



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO  
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE  
NACIONAL- PROFSOCIO**

**PEDRO VITOR DE SOUZA LOPES**

**CURRÍCULO ESCOLAR DA BAHIA E O ENSINO DE SOCIOLOGIA:  
REFLEXÕES A PARTIR DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO, BNCC E  
DO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO ESTADO**

**JUAZEIRO-BA**

**2023**

PEDRO VITOR DE SOUZA LOPES

**CURRÍCULO ESCOLAR DA BAHIA E O ENSINO DE SOCIOLOGIA:  
REFLEXÕES A PARTIR DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO, BNCC E  
DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO ESTADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós - Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO)/Associada UNIVASF, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Sociologia.

Orientadora: Profa. Dr<sup>a</sup>. Janedalva Pontes Gondim

**JUAZEIRO-BA**

**2023**

## FICHA CATALOGRÁFICA

L864c Lopes, Pedro Vitor de Souza  
Currículo Escolar da Bahia e o Ensino de Sociologia: Reflexões a partir da Reforma do Ensino Médio, BNCC e Documento Curricular Referencial do Estado / Pedro Vitor de Souza Lopes. – Juazeiro-BA, 2023.  
viii, 80 f., il.; 29 cm.

Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional) – Universidade Federal do Vale do São Francisco, Campus Juazeiro, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Janedalva Pontes Gondim

1. Sociologia - Estudo e Ensino. I. Título. II. Gondim, Janedalva Pontes.  
III. Universidade Federal do Vale do São Francisco.

CDD 301.07

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO  
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL  
- PROFSOCIO**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**PEDRO VITOR DE SOUZA LOPES**

**CURRÍCULO ESCOLAR DA BAHIA E ENSINO DE SOCIOLOGIA:  
REFLEXÕES A PARTIR DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO, BNCC E  
DO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO ESTADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós -  
Graduação do Mestrado Profissional em Ensino  
de Sociologia em Rede Nacional  
(PROFSOCIO)/Associada UNIVASF, como  
requisito para obtenção do grau de Mestre em  
Sociologia.

Aprovada em: 27 de Abril de 2023.

**Banca Examinadora**

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Janedalva Pontes Gondim  
Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF  
Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Simone Piletti Viscarra  
Universidade do Vale do São Francisco – UNIVASF  
Examinadora Interna

---

Prof. Dr. Amarildo Muniz Malvezzi  
Universidade de Pernambuco - UPE  
Examinador Externo

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela proteção e graça do conhecimento, conquistado ao longo da vida.

À minha companheira de sempre, Amanda, pelo amor, parceria, paciência e colaboração.

À Professora Dra. Janedalva Pontes Gondim, pela orientação, ensinamentos e compreensão ao longo da jornada no Mestrado Profissional em Sociologia (ProfSocio) da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf).

Ao Corpo Docente e aos colegas do ProfSocio/Univasf, pelos debates valorosos realizados no seio de cada disciplina.

Ao Colégio Estadual Cecílio Mattos, através do gestor Lindomar Menezes e da coordenadora Sílvia Regina, pelo incentivo e compreensão durante o período de elaboração deste trabalho.

E, por fim, aos meus pais, grandes inspirações profissionais, e à Universidade Pública, pela integral contribuição na minha formação acadêmica.

## RESUMO

As reflexões elencadas neste trabalho têm como objetivo central pensar o ensino de Sociologia no estado da Bahia, diante do processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Lei n.13.415/2017, que mudou a configuração do Ensino Médio no país. Nesse sentido, parte-se da premissa que a Sociologia escolar é um dos instrumentos basilares para formação crítica da juventude, contribuindo para a compreensão dos dilemas contemporâneos que afetam a sociedade. A partir dessa perspectiva, o trabalho traça um debate sobre currículo com base na teoria crítica, sobretudo, através das contribuições de Bourdieu e Michael Apple (2006). Trata-se de uma pesquisa com caráter eminentemente qualitativo que, no plano metodológico, utiliza-se da revisão bibliográfica e a análise documental, nos moldes de Cellard (2014), com a finalidade de compreender o espaço destinado a Sociologia escolar no Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio (DCRB-EM), diretriz estadual construída para atender às demandas impostas pelo “novo” Ensino Médio e pela BNCC.

Palavras-chave: ensino de Sociologia, educação, currículo, BNCC, DCRB, Bahia.

