

Organizadores:
Márcio Kleber Moraes Pessoa
Manoel Moreira de Sousa Neto

Educação escolar e ensino de sociologia:
experiência docente, prática pedagógica e
situação da Sociologia pós-Reforma do
Ensino Médio



**EDITORA
ASSOCIADA
À ABEU**
abeu.org.br



Organizadores:

Márcio Kleber Morais Pessoa

Manoel Moreira de Sousa Neto

**Educação escolar e ensino de sociologia: experiência docente,
prática pedagógica e situação da Sociologia pós-Reforma do
Ensino Médio**



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Reitora

Cicília Raquel Maia Leite

Vice-Reitor

Francisco Dantas de Medeiros Neto

Diretor da Editora Universitária da Uern (Eduern)

Francisco Fabiano de Freitas Mendes

Chefe do Setor Executivo da Editora Universitária da Uern (Eduern)

Jacimária Fonseca de Medeiros

Chefe do Setor de Editoração da Editora Universitária da Uern (Eduern)

Lindercy Francisco Tomé de Souza Lins



Conselho Editorial da Edições Uern

Edmar Peixoto de Lima

Filipe da Silva Peixoto

Francisco Fabiano de Freitas Mendes

Isabela Pinheiro Cavalcanti Lima

Jacimária Fonseca de Medeiros

José Elesbão de Almeida

Lindercy Francisco Tomé de Souza Lins

Maria José Costa Fernandes

Maura Vanessa Silva Sobreira

Kalidia Felipe de Lima Costa

Regina Célia Pereira Marques

Rosa Maria Rodrigues Lopes

Saulo Gomes Batista

Diagramação

Maria Flávia Mendonça Ferreira

Revisor

Toni Elifran da Silva

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

Educação escolar e ensino de sociologia: experiência docente, prática pedagógica e situação da Sociologia pós-Reforma do Ensino Médio [recurso eletrônico]. / Márcio Kleber Moraes Pessoa, Manoel Moreira de Sousa Neto (orgs.). – Mossoró, RN: Edições UERN, 2025.

84 p.

ISBN: 978-85-7621-598-1 (E-book).

1. Ensino de Sociologia. 2. Sociologia da Educação. 3. Ensino Médio - Brasil . I. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. II. Título.

UERN/BC

CDD 370

Sumário

Apresentação.....	5
Parte 1 – A Sociologia escolar pós-Reforma do Ensino Médio.....	11
Capítulo 1: As reformas do Ensino Médio e a Sociologia: uma análise comparativa das matrizes curriculares do Ensino Médio mineiro.....	12
<i>Brayon Marques Barbosa, Carla Rocha Vandanezi Alvim, Rafaela Reis Azevedo de Oliveira</i>	
Capítulo 2: As reformas do Ensino Médio e seus impactos no ensino de Sociologia e no PNLD: análise sobre os usos dos novos livros por professores no estado do Ceará	28
<i>Manoel Moreira de Sousa Neto, Márcio Kleber Morais Pessoa, Vinicius Limaverde Forte</i>	
Parte 2 – Sociologia escolar: experiências e práticas.....	41
Capítulo 3: Relato de experiência: Temas Transversais e Desafios na Educação Básica.....	42
<i>Yuki Meneses Chikushi</i>	
Capítulo 4: Ensino de Sociologia e juventude: uma experiência a partir da implementação do Novo Ensino Médio no estado do Ceará.....	60
<i>Manoel Moreira de Sousa Neto</i>	
Capítulo 5: Ética em pesquisa com seres humanos: abordando o tema em sala de aula da educação básica.....	73
<i>Márcio Kleber Morais Pessoa, Valdir Gonzalez Paixão Júnior</i>	
Sobre os autores e as autoras.....	84

Apresentação

O Ensino Médio brasileiro foi marcado por mudanças significativas nos últimos anos. Em um curto período, acompanhamos a implementação de duas reformas que impactaram a estrutura do currículo dessa etapa da educação básica, a ponto de presenciarmos a criação de novos componentes curriculares e a redução da carga horária de disciplinas científicas, presentes há muito tempo nas escolas brasileiras, como é a Sociologia.

Diante desse cenário, os estudos reunidos nesta obra evidenciam a centralidade das reformas do Ensino Médio como tema incontornável para compreender os rumos atuais da educação brasileira e, em especial, o lugar da Sociologia nos currículos escolares. A promulgação da Lei n.º 13.415/2017, a Reforma do Ensino Médio, que instituiu o chamado Novo Ensino Médio (NEM), e a subsequente Lei n.º 14.945/2024, que aqui chamamos de “Reforma da Reforma”, não apenas reconfiguraram a organização pedagógica dessa etapa de ensino, mas também instauraram intensos debates acerca do projeto de escola pública que desejamos construir.

Nesse contexto, a disciplina de sociologia assume um papel estratégico: tensiona a formação voltada exclusivamente para o mercado de trabalho e reafirma a necessidade de um ensino crítico, comprometido com a cidadania e pautado na ciência. Essa preocupação com o posicionamento da disciplina no escopo dos componentes curriculares da educação básica, somada à (não) presença dos objetos do conhecimento da Sociologia nos livros didáticos aprovados e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2021, constitui o mote da primeira parte desta obra.

No primeiro capítulo, *As reformas do Ensino Médio e a Sociologia: uma análise comparativa das matrizes curriculares do Ensino Médio mineiro*, os pesquisadores Brayon Marques Barbosa, Carla Rocha Vandanezi Alvim e Rafaela Reis Azevedo de Oliveira, oferecem uma reflexão sobre as transformações recentes no Ensino Médio brasileiro, com atenção especial às repercussões no estado de Minas Gerais.

O texto situa o leitor no contexto das reformas educacionais promovidas a partir da Reforma do Ensino Médio e da “Reforma da Reforma”. Para os autores, ambas as legislações expressam o movimento de adequação da escola às demandas de um mundo orientado por lógicas neoliberais e pela mercadorização da educação, privilegiando uma

formação mais voltada ao mercado de trabalho do que à formação crítica e cidadã dos estudantes.

O estudo desenvolvido no âmbito do GRUPEES/UFJF tem como foco central a Sociologia escolar, analisando de que forma as sucessivas reformas impactaram a presença da disciplina nas matrizes curriculares do Ensino Médio mineiro. Com base em documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e apoiados em referenciais teóricos como os de Freitas (2018), e Dardot e Laval (2016), os autores examinam o deslocamento de carga horária, a redistribuição de componentes curriculares e as tensões em torno da permanência da Sociologia como disciplina obrigatória.

A análise mostra que, embora a Sociologia tenha mantido sua oferta ao longo das três séries do Ensino Médio em Minas Gerais, esse processo ocorreu em meio a reduções significativas da carga horária na Formação Geral Básica e à expansão dos Itinerários Formativos, considerados frágeis em termos teóricos e pedagógicos. O texto também evidencia como a atuação de professores da Educação Básica, sindicatos e coletivos acadêmicos desempenhou papel importante na preservação da disciplina, contrapondo-se aos interesses de reformadores empresariais da educação.

Outro aspecto relevante destacado pelos autores é o impacto das reformas na organização do trabalho docente. A sobrecarga dos professores, incluindo os professores de Sociologia, aparece como um efeito direto da nova arquitetura curricular, na medida em que muitos precisaram assumir componentes dos Itinerários Formativos sem formação específica. Essa dinâmica produziu não apenas instabilidade na carreira, mas também condições de precarização e de adoecimento docente.

Por fim, o texto adverte que, apesar de avanços pontuais, a Sociologia no Ensino Médio continua vulnerável, sujeita a disputas políticas e ideológicas que historicamente marcaram sua intermitência nos currículos escolares brasileiros. As reformas recentes, ao manterem mecanismos como o “notório saber” e a flexibilização curricular, abrem espaço para a desvalorização da formação docente e para o enfraquecimento da disciplina. Assim, o texto convida à reflexão crítica sobre os rumos da educação no Brasil e sobre a necessidade de resistir a processos que colocam em risco a qualidade e a função social da escola pública.

No capítulo seguinte, *As reformas do Ensino Médio e seus impactos no ensino de Sociologia e no PNLD: análise sobre os usos dos novos livros por professores no estado do Ceará*, os autores Manoel Sousa Neto, Márcio Pessoa e Vinícius Forte

discutem as consequências da Reforma do Ensino Médio de 2017 no ensino de Sociologia no Ceará. Uma das principais mudanças trazidas por essa reforma foi a alteração no Programa Nacional do Livro Didático, que, cabe destacar, mudou de nome após 2017, passando a ser Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Os livros, antes da reforma, eram por disciplina; após a reforma, passaram a ser por área de conhecimento, o que levou a mudanças profundas na forma de se utilizar o livro em sala de aula.

A partir dessa premissa, os autores aplicaram um questionário com mais de 100 respostas válidas, junto a professores de Sociologia do Ensino Médio cearense. As respostas surpreendem, visto que os professores indicam que ainda utilizavam o livro antigo, por disciplina, enquanto o livro novo, por área, era secundarizado.

Esse dado aponta para a relativa resistência da burocracia em implementar uma política pública tão controversa, quanto foi a Reforma do Ensino Médio de 2017. Os resultados da pesquisa mostram que a burocracia escolar é mais complexa do que se supõe e que políticas aprovadas com pouca, ou nenhuma discussão, podem sofrer resistência na sua implementação. Não por acaso, o governo precisou realizar novas mudanças no Ensino Médio em 2024.

Na segunda parte da obra, os trabalhos ressaltam a importância dos relatos de experiência para refletirmos sobre os impactos do NEM nas escolas e no ensino de Sociologia, com base em experiências pedagógicas concretas, revelando como os professores enfrentam os desafios impostos pela nova estrutura curricular.

Nesse sentido, no capítulo *Relato de experiência: Temas Transversais e Desafios na Educação Básica*, a professora da educação básica Yuki Chikushi faz um relato de experiência sobre o uso dos Temas Transversais em sala de aula. Além disso, após a Reforma do Ensino Médio, a nomenclatura mudou para “Temas Contemporâneos Transversais”. O relato ocorreu em uma disciplina de Laboratório de Ensino II, ministrada pelo professor Márcio Pessoa, em 2023, servindo para subsidiar licenciandos em relação à prática docente.

A professora relata suas experiências com os Temas Transversais desde sua formação universitária, nas disciplinas de estágio supervisionado, momentos em que os professores supervisores tinham resistência em ceder espaço para os estagiários. Chikushi teve que realizar oficinas com os alunos da educação básica como forma de simular regência.

Após formada, já na carreira do magistério, a docente relata que conseguia desenvolver com certa facilidade intervenções pedagógicas com o uso dos Temas Transversais, que era comum complementar seus planos de aula com aqueles temas. Todavia, após a implementação do Novo Ensino Médio, e a mudança para os Temas Contemporâneos Transversais, deixou de ser comum o trabalho de transversalidade, assim como ela destaca a percepção de que isso se tornou geral entre seus colegas de trabalho.

Para superar essa situação, a professora propõe mais tempo de planejamento para docentes, assim como apoio pedagógico da gestão escolar no sentido de garantir que os Temas Transversais estejam presentes nos planejamentos dos componentes curriculares.

No capítulo seguinte, *Ensino de Sociologia e juventude: uma experiência a partir da implementação do Novo Ensino Médio no estado do Ceará*, o professor Manoel Moreira de Sousa Neto apresenta uma experiência docente realizada em uma escola pública regular na cidade de Fortaleza. Vale destacar que o autor foi professor da educação básica até 2024. Atualmente, leciona no ensino superior. O professor destaca que a experiência apresentada foi realizada durante a implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual do Ceará, no ano de 2023. O relato também ocorreu na disciplina de Laboratório de Ensino II, ministrada pelo professor Márcio Pessoa, em 2023.

O autor passa a narrar, então, uma experiência considerada inovadora com disciplina eletiva, visto que lançou mão de aulas com formato mais livre, em que os alunos podiam transitar pela escola e por um espaço aberto da instituição, nomeado pelos próprios estudantes de “quintalzinho”. Além disso, a avaliação implementada pelo docente também foi diferenciada, visto que os alunos podiam apresentar produções em vários formatos, incluindo produtos artísticos.

Dessa forma, o professor apresenta algumas produções artísticas discentes dentro dos contextos apresentados pelos próprios alunos. As obras contribuíram na disciplina para a reflexão sobre o conceito de juventudes. Com isso, Manoel Sousa Neto destaca que o componente curricular criado por ele se aproxima de uma disciplina de Sociologia das Juventudes, o que poderia ser incluído no catálogo de disciplinas eletivas da rede estadual do Ceará. Ademais, a experiência apresentada neste livro pode estimular leitores a criarem componente similar em escolas Brasil afora.

No último capítulo da obra, *Ética em pesquisa com seres humanos: abordando o tema em sala de aula da educação básica*, de Márcio Kleber Morais Pessoa e Valdir

Gonzales Paixão Junior, o texto busca introduzir, de forma didática e acessível, uma temática fundamental para a formação crítica de estudantes da educação básica: a bioética. A temática mostra-se relevante para os educadores de uma forma geral e, em específico, para os docentes da disciplina de Sociologia, uma vez que é cada vez mais frequente o estímulo a práticas voltadas para a pesquisa com seres humanos como exercício presente em materiais didáticos da disciplina avaliados e aprovados pelo PNLD Ensino Médio 2026/2029.

Partindo de um caso hipotético que ilustra práticas abusivas em pesquisas médicas, Pessoa e Paixão Junior instigam a reflexão sobre os limites da ciência e a necessidade de respeito à dignidade humana em qualquer investigação que envolva pessoas. A noção de bioética é apresentada como um campo em constante construção, marcado por princípios universais como dignidade, beneficência, autonomia e consentimento. Esses princípios, consagrados em documentos internacionais — como a Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos (ONU, 2005) –, orientam a conduta ética em pesquisas e asseguram que a proteção dos indivíduos nunca seja sacrificada em nome do progresso científico.

Os autores também percorrem a trajetória histórica da bioética, destacando casos emblemáticos que impulsionaram a criação de normas éticas, como o Código de Nuremberg (1947), a Declaração de Helsinque (1964) e o Relatório Belmont (1978). Esses marcos resultaram da denúncia de práticas desumanas em pesquisas – a exemplo do Estudo de Tuskegee ou das experiências conduzidas em hospitais norte-americanos – que evidenciaram a vulnerabilidade de determinados grupos sociais frente ao poder científico.

No contexto brasileiro, o texto sublinha a relevância da Sociedade Brasileira de Bioética, criada em 1995, e da atuação normativa do Conselho Nacional de Saúde, por meio de resoluções como a nº 196/1996 e a nº 466/2012. Esses documentos consolidaram parâmetros nacionais que dialogam com a tradição internacional, mas também expressam uma busca por identidade própria e compromisso com a realidade social do país, em especial a proteção dos mais vulneráveis.

Para além das experiências históricas, a reflexão é trazida ao presente com a lembrança de casos recentes, como o experimento clandestino com cloroquina em Manaus, durante a pandemia de Covid-19, que mostram a atualidade e urgência do debate. O capítulo reforça que a bioética não se limita a conceitos abstratos, mas se manifesta em práticas concretas que envolvem médicos, cientistas e educadores.

Por fim, os autores apresentam uma interessante lista com sugestões de leitura, dicas de filmes, de músicas e uma sugestão de atividade para os docentes que desejarem abordar essa temática em suas aulas de Sociologia ou outra disciplina da educação básica.

Esses são os textos que integram o livro *Educação escolar e ensino de Sociologia: experiência docente, prática pedagógica e situação da Sociologia pós-Reforma do Ensino Médio*. Esperamos que os escritos a seguir possam contribuir para importantes debates nas salas de aula da educação básica, assim como do ensino superior, além de contribuírem para a produção de conhecimento na área de Ciências Humanas. Boa leitura.

Márcio Pessoa,
Manoel Sousa Neto,
Setembro de 2025.

Parte 1 – A Sociologia escolar pós-Reforma do Ensino Médio

Capítulo 1: As reformas do Ensino Médio e a Sociologia: uma análise comparativa das matrizes curriculares do Ensino Médio mineiro

*Brayon Marques Barbosa
Carla Rocha Vandanezi Alvim
Rafaela Reis Azevedo de Oliveira*

Introdução

No Brasil, as políticas neoliberais passaram a integrar, de forma estruturante, os processos que conformam o campo da educação. Sob esse cenário, sucessivas reformas educacionais vêm sendo implementadas com o propósito de adequar a educação aos interesses de mercado e às exigências de um mundo em constante modernização. Nesse contexto, sobretudo o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, tem-se constituído como alvo de intervenções que orientam a formação escolar no sentido de uma lógica profissionalizante.

Mais recentemente, esse direcionamento tornou-se evidente com a promulgação da Lei n.º 13.415 de 2017, que instituiu o Novo Ensino Médio. A medida explicitou orientações alinhadas a essa lógica ao promover mudanças radicais no currículo dessa etapa, impactando diretamente a organização do trabalho docente. Entre os principais efeitos, observa-se a redução da carga horária destinada às disciplinas tradicionais, a introdução de uma parte diversificada voltada à formação profissional e ao desenvolvimento de competências socioemocionais, além da incorporação de normativas que tendem à precarização das condições do trabalho docente.

Não obstante, uma nova reforma do Ensino Médio foi aprovada em 2024 por meio da Lei n.º 14.945 (Brasil, 2024), definindo novas regras com vigência a partir de 2025. Essa legislação indica avanços e permanências em relação à norma anterior, uma vez que, embora tenha restabelecido a carga horária para a Formação Geral Básica (FGB) e reduzido a carga horária dos itinerários formativos, manteve a centralidade da formação profissional como prioridade dessa etapa de ensino.

Com base nesse enfoque e considerando que ambas as legislações possuem abrangência nacional, este capítulo apresenta os resultados de uma pesquisa que direciona seus esforços ao caso específico do estado de Minas Gerais. Trata-se de um

estudo desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa, Extensão e Ensino de Sociologia (GRUPEES), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), cujo objetivo consiste na análise comparativa das matrizes curriculares mineiras referentes às três Políticas Nacionais de Ensino Médio, a saber: i) o Ensino Médio pré-reforma; ii) o Novo Ensino Médio, instituído pela Lei n.º 13.415/2017; e iii) a reforma subsequente, denominada de “Reforma da Reforma” do Ensino Médio, estabelecida pela Lei n.º 14.945/2024.

A presente análise é orientada pela perspectiva de Freitas (2018), segundo a qual o Novo Ensino Médio integra um projeto nacional de educação que se desenvolve no sentido de uma reforma empresarial da educação. Esse olhar também se estende aos processos ainda mais recentes, que identificamos como “Reforma da Reforma”, que culminaram na Lei n.º 14.945/2024. Assim, a investigação tem como base empírica as Resoluções da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) n.ºs 4.234/2019; 4.657/2021; 4.777/2022; 4.908/2023 e 5.084/2024, correspondentes, respectivamente, ao Ensino Médio pré-reforma (referente ao ano letivo de 2020), ao Novo Ensino Médio (implementado entre 2022 e 2024) e à “Reforma da Reforma”, aplicada em Minas Gerais, como já destacado, no ano de 2025.

Importa destacar que este estudo, de cunho qualitativo e de base documental conforme os pressupostos de Lüdke e André (2022), apresenta enfoque na disciplina de Sociologia e considera, para fins de análise, as matrizes curriculares referentes ao Ensino Médio Regular (Diurno), as quais compreendem “a organização dos componentes curriculares e carga horária, distribuídos em módulos-aula” (Minas Gerais, 2019; 2021) e, posteriormente, também em “Atividades Complementares” (Minas Gerais; 2022; 2023; 2024).

O principal interesse na análise das matrizes curriculares reside na possibilidade de identificar deslocamentos na distribuição de carga horária entre os componentes curriculares do Ensino Médio. Além disso, por meio da comparação das referidas políticas, buscamos produzir, com base no referencial teórico adotado, reflexões sobre os sentidos de sua implementação, evidenciando possíveis tendências que caracterizam a política educacional em curso.

Desse modo, para além desta breve introdução, o percurso argumentativo nas linhas que se seguem parte de uma contextualização da implementação do Novo Ensino Médio em âmbito nacional, destacando as tensões no seu entorno e as disputas travadas na arena de políticas educacionais, que resultaram no processo de Reforma da Reforma.

Na sequência, o foco recai sobre o caso de Minas Gerais, ocasião em que se realizam as análises comparativas das matrizes curriculares, colocando em perspectiva as três políticas de Ensino Médio em questão. Em conclusão, são apresentadas considerações e hipóteses, sobretudo em função da Reforma da Reforma, em vigor no país, e de sua correspondente matriz curricular implementada no estado.

O Novo Ensino Médio e a Reforma da Reforma: fundamentos, disputas e implicações

Desde a promulgação da Lei n.º 13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio, observa-se que o campo das políticas educacionais no Brasil tem sido atravessado por intensas disputas envolvendo diferentes atores e segmentos da sociedade. No contexto do capitalismo contemporâneo, em sua fase neoliberal, interpretamos tais políticas como fruto de um fenômeno que Freitas (2018) descreve a partir do conceito de *reforma empresarial da educação*.

Trata-se de uma concepção, também compartilhada por outros autores, que identifica processos de mercadorização, mercantilização e subsunção da educação aos interesses do empresariado (Motta; Andrade, 2020). Nessa perspectiva, a educação, em sua condição de direito social, tende a ser privatizada e ressignificada como “serviço” a ser adquirido, submetido às regras do livre mercado. Assim, ao ser transformada em mercadoria, passa a conformar um novo nicho de mercado, ampliando as oportunidades de lucro e acumulação para grandes corporações e operando, dessa forma, de maneira estratégica tanto para amenizar os efeitos da crise estrutural do capital, quanto para a conformação dos indivíduos a partir de uma racionalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2016).

