

A CONTINGÊNCIA DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA EM CENÁRIO DE REFORMAS

THE CONTINGENCE OF THE DISCIPLINE OF SOCIOLOGY IN A REFORM SCENARIO

Brena Kécia Andrade de Oliveira¹ - UERN
Meyre-Ester Barbosa de Oliveira² - UERN
Joana Elisa Röwer³ - UNILAB

RESUMO

Neste texto, examinam-se os aspectos que motivaram a destituição da disciplina de Sociologia na Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na perspectiva de se compreender os interesses e as relações de poder em cena no âmbito educacional. Para o desenvolvimento do trabalho, adota-se a abordagem qualitativa e realiza-se uma pesquisa bibliográfica e documental. A análise que se construiu nos distancia da perspectiva estadocêntrica, que centraliza a definição das políticas no âmbito do Estado, em prol de uma compreensão de que as políticas estão passíveis a traduções e recontextualizações nos microcontextos pelos sujeitos escolares. Por sua vez, considera-se que a disciplina de Sociologia foi deslegitimada por não favorecer os sentidos de qualidade que foram hegemônicos nas políticas curriculares.

PALAVRAS-CHAVE: Reforma do Ensino Médio; BNCC; Disciplina de Sociologia.

ABSTRACT

This work analyzes the aspects related to the motivations of the destitution of the discipline of Sociology in the Brazilian High School Reform (Law 13.415 / 17) and in Brazil's National Common Curricular Base (in Portuguese, BNCC), in order to understand the goals and the power relations on the educational scene. For the purpose of developing this work, a qualitative approach is adopted supported by a documental and bibliographic research. The analysis that has been built in us, distances itself from the stiocentric perspective, which centralizes the definition of policies within the state, in favor of an understanding that the policies are susceptible to translations and recontextualization in the microcontexts by the school subjects.. Thus, it is considered that the discipline of Sociology was delegitimized since it does not increase the definitions of quality adopted in the curriculum politics.

KEYWORDS: High School Reform; BNCC; Disciplin of Sociology.

DOI: 10.21920/recei72020617349365
<http://dx.doi.org/10.21920/recei72020617349365>

¹Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da UERN. E-mail: brenakeciaa@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5690-416X>.

²Doutora em Educação. Professora Adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UERN. E-mail: mevrester@yahoo.com.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3487-6591>.

³Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB); E-mail: joanarower@unilab.edu.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5630-7509>.

INTRODUÇÃO

Os processos históricos estabelecidos em torno da seleção de conteúdos escolares configuram-se até a atualidade como conflituosos, demarcando a existência de jogos de poder no âmbito da política curricular. Nesse panorama, o ensino médio, como última etapa de escolarização da educação básica, foi/é um campo que agrupa variados interesses em constantes disputas.

Situamos que na década de 1990 houve no Brasil um redimensionamento em relação à educação pública, seguindo uma tendência internacional. A esfera privada passou a exercer maior influência nos rumos da educação, em decorrência do fortalecimento da política neoliberal, que introduziu princípios do mercado capitalista no setor educacional.

Tais princípios são observados no currículo brasileiro por meio da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), consideradas políticas de caráter reformista baseadas no discurso de que a educação posta apresenta falhas. Compreendendo a complexidade do processo político e a não linearidade das políticas curriculares, dissociamo-nos da perspectiva estadocêntrica que “tem como pressuposto básico a centralidade do Estado na sua relação com o capital e sua primazia no tocante à definição das políticas educacionais” (AUTOR, 2016, p. 16).

Ao contrário, defendemos que os sistemas estaduais de ensino, escolas e sujeitos escolares se constituem como produtores e recriadores de políticas curriculares, em vez de meros implementadores. Esse prisma nos aproxima dos pressupostos pós-estruturais que questionam “todo e qualquer determinismo sobre o social” (LOPES, 2013, p. 17). Assumimos, então, “a compreensão de que a política não é produto apenas da ação estatal, mas é produzida em contextos distintos por diferentes atores num processo contínuo (AUTOR, 2016, p. 49).

A política “envolve atos de poder que tentam fixar sentidos nas relações sociais, ao mesmo tempo que produzem mudanças no que se encontra fixado” (LOPES, 2018, p. 148). Há usos que tornam instáveis as determinações advindas do Estado. Em meio a contestações e recontextualizações, outros sentidos educacionais são tecidos em relação aos textos.

A partir desse entendimento, examinamos os aspectos que motivaram a destituição da disciplina de Sociologia na Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo em vista que objetivamos compreender os interesses e as relações de poder em cena no âmbito da política educacional. Para tanto, recorreremos à abordagem qualitativa, pois consideramos que o social é composto por múltiplas significações (GHEDIN; FRANCO, 2008). Concomitantemente, realizamos uma pesquisa bibliográfica, debruçando-nos sobre os estudos de Ball (2014), Ball, Maguire e Braun (2016), Lopes (2004, 2012, 2015, 2019), Autor (2016), Macedo (2014), Meucci (2015), Moraes (2007) e Oliveira e Cigales (2019), e documental, examinando os textos que compõem a Reforma do Ensino Médio (Lei 13. 415/2017), a BNCC e o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio.

Por sua vez, organizamos nosso texto em três seções: na primeira, apresentamos as implicações da política neoliberal para o ensino médio. Nisso, elucidamos as iniciativas existentes no âmbito global e os contornos delineados no Brasil através da MP 746/2016 e da Reforma do Ensino Médio, que decorrem em meio a tensões, disputas e contradições. Na segunda, contextualizamos o caminho trilhado para a existência da BNCC no sistema educacional brasileiro, a natureza do documento e as problemáticas advindas deste. Na terceira, problematizamos o estado da disciplina de Sociologia frente às reformas, considerando que ela está sendo questionada novamente através das políticas curriculares em cena. Assim, há um embate em relação à presença da Sociologia na escola.

