvimento da Sociologia no currículo do ensino médio.

Visando a atender a uma necessidade imediata, percebem-se nessa proposta aspectos próprios a um momento de transição: o eixo norteador de cada unidade temática foi sugerido com base nos conceitos sociológicos fundamentais (indivíduo e sociedade; cultura e sociedade; trabalho e sociedade; movimentos sociais) e não propriamente baseado em unidade teórico-metodológica, como era a intenção expressa na proposta político-pedagógica da Escola Guaicuru (MATO GROSSO DO SUL, 2000a).

A mudança para uma unidade teórico-metodológica estava prevista e, como já verificado, se desenvolveria de forma paulatina, a partir do segundo semestre de 2000, no qual se realizaria a primeira etapa de capacitação dos professores do ensino médio. Tal capacitação, contudo, não aconteceu dada à troca dos titulares da pasta da Educação, em junho de 2001 e em abril de 2002, resultando no abandono progressivo de parte dos objetivos do projeto inicial. Manteve-se, contudo, o Plano Curricular Unificado do Ensino Médio até o final dessa gestão, vindo a sofrer alterações apenas na gestão seguinte do Governo Popular de Mato Grosso do Sul (BRITO; SILVA, 2011).

Em suma, nesse primeiro momento, a proposta *Escola Guaicuru: Vivendo uma Nova Lição* anunciou a educação como um direito de todos e um dos pressupostos básicos para a cidadania ativa, cujo objetivo foi construir uma escola pública efetiva na democratização do acesso e gestão, na permanência e na progressão escolar do aluno e na "qualidade social" da educação. Freitas (2010) verifica que a mediação se daria pelo processo "Constituinte Escolar", pelo qual se chegou à elaboração do Plano de Educação da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2001-2010), aprovado em 28 de junho de 2001, no 1º Congresso Estadual da Constituinte Escolar (MATO GROSSO DO SUL, 2001b). Contudo, a exoneração de Pedro Kemp da pasta da Secretaria de Educação, em junho de 2001, não possibilitou o prosseguimento da proposta, embora não tenha sido formalmente suspensa ou substituída. Naquele contexto, a nova administração voltou-se para os problemas organizacionais, administrativos e burocráticos da rede escolar estadual (FREITAS, 2010).

Foi nesse primeiro momento que o ensino médio tornou-se um dos temas centrais do debate e formularam-se as bases para as discussões da política para essa etapa de ensino, que a Sociologia encontrou espaço para ser inserida como componente curricular. É importante destacar que o texto preliminar, denominado de Proposta Político-Pedagógica, publicada posteriormente em um Caderno, apresentava os princípios e linhas de pensamento gestado

pela equipe que permaneceu na Secretaria de Estado de Educação até o fim desta primeira etapa da administração, ou seja, no período de 1999 a junho de 2001.

## 2.3 AS CONTRADIÇÕES DO SEGUNDO MOMENTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL PETISTA (2001-2002)

Nesse segundo momento, a pasta da Secretaria Estadual de Educação teve como Secretário Antonio Carlos Biffi[47], em 2001, e a Secretária Elza Aparecida Jorge[48]. Como mencionado, essa etapa do projeto petista de educação se deu entre meados de junho de 2001 a 2002, quando foi mudada por duas vezes a titularidade da pasta da Educação em Mato Grosso do Sul. No contexto aberto a partir dessas mudanças, a *Escola Guaicuru* passou a ser denominada como *Escola do Governo Popular*, embora tenham ainda se desdobrado, nesses anos, ações que já haviam sido acordadas pelos gestores que deixavam a Secretaria da Educação, com a utilização de verbas do Programa de Melhoria e Expansão no Ensino (PROMED). Algumas questões fragilizaram a proposta original de educação, como assinala Souza (2005) ao analisar a política de ensino médio no referido contexto:

> Utilizou-se uma média pelo PROMED [...] de R$ 928.094,60 no ano de 2001 e 2002, totalizando 19, 64 ao ano, (SIC) valor esse que se dividido por nove meses tem-se R$ 1,41 ao mês e o Ensino médio enfrentou carências, como se verificou nas falhas do processo de aplicação deste programa, entre outros problemas porque: 1) atrasa a compra e remessa dos livros de iniciação científica, dos livros em geral e dos livros clássicos às escolas e à SED, os clássicos foram remetidos em forma de fragmento; 2) foi pouca e esparsa a capacitação, referente ao método da **ciência da história,** à prática de sala de aula e ao Ensino médio Guaicuru; 3) Não se deu a discussão, a avaliação e confrontação de dúvidas das capacitações continuadas havidas. (SOUZA, 2005, p. 114, grifo do autor).

Calixto (2008) verifica que o Secretário de Educação Antônio Carlos Biffi desenvolveu uma gestão de caráter mais pragmático, considerando que ficaria no cargo apenas nove meses, por causa de sua candidatura em 2002 a uma vaga de deputado federal pelo PT. Dentre as ações desenvolvidas na gestão Biffi, houve a implantação do *Curso Popular Pré-Vestibular*, que entre os anos de 2003-2006 atendeu 45 mil alunos em 25

[47] Antônio Carlos Biffi ocupou o cargo de Secretário de Estado de Administração de Mato Grosso do Sul no primeiro mandato do Governador Zeca do PT, no período de janeiro de 1999 a outubro de 2000. Entre 2001 e 2002 foi nomeado Secretário do Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, e em 2002 foi eleito deputado federal pelo Partido dos Trabalhadores (ARÉCO, 2009).

[48] No último ano do governo (1ª gestão), Elza Jorge ficou nos últimos nove meses (2002) como Secretária de Educação em substituição ao Secretário Antônio Carlos Biffi, que deixa o cargo para se candidatar a uma vaga na Câmara Federal (CALIXTO, 2008).

municípios do Estado, dos quais, segundo os dados da SED/MS, 11 mil inscreveram-se no vestibular em instituições públicas e privadas e cerca de 5.900 foram aprovados, o que representa 41,4% de aprovação. O autor acrescenta:

> O curso foi destinado aos alunos egressos do Ensino Médio de baixa renda [...]. O curso popular foi uma ação que deu visibilidade à política educacional do governo, pois, o cursinho para alunos egressos e concluintes do Ensino Médio permaneceu como uma ação do governo durante toda gestão do PT. Nessa gestão também foi lançado o sistema de matricula digital para as escolas estaduais da capital, possibilitando a matricula de alunos por meio da Internet, em casa ou nas unidades escolares da rede, no município de Campo Grande. (CALIXTO, 2008, p.103-104).

Entre as ações previstas e executadas entre 2001 e 2002, destacam-se: a capacitação dos representantes de professores, coordenadores pedagógicos, assessores técnicos e diretores; a contratação de consultores responsáveis para a elaboração dos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio (RCEM) e a publicação da segunda edição das *Perspectivas Pedagógicas para o Ensino Médio*[49]. Com relação a esse texto, importa esclarecer que embora tenha havido o abandono de várias diretrizes emanadas da Constituinte Escolar, principalmente no campo do currículo, ainda permanecem algumas das contribuições dos debates iniciados nos anos anteriores (BRITO; SILVA, 2011). Conforme a SED/MS, esse Caderno procurou explicar a política com uma linguagem menos acadêmica, no sentido de possibilitar aos professores acesso facilitado aos princípios norteadores do ensino médio.

Após a mudança do titular da pasta, em 2001, o Prof. Dr. Gilberto L. Alves, que era até então o consultor para a implantação do programa[50], por motivos acadêmicos, deixou a Secretaria de Educação, e a Profa. Dra. Ana Arguelho passou a coordenar as atividades. Conforme Aréco (2009), em entrevista, eles afirmaram que houve um esforço em manter a diretriz esboçada inicialmente, embora a política educacional Guaicuru tenha passado por um enfraquecimento a partir de 2001, em virtude da mudança de titular da pasta de educação. Em relação à proposta curricular para o ensino médio, a partir de 2002, ocorreram a ampliação do número de consultores, a elaboração de documentos e as capacitações dos professores.

Elaborou-se o texto preliminar do RCEM, publicado posteriormente em 2004, e os consultores contratados para as três áreas de conhecimento foram: Profa. Dra. Terezinha Braz (Ciências Humanas); Prof. Me. João Mianutti (Ciências da Natureza) e Profa. Dra. Ana Arguelho (Linguagens), esta, responsável pela consultoria geral. Desse modo, o Referencial

[49] GOVERNO POPULAR DE MATO GROSSO DO SUL 1999-2002. Secretaria de Estado de Educação. Série Fundamentos Político-Pedagógico. 2. ed. rev. Campo Grande, 2002. v. 2.1.
[50] Proposta Político-Pedagógica.

Curricular de cada área envolveu um coordenador (consultores contratados de cada área) e também pesquisadores que, por meio de seleção, poderiam contribuir com a área de conhecimento (ARÉCO, 2009).

No decorrer da gestão Biffi, em 2001, como já dito, a *Escola Guaicuru* passou por um processo de arrefecimento, em função do encerramento da *Constituinte Escolar*, eixo condutor da política educacional proposta pelo grupo petista que estava no início do governo na Secretaria de Educação (ARÉCO, 2009). O motivo de tal "esvaziamento" foi a disputa interna do partido, e, desta forma, a nova proposta se traduziu em uma descontinuidade: "[...] das políticas públicas no geral e, em específico, de um projeto em detrimento de outro, como foi o caso da Constituinte Escolar que perdeu seu caráter constituinte, dentre muitos outros fatores, para um projeto político-partidário." (ARANDA, SENNA, 2005, 168).

Foram eleitas outras prioridades para a política educacional, dentre estas se destaca a adesão total à política educacional em curso pelo governo federal (FERNANDES; D'ÁVILA, 2008). Como verifica D´Ávilla (2010, p. 34),

> Tal fato ocorreu embora, tivesse havido o compromisso do Governo do Estado com a continuidade do "Movimento Constituinte Escolar", pois, seu Secretário de Governo alegou na ocasião, que, tal movimento era um projeto estruturante do planejamento estadual.

A disputa política no interior do PT, que motivou a saída de Pedro Kemp da SED/MS para introduzir Biffi e seu grupo, se deu porque o governo precisava construir alianças para as eleições de 2002 (CALIXTO, 2008). Desta forma, o apoio do referido grupo seria fundamental, já que este tecia críticas à gestão governamental de Zeca, o que levou a uma mudança, tornando-se

> [...] visível por diferentes ações, como a nova pintura do espaço físico da SED, nos desenhos e símbolos dos materiais impressos e principalmente na condução da política educacional, no estabelecimento de outras prioridades. Assim, a política educacional de Estado, no mesmo governo experimentou descontinuidade de ações, prevalecendo apenas "prioridades" do momento, ou seja, a eleição de 2002. (CALIXTO, 2008, p. 108).

Em outubro de 2002, ocorreu um novo processo eleitoral para as eleições de candidatos ao executivo federal e estadual. Em Mato Grosso do Sul, o governador José Orcírio Miranda dos Santos candidatou-se à reeleição. A disputa política do PT no Estado se deu com a candidata Marisa Serrano do *Partido da Social Democracia Brasileira* (PSDB)

que, com o apoio do PMDB, conseguiu conduzir a eleição para o segundo turno. O representante do PT ganhou a reeleição e administrou o Estado por mais quatro anos.

## 2.4 O TERCEIRO E ÚLTIMO MOMENTO DA ESCOLA GUAICURU E A PUBLICAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO: COMO FICOU A SOCIOLOGIA (2003-2006)

Em 2003, deu-se o início ao terceiro e último momento da *Escola Guaicuru*, que durou até 2006. Naquele contexto, assumiu a Secretaria de Estado de Educação o professor Hélio de Lima, com a proposta anunciada em documento *Educação Inclusiva*: *Construindo Cidadania na Escola*, que era alicerçado em três eixos básicos: a) a democratização do acesso, da permanência e da progressão escolar; b) a democratização do saber e da qualidade, e c) a democratização da gestão, cujo objetivo era dar continuidade ao trabalho da gestão anterior (MATO GROSSO DO SUL, 2005b).

Com a reeleição do mandatário estadual do Governo Popular e a mudança de secretário de educação, volta à cena na SED/MS a assessoria que fora responsável pela fundamentação teórica do projeto original da Escola Guaicuru e são materializados os *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul* (2004a; 2004b; 2004c). O Referencial Curricular foi marco importante da fase final da proposta petista de educação em MS, cuja aprovação e publicação se deram em momento histórico distinto daquele que animaram as discussões iniciais da Escola Guaicuru.

O retorno da referida equipe expressou, por um lado, um novo momento de colaboração dos profissionais, com a retomada de diretrizes que haviam sido referendadas nos primeiros anos do Governo popular; por outro, essa participação já não era acompanhada por um esforço coletivo de debates em torno da temática educacional, como se dera em 1999-2001, com a Constituinte Escolar e outras iniciativas congêneres (BRITO; SILVA, 2011).

A partir de 2003, a Secretaria assumiu a coordenação do processo que estabeleceu as diretrizes, metas e estratégias de educação do Estado até 2010. Foram aprovadas a Lei nº 2.787, de 24 de dezembro de 2003 (MATO GROSSO DO SUL, 2003b), que trata do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e a Lei n° 2.791, de 30 de dezembro de 2003,

sobre o Plano Estadual de Educação[51] (MATO GROSSO DO SUL, 2003a). O Plano Estadual de Educação previu que as redes municipais e instituições particulares de ensino tivessem autonomia para construir seus próprios planos ou a adesão ao regime de colaboração.

Conforme os documentos, é importante lembrar que a elaboração do *Plano Estadual de Educação*, entre 1999 e 2001, contou com a participação, no seu processo de elaboração, das seguintes instituições: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por meio da Fundação de Apoio à Pesquisa, ao Ensino e à Cultura de Mato Grosso do Sul (FAPEMS) e do Conselho Estadual de Educação/MS; Federação dos Trabalhadores em Educação/MS (FETEMS); Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino/MS (SINEPE) e União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação/MS (UNDIME); Comissão de Educação da Assembleia Legislativa/MS, bem como deflagrou um amplo movimento de discussão com a população, de forma participativa e representativa, envolvendo segmentos[52] ligados direta ou indiretamente à educação, para a construção coletiva da proposta (MATO GROSSO DO SUL, 2004a)

Também se deu continuidade ao uso dos aportes financeiros e técnicos do *Programa de Melhoria e Expansão no Ensino Médio* (PROMED)[53] do MEC. Priorizaram-se a capacitação de professores, diretores, coordenadores pedagógicos, assessores técnicos; a compra de material didático e equipamentos escolares e a elaboração do Referencial Curricular.

Ainda em relação ao ensino médio, Freitas (2010) verifica que, em outubro de 2003, a Superintendência de Políticas de Educação apresentou uma nova proposta de reestruturação curricular para o ensino noturno na rede estadual que partiu dos princípios e compromissos assumidos pelo Brasil em Jomtien (1990) e Dakar (2000). O documento base apresentou as

[51] Os Planos de Educação cumprem determinações legais estabelecidas na Constituição Federal de 1988 (art. 214) e a do Estado de Mato Grosso do Sul de 1989 (art. 194), nas Leis federais nº 9.394/1996 (LDB), e 10.172/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE).

[52] Dentre esses segmentos relativos à sociedade civil organizada, destacam-se: Associação dos Alunos (União Sul-mato-grossense dos Estudantes - USMES, União Estadual dos Estudantes - UCE, centros acadêmicos); Associação de Pais e Professores (APP ou APM); Associação de Bairros; Federação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de MS; Federação das Sociedades Pestalozzi de MS; Fórum de Educação Infantil; Lions Club; Movimentos Populares; Ordem dos Advogados (OAB); Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP); Pastoral da Criança; Pastoral do Menor; Rotary Club e outros.

[53] É pertinente lembrar que, em 1998, a Secretaria de Estado de Educação aderiu ao PROMED, cujos objetivos seriam os de equipar escolas e capacitar professores (SOUZA, 2005). Pontua-se que tal programa foi financiado bilateralmente entre o MEC e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (FERNANDES; D'ÁVILA, 2008, p. 5). Esse financiamento, segundo Fernandes e Ávila (2008) e Souza (2005), voltou a ser utilizado na gestão do Governo Popular de Mato Grosso do Sul. Alguns impasses ocorreram com relação ao financiamento do ensino médio. Como verifica D'Ávila (2010), a primeira ação realizada na gestão Hélio de Lima, com relação ao PROMED, foi "[...] a devolução de R$ 43.976,90 (quarenta e três mil, novecentos e setenta e seis reais e noventa centavos), por não aplicar tais recursos no tempo devido. A explicação dada para este fato seria a necessidade de estudar e compreender as ações executadas pelas gestões anteriores, permitindo uma adequação com os objetivos do governo em seu novo mandato." (D'ÁVILLA, 2010, p.32).

matrizes curriculares para o ensino fundamental e médio regular, oferecidos no período noturno.

A nova matriz curricular suprimiu a separação entre “base nacional comum” e “parte diversificada”, que vigorava no currículo até então. Desta forma, a carga horária destinada à parte diversificada foi redistribuída entre as disciplinas das três áreas do conhecimento. Para ser implanta em 2004, na matriz curricular previam-se: cinco aulas diárias; cinco dias da semana; 200 dias letivos anuais; com duração da aula de 50 minutos e propiciava 1.000 horas-aula anuais (834 horas) (FREITAS, 2010). A organização se deu conforme o Quadro 3.

Quadro 3 - Matriz Curricular de Mato Grosso do Sul – SEED/MS 2004

| | **Áreas do conhecimento** | **Áreas de conhecimento** | **1ª série B.N.C + PD*** | **2ª série B.N.C + PD** | **3ª série B.N.C+PD** |
|---|---|---|---|---|---|
| **Eixos Formadores: Científico-Cultural, Político-Econômico E Tecnológico** | Linguagem, Códigos e suas Tecnologias | Língua Portuguesa | 03 | 03 | **03** |
| | | Literatura | 02 | 02 | **02** |
| | | Artes | 01 | 01 | **01** |
| | | Educação Física | 01 | 01 | **01** |
| | | Língua Estrangeira Moderna | 02 | 02 | **02** |
| | Ciências da natureza, Matemática e suas Tecnologias | Física | 02 | 03 | **03** |
| | | Química | 02 | 02 | **02** |
| | | Biologia | 03 | 02 | **02** |
| | | Matemática | 03 | 03 | **02** |
| | Ciências Humanas e suas Tecnologias | História | 02 | 02 | **02** |
| | | Geografia | 02 | 02 | **02** |
| | | **Ciências Sociais** | **02** | **02** | **02** |
| **Total da carga horária semanal** | | | 25 | 25 | **25** |
| **Horas-aula anuais** | | | 1000 | 1000 | **1000** |
| **Anual em horas** | | | **834** | **834** | **834** |

*Base Nacional Comum e Parte Diversificada

Fonte: MATO GROSSO DO SUL. *Resolução/SEED nº 1.700*, de 20 de janeiro de 2004. Campo Grande: SED, 2004.

Verifica-se no Quadro 3 que as Ciências Sociais continuaram ocupando a carga horária de 2 horas-aula semanais nos três anos do ensino médio. Contudo, foi suprida a parte diversificada, deixando de existir a perspectiva da aula programada como espaço de desenvolvimento de um projeto de pesquisa ou de ensino, de estabelecimento de discussões coletivas entre os professores e destes com os alunos que visava à construção coletiva de conhecimento (BRITO; SILVA, 2011). Além disso, nos eixos formadores, foram incorporados os termos: científico-cultural, político-econômico e um novo eixo, o tecnológico.

Em 2004 foram publicados os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul, organizados em três volumes, cada um deles referente a uma das três áreas do conhecimento: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e

suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias, se apresentando conforme o Quadro 4.

Quadro 4 – Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul – 2006.

| | |
|---|---|
| **Apresentação** | |
| **Carta ao professor** | |
| **Textos de fundamentação teórica** | 1. Geografia: Muito além da Forma e da Aparência |
| | 2. História: Palco das Lutas Humanas |
| | 3. Ciências Sociais |
| **Tema A - O Mundo Antigo** | Unidade Temática I – A Civilização Grega |
| | Unidade Temática II – A Civilização Romana |
| **Tema B – A Europa Medieval** | Unidade Temática I – O Mundo Feudal |
| | Unidade Temática II - A transição para a Modernidade |
| **Temática C – A Modernidade** | Unidade I - O Desenvolvimento da Modernidade |
| | Unidade II – A Era dos Monopólios |
| **Informática para além da função de Recurso Didático** | |
| **Devolutiva Social** | |

Fonte: MATO GROSSO DO SUL. *Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: SED, 2006.

Verifica-se que a organização interna de cada volume incluía dois eixos: o primeiro, com textos de fundamentação teórica, tratando da história e do desenvolvimento daquela área particular do saber humano; e no segundo, se apresentavam três temas: O Mundo Antigo (as civilizações grega e romana); A Europa Medieval (o mundo feudal e a transição para a modernidade) e A Modernidade (o desenvolvimento da modernidade e a era dos monopólios e a crise da modernidade). Desenvolvendo esses temas foram introduzidos os principais elementos que marcaram as reflexões de cada uma das disciplinas ao longo da história humana. No fim de cada volume, tratou-se de considerar também a questão da avaliação do conhecimento; a devolutiva social e o uso das tecnologias da informação no ensino médio (BRITO; SILVA, 2011).

Além dessa parte comum, cada área tratou de forma particular a abordagem a ser realizada pelo coletivo de professores a ela vinculados. Em função disso, os Referenciais Curriculares para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias estabeleceu como tarefa do professor o conhecimento das “novas ideias” (MATO GROSSO DO SUL, 2004b), seu estudo e divulgação aos alunos, por meio de um “fazer didático” renovado. Indicam como

procedimentos a serem seguidos nessa direção: a) a pesquisa dos textos clássicos, visto que os referenciais não seriam senão reflexões sobre cada unidade temática em questão; b) a transformação dessas leituras e pesquisas em temas para debate e discussão, em sala de aula, pelos alunos; c) o planejamento dos procedimentos a serem seguidos por área de conhecimento, uma vez que "isto evitará assuntos excessivamente repetitivos, facilitará a avaliação e a devolutiva social. [...]. Se o planejamento não for em conjunto, com certeza ficará redundante o trabalho isolado de cada professor." (MATO GROSSO DO SUL, 2004b, p. 10).

Com relação ao planejamento de aulas em conjunto, abandonou-se a perspectiva de uma ação intencional do órgão gestor no sentido de direcionar a ação educativa, de forma coletiva, para uma nova organização do trabalho didático, tal qual se anunciava na proposta político-pedagógica da Escola Guaicuru para o ensino médio (MATO GROSSO DO SUL, 2000a), em seus primórdios.