Diante do exposto, torna-se importante destacar que os embates em torno das políticas educacionais têm se situado entre dois blocos de atuação: de um lado, atores políticos individuais ou coletivos, como associações e organizações científicas do campo da Educação, professores-pesquisadores críticos da reforma, estudantes secundaristas e universitários, e docentes da educação básica; de outro, atores privados, notadamente representados por Organizações da Sociedade Civil vinculadas ao setor

empresarial, como o Movimento pela Base, a Fundação Lemann e o Todos Pela Educação¹.

Conforme apontam Piolli e Sala (2022), em meio a esse cenário conflituoso, os reformadores empresariais conseguiram garantir espaço no MEC para dar celeridade ao fluxo das reformas desejadas. Como um dos mais recentes e controversos desdobramentos dessas disputas, em particular, no que tange a um projeto nacional de educação, foi apresentado o Novo Ensino Médio. A esse respeito, convém destacar que, desde sua outorga, por meio da Medida Provisória n.º 746/2016, essa política promoveu uma efervescência de debates no campo da Educação, tanto na esfera política quanto acadêmica, configurando uma luta por um projeto de educação no entorno das reformas educacionais que a sucederam.

Implementado no país entre 2022 e 2024, de acordo com o cronograma previsto pelo Ministério da Educação (MEC), regulamentado pela Portaria MEC n.º 521/2021 (Brasil, 2021), o Novo Ensino Médio introduziu uma série de mudanças na última etapa da Educação Básica. Dentre elas, com base em Silva (2018) e Piolli e Sala (2022), destacamos a nova arquitetura curricular, alinhada à Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM); a redução de carga horária de disciplinas que historicamente compõem os currículos em favor dos Itinerários Formativos, parte flexível da proposta; e, ainda, com a retirada da obrigatoriedade de determinadas disciplinas, o que incluiu a Sociologia (Brasil, 2017).

Em especial, consideramos que a inclusão dos Itinerários Formativos se apoia sob um falacioso discurso do protagonismo juvenil e de uma suposta oportunidade de escolha dos estudantes em sua preparação para o mundo do trabalho, no mesmo sentido que Machado (2021) caracteriza o Novo Ensino Médio como o fruto de uma lógica mercadológica aplicada às políticas de escolarização. Assim, em consonância com a autora, concordamos que este novo modelo de ensino, reflexo do capitalismo contemporâneo, tende ao reforço das desigualdades escolares e da dualidade estrutural da Educação Básica, bem como ao estreitamento da formação básica dos estudantes, na medida em que adota um núcleo comum insuficiente.

¹ O Movimento Pela Base mantém vínculos com a Natura & Co., do setor de cosméticos, além de representantes do sistema financeiro, como o Itaú Unibanco; a Fundação Lemann, criada por Jorge Paulo Lemann, controlador da Ambev e acionista da Kraft Heinz e Burger King, coinveste com a Nu Pagamentos S.A.; e o Todos pela Educação conta com financiamento de empresas como o Grupo Volkswagen, do setor automobilístico, a plataforma de delivery iFood e a mineradora Vale S.A.

Diante dessas e de outras críticas à reforma, é imprescindível reconhecer que a ação política dos setores contrários ao Novo Ensino Médio foi capaz de produzir um contraponto fundamental no que se refere à mitigação das medidas da referida reforma. Isso porque, graças às tensões promovidas por este grupo, foi possível o avanço do Projeto de Lei n.º 5.230/2023 (Brasil, 2023), também disputado na arena de políticas educacionais brasileira e na Política Nacional de Ensino Médio, que agora vige pela Lei n.º 14.945/2024, a chamada “Reforma da Reforma” do Ensino Médio.

Por sua vez, ao analisar as reformas à luz do contexto de Minas Gerais, concentramos nossos esforços no sentido de investigar as formas de apropriação dessas novas diretrizes no estado, possibilitando a análise das particularidades e implicações de uma política nacional em sua implementação local. Para isso, destacamos que, como parte do conjunto de mudanças promovidas pelo Novo Ensino Médio, foram apresentadas a “arquitetura do Novo Ensino Médio” e a “(re)elaboração do currículo”² em Minas Gerais (Minas Gerais, SEE-MG, 2022).

Nesse processo, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) deliberou pela necessidade de construir uma proposta curricular de referência para toda a rede estadual, orientada pelos critérios estabelecidos pelo MEC e fundamentada nos dispositivos legais que sustentam o Novo Ensino Médio, isto é, a Lei n.º 13.415/17, a BNCC de 2018 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Como resultado, em 2021, o Currículo Referência do Ensino Médio em Minas Gerais (CREM-MG) (Minas Gerais, 2021) foi homologado, sob a influência do terceiro setor.

O CREM-MG resultou de uma ação conjunta entre a SEE-MG e a seccional mineira da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação de Minas Gerais (UNDIME-MG). Sua construção considerou os currículos já existentes e implementados por diferentes redes de ensino, além da realização de encontros em variadas localidades do estado. Tais encontros viabilizaram a participação ativa de educadores e membros da comunidade escolar no debate, oferecendo espaços para contribuírem com propostas voltadas à promoção do desenvolvimento integral das aprendizagens. Conforme consta no Portal da SEE-MG³, o documento é “fruto do

² Embora o documento se refira a uma “(re)elaboração do currículo”, a SEE/MG definiu, já em 2021, as bases para o 1º ano do Ensino Médio. No ano seguinte, em 2022, orientou a escolha das áreas de aprofundamento por meio desses mesmos arranjos curriculares e, em 2023, ampliou os arranjos anteriores. Assim, desde 2021, a arquitetura curricular se manteve inalterada, sendo que a SEE/MG optou por apresentar, de maneira gradual, a distribuição da carga horária das disciplinas e os arranjos curriculares da parte flexível.

³ Portal da SEE-MG. Currículo Referência do Ensino Médio. Disponível em: <<https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/ens-medio/principais-acoes#:~:text=O%20Cur>

trabalho coletivo de centenas de profissionais de várias regiões do estado, versando sobre pluralidade de ideias, identidades e expressões mineiras e, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular”.

Somando-se aos atores já mencionados, o processo também contou com contribuições de colaboradores vinculados ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), de Universidades, Institutos Federais, representantes de sindicatos e o Instituto Reúna, que se caracteriza como uma organização sem fins lucrativos, os quais ofereceram uma leitura crítica do documento (Oliveira; Bodart, 2022).

Em relação à “arquitetura do Novo Ensino Médio” em Minas Gerais, verifica-se que o currículo foi estruturado em duas partes indissociáveis: a primeira corresponde à FGB, organizada em quatro áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias) e seus respectivos componentes curriculares, com distribuição igualitária da carga horária, ou seja, com 600 horas anuais asseguradas para cada ano do Ensino Médio, totalizando 1.800 horas ao longo da etapa; e a segunda, relativa à parte flexível e diversificada, compreende os Itinerários Formativos, compostos por unidades curriculares vinculadas às áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares, com a garantia de 400 horas anuais, totalizando 1.200 horas em todo o percurso.

Frente a isso, tal como determinado pelo MEC (Brasil, MEC, 2021), a implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais procedeu de maneira gradual, entre os anos de 2022 a 2024. No entanto, mesmo antes do início desse processo, o Novo Ensino Médio mineiro já recebia críticas em função do governo de Romeu Zema (Partido Novo)⁴, o qual indicava o interesse na privatização da educação no estado através de políticas de *vouchers* e parcerias público-privadas (Silva; Valente; Pereira, 2019).

Contudo, ao contrário do que se poderia inferir face ao modelo de gestão empresarial que o governo de Minas Gerais buscou adotar (Silva; Valente; Pereira, 2019), a análise das matrizes curriculares do Novo Ensino Médio (Resoluções SEE n.ºs 4.657/2021; 4.777/2022 e 4.908/2023) nos permitiu constatar a preservação da continuidade de oferta de todas as disciplinas que historicamente compõem os

[r%C3%ADculo%20Refer%C3%A4ncia%20C3%A9%20fruto.a%20Base%20Nacional%20Comum%20Curricular.>.](#) Acesso em 26 mar. 2025.

⁴ No exercício do governo de Minas Gerais desde 2019, mantendo-se na função até o presente momento (2025).

currículos do Ensino Médio. Com isso, observamos que o lugar da Sociologia no currículo mineiro permaneceu inalterado, mesmo após ter seu caráter reduzido ao de “estudos e práticas” pela Lei nº. 13.415/2017, mantendo, assim, a proposta do CREM-MG:

Sempre que o país buscou consolidar o regime republicano e democrático e a garantia de direito para todos, a presença da Sociologia nos currículos foi fortalecida e quando o país se afastou dos caminhos da democracia, a presença da Sociologia no currículo da educação básica passou a ser questionada (Minas Gerais, 2021, p. 218).

Tendo em vista essa conjuntura, é relevante reiterar o papel desempenhado por professores da Educação Básica no processo de construção e consolidação do CREM-MG, uma vez que sua atuação pode ter sido decisiva no estabelecimento de um contraponto aos interesses dos reformadores empresariais da educação, representados pelas Organizações da Sociedade Civil, durante a elaboração do documento. Entendemos, nesse sentido, que as tensões políticas no entorno da definição de um currículo estadual foram capazes de garantir não apenas o lugar da Sociologia enquanto disciplina obrigatória, como das demais disciplinas que, com respaldo jurídico da Lei nº. 13.415/2017, poderiam ter tido suas ofertas descontinuadas, tal qual vem ocorrendo em outras Unidades Federativas do país, como Paraná, Rio de Janeiro e São Paulo⁵.

Ainda assim, é possível notar que, mesmo com as tensões na perspectiva de preservar as disciplinas, boa parte das disciplinas que compõem a FGB teve sua carga horária reduzida em decorrência das determinações do Novo Ensino Médio. Das 2.400 horas previstas anteriormente, o total destinado à formação científica foi reduzido para 1.800 horas, impactando diretamente nas disciplinas integradas nas quatro áreas do conhecimento, que passaram a dispor de um número significativamente menor em termos de Aulas Semanais (A/S). A tabela a seguir (Tabela 01) sintetiza a relação de A/S por Área de Conhecimento no Ensino Médio, considerando o período anterior à promulgação da Lei n.º 13.415/2017.

⁵ Agência Câmara de Notícias. Deputados, alunos e professores defendem ensino de filosofia e sociologia na rede pública. 2024. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1051556-DEPUTADOS%2C-ALUNOS-E-PROFESSORES-DEFENDEM-ENSINO-DE-FILOSOFIA-E-SOCIOLOGIA-NA-REDE-PUBLICA?utm_source=chatgpt.com>. Acesso em: 26 mar. 2025.

Tabela 01 – Carga horária semanal do Ensino Médio mineiro antes da implementação do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017)

Área do Conhecimento	1º ano	2º ano	3º ano
LGG	9	9	9
MAT	4	4	4
CNT	6	6	6
CHS	6	6	6
Total	25	25	25

Fonte: Elaboração própria (2025).

Fonte dos dados: Minas Gerais (2019).

Assim, a FGB, que antes da reforma ofertava um total de 25 A/S em cada uma das três séries do Ensino Médio, perfazendo a carga horária anual de 800 horas e 2.400 horas ao longo de toda a etapa, teve sua carga horária reduzida em 25% (600 horas anuais e 1.800 horas durante todo o percurso). A tabela a seguir (Tabela 02) apresenta esse quantitativo de A/S destinadas à formação científica por Área de Conhecimento após a implementação do Novo Ensino Médio no período de 2022 a 2024, em Minas Gerais.

Tabela 02 – Quantitativo de A/S por Área de Conhecimento com a reforma do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) em Minas Gerais

Área do Conhecimento	1º ano	2º ano	3º ano
LGG	6	6	7
MAT	3	3	3
CNT	4	4	4
CHS	5	5	4
Total	18	18	18

Fonte: Elaboração própria (2025).

Fonte dos dados: Minas Gerais (2021; 2022; 2023).

Em síntese, embora a política do Novo Ensino Médio não tenha alterado a continuidade na oferta das disciplinas tradicionais nos currículos de Minas Gerais, ela implicou na supressão de 7 A/S em cada uma das séries do Ensino Médio, em razão da implementação dos Itinerários Formativos. Dessa maneira, a parte flexível do currículo passou a contar, desde sua elaboração, com uma carga horária total de 1.200 horas, a serem alocadas no decorrer de toda a etapa do Ensino Médio.

Ao analisar as matrizes curriculares do Novo Ensino Médio em Minas Gerais, no entanto, compreendemos que, no caso da disciplina de Sociologia, a SEE-MG procedeu no sentido de um reposicionamento das A/S ofertadas ao longo de todo o Ensino Médio. Quer dizer, por mais que a carga horária total disponível à Sociologia tenha permanecido inalterada, a quantidade de A/S foi redistribuída entre as séries. A tabela abaixo (Tabela 03) mostra a comparação entre a oferta da disciplina ao longo das três séries do Ensino Médio Pré e Pós-reforma da Lei nº. 13.415/2017.

Tabela 03 – Distribuição de carga horária para a oferta da disciplina de Sociologia ao longo das três séries do Ensino Médio em dois períodos

Ensino Médio Pré-reforma (2019 a 2021)			
Série	1º ano	2º ano	3º ano
Aulas Semanais	2	0	1
Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) (2022 a 2024)			
Série	1º ano	2º ano	3º ano
Aulas Semanais	1	1	1

Fonte: Elaboração própria (2025).

Fonte dos dados: Minas Gerais (2019; 2021; 2022; 2023).

O mesmo não pode ser dito das disciplinas de História e Geografia que, apesar de não serem o foco da pesquisa, como exemplo, foram as disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHS) que sofreram alterações em seu contingente de A/S em função das reduções de carga horária promovidas pelo novo modelo de ensino. Desta forma, se antes as disciplinas de história e geografia continham 02 aulas semanais em cada uma das séries, totalizando, portanto, 6 tempos em todo o Ensino Médio, com a reforma de 2017, elas têm a carga horária total diminuída em 02 tempos, mantendo, contudo, presença em todas as séries.

Diante disso, entendemos que o avanço da retomada da oferta ininterrupta da disciplina de Sociologia ao longo das três séries do Ensino Médio pode ser reflexo da participação professores da Educação Básica na construção do CREM-MG, documento que, conforme apresentado, estabelece relações entre a presença do ensino de Sociologia no currículo da Educação Básica e a consolidação do Estado Democrático de Direito, na busca de propor uma “ampliação do lugar da Sociologia na educação básica” (Minas Gerais, 2021, p. 219).

No que compete a implementação do primeiro ano da Reforma da Reforma do Ensino Médio em Minas Gerais, em consonância com as Resoluções SEE n.ºs 4.657/2021, 4.777/2022, 4.908/2023, a Resolução SEE n.º 5.084/2024, apresenta, ao menos em um primeiro momento, a manutenção da oferta de 1 A/S para a disciplina de Sociologia ao longo das três séries do Ensino Médio (Minas Gerais, 2024).

Portanto, a análise comparativa das matrizes curriculares referentes às três políticas de Ensino Médio mais recentemente implementadas em Minas Gerais, legitima-nos argumentar que há uma tendência à estabilização da oferta da Sociologia nessa etapa de ensino no estado. Entretanto, isso não significa que a disciplina tenha sido isenta dos impactos promovidos tanto pelo Novo Ensino Médio quanto pela Reforma da Reforma; tampouco que essas políticas representem uma remissão de um processo histórico de desvalorização e deslegitimação da Sociologia, marcado pela intermitência de sua oferta na Educação Básica.

Nesse sentido, destacamos que há que se considerar que, embora a Sociologia tenha sido mantida nas três séries do Ensino Médio em Minas Gerais, tanto no Novo Ensino Médio quanto na implementação da Lei n.º 14.945/2024, outras questões, ainda que não a impacte de forma incisiva, afetam diretamente docentes responsáveis por lecioná-la. A nova arquitetura curricular foi acrescida de outros atravessamentos inerentes aos processos de reforma do Ensino Médio, dentre eles, destacamos a redução de carga horária (1200h para 600h) do eixo flexível do currículo, que se traduziu na reestruturação dos Itinerários Formativos, cujos componentes curriculares vinham sendo distribuídos para docentes de diferentes áreas, especialmente àqueles(as) com menor carga horária de aulas nas escolas, como é o caso de docentes de Sociologia, filosofia, artes, etc.

Importa dizer que essa distribuição de componentes dos itinerários formativos vinha garantindo uma complementação de carga horária, muitas vezes na mesma escola para inúmeros docentes, gerando, inclusive, um lugar de disputa entre eles. Mas longe fazermos uma defesa do modelo anterior, que reduzia de 2.400 para 1.800h a FGB em prol de componentes curriculares do eixo flexível, que dentre suas características observadas em inúmeras pesquisas em todo o país (Alves, Klaus, Loureiro, 2021; Pinto, Melo, 2021; Esteves, Oliveira, 2022; Oliveira, Barbosa, 2024) verificamos: a fragilidade da fundamentação teórica e científica; a ausência da formação inicial para a docência qualificada na área; e o estímulo a práticas empreendedoras. Queremos, nesse sentido, denunciar aqui as condições precárias a que os docentes são submetidos.

Em entrevistas realizadas com docentes de Sociologia em Juiz de Fora-MG (Oliveira; Barbosa, 2024), verificamos, por exemplo, o adoecimento de docentes ao lecionarem tais itinerários em vista da ausência de formação para estes conteúdos. E, acima de tudo, apontamos o efeito da sobrecarga de trabalho, quando um docente leciona uma disciplina com apenas 1A/S no Ensino Médio. Cada tempo de aula se traduz em uma turma, com seus mais de 30 alunos, cujo professor pode acumular mais de 30 turmas e mais de 1000 alunos. A pergunta que fazemos é: como fazer um trabalho pedagógico qualificado diante disso?

Analisando as matrizes curriculares, podemos observar que, conforme a Lei n.º 14.945/2024, o Ensino Médio passa por um processo de recomposição de carga horária, no qual todas as áreas do conhecimento, excetuando a área de Linguagens e suas Tecnologias, retornam ao estado original de carga horária e A/S, tal como antes dos processos de reforma previstas nas Leis n.ºs 13.415/2017 e 14.945/2024. A tabela a seguir (Tabela 04) apresenta uma síntese da carga horária destinada a cada uma das quatro Áreas do Conhecimento ao longo das três políticas de Ensino Médio em questão.

Tabela 04 – Carga horária em termos de Aulas Semanais por Área de Conhecimento ao longo das três Políticas Nacionais de Ensino Médio debatidas neste capítulo

Área do Conhecimento	Ensino Médio pré-reforma			Novo Ensino Médio			Reforma da Reforma (14.945/24)		
	1º ano	2º ano	3º ano	1º ano	2º ano	3º ano	1º ano	2º ano	3º ano
LGG	9	9	9	6	6	7	8	8	8
MAT	4	4	4	3	3	3	4	4	4
CNT	6	6	6	4	4	4	6	6	6
CHS	6	6	6	5	5	4	6	6	6
Total	25	25	25	18	18	18	24	24	24

Fonte: Elaboração própria (2025).

Fonte dos dados: Minas Gerais (2019; 2021; 2022; 2023;2024).

Entretanto, mesmo diante da recomposição parcial de carga horária apresentada pela Reforma da Reforma (Tabela 04), entendemos que a conjuntura que tem gerado impactos diretos e/ou indiretos sobre a Sociologia no Ensino Médio de Minas Gerais tende a permanecer de maneira semelhante. Assim, o panorama apresentado por Oliveira e Barbosa (2024), de sobrecarga e adoecimento docente no contexto de

implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais, provavelmente se repetirá no processo de ajuste da Reforma da Reforma, promovido pela Lei nº. 14.945/2024.

Isso se justifica porque, a partir da análise das matrizes curriculares e da literatura consultada, não é possível identificar indícios de que as questões responsáveis tanto pela sobrecarga e adoecimento quanto pela desvalorização, proletarização e demais impactos sofridos pelos docentes da disciplina de Sociologia possam ser resolvidos por meio de uma mera recomposição parcial da carga horária ou de uma Reforma da Reforma do Ensino Médio que manteve o núcleo da reforma anterior.

Considerações Finais

Entendendo que políticas educacionais do porte das reformas do Ensino Médio discutidas neste capítulo demandam tempo para produzirem efeitos, é importante dizer que ainda é cedo para determinar de maneira conclusiva os desdobramentos das reformas discutidas à luz das matrizes curriculares da SEE-MG, seja para a Sociologia enquanto disciplina, seja para os docentes por ela responsáveis. Assim, no desenvolvimento das análises aqui apresentadas, buscamos levar em consideração o fato de que o Ensino Médio tem sido reformado de maneira frequente, com intervalos curtos de tempo entre uma e outra reforma.

Dito isso, em coerência com as análises apresentadas, argumentamos que embora o lugar da Sociologia tenha sido mantido na Formação Geral Básica e, em certo sentido, até mesmo fortalecido pela proposta curricular desenvolvida no estado de Minas Gerais, a segurança da disciplina de Sociologia não é uma garantia, bem como a de seus docentes. Em síntese, essa insegurança decorre, sobretudo, do histórico de intermitência quanto à obrigatoriedade de oferta da disciplina na Educação Básica e, atualmente, da discricionariedade atribuída aos gestores públicos, dado que sua presença ou ausência em todas as séries do Ensino Médio não é mais um dispositivo normativo, como ocorria sob a vigência da Lei nº. 11.684/2008, mas a critério da deliberação de cada estado. Assim, frente a políticas que dizem de um contexto de ataques ideológicos à educação e, em especial, às disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, consideramos que o lugar da Sociologia nos currículos ainda é passível de disputas.

Esta nova arquitetura curricular, que reafirma uma “livre escolha” e a customização curricular, evidencia ainda a influência de uma racionalidade neoliberal

nos processos de reforma educacional capaz de sobrevalorizar discursos centrados na liberdade, autonomia e individualidade dos estudantes. Nesse sentido, embora seja justificada pelos reformadores empresariais da educação pelo pretense potencial de aproximação com a realidade social dos estudantes, as políticas educacionais, seja o Novo Ensino Médio, seja a Reforma da Reforma, suscitam desafios, principalmente no que se refere à garantia de uma educação de qualidade em todo o país.