TENSÕES E CONTRADIÇÕES DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

As políticas educacionais no Brasil têm sido produzidas ao longo do tempo a partir da imbricação entre demandas do setor público e do setor privado. O neoliberalismo se estabelece como um modelo de desenvolvimento global que acarreta implicações na educação através das redes que formam “comunidades de políticas, geralmente baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções” (BALL, 2014, p. 29).

Nesse sentido, visualizamos que “a criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de ‘bricolagem’; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias [sic] de outros contextos” (BALL, 2001, p. 102, grifos do autor). Portanto, os efeitos da globalização acontecem de forma singular em cada nação devido às particularidades existentes.

A Declaração de Jomtien é um documento global aprovado durante a Conferência Mundial de Educação para Todos na Tailândia, de 05 a 09 de março de 1990, que buscou firmar compromissos mundiais para sanar necessidades básicas da educação. O texto explicita que as autoridades situadas nos níveis nacionais, estaduais e municipais possuem a obrigação prioritária na oferta da educação básica para todos os sujeitos, salientando que “novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias [...] entre as organizações governamentais e não-governamentais, *com o setor privado*” (UNESCO, 1990, p. 9, grifos nossos).

Na globalização neoliberal, o fator econômico potencializa a competição, que promove, consequentemente, a divisão internacional do trabalho. Assim, a nação brasileira fornece para os países desenvolvidos matéria-prima e mão de obra barata, mantendo-as em situação de hegemonia, e submete a educação aos ditames da ordem capitalista. Isso ocorre devido às relações desiguais motivadas por diferenças de riqueza e prestígio entre as nações. No entanto, embora haja uma situação de dependência dos países periféricos diante dos situados no centro da economia mundial, cada um possui suas lógicas de ação internas com base nas próprias possibilidades e limitações.

A tendência da inter-relação do mercado com a educação é percebida também no texto da Medida Provisória (MP) 746/2016, baixada durante o governo interino de Michel Temer (2016-2018), em período que antecedeu a Reforma do Ensino Médio. No processo de constituição da MP 746/2016, houve a consideração das demandas que induziram o reforço à ideia de fragilização da educação pública, dando-lhe um caráter de instrumentalização para o mercado de trabalho.

Para ilustrar os embates que existiram em torno da MP 746/2016, pesquisamos os arquivos das audiências públicas realizadas no mês de novembro de 2016, que foram disponibilizadas no *site*⁴ do Senado Federal. Tivemos o intuito de visualizar os interesses presentes nos discursos de convidados do setor público e do setor privado, representantes da sociedade civil, associações e entidades educacionais sobre os rumos da educação e perceber quais deles se tornaram hegemônicos.

Na ocasião, Rossieli Soares da Silva (Secretário de Educação Básica do MEC) demonstrou ser favorável à MP, ao expressar que “para iniciar a mudança é preciso começar a reforma” (informação verbal). Utilizou como justificativa que “o IDEB⁵ está estagnado desde 2011”, fazendo-o afirmar que “[...] o atual sistema fracassou segundo todos os indicadores disponíveis e o ensino médio virou preparação para o ENEM” (informação verbal).

⁴<<https://www6g.senado.leg.br/busca/?portal=eCidadania&q=AUDI%C3%80NCIAS+ENSINO+M%C3%89DIO>>.

⁵ É estabelecido como um indicador da educação básica, materializado através de um índice calculado pelo Ministério da Educação (MEC), que considera o rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono) e a Prova Brasil (rendimento de português e matemática) referente ao 5º e 9º ano do ensino fundamental e ao 3º ano do ensino médio.

Percebemos, nesse discurso, um sentido de qualidade interligado aos resultados das políticas de avaliação. Desse modo, “o conhecimento é suposto como passível de ser apropriado, medido, listado, aplicado” (LOPES, 2015, p. 459). Assim, é utilizado para realizar inspeções, controles e, inclusive, reformulações no âmbito da política curricular, com a intencionalidade de prestar serviço ao sistema que privilegia determinados conhecimentos em detrimento de outros, que não são utilitários para a dinâmica educacional que está em cena.

Mônica Ribeiro da Silva (Coordenadora do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio) expressou que repudia a forma como os estudantes estavam sendo tratados frente às discussões da MP, salientando que “se quisermos saber mais sobre o que os jovens querem na escola basta olharmos também para as ocupações [...] não devemos fingir que hoje temos mais de mil e trezentos prédios ocupados” (informação verbal)⁶. Para Olavo Nogueira Filho (Gerente de projetos do movimento Todos pela Educação), “é possível observar que há uma demanda latente por um currículo mais prático, questões como matérias mais voltadas para a vida profissional: economia, administração, relações financeiras, como se portar numa entrevista [...]” (informação verbal).

Os estudantes também estiveram em meio aos embates. Na ocasião, fizeram a leitura de uma carta em forma de jogral, intermediados pela representante da União Nacional dos Estudantes (UNE). Na carta, houve a demonstração de contrariedade à MP 746/2026 e a apresentação das suas respectivas demandas em relação ao ensino médio. A esse respeito, os estudantes explicitaram que

[...] as medidas provisórias foram e são muito usadas nos regimes ditatoriais e que por coincidência essa medida reduz o ensino e o pensamento crítico também característico nos regimes ditatoriais [...] os estudantes não são contra uma reforma, o ensino médio precisa sim de uma reforma, mas de uma reforma que venha de baixo para cima, principalmente e primeiramente dos estudantes e a reforma não deve ser somente no ensino médio, mas sim em todo o ensino. A medida provisória é uma simplificação e precarização do que deveria ser o aprofundamento do ensino fundamental (informação verbal).

Daniel Cara (Coordenador Geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação) se posicionou a favor da causa expressa pelo alunado, apresentando problemáticas da MP 746/2016, como: a) Redação falha, cheia de omissões e confusões – exemplo: questão do notório saber; b) Estímulo à privatização⁷; c) Problemas oriundos na oferta dos itinerários; d) Exclusão de disciplinas atrativas para os jovens. No caso, argumentou que a afinidade com Filosofia e Sociologia resultaria do fato de que “estimula o pensamento crítico e os estudantes querem ter a possibilidade de discutir questões que fazem parte da vida deles” (informação verbal). Em relação aos itinerários, pontua que, “[...] da maneira como está posta na medida provisória, foi redigida por pessoas que não entendem de Pacto Federativo e não compreendem a dificuldade enorme que existe no Brasil para acordar processos de colaboração entre Estados e Municípios” (informação verbal).