Apesar disso, para o ensino de Sociologia, no Referencial Curricular, tinha-se como objetivo colaborar no alargamento da visão de mundo do jovem em direção a uma cidadania consciente. Para tal, o currículo apresentado propunha três conjuntos de questões, embora não esclarecendo de que forma elas se aglutinariam no trabalho do professor: a história da constituição da Sociologia como ciência (o estudo dos clássicos da Sociologia – Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx); a contribuição da Sociologia para o conhecimento das sociedades anteriores à sociedade capitalista (momento em que conhecimentos sociológicos e históricos se confundem, embora a Sociologia, a rigor, tenha, como objeto fundamental, a sociedade capitalista); e passado, presente e futuro da sociedade capitalista, incluindo temáticas como urbanização, questão da mulher, ambientalismo, diversidades e desigualdades, entre outros (MATO GROSSO DO SUL, 2004b). No documento, a disciplina Sociologia foi entendida como:

> [...] uma ciência indispensável para a compreensão dos fenômenos oriundos das formas coletivas da existência humana. Vale dizer que estudar a formação, estrutura e organização das diferentes formas pelas quais as pessoas se congregaram, ou se digladiaram, através dos tempos, é um exercício fundamental para se compreender a presente conjuntura, do âmbito local ao internacional, bem como se apreender elementos para desenhar possíveis cenários futuros, alimentando a utopia do devir. (MATO GROSSO DO SUL, 2004b, p.41-42 ).

Ao apresentar o Referencial da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias para o Ensino Médio da Rede Estadual, na Carta ao Professor, os formuladores da proposta

enfatizam que “[mesmo com o] estabelecimento de Parâmetros Curriculares Nacionais pelo governo federal, não cessa a autonomia relativa dos estados e municípios de pensarem uma proposta pedagógica pautada nos princípios que sustentam cada governo.” (MATO GROSSO DO SUL, 2004b, p.4).

Dessa forma, foi apresentada uma nova proposta curricular que visava a recuperar, no interior da escola, os elementos culturais que correspondessem à história dos homens na luta, como resposta às necessidades materiais e espirituais de seu tempo. Nesse entendimento, a discussão dos conteúdos clássicos não se limitava apenas à divulgação deles, mas, sobretudo, assegurar

> [...] aos alunos o acesso ao saber, à ciência e à cultura mediados pelo referencial teórico-metodológico-histórico que introduz os alunos no movimento de vida concreta dos homens, permitindo-lhes apreender os conceitos resultantes de um processo de vida e de atividade prática dos homens e de suas relações sociais. À medida que os alunos vão se apropriando dos conhecimentos que revelam o processo dinâmico da vida, vão compreendendo que as pessoas se encontram em relação dialética com o desenvolvimento de suas forças produtivas, compreendendo as relações sócio-burguesas, como resultado do desenvolvimento sócio-econômico, determinado pelos antagonismos existentes no modo anterior de produzir a vida. (MATO GROSSO DO SUL, 2004b, p. 4).

Nos *Textos de Fundamentação Teórica para as Ciências Sociais*, no que concerne à disciplina Sociologia, percebe-se uma coerência entre a proposta teórico-metodológica que norteia o referencial e os conteúdos a serem trabalhados na disciplina. No documento, são apresentadas a vida e a obra dos clássicos da Sociologia, a saber, Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx, e seus principais conceitos e método. Por causa do próprio processo histórico da Sociologia como conhecimento científico na sociedade moderna, o Referencial manifesta a importância da disciplina no contexto escolar:

> [o] estudo de Sociologia no ensino médio [serve] para dotar o estudante de um instrumental que lhe permita proceder a uma leitura de mundo mais ampla, crítica, capaz de, simultaneamente, fornecer-lhe elementos que concorram para a formulação de sua visão de mundo e, com ela, estabelecer seus projetos de vida, conjugando aspirações pessoais e coletivas, de modo a erigir-se em cidadão, sujeito da sua vontade e de seus atos, consciente de seu papel na construção da História. (MATO GROSSO DO SUL, 2004b, p. 42).

A partir de tais orientações, os textos considerados fundamentais para o desenvolvimento e apreensão do conhecimento sociológico encontram nos clássicos da Sociologia os princípios norteadores para um fazer pedagógico que não tem como

centralidade o manual didático pronto e acabado. Com isto, *Os Textos de Fundamentação Teórica* apresentam os seguintes conteúdos:

a) Émile Durkheim: o documento apresenta a vida e obra do autor, evidenciando sua importância para a formação do pensamento sociológico, sendo destacadas as suas principais obras: *Da Divisão do Trabalho Social* (1893); *As Regras do Método Sociológico* (1895); *O Suicídio* (1897); *As Formas Elementares da Vida Religiosa (1912); Educação e Sociologia* (1922); *Sociologia e Filosofia* (1924) *e Educação Moral* (1925), esta última, obra póstuma. Também esclarece que o pensador contribuía com seus estudos e análises desde 1887 em diversas revistas europeias e prosseguiu colaborando em periódicos e congressos. Destaca que Durkheim propôs, dentre inúmeros outros temas, a questão da consciência coletiva, do fato social, da instituição, do método sociológico, da solidariedade mecânica e orgânica e da anomia. Em seguida, são apresentados excertos de suas obras para esclarecer tais conceitos, bem como o próprio método sociológico em Durkheim;
b) Max Weber: vida e obra, com destaque para *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* (1904) e *Ensaios de Sociologia* (1913). Lembra que a contribuição de Weber influenciou sucessivas gerações de sociólogos e que o pensador se dedicou a temas como: o estudo da ação social; dos conceitos sociológicos, lançando a ideia dos conceitos-tipo; da teoria da estratificação social e da teoria política e do conceito de dominação. Posteriormente, apresenta transcrição de trechos ilustrativos dos temas mencionados;
c) Karl Marx: é apresentado como o autor cuja contribuição foi decisiva para a formação da Sociologia, relata sua vida e apresenta suas principais obras: *A Sagrada Família*, 1844; *A Ideologia A*lemã, 1845; *Manifesto do Partido Comunista*, 1848; *Questão Judaica; Introdução à Contribuição à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, 1843; *Teses sobre Feuerbach*, 1844; *Miséria da Filosofia*, 1847; *Trabalho Assalariado e Capital*, 1849; *As Lutas de Classe na França*, 1850; *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*, 1852; *Fundamentos da Crítica da Economia Política*, 1857; *Contribuição à Crítica da Economia Política*, 1859; *Salário, Preço e Lucro*, 1865; *O Capital*, 1867; *A Guerra Civil na França*, 1871 e *Crítica do Programa de Gotha*, 1875. Enfatiza-se no referencial que Marx "[...] inquestionavelmente, influenciou o pensamento contemporâneo durante o século XX, sendo referência fundamental não só para a Sociologia, como para todas as

> Ciências Sociais, que não podem desconhecer a teoria marxista." (MATO GROSSO DO SUL, 2004a, p. 56). Posteriormente, são apresentados excertos sobre o método e as principais categorias e conceitos, a partir dos seguintes tópicos: *Do Trabalho da Teoria*; *Estrutura Social* e *Conhecimento e O processo de Trabalho*.

A parte seguinte do referencial curricular, como dito anteriormente, dedica-se a mostrar as contribuições de cada área do conhecimento para o desenvolvimento da sociedade humana ocidental no tempo, em três etapas: o mundo antigo, a Europa medieval e a modernidade. Como em termos da sua estrutura interna esta parte é semelhante para cada uma das três divisões referidas, a título de exemplo, será destacado, na disciplina Sociologia, o subitem dedicado à modernidade.

Também no tema C – A Modernidade, assim como nos outros, inicia-se com uma retomada histórica dos acontecimentos que marcaram a sociedade e, principalmente, no que concerne à ascensão da classe burguesa. Desenvolve-se aí a apreensão de importantes conceitos como: poder, livre comércio e Estado nacional, no entendimento de que a burguesia

> [...] buscou o apoio de um *poder centralizador* para poder desenvolver o *livre comércio* e a independência das cidades; por sua vez, os reis e seus conselheiros tinham a clareza de que era preciso fortalecer esse grupo para enfraquecer o poder dos senhores feudais. Logo, não é de surpreender que, em 1.383, estivessem lançadas as bases do *Estado nacion*al moderno em Portugal. (MATO GROSSO DO SUL, 2004a, p.143, grifo nosso).

Destaca-se a mudança no conceito de trabalho e propriedade sendo que a partir do referido momento histórico: "[a] fonte de vida e a propriedade que era de origem divina passa a ser possível a todos os homens" (MATO GROSSO DO SUL, 2004a, p. 144). A partir disso, aparecem excertos de John Locke:

> Pelo novo princípio de que cada homem tem capacidade para prover a vida, Locke encerra o antigo princípio divino como razão orientadora de toda a existência humana. As ciências, novos saberes, nascidas no confronto com a velha ordem social, passam a falar a nova linguagem dos setores sufocados pelas regulamentações próprias de um período de transição. (MATO GROSSO DO SUL, 2004a, p.145).

Outro importante aspecto destacado é a mudança na concepção humanista de homem, inaugurada quando a sociedade medieval teocrática é contestada nas artes, na literatura e na Filosofia. Retoma-se a tradição greco-romana no Renascimento, ou seja, a base helenística da

civilização ocidental, deslocando-se Deus do centro do Universo para que o homem ocupe seu lugar; foram, então, lançadas "[...] as bases do humanismo moderno que, de certa maneira, vige até os nossos dias" (MATO GROSSO DO SUL, 2004a, p. 145). Em seguida aparece no referencial um excerto de Pico Della Mirandola, humanista cuja leitura possibilita compreender a concepção do homem próprio do Humanismo, no qual a categoria do livre-arbítrio, fundamental na nova ordem social, é formulada (MATO GROSSO DO SUL, 2004a).

Contextualiza-se o processo de expansão do catolicismo, a partir das ações da Companhia de Jesus, Inácio Loyola e sua atuação no novo mundo, já que, diferentemente das ordens religiosas medievais, "[...] os jesuítas eram dotados de profundo pragmatismo, [...] se insinuaram junto às Cortes Ibéricas e se fizeram intérpretes das aspirações daquele novo tempo, [e] com o privilégio de colonizar os continentes descobertos." (MATO GROSSO DO SUL, 2004a, p.146). Lembra que, apesar da expansão, a religião católica, em meados do século XVI, sofreu forte derrota pela Reforma Protestante. A abordagem dessa última não se limita às questões teológicas, considerando que, na análise,

> [...] Importa ressaltar a motivação econômica que esteve na base dessa reforma. Parte da Igreja Feudal alinha-se à burguesia, adotando o trabalho como princípio da propriedade. Aspectos do ritual protestante revelam profunda intuição comunicativa, ao adotar a língua vernácula na realização dos cultos e colocar o pastor diante dos fiéis. São dois fatores que facilitam a interação entre os clérigos e seu rebanho, favorecendo o crescimento da nova religião. Deve-se registrar também a importância do advento da imprensa para a propagação desta fé, uma vez que foi possível imprimir Bíblias interpretadas pelos protestantes; como corolário eles incentivavam a alfabetização de seus adeptos, para que pudessem ler as Sagradas Escrituras [...]. (MATO GROSSO DO SUL, 2004a, p. 147, grifo nosso).

Fechando a temática, discorre sobre o processo histórico de colonização no Brasil no século XVI, da dominação pelos colonizadores dos povos indígenas e do novo conceito de escravidão inaugurado com a submissão do negro ao trabalho forçado. Diferentemente da escravidão clássica, praticada na Antiguidade, a escravidão moderna, instituída pelos europeus, tinha uma razão meramente econômica e se estribava no apresamento de povos militarmente mais frágeis. Aborda a questão econômica e social brasileira do referido momento destacando que:

> O ciclo do açúcar estruturou-se em torno do latifúndio, da mão-de-obra escrava e de uma cultura para exportação, além de ser o motivo da expulsão dos índios de seus territórios. A sociedade que se estabelece, então, estratifica-se em dois estamentos: o das pessoas livres, quase sempre brancos europeus; e o das pessoas escravas: negras, índias e mestiças. Entre as pessoas livres encontram-se os funcionários públicos, civis e militares, os comerciantes, o clero, todos segmentos pouco numerosos,

> porém, presentes nas esparsas cidades erguidas na extensa costa litorânea. Todavia, a camada mais significativa, neste período, era a senhorial, integrada pelos componentes da família do senhor de engenho. (MATO GROSSO DO SUL, 2004a, p.147).

Disponibiliza um pequeno texto do clássico "Dom Casmurro", de Machado de Assis, para descrever a situação da condição de agregado nas famílias do engenho, entendido como

> [...] importante categoria social presente em nosso país até princípios do século XX. [...] [Em uma] economia pouco diversificada, apoiada no trabalho do escravo africano, os trabalhos manuais eram considerados indignos, tanto que mesmo os afazeres domésticos eram realizados por escravos da casa. Não havia, portanto, espaço para que os brancos empobrecidos desenvolvessem atividades produtivas. (MATO GROSSO DO SUL, 2004a, p. 148).

*Os Procedimentos Metodológicos* para a análise do referido tema implicariam uma apreensão do processo de constituição e consolidação do capitalismo, que partiria de uma caracterização do conjunto das transformações sociais, econômicas, políticas, culturais e religiosas que ocorreram na Europa. Além disso, a ênfase também se daria sobre a expansão colonialista europeia na busca de especiarias, que deu início à Revolução Comercial, notadamente após o século XVI (MATO GROSSO DO SUL, 2004a, p.153).

A partir disso, os professores encaminhariam os estudos para acesso aos textos disponíveis nas obras *Escritos Seletos* de Martinho Lutero, Tomás Müntzer e João Calvino; *Educação e Lutas de Classe*, obra de Aníbal Ponce e a peça de teatro *Galileu Galilei*, de Bertold Brecht; *As Corporações de Ofício*, *Elogio à Loucura* e *De Pueris* de Erasmo e demais obras indicadas no corpo dos textos curriculares. Recomendava-se a leitura e discussão do primeiro capítulo do *Discurso do Método*, de Descartes, destacando que o texto seria de fácil aquisição e a leitura é agradável. Indica que, por causa da facilidade de acesso às obras clássicas, "[o] professor poderá recorrer à conhecida coleção Os Pensadores da Editora: Abril Cultural [...] poderão selecionar os aforismos I a XXV *do Novun Organun* de Bacon." (MATO GROSSO DO SUL, 2004a, p. 153).

Como estratégia de desenvolvimento de aula, sugere que os alunos poderiam ser divididos em grupos, cabendo a cada um a apresentação e interpretação de um aforismo. O professor poderia explorar nas discussões as diferenças de atitude da Igreja Católica e da escolástica, existentes nesse texto. Outro texto indicado para leitura e discussão é o primeiro livro do *Segundo Tratado do Governo Civil*, de Locke, no qual o pensador estabelece o conceito de propriedade sob uma perspectiva burguesa.

Como proposta de filmes a serem utilizados, recomendou-se *O Santo Ofício*, de Arturo Ripstein, que trata da Inquisição espanhola no século XVI, impetrada no México, sendo sugeridos os elementos a serem trabalhados, por exemplo, a organização punitiva da Igreja aplicada ao Novo Mundo, mais precisamente a uma família judia: "[...] demonstrar como se opera[va] a Inquisição moderna através da constituição do processo [de] denúncia, acusação, prisão, interrogatório com tortura a fim de se obter a confissão." (MATO GROSSO DO SUL, 2004a, p. 154).

Sobre a expansão ultramarina sugeriu-se o filme *1492, A Conquista do Paraíso*, de Ridley Scott, épico que trata da viagem de Cristóvão Colombo em busca das Índias. Aponta que os elementos para serem discutidos com os alunos seriam a expulsão dos mouros da Espanha, a Inquisição e a descoberta da América, sendo que

> A fim de compreender a trama, faz-se necessário o entendimento de que a Igreja, através do papa, conferia aos reis de Portugal e Espanha a missão de descobrir novas terras a fim de colonizá-las e catequizá-las (regime do padroado). Além disso, pode-se ressaltar na discussão a necessidade de novas riquezas para a Coroa que se encontrava em dificuldades resultantes da Guerra de Reconquista, bem como da necessidade de novas almas para a Igreja. Assim, a colonização é demonstrada através da ocupação tanto por plebeus quanto por nobres sem terra na corte. O trabalho indígena forçado também é outro ponto que merece destaque nas discussões com os alunos. Outros filmes podem auxiliar na discussão sobre o Brasil como: Guerra dos Canudos; Central do Brasil; Orfeu e Garibaldi. (MATO GROSSO DO SUL, 2004a, p. 154).

Como procedimento de *Pesquisa e Produção de Texto*, indica que os professores elucidem o movimento da Renascença e Humanismo, buscando conhecer a gênese e expansão desses acontecimentos nos aspectos econômicos, políticos e culturais, utilizando a obra de Marcel Burztyn, indicada na seleção de textos fundamentais. Considera-se pertinente que os alunos, a partir dos conhecimentos sobre a sociedade feudal, façam comparações sobre o mundo do trabalho daquele momento, em que o homem dominava teoria e prática, e a mudança realizada na sociedade moderna (MATO GROSSO DO SUL, 2004a).

A proposta curricular da escola para o ensino de Sociologia trouxe a possibilidade de valorização das Ciências Humanas, esquecida nos currículos, principalmente quando se desenvolveu no regime militar uma proposta tecnicista herdada posteriormente e ainda em processo de "superação". Simultaneamente, colocou-se na contramão das propostas pautadas na "pedagogia das competências", conforme posto no projeto do executivo federal, uma vez que colocou como aspecto central do fazer pedagógico de todas as disciplinas, inclusive da

Sociologia, a disponibilização do conhecimento socialmente produzido ao conjunto de estudantes.

Nesse sentido, a disciplina encontrou terreno fértil para seu desenvolvimento na proposta petista, que, ao considerar a perspectiva de retorno aos clássicos da Sociologia e a crítica ao saber fragmentado dos manuais didáticos, possibilitou formular conhecimentos que atuem de forma concreta para o "exercício consciente de cidadania" (ALVES, 2004). Utilizando-se para tal o pressuposto teórico-metodológico de que fomentar o entendimento de como funciona a sociedade, pela compreensão do social e pelo acesso do pensamento à totalidade é condição *sine qua non* para que o aluno compreenda a si mesmo.

Em suma, o referencial curricular buscou apontar diretrizes, sugeriu textos para a fundamentação dos professores em seu trabalho na sala de aula, bem como, esboçou uma metodologia de ensino adequada aos conteúdos. Porém, não houve a obrigatoriedade na adoção do referencial; sua utilização ficou restrita aos docentes que tinham afinidades com os pressupostos metodológicos presentes no texto (ARÉCO, 2009).

Fechando essas observações a respeito dos referenciais curriculares para o ensino médio em Mato Grosso do Sul e a Sociologia, importa observar, como dito no início deste trabalho, que esse documento fechou o terceiro ciclo das reformas iniciadas em 1999. Ao mesmo tempo, o esgotamento do projeto político-pedagógico *Escola Guaicuru* acontece em um momento – a segunda metade da primeira década do século XXI – em que, por um lado, no contexto nacional, se avizinham propostas de reformulação tanto das diretrizes curriculares nacionais como de os PCNs, para o ensino médio; por outro, há a volta definitiva da Sociologia e da Filosofia, como disciplinas, para o ensino médio. Isso trará desdobramentos do debate já iniciado, no final dos anos de 1990, sobre essa fase do processo recente de sua história como disciplina escolar (BRITO; SILVA; 2011), como já apontado no capítulo 1.

# 3 A DISCIPLINA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO NA GESTÃO GOVERNAMENTAL PEEMEDEBISTA: o programa *EDUCAÇÃO PARA O SUCESSO* (2007-2010)

Apresenta-se, no presente capítulo, a disciplina Sociologia na política educacional do Partido do Movimento Democrático Brasileiro, desenvolvida no primeiro ano de gestão governamental de André Puccinelli (2007-2010)[54]. Tal política anunciou como proposta a perspectiva de *Educação para o Sucesso* que se daria por meio do Programa *Escola para o Sucesso*.

Nesse cenário, a disciplina Sociologia sofreu significativas mudanças, no que concerne à formulação de seu Referencial Curricular e sua operacionalização no ensino médio. Na leitura dos documentos, foi possível entender que os pressupostos da política educacional em questão estavam perfilados com os pressupostos da sociabilidade capitalista, que requer uma educação capaz de conformar o "novo homem" requerido no atual estágio de desenvolvimento do capital, ou seja, da proposta neoliberal de educação.

## 3.1 A POLÍTICA EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DA *EDUCAÇÃO PARA O SUCESSO* (2007-2010)

Para compreender a trajetória da disciplina Sociologia no ensino médio em Mato Grosso do Sul[55], em seu momento histórico mais recente, é importante destacar alguns aspectos da política educacional desenvolvida sob a hegemonia do PMDB no Estado.

O governo André Puccinelli adotou como lema da sua proposta política o *slogan* "Mato Grosso do Sul rumo ao desenvolvimento"[56], que tem como principal via para tal

---

[54] É importante lembrar que Puccinelli foi eleito em primeiro turno em 2007, com o apoio da coligação *Amor, Trabalho e Fé*. Faziam parte desta coligação: Partido Republicano Brasileiro (PRB); Partido Trabalhista Brasileiro (PTB); Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB); Partido Trabalhista Nacional (PTN); Partido da República (PR); Partido Popular Socialista (PPS); Democratas (DEM); Partido Renovador Trabalhista Brasileiro (PRTB); Partido Humanista da Solidariedade (PHS); Partido da Mobilização Nacional (PMN); Partido Trabalhista Cristão (PTC); Partido Socialista Brasileiro (PSB); Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); Partido Trabalhista do Brasil (PTdoB).( Disponível em: http://www.tre-ms.jus.br>. Acesso em: 20 nov. 2011).

[55] Segundo dados do IBGE (2010), a população de Mato Grosso do Sul não chegou a 2.449.024 e a de idade escolar de 4 a 17 anos, 597.942. A rede de ensino de MS conta com 365 escolas estaduais, das quais, 290 atendem ao ensino médio, que abrange: 4 escolas indígenas; 4 escolas em assentamento e 2 em comunidade afrodescendente. Conforme a SED/MS, o total de alunos atendidos no ensino médio é de 84.195 e de professores disponíveis para essa etapa de ensino, 5.620. (Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br>. Acesso em: 10 nov. 2011).

empreendimento o desenvolvimento do setor produtivo. Conforme informa o Plano Plurianual (2012-2015),

> A primeira gestão do atual Governo (2007/2010) foi marcada pelo estabelecimento de metas a serem perseguidas nas diversas áreas de atuação da administração pública estadual, com o lançamento de obras e decisões para a implementação das ações, sempre assegurando as condições de início e o fim, dentro do planejado e da capacidade e disponibilidade financeira, sem o risco da existência de obras inacabadas. Como forma de resgatar a confiança dos agentes econômicos e da população sul-mato-grossense, o Governo do Estado implementou um conjunto de ações previstas no PPA 2008/2011, que, além de dar dignidade principalmente às populações mais necessitadas, credencia o Estado a *receber grandes investimentos dos setores produtivos* que colocam *Mato Grosso do Sul no caminho do desenvolvimento*. (MATO GROSSO DO SUL, 2011, p. 2, grifo nosso).

Os setores produtivos correspondem ao setor privado, dentre estes se destacam: o agronegócio[57] e agroenergético[58]. Por isso, a gestão Puccinelli considerou que:

> A retomada dos investimentos tanto do setor público e, *principalmente, do setor privado*, possibilitou que o conjunto da economia estadual saísse de um PIB avaliado em R$ 24,3 bilhões em 2006 para aproximadamente R$ 40,8 bilhões em 2010, o que contribuiu para a criação de 63 mil novos empregos e para o aumento da receita estadual de ICMS, que passou de R$ 2,9 bilhões em 2006, para R$ 4,4 bilhões em 2010. Também o setor exportador da economia passou por um período favorável, saindo de U$ 1,0 bilhão exportado em 2006 para U$ 2,9 bilhões em 2010. (MATO GROSSO DO SUL, 2011, p. 2, grifo nosso).