Isso porque, com a flexibilização curricular e a introdução dos Itinerários Formativos, as normativas adotam uma estratégia que possibilita que professores sejam designados a trabalhar conteúdos que não correspondem diretamente à sua formação. Ainda que se reconheça a necessidade de adequação da formação docente para assumir a regência desses Itinerários⁶, a exigência de lecionar conteúdos que fogem de suas especialidades pode comprometer a qualidade do ensino e produzir insegurança profissional. Diante disso, argumentamos que esse quadro corrobora não apenas com os conflitos e problemáticas apontados anteriormente, como também pode levar a incorporação e o desenvolvimento inadequados de conteúdos próprios da Sociologia nos Itinerários Formativos.

Além disso, trata-se de uma carga horária significativa dedicada a uma parte do currículo cuja contribuição gera dúvidas e questionamentos. Essa carga horária poderia ser, por exemplo, de modo mais pertinente, alocada na parte da FGB, permitindo maior frequência das disciplinas, como a Sociologia, e possibilitando que os professores ministrem suas aulas de forma mais consistente, dinâmica e alinhada à sua formação.

Portanto, é possível que estejamos diante do grande desafio no entorno das políticas educacionais analisadas, digamos do Novo Ensino Médio e da Reforma da Reforma. Mais sutis do que a mera supressão da oferta da disciplina de Sociologia, defrontamo-nos, agora, com mecanismos e dispositivos possivelmente mais eficientes, como a flexibilização, a customização curricular e a precarização do trabalho docente por meio dos Itinerários, os quais impactam tanto a Sociologia quanto os professores responsáveis por sua regência.

⁶ Conforme o Art. 15 § 2º na Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro 2024 (Brasil, 2024).

Referências

ALVES, Alexandre; KLAUS, Viviane; LOUREIRO, Carine Bueira. Do sonho à realização: pedagogia empreendedora, empresariamento da educação e racionalidade neoliberal. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202147226115>. Acesso em: 01 jul. 2025.

BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 26 mar. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 26 mar. 2025.

BRASIL, Poder Executivo. **Substitutivo do Projeto de Lei n.º 5.230, de 2023**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para definir diretrizes para o ensino médio. 2023. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2373398&filename=PRLP+1+0%3D%3E+PL+5230/2023. Acesso em: 26 mar. 2025.

BRASIL, MEC. **Portaria n.º 521, de 13 de julho de 2021**. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. 2021. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-521-2021-07-13.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2025.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução n.º 2, de 13 de novembro de 2024**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM. 2024b. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2024/11/resolucao-cne-ceb-n2-13-novembro-2024.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo. **Boitempo editorial**, 2016.

ESTEVES, Thiago de Jesus; OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de. PROJETO DE VIDA EM MINAS GERAIS: vale tudo? discussões acerca do perfil docente para este componente curricular do ensino médio. **SciELO Preprints**, 6 abr. 2022. FapUNIFESP

(SciELO). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/scielopreprints.3810>>. Acesso em: 02 maio 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: **Expressão popular**, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: **E.P.U.**, 2ª ed., 2022.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Políticas de Formação de Professores: notório saber e possibilidades emancipatórias. **Revista Retratos de Escola**. Brasília. V.15, n 31, jan-abr/2021, p.51-64.

MINAS GERAIS, SEE/MG. **Resolução SEE n.º 4.234/2019**. Dispõe sobre as matrizes curriculares das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. 2019. Disponível em: <<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4234-19-r%20-%20Public.%2023-11-19.pdf>>. Acesso em 26 mar. 2025.

MINAS GERAIS, SEE/MG. **Resolução SEE n.º 4.657, de 12 de novembro de 2021**. Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º e 2º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2022 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. 2021. Disponível em: <[https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.657%202021,%20DE%2010%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202021%20\(2\).pdf](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.657%202021,%20DE%2010%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202021%20(2).pdf)>. Acesso em: 26 mar. 2025.

MINAS GERAIS, SEE/MG. **Resolução SEE n.º 4.777, de 13 de setembro de 2022**. Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º e 2º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º, 2º e 3º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2023 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. 2022. Disponível em: <[https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.777,%202013%20DE%20SETEMBRO%20DE%202022%20\(1\).PDF](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.777,%202013%20DE%20SETEMBRO%20DE%202022%20(1).PDF)>. Acesso em: 26 mar. 2025.

MINAS GERAIS, SEE/MG. **Resolução SEE n.º 4.908, de 11 de setembro de 2023**. Dispõe sobre as matrizes curriculares do Ensino Fundamental, Ensino Médio e das modalidades de ensino, na rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, com início em 2024, e dá orientações correlatas. 2023. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/09/RESOLUCAO-SEE-No-4-908-DE-11-DE-SETEMBRO-DE-2023.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2025.

MINAS GERAIS, SEE/MG. **Resolução SEE n.º 5.084, de 21 de outubro de 2024**. Dispõe sobre as matrizes curriculares da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, Ensino Médio e das modalidades de ensino na Rede Estadual de Minas Gerais para o ano de 2025 e dá orientações correlatas. 2024. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/11/5084-24-r-Republicacao.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2025.

MINAS GERAIS, SEE/MG. **Plano de ação de implementação itinerário formativo**. 2022. Disponível em: <https://homo-portal.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/2022_PAIF_MG_ANO_2022-1.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2025.

MINAS GERAIS, SEE/MG; UNDIME/MG; CEE/MG. **Currículo Referência de Minas Gerais (CREM/MG)**. 2021. Disponível em: <<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>>. Acesso em: 15 mar 2025.

MOTTA, Vânia Cardoso da; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação & Sociedade**, v. 41, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES.224423>>. Acesso em: 23 jan. 2024.

OLIVEIRA, R. R. A.; BARBOSA, B. M. O Novo Ensino Médio em Minas Gerais: uma análise comparativa entre as redes estadual, privada e federal no município de Juiz de Fora. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S.L.], v.25, n.2, p.223-232, 25 jul. 2024. <<http://dx.doi.org/10.17921/2447-8733.2024v25n2p223-232>>.

OLIVEIRA, R. R. A.; BODART, C. N. A sociologia no novo currículo do ensino médio de Minas Gerais. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, v. 6, n. 1, p. 123-149, 2022.

PINTO, Samilla Nayara dos Santos; MELO, Savana Diniz Gomes. Mudanças nas políticas curriculares do ensino médio no Brasil: repercussões da BNCC no currículo mineiro. **Educação em Revista**, v. 37, p. e34196, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-469834196>>. Acesso em: 02 maio 2024.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. A reforma do ensino médio e as reformas empresariais na educação. **EcooS – Revista científica**, São Paulo, n.62, p. 1-20, e23197, jul./set. 2022.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da; VALENTE, Lúcia de Fátima; PEREIRA, Maria Simone Ferraz. O “novo” nas trilhas da educação: políticas e prioridades para a educação básica nas Minas Gerais em 2019 (janeiro a junho). In: ADRIÃO, Thereza. et al.(Org). Políticas e prioridades para educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018: para onde os sistemas estaduais caminham. Brasília: **Anpae**, 2019. Disponível em: <<https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/POLITICAS-E-PRIORIDADES.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2025.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, v. 34, p. e214130, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>>. Acesso em: 15 maio 2025.

Capítulo 2: As reformas do Ensino Médio e seus impactos no ensino de Sociologia e no PNLD: análise sobre os usos dos novos livros por professores no estado do Ceará

*Manoel Moreira de Sousa Neto
Márcio Kleber Morais Pessoa
Vinicius Limaverde Forte*

Introdução

Neste texto, analisam-se os usos dos livros didáticos junto a um grupo de docentes que lecionam Sociologia na rede estadual do Ceará. A investigação teve-se à compreensão do modo como os livros didáticos das coleções de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, selecionados a partir do edital do Programa Nacional do Material e do Livro Didático (PNLD) 2021, são incorporados ou não ao processo de planejamento das aulas de Sociologia. Com este estudo busca-se compreender, sob a ótica de docentes de Sociologia no estado do Ceará, os efeitos da implementação da Reforma do Ensino Médio, decorrente da Lei nº 13.415/2017, bem como da instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos usos dos livros didáticos voltados para o ensino de Sociologia.

A Reforma do Ensino Médio foi acompanhada pela homologação da BNCC do Ensino Médio, ocorrida em 14 de dezembro de 2018, em conformidade com o que estava estabelecido no Artigo 36 da Lei nº 13.415/2017. Essas mudanças ressoaram em diversas políticas públicas educacionais que influenciam a rotinização dos currículos. A fim de estabelecer uma aproximação inicial com essa problemática, parte-se das hipóteses de Meucci e Bezerra (2014) sobre a dinâmica de produção do currículo de Sociologia na educação básica. Remetendo-se a um período anterior ao aqui considerado, Meucci e Bezerra (2014) guiaram-se pela ideia de articulação entre currículo, pedagogia e avaliação, em conformidade com a teoria dos códigos de Bernstein, para levantar a hipótese de que o PNLD, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os cursos de formação de professores operariam uma lógica de seleção que definiria os conteúdos de Sociologia no Ensino Médio.

Ao se observar o processo de efetivação da Reforma do Ensino Médio iniciada no governo de Michel Temer, é possível identificar que o ENEM, o PNLD, bem como as diretrizes para a formação docente e os programas de formação inicial financiados

pela CAPES tiveram em maior ou menor medida os conteúdos de suas políticas públicas moldados para convergirem com a BNCC⁷.

No âmbito da formação docente, por exemplo, é possível verificar esse movimento a partir da chamada BNC-Formação, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 dezembro de 2019, com a intenção de fazer com que os currículos das licenciaturas tivessem por referência a BNCC. O alinhamento entre formação inicial docente e BNCC também pode ser observado no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e no Programa de Residência Pedagógica, conforme explicitado pela CAPES nos objetivos contidos nos editais que regeram as edições iniciadas em 2018 e em 2022.

No que se refere ao ENEM, estaria previsto para o ano de 2024 sua reformulação com intuito de adequá-lo ao modo como o currículo e a carga horária destinada aos componentes curriculares foram reestruturados a partir da segmentação entre Formação Geral Básica e a escolha de Itinerários Formativos pelos discentes. Contudo, em 19 de setembro de 2023, o Ministro da Educação, Camilo Santana, informou que o ENEM não sofreria modificações nos próximos anos, devendo haver uma retomada do tema somente no contexto da elaboração do novo Plano Nacional de Educação (PNE), que enviado para Congresso Nacional em 27 de junho de 2024. Contudo, o PNE de 2014 teve sua validade prorrogada até o final de 2025 e o Projeto de Lei nº 2614, de 2024, que dispõe sobre o novo PNE para o decênio 2024-2032, ainda está em tramitação⁸.

Por fim, essas medidas criadas com o objetivo de conferir efetividade para a Reforma do Ensino Médio também alcançaram o PNLD, que na edição de 2021 lançou

⁷ Interessante notar que a implementação da Lei nº 14.945/2024, que revogou parcialmente a Lei nº 13.415/2017, promovendo novas mudanças no Ensino Médio, foi acompanhada de movimentações que suavizam mais a maneira como se busca normatizar a convergência entre políticas educacionais que contribuem para a rotinização curricular e a BNCC. Na formação de professores, teve-se a revogação da Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 pela Resolução CNE/CP nº 4 de 2024, bem como a retirada da obrigatoriedade explícita de vinculação entre PIBID e BNCC. A mesma inclinação pode ser observada no PNLD 2025, voltado para a seleção de coleções organizadas em conformidade com as áreas do conhecimento previstas na BNCC, mas compostas por livros específicos voltados para cada disciplina.

⁸ Sobre o adiamento das alterações no ENEM, pode-se conferir a seguinte matéria jornalística: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/09/19/ministro-da-educacao-mudancas-enem-no-vo-ensino-medio.ghtml> Acesso em: 25 jun. 2025.

Já em relação à prorrogação da vigência do PNE de 2014 e o adiamento do PNE 2024, pode-se conferir esta

matéria: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/09/08/mec-descumpre-prazo-legal-e-so-deve-enviar-novo-plano-nacional-de-educacao-ao-congresso-em-2024.ghtml> Acesso em: 25 jun. 2025.

A respeito da tramitação do PL 2614/2024, que trata do novo PNE, pode-se verificar a página da Câmara dos Deputados: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2443764>. Acesso em: 25 jun. 2025.

um edital para selecionar obras alinhadas à BNCC, que privilegia uma estrutura curricular regionalizada. Desse modo, as obras selecionadas são completamente diferentes na forma e no conteúdo daquelas selecionadas nas suas edições anteriores. Se antes, os livros didáticos eram produzidos para atender às disciplinas, agora, o foco estaria voltado para obras que atendessem às grandes áreas delimitadas pela BNCC, proporcionando uma abordagem interdisciplinar (Brasil, 2021).

Portanto, partindo-se da compreensão de que o PNLD 2021 está inserido em um processo mais amplo em prol da legitimação e da efetivação da Reforma do Ensino Médio, estabelecida pela Lei nº 13.415/2017, busca-se entender como docentes de Sociologia no Ceará lidam com os livros didáticos que pretendiam direcionar as práticas pedagógicas e a seleção de conteúdos em conformidade com as diretrizes da BNCC.

Entendemos que a análise dos usos dos livros didáticos configura-se como um importante recurso do ponto de vista da Sociologia do Conhecimento, uma vez que nos possibilita compreender o processo de constituição e articulação entre produtores e receptores do conhecimento (sistematização), na estrutura organizada com regras fixas que se traduz, ora como aparato legal, ora como um gênero próprio de abordagem e de demonstração (institucionalização) e na articulação dos agentes com a engenharia organizacional e formal em condições que possibilitam a repercussão regular sedimentando um estatuto viável ao campo do conhecimento (Rotinização) (Meucci, 2020, p. 5-6).

Partindo dessa perspectiva teórico-metodológica, os livros didáticos avaliados e distribuídos pelo PNLD 2021 se configuram como importante ferramenta de compreensão de fenômenos ligados aos impasses vivenciados pelo grupo de docentes que participou desta pesquisa. Diante deste cenário, estruturamos nosso texto apresentando a metodologia empregada para a obtenção dos dados empíricos que nos forneceram informações precisas sobre os usos dos livros didáticos distribuídos pelo PNLD 2021. Por fim, apresentaremos considerações a respeito dos usos que os professores fazem dos livros distribuídos pelo PNLD 2021 em sua prática pedagógica cotidiana, dando ênfase para a forma como os docentes se apropriam destes manuais para o planejamento das suas aulas e para a regência em sala.

Metodologia

A pesquisa foi realizada a partir de uma amostra de conveniência, mediante o envio de questionários no formato online, por meio do Google Formulários. Utilizando-se uma lista de contatos de escolas de todo o estado do Ceará, o convite para participar da pesquisa foi realizado por diferentes meios, como: WhatsApp, Facebook e e-mail. O link do instrumento foi compartilhado junto aos canais institucionais de comunicação das escolas e também foi remetido diretamente a docentes de Sociologia. Com a estratégia de diversificar os meios de disseminação do questionário, buscou-se possibilitar que a pesquisa tivesse um maior alcance.

Essa abordagem resultou na obtenção de 126 respostas, das quais 18 foram descartadas em virtude dos respondentes não se adequarem ao perfil estipulado para esta pesquisa, qual seja: 1) ser docente na rede estadual do Ceará; 2) lecionar a disciplina de Sociologia ou possuir formação em Ciências Sociais/Sociologia. Portanto, 108 respondentes aceitaram participar da investigação e atenderam a esse requisito básico. Contudo, é importante salientar que algumas perguntas propostas no questionário são dotadas de filtros que podem definir critérios de exclusão de alguns participantes, em virtude de não atenderem a algum requisito mais específico, dispensando-os de respondê-las. Nessas situações em que parte dos docentes não correspondiam ao recorte proposto, o formulário efetuou seu redirecionamento para a questão seguinte. Por isso, a quantidade de respostas obtidas para determinadas perguntas foi inferior ao total de participações validadas para este estudo.

Por fim, deve-se ressaltar que a investigação se ancorou em uma amostragem não probabilística e por isso os resultados aqui presentes são válidos unicamente para o grupo de respondentes. O questionário foi autoadministrado, o que os pesquisadores consideram razoável, visto que o público-alvo é composto por pessoas com alto nível educacional e com conhecimento de instrumentos digitais, visto tratar-se de docentes de Ensino Médio. A aplicação foi iniciada em 20 de março de 2023, ficando ativa por vinte e dois dias, sendo finalizada em 11 de abril de 2023.

Referencial teórico

Ao realizarmos uma análise dos usos dos livros didáticos pelos professores de uma rede de ensino aproximamos nossa pesquisa da proposta teórico-metodológica elaborada por Meucci (2020), que leva em conta as operações de sistematização,

institucionalização e rotinização do conhecimento que visam reconstituir a configuração social⁹ a partir da qual os livros são produzidos, circulam e repercutem.

Essa proposta se alinha com os interesses desta pesquisa, uma vez que nos propomos a analisar as relações que envolvem a dimensão política de reforma curricular do Ensino Médio e seus impactos nos usos e sentidos que os professores de Sociologia da rede pública do estado do Ceará atribuem aos novos livros didáticos distribuídos durante a implementação do Novo Ensino Médio (NEM). Dessa forma, nosso foco não será o escrutínio de um ou mais conjunto de livros didáticos, mas a adesão ou não aos novos critérios de seleção e de distribuição de conteúdos sociológicos presentes nas obras distribuídas pelo edital do PNLD 2021.

Nesse sentido, é importante apresentar algumas considerações sobre o caráter de centralização curricular que o PNLD possui e como suas mudanças foram fundamentais para o processo de implementação do NEM.

Com a Lei N° 11.684/08, que tornou o ensino de Sociologia e de Filosofia obrigatórios, a curricularização da Sociologia passou a se articular com um conjunto de políticas públicas educacionais tanto no âmbito da formação docente, quanto na difusão de material didático mediante sua inserção no PNLD. Com isso, avançou-se na consolidação nacional de um currículo rotinizado (Meucci; Bezerra, 2014). Desde a primeira participação da Sociologia no PNLD, há uma lista de conteúdos que as editoras deveriam atentar para não deixar de fora durante a elaboração de seus livros didáticos. É importante destacar também que essa inclusão possibilitou a entrada de obras inéditas, fortemente influenciada pelos princípios didáticos e pedagógicos estabelecidos pela comissão técnica do PNLD.

Essa caracterização viria a ser modificada a partir da publicação do Decreto 9.099/2017, que dentre as principais alterações determinou a mudança do nome, de Programa Nacional do Livro Didático para Programa Nacional do Material e do Livro Didático, mantendo a mesma sigla; a possibilidade de aquisição de materiais diversos além dos livros didáticos: livros de literatura, dicionários, materiais didáticos e softwares de ensino; a mudança do ciclo avaliativo de três para quatro anos (em alguns casos podendo ser estendido para seis anos); a prerrogativa de o Ministério da Educação (MEC) assumir a total responsabilidade pela avaliação pedagógica retirando as

⁹ Aqui cabe ressaltar que a proposta da autora se inspira na perspectiva teórica de Norbert Elias, a partir da leitura de sua obra *O Processo Civilizador*, onde o autor pressupõe que livros são interessantes fontes para o desvelamento de processos sociais (Meucci, 2020, p. 7).

universidades desta etapa da avaliação e o fato de que o critério de escolha agora pode ser por escola, por grupo ou por toda a rede (estadual ou municipal).

Ao analisar as mudanças promovidas pelo decreto no edital do PNLD 2021, Blanco (2021) já apontava as possíveis mudanças nos livros e na circulação do conhecimento sociológico, dentre as quais se destacam a redução do espaço dos conteúdos de Sociologia devido a diminuição do número de páginas, a questão da “doutrinação” com maior centralidade no edital, com possíveis impactos na abordagem de certos conteúdos como gênero, sexualidade, partidos políticos, movimentos sociais etc. e a “desdisciplinarização” provocada pela não exigência de critérios específicos da disciplina de Sociologia.

Diante desse cenário, além das mudanças estruturais elencadas acima, foi possível identificar uma certa descontinuidade no que diz respeito à centralidade dos conteúdos por disciplina. Até o PNLD 2018, era possível encontrar critérios eliminatórios comuns à área e critérios específicos para cada componente curricular. Os critérios específicos apresentam a centralização curricular a partir de princípios metodológicos e epistemológicos de cada disciplina. Já no PNLD 2021, o edital concentra seus princípios pedagógicos apenas nos critérios eliminatórios comuns à área. O foco é na aquisição de competências gerais, habilidades e competências específicas da área. A centralização curricular se dá através de categorias-chave para a área.

Os usos de livros do PNLD 2021 por professores do Ceará

Nos tópicos anteriores, apresentamos as mudanças nos processos de sistematização e de institucionalização dos livros adotados pelo Estado brasileiro com base no edital de convocação do PNLD 2021. Nosso intuito foi demonstrar que o contexto de reformas educacionais e sua relação com a política de aquisição dos livros didáticos provocou mudanças significativas na formalização das regras que proporcionava um processo estável de sistematização, de institucionalização e de rotinização do conhecimento da disciplina de Sociologia na educação básica por meio dos livros didáticos.