Os excertos aludidos evidenciam que há discursos diferentes e contrários em relação ao ensino médio que buscam fixar determinados sentidos para a educação a partir de um ponto de vista (LOPES, 2012). Além disso, observamos que as políticas curriculares podem ser contraditórias e confusas. Isso ocorre porque não se trata de produções puramente técnicas e

⁶ <<https://www6g.senado.leg.br/busca/?portal=eCidadania&q=AUDI%C3%80NCIAS+ENSINO+M%C3%89DIO>>.

⁷ Cita que a Suécia se envolveu em um movimento de alta privatização do ensino, mas recuou porque não teve nenhum resultado positivo. A educação é um direito e um bem público, então, a privatização demonstra ser uma contradição.

racionais, mas fruto de articulações e demandas, advindas de determinados interesses, que ocasionam incoerências nos textos e possíveis limitações. Consideramos, simultaneamente, que não há possibilidade de uma política ser representativa de um todo social (LOPES, 2012), pois várias leituras são realizadas pelos sujeitos a respeito do que está posto, ocasionando, por vezes, mobilizações e resistências.

Não obstante os argumentos e as movimentações contrárias à MP 746/2016, a Reforma do Ensino Médio se tornou Lei no dia 16 de fevereiro de 2017. Pela análise do texto, visualizamos que as demandas advindas de sujeitos contrários a essa medida não foram atendidas. O processo de constituição da política nos permite compreender que “os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (MAINARDES, 2006, p. 52).

A Lei 13.415/2017 demonstra uma associação do ensino médio com a ordem capitalista, ao privilegiar os discursos representativos do setor privado e de determinados agentes públicos que favorecem os interesses do mercado. Esses sujeitos recorrem à influência de determinados postos no Estado para fortalecer suas ideias (SANTOS; OLIVEIRA, 2017). Embora tenha se conquistado momentos de discussão em torno da MP 746/2016, a pluralidade de vozes não foi considerada, apesar da consistência dos argumentos contrários a essa medida.

A problemática referente à MP 746/2016 perdura na Lei 13.415/2017 e, posteriormente, na BNCC. Argumentamos que os movimentos em torno do ensino médio englobam um projeto social associado ao suposto desenvolvimento do Brasil nos cenários interno e externo. Desse modo, atreladas à Reforma, existem outras medidas que vêm solidificar o discurso de precarização da escola pública. A proposta de “flexibilização” curricular também se relaciona com a flexibilidade do mercado de trabalho.

Visualizamos que a Reforma do Ensino Médio ocorre em um cenário de retrocesso aos direitos sociais, do qual faz parte o Projeto de Emenda à Constituição (PEC) 55/2016, que congela por 20 anos os investimentos a serem destinados às diferentes áreas da sociedade. Destacamos que a PEC 55/2016 contradiz a necessidade de investimentos para custear a ampliação do ensino médio integral e a oferta de diferentes itinerários formativos propostos pela Reforma do Ensino Médio.

Há ações que operam em favor da precarização do setor educacional público. Na presente seara, foi realizada em 2017 uma pesquisa pelo Banco Mundial (BM), sob encomenda do governo federal, que utiliza argumentos favoráveis à PEC 55/2016, pois expressa que a educação pública agrega uma despesa alta. Menciona-se que “os resultados de educação melhoraram no Brasil, mas permanecem baixos ao se considerar o drástico aumento de gasto, [...] a ineficiência em educação pública no Brasil é elevada e vem aumentando” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 124).

O neoliberalismo oportunizou a intensificação da presença de empresas na educação, como o BM, que faz empréstimo e realiza assistência técnica aos países que estão em processo de desenvolvimento, apoiando projetos educacionais, a partir do controle de economistas e princípios econômicos (SPRING, 2018). Os agentes privados aparecem na educação com o propósito de interferir nas políticas públicas educacionais e de realizar maior controle sobre os currículos (MACEDO, 2014).

Nessa perspectiva, é preciso realizar uma leitura da conjuntura social para além do que consta na Lei 13.415/2017, pois o não dito também carrega intenções. Não se contextualiza a necessidade de melhoria do trabalho docente, a infraestrutura escolar e a evasão dos estudantes motivada pela necessidade de trabalhar. Aliás, a própria proposta de ensino médio integral força o abandono dos alunos que não têm a possibilidade de estar na escola durante o dia todo.

Portanto, há o desejo de criar no ideário da sociedade que o problema da educação está na escola, em vez de fortalecê-la. Diante disso, os professores são estimulados a serem produtivos considerando uma performance ideal, com base nas demandas de políticas avaliativas que são usadas para promover comparações e competições (BALL, 2010), e não em uma reflexão sobre os diferentes contextos escolares.

Há um conjunto de discursos que legitimam a Reforma do Ensino Médio. Em contrapartida, existe a desconsideração dos professores, que, nesse processo, “são apanhados em uma armadilha, assumindo a responsabilidade por sua própria ‘disciplinarização’” (BALL, 2011, p. 86, grifos do autor), levando em conta que o Estado os visualiza como meros aplicadores da política curricular imposta, em vez de atores da dinâmica. Advogamos que a Lei 13.415/2017 representa prejuízos para os alunos, os profissionais da educação e a sociedade em geral, na medida em que busca diluir disciplinas escolares e reduzir a educação às demandas de mercado e avaliativas, referentes a um sistema de inspeção, controle e punição.