Acrescenta-se, ainda, que

---

[56] Sublinhe-se que o crescimento do setor industrial que desponta no desenvolvimento do Estado de MS esteve vinculado ao setor primário, principalmente ao agronegócio, mantendo o perfil do domínio da pecuária no Estado. Essa vinculação foi reforçada também por meio de políticas governamentais. Segundo Batista (2010), o governo tem como projeto ocupar o interior de MS com tecnologia para ampliar a produção de gado de três cabeças por hectare, para sete cabeças por hectare, integrando parte significativa do território sul-mato-grossense a esse processo de crescimento, ficando uma outra parte reservada ao crescimento do setor *sucroalcooleiro*, cujo plano visa à produção em 1 milhão de hectares de terras (BATISTA, 2010, s.p.).

[57] O setor produtivo de maior importância em Mato Grosso do Sul é o setor agropecuário. Verifica-se no relatório Plano Plurianual que, na primeira gestão do PMDB (2007-2010), se priorizou o "[...] enfrentamento para a superação das questões sanitárias que afetavam o setor agropecuário, tendo sido recuperada a condição do Estado de área livre de febre aftosa com vacinação". (MATO GROSSO DO SUL, 2011, p. 1). Mato Grosso do Sul possui o segundo maior rebanho bovino de corte do país com 23 milhões de cabeças e um total de 3,9 milhões de animais é abatido por ano. Observa-se que o sítio de onde se obtiveram as informações é mantido e atualizado por associações de produtores de agronegócios. (Disponível em: <http://www.pantanal-brasil.com/page>. Acesso em: 20 dez. 2011).

[58] Segundo a Associação de Produtores de Bionergia, Mato Grosso do Sul dispõe do segundo maior potencial para promover o crescimento da produção de etanol do Brasil. Conta com 21 usinas de açúcar e álcool instaladas, com capacidade para processar 47 milhões de toneladas de cana e, com os novos empreendimentos industriais projetados, a produção de etanol passará de 1,9 bilhão de litros (safra 2009/2010), para 5,9 bilhões de litros (safra 2015). Há no final de 2011 mais de 36 projetos industriais na área de produção de etanol em fase de análise pelas áreas técnicas do Governo do Estado. (Disponível em: <http://www.pantanal-brasil.com/page>. Acesso em: 20 dez. 2011).

> Os investimentos executados na primeira gestão da atual administração concentraram-se na *viabilização de projetos estruturantes*, voltados à atração de novos investimentos do *setor privado*, sem descuidar das demandas de redução do déficit habitacional, da ampliação da rede de saneamento, e da melhoria das ações de saúde, segurança e *educação*. (MATO GROSSO DO SUL, 2011, p. 2, grifo nosso).

A partir desses dados é possível ver que a ênfase em investimentos no setor privado foi uma das ações prioritárias da gestão peemedebista. Com relação aos riscos da parceria público-privada, Harvey (2005) considera que o Estado produz tipicamente a legislação e a estrutura regulatória que privilegiam as corporações e interesses específicos, por exemplo, os agronegócios. Desta forma, a parceria público-privada, em muitos casos, faz com que o governo assuma boa parte do risco enquanto o setor privado fica com a maior parte do lucro.

Destaca-se que o governador eleito pelo PMDB esteve à frente da gestão municipal de Campo Grande, capital de MS, por dois mandatos consecutivos (1997-2000 e 2001-2004) e foi como prefeito da capital que Puccinelli formou as bases para sua candidatura ao governo do Estado, firmando alianças políticas que levaram à sua vitória. Tal questão possibilitou a continuidade das propostas políticas engendradas na gestão municipal no âmbito do executivo estadual, inclusive no desenvolvimento das políticas educacionais.

Diante disso, a proposta de educação peemedebista na gestão estadual contou com grande parte da equipe da Secretaria Municipal de Educação[59] no desenvolvimento de sua política educacional, e esta, por sua vez, imprimiu uma concepção geral de educação, entendida como Educação para o Sucesso[60]. Como verifica Fernandes (2010),

> [a] atual gestão governamental [...] tomou como central para a política educacional estadual de gestão da educação básica a mesma concepção que foi instituída na rede municipal de Campo Grande, capital do estado, quando foi firmada a parceria entre esta rede de ensino e o Instituto Airton Senna, para a implantação do programa "Escola Campeã". (FERNANDES, 2010, s.p., grifo do autor).

Fernandes (2010, s.p) constata que a política educacional desenvolvida no município de Campo Grande, na gestão Puccinelli, imprimiu uma lógica gerencial nas escolas, por exemplo, no que se refere às eleições de diretores, que se davam por nomeação e não por

---

[59] A Secretária Municipal de Educação de Campo Grande, na gestão do PMDB, Maria Nilene Badeca da Costa, ocupou esse cargo nos anos em que Puccinelli foi gestor municipal, e ainda continua a frente da Secretaria de Estado de Educação/MS.

[60] Acredita-se que a perspectiva de *Educação para o Sucesso* em MS esta correlacionada à *Pedagogia do Sucesso*, termo cunhado pelo Professor João Batista de Oliveira, que formulou receituários para combater a repetência e o atraso escolar e embasa teoricamente os programas do Instituto Ayrton Senna. Ressalta-se que caberia uma pesquisa mais profunda sobre tal questão nas políticas educacionais peemedebistas no Estado, pois a falta de documentação relativa à educação na primeira gestão governamental Puccinelli impediu um avanço da presente pesquisa, no sentido de desvelar tais pressupostos.

eleições e, além disso, firmou parceria público-privada com forte ênfase nos programas do Instituto Airton Senna (IAS)[61]. Da mesma forma, houve uma tentativa de transferir tais pressupostos para a gestão estadual nas eleições de diretores[62] da rede estadual. Com Fernandes (2010, s.p):

> [...] nesta gestão governamental não se tem especificamente um programa destinado à gestão de sistema e de escolas como nas administrações anteriores, mas, tem-se, como concepção geral de educação a "Educação para o Sucesso". Para a gestão da educação básica, a "Educação para o Sucesso" alterou significativamente o processo de eleição para diretores. Inicialmente, o atual governador considerou importante rever o processo de eleição para diretor que se daria em 2008 e cogitou até a eliminação do pleito eleitoral. Com a reação dos trabalhadores em educação organizados na Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS), foi necessário rever posições. O Poder Executivo Estadual, contudo, operou por meio de legislação, novas regulações que introduziram na rede estadual de ensino processos tais como o curso de capacitação em gestão escolar que preparou, avaliou e certificou os candidatos – aqueles que obtiveram pontuação igual ou superior a 50% - por meio de avaliação de competências básicas [...]. Ressalta-se que a prova de competências básicas tem como principal referência o manual "Gerenciando a Escola Eficaz", publicado pela Fundação Luís Eduardo Magalhães (FLEM), do estado da Bahia. (FERNANDES, 2010, s.p.).

A referida pesquisadora constata que, diante dessa questão, no primeiro processo seletivo de candidatos a diretores de escola que se submeteram à prova, somente 52% foram aprovados. Como dito anteriormente, a avaliação de competências básicas teve como principal referência o manual *Gerenciando a Escola Eficaz*[63], publicado pela Fundação Luís Eduardo Magalhães (FLEM), do Estado da Bahia. A partir dessa perspectiva de gerenciamento escolar implementada na gestão peemedebista em MS,

> Pontua-se que a FLEM produziu o manual "Gerenciando a Escola Eficaz – Conceito e Instrumentos", que fornece os subsídios de como transformar a escola pública em uma "Escola Eficaz" e que tem sido o principal instrumento de formação de pessoal dirigente de sistemas e escolas que aderiram ao programa "Escola Campeã". O manual oferece ainda ferramentas para operacionalização de medidas que efetivariam o cumprimento da proposta de gestão de rede pautado na idéia de Escola Eficaz, apresentando a rotina que deveria ser estabelecida nas escolas. Tal rotina seria o ponto de partida para as mudanças que deveriam ocorrer na gestão da escola [...]. (FERNANDES, 2010, s.p.).

---

[61] O município de Campo Grande, MS, aderiu à parceria com o Instituto Ayrton Senna para o desenvolvimento do Programa Escola Campeã, por meio da assinatura de Termo de Parceria, em 24 de janeiro de 2001 (CAMPO GRANDE, 2001), na segunda gestão do então prefeito André Puccinelli, do PMDB. (FERNANDES; OLIVEIRA, 2010).

[62] Segundo a Superintendência de Políticas de Educação e a Coordenadoria de Gestão Escolar, em Instrução Normativa nº 1/COGES/SUPED/SED/2008, o diretor eleito deve assinar o Termo de Compromisso – "Educação para o Sucesso/Todos pela Educação". Disponível em: <http://ww1.imprensaoficial.ms.gov.br>. Acesso: 22 fev. 2012.

[63] Segundo o manual, "A escola eficaz é aquela onde os alunos aprendem" (BAHIA apud FERNANDES, 2010, p. 12). Por isso aponta que o objetivo principal da escola é ensinar (FERNANDES, 2010).

No que concerne à parceria público-privada, é possível verificar no sítio da SED/MS[64] uma propaganda pró-educação que recorre ao termo *Todos Educando para o Sucesso*; tal concepção está em consonância com o *Compromisso Todos pela Educação* lançado em 2006 pelo governo federal. A referida proposta nacional buscou mobilizar, além dos órgãos públicos, como o Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), as organizações privadas, dentre as quais, Instituto Ayrton Senna, Instituto Pão-de-Açúcar, Instituto Itaú Cultural, Fundação Bradesco, Fundação Roberto Marinho, Instituto Gerdal, bem como os organismos internacionais, Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) e UNESCO, no sentido de assumir responsabilidades com o desenvolvimento de propostas e projetos na área de educação, privilegiando a atuação de instituições privadas.

Como já destacado, as reformas na educação brasileira da década de 1990 se deram a partir de uma nova forma de gerenciamento, que redefiniu o modo de organização, financiamento a gestão dos sistemas de ensino e das unidades escolares. Assim, o modelo gerencial implementado deslocou do Estado a função de investidor e mantenedor e o eximiu da responsabilidade direta de produzir e fornecer bens ou serviços, o qual passou a assumir o papel de regulador e facilitador da iniciativa privada. Desta forma,

> Pressupõe-se, portanto, que ele [Estado] seja árbitro, não parte, pois sua intervenção consiste em redistribuir ou realocar recursos, em introduzir regras orientadoras das relações entre os prestadores públicos e privados, em avaliar previamente necessidades e recursos disponíveis, em definir antecipadamente metas e posteriormente monitorar sua realização. Separa-se, assim, a função de governar e a de executar. (CARVALHO, 2009, p. 1149).

Como dito acima, separou-se a função de governar e de executar, o que permitiu ao Estado fazer concessão de serviços. Isso se deu a partir da introdução de mecanismos externos de contratação. Transferiram-se para as instituições privadas ou públicas não estatais, na qualidade de prestadoras, funções e serviços, que eram do Estado. Favoreceu-se um clima de competição e ampliação da atuação de agentes privados em espaços, antes exclusivamente públicos, que ficaram submetidos às regras do mercado (CARVALHO, 2009).

Assim, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007), lançado no Governo Lula, se insere na perspectiva citada. O governo federal baixou o Decreto n° 6.094, em 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), visando operacionalizar o PDE, dispondo sobre a

[64] Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br>. Acesso em: 22 fev. 2012.

implementação do Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação*[65], que funciona em regime de colaboração entre a União, Municípios, Distrito Federal e Estados.

O referido plano também previa a participação das famílias, comunidade, ONGs e do setor privado, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira. Visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, caberia aos diferentes sistemas de ensino, entre outras atribuições, promover a gestão participada, elaborar um plano de educação e instalar o Conselho de Educação (CARVALHO, 2009).

Foi nesse cenário que o poder executivo de Mato Grosso do Sul apresentou o Projeto de Lei nº 150, de 30 de junho de 2010[66], instituindo o *Programa Escola para o Sucesso* e considerou como missão,

> [...] garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas da Rede Estadual de Ensino, fortalecendo-as e respeitando a diversidade do cidadão sul-mato-grossense, por meio de ações inovadoras de valorização e respeito a educadores e alunos, esta Administração propõe a instituição do Programa Escola para o Sucesso.

Na análise do texto legal, verifica-se que um dos objetivos da proposta seria "subsidiar as decisões sobre a implementação das políticas educacionais voltadas para a elevação da *qualidade*, equidade e *eficiência* do ensino e da aprendizagem" (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 26, grifo nosso). Tal perspectiva orienta-se pelos princípios da gestão gerencial, cujo objetivo é mais eficiência e eficácia do sistema de ensino. Com isso, a gestão democrática da educação, preconizada na política educacional petista, foi substituída por outra lógica de gestão, que: "[...] tomou como imperativo a persecução da administração por objetivos em escala organizacional, com fortes componentes de divisão do trabalho, de racionalidade instrumental e hierarquia estrutural, com vistas à qualidade total do setor educacional" (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 772)

Para a execução do Programa autorizou-se o Poder Executivo a abrir "[...] crédito especial até o limite de R$ 300.000,00 (trezentos mil reais), destinados à implementação [da] Lei. [...] A Secretaria de Estado de Educação adotará as medidas necessárias para implementação do *Programa*, de que trata esta Lei" (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 26).

---

[65] O Plano Compromisso Todos pela Educação (2007) é um conjunto de programas que concerne à gestão educacional; Programas de formação de professores e profissionais da educação; Infraestrutura e apoio educacional.

[66] A proposta encontra amparo legal no *caput* do art. 67 da Constituição Estadual e foi submetida à apreciação na Assembleia Legislativa, por intermédio do Deputado Jerson Domingos (PMDB), presidente da Assembleia.

Com relação aos investimentos em educação, constata-se que a gestão peemedebista priorizou os gastos com manutenção e desenvolvimento do ensino, a compra de 305 mil *kits* escolares e 635 mil uniformes em 2009 (FERNANDES; OLIVEIRA, 2010). De acordo com o convênio firmado entre a Secretaria de Estado de Educação e a empresa Excel 3000 Materiais e Serviços Ltda., foram gastos R$ 11.899.765,00 para "Aquisição de Kits Escolares para alunos da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul" (MATO GROSSO DO SUL, 2009a). Ressalta-se que a aquisição dos *kits* se deu em vésperas de eleições estaduais para o governo do Estado e sua distribuição se deu em 2010, ano eleitoral.

O Programa também teria por finalidade: "[...] *valorizar escolas*, *professore*s e *alunos* que apresentem os *melhores desempenhos*, no âmbito da Rede Estadual de Ensino, com o objetivo de promover a melhoria no processo de ensino e de aprendizagem" (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 26, grifo nosso). Assim, fomentou-se, como exemplo do que seria entendido como educação que leva ao sucesso, um sistema de premiações aos melhores alunos da rede estadual de ensino[67]. Diante dessa política fundamentada na meritocracia, aquilo que deveria ser direito do educando se torna objeto de premiação, alicerçando o pressuposto ideológico da *Educação para o Sucesso*, que se dá na perspectiva das disputas e competições no mercado. No tocante à concepção de direito e a ideia de atividades premiadoras no Estado educador, Gramsci (apud SADER, 2005) teoriza que:

> O direito é o aspecto repressivo e negativo de qualquer atividade positiva de civilização desenvolvida pelo Estado. Na concepção do direito também deveriam ser incorporadas as atividades "premiadoras" de indivíduos, de grupos; etc a atividade elogiável e meritocrática é premiada assim como a atividade criminosa é punida (e punida de modo original, fazendo a opinião pública intervir como sancionadora). (GRAMSCI apud SADER, 2005, p. 101).

Feitas essas considerações, é pertinente destacar que, em contrapartida, a política educacional do PMDB não priorizou a valorização do magistério. Em 2008, o governador de MS e mais quatro governadores estaduais dos Estados do Paraná (PR,) Santa Catarina (SC), Rio Grande do Sul (RS) e Ceará (CE) entraram com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) no Supremo Tribunal Federal em relação à Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais da educação básica. Também não foi aberto concurso público para provimentos de cargos no

[67] Até fevereiro de 2011 foram entregues pelo governo do Estado 4.910 *notebooks* para os melhores alunos do ensino fundamental, ensino médio e Educação para Jovens e Adultos (EJA) das 357 escolas estaduais de Mato Grosso do Sul. Fonte: Secretaria de Educação de MS. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/>. Acesso em: 22 nov. 2011.

magistério na primeira gestão do PMDB, abrindo-se precedentes para a convocação de professores em regime de contrato de trabalho precário[68].

Além disso, o representante no executivo estadual fomentou uma relação desrespeitosa com os professores e suas entidades representativas, como o fato que ocorreu em 2008 quando o governador fez declarações abusivas sobre o aumento da hora de planejamento de aulas para 1/3 da carga horária, na Lei Federal. Em reação a tal posicionamento, a Federação dos Trabalhadores em Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (FETEMS) publicou uma carta aberta repudiando o posicionamento do governador Puccinelli:

> É com profundo sentimento de decepção que a Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul – FETEMS e seus 69 sindicatos filiados, receberam o comentário desrespeitoso proferido pelo governador André Puccinelli durante entrevista à Agência Brasil na última sexta-feira (21). Puccinelli se referiu ao aumento do período de planejamento de aulas para 1/3 da carga horária de trabalho do professor como "horas a mais de vadiagem". A medida está prevista na Lei Federal 11.738 que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) de R$ 950,00 para uma jornada de 40 horas. (FETEMS, 2008).

Para a implementação da Lei era prevista a redução da carga horária em sala de aula em 50% até 2010. Conforme a FETEMS, tal aspecto é importante porque:

> [...] considera as condições de trabalho como uma variável que faz diferença na qualidade da Educação Pública: é o tempo que o professor tem para pensar; para planejar as atividades; para elaborar aulas, provas e trabalhos; para correção de provas e atividades; para preenchimento de diários de classe; para atendimento aos pais e mães dos alunos; para participar de reuniões pedagógicas; para estudar, se capacitar e atualizar-se, dentre outros aspectos. (FETEMS, 2008).

Além dos aspectos já levantados, e considerando-se o conjunto de programas e projetos[69] desenvolvidos pela Secretaria de Educação nesta primeira gestão do governo Puccinelli, o sítio da SED/MS informa que estavam em andamento as seguintes atividades: Agenda 21 em MS (início em 2003); Altas habilidades/superdotação (iniciada em 2006); Alimentação escolar (início 2006); Comunidade digital (início 2006); Ará Verá[70] (início 2006); Curso estadual preparatório pré-vestibular, iniciado em 2001 e reformulado em 2007;

---

[68] O professor contratado tem o seu contrato renovado a cada seis meses; não recebe nos meses de férias; não tem direito à licença-maternidade nem garantia de estabilidade.

[69] Na falta de documentação disponível sobre a política educacional do PMDB em MS sob a perspectiva da *Educação para o Sucesso*, recorreram-se às informações disponíveis no *site* da SED/MS. (Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br>. Acesso em: 22 dez. 2011).

[70] O Projeto Ára Verá (que significa “espaço–tempo iluminado”) é um Curso Normal em Nível Médio de Formação de Professores Guarani/Kaiowá, oferecido pela Secretaria de Estado de Educação, em parceria com municípios e universidades. (Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br>. Acesso em: 22 dez. 2011).

Educação a distância (início 2007); Escola aberta[71] (início 2006); Escola autônoma[72] (início 2006); FUNDESCOLA (2006); Informática na educação: preparando o cidadão do século 21 (início 2006); Segundo tempo[73] (início 2006); Livro didático (2006); Surdocegueira[74] (2006); Transporte escolar[75] (2006); Xadrez na escola (2006); Transitando[76] (2006); Tecendo o saber[77] (2006), PROMED (2006); Mova MS alfabetizado[78] (2006).

As informações relativas aos programas e projetos da SED/MS não são objeto de estudo da presente pesquisa, contudo, a observação de tais questões desenvolvidas na gestão peemedebista sinaliza o que seria prioridade na política em desenvolvimento. Observou-se que a maior parte dos projetos, exceto o Projeto de Educação a Distância, foi elaborada na gestão anterior, na última etapa da *Escola Guaicuru*. O que leva à hipótese de que houve uma continuidade de alguns programas e projetos pontuais, na medida em que foram pertinentes para alocação de recursos do governo federal para a esfera estadual, bem como para fomentar a parceria público-privada. Caberia a uma outra pesquisa investigar a materialização dessas propostas no governo do PMDB na perspectiva da *Educação para o Sucesso* ou até mesmo para averiguar se os dados disponíveis estão atualizados[79].

---

[71] O Programa Escola Aberta propõe a abertura das unidades escolares públicas nos finais de semana, com atividades de esporte, cultura e lazer, na perspectiva de promoção da cidadania de crianças, adolescentes e suas respectivas famílias. (Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br>. Acesso em: 22 dez. 2011).

[72] O Projeto Escola Autônoma é uma ação de fortalecimento da administração colegiada voltada à formação de consciência cidadã na comunidade escolar das escolas estaduais, incentivando a economia e a preservação do patrimônio público. (Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br>. Acesso em: 22 dez. 2011).

[73] O Programa Segundo Tempo é uma iniciativa do Ministério do Esporte, em parceria com o Ministério da Educação, destinado a possibilitar o acesso à prática esportiva aos alunos matriculados no ensino fundamental e médio dos estabelecimentos públicos de educação do Brasil, principalmente em áreas de vulnerabilidade social. (Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br>. Acesso em: 22 dez. 2011).

[74] O Projeto de Atendimento Educacional às Pessoas Surdocegas e com Múltiplas Deficiências Sensoriais oferece atendimento pedagógico gratuito desde 2003. Mato Grosso do Sul é o único estado que tem como política pública um projeto voltado à surdocegueira. (Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br>. Acesso em: 22 dez. 2011).

[75] O Programa Estadual de Transporte Escolar garante que os alunos matriculados na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul e residentes na zona rural sejam transportados gratuitamente até a escola mais próxima. (Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br>. Acesso em: 22 dez. 2011).

[76] O Projeto Transitando é uma iniciativa implantada em Mato Grosso do Sul para valorizar a capacidade dos estudantes de se mobilizar e melhorar a segurança no trânsito. Por meio dele, alunos do ensino médio de escolas públicas e particulares trabalham as questões do trânsito articuladas às disciplinas da estrutura curricular. A proposta é desenvolvida pelo Departamento Estadual de Trânsito, Secretaria de Estado de Educação e Volvo do Brasil. (Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br>. Acesso em: 22 dez. 2011).

[77] O Curso de Educação de Jovens e Adultos nos anos iniciais do ensino fundamental - Projeto Tecendo o Saber, sob a forma experimental, objetiva preencher de forma prática, criativa e eficaz a lacuna deixada pelo Ensino Regular seriado e por outras propostas pedagógicas de Cursos de Educação de Jovens e Adultos já existentes. (Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br>. Acesso em: 22 dez. 2011).