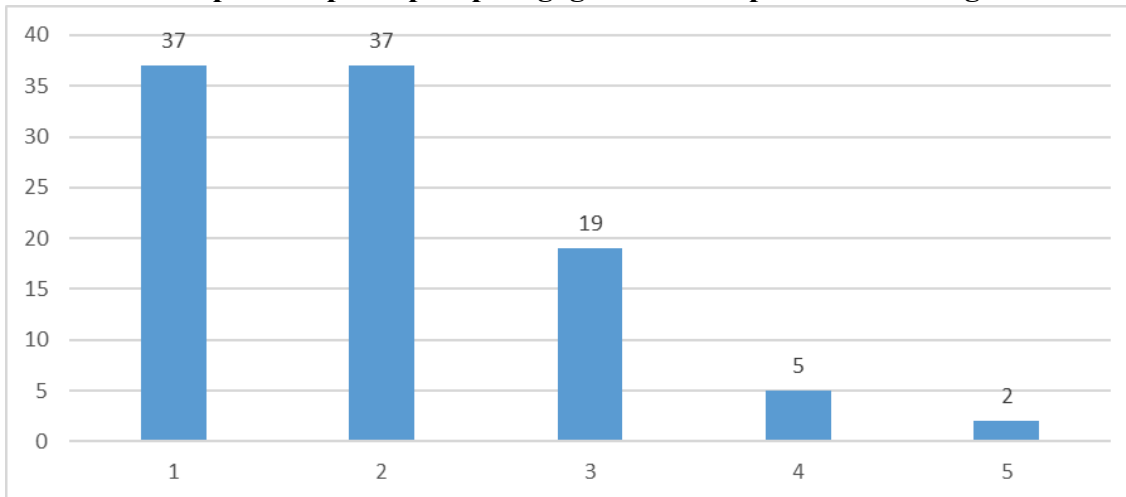
Nesse sentido, procuramos ouvir de um conjunto de professores de Sociologia da rede pública do estado do Ceará quais são as suas percepções acerca dos novos livros didáticos distribuídos pelo PNLD e de que maneira esses materiais os auxiliam na

condução do trabalho pedagógico da disciplina em um contexto de implementação do NEM.

Acreditamos que, com base nessas informações poderemos apresentar apontamentos relevantes para a constatação da eficácia dos livros do PNLD 2021 no processo de rotinização do conhecimento da disciplina de Sociologia na educação básica, uma vez que os professores responderam ao nosso questionamento cerca de um ano após a chegada dos novos livros nas escolas.

Ao todo, obtivemos 108 respostas válidas de um total de 126 formulários respondidos sobre a realidade dos docentes de Sociologia frente às mudanças promovidas pela implementação do NEM no estado do Ceará. No que tange à utilização dos novos livros didáticos, constatou-se nesta pesquisa que 86% dos docentes afirmaram que adotaram as obras selecionadas no PNLD 2021. No entanto, quando perguntados se os novos manuais estão alinhados aos princípios didáticos e pedagógicos da disciplina, constatamos um nível de discordância entre os respondentes na casa dos 74%, como é possível observar no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Grau de concordância com afirmação de que os livros do PNLD 2021 contemplam os princípios pedagógicos da disciplina de Sociologia¹⁰



Fonte: aplicação de questionário com 100 respostas válidas. Legenda: 1 = Discorda totalmente; 5 = Concorda totalmente.

É possível afirmar que discordância apontada pela maior parte dos respondentes pode ser entendida como resultado do processo de “desdisciplinarização” promovido

¹⁰ Este gráfico apresenta um quantitativo de respostas inferior ao total de 108 participações validadas para este estudo, pois a pergunta foi direcionada apenas quem estava lecionando a disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Dentre o conjunto de respondentes encontram-se docentes com formação em Ciências Sociais/ Sociologia, mas que lecionavam outros componentes curriculares no período de realização desta investigação, por isso oito participantes não responderam à questão proposta.

pela mudança nas regras de formatação dos novos livros didáticos apontadas por Blanco (2021). A concentração em áreas do conhecimento, com a proposta de trabalho por temas interdisciplinares, com os objetos do conhecimento de cada disciplina diluída entre os capítulos de cada volume, acaba por dificultar a percepção dos professores acerca dos princípios teóricos e epistemológicos da disciplina de Sociologia na educação básica.

Aqui é interessante mencionar que o fato desses conhecimentos estarem “pulverizados” entre os seis volumes de cada coleção, isso não quer dizer necessariamente que os livros não tragam os temas, conceitos e teorias da disciplina de Sociologia.

Em estudo recente, Sousa e Meucci (2023) realizaram o escrutínio da coleção Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Silva; Afrânio et al, 2020), da editora moderna e com enorme distribuição por todo o país¹¹. As pesquisadoras constataam que a coleção aborda, de maneira geral, os conteúdos clássicos e contemporâneos da Sociologia na educação básica. No entanto, ressaltam que essa abordagem está caracterizada por uma distribuição não linear e que a falta de uma distribuição mais completa dos conteúdos podem acarretar prejuízo para o aprendizado dos estudantes e o planejamento das aulas dos professores.

O Moderna Plus possui características interessantes e que foram positivas de serem encontradas, para além de uma abordagem de temáticas atuais sobre racismo e desigualdade racial, por exemplo, a composição dos autores foi uma surpresa. Dos vinte e três autores, dezesseis possuem formação dentro da área de ciências sociais em algum nível – graduação, mestrado ou doutorado – o que pode ser uma boa hipótese para a atenção com conceitos e temas da sociologia na coleção.

Entretanto, o número de capítulos para serem trabalhados ao longo do ensino médio chama atenção, no total são seis capítulos indicados para a sociologia. Entendemos que com a reforma do ensino médio, a carga horária da sociologia foi diminuída, entretanto, a reforma ainda está sendo implementada em alguns estados, com isso a solução para lidar com os novos livros fica à cargo das escolas e dos professores, o que não nos indica como os livros estão sendo utilizados pelos profissionais nessas escolas. (Sousa; Meucci, 2023, p.12).

Tais contradições também chamaram a atenção de Maçaira e Moura (2024), que realizaram estudo comparativo entre o livro Sociologia em Movimento, que é de autoria

¹¹ Foi a terceira com o maior número de escolhas em todo o Brasil e a opção mais escolhidas pelos docentes do estado do Ceará, com base nos dados disponíveis no sítio eletrônico do FNDE e informações obtidas pelos autores através da lei de acesso à informação. <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnl/d/dados-estatisticos> Acesso em: 25 jun. 2025.

de boa parte dos autores que também compõem a coleção Moderna Plus. Os autores da pesquisa restringiram sua análise na abordagem da categoria Trabalho e na presença de autores do Pensamento Social Brasileiro ao longo dos volumes e chegaram às seguintes conclusões:

Apesar de o livro referente ao PNLD 2021 trazer algumas modificações, como redução do número de páginas para a explicação sociológica, redução do número de fotografias dos autores, extinção dos boxes com curiosidades e obras dos autores, não podemos afirmar que a abordagem sociológica se deu de forma diferente em relação a esses dois objetos investigados. Há uma redução evidente, por isso estamos classificando esse livro de *terceira geração redux* (Maçaira; Moura, 2024, p. 179).

Aqui cabe ressaltar que a classificação adotada pelos autores faz referência ao estudo realizado por Maçaira (2021), que utiliza o conceito de gerações para analisar os processos de rotinização dos livros didáticos de Sociologia no Brasil.

A primeira geração representou os esforços iniciais de sistematização e rotinização da Sociologia não só no ensino secundário, mas como ciência que começava a se estabelecer no Brasil. A segunda geração possui marcas de heterogeneidade, tendo em comum um esforço ainda tímido de didatização, refletindo os efeitos da posição intermitente da Sociologia nos currículos escolares e seguindo o formato de manuais de cursos de introdução à Sociologia para o ensino superior. Os livros de terceira geração buscam articular temas, teorias e conceitos das Ciências Sociais, visando apresentar as principais referências das disciplinas Sociologia, Antropologia e Ciência Política – na maioria das vezes, com um evidente predomínio da primeira –, e indicam como objetivo o desenvolvimento da imaginação sociológica. (Maçaira, 2021, p. 107-108)

As constatações acerca desta coleção nos dão indícios para pensarmos que a rejeição se dá não pelo conteúdo presente nesses novos livros, mas pela forma que os objetos do conhecimento estão organizados e distribuídos. A falta de uma sumarização coerente e de um sequenciamento didático adequado aos princípios da Sociologia na educação básica apresenta-se como um dificultador para a utilização dessas coleções pelos docentes da educação básica que responderam ao nosso formulário.

Dentre os respondentes da pesquisa, é possível notar que, mesmo recorrendo aos novos livros didáticos, os professores desaprovam a mudança no formato dos manuais, algo que fica evidenciado no planejamento das aulas de Sociologia, pois 80% dos docentes consultados afirmam que ainda empregam os antigos livros de Sociologia, aprovados no PNLD 2018, durante a preparação de suas aulas. Quando perguntados sobre o porquê da utilização dos livros antigos, dentre os 108 questionários validados,

encontramos 63 respostas subjetivas que foram agrupadas em 5 categorias, conforme apresentado na tabela abaixo:

Tabela 2: Categorização das respostas subjetivas acerca da não utilização dos livros do PNLD 2021

Categoria	Número de respostas
1) Utiliza o livro antigo em função da ausência e/ou abordagem insatisfatória dos conteúdos no livro novo	23 respostas
2) Utiliza o livro antigo como aporte para estudo	1 resposta
3) Utiliza o livro antigo para complementar o livro novo	7 respostas
4) Utiliza o livro antigo pela sua melhor adequação às demandas curriculares da SEDUC-CE	1 resposta
5) Utiliza o livro antigo devido aos conteúdos serem mais aprofundados e melhor organizados	31 respostas

Fonte: Elaborada pelos autores com base nas 63 respostas subjetivas do formulário.

Ao analisarmos essas respostas, algumas considerações merecem destaque. As categorias 1 e 5 diferenciam-se pela ênfase dada às críticas ao novo livro e às vantagens elencadas no livro antigo, respectivamente. Contudo, as duas categorias apontam para uma reprovação dos livros adotados no PNLD 2021 e em alguns poucos casos o livro antigo também é visto como limitado. Dessa forma, é plausível argumentar que o novo modelo de livro didático contribui para a rejeição/resistência ao Novo Ensino Médio.

Dessa forma, ao analisar o processo de sistematização, de institucionalização e de rotinização do conhecimento envolvendo os livros de Sociologia avaliados e distribuídos pelo PNLD 2012, 2015 e 2018, Sousa Neto (2021) constata que a dinâmica de circulação do conhecimento tornou-se exitosa devido ao encaixe institucional entre uma comunidade epistêmica composta por professores e pesquisadores do ensino da disciplina e os operadores da política pública que induzem os objetos do conhecimento mobilizados pelos autores e editores dos livros didáticos que chegam às escolas.

Quando nos movemos analiticamente para compreender esse processo com os livros avaliados e distribuídos pelo PNLD 2021 e seus usos por professores da rede pública do estado do Ceará, identificamos que as mudanças nas operações envolvendo a sistematização e a institucionalização prejudicam a rotinização dos conhecimentos sociológicos por meio dos atuais manuais didáticos, uma vez que estes foram consideravelmente modificados para atender às mudanças promovidas pelo NEM. Mesmo que algumas obras tenham garantido a presença de conteúdos sociológicos em sua composição, o que constatamos a partir da análise dos questionários foi a rejeição ao modelo escolhido para o quadriênio 2022/2025.

Aqui, cabe destacar a importância atribuída pelos professores à proposta didática dos livros de Sociologia, a ponto de espelharem seus planejamentos anuais em consonância com a divisão elaborada pelas obras aprovadas pelo PNLD (Sousa Neto; Almeida; Pessoa, 2015). Diante disso, pode-se pensar na hipótese de que, além de rejeitados, os novos livros criaram um cenário de intensificação do trabalho docente. Ao mesmo tempo em que recorrem aos manuais antigos, os professores trabalham em sala com os novos livros, operando um arranjo metodológico que não ocorria quando o trabalho era feito com o livro específico para a disciplina.

Considerações finais

À guisa de conclusão, destacamos que a análise dos questionários indica que há, entre os professores estudados, uma disposição a prosseguir utilizando o livro descontinuado, enquanto há aparente resistência em utilizar o livro atual do período analisado. Isso pode ser explicado pela mudança de conteúdo desses livros, considerando a passagem do PNLD do período pré-reforma para o período pós-reforma.

O uso concomitante dos novos e dos velhos livros parece apontar para uma estratégia de resistência docente às mudanças trazidas pelo NEM, contribuindo para uma afirmação dos objetos de conhecimento da Sociologia, a despeito do caráter pulverizado propiciado pela BNCC e adotado pelo PNLD 2021.

Para além das constatações apresentadas por esta pesquisa, é fato que o modelo de livros didáticos adotados no período de implementação do NEM também não foi bem avaliado institucionalmente pelo Ministério da Educação, uma vez que para a próxima edição do PNLD novas mudanças estão programadas. Para o quadriênio 2026/2029, as editoras voltam a apresentar livros disciplinares, mesmo que no caso das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas eles estejam dentro de uma única coleção (Brasil, 2024). Tais considerações contribuem para a continuidade das investigações sobre o trabalho docente e os usos dos livros de Sociologia avaliados e distribuídos através do PNLD.

Referências

- BLANCO, Felipe Souza. O futuro dos livros didáticos de sociologia frente aos (des)caminhos das políticas educacionais recentes. **Anais do VII Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Acesso em: 23 abr. 2025. Disponível em <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/75778>
- BRASIL. **Lei Nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC: Educação é a base**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Edital de convocação 03/2019 – CGPLI**. Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas, Literárias e Recursos Digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2021. Brasília: Ministério da Educação, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação 02/2024 – CGPLI**. Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2026. Brasília, 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia PNLD 2021**. Brasília, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+): Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília, DF, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, DF, 2006.
- MAÇAIRA, Julia Polessa. As três gerações de livros didáticos de sociologia no Brasil (1920-2016). **Em Aberto**, Brasília, v. 34, n. 111, pp. 93-111, 2021. Acesso em 23 abr. 2025. Disponível em <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.34i111.4916>
- MAÇAIRA, Julia Polessa. Moura, Carlos Henrique Alves. A Sociologia no PNLD 2018 e 2021: terceira geração redux. **Simbiótica: revista eletrônica**, Vitória v. 11, n. 2, pp. 164-181, 2024. Acesso em 23 abr. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.47456/simbitica.v11i2.43088>
- MEUCCI, Simone. Os livros didáticos da perspectiva da sociologia do conhecimento: uma proposição teórico-metodológica. **Revista Brasileira de História da Educação**, v.20, n. 1, p. e098–e098, 2020.
- MEUCCI, Simone; BEZERRA, Rafael Ginane. Sociologia e educação básica: hipóteses sobre a dinâmica de produção de currículo. In: **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza, v.45, n.01, p. 87-101, jan/jun. 2014.

SILVA, Afrânio et al. **Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2020

SOUSA, Anny Gabrielle Meneses; MEUCCI, Simone. A SOCIOLOGIA NO LIVRO DIDÁTICO *MODERNA PLUS*: UMA AMOSTRA DA SOCIOLOGIA NO PNLD 2021? **Anais do VIII Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica**. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Acesso em: 23 abr. 2025. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/92593>

SOUSA NETO, Manoel Moreira de; ALMEIDA, Rosemary Oliveira; PESSOA, Márcio Kleber Morais. Ferramenta didática ou guia curricular? Percepção de professores sobre o processo de escolha dos livros didáticos de Sociologia em escolas do Ceará. In: **Política & Sociedade**, Florianópolis, v.14, n.31, p.155-179, set./dez.2015.

SOUSA NETO, Manoel Moreira de. **Livros didáticos entre o estado e a ciência: uma análise do PNLD sociologia 2012-2018**. Curitiba. Tese (Doutorado em Sociologia) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, 2021.

Parte 2 – Sociologia escolar: experiências e práticas

Capítulo 3: Relato de experiência: Temas Transversais e Desafios na Educação

Básica

Yuki Meneses Chikushi

Introdução

O relato a seguir, tem como objetivo compartilhar minha experiência como docente da educação básica, com destaque para os desafios da implementação dos Temas Transversais. Com dez anos de atuação, tive a oportunidade de lecionar como professora temporária no estado do Ceará (CE) e como professora efetiva no Rio Grande do Norte (RN), além de atuar em modelos distintos de escola: profissionalizante e regular.

No texto a seguir, apresento os documentos norteadores que embasaram a construção do currículo do Ensino Médio, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacando como a transversalidade é proposta nesses referenciais. Em seguida, relato meu primeiro contato com os Temas Transversais, ainda durante os Estágios Supervisionados da graduação em Licenciatura em Ciências Sociais, e como essa abordagem se consolidou em minha prática docente. Trato, também, os desafios enfrentados na implementação desses temas, especialmente no que diz respeito à promoção da interdisciplinaridade no ambiente escolar.

Além disso, trago reflexões sobre o papel do empreendedorismo na educação básica e discuto as dinâmicas de trabalho no ambiente escolar e como elas influenciam a prática pedagógica. Ao longo deste relato, busco compartilhar não apenas minha trajetória, mas também as aprendizagens e questionamentos que surgiram ao longo do caminho.

Apresentação dos documentos norteadores

Para iniciar essa discussão é importante lembrar que o ensino das Ciências Sociais e, por tanto, o ensino da Sociologia no currículo escolar foi garantido devido sua obrigatoriedade aprovada em 2008¹². Inicialmente, os Parâmetros Curriculares

¹² A Lei n. 11.684/08, sancionada em 2 de junho de 2008, que alterou o artigo 36 da Lei n. 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional). A implementação da nova lei foi regulamentada pela Resolução CNE/CEB n. 1, de 18 de maio de 2009, pela qual o ensino de sociologia tornou-se obrigatório em ao menos um ano do Ensino Médio a partir de 2009 e em todos os anos a partir de 2011 (para cursos de três anos) ou 2012 (para cursos de quatro anos).

Nacionais PCN's)¹³ e as Orientações Curriculares Nacionais (OCN's)¹⁴ foram os documentos que contribuíram para a consolidação da Sociologia, auxiliando os professores na prática diária, servindo de apoio para os planejamentos e o desenvolvimento do currículo da disciplina nas escolas. Os PCN's são divididos em áreas do conhecimento; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. No que se refere ao ensino de Sociologia, os documentos citados apresentam orientações sobre: o sentido da aprendizagem na área, habilidades e competências a serem desenvolvidas na disciplina, conforme o que é apresentado na citação a seguir:

A Lei 9.394/96 estabelece como uma das finalidades centrais do Ensino Médio a construção da cidadania do educando, evidenciando, assim, a importância do ensino da Sociologia no Ensino Médio. Tendo em vista que o conhecimento sociológico tem como atribuições básicas investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar/explicar todos os fatos relacionados à vida social, logo permite instrumentalizar o aluno para que possa decodificar a complexidade da realidade social. Assim, pela via do conhecimento sociológico sistematizado, o educando poderá construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno. Ao compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive, poderá perceber-se como elemento ativo, dotado de força política e capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar, através do exercício pleno de sua cidadania, mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justo e solidário. Por outro lado, o ensino da Sociologia no Ensino Médio também deve fornecer instrumentais teóricos para que o aluno entenda o processo de mundialização do capital, em correspondência com as sucessivas revoluções tecnológicas. Processo amplo que acabou gerando um reordenamento nas dimensões políticas e sócio-culturais (Brasil, 2000, p.37).

Dessa forma, o objetivo é introduzir os alunos às principais questões conceituais e metodológicas da Sociologia, ajudando no desenvolvimento de sua capacidade de questionamento da realidade, da cultura que está inserido e dessa forma ajudar na construção do “pensamento crítico” do jovem.

Levando em consideração que a escola é um ambiente de diversidades, socialização de conhecimentos e transmissão de valores que estão relacionados aos princípios de uma sociedade, os PCN's trazem a proposta dos Temas Transversais¹⁵. São assuntos que explanam as atuais preocupações da sociedade brasileira, com o intuito de

¹³ Parâmetros Curriculares do Ensino Médio disponível em <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/apresentacao/195-secretarias-112877938/s-eb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211> Acesso em: 03 fev. 2025

¹⁴ Orientações Curriculares Nacionais Ensino Médio disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf Acesso em: 03 fev. 2025

¹⁵ Aqui serão apresentados os Temas Transversais do Ensino Fundamental, visto que foi esse documento utilizado na experiência de estágio que será relatado logo adiante no texto. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf> Acesso em: 03 fev. 2025

que a partir do conhecimento desses temas o aluno passe a compreender o ambiente onde ele está inserido, perceba as diferenças sociais e culturais além de conhecer a si mesmo. Nesse aspecto os Temas Transversais trabalham com assuntos relacionados à diversidade cultural, à orientação sexual e à saúde. Como destaco a seguir:

Para estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, é necessário que a escola trate de questões que interferem na vida dos alunos e com as quais se vêem confrontados no seu dia-a-dia...(...). Nessa perspectiva, as problemáticas sociais em relação à ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho e consumo são integradas na proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais como Temas Transversais. Não se constituem em novas áreas, mas num conjunto de temas que aparecem transversalizados, permeando a concepção das diferentes áreas, seus objetivos, conteúdos e orientações didáticas. A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso com as relações interpessoais no âmbito da escola, pois os valores que se quer transmitir, os experimentados na vivência escolar e a coerência entre eles devem ser claros para desenvolver a capacidade dos alunos de intervir na realidade e transformá-la, tendo essa capacidade relação direta com o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade (Brasil, 1998, p. 65).

A estrutura dos Temas Transversais permite ser trabalhada de forma flexível, possibilitando incluir questões locais e regionais de acordo com o contexto social de cada escola. Podendo orientar a articulação de assuntos relevantes para a comunidade escolar com os eixos transversais propostos. Os principais temas e suas propostas são as seguintes:

ÉTICA: busca através dos princípios éticos da sociedade, a construção de autonomia moral. O aluno pode desenvolver maneiras de resolver conflitos, a ser solidário, a ser democrático e etc.

SAÚDE: motivar o aluno ao autocuidado e compreender saúde como direito e responsabilidade pessoal e social.

ORIENTAÇÃO SEXUAL: trabalhar a sexualidade como algo fundamental da vida da pessoa.

MEIO AMBIENTE: formação cidadã dos alunos aptos a atuarem na realidade socioambiental, comprometido com o bem estar social e global.

TRABALHO E CONSUMO: desenvolver a capacidade dos alunos para que exerçam seu papel cidadão nas relações de trabalho e consumo.