É nesse cenário que são produzidos mecanismos que detêm a pretensão de forçar que a Reforma do Ensino Médio seja materializada nas escolas. Com esse propósito, o MEC lançou o “Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio”, por meio da Portaria 649/2018, que traz delineamentos para as escolas, buscando garantir que as formulações que foram realizadas fora das instituições sejam “implementadas” nas 27 unidades federativas, mediante elaboração e execução de um Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, como forma de contribuir, inclusive, para a conquista das metas do PNE 2014-2024 (MEC, 2018). Não acreditamos que a dada intencionalidade seja possível, porque cada escola possui seu modo de atuação em relação às políticas impostas. É evidente, portanto, que o Programa busca delimitar um sistema de supervisão e controle das instituições escolares.

Como resultados esperados do Programa, expressam-se os seguintes objetivos: I. Estados e Distrito Federal com Plano de Implementação elaborado; II. Estados e Distrito Federal com Proposta Curricular (re)elaborada, contemplando BNCC, itinerários formativos e aprovada por seus respectivos Conselho Estaduais de Educação (CEE); III. Escolas com nova Proposta Curricular implementada, contemplando BNCC e itinerários formativos; IV. Escolas de Ensino Médio diurno com carga horária de, no mínimo, 1.000 (mil) horas anuais; V. Boas práticas curriculares multiplicadas (MEC, 2018).

Percebemos que tais designações estão para além de uma orientação e/ou subsídio, pois a linguagem apresenta traços autoritários. Contudo, os profissionais estão aptos a criar micropolíticas, uma vez que, “ao atuarem esses textos, os atores das políticas podem recorrer a uma variedade de recursos para fazer suas ‘leituras’ e suas interpretações” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 30) com base nas dimensões contextuais dos espaços em que estão situados.

BNCC NO ENSINO MÉDIO: CAMINHOS E DESCAMINHOS

O propósito de elaboração de um documento curricular centralizador para o sistema educacional brasileiro se estabelece por meio da Constituição Federal de 1988, ao explicitar no artigo 210 a definição de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Posteriormente, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996, há a regulamentação de uma Base Nacional Comum para a educação básica. Visualizamos que a presente proposição é mais abrangente diante do demonstrado na Constituição Federal de 1988. O PNE 2014-2014 fomenta a ideia da Base na meta 7, no que

concerne ao fomento da qualidade na educação básica em relação aos dados do IDEB, fixando como estratégia 7.1 “estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos” (BRASIL, 2014).

Em setembro de 2015, foi posta em cena a versão inicial da BNCC do ensino médio pelo Ministério da Educação (MEC) e, em 2018, após consecutivas versões, o documento foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Segundo o *site* oficial⁸ da BNCC, o processo de constituição se estabeleceu democraticamente por intermédio de audiências públicas e da participação de professores em seminários, em todas as unidades federativas, promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União dos dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). De acordo com as informações contidas no *site*, todas as 28,5 mil escolas do ensino médio foram convidadas (não se explica exatamente como) para o debate sobre o documento curricular, empreitada que resultou na participação de 21,5% das instituições públicas e privadas.

Percebemos que os debates são descritos como anteriores à construção da Base, como se isso fosse suficiente para haver um consenso a respeito do documento (LOPES, 2019). Como política, a Base é passível de contestação o tempo inteiro e em variados espaços. Não consideramos que tenha havido um fechamento das discussões sobre o documento curricular. Nele, não foi visibilizado o interesse de vincular a educação aos ditames do desenvolvimento econômico (LOPES, 2019). Além disso, mascararam-se os interesses subjacentes ao documento, como, por exemplo, formar os estudantes a serviço das demandas apresentadas pelo sistema mercadológico e pelas políticas de avaliação.

Contudo, apesar de os documentos legais demonstrarem o anseio pela definição de um currículo único e fixo para o sistema educacional brasileiro e de ter havido a aprovação da BNCC na educação básica, compreendemos que o currículo é contínuo, pois, como produção cultural, envolve inúmeras concepções de conhecimento (LOPES, 2004) e interpretação da dinâmica social. O currículo não é, está sendo sempre, visto que engloba todo o processo de criação escolar. Por essa razão, acreditamos que a delimitação de normas sobre “qual o melhor projeto educativo, qual o melhor conhecimento, as melhores atividades na escola, os valores válidos, o melhor currículo, o melhor porvir pode facilmente se inserir na lógica autoritária de decidir no lugar do outro” (LOPES, 2018, p. 147).

Por mais que haja a intencionalidade de realizar definições sobre a organização escolar, com base na seleção de determinados conhecimentos considerados necessários para a formação estudantil, desde o século XX, há documentos curriculares que se propõem a estruturar o processo de ensino-aprendizagem. Na década de 1990, o Parecer n. 15/98 do Conselho Nacional de Educação (CNE) apresenta uma contextualização acerca do currículo no ensino médio direcionado para as competências básicas, sugerindo uma organização de modo a “desbastar o currículo enciclopédico, congestionado de informações, priorizando conhecimentos e competências de tipo geral, que são pré-requisitos tanto para a inserção profissional mais precoce quanto para a continuidade de estudos” (BRASIL, 1998, p. 37).

Há, no documento, uma dicotomização entre o “currículo proposto”, referente ao plano da elaboração, o “currículo em ação”, alusivo à operacionalização nas escolas, e o “currículo ensinado”, atinente ao trabalho dos docentes em sala de aula, circunscrito na perspectiva de que pode se “estabelecer consensos sobre o que e como ensinar” (BRASIL, 1998, p. 59). É visível a separação entre o pensar e o fazer, como se fossem operações situadas em polos opostos.

Além do documento descrito, em 2000 são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino médio, organizados em 4 partes, com a intencionalidade de fixar

⁸<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>

os fundamentos da reforma curricular e nortear os docentes no processo de ensino-aprendizagem. Posteriormente, por intermédio da Resolução n. 4/2010, são definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (DCNEB). Em seguida, mediante a Resolução n. 2/2012, estabelecem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

Adiante, entra em cena a BNCC como um novo documento curricular de “caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, grifos do autor). A Base é prescritiva, reguladora e se direciona ao planejamento dos currículos Estaduais, do DF e dos projetos políticos-pedagógicos das escolas.