[78] É um trabalho de alfabetização de jovens e adultos, acima de 15 anos, implantado em Mato Grosso do Sul em 2001, para reduzir a taxa de analfabetismo entre os integrantes dos Programas de Inclusão Social do Estado, prioritariamente. (Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br>. Acesso em: 22 dez. 2011).

[79] É pertinente fazer uma observação sobre tal desatualização dos dados e o prejuízo que isso causa no desenvolvimento das pesquisas. Por exemplo, com relação ao Referencial Curricular para o ensino médio, até o ano de 2011 estava disponível no sítio da SEED/MS o *Referencial Curricular da Escola Guaicuru*, mesmo

Especificamente em relação ao ensino médio, é importante destacar que na gestão PMDB, em 2009, ele apresentava as seguintes características: 1) perfil docente: 95,2% de professores com curso superior lecionando; 2) investimentos em educação básica: gasto anual por aluno de 4 a 17 anos foi em média de R$ 3.481,96; 3) em relação ao desempenho nas avaliações oficiais, o Índice Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi de 3,8 e o desempenho médio do SAEB foi de 285,5 em Língua Portuguesa e 291,4 em Matemática; 4) população em idade escolar de 15 a 17 anos totalizava 138.415; 5) total de matrículas no ensino médio regular[80] 89.999; 6) taxa de analfabetismo, 15 anos ou mais 8,7 %; 7) taxa de escolarização bruta no EM 71,7 % e a taxa de escolarização líquida 47, 7 %; 8) fluxo e eficiência dos alunos do turno noturno do EM 33,5%. (Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso:10/10/2012)

Assinale-se que no tocante ao ensino médio, em abril de 2009 foi lançado, em âmbito nacional, o *Programa Ensino Médio Inovador* do MEC, que colocou aos Estados o desafio de reorganizar o currículo escolar. A proposta do Programa consiste em estabelecer uma nova organização curricular de caráter interdisciplinar visando ao desenvolvimento de conhecimentos, saberes, competências, valores e práticas. Para que isto ocorra, estabelece um referencial de proposições curriculares e condições básicas que devem nortear os projetos escolares a partir das inter-relações entre os eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura (FREITAS, 2010).

No contexto da gestão peemedebista, uma das ações das políticas educacionais foi a adesão ao *Programa Ensino Médio Inovador*, implantado em nove unidades escolares[81] da rede estadual de ensino em oito municípios de Mato Grosso do Sul. Os alunos integrantes do programa passam o dia na escola, cujo objetivo é promover a "[...] melhoria da qualidade do ensino por meio de inovações curriculares e metodologias diversificadas nas diferentes áreas do conhecimento [...]"[82].

---

que não fosse mais utilizado como Referencial oficial. No 2º *Encontro Nacional de Ensino em Sociologia*, realizado em julho de 2011, em Curitiba, PR, um pesquisador da área procurou a presente pesquisadora para sanar dúvidas sobre o Referencial, pois a desatualização do referido sítio não permitiu que ele tivesse acesso à proposta mais atual do currículo de Sociologia em MS.

[80] Neste cálculo não estão incluídas as matrículas do ensino médio/normal, do ensino médio integrado ao ensino profissionalizante e do ensino médio/EJA.

[81] O *Ensino Médio Inovador* foi implantado nas seguintes escolas de MS: EE Roberto Scaff (Anastácio); EE Guaicuru (Anaurilândia); EE Abadia Faustino Inácio (Camapuã); EE Manuel Bonifácio e EE Amélio de Carvalho Baís (Campo Grande); EE Hermelina Barbosa Leal (Cassilândia); EE Viriato Bandeira (Coxim); EE Vila Brasil Castro (Nova Andradina); EE Austrilio Capilé (Fátima do Sul). Disponível em: <http://*www.sed.ms.gov*>. *Acesso em: 11 nov. 2011*.

[82] Programa Ensino Médio Inovador. Disponível em: <http://*www.sed.ms.gov*>. *Acesso em: 11 nov. 2011*.

Como verifica Freitas (2010), o Programa foi proposto no contexto do Decreto nº. 6.094/2007 e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e, em Mato Grosso do Sul, em dezembro de 2009. Por meio da Resolução n° 2.318/2009[83], a SED/MS resolveu organizar o currículo e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais, com base em deliberações do CEE de 2006 e 2007.

Desta forma, foi determinado que o currículo do ensino médio, organizado em anos (três anos), contemplasse uma base nacional comum e a parte diversificada[84], as duas organicamente integradas, objetivando contribuir para a promoção do cidadão, por meio da educação articulada com o mundo do trabalho, a prática social, a preparação para o exercício da cidadania e a preparação básica para o trabalho (FREITAS, 2010). A construção curricular foi estruturada da seguinte forma:

a. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Literatura, Artes e Educação Física;
b. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias: Física, Química, Biologia e Matemática;
**c.** Ciências Humanas e suas Tecnologias: História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

Visando a atingir os objetivos traçados no Referencial Curricular, em 2009 foi lançado o *Programa Conhecimento em Foco*[85], formação continuada para Professores do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e do ensino médio, ministrado por técnicos pedagógicos da coordenadoria de educação, inclusive da área de Sociologia, abordando os seguintes temas: Projeto Político-Pedagógico; Planejamento; Habilidades e Competências; Avaliação; Estudo do Referencial da Educação Básica (ensino médio por componente curricular) (MATO GROSSO DO SUL, 2009d ).

Foi diante desse cenário, de adesão à proposta neoliberal de educação, já elaborada desde quando o PMDB esteve à frente da gestão municipal da capital e de implementação de nova proposta para o ensino médio, que se desenvolveu o Referencial Curricular nos

[83] Essa Resolução faculta ao ensino noturno (fundamental e médio) a flexibilização de dez minutos no primeiro e no quinto tempo, por meio de estudos orientados "com efetiva participação do aluno, para atendimento às suas necessidades específicas". (FREITAS, 2010, p. 309).

[84] A parte diversificada contempla as disciplinas de Redação e Línguas Estrangeiras Modernas, cabendo às escolas fixar qual é de frequência obrigatória e qual é facultativa (FREITAS, 2010). Ver nota de rodapé nº 58 referente à frequência.

[85] A presente pesquisadora participou dessa formação, na qual os professores foram separados por disciplinas, e em uma sala ficaram os professores de Sociologia e Filosofia.

pressupostos da *Educação para o Sucesso*. Tal questão implicou mudanças para a disciplina Sociologia, que serão vistas a seguir.

## 3.2 A DISCIPLINA SOCIOLOGIA NA PROPOSTA DE *EDUCAÇÃO PARA O SUCESSO* (2007-2010)

A mudança do projeto político-educacional, em decorrência da eleição do PMDB em Mato Grosso do Sul, implicou mudanças na implementação da disciplina Sociologia no ensino médio, a saber: a) perda da perspectiva de conjunto do conhecimento em Ciências Sociais (as disciplinas Filosofia e Sociologia se tornaram autônomas na estrutura curricular); b) redução do número de horas-aula (h-a) semanais para a disciplina Sociologia, implicando mudanças na Matriz Curricular[86], enfraquecendo uma tradição de ensino já iniciada na Escola Guaicuru; c) *O Programa Educação para o Sucesso* se desenvolveu em concordância (harmonia) com os preceitos neoliberais de educação; d) O Referencial Curricular para o ensino de Sociologia se dá na perspectiva da escola manufatureira.

Na primeira gestão peemedebista foram publicados três Referenciais Curriculares para o ensino de Sociologia: o primeiro, de 2008, abrangia todas as disciplinas do ensino médio, a disciplina Sociologia tinha disponível 2 h-a semanais, restritas ao terceiro ano do ensino médio[87], enquanto a disciplina Filosofia ocupava 2 h-a semanais, no 1º e no 2º ano do ensino médio. Posteriormente, em 2009, ocorreu uma (re)publicação do Referencial Curricular de Sociologia de forma a readaptar os conteúdos da disciplina que passou a ocupar 1 h-a nos três anos do ensino médio, equilibrando-se o número de horas-aula para as disciplinas Sociologia e Filosofia, as quais passaram a ocupar todos os anos do ensino médio com 1 h-a cada. Em 2010, foi lançado no sítio da SED/MS outro Referencial Curricular, cujo acesso estava disponível somente para os professores, não se tratando de um material impresso e acessível para consulta sem prévio contato com a SED/MS[88].

Para a elaboração do primeiro Referencial, publicado em 2008, distintas equipes de técnicos ficaram responsáveis pelas diferentes áreas de conhecimento (área de Linguagens,

---

[86] É o conjunto de ações desenvolvidas pela escola, na distribuição das áreas de conhecimento/disciplinas escolares, por ano, modalidades de ensino e carga horária (MATO GROSSO DO SUL, 2008). No entendimento desta pesquisa, a Matriz Curricular se difere do Referencial Curricular porque não expressa os conteúdos a serem ministrados no ensino médio, apenas demonstra as áreas de conhecimento, as disciplinas, o número de horas-aula, a parte diversificada e o número de horas-aula total no ano letivo.

[87] Relembrando que, na perspectiva da Escola Guaicuru, a Sociologia fazia parte da área de conhecimento em Ciências Sociais (Filosofia e Sociologia) e dispunha de 2 h-a semanais nos três anos do ensino médio.

[88] Para a realização da pesquisa, foi possível verificar o material após contato com a técnica pedagógica do ensino médio da área de Sociologia.

Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciência da Natureza, Matemática e suas tecnologias) e, segundo o documento, contou com a "participação especial" dos educadores da rede estadual de ensino (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 09) A elaboração dos conteúdos das Ciências Humanas e suas Tecnologias ficaram a cargo de seis técnicos[89] da Secretaria de Educação. Observou-se no documento que não havia, nesse primeiro momento, a participação de um técnico específico da área de Sociologia; isso só ocorreu posteriormente na elaboração do segundo Referencial, publicado em 2009, com a obrigatoriedade da disciplina, quando ela passou a ocupar os três anos do ensino médio.

A Secretaria de Educação não dispõe de dados oficiais sobre o perfil dos professores atuantes na disciplina Sociologia e suas respectivas áreas de formação. Conforme o documento oficial, é de conhecimento da SED/MS que professores de diferentes disciplinas ministram aulas de Sociologia, já que, na falta de um docente licenciado, se tem a possibilidade de lotar docentes formados em diferentes áreas do conhecimento. A deliberação expedida pelo Conselho Estadual de Educação – CEE/MS nº 8.408, de 11 de setembro de 2007, dispõe em seu art. 3º:

> [...]. A formação exigida para a docência das disciplinas de Filosofia e *Sociologia* no Ensino Médio, será de Nível Superior, em curso de licenciatura, com habilitação específica.
>
> 1º Na falta de profissionais com habilitação, admite-se, *em caráter temporário*, profissionais com formação de Nível Superior, obedecida a seguinte prioridade:
>
> I -Bacharel em Filosofia, *Sociologia* e *Ciências Sociais*;
>
> II - Licenciado em Pedagogia ou História;
>
> III - Licenciado em *outras áreas* (MATO GROSSO DO SUL, 2007a, grifo nosso).

[89] No documento não está especificada em quais áreas de formação das Ciências Humanas a equipe técnica estaria alocada. Tentou-se buscar via currículo Lattes tais informações e somente dois técnicos têm registro na plataforma e estão ligados à área de educação (Letras e Pedagogia, com mestrado em educação). Como observado num primeiro momento não havia um técnico da área de Sociologia, já que a atual técnica foi convocada em 2008 (informação obtida via plataforma Lattes) e a elaboração do documento se deu em 2007 (com publicação em 2008). Contudo, houve a participação de um técnico com formação em Filosofia, informação confirmada em documentos (REFERENCIAL CURRICULAR, 2009), o que leva à hipótese de que a redução das horas-aula da disciplina Sociologia no ensino médio se deu, dentre outras questões, pela ausência de um técnico específico da área de Sociologia e pela presença do técnico de Filosofia na perspectiva de disputa de maior de número de h-a para a disciplina Filosofia.

A partir da leitura do texto legal, entende-se que a admissão de professores de outras áreas de conhecimento para lecionar a disciplina foi, em um primeiro momento, para atender as demandas de preenchimento de vagas por decorrência da pouca presença de professores licenciados em Sociologia na rede pública de ensino em Mato Grosso do Sul. Todavia, tal questão abriu precedentes para que as vagas puras destinadas à Sociologia fossem preenchidas por professores de outras áreas de conhecimento. Isso se agravou nos anos de gestão peemedebista em virtude de fechamento[90] de salas. Os docentes perderam suas aulas, principalmente do período noturno, por falta de alunos suficientes matriculados e frequentes, que, segundo o governo do Estado de MS, deve ser no mínimo de 25 alunos.

Em 2008, em Mato Grosso do Sul, iniciou-se a discussão sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e posteriormente se realizou, em 2009, o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente em Mato Grosso do Sul (FÓRUM-MS), quando foi formada uma comissão responsável em realizar um diagnóstico das demandas no Estado. Contatou-se que na região Centro-Oeste, especificamente em MS, o percentual de profissionais sem curso superior seria bastante inferior à média nacional, totalizando 20% e 14%, respectivamente. Ressalta-se que embora no Estado se registre mais de 80% dos professores formados em cursos de licenciatura, 20% desse total possui formação em área diferente daquela em que atuam, isso explicita a necessidade de formação em segunda licenciatura. Especificamente com relação à Sociologia, previa-se a abertura de 40 vagas para a segunda licenciatura na modalidade educação a distância de 2009 a 2011, mas o curso não foi implementado[91] (SCAFF, 2011).

Com relação ao tempo destinado no currículo para a disciplina Sociologia, como demonstra a Matriz Curricular no Quadro 5 (MATO GROSSO DO SUL, 2007b), desvela-se que a proposta peemedebista, em um primeiro momento, considerou a disciplina como um conhecimento não útil para os alunos do 1º e 2º ano do ensino médio, restringindo as aulas ao 3º ano do ensino médio, sem nenhuma justificativa aparente ou termo legal que esclarecesse o porquê dessa medida.

---

[90] Não é possível mensurar quantas salas foram fechadas porque a SED/MS não dispõe de dados oficiais. Em contato com o Sindicato dos Professores de Ponta Porã (local de residência da pesquisadora), foi informado que para obter tais dados era necessário ligar para as escolas quando estas não comunicam ao Sindicato o problema.

[91] Segundo Scaff (2011), os cursos a distância, em sua maioria, não foram implementados até 2010, uma vez que devem ser desenvolvidos em polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB), e a Secretaria de Estado de Educação não providenciou a infraestrutura necessária para os novos polos, criados em 2008 a partir da reunião com o Secretário de Educação a distância do MEC, como já mencionado. O papel da Secretaria de Estado de Educação, em organizar e manter os novos polos da UAB, constituiu pauta de várias reuniões do Fórum-MS, durante os anos de 2009 e 2010; no entanto, até o final de 2011, nenhuma providência foi tomada.

No documento sobre o ensino médio de MS é destacado o art. 22, que expressa o sentido do ensino básico de "desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores". No texto de apresentação do referencial curricular tem-se o entendimento de que o objetivo do ensino médio é a "a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando" (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 5). Conforme a SED/MS,

> [a] secretaria de Estado de Educação vem pautando seu trabalho em conformidade com os pressupostos básicos que regem o ensino médio, traçando diretrizes inovadoras para sua organização e gestão, em consonância com as metas propostas pelo Governo do Estado de Mato Grosso do Sul. (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 5).

Quadro 5 - Matriz curricular para o ensino médio (2007 a 2008)

| | **Áreas do conhecimento** | **Disciplinas** | **1º ano** | **2º ano** | **3º ano** |
|---|---|---|---|---|---|
| Eixos Formadores Científico-Cultural, Político-Econômico e Tecnológico | Linguagem, Códigos e suas tecnologias | Língua portuguesa | 3 | 3 | 3 |
| | | Literatura | 2 | 2 | 2 |
| | | Artes | 1 | 1 | 1 |
| | | Educação física | 1 | 1 | 1 |
| | | Língua Estrangeira Moderna | 2 | 2 | 2 |
| | Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias | Física | 2 | 2 | 2 |
| | | Química | 2 | 2 | 2 |
| | | Biologia | 2 | 2 | 2 |
| | | Matemática | 3 | 3 | 3 |
| | **Ciências Humanas e suas Tecnologias** | História | 2 | 2 | 2 |
| | | Geografia | 2 | 2 | 2 |
| | | **Sociologia** | - | - | **2** |
| | | Filosofia | 2 | 2 | - |
| | Total de carga horária | Semanal em hora-aula | 25 | 25 | 25 |
| | | Anual em hora-aula | 1.000 | 1.000 | 1.000 |
| | | Anual em horas-aula | 834 | 834 | 834 |

Fonte: MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação. *Resolução/SED nº 2.085*, de 26 de janeiro de 2007. Campo Grande, MS: SED, 2007, s.p.

O objetivo do Referencial Curricular seria o de nortear o trabalho do professor de forma dinâmica, visando à perspectiva interdisciplinar no sentindo de garantir a apropriação do conhecimento pelos estudantes do ensino médio (MATO GROSSO DO SUL, 2008). Por isso,

> [...] Os conteúdos ora apresentados pretendem ser vistos como meios de constituição de competências, privilegiando o raciocínio à memorização, em que a teoria deverá ser desenvolvida em consonância com a experimentação, possibilitando a formação de um cidadão mais crítico, produtivo e criativo. (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 5).

São explicitadas no Referencial as seguintes finalidades do ensino médio: a) consolidar e aprofundar os conteúdos aprendidos no ensino fundamental; b) formação ética; c) promover a autonomia intelectual do aluno (conciliada ao pensamento crítico e ao desenvolvimento da teoria e da prática aliados no processo de aprendizagem). No que se refere à operacionalização do ensino médio há um entendimento de que as ações educativas estariam vinculadas aos indicativos estatísticos referentes à matrícula escolar e ao rendimento dos alunos, observando os seguintes procedimentos:

> a) Possibilitar a aprendizagem efetiva para todos os alunos;
>
> b) Atender as solicitações dos profissionais de educação;
>
> c) Aprimorar a qualidade do ensino, por meio da avaliação externa e auto-avaliação;
>
> d) Unificar o currículo;
>
> e) Estabelecer padrões mínimos de aprendizagem. (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 11).

A aprendizagem efetiva do aluno seria o principal foco do *Programa Educação para o Sucesso* (MATO GROSSO DO SUL, 2008*)*. Para isto, seria necessário desenvolver competências e habilidades, entendidas no Referencial Curricular da seguinte forma: a) habilidades: associada ao saber fazer, ação física ou mental que indica a capacidade de identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar problemas, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular; b) competências: um conjunto de habilidades harmônicas desenvolvidas e explicitadas por meios das diretrizes do MEC, divididas em cinco competências: domínio de linguagens; compreensão de fenômenos; construção de argumentações; solução de problemas; elaboração de propostas (MATO GROSSO DO SUL, 2008). Nesse sentido, esclarece o documento que as competências

> [...] não eliminam os conteúdos. Elas apenas norteiam a seleção dos conteúdos, para que o professor tenha presente que o importante na quantidade de informações, é a capacidade de lidar com elas, por meio de processos que impliquem a produção ou reconstrução do conhecimento, a fim que sejam transpostas a situações novas. [A] competência permite a mobilização de conhecimentos para enfrentar uma determinada situação, uma capacidade de encontrar vários recursos, de forma adequada. A competência implica uma mobilização dos conhecimentos para desenvolver respostas inéditas, criativas, eficazes para problemas novos. (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 12).

Tais pressupostos estão em consonância com o lema "aprender a aprender", marcante na política neoliberal de educação que remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas[92]. Como explicita Saviani, na referida proposta, desloca-se o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, traduzindo-se em teoria pedagógica que o mais importante não é ensinar nem aprender algo, e sim "[...] aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixar de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem" (SAVIANI, 2008b, p. 431).

Desta forma, a Educação para o Sucesso recorre a uma forma ressignificada do "aprender a aprender", que em seu contexto histórico original estava animada pelo otimismo próprio da economia em expansão industrial e constante mudança social na perspectiva de pleno emprego propiciado pelas políticas keynesianas. Hoje, o "aprender a aprender", se dá de forma diferente e se liga à constante atualização, exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade do indivíduo, sem que isso lhe seja garantia de emprego (SAVIANI, 2008b).

Outras questões recorrentes no texto legal são os termos interdisciplinaridade e contextualização do conhecimento, pressupostos para desenvolver a competência e educar para o sucesso. Nesse sentido, é invocada uma ruptura com as práticas pedagógicas tradicionais (MATO GROSSO DO SUL, 2008). A interdisciplinaridade e a contextualização devem ser desenvolvidas

> [...] de forma a resultar [na] produção de conhecimentos considerando a realidade do aluno e da comunidade como um todo, não negligenciando os conteúdos programáticos pertinentes a cada componente curricular. [A] escola por meio de sua proposta pedagógica determinará seus princípios metodológicos, valores e objetivos, na aplicação dos conteúdos de ensino, os quais facilitarão a constituição das competências e habilidades, contemplando uma harmonia de estudos dos conteúdos que devem ser abordados tanto na parte diversificada quanto no núcleo comum. (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 20).

A ideia de interdisciplinaridade e de transversalidade, tão presentes na proposta político-educacional peemedebista, está inserida no paradigma positivista de produção científica e se traduz em modelo de conhecimento produzido em "gavetas", hegemonicamente expresso no currículo. Como adverte Dalarosa (2009), são concepções que se assentam no

[92] Segundo Saviani (2008b), o lema "aprender a aprender" na perspectiva do escolanovismo se referia à valorização dos processos de convivência entre as crianças, do relacionamento entre elas e com os adultos, de sua adaptação à sociedade, e no contexto atual é ressignificado.

modo de ensinar (didática) e não no que ensinar (epistemologia) e, ao invés de produzir conhecimento baseado na totalidade, produz conhecimento fragmentado.

Desta forma, invoca-se como necessário contextualizar o conhecimento científico, ou seja, aproximá-lo do cotidiano do aluno. Dalarosa (2009) acrescenta que tal aproximação se dá porque a ciência é vista como

> [...] desvinculada da realidade. Então, o que tem que ser feito não é uma aproximação e sim uma outra ciência que toma o cotidiano como ponto de partida para a construção do conhecimento. No caso da educação, necessita-se refazer o currículo escolar, a dinâmica de organização da escola e a qualificação profissional antes de qualquer coisa. Esse idealismo [é] o pressuposto epistemológico [do] construtivismo piagetiano. Essa idéia de ciência pressupõe uma capacidade inata que o sujeito possuiria e daí desenvolver ("constrói") o conhecimento com a ajuda de alguém [...] É uma *concepção de aprendizagem voluntarista*, subjetivista e centrada no aluno, que não leva em conta *fatores externo ao sujeito que conhece e que interage nessa suposta "capacidade de conhecer*. (DALAROSA, 2009, p.210-211, grifo nosso).