PLURALIDADE CULTURAL: fazer com que o aluno perceba as diferenças culturais na escola ou na sociedade onde está inserido, de forma que compreenda e respeite essas diferenças (Brasil, 1998, p.66- 68).

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁶ é o documento normativo que estabelece as diretrizes para a educação básica no Brasil, incluindo o

¹⁶

Disponível

em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf Acesso em: 03 fev. 2025

Ensino Médio. Ela propõe uma estrutura curricular fundamentada em competências e habilidades, com o objetivo de promover uma educação mais integrada e interdisciplinar. Como uma estratégia para promover a interdisciplinaridade e, conseqüentemente, potencializar as competências e habilidades propostas pela BNCC, o documento também propõe os chamados Temas Contemporâneos Transversais (TCT's)¹⁷.

Já que a BNCC propõe uma educação mais contextualizada, relacionando as vivências dos alunos com o conteúdo ensinado em sala de aula, os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) surgem como uma ferramenta para promover essa relação. Permitindo que os estudantes compreendam e reflitam sobre diversas questões, tais como: problemas ambientais, educação financeira, cuidados com a saúde, uso tecnologias digitais, desenvolvimento da empatia e formação cidadã. Dessa forma, os TCTs se propõem a contribuir para a formação integral do aluno. A diferença, no entanto, é que, enquanto os Temas Transversais dos PCNs eram apenas sugestões para serem incluídas na construção do currículo, os TCTs tornaram-se obrigatórios em sua aplicação, integrando-se de forma indispensável nessa construção, como bem pode ser definido a seguir:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (Brasil, 2018, p. 19).

Nesse sentido, a transversalidade se apresenta como um caminho para práticas pedagógicas mais integradoras, capazes de superar a fragmentação do ensino. Pois, os Temas Contemporâneos Transversais não estariam restritos a um único componente curricular, mas perpassariam todos eles de maneira transversal e interdisciplinar, promovendo uma abordagem educacional integradora.

Os TCTs estão divididos em macroáreas temáticas representadas na imagem a seguir:

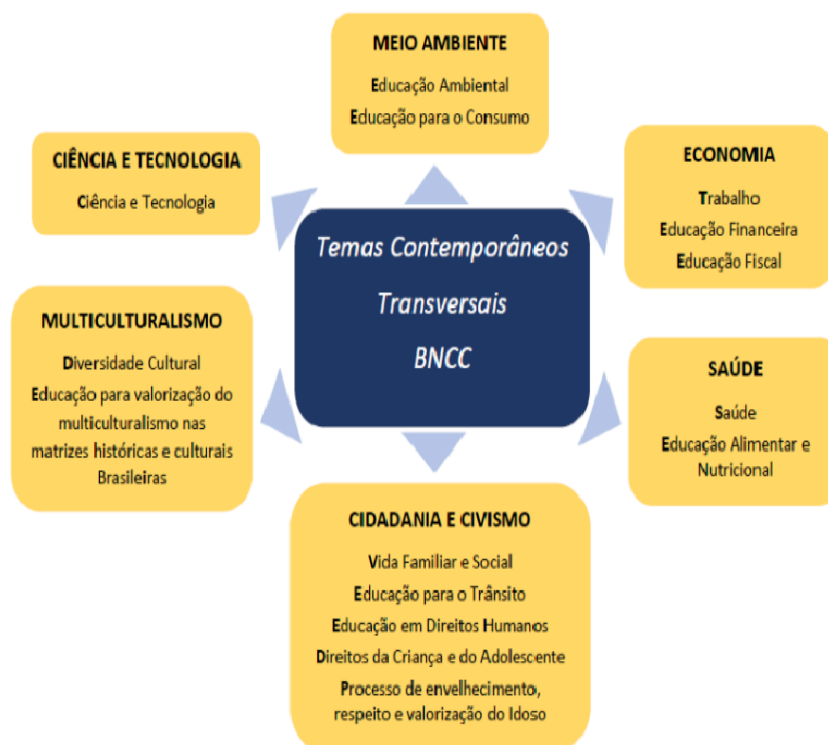
Imagem 1 – Temas Contemporâneos Transversais (BNCC)

17

Disponível

em:

<https://gedh-uerj.pro.br/documentos/temas-contemporaneos-transversais-na-bncc-contexto-historico-e-pre-supostos-pedagogicos/> Acesso em: 04 fev. 2025



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Temas contemporâneos transversais na BNCC. Disponível: [https://gedh-uerj.pro.br/documentos/temas-contemporaneos-transversais-na-bncc-proposta-de-praticas-de-
-implementacao/](https://gedh-uerj.pro.br/documentos/temas-contemporaneos-transversais-na-bncc-proposta-de-praticas-de-implementacao/) Acesso em: 04 fev. 2025

A partir do que foi exposto, pretendo, a seguir, compartilhar minha experiência, destacando a utilização desses documentos em minha trajetória profissional e como eles têm orientado minha prática docente. Darei ênfase aos Temas Transversais relacionando-os à disciplina de Sociologia, buscando analisar os desafios enfrentados na aplicabilidade dos temas transversais no currículo escolar.

Relato de experiência

Experiência com os Temas Transversais

Meu primeiro contato e experiência com os Temas Transversais ocorreu durante o Estágio Supervisionado na faculdade de Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Regional do Cariri- URCA, especificamente no Ensino Fundamental¹⁸. Na época, o estágio era dividido em dois momentos: observação e regência. Como a

¹⁸ O componente curricular Estágio Supervisionado II: Ensino fundamental ocorreu na Escola Municipal Josefa Alves de Souza, localizada na cidade de Barbalha, CE. Iniciei no mês de dezembro de 2009 (final do ano letivo) e retornando no mês de fevereiro e março de 2010. Estágio realizado na disciplina de história e no turno vespertino.

Sociologia não fazia parte do currículo do ensino fundamental, as atividades eram realizadas em disciplinas afins, como geografia ou história.

No entanto, havia resistência por parte das escolas e dos próprios professores em receber estagiários. Para viabilizar a experiência de regência, foi proposta, como parte do estágio, a elaboração de um minicurso baseado nos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Assim, elaborei o minicurso, atividade que correspondia à segunda etapa do estágio, voltada à prática docente, alinhando-se ao Tema Transversal *Pluralidade Cultural*. A escolha dessa temática justificou-se por dois motivos: primeiro, ao analisar o plano anual do professor, percebi pouca abordagem sobre a formação cultural brasileira; segundo, minha identificação com a Antropologia, o que me levou a optar pela diversidade cultural do país – além de acreditar ser um assunto capaz de despertar o interesse dos alunos. Minha intenção era apresentar a diversidade étnica e cultural presente na sociedade brasileira, destacando a importância da compreensão das relações culturais no país e suas influências. Dessa forma, buscando fornecer elementos fundamentais para fomentar o respeito à pluralidade e combater todas as formas de discriminação.

Por tanto, o objetivo da atividade era evidenciar as contribuições específicas das três matrizes formadoras da cultura brasileira - indígena, africana e portuguesa - destacando suas influências no cotidiano dos alunos. Procurando fazer com que os estudantes identificassem traços dessas culturas tanto no ambiente escolar quanto em seu entorno comunitário, desenvolvendo assim a consciência sobre a diversidade cultural presente em seu dia a dia e a importância de valorizá-la como apresenta a citação a seguir.

Recuperar as origens das diversidades influências é valorizar os povos que as trouxeram e seus descendentes, reconhecendo suas lutas pela defesa da dignidade e da liberdade, atuando na construção cotidiana da democracia no Brasil, dando voz a um passado que se faz presente em seres humanos que afirmam sua dignidade na herança cultural que carregam (Brasil, 1998, p.154).

Partindo dessa perspectiva, a atividade foi planejada com o objetivo de levar os alunos a reconhecer as raízes culturais brasileiras e compreender como essas características permanecem presentes em diversos grupos e regiões do país, destacando a importância do respeito à diversidade. Para tanto, o minicurso foi estruturado em duas etapas: apresentação das três matrizes culturais formadoras do Brasil (indígena, africana

e portuguesa) e uma roda de conversa para analisar o processo de interação entre essas matrizes e como se refletem na cultura brasileira.

No primeiro momento, abordei aspectos fundamentais de cada uma das culturas formadoras, incluindo: estrutura social, sistema religiosos e bases econômicas usando como recursos a apresentação multimídia (datashow) como guia expositivo e vídeos acerca do documentário "O Povo Brasileiro" baseado na obra de Darcy Ribeiro, que proporcionou um recurso mais visual. No segundo momento optei por uma roda de conversa como instrumento avaliativo por proporcionar maior liberdade de expressão aos alunos favorecendo a socialização do conhecimento. Notei que os alunos demonstraram particular interesse nas técnicas indígenas de confecção de flechas e as manifestações religiosas e estéticas culturais africanas.

No estágio de Ensino Médio¹⁹, disciplina de Sociologia já havia sido implementada como disciplina obrigatória, juntamente com a filosofia. Da mesma forma do estágio anterior, houve o momento da observação e regência. Como foi relatado anteriormente, havia resistência por parte da escola e dos professores para ceder aulas para a regência.

Durante o estágio presenciei em uma das aulas a proposta de um debate promovido pela professora de Sociologia. O tema era "A sociedade barbalhense", a turma foi dividida em dois grupos: um que defendia os aspectos positivos da cidade e outro que criticava suas falhas. A dinâmica lembrava um tribunal, onde os alunos assumiram papéis de "acusação" e "defesa". Inicialmente, os estudantes estavam tímidos, mas se engajaram após uma colega levantar a questão: "O prefeito não faz nada!". A partir daí, a discussão se concentrou na gestão municipal, com os alunos discutindo ações (ou falta de ações) do poder público. O ponto positivo dessa atividade foi a quebra de rotina da aula expositiva e mobilizou alunos a participarem mais ativamente da aula, contudo, a ausência de preparação prévia ou conhecimento sobre poder público limitou as falas e argumentos ao senso comum, reduzindo o debate a uma "acusação vazia" sem propostas ou contextualização histórica.

Observando essa situação e o contexto da época, pois estávamos no período das eleições do ano de 2010, optei por elaborar uma oficina sobre Política e Processo Eleitoral buscando alinhar com a proposta do Tema Transversal Ética.

¹⁹ O componente curricular Estágio Supervisionado III: Ensino Médio Realizado na Escola Estadual Virgílio Távora, localizada na cidade de Barbalha. Período de maio e junho, o mês de julho foram férias escolares, retornando em agosto e setembro do ano de 2010. Estágio realizado na disciplina de Sociologia no turno matutino.

Entendendo que os Temas Transversais propõem uma "cidadania ativa" (Brasil, 1998, p. 21) na qual o indivíduo se torna "criador de direitos e participante ativo na gestão pública" (Brasil, 1998, p. 54), sendo assim, tinha como objetivo na realização da oficina trazer os conhecimentos teóricos acerca da política, mas também buscar conscientizar os alunos em relação a importância da participação deles no processo eleitoral.

No primeiro momento apresentei origem do conceito geral de política na Grécia Antiga e em seguida mostrando a transformação do conceito ao longo do tempo. Após esse momento, apresentei alguns aspectos centrais da política, como sua relação com os assuntos de interesse público (por exemplo, gastos financeiros), as organizações políticas (partidos políticos) e as formas de governo mais conhecidas (Absolutismo, Monarquia, República e Democracia). Esses elementos serviram para ilustrar como a política pode ser exercida em diferentes contextos históricos.

Ao apresentar a estrutura da Democracia Representativa como forma de governo, mostrei como ela se configura no Brasil e detalhei as funções e deveres dos representantes políticos, como senadores, deputados e presidente, destacando o papel de cada um no sistema político. Em seguida, abordei os processos eleitorais, com ênfase nas eleições e no voto. Fiz uma breve explicação sobre o que é o processo eleitoral e, depois, discuti dois temas específicos: a Lei da Ficha Limpa²⁰ e a obrigatoriedade do voto²¹. A Lei da Ficha Limpa foi destacada por ser uma novidade no cenário político brasileiro e por ainda gerar dúvidas e debates. Já a obrigatoriedade do voto foi discutida sob a perspectiva de um governo democrático, questionando se, em uma democracia, o voto deveria ser obrigatório ou facultativo.

Como a proposta hoje na educação básica é a formação de cidadania dos alunos, a atuação dos PCN se torna imprescindível, pois toda sua proposta de educação está baseada nessa nova perspectiva o que muito se assemelha ao objetivo da Sociologia no Ensino Médio. Avalio os Temas Transversais como primeiro passo para se trabalhar assuntos sociológicos, mesmo que de forma superficial, no ensino fundamental. Seria uma alternativa para educadores das ciências humanas começarem a cultivar uma base

²⁰ Lei Complementar Nº135, de 4 de junho de 2010. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lc_p135.htm Acesso em: 03 fev. 2025

²¹ Lei nº 4.737, de 15 de julho de 1965. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4737compilado.htm Acesso em: 03 fev. 2025

sociológica nos alunos de forma que quando estes estivessem no Ensino Médio poderiam assimilar os conteúdos de sociologia de maneira mais fácil.

Mesmo com as dificuldades, a oficina foi realizada, e os alunos demonstraram grande interesse pelo tema. Essa foi uma das minhas primeiras experiências práticas com temas transversais, e, apesar dos desafios, considero que foi uma oportunidade valiosa para trabalhar conceitos importantes de forma interdisciplinar.

Quando iniciei minha carreira docente, comecei a introduzir os Temas Transversais em alguns conteúdos, utilizando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como direcionamento para a construção do currículo. Os Temas Transversais ainda estão disponíveis até hoje, com propostas de atividades que podem ser realizadas de forma transversal.

No contexto da escola profissionalizante, havia um direcionamento para aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Por tanto, nos planejamentos selecionava conteúdos programáticos que poderiam ter maior probabilidade de incidência no ENEM e a forma que eram trabalhados em sala estava articulados ao desenvolvimento das competências específicas demandadas pelo exame. Dessa forma, os Temas Transversais estavam em plano secundário em meu planejamento pedagógico. Quando eventualmente os incorporava nos meus planejamentos, utilizava apenas como um elemento complementar em determinados conteúdos curriculares já trabalhados em sala de aula.

Com a chegada do Novo Ensino Médio²² e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), houve uma mudança significativa no currículo escolar, como também, na proposta dos Temas Transversais que agora são denominadas como Temas Contemporâneos Transversais. Anteriormente os Temas Transversais eram os seguintes: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho e consumo e pluralidade cultural, agora, foram incluídos temas como cidadania e civismo, ciência e tecnologia, economia (com foco no empreendedorismo), além de manter questões como meio ambiente e saúde. Essa mudança reflete uma tendência na educação brasileira alinhada aos interesses do neoliberalismo como Borghi e Costola (2018) apresentam em seu trabalho a influência de grupos empresariais que compõem o “Movimento Todos pela Base Nacional Comum (MBNC)” na construção da BNCC e os interesses dos mesmos, como apresenta a citação a seguir:

²² É importante ressaltar que o relato aqui narrado aconteceu antes da reestruturação do Novo Ensino Médio através da Lei nº 14.945/2024.

O posicionamento desses sujeitos sociais, como o MBNC, em assumir um papel educacional e elaborar propostas que influenciam as políticas educacionais, se dá com o intuito de construir escolas de cunho tecnicista, produzindo um conhecimento instrumental baseado apenas na racionalidade e produtividade. Nesse sentido, é essencial analisar o discurso desse grupo que se nomeia ‘sem fins lucrativos’, mas que indiretamente irá lucrar com as reformas educacionais, seja no âmbito das editoras dos livros didáticos; na formação inicial e continuada de professores; nas avaliações externas; ou no âmbito das empresas que visam ter mão de obra barata, com pouca qualificação, mas com competência produtiva; ou ainda nos diversos outros setores do capital financeiro, como o Banco Mundial, que investem em modelos educacionais do tipo (UNESCO, 1990), atuando na educação pela disputa de orçamento (Borghi; Costola, 2018, p.1315).

Da mesma forma, o discurso do empreendedorismo analisado por Castro; Gawryszewski; Dias (2022), apresentam a disseminação da ideologia empreendedora no âmbito da educação pública e sua correlação com as particularidades do capitalismo dependente brasileiro, contextualizada pela crise estrutural do sistema capitalista contemporâneo com podemos observar na citação a seguir:

(...) O discurso do empreendedorismo, na época atual, procura legitimar a integração dita harmoniosa entre trabalhador e mundo do trabalho precário. Essa compreensão, particular ao sistema do capital, não ignora que o trabalhador pode não assimilar esse discurso pacificamente e, premeditadamente, a própria sociabilidade do capital impõe a ele que se eduque para, enfim, integrar-se à precariedade. Nessa conjuntura é que se forjam fartos os projetos formativos, colocados em prática na educação escolar, bem como em outros processos formativos, com o intuito de formar jovens dotados de competências empreendedoras que procriem valor. Uma das justificativas mais mobilizadas para justificar a execução de ações que aproximam o empreendedorismo da formação dos sujeitos é de que a iniciativa aproximaria a educação juvenil ao mundo do trabalho. (Castro; Gawryszewski; Dias, 2022, p. 2).

Atualmente, não tenho utilizado os Temas Transversais, ou pensado como incluí-los no planejamento, embora alguns conteúdos possam contemplar aspectos relacionados a eles. Acredito que isso se deve ao fato de que, no Novo Ensino Médio, as disciplinas são trabalhadas de forma interdisciplinar, então você está mais preocupado em pensar estratégias para integrar áreas de conhecimento, do que refletir sobre o uso dos temas. No entanto, vejo que a prática da interdisciplinaridade ainda enfrenta barreiras, tanto pela dificuldade de articulação entre as áreas quanto pela falta de apoio pedagógico nas escolas que proporcione articulação e mediação para a realização desse tipo de trabalho.

Portanto, minha experiência com os Temas Transversais foi mais significativa no início da carreira, durante o estágio e nos primeiros anos de docência. Naquela época, eu os incluía sempre que via uma oportunidade de complementar o conteúdo. Hoje, porém, com o advento do Novo Ensino Médio, não tenho trabalhado com eles de forma intencional, principalmente porque a discussão sobre os Temas Transversais no Novo Ensino Médio tem sido pouco frequente. Apesar de a BNCC trazer propostas relacionadas a temas como ciência, tecnologia e empreendedorismo, ainda há pouca orientação sobre como incorporá-los na prática. E se antes, já havia dificuldades em incorporar os Temas Transversais, atualmente, com a implementação da BNCC, observa-se uma escassa menção ao tema, bem como discussões insuficientes sobre estratégias para sua integração nos conteúdos curriculares.

Em resumo, acredito que os Temas Transversais continuam sendo relevantes, mas sua aplicação no contexto atual exige uma nova abordagem, alinhada às competências e às habilidades da BNCC e à proposta interdisciplinar do Novo Ensino Médio. No entanto, para que isso aconteça, é necessário um esforço coletivo, envolvendo tanto os professores quanto o apoio pedagógico das escolas.

Reflexões sobre Temas Transversais e Interdisciplinaridade no Ensino

Os temas transversais sempre trouxeram em sua proposta a interdisciplinaridade das áreas de conhecimento. Com a BNCC a ideia é que as disciplinas não são mais vistas de forma isolada, mas como áreas de conhecimento que se conectam. Nesse sentido, os temas transversais também deveriam ser trabalhados de maneira interdisciplinar, promovendo a interação entre diferentes áreas.

Embora a interdisciplinaridade seja amplamente discutida nas licenciaturas, sua aplicação prática ainda enfrenta grandes desafios. Trabalhar de forma interdisciplinar não se limita à área em que atuamos, mas exige a colaboração com outras áreas do conhecimento e essa é uma dificuldade que nós, educadores, enfrentamos o cotidiano escolar.

Embora a BNCC proponha uma organização interdisciplinar dos componentes curriculares e nesses contexto os TCTs poderiam ser trabalhados de forma colaborativa entre diferentes áreas, envolvendo vários componentes, tornando o processo ensino-aprendizagem mais integrado e significativo, percebo que, na prática, as limitações da aplicabilidade da interdisciplinaridade vai além da atuação do professor-

em trabalhar ou não desta forma, mas exige um suporte pedagógico institucional que estimule e viabilize tal abordagem. Posso ilustrar como exemplo a minha experiência em escolas onde atuei – incluindo minha atual instituição. Em nenhuma delas havia um planejamento pedagógico que incentivasse a integração com áreas além das Ciências Humanas, nem diálogos sobre a inclusão dos Temas Transversais nos planejamentos e essa situação ainda persiste após a Reforma do Ensino Médio.

Então, o que posso afirmar, é que minha experiência com os Temas Transversais ocorreu principalmente durante o período de estágio e no início da minha formação como docente. Naquela época, eu buscava incluir temas transversais sempre que via uma oportunidade de complementar o conteúdo. No entanto, atualmente, não tenho utilizado tanto esses temas, pois percebo que há uma lacuna na discussão sobre como trabalhá-los no contexto do Novo Ensino Médio.

A BNCC trouxe novas temáticas, como ciência, tecnologia e empreendedorismo, que antes não eram tão destacadas. Esses temas ganharam espaço, mas ainda há pouco debate sobre como integrá-los de forma prática no currículo. Acredito que isso reflete uma das grandes dificuldades que enfrentamos hoje: a falta de diálogo e planejamento para trabalhar essas questões de maneira interdisciplinar.

Outra dificuldade que percebo em como pensar estratégias para o uso dos TCT's é a falta de tempo e estrutura para o planejamento interdisciplinar, muitos professores têm uma carga horária extensa, com pouco tempo dedicado ao planejamento pedagógico. Além disso, é necessário que haja uma coordenação pedagógica que oriente e incentive essa prática.

Por exemplo, um trabalho que foi apresentado na feira de ciências da escola tratava sobre uma comunidade quilombola, seria interessante envolver professores de diferentes áreas: Sociologia poderia abordar a memória e a cultura, Geografia poderia tratar da questão territorial, História poderia explorar o contexto histórico, e Matemática poderia contribuir com levantamentos estatísticos.