Compreendemos que a definição de “aprendizagens essenciais” não se trata de uma demanda universal, na medida em que não é possível conceituar o que seria “essencial” para os diversos sujeitos sociais, considerando que não há um sentido pleno e único. Assim, “os textos são o resultado de muitas disputas relevadas, gerando acordos, encontros, alianças entre grupos que atuam em diferentes lugares, com diferentes concepções, almejando controlar as representações das políticas” (SANTOS; OLIVEIRA, 2017, p. 171).

Em termos de estruturação, a BNCC está organizada com base em 10 competências que são compreendidas como “conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2018, p. 8). Visualizamos que o currículo por competências é concebido “[...] como associado a tendências construtivistas, visando à superação do currículo enciclopédico, centrado nos conteúdos, em nome de um ensino mais ativo, interdisciplinar e contextualizado” (LOPES, 2004, p. 114), portanto é também fragmentado em face das habilidades que são definidas (LOPES, 2004).

Conseqüentemente, a BNCC fixa que o ensino médio deverá ser desenvolvido pelas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias (português), Matemática e suas Tecnologias (matemática), Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, bem como pelos itinerários formativos, que são concebidos “[...] como percursos formativos que o estudante poderá cursar no interior de processos regulares de ensino, possibilitando sua qualificação para fins de exercício profissional e/ou prosseguimento de estudos” (LOPES, 2019, p. 66). Nisso, é vendida a possibilidade de que o alunado escolherá o seu respectivo “futuro”. Contudo, a oferta dos itinerários formativos fica a cargo dos sistemas de ensino.

No pacote de proposições da BNCC, há a intenção de influenciar a “formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base” (BRASIL, 2018, p. 6). Nessa direção, a Base configura-se como ordenadora, pois tenta fixar determinadas ações. Nessa circunstância, a escola tem suas possibilidades restritas, a partir dos elementos que o documento impõe, visto que este busca restringir os sujeitos escolares a meros operadores. Contudo, “a escola não pode ser vista como receptáculo de políticas pensadas longe de seu contexto, tendo a função somente de executar, como vítima indefesa, tudo o que fora elaborado em outros lugares” (SANTOS; OLIVEIRA, 2017, p. 172).

A política não se encerra no documento oficial, tendo em vista a existência de produções em múltiplos espaços, havendo, conseqüentemente, as traduções, pois sujeitos produzem significados específicos sobre a BNCC diante das suas concepções. Compreendemos que uma política não possui um centro de poder que seja capaz de controlar as leituras dos sujeitos e suas ações a partir do que está definido (LOPES, 2019).

Para a conquista da hegemonização de um sentido sobre a educação, há negociações e articulações a partir de demandas significadas por alguns como necessárias. Nesse contexto, estratégias políticas são geradas por intermédio da reivindicação de determinados particulares unidos por intenções em comum. Contudo, diferentes agentes públicos e privados “consistem em invisibilizar a [...] contingência associada à decisão, fazendo com que dada normatividade seja apresentada como [...] obrigatória e universal [...] ao invés de ser assumida como uma dentre tantas possibilidades” (LOPES, 2018, p. 148).

É mediante os interesses partilhados que são constituídas as “comunidades de políticas, geralmente baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções” (BALL, 2014, p. 29). Desse modo, os princípios de gestão do mercado são postos como redentores para as problemáticas visibilizadas da educação.

Macedo (2014) contextualiza sobre as intenções de um currículo único na educação, defendido pelos sujeitos do mercado, o que favorece um modelo curricular a partir dos moldes privados de gestão global. Nessa conjuntura, a Europa, os EUA e países da América Latina demonstram ser passíveis e cúmplices da centralização do currículo com base na sistematização e hegemonização de um sentido estabelecido de qualidade educacional. Sobre a produção da BNCC no contexto brasileiro, é interessante destacar o seguinte dado:

Os sites dos principais agentes públicos que dinamizaram o debate até então indicam praticamente os mesmos “parceiros”. Instituições financeiras e empresas – Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras – além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola (MACEDO, 2014, p. 1540, grifos da autora).

Nessa perspectiva, os sentidos sobre o currículo da iniciativa mercadológica são sobrepostos, visto que as empresas se configuram como patrocinadoras da educação e da reforma educacional. Diante disso, o setor privado convida o setor público a enfrentar suas ditas inadequações, com base nos métodos produzidos e emanados por eles. Desse modo, busca-se hegemonizar a ideia de que “o setor privado é o modelo a ser emulado, e o setor público deve ser ‘empreendido’ à sua imagem” (BALL, 2014, p. 65, grifos do autor).

Há um empreendedorismo em cena na educação brasileira que segue a tendência do âmbito internacional, como o Núcleo Comum (*Common Core*) da Califórnia, que considera como padrão as avaliações e teve a sua produção e propaganda patrocinada pela *Fundação Bill & Melinda Gates* e outras empresas educacionais (MACEDO, 2014). Afinal, “políticas custam dinheiro, e esse dinheiro deve vir de algum lugar, e uma das respostas dos Estados em todo o mundo [...] foi fazer cortes com despesas públicas [...] e fazer política mais barata – mercantilização e privatização” (BALL, 2014, p. 220).

Compreendemos que as políticas de currículo são constituídas com a intencionalidade de se fixar como representativas. Portanto, a produção curricular envolve disputas, traduções e contestações frente aos modelos educacionais que são hegemonizados. No campo tenso da educação, “reivindicar certa proposta curricular é também, muitas vezes, reivindicar um espaço de atuação profissional, uma expectativa de posto de trabalho, carreira e/ou prestígio profissional [...], sem que necessariamente tais demandas sejam enunciadas diretamente” (LOPES, 2018, p. 158). Nesse cenário de interesses, relações de poder e política neoliberal, visualizamos que a educação tem se configurado simultaneamente como um setor social, espaço de socialização, área de negócios e rentabilidade.