Em relação à concepção de aprendizagem voluntarista, ou seja, que desconsidera os fatores externos ao sujeito que conhece, é possível compreender que a política peemedebista ao fomentar uma política meritocrática, premiando os "melhores alunos", como já mencionado, não parte do entendimento que aluno não é algo individual e sim um reflexo da fração da sociedade civil da qual participa, ou seja, das relações sociais familiares, na vizinhança, no município e outras (GRAMSCI, 1982). Desta forma, o educando é responsabilizado, dependendo exclusivamente da sua vontade "superar" os problemas sociais e desenvolver sua "capacidade" de conhecimento, já que o Estado lhe oferece "oportunidade" e "estímulo". Assim, é preciso desenvolver competências, mobilizar "[os] conhecimentos para desenvolver respostas inéditas, criativas, eficazes para problemas novos" (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p.12).

No tocante aos limites da espontaneidade no processo educativo, Gramsci (1982), ao analisar alguns princípios da pedagogia moderna, considerou que

> A "espontaneidade" é uma [involução, pois] quase se chega a imaginar que o cérebro do menino é um nó que o professor ajuda a desembaraçar. Na realidade, toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a; a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem "atual" à sua época. Não se leva em conta que o menino, desde quando começa a "ver e a tocar", talvez poucos dias depois do nascimento, acumula sensações e imagens, que se multiplicam e se tornam complexas com o aprendizado da linguagem. A "espontaneidade", se analisada, torna-se cada vez mais problemática. Outrossim, a "escola" (isto é, a atividade educativa direta) é tão somente uma fração da vida do aluno, o qual entra em contato tanto com a sociedade humana quanto com a *societas rerum*, formando critérios a

> partir destas fontes “extras escolares” muito mais importantes do que habitualmente se acredita. A escola única, intelectual e manual, tem ainda esta vantagem: a de colocar o menino em contato, ao mesmo tempo, com a história humana e com a história das “coisas”, sob o controle do professor. (GRAMISCI, 1982, p. 142, grifo do autor).

Em suma, a proposta recente de educação em MS parte da perspectiva de que, para ampliar as possibilidades de interação entre as disciplinas e áreas nas quais as disciplinas se agrupam, a interdisciplinaridade poderia se associar à contextualização como recurso complementar. Para tal, se considerou necessária uma relação entre sujeito e objeto, nos quais os estudos dos conteúdos possibilitem a condição participativa efetiva, transformando o aluno em sujeito do seu próprio conhecimento, já que a contextualização abrange dimensões da vida pessoal, social, cultural e mobiliza competência cognitiva adquirida (MATO GROSSO DO SUL, 2008).

Assim, a interdisciplinaridade e contextualização foram eleitas como os princípios pedagógicos estruturadores do Referencial Curricular *Educação para o Sucesso*, objetivando desenvolver as seguintes competências:

> - Vincular a educação ao mundo do trabalho e à prática social;
>
> - compreender os significados;
>
> - ser capaz de continuar aprendendo;
>
> - preparar-se para o trabalho e o exercício da cidadania;
>
> - ter autonomia intelectual e pensamento crítico;
>
> - ter flexibilidade para adaptar-se a novas condições de ocupação;
>
> - compreender os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos;
>
> - relacionar a teoria com a prática. (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 20).

Exaltam-se as temáticas determinadas pela legislação, como ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo, a educação e o ensino para o

trânsito[93], que devem permear o conteúdo curricular de forma interdisciplinar. O tema trânsito é enfatizado no documento e sua abordagem englobaria todas as áreas de ensino, inclusive a Sociologia.

> A Educação e o ensino para o trânsito estão diretamente relacionados com a cidadania, com os direitos humanos e com a ética compreendendo conteúdos, conhecimentos e orientações curriculares, e no que se refere a organização curricular englobam todas as áreas de do conhecimento, sendo previstas duas possibilidades, como componente da parte diversificada do currículo ou como tema transversal integrando as áreas de conhecimento [a] escola necessita estar atenta e se *mobilizar para atender ao aprendizado*: *legislação de trânsito, noções das regras de circulação, de prevenção de acidentes, de primeiros socorros, respeito ao meio ambiente, ética e noções de mecânica veicular*, entre outros. A *organização curricular da escola deve buscar ressignificar os conteúdos de todas as disciplinas escolares*, trazendo para o trabalho pedagógico as questões relacionadas ao trânsito dando cientificidade ao senso comum. (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 22, grifo nosso).

Compreende-se que debater questões relativas às políticas de trânsito é importante dado o contexto de insegurança e falta de investimentos do poder público nas vias de circulação. Contudo, cabe questionar se ao responsabilizar a escola por tal desenvolvimento educativo e "ressignificar os conteúdos de todas as disciplinas" para tal investida, não substituiria o que é essencial para o aprendizado do aluno por aquilo que é secundário? Entende-se que sim, pois a escola existe para propiciar a aquisição do saber elaborado (ciência) (SAVIANI, 2005). Nesse sentindo, o papel da escola consiste na socialização do saber sistematizado e não de qualquer tipo de saber.

> [...] As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado, que se estrutura o currículo. Ora, o saber sistematizado é a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso também conhecer a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais. (SAVIANI, 2005, p. 15).

Assim, observa-se que o *Programa Educação para o Sucesso* esvaziou a escola do saber sistematizado, já que o objetivo do ensino médio se deu no sentido da promoção de uma "aprendizagem significativa". Mas o que é significativa? Segundo a SEED/MS seria uma aprendizagem que "[...] *supõe o domínio dos conteúdos científicos* e tecnológicos

[93] Foi publicado o Decreto nº 12.457, em 6 de dezembro de 2007, regulamentando o Adicional de Incentivo Financeiro pelo Exercício de Função de Magistério em Eventos de Educação e Segurança de Trânsito. Caberia ao Departamento de Trânsito (DETRAN), mediante apresentação de plano e ou relatório a execução dos trabalhos (MATO GROSSO DO SUL, 2007, s.p.).

concomitantemente à prática da produção, *adequando o perfil do aluno* para o acesso ao ensino superior ou cumprimento da terminalidade[94] da educação básica" (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 9. Os grifos são nossos). Entende-se que "supor o domínio dos conteúdos científicos", não significou apropriação da cultura erudita e do saber científico, condição essencial para a formação do cidadão, inclusive se ele vai prosseguir na sua escolarização, com o acesso ao ensino superior.

Diante disso, a aprendizagem significativa também considerou os princípios estéticos e da sensibilidade como fundamentais para,

> [...] nortear as práticas pedagógicas enfatizando a percepção das variações comportamentais; bem como, a criatividade, que estimula o espírito inventivo, a disciplina, elemento essencial no desenvolvimento da pesquisa e a elaboração de registros de experiência. O objetivo é desenvolver a construção e consolidação da identidade afirmativa do aluno, proporcionar sua autonomia consciente e promover seu desenvolvimento solidário com o meio social no qual participa. (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 9).

Também são expressivas na leitura do documento questões relativas ao desenvolvimento da motivação, autoestima, atitudes de convívio cotidiano, considerados como elementos formadores da "personalidade do alunato", cujo objetivo seria desenvolver as relações interpessoais, considerando as diferenças culturais, étnicas e de gênero, no contexto da sociedade globalizada (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 9).

Nota-se que tais preocupações não consideram as contradições econômicas e estão de acordo com a concepção hegemônica oriunda nos anos de 1990, nos quais se formularam propostas capazes de conformar o "novo homem" requerido para o atual estágio de desenvolvimento do capital e que atendesse aos pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais e ético-políticos da "flexibilização" do trabalho, a partir de um modelo de cidadania que não interferisse nas relações burguesas. Como esclarece Falleiros (2005), coube a escola ser

> [o] espaço privilegiado para a conformação técnica e ético-política do "novo homem", de acordo com os princípios hegemônicos. O "novo homem" nessa visão de mundo deve: sentir-se responsável individualmente pela amenização de uma parte da miséria do planeta e pela preservação do meio ambiente; estar preparado para doar uma parcela do seu tempo livre para atividades voluntárias nessa direção; exigir do Estado em senso estrito transparência e comprometimento com as questões sociais, mas não deve jamais questionar a essência do capitalismo. (FALHEIROS, 2005, p. 211).

[94] Segundo nota expressa no documento, esse termo é usado no sentido de conclusão de uma etapa na sua formação educacional (MATO GROSSO DO SUL, 2008).

Diante disso, no Referencial Curricular se teve um entendimento de que a rede pública de ensino tinha como desafio se empenhar na busca de uma educação de qualidade, considerando "[o] efetivo o processo de aprendizagem e, para tanto todos os mecanismos e ações que orientam o fazer pedagógico e a gestão escolar propõe sua organização em três eixos: *sensibilidade, igualdade e identidade*." (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 9, grifo do autor).

No tocante à questão da sensibilidade e igualdade, estas se dão a partir da perspectiva da construção de uma cidadania "de qualidade nova", em que o espírito competitivo seja desenvolvido de forma paralela ao espírito de solidariedade, ou seja, abandona-se a perspectiva de classe. Com isto, o ideal de "equidade" é derivado da noção de uma cidadania delimitada, que se refere, por exemplo, a pregar o respeito e aceitação individual ou grupal da pluralidade de raças, gêneros, culturas, opções sexuais e outros. Anuncia-se o fim da luta de classes, questão que se torna estratégica para a desarticulação do movimento dos trabalhadores, reforçando a hegemonia capitalista (FALLEIROS, 2005).

Considerando o eixo da identidade na proposta peemedebista de educação, são interessantes as observações que Ramos (2011b) faz ao analisar a pedagogia das competências e sua discussão sobre *A (re)construção social das identidades profissionais e os processos educativos*. Segundo a autora, a construção das identidades compõe o processo de socialização que na modernidade foi organizado em torno da noção de classe social e da ideologia política, porém, com as transformações na sociedade, se desfizeram as bases das identidades tradicionais, principalmente com relação ao trabalho; pelo desaparecimento de algumas ocupações, pelas mudanças nas categorias profissionais e pela necessidade de atualização permanente (RAMOS, 2011b).

Na perspectiva da pós-modernidade, há uma revalorização da subjetividade sob a justificativa que esta teria sido sufocada pelo projeto da modernidade. A construção da identidade[95] passa a ser relacionada às estratégias individuais que se desenvolvem em resposta a determinados desafios, em detrimento das relações sociais coletivas que compartilhem de um projeto comum: os indivíduos passam a incorporar fragmentos dispersos da realidade, reconstruindo para si um projeto individual (RAMOS, 2011b).

[95] Não é o objetivo da presente pesquisa discutir profundamente o conceito de identidade, mas se tratando do debate no que se refere às políticas educacionais para a Sociologia é interessante notar como tal perspectiva perpassa o Referencial Curricular elaborado para a disciplina, que teria como um de seus tópicos para o ensino médio discutir *identidade, indivíduo e sociedade*.

A partir desses pressupostos, foi organizado o referencial curricular do ensino médio em 2008. Sua estrutura é composta de cento e quarenta e cinco páginas[96] e abrange todas as áreas de conhecimentos em um único volume; para a disciplina Sociologia, foram dedicadas três páginas organizadas da seguinte forma:

> I - Competências e habilidades:
>
> - Ler obras de autores que estudaram a Sociologia na sociedade desde seus primórdios até os dias atuais.
>
> -Elaborar por escrito, textos utilizando os conhecimentos da Sociologia.
>
> - Debater os conhecimentos de Sociologia, assumindo uma posição crítica a partir de argumentos consistentes.
>
> - Analisar os conhecimentos de Sociologia em filme, obra de arte, peças de teatro, jornal e revista especializada.
>
> - Aplicar os conhecimentos de Sociologia nas Ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais.
>
> - Contextualizar os conhecimentos de Sociologia tendo como referência a organização da sociedade em cada período histórico, a biografia do autor e a produção cientifico-tecnológica.
>
> - Compreender as diferentes manifestações culturais, adotando uma atitude de preservação do direito à diversidade, no sentido de superar os conflitos e tensões da sociedade contemporânea.
>
> - Entender as relações de trabalho e as exigências de qualificação profissional a partir das necessidades geradas pelas mudanças econômicas e políticas ocorridas na sociedade. (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 141).

A seguir, apresentam-se os conteúdos de Sociologia que foram indicados para o terceiro ano do ensino médio, nos quatro bimestres do ano letivo, entre 2007 e 2008, quando a disciplina esteve presente apenas no 3° ano do ensino médio. A estruturação do referencial curricular apresentou os temas conforme Quadros 6 a 9.

[96] No Referencial, o índice apresenta os seguintes tópicos: Estabelecendo um diálogo com os educadores; Áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Quadro 6 - Referencial curricular – terceiro ano do ensino médio : 1º bimestre.

| **1º Bimestre** |
|---|
| **Ciências Sociais: objetivo** |
| Divisão das Ciências Sociais |
| A origem da Sociologia |
| Etimologia da palavra |
| O surgimento da Sociologia |
| Sociologia como ciência |
| Método da Sociologia |
| História da Sociologia |

Fonte: MATO GROSSO DO SUL (2008, p.142).

Quadro 7 - Referencial curricular - terceiro ano do ensino médio : 2º bimestre.

| **2 º Bimestre** |
|---|
| **Os teóricos da Sociologia** |
| Augusto Comte: positivismo |
| Émile Durkheim: consciência coletiva, fatos sociais, instituições, método sociológico e controle social |
| Max Weber: ação social e tipos de dominação |
| Karl Marx: classes sociais, sociedade capitalista |
| **A Sociologia no Brasil** |
| **A Sociologia no Estado de Mato Grosso do Sul** |

Fonte: MATO GROSSO DO SUL (2008, p.142).

Quadro 8 - Referencial curricular - terceiro ano do ensino médio : 3º bimestre.

| **3º Bimestre** |
|---|
| **Cultura** |
| Etimologia da palavra cultura |
| Cultura: aperfeiçoamento e formação do homem |
| A cultura na sociedade moderna |
| Diversidade cultural |
| Ideologia e cultura |
| **Comunidade, cidadania e minoria** |
| Estratificação social |
| Instituições sociais: família, igreja e escola |
| Movimento social |

Fonte: MATO GROSSO DO SUL (2008, p.142).

Quadro 9 - Referencial curricular - terceiro ano do ensino médio: 4º bimestre.

| **4º Bimestre** |
|---|
| **Trabalho, economia e política** |
| Modo de produção |
| O trabalho na sociedade capitalista: classes sociais |
| Mercado e consumo |
| Tecnologia |
| Globalização: liberalismo e neoliberalismo |

Fonte: MATO GROSSO DO SUL (2008, p.142).

É interessante notar que no Referencial Curricular as referências bibliográficas utilizadas para a elaboração dos conteúdos a serem ministrados na disciplina Sociologia não se apresentam de forma muito diferente da disciplina Filosofia[97]. Outra questão pertinente é que o documento faz referência ao Referencial Curricular elaborado em 2006 na gestão petista, bem como cita a obra *A produção da escola pública contemporânea* do professor Gilberto Luís Alves, uma das referências teórico-metodológicas[98] da *Escola Guaicuru* que se deu na perspectiva da *Ciência da História* (MARX; ENGELS, 2004).

Usar tais referências expressa uma contradição, pelo menos em termos teóricos, na medida em que a proposta petista partiu da perspectiva da escola única e da apreensão da totalidade em pensamento se baseando em conteúdos elaborados a partir dos clássicos. Já a política peemedebista, de forma diferente, desenvolveu o *Programa Educação para o Sucesso* a partir da perspectiva neoprodutivista e fomenta uma organização pedagógico-administrativa baseada na "pedagogia das competências" (SAVIANI, 2008b).

Como se constata na leitura dos documentos da gestão peemedebista, apesar de citadas as referências, estas não aparecem de fato, pois, em termos teórico– metodológicos, como já explicitado, a proposta do PMDB está em concordância com as políticas neoliberais. Desta forma, não seria intenção ter os clássicos como o ponto de partida, tampouco como ponto de chegada, já que o trabalho didático tem nos manuais seu ponto de apoio, como desvela a leitura do Referencial Curricular *Educação para o Sucesso* para a disciplina Sociologia. Não

[97] Dentre as referências em comum para as disciplinas Sociologia e Filosofia, destacam-se: O *Dicionário de Filosofia*, de Nicola Abbagnano; *Novum Organun: verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza*, de Francis Bacon, e a *A República* de Platão (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 143).

[98] Como já explicitado, no segundo capítulo da presente dissertação, a perspectiva teórico-metodológica anunciada na primeira etapa do *Programa Escola Guaicuru* se deu a partir da ciência da história, contudo, tal perspectiva não chegou a se materializar, como já verificado, devido as contradições expressas na política petista.

caberia, portanto, introduzir no projeto político-educacional peemedebista os pressupostos que iluminaram a Escola Guaicuru.

Especificamente com relação à disciplina Sociologia, no documento aparecem as seguintes referências clássicas: *Problemas sociais, sua solução positiva*, de Augusto Comte; *As regras do método sociológico* e *Da divisão do trabalho social*, de Émile Durkheim; *A ideologia Alemã*, de Karl Marx e Friedrich Engels; *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, de Max Weber, e os seguintes manuais didáticos: *Introdução à Sociologia*, de Pérsio Santos de Oliveira; *Sociologia Geral*, de Eva Maria Lakatos, e *Introdução à Sociologia*, de Sebastião Vila Nova. A leitura atenta do documento evidencia uma predominância do uso do manual didático de Oliveira (2001), como será explicitado mais adiante.

Apesar de o referencial curricular destacar como desafio ao professor a superação do uso do manual didático, não nega a utilização de tal recurso nem sistematiza outra possibilidade com o uso dos clássicos, apenas em adequar os recursos disponíveis, entre eles o livro didático, "[...] de tal forma que os alunos tenham uma utilização crítica desse recurso, como um *elemento importante* no seu processo de aprendizagem, sem, no entanto, ser o único subsídio a ser consultado" (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 10, grifo nosso). Verifica-se, portanto, que a perspectiva de ensino com o uso do manual como recurso didático permanece, como confirmam as referências dispostas para a disciplina Sociologia, no parágrafo anterior, três manuais são citados e um deles se sobrepõe no Referencial.

Em 2009, a Coordenadoria da Educação Básica/SUPED/SED expediu uma comunicação interna para esclarecer que em função da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008 - LDB, mudanças ocorreriam no currículo do ensino médio, por causa da inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia. Por isso, se reelaborou o Referencial Curricular[99] para as respectivas disciplinas (MATO GROSSO DO SUL, 2009c).

Segundo a SED/MS, em um momento anterior à referida comunicação interna (CI)[100], em dezembro de 2008, foi encaminhada para as escolas uma ficha a ser preenchida pelos professores que lecionavam a disciplina Sociologia, com sugestões de conteúdos a serem ministrados nos três anos do ensino médio. Conforme a Secretaria, as sugestões dos professores retornaram no final do primeiro semestre de 2009. Com isso, a SED/MS, na tentativa de justificar a morosidade no processo de produção do Referencial para a disciplina, considerou, em nota, que: "[...] as sugestões dos professores à proposta, encaminhadas às

[99] Constam, como equipe de elaboração, a técnica pedagógica de Sociologia, o técnico pedagógico de Filosofia e os educadores da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul.

[100] Foi possível ter acesso ao documento (CI) porque a presente pesquisadora atuava na rede pública de ensino em 2008.

escolas em dezembro de 2008 pela Secretaria de Estado de Educação, foram tabuladas em 2009 e só retornaram agora em função da morosidade do retorno das escolas (menos de 50% das escolas com Ensino Médio)" (MATO GROSSO DO SUL, 2009c, s.p.).

Observa-se que a morosidade também aconteceu com o próprio encaminhamento do documento aos estabelecimentos escolares, já que a promulgação da Lei que instituiu a obrigatoriedade do ensino de Sociologia se deu em junho de 2008, portanto, ainda no final do primeiro semestre do ano letivo desse ano, e só foi encaminhada em dezembro do mesmo ano. Por ser final de ano letivo, momento de fechar notas, contabilizar faltas, elaborar recuperações e avaliações finais, não é de se espantar que menos de 50% das escolas tenham dado retorno.

A falta de atenção por parte da Secretaria, no que concerne à organização da escola, impediu que o processo de democratização relativo à construção do Referencial para a disciplina Sociologia contasse com a efetiva participação dos professores[101]. Explicita-se na introdução do Referencial, em 2008, que aos professores caberia uma participação especial na elaboração do documento (MATO GROSSO DO SUL, 2008). Não obstante, a colaboração do professorado foi colocada em segundo plano, já que não houve tempo hábil para reflexões sobre o que ensinar em Sociologia nem foi promovido um encontro coletivo para se discutir o Referencial antes de sua elaboração.

Saviani (2005), ao questionar a concepção de democracia, referente ao processo de implementação de políticas educacionais, por parte de governos que se intitularam democráticos em meados da década de 1980, considerou que o simples encaminhamento das propostas elaboradas por técnicos às escolas e o tempo para que surjam algumas questões não garantiram o seu caráter democrático, já que:

> [a]s proposta que se procurava implantar eram pensadas na Secretaria de Educação e encaminhadas para as escolas, dando-se um tempo para verificar se surgiriam sugestões. Caso não surgissem, considerava-se que se devia implantar, porque, não vindo sugestões nem objeções, isso significava que a rede estava de acordo [...] Contudo, num governo democrático, isso não poderia ocorrer. Há uma diferença: faz-se a consulta. Mas cabe pensar, em primeiro lugar, que na própria elaboração poderia haver um certo grau de participação. Em segundo lugar, ainda que a proposta tenha sido elaborada em nível de Secretaria para ser submetida à consulta, cumpre considerar que a resposta a essa consulta depende de certas condições. Se a *rede funciona em condições tais que a resposta à consulta fica muito dificultada, não há resposta*, não porque o professorado não tenha o que dizer a respeito, mas porque, nas condições em que a rede opera, é muito difícil que essa resposta possa ser formulada [...]. (2005, p. 121, grifo nosso).

[101] A presente pesquisadora, quando professora convocada da rede pública de ensino, em seu primeiro ano de atuação, recebeu a ficha para preenchimento da proposta curricular para o ensino de Sociologia, contudo, a devolutiva teria que ser dada no mesmo instante, não houve tempo hábil para fazer considerações mais apuradas, obviamente, a contribuição efetivamente não ocorreu.

Na tentativa de amenizar o impacto, por consequência do atraso nas decisões sobre o ensino de Sociologia e seu Referencial Curricular, foi solicitado aos docentes que adequassem os conteúdos da disciplina às aulas que seriam desenvolvidas no decorrer do ano letivo. Para isto, seria necessário considerar os conteúdos do ano anterior, uma vez que os alunos dos 1º e 2º anos do ensino médio não haviam sido contemplados com a disciplina, portanto, o desafio seria incorporar o Referencial de forma que possibilitasse "a aprendizagem plena do aluno" (MATO GROSSO DO SUL, 2009a).

Explicitado o contexto em que foi elaborado o Referencial Curricular para a disciplina Sociologia, é importante ressaltar que algumas alterações relativas às competências e habilidades ocorreram:

> - *Contextualizar* as Ciências Sociais e os conhecimentos sociológicos ao cotidiano e à realidade social contemporânea;
>
> - Abordar com *estranhamento* as situações apresentadas sobre a sociedade, tendo como referência a formação do pensamento humano e sociológico e a organização da sociedade em cada período histórico;
>
> - Ler, interpretar e compreender as obras de autores que estudaram a Sociologia, desde os seus primórdios até os dias atuais;
>
> - *Desnaturalizar* as concepções ou explicações dos fenômenos sociais;
>
> - Debater os conhecimentos de Sociologia, assumindo uma postura crítica a partir de argumentos consistentes;
>
> - Analisar e compreender os conhecimentos sociológicos em filmes, músicas, obras de arte, teatro, jornais, revistas etc.
>
> - Despertar a atitude de curiosidade diante dos fatos e postura de investigação para compreensão, reflexão é possível intervenção na realidade social.
>
> - Aplicar os conhecimentos de Sociologia às outras ciências, através da abordagem científica multidisciplinar do conhecimento sociológico;
>
> - Conhecer e compreender as diferentes manifestações sociais;
>
> - Explorar a atitude de preservação do direito à diversidade no sentido de superar os preconceitos do senso comum, conflitos e tensões da sociedade contemporânea.