No entanto, na prática, essa integração não aconteceu, pois exigia um alinhamento que muitas vezes não acontece devido às limitações de tempo de planejamento, e à falta de apoio pedagógico. Esse momento, de realizações de feiras de ciências, poderia ser propício para a realização de projetos interdisciplinares, que poderiam ser uma excelente oportunidade para trabalhar os temas transversais. No entanto, essas iniciativas e a oportunidade de usar os temas nesse contexto acabam sendo muitas vezes negligenciadas na escola. Então, crédito que a dificuldade que encontramos, tanto para

trabalhar os TCTs, quanto a interdisciplinaridade está relacionada à falta de uma estrutura organizacional que a ponha em prática.

Na realidade escolar em que atuo, o tempo pedagógico destinado ao planejamento é limitado. Por exemplo, os professores da área de Humanas possuem horários de planejamento em turnos diferentes e que muitas vezes não coincide com o horário de outro colega de área. Posso citar o caso da disciplina de Sociologia, além de mim, há outros docentes ministrando a disciplina, devido a forma como foi feita a distribuição da carga horária em sala nos dias da semana, os horários destinados ao planejamento ficaram em dias e turnos diferentes. Essa estrutura fragmentada faz com que nossos planejamentos sejam majoritariamente individuais, e quando há algum momento para alinhar conteúdos, isso ocorre de forma rápida e informal, geralmente em aulas vagas ou até mesmo no horário do intervalo. Além disso, falta um acompanhamento pedagógico consistente que oriente os professores. Como resultado, os planejamentos não acontecem da maneira como deveriam acontecer- de forma coletiva, pelo menos no contexto da minha escola. É possível que em outras realidades esse processo funcione melhor, mas, no meu cotidiano percebo que existe esse obstáculo em um planejamento que traga alinhamento entre os docentes e a gestão pedagógica.

Por tanto, atribuo a dificuldade de implementação dos Temas Transversais, mais a interdisciplinaridade na escola à falta uma estrutura pedagógica mais sólida na escola para que isso aconteça de fato.

Críticas ao empreendedorismo na educação

Na BNCC os itinerários formativos²³ buscam aprofundar os conteúdos das áreas do conhecimento e para isso, devem ser organizados em quatro eixos norteadores:

I – investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;

II – processos criativos: supõem o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para

²³ Antes da reestruturação do Novo Ensino Médio, havia os itinerários formativos compostos pelas disciplinas: Projeto de Vida, Trilhas de Aprofundamento e Eletivas. Com a reestruturação, em 2024, os itinerários formativos são compostos por disciplinas voltadas para Português e Matemática, as eletivas permanecem e houve a saída de Projeto de Vida.

a criação de processos ou produtos que atendam a demandas para a resolução de problemas identificados na sociedade;

III – mediação e intervenção sociocultural: supõem a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;

IV – empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12, § 2º). (Brasil, 2018, p. 478- 479).

Geralmente, os eixos norteadores são abordados em disciplinas como eletiva e trilhas de aprofundamento presentes nos itinerários formativos. Um dos pontos que me preocupa com o Novo Ensino Médio é o enfoque que existe em relação ao empreendedorismo, que vem carregado do discurso da promessa de sucesso fácil e enriquecimento rápido, mas que sabemos que a realidade é bem diferente.

Na cidade onde trabalho, a fonte de renda de muitas famílias é o emprego na prefeitura, na agricultura, na fábrica de cimento. Além disso, boa parte dos setores que absorve a mão de obra é o comércio e o trabalho autônomo. Muitos alunos já estão inseridos nesse mercado de trabalho, alguns ajudam suas famílias em pequenos comércios, outros são filhos de trabalhadores autônomos ou já trabalham em serviços informais. Então, para eles, o empreendedorismo seria uma solução para os problemas financeiros, ou melhoria de vida. Nesse contexto, como posso dizer a um aluno que ele não deve seguir esse caminho, se na visão dele um pequeno negócio que ele possa ter é uma opção para sustentar a si mesmo e à sua família?

Porém, a realidade é que a maioria dos pequenos empreendedores enfrenta dificuldades e pouquíssimos conseguem se tornar milionários, como imaginam muitos alunos ao ouvir as promessas sobre o empreendedorismo. É importante que os alunos entendam isso, para que não caiam na ilusão de que é uma solução fácil para todos os seus problemas. Acho que falta, justamente, discutir essa realidade, muitos deles enfrentam questões imediatas: como contas para pagar e dificuldades financeiras, não posso dizer a um aluno que ele não deve trabalhar ou montar um negócio, porque, muitas vezes, essa é a única forma de ajudar sua família. Mas, é importante que ele entenda que empreender não é fácil que é algo complexo. Os alunos precisam compreender que fatores externos, como crises econômicas, podem afetar diretamente o sucesso de um negócio por mais que ele se dedique. Acho que falta justamente esta reflexão: mostrar que, além do esforço individual, há situações que estão fora do nosso controle.

Por exemplo, quando falo sobre Karl Marx em sala de aula, costumo falar que comerciantes também são trabalhadores, só ganham a acima da média. Se a classe trabalhadora não tem renda suficiente, como o pequeno comerciante vai se sustentar? Além disso, esses pequenos negócios precisam competir com grandes redes, como supermercados, o que torna a situação ainda mais complicada. Muitos alunos não pensam como esses fatores externos, como crises econômicas ou a concorrência, podem prejudicar algum pequeno negócio.

Outro ponto, o empreendedorismo está sendo abordado em sala, visto que os professores não possuem formação ou capacitação na área, então, é nesse contexto que surge o polêmico "notório saber"²⁴ que permite que professores sem formação específica ministrem disciplinas sobre empreendedorismo. Na prática, por exemplo, vejo colegas da matemática abordando temas como educação financeira em disciplinas como Trilhas de Aprofundamento ou Eletivas. Apesar de não ver isso como algo ruim, acredito que falta uma visão mais crítica sobre os desafios reais do empreendedorismo. Por exemplo, como lidar com crises econômicas?

Hoje, eu tento conscientizar os alunos que não basta apenas o “esforço”, mas que existem fatores externos que podem contribuir para o sucesso dele ou não como um empreendedor. Por isso, meu questionamento ao incentivo ao empreendedorismo no Ensino Médio é que ele muitas vezes ignora a realidade. Como professora, acredito que meu papel é fazer com que o aluno enxergue esse tema de forma crítica.

Relações de Trabalho e Aplicabilidade dos temas transversais

Observando que os professores da educação básica enfrentam jornadas exaustivas, com carga horária elevada e um número excessivo de turmas, somada à escassez de tempo destinado ao planejamento pedagógico, dificulta a elaboração de aulas que articulem adequadamente os Temas Transversais e a interdisciplinaridade, conforme orienta as diretrizes educacionais. No meu caso, por exemplo, sou responsável por lecionar Sociologia para as três séries do Ensino Médio em dois turnos, além de ministrar Itinerários Formativos (trilha de aprofundamento em três turnos e

²⁴ Com o lançamento da proposta da Reforma do Ensino Médio em 2016, surgiu um debate em torno do conceito de "notório saber". Essa proposta previa que professores sem qualificação específica, mas com experiência comprovada em determinada área, poderiam assumir disciplinas relacionadas ao seu conhecimento prático. No entanto, essa ideia gerou controvérsias, pois argumentava-se que poderia abrir precedentes para a contratação de profissionais com baixa qualificação, o que poderia levar à precarização ainda maior do ensino.

eletiva em um turno) em três turnos. Com apenas uma aula semanal de Sociologia por turma e a necessidade de planejar tanto essas aulas quanto os Itinerários, o tempo disponível é insuficiente para pensar em temas como empreendedorismo, ética ou sustentabilidade no meu planejamento. É mais cômodo cumprir o conteúdo programático da disciplina e não pensar em como incluir os temas transversais no meu plano de aula.

Além disso, a falta de um acompanhamento pedagógica que facilite a abordagem desses temas é um obstáculo. Acredito que muitas escolas não oferecem suporte adequado para que os professores trabalhem de forma interdisciplinar, o que é algo importante para a implementação dos temas transversais. A interdisciplinaridade exige tempo, diálogo e colaboração entre os professores, mas que na prática não acontece. Outro ponto para que os temas transversais sejam trabalhados de forma eficaz: é necessário que haja disposição e esforço por parte do coletivo, mas nem todos os professores estão dispostos ou têm condições de dedicar tempo extra para planejar atividades interdisciplinares com outros professores. Isso desestimular aqueles que têm interesse em incluir esses temas em suas aulas, mas se veem trabalhando sozinhos sem o apoio necessário.

Se não há uma cultura escolar que valorize os temas transversais, também contribui para essa negligência. Se o pedagógico da escola não prioriza esses temas, dificilmente os professores se sentirão motivados a incluí-los em seus planejamentos. É necessário que exista uma estrutura que incentive e facilite a abordagem desses temas, com tempo dedicado ao planejamento coletivo e à formação continuada dos professores.

Um exemplo que eu posso citar são os eventos escolares, como feiras de ciências ou eventos que envolvam toda a escola. Esses momentos são ideais para trabalhar os Temas Transversais e a interdisciplinaridade, mas exige um grande esforço de organização e planejamento com os colegas de trabalho. Muitas vezes, os professores precisam abrir mão de suas aulas regulares para dedicar tempo a essas atividades, o que nem todos estão dispostos a fazer. Em escolas regulares, onde o tempo já é limitado, isso se torna ainda mais difícil.

As condições de trabalho, as relações entre os professores e a falta de suporte pedagógico criam um ambiente em que os temas transversais acabam sendo negligenciados. Para que os temas transversais sejam efetivamente incorporados no cotidiano escolar, seria necessária uma mudança nas condições e nas relações de trabalho dos professores. Ou seja, mais tempo para planejamento, maior apoio

pedagógico e uma cultura escolar que valorizasse colaboração e a interdisciplinaridade. Sem essas mudanças, os temas transversais continuarão sendo algo sem muito destaque na educação.

Considerações finais

Ao longo do meu relato de experiência, quis apresentar a importância da interdisciplinaridade e transversalidade na formação integral na educação básica, contudo, a sua implementação efetiva enfrenta desafios estruturais, como a falta de tempo para planejamento, a ausência de uma coordenação pedagógica engajada e a dificuldade de alinhar diferentes áreas do conhecimento. Como professora, percebo que a possibilidade de incorporar temas transversais no cotidiano escolar é mais propícia em momentos pontuais, por meio de projetos e feiras, do que durante o cotidiano das aulas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio trouxeram uma nova proposta ao reformular os temas transversais, introduzindo novas temáticas como cidadania, ciência e tecnologia, e economia. No entanto, a ênfase no empreendedorismo como solução para desafios socioeconômicos pode criar expectativas irreais entre os alunos, especialmente aqueles em contextos vulneráveis. Além disso, a interdisciplinaridade proposta pela BNCC, embora teoricamente promissora, esbarra na resistência de professores, na falta de tempo para planejamento colaborativo e na ausência de uma estrutura pedagógica que favoreça a integração entre as disciplinas.

Por fim, é importante superarmos as limitações atuais por meio de um esforço coletivo que envolva professores e gestores garantindo que a interdisciplinaridade e a transversalidade não sejam apenas ideais, mas práticas concretas e consistentes.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, 2018. Disponível em:

https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf

Acesso em: 3 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo no ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/** Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível:

<https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> Acesso: 3 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/** Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível:

<https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf> Acesso: 4 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 2000 Disponível:

<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/apresentacao/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>

Acesso: 3 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC: proposta de práticas de implementação**. Brasília, DF.: MEC, 2019. DISPONÍVEL:

<https://gedh-uerj.pro.br/documentos/temas-contemporaneos-transversais-na-bncc-proposta-de-praticas-de-implementacao/> Acesso em: 4 fev. 2025.

COSTOLA, Andresa.; BORGHI, Raquel Fontes. Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do movimento todos pela base nacional comum.

Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. esp. 3, p. 1313-1324, dez., 2018.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RUFINO CASTRO, M.; GAWRYSZEWSKI, B.; AZEVEDO DIAS, C. **A ideologia do empreendedorismo na reforma do ensino médio brasileiro**. Revista Trabalho Necessário, 20(42), 01-25, 2022. <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53456>.

Capítulo 4: Ensino de Sociologia e juventude: uma experiência a partir da implementação do Novo Ensino Médio no estado do Ceará

Manoel Moreira de Sousa Neto

Introdução

O presente capítulo apresenta um relato de experiência docente realizado no segundo semestre do ano de 2023 em uma escola pública da rede estadual do Ceará, localizada na periferia da cidade de Fortaleza. No período em que ocorreram as práticas pedagógicas, a escola em questão funcionava na modalidade regular e estava no segundo ano de implementação do plano de adequação às mudanças promovidas pela Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017.

Na ocasião, as turmas do segundo ano do Ensino Médio foram organizadas para atender às demandas das mudanças que se aventavam para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), prometidas para o ano de 2024²⁵ e que, em linhas gerais, seria dividido em duas fases, sendo a segunda específica para duas áreas do conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dessa forma, os estudantes deveriam escolher se a avaliação deveria apresentar questões objetivas de:

- Linguagens e Códigos e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas;
- Ciências da Natureza e Matemática;
- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática;
- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza.

Essa perspectiva para o exame nacional acabou estimulando o governo a implementar a parte da sua base diversificada dessa maneira. No entanto, a adoção de um modelo pautado em trilhas de aprofundamento já estava prevista no Documento Referencial Curricular do Ceará.

Entende-se por trilhas de aprofundamento, o conjunto de unidades curriculares, com duração de um semestre, voltada para o aprofundamento na Área do Conhecimento ou Formação Técnica Profissional escolhida pelo estudante. Os estudantes não escolhem as unidades curriculares. Já as eletivas são unidades curriculares de livre escolha dos estudantes, com duração de um

²⁵ A proposta inicial de reformular o Exame Nacional do Ensino Médio foi interrompida na gestão do ministro da educação Camilo Santana, em 2023. Na ocasião, a pasta alegou que qualquer mudança no exame a fim de adequar a nova realidade do Ensino Médio deveria ser debatida durante a elaboração do próximo Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/09/19/ministro-da-educacao-mudancas-enem-novo-ensino-medio.ghtml> Acesso em 22 ago. 2025.

semestre cada, que lhes possibilitam experimentar diferentes temas, vivências e aprendizagens, de maneira a diversificar e enriquecer o seu Itinerário Formativo. Por sua vez, o Projeto de Vida e o trabalho pedagógico intencional e estruturado que tem como objetivo primordial desenvolver a capacidade do estudante de dar sentido a sua existência, tomar decisões, planejar o futuro e agir no presente com autonomia e responsabilidade. Desse modo, as possibilidades de unidades curriculares que podem configurar um itinerário formativo são diversas. Isso posto, as escolas devem oferecer, no mínimo, dois itinerários formativos que contemplem todas as áreas do conhecimento, podendo inclusive integrar diferentes áreas em um mesmo itinerário, de acordo com seu corpo docente, discente e infraestrutura (Ceará, 2022).

Ao diferenciar as trilhas das disciplinas eletivas na base diversificada, o documento estadual orienta que o trabalho com as trilhas seja orientado por eixos que vão estruturar as disciplinas presentes na trilha. Dessa forma, em cada semestre os estudantes se deparariam, a partir do 2º ano do Ensino Médio, com unidades curriculares centradas nos seguintes princípios: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo.

Vale ressaltar que o relato que apresento na próxima seção corresponde ao trabalho com uma disciplina elaborada para atender ao eixo “processos criativos”. Como veremos nas páginas seguintes, essa centralização curricular terá efeitos diretos na metodologia de avaliação da aprendizagem dos estudantes.

Ao relatar minhas experiências como docente da educação básica no estado do Ceará, me alinho à concepção de Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 63) que consideram o relato de experiência como “expressão escrita de vivências, capaz de contribuir na produção de conhecimentos das mais variadas temáticas, é reconhecida a importância de discussão sobre o conhecimento.”

Ainda segundo os autores, o relato de experiência em contexto acadêmico assume a pretensão de ir “além da descrição da experiência vivida (experiência próxima), a sua valorização por meio do esforço acadêmico-científico explicativo, por meio da aplicação crítica-reflexiva com apoio teórico-metodológico (experiência distante).” (Mussi; Flores; Almeida, 2021, p.64). Dessa maneira, ao tornar meu relato de experiência uma forma de produção do conhecimento, assumo a pretensão de tornar este texto uma contribuição para os estudos sobre o ensino de Sociologia de forma mais específica e sobre a implementação da Reforma do Ensino Médio, aprovada em 2017, no estado do Ceará.

Dito isto, é importante ressaltar que as contribuições deste relato se referem especificamente ao modelo adotado pelo estado do Ceará para implementar o Novo

Ensino Médio (NEM). Dessa maneira, as mudanças que passaram a ser implementadas em 2025, a fim de atender a determinação da lei nº 14.945/2024 (Reforma da Reforma), não fazem parte do escopo de reflexões que esta experiência me proporcionou.

Experiência docente sobre as trilhas de aprofundamento em 2023²⁶

Para mim é uma satisfação. O Márcio, como bem falou, além de colegas de profissão, é um amigo mesmo da mais profunda amizade que vocês possam imaginar. Então é sempre um prazer compartilhar os nossos trabalhos e espero que eu possa também contribuir com as discussões que ele vem desenvolvendo com vocês na disciplina. Então, eu vou, como o Márcio já fez as devidas apresentações, vou explicar como eu dividi aqui a apresentação.

Mundo jovem e conectividades com enfoque nas questões de juventudes. Eu preciso explicar para vocês o motivo desse nome “mundo jovem e conectividades”, que é uma unidade curricular criada para uma trilha de aprofundamento²⁷. Vou fazer logo esse destaque que não foi uma experiência da disciplina de Sociologia em si, da Formação Geral Básica, que a gente tem nessa divisão, nessa clivagem do novo Ensino Médio. É uma experiência sobre a implementação do novo Ensino Médio no estado do Ceará, que ficou, agora a gente já sabe, como uma experiência única, porque com a não mudança no Enem, o governo voltou atrás na proposta de trilhas de aprofundamento²⁸, mas é algo que a gente pode deixar para o momento das perguntas, caso vocês queiram saber um pouco mais sobre isso. Em seguida, falo também um pouco sobre, de onde eu falo, quais são as minhas referências metodológicas, para depois, enfim, falar do processo todo, da avaliação, dos resultados, dessa experiência. Dessa forma, vou dividir a minha fala nesses 3 tópicos.

Para entendermos um pouco mais isso que eu falei para vocês: o novo Ensino Médio aqui no Ceará tem essa divisão: de Formação Geral Básica e Base Diversificada.

²⁶ O relato a seguir reproduz parte da minha participação em uma aula da disciplina Laboratório de Ensino em Ciências Sociais II, do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no semestre 2023.2, ministrada pelo professor doutor Márcio Kleber Moraes Pessoa.

²⁷ A disciplina em questão faz parte do catálogo elaborado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) para a base diversificada do NEM nas turmas de 2º ano do Ensino Médio. Maiores informações sobre essa e outras disciplinas das trilhas de aprofundamento estão disponíveis em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2023/01/trilhas_de_aprofundamento_nem1.pdf Acesso em: 22/08/2025.

²⁸ Com esse formato caracterizado por unidades curriculares que interseccionam duas áreas do conhecimento.

Nós temos casos nas estruturas convencionais, tradicionais, e a Sociologia vai ter uma hora aula semanal e eu trago essa informação, porque eu vou depois estabelecer alguns contrapontos com a questão das duas aulas que a base diversificada vai ter, que são as disciplinas eletivas e as disciplinas de trilha de aprofundamento.

No caso dessa disciplina específica, dessa que é chamada “mundo jovem e conectividades”, era uma trilha que juntava as competências e as habilidades, pegando a perspectiva da pedagogia das competências que embasa essa nova BNCC das áreas de Ciências Humanas e também da área de Linguagens e Códigos. Com isso, essas disciplinas são de duas horas-aula semanais, além, também, da disciplina de projeto de vida, que também tem presença na escola. Tivemos essa experiência durante o ano todo.

Como funcionou a implementação dessas disciplinas? As trilhas tinham duração semestral. Durante dois bimestres, nós desenvolvemos essas disciplinas de trilha. Então, é importante saber que essa diferença acabou me limitando nas aulas de Sociologia com uma hora aula semanal e me possibilitando (pode parecer pouca coisa, mas uma hora a mais faz muita diferença) para que eu pudesse desenvolver uma atividade mais diferenciada, que é o que eu pretendo demonstrar aqui para vocês.

E, agora, falando um pouco das minhas referências, da perspectiva que a gente parte para pensar, quando a gente olha e encara o desafio de fazer uma disciplina como essa, de tentar construir tudo praticamente do zero, porque a SEDUC trouxe a proposta, trouxe as orientações, mas eu já adianto para vocês que eu fiz pouco uso dessas indicações e referências do governo. Peguei, digamos assim, a ementa, fazendo uma comparação com o que ocorre na universidade, e fui tentando construir isso ao longo desses dois bimestres, sempre partindo da perspectiva do caderno de metodologias do pessoal da Universidade Estadual de Londrina - UEL²⁹. Eles já haviam construído toda uma reflexão, lá no início, no tempo em que o professor Márcio Pessoa e eu estávamos na graduação cursando a licenciatura, tivemos contato com essas metodologias e isso para mim é algo que eu trago comigo até hoje. Eu acho que hoje nós temos outras contribuições, nós temos outros autores, nós temos outras referências, mas eu ainda acredito que essa reflexão, todo esse pensamento construído lá na licenciatura da UEL, que vai ter uma influência muito grande no Brasil todo, inclusive nos livros didáticos,

²⁹ Trata-se de um dos capítulos do livro: Caderno de Metodologias de Ensino e de Pesquisa de Sociologia (2009), de autoria de Ileizi Luciana Fiorelli Silva, com o título: Metodologias de Ensino de Sociologia na Educação Básica: aproximações com os fundamentos pedagógicos.

quando eu abordo isso na minha tese de doutorado, essa reflexão ainda é, a meu ver, muito eficaz para pensarmos nossa prática, nosso fazer didático dentro da escola.