## **ABSTRACT**

The reflections outlined in this work have as their central objective to think about the teaching of Sociology in the state of Bahia, in light of the process of implementing the National Common Curricular Base (BNCC) and Law n. 13.415/2017, which changed the configuration of High School education in the country. In this sense, it is based on the premise that school Sociology is one of the fundamental instruments for the critical formation of youth, contributing to the understanding of contemporary dilemmas that affect society. From this perspective, the work traces a debate on the curriculum based on critical theory, especially through the contributions of Bourdieu and Michael Apple (2006). This is a research with an eminently qualitative character that, in the methodological plan, uses bibliographic review and documentary analysis, following the Cellard model (2014), with the purpose of understanding the space dedicated to school Sociology in the Reference Curricular Document of Bahia for High School (DCRB-EM), a state guideline built to meet the demands imposed by the "new" High School and the BNCC.

Keywords: Sociology teaching, education, curriculum, BNCC, DCRB

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	09
<b>2 CURRÍCULO, BNCC E ENSINO DE SOCIOLOGIA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES</b>	15
<b>3 SOCIOLOGIA E ENSINO: BREVE TRAJETÓRIA DE UMA DISCIPLINA ESCOLAR NO BRASIL</b>	23
<b>4 REFORMAS CURRICULARES NEOLIBERAIS NO BRASIL: COMO FICA O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO?</b>	30
4.1 NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO	30
4.2 REFORMA DO ENSINO MÉDIO E BNCC NA INTERPRETAÇÃO DO CICLO DE POLÍTICAS	31
4.2.1 Contexto de influência: o projeto neoliberal	33
4.2.2 Contexto da produção de texto: a BNCC antes e depois do golpe	37
4.2.3 Contexto da prática: como fica a Sociologia no currículo do Ensino Médio?	45
<b>5 ENSINO DE SOCIOLOGIA NA BAHIA: UMA ANÁLISE DO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO ESTADO</b>	50
5.1 O CONTEXTO	52
5.2 OS AUTORES	57
5.3 A AUTENTICIDADE, A CONFIABILIDADE E A NATUREZA DO TEXTO	58
5.4 OS CONCEITOS-CHAVE E A ESTRUTURA DO TEXTO	59
5.5 A SOCIOLOGIA NO DCRB-EM	64
5.6 DCRB-EM: UMA ANÁLISE CRÍTICA	69
<b>6 CONCLUSÕES</b>	71
<b>7 REFERÊNCIAS</b>	72

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino de Sociologia na Educação Básica é um tema complexo que vem suscitando várias questões para o debate acadêmico ao longo do tempo. Ainda na graduação em Ciências Sociais, meu trabalho de monografia esteve centrado em analisar a importância do Programa Nacional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para formação de professores na área, tendo como elemento principal o discurso dos bolsistas acerca de suas experiências no programa.

Neste processo de pesquisa, a dimensão curricular da Sociologia, como instrumento que baliza a organização pedagógica do professor, demonstrou-se uma preocupação recorrente dos entrevistados, devido à ausência de um tronco comum para a disciplina. Sem dúvida, um tema importante, mas que naquele momento não pôde ser aprofundado, diante dos recortes escolhidos para a pesquisa, realizada entre outubro de 2016 e janeiro de 2017.

Em 2019, ao iniciar a carreira docente na rede estadual da Bahia pude perceber concretamente a relevância do assunto, a partir de uma (des) organização político-normativa, refletida no currículo, que, muitas vezes, exige do professor um árduo trabalho na tentativa de compensar as ausências e omissões contidas nas diretrizes, no que concerne ao trabalho pedagógico e especificidades da disciplina.

A bem da verdade, no cotidiano da escola, são muitos os desafios impostos à docência, fato que revela a necessidade, quase que imperativa, de concebê-la como atividade em constante processo de evolução, que demanda continuamente uma ação crítico-reflexiva por parte do professor.

Essa ação, contudo, é uma tarefa que precisa ter um ponto de partida, seja um conceito, teoria pedagógica, ideologia ou tipo ideal, capaz de balizar a análise e fornecer os pressupostos interpretativos da prática escolar e das políticas educacionais que a influenciam. Nesse sentido, o debate a ser constituído neste trabalho parte de uma preocupação fundamental com a educação das classes populares, conforme aponta o professor Demerval Saviani (2018, p.44-45):

nós precisaríamos defender o aprimoramento exatamente do ensino destinado às classes populares. Essa defesa implica a prioridade de conteúdo. Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdo relevante, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa

máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação”.