A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA EM CENA

Apesar da luta travada para a aprovação da Lei 11.648/2008, que tornou obrigatória a disciplina de Sociologia na educação secundária, a Reforma do Ensino Médio a deslegitima, ao apontar no artigo 35 § 2º que “a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente ‘estudos e práticas’ de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017, grifos nossos).

Em referência a essas áreas, Maria Helena Guimarães de Castro (então Secretária Executiva do MEC) relatou para a Revista Nova Escola (2017) que “não é o componente curricular dessas disciplinas que é obrigatório e, sim, o ensino de Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte em atividades que podem ser dentro de uma disciplina específica ou em projeto interdisciplinar”.

A ausência da demarcação na obrigatoriedade da disciplina ocasiona implicações socioeducacionais, com destaque para os estudantes e os sujeitos que possuem formação específica na área, por haver a possibilidade de inexistência do campo profissional. Portanto, essa problemática também se estende para os demais componentes curriculares, com exceção de português, matemática e inglês. Assim, a oferta educacional torna-se restrita.

Após a legitimação da Reforma do Ensino Médio, que exclui as disciplinas de Filosofia e Sociologia do âmbito curricular e a aprovação da BNCC, em 2018, passou a haver uma nítida associação dos estudos sociológicos com a transversalidade. Diante disso, os docentes licenciados em Sociologia e/ou Ciências Sociais sofrem descrédito, pois nas entrelinhas fixa-se que “qualquer” outro profissional está apto a trabalhar com os saberes referentes à Sociologia. No caso exposto, o “não dito” tem muitos sentidos. Essa questão nos leva a endossar a problematização de Moraes (2007) sobre quais disciplinas e professores trabalhariam com os conhecimentos relativos à disciplina de Sociologia e com base em que domínio.

A deslegitimação da Sociologia na escola pela Reforma do Ensino Médio aconteceu consubstanciada a falácias acerca de sua inoperância como a afirmação, lançada no Jornal Folha de São Paulo (2018), de que “filosofia e sociologia obrigatórias derrubam notas em matemática”. A matéria publicada é referente à pesquisa⁹ dos economistas Thais Waideman Niquito e Adolfo Sachsida, que defendem a ideia de que, “dada a limitação de carga horária no ensino médio, a inserção obrigatória de qualquer outra disciplina se reflete em redução no espaço dedicado ao ensino das demais” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2018).

É notório que a carga horária é mencionada como limitada, contudo, a Reforma do Ensino Médio pretende realizar justamente uma ampliação. Além disso, menciona-se que “as crianças menos favorecidas foram as mais afetadas pela alteração” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2018). Porém, Sociologia e Filosofia são disciplinas referentes ao ensino médio, sendo o seu público juvenil, e não composto por crianças, o que permite refutar a relação estabelecida pela referida pesquisa.

Em contraposição aos argumentos apresentados a partir da pesquisa aludida, Corti *et al.* (2018) publicaram um texto por intermédio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), intitulado “Nota sobre o estudo do IPEA - efeitos da inserção das disciplinas de filosofia e sociologia no ensino médio sobre o desempenho escolar”, em que

⁹ Na ocasião, a pesquisa ainda não havia sido publicada no site do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

apresentam questionamentos sobre a metodologia e a limitação dos dados, conforme excertos abaixo:

Os autores comparam dados do Enem de 2009 e 2012, mas reconhecem que a implementação da Lei n. 11.684/2008 foi progressiva de modo que em 2010 apenas 48,5% das escolas do país estavam ofertando as disciplinas de sociologia e filosofia. Aqueles que fizeram o Enem em 2012 podem ter concluído o ensino médio nesse ano ou em qualquer ano anterior – assim, não é possível assegurar que o grupo analisado teve aulas de sociologia e de filosofia (CORTI et al., 2018, p. 2).

A análise apresentada na nota rechaça a culpabilização dos componentes curriculares pelos baixos índices, considerando que os estudantes podem não ter tido acesso a alguns destes na escola. Além disso, Corti *et al.* (2018) expressam que a escolha pelo Enem não foi das melhores para atingir os objetivos do estudo, pois é voluntário. Consideramos que “estudos que buscam explicar o desempenho de uma disciplina pela presença de outra no currículo são atípicos” (CORTI *et al.*, 2018, p. 4) na área de pesquisa educacional.

Além disso, Niquito e Sachsida (2018, p. 42-43, grifos nossos) salientam:

A obrigatoriedade de inclusão das disciplinas de filosofia e sociologia no ensino médio, embora possa ter efeitos positivos em algumas áreas do conhecimento, dependendo da região e das condições da família do indivíduo e/ou do município no qual reside, **impacta negativamente sobre seu desempenho na área quantitativa.**

Corti et al. (2018) consideram que a assertiva apresenta inconsistência, uma vez que não há, em termos metodológicos, uma base para que tais afirmações sejam realizadas. O sistema educacional é complexo e inúmeros fatores influenciam nos resultados das avaliações e dos desempenhos. Parece haver, na pesquisa efetivada por Niquito e Sachsida (2018), um interesse em privilegiar aprendizagens consoante às demandas do mercado, mediante a vinculação da educação e do currículo ao desenvolvimento econômico (LOPES, 2018), para o qual a Sociologia não atribui contribuições.

O objetivo é “fazer do ‘mercado’ a solução óbvia para os problemas sociais e econômicos” (BALL, 2014, p. 59, grifos do autor), o que se estabelece porque diferentes comunidades epistêmicas advindas da iniciativa privada passam a ser influenciadoras no âmbito educacional (LOPES, 2006). Nessa dinâmica, desenvolve-se, então, uma problemática, pois sentidos de qualidade relativos ao mercado são direcionados para a educação pública, com o pretexto de torná-la eficaz e eficiente.

Há inúmeros aspectos que enfraquecem o sentido de existência da Sociologia na escola. Dentre eles, estão as avaliações, que são um meio para “medir” e verificar por meio de dados estatísticos e *rankings* se escolas, alunos e professores estão atuando com o que se determina. Esse sistema de vigilância acaba por induzir um trabalho escolar direcionado às disciplinas que são avaliadas, hegemonizando, desse modo, um sentido de qualidade em consonância com os resultados das políticas de avaliação.