> - Entender as relações de trabalho e as exigências de qualificação profissional a partir das necessidades geradas pelas mudanças ocorridas na sociedade no decorrer do tempo. (MATO GROSSO DO SUL, 2009a, s.p., grifo do autor).

Nota-se no texto que no Referencial de 2009, se comparado ao produzido em 2008, alguns termos das Ciências Sociais são incorporados, como estranhamento e desnaturalização, bem como, de forma geral, o conteúdo sociológico se torna mais presente. Em contrapartida, o texto também expressa os pressupostos da política educacional de *Educação para o Sucesso*, principalmente no que concerne à concepção de contextualização e aprendizagem significativa. Sobre o entendimento de qualificação profissional, na abordagem das relações de trabalho na sociedade contemporânea, é ressaltada a importância de o alunato compreender as exigências de "qualificação profissional" (MATO GROSSO DO SUL, 2009a, s.p.).

Aqui cabe uma observação quanto ao conceito de qualificação profissional que, segundo Alves (2004), perdeu seu caráter histórico com o advento da Revolução Industrial; com a introdução da máquina intensificaram-se a divisão, a objetivação e a simplificação do trabalho em um grau muito superior ao vigente nas manufaturas. Privilegiou-se a especialização[102] em detrimento da qualificação do trabalhador manufatureiro. Desta forma,

> A especialização do trabalhador que, no período manufatureiro, correspondeu à habilidade no manejo de uma ferramenta parcial por toda vida, cedeu lugar a outra forma mais aguda de especialização, compatível com a utilização da maquinaria na fábrica moderna, que o levava a servir permanentemente a uma máquina parcial. Depois de ficar atado a uma tarefa parcial, sob a manufatura, submeteu-se o trabalhador a uma forma de divisão do trabalho que lhe impôs o papel de "*acessório consciente de uma máquina parcial.*" (ALVES, 2004, p. 95, grifo do autor).

Desde então, a maquinaria estimulou a tendência à especialização do operário, que passou a realizar operações rotineiras que não exigiam destreza especial e se davam na perspectiva do trabalho simples,

---

[102] Segundo Alves (2004), no estágio maduro da manufatura, passou-se a decompor e analisar detidamente as operações constitutivas do processo de trabalho, agregando-as, posteriormente, por proximidade temporal e segundo a complexidade de cada uma, em unidades de trabalho simples que seriam desenvolvidas por trabalhadores distintos. Aí estaria a gênese da especialização, porque, para se executar o trabalho parcial, se tornou parcial também o trabalhador que passou a realizar o trabalho simples. Desta forma, o trabalhador começou a ser submetido à especialização no interior do processo de trabalho. Naquele contexto, os ideólogos do capital, dentre eles Adam Smith, começaram a chamar a atenção para o fato de que estavam superadas as corporações feudais. Com isto, o longo processo de aprendizagem do trabalhador se tornou dispensável e a qualificação profissional passou a ser um empecilho para a consecução dos objetivos do capital, já que a redução dos custos de aprendizagem promoveria o aumento da mais-valia, na medida em que a reprodução da força de trabalho se daria mediante a redução do tempo de trabalho necessário e consequente aumento do trabalho excedente.

> A questão da qualificação profissional perdeu o seu conteúdo histórico; deixou de ser vista como algo imanente ao trabalho artesanal, passando a constituir-se em reivindicação permanente dos trabalhadores. A divisão, a simplificação, a objetivação do trabalho e, como decorrência, a especialização do trabalhador seriam fenômenos cuja seqüela se manifestaria como *desqualificação do trabalhador*. (ALVES, 2004, p. 94, grifo do autor).

Apesar de ser evidente a transformação do conceito de qualificação do trabalhador, o discurso em sua defesa se manteve destituído de conteúdo histórico, em face, como já explicitado, pela intensa divisão, simplificação e objetivação do trabalho. Como verifica Alves (2004, p. 96, grifo nosso): "[...]. Puro contra-senso, pois, de fato *a produção capitalista destruiu a base material da qualificação profissional*, herança da época feudal, e produziu em seu lugar a base material da especialização profissional e o conceito que lhe é pertinente".

Após serem feitas as observações sobre as competências e habilidades para a disciplina Sociologia, apresenta-se o Referencial Curricular elaborado[103] em 2009 para os três anos do ensino médio e seus respectivos eixos temáticos[104] e conteúdos que foram organizados conforme os Quadros 10 a 12.

Quadro 10 - Referencial de Sociologia - Primeiro ano ensino médio

| 1º BIMESTRE | 2º BIMESTRE | 3º BIMESTRE | 4º BIMESTRE |
|---|---|---|---|
| **EIXOS TEMÁTICOS** | | | |
| **1. Processos de construção do conhecimento humano e formação do pensamento sociológico:** | **2 Conceitos fundamentais em Sociologia:** | **3. A questão do método sociológico e as principais correntes sociológicas** | **4. Instituições sociais e controle social** |
| **CONTEÚDOS** | | | |
| 1.2 O que é Sociologia/ Etimologia da palavra | 2.1 Entender o processo de socialização como fato de humanização. | 3.1 Augusto Comte e o pensamento positivista. | 4.1 Significado de instituições e o seu papel. |
| 1.3 A consolidação do capitalismo e o surgimento da Sociologia | 2.2 A formação dos grupos humanos, suas inter-relações e transformações: comunidade e sociedade. | 3.2 Durkheim e a metodologia científica. | 4.2 Principais instituições: Igreja, família, escola, etc. |
| 1.4 Formação do pensamento sociológico. | 2.3 Contatos sociais, interação social, grupos sociais: indivíduo e | 3.3 O pensamento marxista e o estudo das classes sociais. | 4.3 O controle social como princípio de normatização das relações |

[103] Nesse segundo momento, o Referencial Curricular de Sociologia contou com a participação de uma técnica da área de Sociologia na sua elaboração, como confirma o documento oficial, o que significou um avanço para a implementação da disciplina, no sentido de possibilitar o diálogo com outros profissionais formados na área.

[104] No documento não se usa tal denominação "eixo temático", contudo, para melhor organização do quadro relativo aos conteúdos de Sociologia, optou-se por tal denominação. No documento original, o eixo que se denomina aqui como temático aparece apenas destacado em negrito, o que leva ao entendimento de que dessa temática mais ampla se realiza seu desdobramento em subtítulos.

| | | | |
|---|---|---|---|
| | sociedade. | | interpessoais e a crise dos valores na sociedade atual. |
| 1.5 Objeto das Ciências Sociais: o surgimento da sociologia como ciência e a divisão das Ciências Sociais. | 2.4 Os valores sociais enquanto instrumento de manutenção ou transformação social | 3.4 A análise compreensiva de Weber e a ação social. | 4.4 Os novos desafios para a Sociologia na sociedade contemporânea. |

Fonte: MATO GROSSO DO SUL ( 2009c, s.p.).

Quadro 11 - Referencial curricular de Sociologia – Segundo ano ensino médio

| 1º BIMESTRE | 2º BIMESTRE | 3º BIMESTRE | 4º BIMESTRE |
|---|---|---|---|
| **EIXOS TEMÁTICOS** | | | |
| **1. História da formação do pensamento sociológico brasileiro** | **2. Cultura e ideologia** | **3. Cultura e dominação** | **4. Concepções de Estado e poder político** |
| **CONTEÚDOS** | | | |
| 1.1 A década de 1930 e o surgimento da análise sociológica brasileira | 2.1 Elementos da cultura: O que é cultura (erudita e popular). | 3.1 Antropologia como ciência social e da cultura. | 4.1 Poder e política: etimologia |
| 1.2 Produções sociológicas no Brasil: principais autores e temas da Sociologia no Brasil. | 2.2 Identidade e diversidade étnico-cultural: a miscigenação na formação do povo brasileiro. | 3.2 Minorias e a questão do gênero. | 4.2 Tipos de Estado (dita-torial, democrático, social-democrático, estado socialista). |
| 1.3 A Sociologia no Estado de Mato Grosso do Sul. | 2.3 Indústria cultural, meios de comunicação de massa e mídia. | 3.3 Aculturação e movimentos de resistência cultural. | 4.3 Modelos de Estados modernos e de economia contemporânea. |
| 1.4 Aspectos socioeco-nômicos e culturais de Mato Grosso do Sul. | 2.4 O multiculturalismo. | 3.4 Cidadania e relações interculturais. | 4.4 Estado liberal, Bem-Estar social (*sic*), neoli-beralismo e Socialismo. |

Fonte: MATO GROSSO DO SUL (2009c, s.p.).

Quadro 12 - Referencial Curricular de Sociologia - Terceiro ano ensino médio

| 1º BIMESTRE | 2º BIMESTRE | 3º BIMESTRE | 4º BIMESTRE |
|---|---|---|---|
| **1. Organização social do trabalho** | **2. Problemática da dependência *versus* desenvolvimento.** | **3. Movimentos Sociais** | **4. Tecnologia e sociedade** |
| 1.2 Organização do trabalho nas sociedades: da antiguidade aos dias atuais | 2.1 Desenvolvimento e subdesenvolvimento. | 3.1 Estratificação social. | 4.1 História da comu-nicação e informação nas sociedades |
| 1.3 Trabalho e globalização: neoliberalismo, economia solidária e terceiro setor. | 2.2 Democracia, Estado e sociedade: teorias e conceitos. | 3.2 Mobilidade social. | 4.2 A tecnologia da informação e as relações sociais. |
| 1.4 O trabalho no Brasil: a questão indígena, trabalho escravo e livre. | 2.3 Soberania, inter-nacionalização e sustentabilidade. | 3.3 Tipos de movimentos sociais: urbanos, rurais, juvenis, ecológicos, etc. | 4.3 Internet e outros meios de comunicação de massa. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1.5 Emprego, desemprego, subemprego e tempo livre. | 2.4 Ecologia, biodiversidade e bioética. | 3.4 Questões sociais contemporâneas. | 4.4 Tecnologia estético-corporal e o consumismo. |

Fonte: MATO GROSSO DO SUL (2009c, s.p.).

É possível afirmar que no Referencial Curricular existe uma tendência em utilizar dois manuais didáticos[105], dentre estes, destacam-se: *Introdução à Sociologia*, de Pérsio Santos de Oliveira (2001), *Iniciação à Sociologia*, de Nelson Dácio Tomazi (2000)[106]. O livro *Sociologia – Introdução à Ciência da Sociedade*, de Cristina Costa (2005), aparece nas referências bibliográficas do documento oficial, mas seus conteúdos não são tão presentes no Referencial. Nota-se que o desenvolvimento de temas, como contatos sociais, cultura, movimentos sociais, é retirado do manual de Oliveira (2001), já a abordagem das linhas teóricas da Sociologia, como Augusto Comte, Durkheim, Max Weber e Karl Marx, é elaborado do manual didático de Tomazi (2000) e Costa (2005).

Nos eixos temáticos apresentados para as aulas de Sociologia do primeiro ano do ensino médio, há uma alternância de temas presentes no manual didático de Tomazi (2000) e de Oliveira (2001). O primeiro bimestre do primeiro ano (Quadro 10), por exemplo, expressa conteúdos similares aos encontrados nos capítulos iniciais do manual *Introdução à Sociologia,* que apresenta temas como: *As Ciências Sociais*; *Divisão das Ciências Sociais* e *Objeto e Objetivo das Ciências Sociais.* Já com relação ao livro *Iniciação à Sociologia*, os temas que se aproximam são os relativos à abordagem sobre o processo de consolidação do capitalismo e os debates sobre a ciência da sociedade. Essas semelhanças entre o conteúdo do manual didático e o Referencial Curricular se repetem no decorrer de todos os bimestres do primeiro ano, com predominância do manual de Oliveira (2001).

A questão se repete no segundo ano do nível médio (Quadro 11). Verifica-se, no entanto, que há uma maior predominância do livro de Tomazi (2000) e de Costa (2005) no primeiro bimestre, em que se apresentam temas relativos à Sociologia no Brasil. Já no quarto bimestre, a proposta de discutir concepções de Estado e poder são bem semelhantes às

[105] É possível fazer tal constatação porque, no processo de formação do mestrado, a autora escreveu um artigo sobre o uso dos manuais didáticos de Sociologia no ensino médio, desenvolvido para a disciplina Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação, ministrada pelas Profas. Dras. Fabiany de Cássia Tavares e Sílvia Helena de Andrade Brito, no Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado do CCHS/UFMS. Além disso, quando professora da rede pública, teve acesso aos conteúdos dos referidos manuais, bem como recorreu às pesquisas que tratam da temática.

[106] Os dois manuais selecionados têm sido citados em outras pesquisas sobre a Sociologia no ensino médio, o que demonstra que tal material tem sido utilizado, de forma expressiva, no desenvolvimento do trabalho didático de professores do ensino médio. Dentre essas pesquisas, estão *A Sociologia volta à Escola: um Estudo dos Manuais de Sociologia para o Ensino Médio no Brasil* (SARANDY, 2004) e *Ensinar Sociologia: Análise de Recursos do Ensino na Escola Média* (TAKAGI, 2007).

encontradas na unidade IV – *Políticas e sociedade: as formas de Estado* (p. 131-172) da obra de Tomazi (2000).

Pode-se considerar que uma das poucas temáticas que não se deram na perspectiva dos manuais didáticos foi a *Sociologia no Estado de Mato Grosso do Sul*, tema em que caberia ao professor pesquisar materiais e construir sua abordagem. Ressalta-se que essa perspectiva de pesquisa do material relativo ao tema não está explícita no Referencial, nem se evidencia qual o propósito de se trabalhar a Sociologia em MS. Desta forma, abriram-se precedentes para um possível abandono da temática sob a justificativa da falta de material ou por uma incompreensão quanto ao que abordar nas aulas. Não ficou claro se o que se pede é para verificar como chegou a Sociologia a MS ou se a abordagem se daria na perspectiva de investigar como esta se desenvolve no campo do ensino/pesquisa no Estado.

Os conteúdos propostos para o terceiro ano do ensino médio (Quadro 12) repetem a alternância entre os autores citados. Por exemplo, no primeiro bimestre, que tem como eixo temático *A Organização Social do Trabalho e Trabalho e Sociedade*, são propostas semelhantes às apresentadas na unidade II do manual de Tomazi (2000). A temática *Tipos de Movimentos Sociais* aparece no livro de Oliveira (2001). O que chama atenção nos conteúdos para o terceiro ano é a presença de um forte viés de temáticas contemporâneas na perspectiva das preocupações das teorias pós-modernas, como economia-solidária e terceiro setor; ecologia, biodiversidade e bioética; tecnologia da informação e as relações sociais; internet e outros meios de comunicação de massa e tecnologia estético-corporal, cujos conteúdos estão presentes no Referencial.

As influências dos manuais didáticos na elaboração de programas de ensino de Sociologia já foram problematizadas por Silva (2003) no Estado do Paraná. A autora verifica uma tendência de se elaborar um misto de aulas com as temáticas atuais em parceria com algum livro didático; em Londrina, por exemplo, há um predomínio do livro de Oliveira (2001). A principal característica do referido manual didático é a fragmentação dos temas e conceitos, que são apresentados desconectados das teorias clássicas, não são problematizados e se apresentam com abordagem ultrapassada no âmbito das Ciências Sociais (SILVA, 2003).

Silva (2003) constata que o referido manual influenciou de forma significativa os professores da rede, que, por falta de opção e/ou de conhecimento, se apegaram à sua proposta de organização dos conteúdos de Sociologia (SILVA, 2003). Tal questão não se deu de forma muito diferente em MS, apesar de terem sido “consultados” os professores que

lecionavam Sociologia para a elaboração do Referencial Curricular. Os docentes[107], em sua maior parte, não eram formados na área, o que reforçou uma elaboração curricular na perspectiva da "escola manufatureira" (ALVES, 2004), com o uso manual didático.

Alves (2004), ao analisar a origem da escola moderna no século XVII, iniciada por Comênio, verifica que no processo de universalização da escola pública o manual didático se tornou importante instrumento de trabalho, propiciando a objetivação, a simplificação do saber e a queda de custos da educação pública.

> O manual didático surgiu com a pretensão de consubstanciar uma síntese dos conhecimentos humanos sob uma forma mais adequada ao desenvolvimento e à assimilação da criança e do jovem. Especializou-se também, em função dos níveis de escolarização e as áreas de conhecimento, multiplicando-se da mesma forma que os instrumentos, dentro da oficina, que, por força da divisão do trabalho, ganharam as configurações mais adequadas às operações que realizavam. Desde então, o manual passou a servir em tempo integral ao aluno e ao professor [...] importa reconhecer que o manual didático, pela sua auto-suficiência enquanto instrumento organizador do trabalho de ensino dispensou da escola o livro clássico. (ALVES, 2004, p. 87)

Historicamente, privilegiou-se um instrumento de trabalho que possibilitasse qualquer pessoa manuseá-lo. Desta forma, o professor não precisava mais ter o mesmo domínio sobre o conhecimento a transmitir que um preceptor tivera até o século XVI, sendo submetido ao mesmo processo de especialização profissional que o ocorrido nas manufaturas. Em suma, qualquer pessoa, com um conhecimento mediano, poderia ensinar desde que utilizasse as orientações do manual didático. Por isso, na sua proposta de educação, Comênio (1957) considerou que:

> [a] formação não seja penosa, mas facílima, isto é, não consagrando senão quatro horas por dia aos exercícios públicos e de tal maneira que um só professor seja o suficiente para instruir, ao mesmo tempo, centenas de alunos, com um esforço dez vezes menor que aquele que atualmente costuma dispender-se para ensinar cada um dos alunos. (COMÊNIO, 1957, p. 155).

[107] Como verificado em 2005, visando a alterar esse quadro, na gestão do PT abriu-se concurso público de provas e títulos para o grupo do Magistério, para o preenchimento de 90 vagas para a disciplina Sociologia. Conforme o Diário Oficial de MS, apenas seis vagas foram preenchidas. Por isso, as vagas que ficaram em aberto se destinaram à complementação de carga horária de professores de outras áreas de conhecimento ou ficaram à disposição de professores convocados. Seria necessária uma pesquisa em campo para saber quantos professores formados em Ciências Sociais (licenciatura) ou Ciências Sociais bacharelado atuam em sala de aula, já que a SED/MS não dispõe de dados oficiais. A falta de candidatos para preencher o concurso, em 2005, se justifica pela falta de profissionais formados na área. O curso mais antigo de MS na área de Ciências Sociais, da UFMS em Campo Grande, oferece somente a formação de bacharelado. Em 2009 foi ofertada uma formação complementar em licenciatura para os egressos, da citada universidade, formando 12 licenciados. A título de informação, em 2011, abriu-se o primeiro edital em cinco anos de governo, sob a pressão da FETEMS, para preenchimento de cargos no magistério e destinaram para a disciplina Sociologia somente duas vagas no interior de MS.

Não estaria esse mesmo processo de aviltamento do saber sendo reforçado pelo Referencial de Sociologia para o ensino médio? Parece óbvio que sim, mas, como lembra Saviani (2005), frequentemente tudo que é óbvio acaba sendo esquecido ou ocultado e, na sua aparente simplicidade, os problemas escapam a nossa atenção.

Reconhece-se que a influência do manual didático no desenvolvimento do trabalho docente não se dá exclusivamente na Sociologia, já que outras áreas do conhecimento se apoiam no material disponibilizado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)[108]. Muitas vezes, o professor se vê obrigado a cumprir com o cronograma, pressionado pela Secretaria de Educação que não lhe oferece outra proposta como, por exemplo, trabalhar com textos clássicos.

Entende-se que a adoção de livro didático de Sociologia se coloca como mais problemática em MS, principalmente porque os professores que lecionam a disciplina não são formados na área e não têm subsídios para fomentar busca por materiais mais elaborados. Além disso, o tempo para planejar e fazer pesquisas não é suficiente, pois, como verificado, a gestão do PMDB não acata a ideia se disponibilizar 1/3 da carga horária para planejamento. Os conteúdos dos livros didáticos não são questionados, sejam por falta de professores habilitados[109] ou por ausência de comprometimento da proposta política-educacional peemedebista. Os livros didáticos são os principais instrumentos de trabalho em sala, como notado no Referencial Curricular.

Outras questões preponderantes no referencial curricular são as temáticas contemporâneas, oriundas de uma perspectiva pós-moderna e que têm como via de desenvolvimento aquilo que se denomina como temas transversais. É importante lembrar que tal concepção de educação, a partir de temas transversais, teve como inspiração a reforma educacional espanhola, que assumiu uma postura política social-democrata, moderada e colaboracionista, centrada em documentos e decretos que visavam, por força da lei e das diretrizes formais, a mudar o sistema educacional. Desta forma, os temas transversais no contexto brasileiro, como esclarece Nunes (2009), trataram-se

> [de] uma atualização modernizadora reformista, adaptativa, discursiva e enquadradora da ordem. Retirada dos discursos e das epistemologias pós-

[108] Especificamente em relação ao ensino médio, foram incluídas, também, no PNLD, obras didáticas das disciplinas de Filosofia e de Sociologia para atender ao disposto na Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que torna obrigatórias essas disciplinas no currículo do Ensino Médio, sendo prevista a distribuição dos manuais para 2012. (Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br>. Acesso em: 22 dez. 2011).

[109] Não se desconsidera a possibilidade de uso do manual didático possa ser feita até mesmo por licenciados em Ciências Sociais, contudo esses já providos de uma apropriação dos clássicos têm maiores chances de tecer críticas e realizar pesquisas para compor outro material.

> estruturalistas, a proposta da transversalidade alinhava uma articulação de justaposição, longe de ser dialética, entre a tradição clássica e a atualização temática e conjuntural. Descentralização e transversalidade passaram a ser as palavras de ordens que surgem e proliferam muito mais como slogans do que conceitos [...] Ser transversal significaria assumir uma diáfana capacidade de perpassar núcleos e estruturas reais e simbólicas supostamente intransponíveis. A transversalidade apontaria para uma superação do "conteudismo" e do "escolacentrismo" e não cairia numa dimensão pós-moderna absolutamente subjetivista, estaria na terceira via. Este foi o terreno político de nossos reformadores [...] inspirados na crítica a toda tradição marxista e no *ethos* da modernização globalizante, a transversalidade foi o élan compensatório para a frustração da LDB popular, defendida pelos educadores nos anos 80 [...]. (NUNES, 2009, p. 159, grifo do autor).