Em linhas gerais, esse é o material que eu uso com referência. Ele traz essa junção de uma perspectiva construtivista, do Vygotsky, e da pedagogia histórico-crítica, do Demerval Saviani, e também do livro do Gasparin³⁰, em que ele vai pensar no passo a passo, nesses procedimentos didáticos e eu tentei refletir sobre essa experiência e trazer ela de fato, em cada um desses momentos. Da prática social inicial, da problematização, da instrumentalização, da catarse e da prática social final. Foi como nós construímos essa experiência junto com os estudantes. Esses são pontos iniciais. Esse não é o foco central da minha fala, mas é interessante para entendermos de onde foi que eu tirei a inspiração e as minhas ideias para que isso tudo acontecesse.

Na sequência, eu vou falar um pouco sobre cada um desses momentos. Eu não delimito, mas essas partes demandaram algumas aulas, algumas semanas de trabalho. Nessa primeira parte, foram as três primeiras semanas, que a gente teve de prática social inicial. Qual era a ideia? Era de fazermos uma reflexão sobre as juventudes. Por mais que tivéssemos toda uma questão voltada para uma experiência juvenil, toda uma questão relacionada à maneira como esse assunto é tratado na escola, eu trouxe uma referência da Sociologia.

Isso, inclusive, é uma coisa para pensarmos sobre essa reforma do Ensino Médio [de 2017]. Não sei como seria se outro profissional assumisse essa unidade curricular, como aconteceu em outras escolas, mas, no meu caso, até mesmo para facilitar o meu trabalho – para não produzir uma intensificação ainda maior do que essa reforma trouxe para o trabalho de nós, professores –, eu “puxei a brasa pra minha sardinha”, como se diz popularmente. Eu centrei a disciplina na questão sociológica. É um recorte que eu faço e que hoje eu posso falar para vocês que foi algo positivo. Não sei como é que seria se eu tivesse seguido à risca toda a “cartilha” indicada pela Secretaria.

Retomando aos momentos da intervenção: essa prática social inicial durou três semanas. Na primeira, eu fiz uma dinâmica com alguns “post its”³¹ (infelizmente, não foram feitas fotos desse momento). Eu levei dois bloquinhos de “post its”, um verde limão e um rosa, e pedi para os alunos escolherem, entregando para cada um deles. Depois que eles pegaram, eu pedi para que em cada uma das cores eles respondessem

³⁰ Aqui faço referência à obra: Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, de João Luiz Gasparin (2020).

³¹ Pequeno pedaço de papel com uma tira adesiva na parte de trás, utilizado para inserir notas rápidas.

no papelzinho a essas duas perguntas: “O que é ser jovem?” e “Quais são as principais dificuldades de ser jovem no Brasil?”. Destaquei que eles não precisariam se identificar, para que eles pudessem ficar à vontade para responder isso de forma que eles fossem mais honestos, que eles colocassem nos papéis todas as suas ideias sobre essas duas questões.

Dessa forma, uma vez que uma cor correspondia uma pergunta, a dinâmica era a seguinte: um aluno aleatório andava até a lousa, onde todos os “posts its” estavam grudados, e esse aluno que respondeu “O que é ser jovem?”, iria na outra pergunta e iria ler para o restante da turma uma resposta com a qual se identificou (feita por outro estudante). Então, a ideia era justamente de pensarmos nessa diversidade de significados, de situações, do que é ser jovem, daquilo que os distancia um dos outros, daquilo que os aproxima. E foi bem interessante. Foi bem legal esse primeiro momento com os estudantes. Contudo, acabamos falando muito mais sobre as dificuldades, isso chamou a atenção deles. Com isso, foi o momento de sabermos um pouco mais e de ouvir o que de fato eles pensavam sobre os problemas da juventude.

Na sequência, como também tínhamos pensado esses problemas – agora na perspectiva da escola –, assistimos, em dois momentos, o filme: “Nunca me sonharam”. Não sei se vocês já ouviram falar, mas é um documentário bem interessante, porque traz diferentes realidades escolares e não é muito antigo, acho que da segunda metade da década passada, acho que 2017, 2016, não sei bem³², mas ele aborda uma série de reflexões que de alguma forma aproximam da realidade que vivenciávamos na nossa escola.

O professor Márcio falou da nossa escola, que é uma escola de preferia, o Conjunto Ceará é um bairro periférico aqui da cidade de Fortaleza e fica no limite da cidade (de Fortaleza), é divisa com a cidade de Caucaia e atende uma comunidade muito grande das duas cidades, inclusive de diferentes bairros.

Nesse momento, nós compreendemos uma forma de “ganhar” a turma para essas questões, para essas reflexões. A partir disso, tivemos essa situação, de saber, por exemplo, o quanto eles se sentiam presos (dentro da escola), porque essa é uma questão que está presente no filme: a estrutura arquitetônica da escola (e sua influência na experiência escolar de cada estudante). Então, eles se identificaram bastante quando viram aquilo, quando viram os jovens reclamando bastante, em diferentes pontos do

³² O documentário foi lançado no ano de 2017. A versão exibida durante as aulas está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aE2gOo9rW1w&t=4047s> Acesso em: 21 abr. 2025.

Brasil, desse modelo espacial da escola. Dito isso, percebam como vamos trazendo, a partir da nossa prática, uma certa dinamicidade. Por quê? Porque eu não tinha pensado antes em tirá-los da sala de aula. Foi a partir dessa prática social inicial, a partir desse início de discussão, que eu tive essa ideia.

Nesse momento, eu acabei aproveitando também que a escola estava preparando um espaço³³, que a diretora cuidou com muito carinho da sua utilização e incentivava bastante que usássemos esse espaço para ministrar as aulas ao ar livre. Como se diz popularmente, foi como uma mão entrando na luva, porque eu acabei aproveitando bastante o espaço, mas antes começamos a sistematizar um pouco mais essa discussão sobre juventude.

Como essa disciplina tinha material estruturado, não tínhamos um material de referência. Qual foi a minha estratégia? Eu recorri a este livro [apresenta um livro impresso], a um livro do PNLD de 2018³⁴. Uma característica que ainda está presente na implementação da reforma do Ensino Médio de 2017: recorremos bastante ao material antigo, porque, a meu ver, é de melhor qualidade. E nesse livro tem um capítulo específico sobre juventudes. Foi de lá que eu extraí os textos para o componente curricular. Com isso, o que é que eu fazia? Eu levava o livro para a escola, tirava umas cópias e a íamos no “quintalzinho”, fazendo a discussão nesse formato³⁵.

Com isso, tanto essa parte da problematização, como da instrumentalização, que foi justamente a parte de pensarmos nas reflexões sobre esses aspectos, nós fizemos aqui em um tipo de anexo da escola, o “quintalzinho”. Aqui por trás [se referindo à Imagem 1], você vê esse muro onde era o ginásio. Também tem umas árvores. Então, é um local, onde os estudantes se sentiam mais à vontade.

Durante esse período, eles ficaram assim, nessa turma em específico, quando eu chegava na sala, depois do intervalo, eles nem se sentavam mais na cadeira, e já perguntavam: “professor, a gente vai lá para o nosso quintalzinho?”. E eu falava: “vamos, vamos sim”. Não podemos esquecer que estamos no Nordeste, é muito calor e, mesmo assim, isso não afastava essa vontade deles de ir para esse outro espaço.

³³ Trata-se de uma área aberta entre o estacionamento e o ginásio da escola, na sombra de algumas árvores e com algumas mesas e bancos de alvenaria, com o objetivo de proporcionar aos estudantes um local de leitura e socialização ao ar livre. Os estudantes apelidaram o lugar de “quintalzinho”.

³⁴ O livro em questão é a segunda edição de Sociologia (Editora Scipione, 2016), com autoria de Sílvia Maria de Araújo, Maria Aparecida Bridi e Benilde Lenzi Motim.

³⁵ Nesse momento, é preciso salientar que, durante a apresentação, eu exibia a mesma fotografia presente neste texto que ilustra os estudantes reunidos nas mesas formando pequenos grupos de leitura que posteriormente seria transformado em roda de discussão.

Imagem 1: estudantes realizando uma roda de leitura no espaço da escola denominado pelos mesmos de “quintalzinho”



Fonte: arquivo pessoal.

Voltando para a discussão teórica: o que o capítulo do livro antigo tratava, quais foram as discussões que a gente aprofundou, qual foi o conteúdo que a gente estudou para as discussões e as apresentações finais da disciplina. Nós falávamos sobre a noção de Juventude, sobre a questão dos ritos de passagem, a questão das responsabilidades, o conceito de geração, a questão da identidade, a questão da autonomia, enfim, foram esses assuntos. Nós também tratamos muito sobre as questões das conectividades, é um tema transversal a essa discussão. Nós tivemos essa perspectiva do uso das redes sociais, da maneira como essas tecnologias impactam no processo de socialização, de construção da identidade juvenil, enfim, nós tivemos uma série de elementos bem interessantes que foram abordados no componente curricular.

Na sequência, fizemos com que cada uma dessas reflexões pudesse apontar para uma forma diferenciada de avaliação, que não fosse somente na perspectiva de uma avaliação, digamos, somente nos aspectos cognitivos, de avaliar apenas a capacidade de inferir ou de fazer algo relacionado a uma questão objetiva. Com isso, eu optei por fazer uma avaliação que desse espaço para que eles pudessem ser criativos.

Isso tem relação também à proposta da trilha, dessas disciplinas diferenciadas, da base diversificada³⁶. Então, a ideia era que justamente cada uma dessas reflexões

³⁶ Importante ressaltar que essa premissa de mobilizar os processos criativos dos estudantes fazia parte da proposta de implementação das trilhas de aprofundamento e que justificava a sua presença como disciplina da base diversificada do NEM no Ceará.

pudessem provocar nos estudantes uma reflexão, uma inspiração, daquilo que eles não faziam no cotidiano da escola. Ou seja, era justamente sair do formato padrão da avaliação. Eu falava para eles: “Pessoal, eu não quero que vocês façam uma pesquisa no Google e depois peguem um texto e dividam entre si para ler. Eu quero que vocês façam algo que vocês gostam: se você quiser fazer um desenho, se você quiser fazer um poema, se você quiser criar uma dança, se você quiser produzir uma dinâmica, se você quiser fazer um cartaz, você faz”. Teve também a proposta dos *lapbooks*³⁷, que foi bem interessante e isso foi motivando a turma a desempenhar esse tipo de atividade.

Durante esse processo, entre esse período em que iniciamos, que durou umas três semanas, e o restante dos meses, fomos sempre fazendo esse movimento: fazendo uma reflexão com material de apoio, com os textos que eu levava para que eles lessem e a gente fazia essa discussão, com esses pequenos grupos, estratégia que teve a finalidade de fazê-los trabalhar de forma coletiva. No final, tivemos reflexões que, para mim, foram muito, muito surpreendentes. Eu coloco aqui para vocês nos slides duas imagens [Imagens 2 e 3], duas ilustrações criadas por uma das equipes, de uma turma de segundo ano, que fez e eu fiquei surpreendentemente impressionado com o nível de reflexão que eles tiveram.

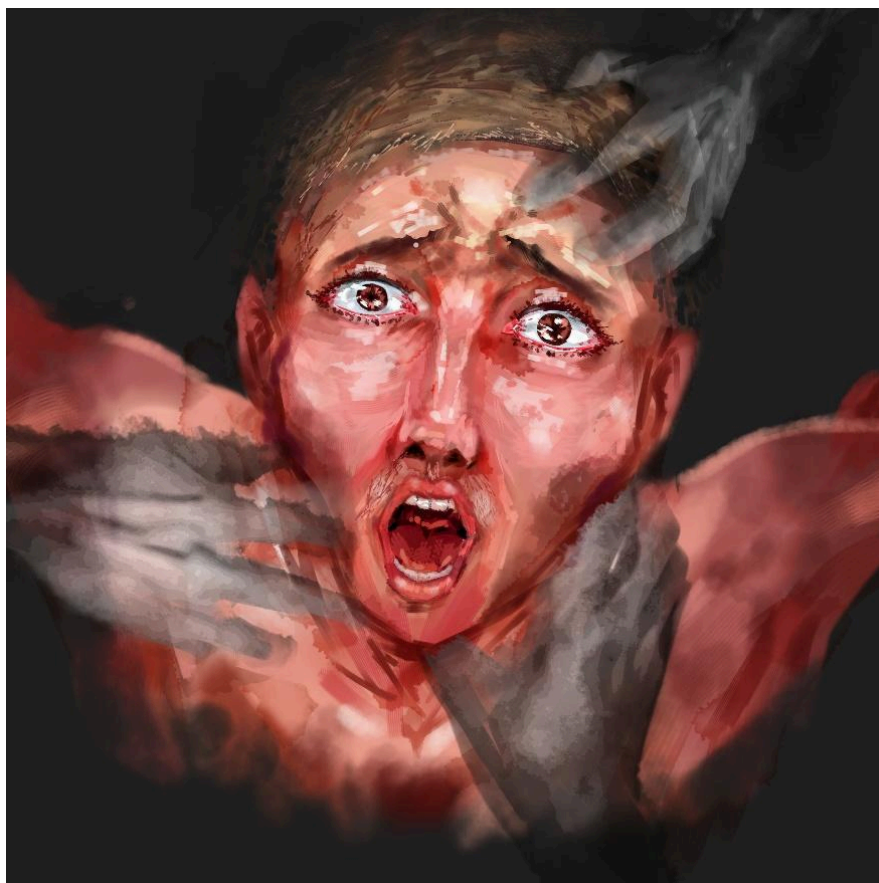
Na Imagem 2³⁸, um garoto que está aparentemente em um abismo, sendo puxado. O autor da imagem foi detalhando como ele pensou a criação, ele falou que essas mãos foram tiradas de fotos reais, que fez essa montagem com uma habilidade incrível, e ele falava que quando estava refletindo sobre as discussões que tivemos durante as aulas, foi pensando na história da família dele, que teve a avó vindo do interior do estado para a capital e foi trabalhar na casa de uma família abastada, que tinha um piano. A avó dele sempre tinha vontade de tocar o piano, a propósito, a avó tinha um sonho de tocar aquele piano, mas não podia chegar perto do instrumento, porque ela trabalhava lá como empregada doméstica. Já a mãe dele, teve um pouco mais de condições, não precisou ir para um emprego precário, mas teve abortado o sonho de ser bióloga quando engravidou e teve que cuidar do filho (o estudante que estava

³⁷ Um lapbook é uma ferramenta de aprendizagem interativa, que literalmente significa "livro de colo", por ser uma pasta ou "livro" que pode ser aberto no colo e contém diversos mini-livros, abas, bolsos e elementos visuais para organizar e apresentar informações sobre um tema. Essa metodologia, originada nos EUA, torna o estudo mais dinâmico e envolvente, promovendo a criatividade, a organização e a memorização de conteúdos, sendo amplamente utilizada em ambientes educacionais. Maiores informações disponíveis em: <https://www.melhorescola.com.br/artigos/lapbook-o-que-e-e-como-fazer-um> Acesso em: 29/08/2025.

³⁸ Aqui eu faço referência a uma equipe específica de uma das turmas de segundo ano que optaram por apresentar suas reflexões finais através de ilustrações que eles criaram e apresentaram para os colegas.

apresentando o trabalho, autor da imagem). Ele se sentia em uma sensação de desespero, sem saber se ele também teria o sonho dele – que é ser um artista – sendo tragado por alguma outra dificuldade, o que o levou a produzir essa imagem.

Imagem 2: ilustração sobre o garoto no abismo apresentada por uma das equipes como parte da avaliação da aprendizagem



Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 3: ilustração sobre a realidade de uma jovem diante das redes sociais apresentada por outro componente da mesma equipe



Fonte: arquivo pessoal.

Já a Imagem 3, um pouco mais cartunesca, é menos impressionante, a meu ver, do que a primeira, mas também muito interessante para pensarmos sobre juventude. O aluno representante da equipe estava pensando em uma luta constante entre as benesses e os avanços tecnológicos, de um lado, e todo o discurso de ódio, todas as questões negativas que envolvem o uso das tecnologias, do outro. Essas apresentações levaram ao debate (com o restante da turma). Foi algo bem interessante. Enfim, é basicamente essa experiência docente que eu tenho para apresentar. Muito obrigado.

Considerações Finais

O relato apresentado neste capítulo acabou se tornando uma experiência única na escola e em todo o estado do Ceará. A proposta de criar disciplinas na base diversificada capazes de articular objetos do conhecimento de duas grandes áreas da educação básica, tornou-se inviável com a não modificação do ENEM e com as

alterações proporcionadas pela nova reforma no Ensino Médio estabelecida na lei nº 14.945/2024.

A despeito disso, posicione minha experiência com essa disciplina em um contexto maior que diz respeito a maneira como o NEM foi implementado no estado e as estratégias utilizadas pelos docentes na rotina cotidiana de sala de aula. Com o desafio de articular duas grandes áreas do conhecimento escolar (Ciências Humanas e Linguagens e Códigos), voltadas para o estímulo das habilidades criativas dos estudantes, centrei minha prática pedagógica nos princípios didáticos e epistemológicos da Sociologia na educação básica.

Olhando desse ponto de vista, considero que minha experiência foi exitosa no que diz respeito ao trabalho com uma temática específica (Juventudes) ao longo de um semestre, oportunizando aos estudantes a possibilidade de serem avaliados com métodos não convencionais comparados aos aplicados pela escola (avaliações escritas, apresentação de seminários etc.).

Por fim, apesar de não ser mais uma disciplina ofertada no catálogo de disciplinas da base diversificada no estado do Ceará, a forma como eu estruturei a disciplina, desde a seleção dos objetos do conhecimento às estratégias metodológicas, aproximam essa experiência daquelas em que os professores têm que ofertar alguma disciplina eletiva na área de Ciências Humanas. Dessa forma, seria muito plausível se pensar em uma eletiva chamada *Sociologia das Juventudes* e, com isso, dialogar com as diferentes experiências semelhantes desenvolvidas por docentes do estado do Ceará e do Brasil.

Referências

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394/1996 (LDB) e nº 11.494/2007, dispõe sobre a reforma do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2018**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 24 de setembro de 2024. Altera a Lei nº 13.415/2017, que dispõe sobre a reforma do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 set. 2024.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Documento Referencial Curricular do Ceará**. Fortaleza: SEDUC, 2022.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

MUSSI, Maria Cristina; FLORES, Luana; ALMEIDA, Regina. O relato de experiência como produção de conhecimento. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 14, n. 33, p. 61-72, 2021.

NUNCA ME SONHARAM. Direção: Cacau Rhoden. Produção: Instituto Ayrton Senna. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2017. Documentário (84 min.).

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

Capítulo 5: Ética em pesquisa com seres humanos: abordando o tema em sala de aula da educação básica

Márcio Kleber Morais Pessoa

Valdir Gonzalez Paixão Junior

Introdução

É cada vez mais comum que atividades de pesquisa sejam realizadas por docentes da educação básica. Por exemplo, no edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2026, é cobrado que os livros que concorrem promovam ao estudante a possibilidade de pesquisa de campo (Brasil, 2024, p. 9). Dessa forma, muitos dos livros aprovados no referido edital apresentam diversas atividades que envolvem pesquisa de campo, incluindo situações que podem envolver pesquisa com seres humanos.

Um exemplo é o livro aprovado intitulado “Ser protagonista”, publicado pela editora SM. Há várias atividades no livro nomeadas de “Práticas de pesquisa” (Vaz, 2024). Essas atividades propõem que os estudantes realizem suas próprias pesquisas em busca de produzir conhecimentos. Algumas propostas necessitam de interação com seres humanos, logo, é necessário que os discentes levem em consideração a bioética em suas ações.

Ademais, há a cada dia mais métodos de ensino diversificados que dão aos alunos responsabilidade pela produção de conhecimento. Dessa forma, é importante que a pessoa docente possa orientar os alunos em relação a como fazer pesquisa e a como se portar frente ao sujeito ou participante de pesquisa.

Dito isso, este texto busca apresentar à pessoa docente da educação básica formas de abordar a ética em pesquisa com seres humanos a discentes adolescentes e jovens. Já os objetivos específicos são: (i) conhecer eventos históricos importantes para o desenvolvimento da noção atual de bioética; (ii) mapear documentos nacionais e internacionais relacionados ao tema; (iii) identificar a noção geral do conceito de ética em pesquisa.

A seguir, apresentamos conteúdo próprio para uso em sala de aula da educação básica.

Ética em pesquisa: caso hipotético

Imagine que você vai ao médico sentindo uma dor incomum no abdômen. Você está mal, fraco e debilitado. O médico realiza vários procedimentos clínicos: ausculta o coração, apalpa a barriga, olha a garganta etc. Após isso, sem lhe explicar a razão, pede que você engula um comprimido, lhe manda para casa e pede que você volte em exatos sete dias para nova consulta. A cada sete dias o médico lhe dá o mesmo medicamento, mas a dor no abdômen não passa. O médico não explica o que é o medicamento e você acredita que se trata de um remédio que irá melhorar sua dor.

Após várias semanas sentindo a mesma dor, finalmente, você questiona o médico sobre o que é aquele comprimido e por qual motivo a sua dor não passa. O médico, então, diz que está realizando uma pesquisa sobre uma nova droga e que precisava de um participante da sua idade para testar o medicamento. Você se surpreende com a informação, pois, em nenhum momento, o médico pediu sua autorização, assim como você não tem conhecimento sobre os possíveis efeitos colaterais da droga. Contrariado, você diz que não irá mais tomar o comprimido, mas o médico lhe diz que você não tem opção, terá de tomar a droga até ele encerrar o experimento.