Nessa dinâmica, há centralidade em um currículo que opera também em favor da performatividade. A disciplina de Sociologia não atende a essas exigências. Atualmente, o componente curricular está associado aos princípios epistemológicos de estranhamento e

desnaturalização, conforme explicitado nas Orientações Curriculares (OCN) de 2006, e à Imaginação Sociológica (MILLS, 1975), que alude a um processo reflexivo entre sujeito e contexto vivenciado.

Então, “há cada vez mais pessoas para perguntar para que serve a Sociologia”. Considera-se que “pedir à Sociologia para servir a algo é sempre um modo de lhe pedir para servir ao poder [...] sua função científica é compreender o mundo social, a começar pelos poderes” (BOURDIEU, 1980, p. 23-24), ação que não é neutra e possui uma função social. Nessa direção, a dinâmica social se apresenta como fruto de uma construção histórica e política que oportuniza o alunado em contato com a Sociologia a realizar uma análise consistente dos fatores presentes na sociedade.

Percebemos que o questionamento sobre a relevância da disciplina de Sociologia se estende à ciência sociológica. Há uma hierarquia das disciplinas escolares e das ciências que estão no meio científico com base nos seus direcionamentos de trabalho. A partir da análise da conjuntura social vivenciada, compreendemos que a Sociologia é deslegitimada no mesmo momento em que se verifica um ataque à educação pública como direito social a ser promovido pelo Estado. Para a Sociologia, o impacto é acentuado devido ao crescimento do conservadorismo na sociedade, o que se faz “ao combater e proibir do cenário institucional público, temáticas como: gênero e sexualidade, desigualdades sociais, diversidade cultural, étnica e religiosa etc.; considerados centrais para o desenvolvimento desta disciplina” (OLIVEIRA; CIGALES, 2019, p. 53).

A ciência sociológica e os profissionais formados na área provocam as estruturas do sistema no qual vivemos, que é justamente marcado pelas injustiças e desigualdades sociais. Para os que são favorecidos pela naturalização das hierarquias, a Sociologia não é bem vista e aceita, por realizar um trabalho reflexivo e problematizador na escola, com base numa ciência de referência, o que a torna potente diante das análises sociais feitas a partir do senso comum.

Por sua vez, o professor de Sociologia tende a ser um profissional inquieto, que, conseqüentemente, tenderá a inquietar seus respectivos alunos. No entanto, esse não comodismo gera ações outras nos sujeitos que estão em hegemonia momentaneamente. Apesar de reconhecermos que o poder pode estar em todo lugar, inclusive nas escolas e na ação educativa dos docentes, também compreendemos que determinadas vozes ecoam mais livremente e se perpetuam, enquanto outras vozes buscam ser silenciadas.

Portanto, assim como os ataques à Sociologia se estabelecem no campo discursivo, as defesas também se expressam por essa via. Apesar de a Sociologia já ter sido uma ferramenta exclusiva da elite e interligada ao civismo e também ao higienismo (MEUCCI, 2015), atualmente, ela possui uma perspectiva crítica sobre o social e também está disponível para os sujeitos desfavorecidos socioeconomicamente. Diante desse cenário, a Sociologia pode ser visualizada como um risco, pois no novo século a Ciência Sociológica “tem desafiado o discurso das elites conservadoras: seja em seu conteúdo de crítica ao neoliberalismo, seja em seu conteúdo emancipador” (MEUCCI, 2015, p. 259).

Sabemos que desestabilizar discursos implica a estabilização de outro/outros (LOPES, 2015). O nosso próprio texto é um instrumento de defesa da disciplina de Sociologia na escola, da formação superior em Sociologia e das demais áreas que englobam as ciências humanas e sociais mediante uma produção de sentido acerca do tempo social enfrentado, que envolve política e educação.

Assim, compreendemos que “todo processo hegemônico implica o processo de um particular assumir a representação equivalencial do todo, subvertendo sua própria particularidade, a dimensão ideológica” (LOPES, 2012, p. 708). Nesse caso, a deslegitimação da disciplina de Sociologia não é uma demanda apresentada por todos os sujeitos sociais nem representa a existência de um consenso estável na sociedade, porque o consenso é sempre precário. A destituição da Sociologia se estabeleceu a partir da hegemonização de dado sentido de qualidade educacional predominante na Reforma do Ensino Médio e na BNCC que essa disciplina não favorece.

Portanto, leituras outras são realizadas a partir dos sentidos postos nas políticas curriculares. Os formuladores de políticas do âmbito do Estado não podem conter as significações a partir das assertivas realizadas. Os próprios entes federados estão em processo de constituição e aprovação das Diretrizes Curriculares Estaduais, que podem se situar numa via contrária às prescrições, a partir das ressignificações. Além disso, cada instituição escolar, com suas condições materiais e subjetivas, fará seus respectivos usos, pois cada escola é única e possui lógicas específicas de ação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). O processo de construção curricular não foi encerrado, estando, na verdade, em cena consecutivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há no âmbito educacional um embate discursivo entre a defesa da disciplina de Sociologia na escola e o questionamento do componente curricular. Os discursos são produzidos por sujeitos que podem gozar ou não de “credibilidade”, com base nos espaços e/ou posições que ocupam, enquanto portadores de vozes específicas e, por vezes, produtores de textos. Embora as mobilizações acadêmicas, estudantis e da categoria docente sejam ações referentes à conservação da disciplina de Sociologia, as relações de forças interferem nos delineamentos das políticas curriculares.

Desse modo, as mudanças ocorridas no ensino médio são frutos de articulações e negociações organizadas com o intuito de hegemonizar um dado sentido sobre a educação. Com isso, a Reforma do Ensino Médio e a própria BNCC se constituem como resultados de inúmeros acordos firmados no decorrer de um espaço/tempo, com o objetivo de fechar a significação sobre o que vem a ser o melhor modelo educacional. Contudo, não é possível que demandas particulares sejam representações plenas.