Tal questão desvela como vem se materializando a disciplina Sociologia no currículo a partir de uma perspectiva de educação capaz de conformar o "novo homem" requerido pelo capital. No Brasil dos anos de 1990, tais direcionamentos orientaram as propostas de educação, procurando atender aos pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais e ético-políticos da "flexibilização" do trabalho e a partir de um modelo de cidadania que não interferia nas relações burguesas (FALLEIROS, 2005, p. 211).

Como constatado, outro aspecto marcante do novo Referencial Curricular é a pouca presença dos clássicos da Sociologia em seus conteúdos: os teóricos são referenciados no terceiro bimestre do primeiro ano do ensino médio, o que, em certa medida, impõe ao docente um esforço ao tratar dos princípios fundamentais da teoria sociológica, com pouco tempo para discussão, já que se dispõe de apenas uma hora-aula semanal, comprometendo, desta forma, a apropriação de conceitos básicos de Sociologia e a aquisição de um saber sistematizado. A partir de tal abordagem, a escola deixa de cumprir uma de suas funções básicas, como explica Saviani (2005), que seria a de proporcionar o saber elaborado, como já mencionado anteriormente.

Posteriormente, em 2010, foi inserido no sítio da SED/MS outro referencial curricular, que manteve boa parte dos conteúdos já mencionados, porém, se colocou em uma abordagem um pouco diferente dos referenciais anteriores da gestão PMDB. Isto porque o material elaborado não se limitou a elencar conteúdos, mas apresentou sugestões de leituras e atividades para serem desenvolvidas nos três anos do ensino médio. O texto de introdução do documento ressalta a importância do ensino de Sociologia, esforço que consistiu na sensibilização aos professores quanto ao caráter legal da disciplina, bem como uma mensagem aceitando possíveis contribuições quanto aos conteúdos.

A perspectiva pedagógica orientadora da *Educação para o Sucesso,* contudo, também se manteve neste novo documento, por isso, o texto apresenta uma ênfase na contextualização do ensino de Sociologia a partir da realidade do aluno, bem como ressalta a importância do

trabalho interdisciplinar no desenvolvimento das temáticas. Nota-se um esforço em realizar pesquisa e seleção de textos, e isso se dá a partir do trabalho técnico-pedagógico do ensino médio específico na área de Sociologia. Trata o material de alguns artigos científicos, jornal, sugestões de filme, sugestões de música e sugestões de atividades, essa última centrada em trabalho em grupo ou individual, na modalidade escrita ou oral (debate).

Apesar do significado avanço em se elaborar um referencial com sugestões de leituras e atividades, verificam-se algumas questões: a) se por um lado a contratação de um técnico da área contribui para consolidar um espaço para a disciplina Sociologia no âmbito técnico pedagógico da SED, possibilitando contribuições sobre o que ensinar em Sociologia, ou seja, na elaboração dos referenciais para a área, por outro lado, o Referencial Curricular elaborado não partiu do debate coletivo[110] e sim foi elaborado por especialista, portanto, expressa uma única visão; b) os textos dispostos são demasiadamente extensos, o que tornaria difícil o aproveitamento integral da leitura dada a reduzida carga horária e a falta de professores formados em Sociologia nas escolas, além disso, pode ser onerosa para o professor ou aluno a sua impressão; c) encontram-se nas referências bibliográficas os manuais didáticos de Oliveira (2001) e Costa (2005), não rompendo com a perspectiva manufatureira de ensino.

A partir desse quadro geral sobre a questão da disciplina Sociologia nos anos de 2007 a 2010, se compartilha da opinião de Silva (2003) que, em função de sua história, a Sociologia como disciplina escolar tem encontrado dificuldades em desenvolver no contexto de ensino existente e, em decorrência disso, se desenvolve de modo fragmentado, por isso, "[...] As reflexões sobre como se devem ensinar os conceitos sociológicos e a criação de recursos [...] tais como, livros didáticos e materiais de apoio não conseguem ter uma continuidade e acumular reflexões que possibilitem a melhoria do ensino desta disciplina" (SILVA, 2003, p. 2).

Tal questão ressaltada por Silva (2003) também aconteceu em MS, dado o rompimento com a proposta de ensino da Sociologia engendrada na política educacional petista - cuja continuidade não seria desejável nem possível na gestão PMDB - e que não fomentou o início de uma tradição de ensino da disciplina. Além disso, como se nota na proposta *Educação para o Sucesso*, houve três referenciais curriculares para a Sociologia, em decorrência da ausência da disciplina no primeiro e segundo ano do ensino médio nos anos de 2007 e 2008. Ora, na sua essência, todos eles mantiveram a perspectiva de ensino nos moldes

[110] O esforço em se elaborar coletivamente o Referencial Curricular de Sociologia vai se dar em 2012, momento em que não é abrangido por essa pesquisa e pode ser objeto de uma futura pesquisa.

apontados, centrados na interdisciplinaridade e contextualização, assim como não favoreceram a consolidação de uma proposta curricular menos fragmentada.

Toda essa problemática, no entanto, não se dá de forma isolada. Os processos aqui expostos estão relacionados aos problemas históricos da educação básica brasileira e da marginalidade de grandes contingentes populacionais em relação ao processo educativo. Somam-se a isso as dificuldades particulares da disciplina no ensino médio em decorrência de sua ainda frágil presença no currículo. Como elucida Jinkings (2007),

> A ausência de tradição de trabalho com o ensino da Sociologia nas escolas, o desconhecimento sobre o sentido e a finalidade da disciplina na grade curricular e sua conseqüente desvalorização, tanto pelas direções das escolas e pelo seu coletivo de professores, como pelos alunos, obstaculizam a criação e a consolidação de espaços de reflexão sociológica que promovam mediações significativas entre os estudantes e o conhecimento científico da vida social. (JINKINGS, 2007, p. 126).

Na análise sobre o ensino de Sociologia nas escolas de Florianópolis, Jinkings (2007) verificou que as salas de aulas dispunham de professores sobrecarregados de trabalho e sem a formação adequada para o ensino das Ciências Sociais; estes últimos, por sua vez, desenvolviam experiências pedagógicas descontextualizadas e fragmentadas, que não permitiam uma compreensão totalizante do mundo social contemporâneo. A partir das considerações da referida pesquisadora, é possível afirmar que tal questão ocorre também em MS, dadas que as sugestões curriculares têm uma forte referência nos manuais didáticos, e a rede de ensino não dispõe de professores de Sociologia formados na área. Os conhecimentos da Sociologia[111] se desenvolvem com a utilização de manuais didáticos, bem como com textos da imprensa (JINKINGS, 2007),

> [...] vários desses professores convertem as aulas de Sociologia em discussão de atualidades, tratando superficialmente acontecimentos em destaque na conjuntura nacional e/ou mundial, sem uma superação das explicações do senso comum. Outros desses professores apresentam em sala de aula conceitos tomados como estáticos, desconectados das teorias clássicas e dos princípios explicativos básicos das ciências sociais, não situados historicamente, tornando monótono e destituído de sentido o ensino de Sociologia. São professores que, em geral, não possuem planos de ensino e não elaboram um planejamento claro dos conteúdos e atividades a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo, utilizando um ou outro livro didático de modo acrítico, desconsiderando as experiências e conhecimentos iniciais dos alunos e suas práticas sociais. (JINKINGS, 2007, p. 127).

[111] Os documentos analisados desvelam esses pressupostos, contudo, seria interessante uma pesquisa para fazer levantamentos empíricos sobre situação da Sociologia na sala de aula.

Note-se também que o Referencial Curricular para o ensino de Sociologia, na proposta peemedebista, se coloca de forma diferente da proposta petista, já que não anuncia um eixo teórico-metodológico específico, mas elabora uma proposta cuja perspectiva mantém um diálogo mais próximo com a proposta neoliberal de ensino. O Referencial Curricular, entendido como uma produção humana, expressa as perspectivas políticas e econômicas de um momento histórico e serve para desvelar de que forma o Estado vem atuando no campo ideológico, a serviço ou não da perpetuação e do fortalecimento do poder hegemônico, a partir da disseminação do consenso das classes subalternas para a manutenção de políticas que continuam a servir aos interesses do grande capital (NEVES, 2005).

A leitura das orientações curriculares para o ensino médio demonstra que o desenvolvimento da política em educação para essa modalidade de ensino na escola pública de MS, nos anos em que o governo peemedebista se mantém no poder, estabelece um diálogo harmônico com a LDB e os PCNs, cumprindo com seus fundamentos pedagógicos, que têm como princípios fundamentais:

> (i) a psicologia genética e suas descobertas no campo da construção do conhecimento, enfocando o desenvolvimento cognitivo do aluno a partir de representações e em redes não-estáveis de conhecimento; (ii) o enfoque social do processo de ensino aprendizagem por meio da inclusão, do currículo do ensino fundamental dos temas transversais (ética, meio ambiente, trabalho e consumo, orientação sexual, saúde, pluralidade cultural) e da noção de interdisciplinaridade no currículo do ensino médio; (iii) o desenvolvimento de competências (“aprender a aprender”) em substituição às especializações tradicionais, tendo em vista as transformações no mundo do trabalho e da vida trazidas pelas novas tecnologias – que demandariam novos aprendizados e requalificações constantes. (FALLEIROS, 2005, p.219, grifo do autor).

Assim, os princípios pedagógicos expressos no Referencial Curricular, na perspectiva da *Educação para o Sucesso*, foram desenvolvidos em concordância com a perspectiva da pedagogia das competências e habilidades que marcaram as reformas educacionais a partir dos anos neoliberais. Como já explicitado no capítulo 1, tais pressupostos buscam construir novos valores apropriados ao processo de adaptação do cidadão-trabalhador à instabilidade da vida social e à individualização do trabalho, bem como aumentar a sua empregabilidade (RAMOS, 2011a).

A partir de tais posicionamentos, sobre os conteúdos a serem ensinados em Sociologia, é importante levantar uma questão de caráter mais filosófico, na tentativa de compreender: por que ao ser humano é relegado o direito de se ter uma apreensão da sociedade a partir da sua totalidade? Em que medida a Sociologia, como ciência, pode contribuir para um

conhecimento não fragmentário do social? Segundo Sader (2005), Gramsci, ao analisar o caráter histórico da Sociologia e contrapô-la com a Ciência Política, entende que

> [...] O sucesso da Sociologia tem relação com a decadência do conceito de Ciência Política que se verificou no século 19 (mais exatamente na segunda metade do século 19, com a grande aceitação das doutrinas evolucionistas e positivistas). O que há de realmente importante na Sociologia não é senão Ciência Política. [...]. Se Ciência Política significa Ciência do Estado e Estado é todo complexo de atividades práticas e teóricas com que a classe dirigente justifica e mantém seu domínio e ainda consegue obter o consenso ativo dos governados, é evidente que todas as questões vitais da Sociologia são somente as questões da Ciência Política [...]. (SADER, 2005, p.91).

Encerra-se o presente capítulo, que tinha como objetivo demonstrar como ficou a disciplina Sociologia no Programa *Educação para o Sucesso*, política educacional implementada pelo PMDB em Mato Grosso do Sul e que teve como foco a aprendizagem significativa do aluno na perspectiva das habilidades e competências, expressando um projeto de sociabilidade neoliberal de educação. Importa recordar, contudo, que o referido programa ainda está na pauta político-educacional de Mato Grosso do Sul, visto que André Puccinelli foi reeleito em 2010 para um novo quadriênio de gestão frente ao poder executivo estadual.

Tendo isso em vista, serão apresentadas a seguir as outras considerações que encerram as análises expostas na presente dissertação.

## OUTRAS CONSIDERAÇÕES

A presente pesquisa buscou demonstrar a materialização da Sociologia no ensino médio da escola pública de Mato Grosso do Sul em distintos momentos, em que se elaboraram diferentes propostas governamentais e projetos político-educacionais. A primeira proposta se refere à proposta do Partido dos Trabalhadores, *Escola Guaicuru - Vivendo uma Nova Lição* (1999-2006) e a segunda, à do Partido do Movimento Democrático Brasileiro, *Educação para o Sucesso* (2007-2010). Procurou-se também desvelar em que medida tais propostas estiveram mais afinadas ou não com uma perspectiva neoliberal de educação oriunda das políticas educacionais dos anos de 1990.

Como constatado, o debate sobre a inclusão ou não da disciplina Sociologia no ensino médio é histórica e se dá por meio de disputas e tensões, em distintos momentos políticos e seus respectivos projetos de educação, sendo possível observar um maior ou menor diálogo com a Sociologia. Alguns governos consideraram a disciplina como um conhecimento importante, na medida em que atendesse ao seu projeto de nação, por exemplo, o projeto positivista de Benjamin Constant no Brasil republicano. Outros governos consideraram a Sociologia uma ameaça para a manutenção do poder hegemônico, como por exemplo, na ditadura militar, com o golpe de 1964, em que ocorreu sua exclusão, e no momento mais recente, na proposta neoliberal de educação no governo FHC dos meados década de 1990, na qual, como verificado, ocorreu o veto presidencial contra o retorno da disciplina.

No final da década de 1980, reanimados pelo contexto de abertura política e pela possibilidade aberta para se construir uma nova proposta de educação que partisse do bloco de forças que saiu em defesa de uma proposta societal e educacional democrática, os debates sobre a reinserção da Sociologia no ensino médio ecoaram em alguns Estados e foi possível introduzi-la em algumas legislações, como o caso do Estado de Minas Gerais e do Rio de Janeiro. Ainda em um processo de transição e consolidação da democracia, a materialização da Sociologia não ocorreu, tampouco, a própria proposta societal democrática foi consolidada. Problemas, como o pouco número de aulas, ausência de um currículo para a Sociologia e a falta de docentes para lecionar a disciplina, eram alguns dos limites para sua inserção.

Com a elaboração da LDB nº 9.394/1996, torna-se possível discutir o retorno da Sociologia no ensino médio a partir dos preceitos legais, já que o documento anunciava a importância da mesma para a aquisição da cidadania e do pensamento crítico. Tal questão, se analisada mais atentamente, se coloca num campo contraditório, pois, se por um lado

representa um avanço que possibilita o debate sobre o retorno da Sociologia no ensino médio, por outro lado também reduz o sentido da Sociologia ao associá-la à ideia de uma cidadania limitada, ou seja, que não está posta para a emancipação humana e sim para ajudar na construção de uma nova sociabilidade burguesa, requerida pelo atual momento do capital. Em suma, a "cidadania" se presta a realizar a formação de um novo homem que, embora tenha o "direito" ao pensamento crítico, tem sua participação circunscrita dentro da proposta societal e educacional liberal.

Como verificado, a década de 1990 foi marcada pelo regime de superinflação, momento em que o Brasil perseguiu o receituário neoliberal que solapou as bases de sustentação da expansão econômica nacional. Além disso, as reformas educacionais naquele contexto corresponderam aos compromissos assumidos pelo Brasil perante as conferências internacionais que orientaram a políticas educacionais do ensino básico.

O ensino médio passou a ser entendido como a etapa da educação básica responsável por preparar para o mercado de trabalho. Nesse viés, a formação da classe trabalhadora se deu no sentido de aceitação da cidadania burguesa e da preparação geral para o trabalho adequado ao contexto da reestruturação produtiva, do desemprego estrutural e da precarização das relações profissionais.

Diante desse cenário, o Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo se posicionou a favor da inclusão da disciplina Sociologia, em um processo que se deu na perspectiva de uma posição contra-hegemônica, dado ao veto do presidente FHC sobre a inclusão. Ainda que pesem as críticas sobre um possível posicionamento corporativista, não se pode negar que a luta para a inclusão da Sociologia é legítima e histórica, como já constatado. Além disso, os sociólogos lutaram para retomar os seus lugares (e ainda lutam), depois de serem perseguidos e afastados das salas de aula e de seus nichos de atuação na ditadura civil militar de 1964.

Em 1999, com a publicação dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, o texto legal não reconheceu a Sociologia como uma disciplina específica e ficava a critério de a escola organizá-la como disciplina ou não. Foi nesse contexto que o PT se elegeu em Mato Grosso do Sul e propôs o projeto político-educacional *Escola Guaicuru - Vivendo uma Nova Lição*. Desta forma, organizou na estrutura curricular a disciplina Ciências Sociais, como já verificado, ofertada nos três anos do ensino médio, no qual a Sociologia apareceu como componente curricular com a Filosofia. Apesar de a Sociologia ter gozado de uma autonomia relativa com relação à disciplina Filosofia, a proposta petista em privilegiar o conhecimento

das Ciências Sociais representou um avanço para a inserção da disciplina Sociologia, na perspectiva de uma proposta curricular que atendesse as demandas da classe trabalhadora.

De fato, o projeto político-educacional petista entendeu a importância do conhecimento em Sociologia, confrontando-se, dentro de sua autonomia como unidade federada, com a decisão do governo de Fernando Henrique Cardoso sobre a não obrigatoriedade da disciplina. A Escola Guaicuru tornou-se uma das pioneiras a incluir a Sociologia e a elaborar um Referencial Curricular específico para a disciplina, contribuindo para uma tradição de ensino nessa área.

Desta forma, a disciplina começa a fazer parte do currículo escolar em MS antes de se tornar instituída legalmente em âmbito federal. Tal questão possibilitou um significativo avanço em termos de instituição de uma proposta para o ensino de Sociologia, que se deu a partir de uma conjectura única, favorável localmente com a ascensão do PT ao poder, na sua primeira gestão estadual em Mato Grosso do Sul, até então, marcada pela forte presença de partidos conservadores e liberais, dentre os quais, historicamente, o PMDB tem forte atuação.

A elaboração do Referencial Curricular para o ensino médio colocou em pauta questões importantes para a consolidação da Sociologia, tendo como escopo o combate ao uso dos manuais didáticos, na elaboração de um currículo que permitisse ao educando ter apreensão da totalidade em pensamento. A abordagem teórico-metodológica, a partir da perspectiva da Ciência da História, contribuía para uma melhor apreensão do processo histórico de grandes temas debatidos pela humanidade.

O programa *Escolar Guaicuru*, contudo, se formulou crítico à proposta do governo federal e se colocou como uma alternativa à proposta neoliberal de educação, e, não estando livre de contradições dentro de seu processo político, foi perdendo seu sentindo original.

Isso se deu pelas disputas políticas no interior do próprio Partido dos Trabalhadores, que gerou, entre outras, a troca de secretários de educação, bem como levou à adesão ao *Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio* (Promed/escola jovem), financiados com recurso do *Banco Interamericano de Desenvolvimento* (BID). Também, foi possível testificar que a elaboração do referencial curricular se deu de forma tardia, somente no último momento da gestão petista em MS, o que prejudicou a sua efetiva materialização. Frise-se novamente que, apesar disso, a proposta de inclusão das Ciências Sociais nos três anos do ensino médio representou um significativo avanço, pois incluiu os conhecimentos relativos à Sociologia no currículo escolar, antes de se tornar obrigatória e ganhar *status* de disciplina com a promulgação da lei 11.684 de 2008.

Com a mudança de governo em 2007, anulou-se qualquer possibilidade de aproveitamento das diretrizes que a Escola Guaicuru deixara em temos de proposta educacional e de currículo. Isso ocorre porque a proposta precedente partiu de outra perspectiva de educação, que se anunciou como *Educação para o Sucesso*, ou seja, uma proposta que não partiu dos anseios da classe trabalhadora e sim da lógica do capital. O programa *Educação para o Sucesso* se deu na perspectiva liberal, fomentando um processo competitivo de educação baseado na meritocracia, o qual não considera as bases materiais em que os educandos do ensino médio da rede pública vivem; assim, as premiações vão para os melhores alunos - aqueles que obtêm as melhores notas. Nesse mesmo sentido, tal política é marcada pela não alocação de recursos para a implementação do piso salarial do magistério.

Todo esse contexto se traduz no Referencial Curricular, desenvolvido nos preceitos da educação neoliberal, capaz de conformar o "novo homem" requerido para o atual estágio de desenvolvimento do capital. Na mesma perspectiva, a disciplina Sociologia tende a enfrentar muitos desafios, que vão desde os institucionais, como a falta de professores, não abertura de concursos, o reduzido número de horas-aula, bem como, no campo do próprio do desenvolvimento do conhecimento do educando, que se dá a partir de uma proposta curricular formulada para a adaptação social e não para a transformação.

A proposta peemedebista se posicionou de forma diferente da proposta petista e procurou manter um diálogo mais afinado com as políticas neoliberais de educação. Apesar de não ter se desfeito de alguns projetos pontuais elaborados na gestão anterior, como o Cursinho Popular, que reformulado passou a se chamar *Curso Preparatório Pré-Vestibular*, negou completamente as diretrizes propostas anteriormente para o ensino médio e o Referencial Curricular do governo anterior.

Como averiguado, uma das primeiras providências da gestão peemedebista, com relação à Sociologia, foi reduzir o número de horas-aula, ofertando-a apenas para o terceiro ano do ensino médio até 2008, enquanto a Filosofia ocupou maior espaço. Tal questão prejudicou a consolidação de uma tradição de ensino para a disciplina Sociologia, iniciada na proposta petista de educação, como verificada, antes contemplada nos três anos do ensino médio. Entende-se que a decisão de reduzir o número de horas-aula da disciplina foi arbitrária, na medida em que sua inclusão só aconteceu posteriormente, quando a legislação federal assim determinou, levando à contratação de um técnico pedagógico específico para a Sociologia, com a contratação de um especialista da área.

Entende-se que o tratamento dado à disciplina Sociologia no ensino médio comprometeu o desenvolvimento do trabalho didático, por causa das incertezas do que se

deveria ensinar e da falta de planejamento para o início do ano letivo de 2009. Somada a essa questão, estava o fato de que somente seis professores eram concursados em Sociologia no Estado de Mato Grosso do Sul.

Como constatado no capítulo III, em 2009, a SED/MS realizou uma "consulta" aligeirada e não democrática com o professorado, para formar o Referencial Curricular para o ensino de Sociologia. Trouxe à baila duas outras questões: a primeira consiste em questionar a validação de tal consulta sobre o que se deveria ensinar em Sociologia, pois ela se deu a partir das sugestões de professores de outras áreas de conhecimento. Ora, se um professor de língua portuguesa não diz o que um professor de matemática deve ensinar, por que na Sociologia deveria ser assim? É certo que um professor de História ou de Filosofia pode contribuir de forma pontual com a proposta curricular, já que sua formação está relacionada às Ciências Humanas. Porém, dada à possibilidade de lotações com professores de outras áreas de formação, como confirma o texto legal, coloca-se em dúvida a validade das sugestões curriculares.

A segunda questão é a forma aviltada como se deu a formulação do referencial curricular de Sociologia, a partir da perspectiva dos manuais didáticos, justificada pelo subsídio que tal material dá aos professores de outras áreas de formação e a flexibilidade com que alguns manuais têm para acompanhar as tendências pedagógicas hegemônicas. Desta forma, o livro didático acabou tomando lugar central na elaboração do referencial.

Se, por um lado, a proposta de *Educação para o Sucesso* pretendeu ser democrática ao expedir uma comunicação interna para consultar os professores sobre os conteúdos a serem ministrados nas aulas de Sociologia, por outro, foi negligente ao destinar questionários para quem não era formado na área de conhecimento e dispunha de pouco tempo para análise, como visto, no final do ano letivo.