As palavras de Saviani levam, naturalmente, ao debate sobre currículo, fenômeno balizador daquilo a ser ensinado nas escolas, fato que eleva a importância de compreendê-lo não como mera normativa, mas, sobretudo, enquanto construção social e histórica, campo de luta, onde se refletem os mais diversos interesses políticos, sociais e econômicos.

No cenário brasileiro, a discussão sobre currículo ganha, a partir de 2017, dois novos fatos importantes para análise e questionamento, a saber, a Lei nº 13.415, promulgada em 16 de fevereiro daquele ano, responsável por promover uma série de mudanças na organização do Ensino Médio nacional, e a aprovação, em 2018, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), da Base Nacional Comum Curricular para Ensino Médio (BNCC), com implicações diretas nos conteúdos e matérias a ser ensinados na escola,

O advento da reforma do Ensino Médio, bem como a aprovação da BNCC tal como foi imposta, são considerados por muitos estudiosos do tema (NEIRA, 2017; CÁSSIO, 2018; SILVA, 2018; PERONI, CAETANO e ARELARO, 2019), flagrantes retrocessos para educação nacional, tendo em vista a prevalência dos interesses corporativos sobre uma formação humanística e integral da juventude, situação muito bem sintetizada por Rosimar Esquinsani e Sidnei Sobrinho (2018, p. 156):

a reforma do “Novo Ensino Médio”, a BNCC e seus correlatos deixam de buscar alcançar o pleno desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo para a cidadania e sua preparação para o mundo do trabalho, bem como garantir a educação, direito que efetivamente se concretiza para todos, e propõe uma reformulação da educação básica que torna precário o acesso aos fundamentos básicos do saber construído historicamente pela humanidade, deslegitima o *locus* da formação cultural e cidadã na escola. Além disso, redireciona os jovens das classes menos favorecidas ao atendimento rápido e tecnicista à demanda do mercado.

Sob esta lógica, as ciências humanas, de maneira geral, têm sua importância pormenorizada pela BNCC, atingindo automaticamente o ensino de Sociologia no currículo escolar, tema central deste trabalho.

Historicamente, a Sociologia, enquanto ciência, surge no século XIX, em resposta à necessidade de se compreender e explicar as transformações sociais

provocadas pelas revoluções burguesas que atingiram a Europa a partir do século XVII. O advento da Revolução Industrial, por exemplo, provocou o êxodo rural, a urbanização das cidades, consolidou o capitalismo e mudou, de uma vez por todas, as relações de trabalho, inaugurando o que a muitos convém chamar de modernidade.

Dois séculos depois, as Ciências Sociais mostram-se ainda mais relevantes, imprescindíveis à compreensão das relações humanas, à elucidação dos dilemas contemporâneos e ao questionamento das estruturas sociais. Bridi, Araújo e Motim (2014) argumentam que a presença da disciplina no Ensino Médio constitui ponto basilar para a formação da juventude, principalmente diante de uma seara de incertezas, onde “a fragmentação social, precarização do trabalho, mudanças nas relações sociais e em instituições como a família, a educação, os partidos políticos, reflete-se diretamente na escola”. (BRIDI, ARAÚJO, MOTIM, 2014, p.9).

Ao longo do tempo, a esta instituição foram outorgados os papéis de formar para cidadania e preparar os estudantes para o trabalho, funções que não têm se desenvolvido a contento, diante das inseguranças das transformações em curso, principalmente, no campo profissional, onde a escolarização por si só não mais garante inserção no mercado de trabalho, obrigando-a buscar outras estratégias para torna-se atraente e significativa na vida dos jovens. A realidade social impõe sobre a juventude dilemas, dentro e fora da escola, que precisam ter suas origens, conexões e soluções discutidas e problematizadas, sendo a Sociologia um dos instrumentos para isso.

Mesmo com a notória relevância da presença das Ciências Sociais no ensino básico, a história da disciplina no país é marcada por períodos de intermitências no currículo (FEIJÓ, 2012), com avanço mais recente em 2008, ano da promulgação da Lei nº 11.684/08, que tornou obrigatório o ensino de Sociologia nos anos finais da Educação Básica. Essa descontinuidade provocou reflexos graves na formação de especialistas na área, na produção de material didático, formulação de metodologias, entre outras questões que ainda reverberam, dificultando a consolidação da disciplina no currículo escolar.