Após apresentado esse caso hipotético, você deve estar pensando que se trata de um exemplo absurdo e sem qualquer base na realidade. Contudo, iremos apresentar adiante que, apesar de absurdo, o cenário anterior possui, sim, base factual. A História da humanidade guarda situações de realização de experimentos científicos com seres humanos sem o consentimento ou sem qualquer informação razoável para as pessoas que estavam participando - participação, muitas vezes, contra a vontade da pessoa ou, então, casos em que a pessoa sequer sabia que estava participando de um experimento, ou quais seriam os possíveis efeitos nela própria.

O conceito de bioética

A ética em pesquisa com seres humanos, ou bioética, é um conceito em constante construção. O que é considerado certo e errado em pesquisa científica pode mudar com o tempo. Quando falamos sobre bioética, temos que ter em mente princípios que devem orientar qualquer ação relacionada com pesquisa envolvendo seres humanos.

Esses princípios, segundo a Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos (ONU, 2005), são:

1. Dignidade humana e direitos humanos: o respeito aos direitos essenciais das pessoas, independentemente dos objetivos da pesquisa e de seus possíveis efeitos benéficos à sociedade. Não existe resultado de pesquisa importante a ponto de suspender as garantias individuais de quem participa. O respeito aos direitos da pessoa que participa são condição para a realização do estudo, a dignidade humana é princípio basilar da pesquisa científica;

2. Benefício e danos: os benefícios a quem participa da pesquisa devem ser maximizados, enquanto os danos devem ser minimizados. Toda pesquisa possui riscos, logo, a pessoa pesquisadora deve tomar todos os cuidados necessários para evitar que a participante sofra danos advindos desses riscos;

3. Autonomia e responsabilidade individual: o indivíduo participante deve ter suas decisões respeitadas, incluindo a decisão de não participar ou de declinar da participação, a qualquer momento. Informações corretas e diretas devem ser dadas à pessoa participante, a fim de que possa exercer sua autonomia e decidir participar ou não da pesquisa, assim como deixar de participar, se for o caso;

4. Consentimento: o indivíduo participante deve consentir de forma expressa, livre e esclarecida. O consentimento pode ser retirado a qualquer momento, tendo de ser respeitado por quem pesquisa. Esse princípio possui variações, como, por exemplo, quando uma pessoa não tem condições de dar consentimento. Um exemplo é quando a pesquisa é realizada com crianças ou adolescentes. Nesse caso, é necessário o consentimento dos responsáveis.

Dito isso, o conceito de bioética indica o respeito aos direitos e liberdades individuais. A pessoa participante não pode sofrer consequências negativas, danosas ou que lhe tragam prejuízos de qualquer tipo. Toda pesquisa pode trazer danos à pessoa participante, mas esses danos devem ser evitados de forma consciente por quem pesquisa, além do fato de que a pessoa participante deve ter ciência dessas possíveis consequências indesejadas, antes de consentir em participar.

Isso aponta que a pessoa participante deve ser esclarecida de forma clara, em uma linguagem compreensível. Ademais, de forma a garantir a liberdade individual, o consentimento pode ser retirado a qualquer momento. De forma resumida, esses são os princípios que atualmente norteiam a noção de bioética relacionada às pesquisas com seres humanos.

História da bioética

A noção de bioética nem sempre existiu. Quando analisamos a história do conceito, percebemos que experimentos científicos eram realizados sem as preocupações éticas que devemos ter atualmente. Além disso, há episódios na história em que qualquer noção de ética em pesquisa foi rejeitada, havendo grande prejuízo para as pessoas envolvidas. Como destacam Alves e Teixeira (2020, p. 3):

A necessidade de regulamentação ética da pesquisa científica tem uma longa história formada por episódios de práticas violadoras dos direitos humanos e da vida, tanto em períodos de exceção, como a Segunda Grande Guerra, quanto em períodos democráticos, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos.

Segundo Kottow (2008), a ciência moderna surgiu com a certeza de ser objetiva e benéfica para a humanidade, além de neutra. Se consideramos uma atividade com essas características, não devemos nos preocupar com os resultados desejados ou indesejados das pesquisas científicas. Mas será que toda atividade científica só pode trazer benefícios para a humanidade e, particularmente, para cada ser humano? É possível que essas atividades sejam neutras?

Ainda segundo Kottow (2008), o século XIX contou com discussões sobre o uso de animais não-humanos em pesquisas. Foi nesse século também que surgiu o fenômeno da autoexperimentação, em que cientistas faziam experimentos em seus próprios corpos. Todavia, isso também foi questionado. Foi só no século XX que a discussão sobre riscos e benefícios passou a ser realizada no campo da pesquisa científica com seres humanos: “isso adquiriu especial importância em pesquisas biomédicas em que o estudo com seres vivos poderia produzir danos irreversíveis ou até a morte” (Kottow, 2008, p. Sup. 8). No início do século XX, iniciou-se discussão sobre a participação do paciente em decisões clínicas.

Todavia, todas essas discussões iniciais sobre ética em pesquisa foram rejeitadas durante a Segunda Guerra Mundial, quando experimentos foram realizados com seres humanos de forma arbitrária e desumana por pesquisadores nazistas. Aquelas pessoas não tinham autonomia para decidir participar e nem eram alertadas sobre os riscos que corriam (Kottow, 2008). Esse episódio culminou na elaboração do Código de Nuremberg (1947), um documento que estabelecia princípios éticos que deveriam

nortear as pesquisas com seres humanos, uma tentativa de consolidar a ética em pesquisa científica.

Nos Estados Unidos da América, três casos de abusos em pesquisas com seres humanos chamaram a atenção e demandaram o controle social das pesquisas com seres humanos. O primeiro caso, que ficou conhecido como Estudo de Tuskegee, se relaciona a uma pesquisa realizada no Estado do Alabama com mais de quatrocentos negros com sífilis, os quais foram deixados sem tratamento, visto que o objetivo da pesquisa era observar a evolução da doença em pacientes não tratados. Essas experiências tiveram início na década de 1930. Como consequência, muitos foram a óbito e outros tantos ficaram com sequelas em suas vidas, sendo que na década de 1940 a penicilina era vista como tratamento eficaz daquela doença. O experimento durou cerca de 40 anos e só foi interrompido após denúncias (Souza; Lemonica, 2003).

O segundo caso ocorreu no Hospital Israelita de Nova York, no ano de 1963. Neste Hospital, idosos doentes tiveram células cancerosas vivas injetadas em seus corpos (Souza; Lemonica, 2003). Por fim, o terceiro caso ocorreu entre os anos de 1950 e 1970: crianças internadas em um “lar” para deficientes mentais também tiveram injetado o vírus da hepatite viral em seus corpos. Este caso ficou conhecido como o Caso Willowbrook (Souza; Lemonica, 2003).

Os três casos mencionados levantaram bastante polêmica, após descobertos. Em ambos houve algum tipo de abuso em relação às pesquisas com seres humanos. Em todos, a população estudada compunha-se de pessoas em situação de vulnerabilidade. Isso mostra um indício de que pessoas vulneráveis podem ser vítimas desse tipo de ação com mais frequência devido à sua situação.

Após os casos mencionados virem à tona, documentos relacionados à bioética, como a Declaração de Helsinque (1964) e o Relatório Belmont (1978), buscaram normatizar aqueles tipos de caso, por exemplo, estabelecendo que pesquisas que violassem normas éticas não fossem realizadas, tampouco, publicadas.

O Relatório Belmont (1978) destaca-se por sua importância nesse contexto. Após o escândalo do caso Tuskegee ter sido denunciado e causado uma comoção pública, o Congresso norte-americano constituiu, em 1974, uma comissão conhecida como Comissão Nacional para a Proteção dos Seres Humanos da Pesquisa Biomédica e Comportamental, cujo objetivo era identificar princípios básicos a serem considerados em pesquisas com seres humanos (Souza; Lemonica, 2003). Esta Comissão concluiu seu trabalho em 1978, apresentando como resultado o Relatório Belmont, o qual

apresentava que, em pesquisas realizadas com seres humanos, três princípios deveriam ser sempre considerados: 1) autonomia; 2) beneficência e; 3) justiça (Souza; Lemonica, 2003). Este Relatório e, posteriormente, um livro publicado por Tom L. Beauchamp e James F. Childress, em 1979, intitulado “Princípios de Ética Biomédica”, lançaram os fundamentos da bioética norte-americana conhecidos como “bioética principialista”.

Essa é uma característica da bioética: casos não previstos precisam ser assimilados pelos documentos norteadores, havendo uma atualização desses documentos, após um caso de repercussão negativa, como foram os casos citados anteriormente. Nesse quesito, a bioética funciona de forma parecida com a segurança na aviação: quando um acidente aéreo ocorre, é investigado a fundo, a fim de que os motivos daquele acidente não provoquem novos acidentes, gerando novas normas, mudanças na formação profissional e até nos equipamentos.

Mas, e a bioética no Brasil? Quando ela aqui chegou? De que forma foi se estabelecendo?

As reflexões sobre a bioética acontecem no Brasil a partir dos anos de 1990. Em seu início e desenvolvimento, ela adotou o modelo surgido nos Estados Unidos da América denominado de bioética principialista, como vimos.

As discussões, publicações e eventos considerando as questões éticas em pesquisas com seres humanos, na área biomédica e clínica, foram se estabelecendo. Congressos como os de “Bioética e Saúde” (1993, 1994, 1995 e 1997) e os Congressos Brasileiros de Bioética, os quais acontecem periodicamente desde 1996, tornaram-se espaços importantes para as discussões bioéticas.

Em 19 agosto de 1992, já surgia, informalmente, a ideia de uma Sociedade Brasileira de Bioética, nas dependências da Faculdade de Medicina de Botucatu (Faculdade de Medicina de Botucatu - FMB/ Universidade Estadual Paulista - UNESP) sob a liderança, dentre outros bioeticistas, do médico gastroenterologista, pesquisador e bioeticista, Prof. Dr. William Saad Hossne. O Prof. Saad Hossne também participou da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), sendo seu coordenador entre os anos de 1996 e 2007.

A Sociedade Brasileira de Bioética foi fundada, oficialmente, em 18 de fevereiro de 1995 e desempenha um papel fundamental nas discussões bioéticas e de controle social das pesquisas com seres humanos e de posicionamento crítico sobre políticas públicas de saúde no Brasil.

Em 1995, o Conselho Nacional de Saúde (Ministério da Saúde) cria um grupo de trabalho multidisciplinar que, em 10 de outubro de 1996, apresenta um documento que se tornou um marco no Brasil no que se refere ao controle social da ética em pesquisa, a Resolução CNS nº 196/1996. Esta resolução foi revisada, posteriormente, sendo substituída pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Além destes, há vários outros documentos do Conselho Nacional de Saúde que tratam de pesquisas com seres humanos.

Para estudiosos como Pessini e Barchifontaine (2007, p. 118),

[...] a bioética brasileira, em sua fase adulta, caminhando para a maturidade, procura sim se inspirar em outros modelos de pensamento bioético, frutos de contextos sociopolítico-culturais específico, mas, diferentemente de sua fase inicial, a infância sinaliza que não é saudável importar, imitar ou copiar modelos éticos alienígenas. Temos uma originalidade e uma identidade próprias que precisamos resgatar e valorizar, superando o complexo histórico que nos foi imposto de incapacidade de pensarmos por nós próprios e de sermos inferiores aos outros, por estarmos situados no hemisfério sul do planeta entre os países em desenvolvimento [...]. Procuramos fazer uma bioética com razão e coração, sensibilidade e compromisso com os mais vulneráveis da sociedade, alimentando o sonho de um futuro melhor, mais saudável e feliz para todos.

O trecho indica que o Brasil tem seguido passos autônomos na busca por regulamentos que orientem a pesquisa com seres humanos no país. Dessa forma, as resoluções do Conselho Nacional de Saúde têm exercido um importante papel na sociedade.

Considerações finais

Consideramos que os objetivos elencados no início do texto foram amplamente atingidos, visto que compreendemos a noção de ética em pesquisa com seres humanos. Para tanto, conhecemos eventos históricos importantes para o desenvolvimento da noção atual de bioética, assim como mapeamos documentos nacionais e internacionais sobre o tema.

A realização de pesquisas científicas vem crescendo no Brasil e no mundo, havendo muita demanda por inovações e por descobertas advindas desse tipo de pesquisa. Esse dado é importante para qualquer país, mas deve vir acompanhado de maior observação de princípios éticos em pesquisa, visto que casos problemáticos, relacionados com a inobservância desses princípios, ainda podem ocorrer.

Os novos livros didáticos para o Ensino Médio brasileiro são um exemplo de como a bioética necessita de maior espaço na sociedade, visto que não só adultos, mas também adolescentes, se dedicam à produção de conhecimento científico, por meio de pesquisa com seres humanos.

Os casos históricos destacados neste texto não são necessariamente um quadro do passado “desregulado” da pesquisa científica, podendo haver casos hodiernos de inobservância ou desrespeito aos princípios éticos básicos.

Um exemplo disso foi o caso ocorrido em Manaus durante a Pandemia de Covid-19, quando médicos realizaram experimentos não autorizados com seres humanos com o uso de medicamentos sem comprovação científica para o tratamento da doença. A consequência disso foi a morte de, pelo menos, uma paciente.

Vale destacar que a paciente não foi alertada sobre os riscos da experiência, além de a pesquisa não ter sido autorizada por um Comitê de Ética em Pesquisa, o que levou a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa a classificar o experimento como “clandestino” (Balza, 2021).

Dito isso, fica evidente que a bioética não se trata de um conceito abstrato com ausência de utilização prática. Pelo contrário, esses princípios devem ser considerados em todos os instantes pelas pessoas que fazem pesquisa ou que fazem atendimentos específicos ao público, como o caso de médicos. Casos como os narrados aqui, que poderiam, em um primeiro momento, ser classificados como absurdos ou exagerados, podem, de fato, ocorrer com qualquer pessoa que cruza seu caminho com um profissional que não observa ou não cumpre diretrizes relacionadas à bioética.

Importa ressaltar que a bioética está diretamente relacionada com os Direitos Humanos, que preza pelas garantias e liberdades individuais de qualquer pessoa. Dessa forma, a participação em pesquisa científica deve ser mediada pelos princípios éticos destacados neste texto, sendo necessário a pessoa que pesquisa tomar todas as providências para que a pessoa participante seja plenamente respeitada e que possa gozar de suas liberdades durante a pesquisa.

A bioética, como ética da vida, é uma importante área do conhecimento, interdisciplinar, ou seja, que se utiliza dos conhecimentos produzidos em vários campos do saber ou disciplinas, dentre os quais da filosofia, Sociologia, antropologia, política, medicina, ciências da vida etc. e que tem por objetivo aproximar o conhecimento científico e a sabedoria, a ética e a ciência em prol da defesa e da proteção da vida em todas as suas dimensões e aspectos.

No contexto atual, marcado pela união da técnica com a ciência, produzindo o que se denominou tecnociência, da incorporação das novas tecnologias à área biomédica, por exemplo da nanotecnologia e da Inteligência Artificial no âmbito clínico e terapêutico, dos avanços das pesquisas no campo da genética e da produção de novos medicamentos, a bioética tem e terá um papel fundamental na defesa dos indivíduos, participantes de pesquisas ou não, de suas autonomia, liberdade de decisão, integridade e de seus direitos fundamentais, que não devem ser violados, mesmo em nome do progresso científico.

Dessa forma, a bioética cumprirá sua missão primeira: proteger a vida, estando atenta aos abusos que possam advir de pesquisas com seres humanos e, por que não dizer, dos seres vivos, de maneira geral, colocando-se no presente como “caminho para o futuro”.

Referências

- ALVES, D. A. de; TEIXEIRA, W. M. Ética em pesquisa em ciências sociais: regulamentação, prática científica e controvérsias. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e217376, 2020.
- BALZA, Guilherme. Comissão de Ética em Pesquisa diz que nebulização com cloroquina em Manaus é experimento clandestino. **G1**. Rio de Janeiro, 16 abr. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2021/04/16/comissao-de-etica-em-pesquisa-diz-que-nebulizacao-com-cloroquina-em-manaus-e-experimento-clandestino.ghtml> Acesso em: 12 fev. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de Convocação N° 02/2024** – CGPLI. Brasília, 2024.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CNS n° 196**, de 10 de outubro de 1996. Brasília: CNS/MS,1996.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CNS n° 466**, de 12 de dezembro de 2012. Brasília: CNS/MS, 2012.
- KOTTOW, Miguel. História da ética em pesquisa com seres humanos. **RECIIS**. Rio de Janeiro, v.2, Sup.1, p.Sup.7-Sup.18, Dez., 2008.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos**. Paris, 2005.
- PESSINI, Leocir; BARCHIFONTAINE, Christian de Paul de. Uma radiografia da bioética no Brasil: pioneiros, programas educacionais e institucionais e perspectivas. In: PESSINI, Leocir; BARCHIFONTAINE, Christian de Paul de. (Orgs.) **Bioética na Ibero-América: história e perspectivas**. São Paulo: Loyola, 2007.
- SOUZA, Maria Teresa de Moraes; LEMONICA, Lino. Paciente terminal e médico capacitado: parceria pela qualidade de vida. **Bioética**, v. 11, n° 1, 2003.
- VAZ, Valéria. **Ser protagonista** – Ciências humanas e sociais aplicadas: Sociologia. 1. ed. São Paulo: SM, 2024.

Dicas de leitura

- GUILHEIM, Dirce; DINIZ, Débora. **O que é ética em pesquisa?** São Paulo: Brasiliense, 2008.
- GUILHEIM, Dirce; DINIZ, Débora. **O que é bioética?** São Paulo: Brasiliense, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Cartilha dos Direitos dos participantes de pesquisa**. Brasília: CONEP/CNS/MS, 2020.

Dicas de filmes

COBAIAS. Dirigido por Joseph Sargent. EUA, 1997.

EXPERIMENTOS. Dirigido por Michael Almereyda. Produzido por Danny Abeckaser. EUA, 2015.

GATTACA: a experiência genética. Dirigido por Andrew M. Niccol. EUA, 1997.

O FÍSICO. Dirigido por Philipp Stölzl. Produzido por Wolf Bauer e Nico Hofmann. Alemanha, 2013.

SPOTLIGHT – segredos revelados. Dirigido por Tom Mccarthy. Produzido por Blye Pagon Faust. Canadá/ EUA, 2015.

Dicas de músicas

GIL, Gilberto. **Queremos saber**. São Paulo: Polygram, 1977. Disco, v. 2.

Dica de atividade

Em grupo, os alunos devem assistir ao filme “Experimentos”, que trata das famigeradas experiências de Stanley Milgram, na década de 1960. Após isso, o grupo deve elencar possíveis benefícios e danos aos participantes dos experimentos. Além disso, a equipe deve analisar se os princípios atuais de bioética, presentes na Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos, da ONU, foram aplicados pelo cientista.

Sobre os autores e as autoras

Brayon Marques Barbosa

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF) e licenciado em Ciências Sociais pela mesma instituição. Integra, desde 2021, o Grupo de Pesquisa, Extensão e Ensino de Sociologia (GRUPEES), onde desenvolve pesquisas em políticas educacionais, com ênfase nas reformas do Ensino Médio e na Formação Continuada de professores.

Carla Rocha Vandanezi Alvim

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Mestra em Educação pelo mesmo programa; Licenciada e Bacharela em Ciências Sociais pela UFJF.

Manoel Moreira de Sousa Neto

Graduado em Ciências Sociais (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atuou como docente da educação básica durante 15 anos na rede pública do estado do Ceará e atualmente é professor adjunto do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA), na área de ensino de Sociologia.

Márcio Kleber Moraes Pessoa

É sociólogo e doutor em Sociologia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Foi professor da rede estadual do Ceará de educação básica por 11 anos. É professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), leciona no Profsocio. Atualmente, realiza estágio pós-doutoral na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Rafaela Reis Azevedo de Oliveira

Doutorado em Educação, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) na área de ensino de Sociologia. Professora dos

programas de pós-graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Sociologia (ProfSocio).

Valdir Gonzalez Paixão Junior

Doutor em Sociologia pela UNESP-Araraquara (2008), Mestre em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (2000) e graduado em Filosofia, Pedagogia e Psicologia. Possui pós-doutorado em Bioética pelo Centro Universitário São Camilo. É Professor Assistente Doutor no Departamento de Ciências Humanas e Ciências da Nutrição e Alimentação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Câmpus de Botucatu. Atua nas linhas de pesquisa Educação, bioética e Direitos Humanos e Bioética, biotecnologia e responsabilidade: estudos em Hans Jonas. Tem experiência na área de Ética, Bioética, Direitos Humanos e Fundamentos de Filosofia e Ciências Humanas. Atuou como Membro Titular do Núcleo de Bioética em Situação Clínica do Hospital das Clínicas da FMB/UNESP e do Comitê de Ética em Pesquisa da FMB/UNESP. É membro titular da Comissão de Ética no Uso de Animais - CEUA/IBB/UNESP. Foi Dirigente Regional de Ensino (2011-2012) e Secretário Municipal de Educação de Botucatu (2017-2020). Assessor do Gabinete do Reitor da Unesp (2021-2025). Atualmente, é vice-chefe do Departamento de Ciências Humanas e Ciências da Nutrição e Alimentação, coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Bioética e Direitos Humanos: abordagem multidisciplinar (CNPq) e participante dos Grupos de Pesquisas em Educação Científica: História, Sociologia e Filosofia das Ciências (CNPq) e Hans Jonas (CNPq).

Vinicius Limaverde Forte

É docente do Curso de Ciências Sociais e do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio) na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA).

Yuki Meneses Chikushi

Foi professora temporária da Rede Estadual do Ceará na Escola Estadual de Educação Profissional Napoleão Neves da Luz, na cidade de Jardim/CE, e, atualmente, é professora efetiva no ensino regular na Rede Estadual do Rio Grande do Norte na Escola Estadual João de Abreu na cidade de Baraúna/RN. Graduada em Licenciatura

em Ciências Sociais pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Mestre em Sociologia pelo Programa de Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional (Profsocio) pela Universidade Federal do Ceará (UFC).