Além disso, como constatado, a *Educação para o Sucesso* por meio da mobilização das competências individuais, materializou dentro do ambiente escolar um sistema competitivo e meritocrático, premiando os melhores alunos, ou seja, aqueles que se destacam no desempenho escolar e obtém as melhores notas. Desta forma, a escola acaba cumprindo com o objetivo de formar intelectuais urbanos de novo tipo que possam aumentar a competitividade e produtividade do capital, nos marcos de um capitalismo periférico, na perspectiva de uma nova cidadania política baseada na colaboração de classes.

Portanto, a implementação da Sociologia no ensino médio, em seu primeiro momento, tinha como ponto favorável uma proposta de educação que fez críticas aos pressupostos neoliberais e uma perspectiva de um estado educador. Contudo, ao que se pesem todas as

tentativas de mudança fomentadas pela proposta político-educacional *Escola Guaicuru – Vivendo uma Nova Lição*, esta encontrou limites, como o pouco tempo para sua efetiva implantação e a disputa com um projeto político hegemônico desenvolvido nacionalmente, que encontram, mesmo dentro do PT, bases para sua sustentação.

Já no segundo momento, como verificado, a proposta de *Educação para o Sucesso*, oriunda das políticas educacionais peemedebistas, foi desenvolvida a partir dos pressupostos hegemônicos de educação. O diálogo estabelecido entre a proposta local e nacional foi desprovido de questionamentos, o aceite foi total, estando afinados com a proposta de um Estado educador voltado para o interesse do capital.

Assim, entende-se que a superação da forma fragmentada e alvitada do saber ainda se faz como um projeto de contra-hegemonia a ser fomentado em Mato Grosso do Sul, via debates e mobilização dos sociólogos regionais com articulação nacional. Ainda são incipientes os debates e produções sobre a Sociologia no ensino médio localmente.

Entre as questões que contribuem para essa situação está a forte tradição "bacharelesca" presente entre alunos e docentes de Ciências Sociais, que não consideram importante a licenciatura na educação básica, e a relegam a um lugar secundário. Exemplo disso pode ser constatado em Campo Grande, uma das cidades mais importantes do estado, onde não existe nenhum curso que ofereça a licenciatura em Ciências Sociais; mesmo a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que oferta o curso mais antigo de Ciências Sociais de Mato Grosso do Sul em Campo Grande, ainda apenas forma apenas bacharéis. Somente em 2009, a partir de um esforço de alguns professores, foi ofertada uma formação complementar, Licenciatura em Ciências Sociais para os egressos dessa instituição, cujo curso durou um ano e formou apenas 13 licenciados, em decorrência da pouca adesão.

Em outras cidades de Mato Grosso do Sul existem quatro cursos de Ciências Sociais que oferecem a licenciatura. São cursos novos e, na sua maior parte, ainda não formaram a primeira turma. Todos esses campos estão localizados nas cidades do interior do Estado: Naviraí (UFMS); Dourados (UFGD); Paranaíba e Amambai (UEMS); essa última formou a primeira turma em 2011.

Contraponto dessa situação, em 2011, foi aberto concurso para o magistério ofertado pela atual gestão governamental (PMDB), ofertando somente duas vagas para a disciplina Sociologia, para a cidade de Dourados, MS. Em reação, organizou-se uma comissão de sociólogos em Campo Grande/MS, que entrou com uma ação no Ministério Público Estadual de MS, denunciando a decisão arbitrária do governo do Estado. O concurso aconteceu, contudo, e aguarda-se uma resposta para o caso.

Diante desse cenário de tensões e disputas, cabe uma rearticulação entre os sociólogos licenciados e os bacharéis interessados na temática, bem como com a sociedade, para se pleitear, entre outras questões: a ampliação das horas-aula de Sociologia; sua progressiva inserção no ensino fundamental; a construção de uma proposta de ensino, com efetiva participação na elaboração do Referencial Curricular e a ampliação de vagas nos concursos públicos para docentes de Sociologia.

Considera-se pertinente avançar na pesquisa sobre o ensino de Sociologia nas redes públicas e privadas de ensino, bem como realizar pesquisas sobre a implementação dos cursos de Ciências Sociais no Estado de Mato Grosso do Sul, de forma que os dados e questionamentos contribuam para o fortalecimento de tais cursos em âmbito regional e fomente debates em âmbito nacional.

A luta pela inserção da Sociologia no ensino médio, enfrentada a partir do momento histórico de profundas reformas neoliberais das políticas educacionais brasileiras, significou um avanço para a formação da classe trabalhadora e tem como desafio a longo prazo, se tornar um conhecimento para a emancipação humana, sob a perspectiva que não separe o *homo faber*[112] do *homo sapiens* (GRAMSCI, 1982), a partir de uma educação que se desenvolva para além do capital.

[112]Segundo Gramsci (1982), não existe atividade humana da qual se possa excluir toda a intervenção intelectual, portanto, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Isso significa que todo homem, fora da sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um "filósofo" e participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral e contribui para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 1982, p. 7-8).

# REFERÊNCIAS


ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea.** Campinas: Autores Associados; Campo Grande: UFMS, 2004.

_____. **Método de pesquisa e educação**. Campo Grande, MS: UFMS, [s.d.].

_____. **O trabalho didático na escola moderna:** formas históricas. Campinas: Autores Associados, 2005.

ANTUNES, R. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. 170p.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 1999.

_____. **O Trabalho e seus sentidos**.s/d. Disponível em: <http://www.itcp.usp.br/drupal/files/itcp.usp.br/ANTUNES%20TRAB%20SENTIDOS%20LUIZINHO.pdf>. Acesso: 22/06/2012.

ARANDA, M. A. de; SENNA, E. A constituinte escola da rede estadual de Mato Grosso do Sul (1999-2001). **Intermeio**: revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, MS, v.11, n.22, p. 66-87, 2005.

_____. A constituinte escolar da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (1999 a 2001): acertos e desacertos com a democracia. **Série Estudos,** Campo Grande, n. 20, p. 153-174, jul./dez. 2005.

ARÉCO, S. M. **A Escola Guaicuru e o referencial curricular para o ensino médio de Mato Grosso do Sul**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009.

BATISTA, L. C. **Texto de reflexão sobre os resultados da 4ª Conferência Estadual das Cidades no Mato Grosso do Sul**: especificamente da participação da AGB no segmento entidades acadêmicas. 2010. s.p. Disponível em: <http://www.agb.org.br/documentos/Batista_%20RESULTADOS_DA_IV_CONFERENCIA_ESTADUAL_DAS_CIDADES_NO_MATO_GROSSO_DO_SUL%20.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer/CNE/CEB n. 15, de 1º junho de 1998. Dispõe sobre as diretrizes curriculares para o Ensino Médio. Brasília: CNE/CEB, 1998.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril 1997. Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 abr. 1997. p. 7760. Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 22 jul. 2011.

_____. Decreto nº 6.094, em 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 abr. 2007. p. 5. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 22 jul. 2011.

_____. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 3 jun. 2008. p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 22 jul. 2011.

_____. Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980. Dispõe sobre o exercício da profissão de Sociólogo e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 11 dez. 1980. Seção 1. p. 24791. Disponível em: <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:lei:1980-12-10;6888>. Acesso em: 22 jul. 2011.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 jul. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil**. Brasília, jul. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/interministerialresumo2.pdf>. Acesso em: 12 out. 2011.

_____. _____. Secretaria de Educação Básica. **Ensino médio inovador**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf>. Acesso em: 13 out. 2010.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio**: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. v. 3.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**: PCN + orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002.

BRITO, S. H. A. de. A produção de manuais didáticos e o ensino de sociologia na escola média em dois momentos históricos (1935-1989). **Revista HISTEDBR**, Campinas, número especial, p. 58-75, maio 2010. ISSN:1676-2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em: 3 ago. 2010.

BRITO, S. H. A. de; SILVA, K. K. D.**A disciplina sociologia no contexto das políticas educacionais para o ensino médio em Mato Grosso do Sul**. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. **Anais**... São Paulo: ANPAE PUCSP/PROGRAD/ PROPOSGRAD/FACED/PPGE, 2011.

CALIXTO, E. M. de S. **Políticas de formação continuada de professores do ensino médio do estado de Mato Grosso do Sul**: 1999-2006. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, 2008.

CARVALHO, L. M. G. X. de. A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de sociologia no ensino médio no Brasil. In: _____ (Org.). **Sociologia em debate:** experiências e discussões de sociologia no ensino médio. Ijuí: Editora UNIJUI, 2004. Introdução. p.17-60.

_____. Sociologia no ensino médio: mudanças profundas na educação brasileira. **Revista Espaço Acadêmico**, ano 6, n. 69, fev. 2007. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/069/69carvalho>. Acesso em: 22 jul. 2010.

CARVALHO, E. J. G. de .Reestruturação produtiva: reforma administrativa do Estado e gestão da educação. **Educ. Soc**., Campinas, v. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009. 11h39. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 jan. 2012.

CASTANHO, S. Globalização, redefinição do Estado Nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas: Autores Associados, 2009.

CHESNAIS, F. (Org.). **A finança mundializada**: raízes sociais e políticas, configuração, consequências. São Paulo: Boitempo, 2005.

COAN, M. **A sociologia no ensino médio**: o material didático e a categoria trabal**ho**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

COMÊNIO, J. **Didática magna**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1957.

COSTA, Maria Cristina Castilho. Sociologia: Introdução à Ciência da Sociedade. São Paulo: Moderna, 2005.

COSTA, C. **Sociologia**: introdução às ciências da sociedade. São Paulo: Moderna, 2005.

D'ÁVILA, J. L. **O financiamento da escola Guaicuru:** vivendo uma nova lição para o ensino médio. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2010.

DALAROSA, A. Â. Globalização, neoliberalismo e a questão da transversalidade. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas: Autores Associados, 2009.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc**., Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Edição especial.

Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 jul. 2010.

DUMÉNIL, G. DOMINIQUE, L. O neoliberalismo sob a Hegemonia norte-americana. In: CHESNAIS, F. (Org.). **A finança mundializada**: raízes sociais e políticas, configuração, consequências. São Paulo: Boitempo, 2005.

DUARTE, N. Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 75-87, jan./abr. 2010

FALLEIROS, I. Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, L. M.W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

FALLEIROS, I.; PRONKO, M. A.; OLIVEIRA, M. T. C. de. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da voa pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (Org.).**Direita para o social e esquerda para o capital**. São Paulo: Xamã, 2010.

FERNANDES, F. O ensino da sociologia na escola secundária brasileira. In: _____. **A sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1975.

_____. Tarefas dos Intelectuais na Revolução Democrática. In: **Encontros com a Civilização Brasileira**, Vol. 14, Rio de Janeiro:Civilização Brasileira, agosto de 1979.

FERNANDES, M. D. E.; D'AVILA, J. L. **A escola Guaicuru**: vivendo uma nova lição: a relação entre gestão e financiamento para o ensino médio. Campo Grande: MS, 2008.

FERNANDES, M. D. E.; OLIVEIRA, R.T.C. **Relações federativas e acesso educacional.** 2010. Disponível em: <http://www.anped.gov.br>. Acesso em: 23 dez. 2011.

FERNANDES, M. D. E. **Recentes regulações na gestão da educação da educação básica brasileira:** entre o Estado e o mercado. 2010. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/76.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2011.

FIORI, J. L. **O voo da coruja**: para reler o desenvolvimentismo brasileiro. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FREITAS, D. N. T. de. Expansão do ensino médio no estado de Mato Grosso do Sul no período de 1999 a 2009. **R. bras. Est. pedag**., Brasília, v. 91, n. 228, p. 291-314, maio/ago. 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc**., Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.b>r. Acesso em: 10 out. 2010.

_____. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação e Sociedade**: revista de Ciências da Educação, Campinas, v. 32, n. 116, p.619-638, 2011.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura:** parte 2: a organização da cultura. São Paulo: Círculo do Livro, 1982.

**_____. Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Trad. de: Luiz Mário Gazzaneo, 6ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988

_____. **La formazione dell´uomo.** 2. ed. Roma: Riuniti, 1974.

**_____. Cadernos do Cárcere, vol. 3**: Maquiavel: Notas sobre o Estado e a Política. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. HARVEY, D. **O neoliberalismo:** história e implicações. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2005. cap. 3, p. 75-96.

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativa de população 2009**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ms>. Acesso em: 12 jan. 2012.

JACOMELI, M. R. M. **PCNs e temas transversais**: análise histórica das políticas educacionais brasileiras.Campinas: Editora Alínea, 2007.

JINKINGS, N. **A disciplina sociologia no ensino médio**. Florianópolis, SC: UFSC, mar. 2004. Trabalho apresentado ao Departamento de Metodologia de Ensino, do Centro de

Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, em concurso de Professor-Adjunto, em marco de 2004. Disponível em: <http://bib.praxis.ufsc.br:8080/xmlui/handle/praxis/71>. Acesso em: *5 jul. 2010.*

_____. Ensino de sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. **Mediações**: revista de Ciências Sociais, v. 12, p.113-130, 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article>. Acesso em: 30 fev. 2011.

LENNERT, A. L. **Professores de sociologia**: relações e condições de trabalho. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

LENIN, V. I. O Estado e a Revolução (1917). In: LENIN, V. I. **Obras escolhidas**. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1980.

LIMA, K.R.S; MARTINS, A.S. Pressupostos, Princípios e Estratégias. In: NEVES, L. M. W. **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

MARTINS, A.S. *et al.* **Fundamentos teóricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia.** NEVES, L. M.W(Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital:** intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

MARTINS, A.S; NEVES, L. M. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, L. M.W (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital:** intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. [s.d.]. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/tme_03.pdf >. Acesso em: 23/08/2010.

_____.**Textos sobre educação e ensino**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/MS nº 8.408**, de 11 de setembro de 2007. Campo Grande, MS: CEE, 2007a.

_____. **Edital nº 001/05 – SEGS/SED/MAGISTÉRIO**. Campo Grande: 2005a.

_____. **Escola inclusiva:** espaço de cidadania: projeto político-educacional gestão 2003-2006. Campo Grande: 2005b. Disponível em:

<http://www.sed.ms.gov.br/geradorhtml/paginasgeradas/ead_3958/pdfs/escola_inclusiva.pdf> .Acesso em: 23 out. 2010.

_____. Extrato do Contrato nº 623/2009 nº Cadastral 0048/2009-SED. Aquisição de Kits Escolares para alunos da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. **Diário do Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, 23 dez. 2009a. Disponível em: <http://ww1.imprensaoficial.ms.gov.br/pdf/DO7610_23_12_2009.pdf>. Acesso em: 20 dez.. 2011.

_____. **Lei n° 2.791, de 30 de dezembro de 2003.** Campo Grande: 2003a.

_____. **Lei nº 2.787, de 24 de dezembro de 2003.** Campo Grande: 2003b.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Política do ensino médio**. [s.d.]. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/index.php?inside=1&tp=3&comp=757&show=924> Acesso em: 23 jan. 2010.

_____. Projeto de Lei nº 150/2010. **Diário do Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS: Governadoria, 2010. MENSAGEM/GABGOV/ MS/Nº 34/2010.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Anexo IV da Resolução/SED n. 2.146/09**. Campo Grande: 2009b.

_____. _____. **CI nº 551/2009.** Campo Grande: SED, 2009c.

_____. _____. **O ensino médio na escola Guaicuru:** proposta político-pedagógica para Mato Grosso do Sul. Campo Grande: SED, 2000a. (Cadernos da Escola Guaicuru, 2).

_____. _____. **Ofício circular n. 0015/2001.** Campo Grande: SED, 2001a.

_____. _____. **Perspectivas pedagógicas para o ensino médio.** Campo Grande: 2000b. (Cadernos da Escola Guaicuru, 2.1).

_____. _____. **Plano geral de capacitação de professores do ensino médio.** Campo Grande: SED, [2001b].

_____. _____. **Proposta de educação do Governo Popular de Mato Grosso do Sul.** Campo Grande: SED, 1999. (Cadernos da Escola Guaicuru, 1).

_____. _____. **Referencial para o ensino médio de Mato Grosso do Sul**: área de ciências humanas e suas tecnologias. Campo Grande: SED, 2004a.

_____. _____. **Referencial para o ensino médio de Mato Grosso do Sul**: área de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Campo Grande: SED, 2004b.

_____. _____. **Referencial para o ensino médio de Mato Grosso do Sul**: área de linguagens, códigos e suas tecnologias. Campo Grande: SED, 2004c.

_____. _____. **Resolução SED n. 1.453**, de 18 de dezembro de 2000. Campo Grande, MS: SED, 2000c.

_____. _____. **Resolução SED n. 1.561/01.** Campo Grande, MS: SED, 2001c.

_____. _____. **Resolução/SED nº 2.085**, de 26 de janeiro de 2007. Campo Grande: MS: SED, 2007b.

_____. _____.**Formação continuada**: conhecimento em foco. Campo Grande: MS: SED, 2009d.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação **Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de ensino/MS**. Campo Grande: SED, 2008.

_____. Secretaria de Estado de Meio Ambiente, do Planejamento, da Ciência e Tecnologia. Plano plurianual. **Diário do Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, 20 dez. 2011, n. 8.092. Suplemento I. Disponível em: <http://www.semac.ms.gov.br/controle/ShowFile.php?id=100253>. Acesso em: 23 jan. 2011.

MELO, M. P.; FALLEIROS, I. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 175-192.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Produção destrutiva e estado capitalista**. São Paulo: Ensaio, 1996.

MEUCCI, S. **A institucionalização da sociologia no Brasil**: primeiros manuais e cursos. 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, mar. 2000.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos."Taxa de escolarização" (verbete). ***Dicionário Interativo da Educação Brasileira*** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=347, visitado em 8/7/2012.

MORAES, A. C. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato**. Tempo Soc**., São Paulo, v.15, n.1, Apr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 10 maio 2011.

MOURA, L.L. de L; Democracia e Sociedade Civil no Brasil.In: **Revista Urutágua** - Acadêmica multidisciplinar – DCS/UEM.Nº21.Maio/junho/julho/agosto 2010. Disponível em: periódicos.uem.br. Acesso: 05/10/2012

MOVIMENTO MUDA MATO GROSSO DO SUL. **Programa de Governo para Mato Grosso do Sul:** Movimento Muda Mato Grosso do Sul – PT/PDT/PPS/PCdoB/PAN/PSB. Campo Grande: 1998.

NEVES, L. M.W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, L. M.W. Brasil século XXI: projetos educacionais em disputa. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Liberalismo e educação em debate.** Campinas: Autores Associados/Histedbr, 2007.

NUNES, C. Filosofia, dialética e educação: elementos para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados/HISTEDBR; Caçador, SC: Unc, 2009.

OLIVEIRA, D. A. de. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: _____. (Org.). **Gestão democrática da educação:** desafios contemporâneos. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, P. S. de. **Introdução à sociologia**. 24. ed. 4. imp. São Paulo: Ática, 2001.

OLIVEIRA, R.; GOMES, A. M. A expansão do ensino médio: escola e democracia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 69-82, jan./jun. 2011.

PACHECO FILHO, C. **Diálogo de surdos**: as dificuldades para a construção da sociologia e de seu ensino no Brasil (1850–1935). 1994. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

PERNONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C. de O.; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regelações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educ. Soc**., Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 out. 2010.

PERONI, V. M. V. Perspectivas da gestão democrática da educação na elaboração de políticas públicas: a constituinte escolar de Mato Grosso do Sul. **Série Estudos,** Campo Grande, n. 18, p. 49-62, jul./dez. 2004.

PERUCCHI, L. **Saberes sociológicos nas escolas de nível médio sob a ditadura militar:** os livros didáticos de OSPB. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

POCHMANN, M. **Desenvolvimento e perspectivas novas para o Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação e Sociedade**: revista de Ciências da Educação, Campinas, v. 32, n. 116, p.771-788, 2011b.

RÊSES, E. da S. **E com a palavra**: os alunos: estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a sociologia no ensino médio. 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia)- Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

RIBEIRO, A. M.; SARANDY, F. **Perspectivas políticas e científicas acerca do ensino da sociologia.** In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 1., Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ, 2009. Texto disponibilizado pelo autor via *e-mail* pessoal. Acesso em: 22 nov. 2010.

RODRÍGUEZ, M. V. A pesquisa documental e o estudo histórico de políticas educacionais. **Cadernos de Cultura**, O Guardador de Inutensílios, n. 7, p. 17-30, maio 2004.

_____. Globalização das políticas públicas: impacto social das reformas educacionais nos anos de 1990. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas: Autores Associados, 2009.

SADER, Emir (Org.). **GRAMSCI**: poder, política e partido. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SAES, A.M de; **Cidadania e capitalismo**: uma crítica à concepção liberal de cidadania. texto foi publicado em abril de 2000, num caderno de circulação restrita do *Instituto de Estudos Avançados* da Universidade de São Paulo. Disponível em: http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista. Acesso: 03/10/2012

SARANDY, F. M. S. **A sociologia volta à escola:** um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB**. São Paulo: Autores Associados, 2008a.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2008b. cap. 14, p. 425-475.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCAFF, E. A. S. Formação de professores da educação básica: avanços e desafios das políticas recentes. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 34, p. 461-481, set./dez. 2011

SILVA, I. L. F. **Das fronteiras entre ciência e educação escolar**: as configurações do ensino das ciências sociais/sociologia no estado do Paraná. 2006. Tese (Doutorado em Sociologia)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, I. L. F. et al. **Cadernos de metodologias de ensino e de pesquisa de sociologia**. Londrina, PR: SETI-PR, 2009.

SILVA, I. L. F. **O papel da sociologia no currículo do ensino médio**. Londrina: UEL, [s.d.]. Disponível em: <http://*www.uel.br*>. *Acesso em: 3 jun. 2011*.

_____. **A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina.** Cronos, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007.

_____.O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas.In: **Coleção Explorando o Ensino Médio.** Moraes, Amaury César (Coord). Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <*portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task*>. *Acesso:10/5/2012*

SILVA, I. L. F. Perfil dos professores, dos conteúdos e das metodologias no primeiro ano de reimplantação nas escolas de Londrina–PR e região – 1999. In: CARVALHO, L. M. G. (Org.). **Sociologia e ensino em debate**: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

_____. **Sociologia**: conteúdos e metodologias de ensino: proposta preliminar para discussão na Semana Pedagógica do Núcleo de Educação de Londrina – 2003/2004. Londrina: UEL/Laboratório de Ensino de Sociologia; Departamento de Ciências Sociais, 2003. 12p. Mimeografado.

SIMÕES, C. A. Políticas públicas do ensino médio: iniciativas governamentais e o Ensino Médio Inovador. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p.111-126, jan./jun. 2011.

SOARES, L. T. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 78).

SOUZA, Z. P. de. **A política de ensino médio do estado de Mato Grosso do Sul:** investigando os princípios da proposta "O ensino médio na Escola Guaicuru" de 1999-2002. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005.

SOUSA, L. de M. **Sociologia e cidadania** : a sociologia no ensino médio. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, RN: 1999.

TAKAGI, C. T. T. **Ensinar sociologia**: análise de recursos do ensino na escola média. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

TOMAZI, N. D. **Iniciação à sociologia**. 2. ed. São Paulo: Atual Editora, 2000.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 1998.

ZANARDI, G. S. **A re-introdução da sociologia nas escolas públicas**: caminhos e ciladas para o trabalho docente. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)- Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita, Araraquara, SP, 2009.