Apesar do avanço em 2008, menos de uma década depois, em 2017, a matéria sofre novo revés, tendo sua importância pormenorizada pela reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), política, segundo Ferreira e Santana (2018), alinhada à agenda neoliberal e à privatização da educação no país, trazendo dúvidas sobre a

permanência da disciplina no currículo nacional, ao recomendar apenas estudos e práticas na área.

Nesse sentido, “junto da Sociologia, fica ameaçada a formação crítica e o aprofundamento nas temáticas sociais, políticas, culturais e econômicas” (FERREIRA; SANTANA, 2018, p.51), demonstrando a necessidade, cada vez mais latente, de se repensar as diretrizes educacionais, mas também de aprimorar os mecanismos de reafirmação da disciplina no currículo escolar, debatendo os limites e possibilidades das práticas de ensino na área, o que nos leva, inevitavelmente, a discutir o currículo de Sociologia na educação escolar.

Em seu artigo 4º, a Lei. nº. 13.415/2017 define que o Ensino Médio será composto pela BNCC e itinerários formativos, segundo a seguinte organização curricular, dividida por áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional. De acordo com o texto, “a organização das áreas [...] e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino” (BRASIL, 2017), determinação que responsabiliza os estados pela construção de suas respectivas propostas curriculares, suscitando o debate acerca das diversas Sociologias que podem ou não ser ensinadas Brasil afora.

Diante de tal realidade, torna-se urgente pensar/analisar nos contextos regionais de produção e implementação dos currículos a partir da BNCC, processo em plena execução no país. Para a compreensão do todo, no entanto, o assunto precisa ser analisado estado a estado, dada a necessidade de entender as especificidades expressadas em cada diretriz curricular, principalmente no que concerne ao ensino de Sociologia.

Isto posto, é importante relembrar dois pontos já mencionados anteriormente: o primeiro em relação à relevância de um ação crítico-reflexiva do professor; e o segundo, que diz respeito a origem deste projeto, derivado de uma inquietação surgida com base na experiência enquanto docente de Sociologia na rede pública do Estado da Bahia.

Esses elementos remetem a um dos objetivos centrais do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio) que é propiciar um espaço de formação continuada para os professores de Sociologia que atuam na Educação Básica, no

intuito de fazê-los compreender e dialogar sociologicamente com a realidade social e escolar em que atuam.

Diante do exposto, os caminhos apontam para o processo de construção do currículo de Sociologia no Estado da Bahia sob influência da BNCC como objeto nuclear deste trabalho, escolha que se fundamenta em três premissas: a necessidade contemporânea de se problematizar a Reforma do Ensino Médio, a Base Comum e seus efeitos; a responsabilidade atribuída aos estados no que tange a construção de suas matrizes; e a finalidade acadêmica e institucional de se construir conhecimento em diálogo com a realidade, tendo em vista que o *lócus* da atividade docente é a Bahia, ente federativo responsável pela formulação curricular.

Nesse sentido, algumas indagações são fundamentais sobre a Base Comum: quais mudanças atingem o ensino de Sociologia no estado da Bahia? A matéria está garantida no currículo? Qual sua carga-horária? Quais conteúdos foram privilegiados? Como ocorreu a construção desse currículo? Questões essenciais ao debate e que se buscará responder tendo como pano de fundo a teoria crítica do currículo.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2021), ao contrário das teorias tradicionais, as teorias críticas do currículo mostram-se preocupadas com as relações entre saber, identidade e poder, questionando o arbítrio de conhecimentos e os interesses por trás de tais escolhas. Enfrentamento importante, que deve estar atrelado a uma percepção histórica tanto do currículo, quanto das disciplinas escolares.

Como aponta Goodson (2018), o currículo é uma reprodução social, logo, reflete os interesses e relações de dominação da sociedade, que, no percurso da história, mostram-se atrelados às classes abastadas, ao mercado, às elites, ao neoliberalismo, dentre outras forças que têm suplantado os anseios das classes populares e das minorias sociais no Brasil e no mundo.

Assim sendo, este trabalho justifica-se em três dimensões. A primeira delas de caráter político, em defesa da permanência da Sociologia no currículo da escola básica. Garantir a presença da disciplina no currículo é dever de todos aqueles que advogam por uma educação emancipatória, interligada aos anseios da classe trabalhadora, à diversidade de gênero, às questões raciais, entre outras pautas importantes na sociedade atual, que a todo custo tentam silenciar.

A segunda dimensão tem sentido profissional. O currículo é ponto basilar para ação docente e, portanto, deve ser problematizado, compreendido em suas falhas e

virtudes, para que se possa ter em mente os limites e possibilidades da prática em sala de aula, especialmente no que tange ao ensino de Sociologia.