Vivenciamos um período temporal de políticas curriculares ambivalentes e descontínuas. Isso se estabelece porque as definições sobre as escolas não são produções puramente técnicas, mas, sim, construções subjetivas situadas inclusive no bojo dos preceitos neoliberais relativos ao lucro e à competitividade. Nesse prisma, constrói-se um sentido específico (frente a muitos existentes) de qualidade educacional que reduz o processo de ensino e aprendizagem às demandas do mercado e de posições no sistema de *rankings* educacionais.

Isso posto, a disciplina de Sociologia, em face da dinâmica social, é excluída do currículo como componente curricular obrigatório. A presença da Sociologia na escola foi assegurada por Lei no período de 2008 a 2017, antes da Reforma do Ensino Médio. Vende-se social e midiaticamente a ideia de que a educação necessita de flexibilização. Todavia, a flexibilização não se restringe ao currículo e avança sob o próprio papel do Estado no tocante à organização educacional.

Compreendemos que a exclusão da disciplina de Sociologia se estabelece num cenário de ataque à educação pública, como um bem a ser mantido pelo Estado. A desresponsabilização do Estado frente à oferta da educação gera consequências grandiosas na escola do ponto de vista da formação dos estudantes e da própria área de ciências humanas/sociais, que está ancorada na ciência sociológica, como ramo epistemológico que também está sendo atacado por imprecisões acerca do que significa e se propõe.

Portanto, enquanto sujeitos sociais e sociedade civil organizada, nós temos também a possibilidade de nos articularmos a partir das demandas comuns para fortalecermos as alianças em torno de um dado sentido de qualidade que defendemos. Afinal, é isso que está ocorrendo nos diferentes entes federados do Brasil, por meio da elaboração dos currículos estaduais e dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas, uma vez que as instituições escolares são espaços de recontextualizações e de produções políticas. Os agentes escolares não são vítimas indefesas, visto que também estão imersos nos jogos de poder e disputas.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. **Educação global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BALL, Stephen. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 78-99.

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, p. 37-55, 2010.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BANCO MUNDIAL. Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. **Brasil-Revisão das despesas públicas**, v. 1, 2017.

BOURDIEU, P. **Questions de sociologie.** Paris: Minuit, 1980.

BRASIL. Resolução CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro 2012.** Define diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino médio**. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2019.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. (Conversão da medida provisória de nº 746, de 2016). Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 28 mar. 2017.

BRASIL. Emenda Constitucional no 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 153, n. 240, p. 2, 16 dez. 2016a. Seção 1.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **D.O.U.**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 fev. 2017.

BRASIL. **Medida Provisória 746/2016**. Brasília, 22 set. 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 21 jan. 2017.

BRASIL. **Parecer n. 15/98** (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86p. (Série legislação n.125).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988.

CORTI, Ana *et al.* **Nota sobre o estudo do IPEA** “Efeitos da inserção da disciplina de filosofia e sociologia no ensino médio sobre o desempenho escolar”. São Paulo: REPU, 2018.

FOLHA DE SÃO PAULO, 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/amp/educacao/2018/04/filosofia-e-sociologia-obrigatorias-derrubam-notas-em->

matematica.shtml#aoh=15882950302492&referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com&_tf=Fonte%3A%20%251%24s>. Acesso em: 20 mar. 2019.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria. **Questões de método na pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109-118, maio-ago. 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Quem defende os PCN para o ensino médio? In: LOPES, A.; MACEDO, E. (Org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. A democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 700-715, set./dez. 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade & culturas**, v. 39, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In: LOPES, A.; OLIVEIRA, A.; OLIVEIRA, G. (Org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: UFPE, v. 1, p. 133-167, 2018.

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

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

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise das políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARINHO, Júlio; FRANÇA, Giovanny; SILVA, João. Consórcios entre pesquisas: possibilidades para o aprofundamento dos estudos qualitativos no campo da educação. In: VEIGA-NETO, A. *et al.* (Org.). **Pesquisas em educação: experimentando modos investigativos**. Rio Grande: FURG, 2016. 180p.

MEC. **Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (Documento orientador da portaria 649/2018)**. Ministério da Educação, 2018.

MEUCCI, Simone. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 51, n. 3, p. 251-260, 2015.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MORAES, A. C. Parecer sobre o ensino de Filosofia e Sociologia. **Revista Mediações**, v. 12, n. 1, p. 239-248, 2007.

NIQUITO, T. W.; SACHSIDA, A. **Efeitos da inserção das disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio sobre o desempenho escolar**. Brasília / Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2018.

OLIVEIRA, Amurabi; CIGALES, Marcelo Pinheiro. O ensino de sociologia no brasil: um balanço dos avanços galgados entre 2008 e 2017. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 28, n. 2, p. 42, 2019.

SECRETÁRIA executiva do MEC esclarece pontos do Novo Ensino Médio. Edição de 3.1. 2017. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=Secret%C3%A1ria+executiva+do+MEC+esclarece+pontos+do+Novo+Ensino+M%C3%A9dio+Revista+Nova+Escola&oq=Secret%C3%A1ria+executiva+do+MEC+esclarece+pontos+do+Novo+Ensino+M%C3%A9dio+Revista+Nova+Escola&aqs=chrome..69i57j37338j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

SPRING, Joel. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Tradução de Ana Júlia Galvan. Campinas, SP: Vide editorial, 2018.

SANTOS, Jean; OLIVEIRA, Márcia. Tensões permanentes na reforma do ensino médio. In: LOPES, Alice; OLIVEIRA, Márcia. **Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba, CRV 2017. p. 169-188.

SENADO FEDERAL. Comissão Mista da MP 746/2016. **Parecer 95/2016 do Senador Pedro Chaves sobre Projeto de Conversão da MP 746 em Lei**. Brasília, nov. 2016.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien)**. Tailândia: Unesco, 1990.

Submetido em: fevereiro de 2020

Aprovado em: agosto de 2020