Já a motivação final tem caráter eminentemente acadêmico, no sentido de que a reforma do Ensino Médio e da BNCC estão em pleno processo de implementação nos estados. Dinâmica que precisa ser mais bem analisada pelos estudiosos da área, no intuito de fomentar a discussão acerca das realidades locais, o que no caso da Bahia é fundamental, diante da tímida produção acadêmica sobre a Sociologia escolar no estado e, mais especificamente, acerca dos impactos da Base Comum nesta seara.

De forma objetiva, buscar-se-á compreender o lugar da Sociologia escolar nas diretrizes curriculares do Estado da Bahia, formuladas para atender às exigências da Lei nº 13.415/2017 e da Base Nacional Comum Curricular, através de uma abordagem qualitativa.

Segundo Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p.243),

Os estudos qualitativos se caracterizam como aqueles que buscam compreender um fenômeno em seu ambiente natural, onde esses ocorrem e do qual faz parte. Para tanto o investigador é o instrumento principal por captar as informações, interessando-se mais pelo processo do que pelo produto.

Compreender o percurso das recentes mudanças curriculares no Brasil é essencial, pois possibilita uma visão alargada do fenômeno, fundamentada na análise dos contextos social, econômico e político em que ele se desdobra, na identificação dos atores sociais que o determinam e nas consequências geradas por sua implementação. A partir desta premissa, o presente trabalho será sistematizado didaticamente em quatro etapas específicas e complementares, no intuito de constituir-se uma argumentação clara ao leitor. Tarefa que exige, antes de chegar-se à situação da Sociologia escolar no contexto baiano, a elaboração de um debate crítico sobre currículo, seguido de reflexões sobre a história da disciplina na educação brasileira e do detalhamento do processo de Reforma do Ensino Médio e formulação da BNCC, fatos que acabam por ensejar o Documento Curricular Referencial da Bahia.

Do ponto de vista metodológico, o estudo se assentará tanto na investigação bibliográfica quanto na análise documental, ambas estratégias consagradas dentro da perspectiva qualitativa.

Esmiuçando os objetivos já mencionados, no primeiro capítulo, será empreendido um breve debate sobre currículo, tendo como fundamentação as contribuições da teoria crítica, em especial os estudos de Michael Apple, que nos empresta sua visão aguçada acerca das relações entre currículo, ideologia e poder, categorias elementares para a compreensão da realidade vigente no país.

O segundo empreendimento é reconstituir a história da Sociologia enquanto disciplina escolar, enfatizando seu atual momento e posição diante das recentes modificações perpetradas no currículo nacional. A dimensão historiográfica é considerada por Goodson (2018) elemento essencial na compreensão curricular, pois, a partir dela, é possível identificar as intencionalidades contidas no percurso.

Na terceira etapa, a tarefa primordial é contextualizar o cenário político-institucional que produziu a reforma do Ensino Médio e a BNCC. Para tanto, lançamos mão da abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe, sintetizada por Mainardes (2006), recurso metodológico que, ao propor o estudo de específicos contextos de determinada política pública, fornece uma visão ampla da sua configuração. Nesse sentido, a caracterização de cada ciclo será realizada com base no vasto arcabouço teórico disponível sobre o tema, responsável por debater as recentes transformações curriculares enfrentadas no cenário nacional.

A penúltima etapa consiste no exame do Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio, a fim de discutir o espaço destinado à Sociologia escolar no plano estadual, missão que se desenvolverá com base na análise documental, a ser aplicada nos moldes propostos por Cellard (2014), ou seja, em função de cinco dimensões: exame do contexto, do autor, da autenticidade e confiabilidade do texto, da natureza do escrito e dos conceitos-chave do documento, dados que serão interpretados com o subsídio da teoria crítica do currículo, da pedagogia histórico-crítica e à luz das produções acadêmicas sobre o ensino de sociologia no Brasil. Na parte final, serão apresentadas as conclusões.

## **2 CURRÍCULO, BNCC E ENSINO DE SOCIOLOGIA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES**

Traçar uma análise consistente sobre as recentes mudanças curriculares no Brasil e suas consequências para o ensino de Sociologia na escola básica do país é uma tarefa que exige, antes de tudo, uma compreensão fundamentada sobre o que

de fato é o currículo. Será ele apenas uma mera sistematização de conteúdos a qual o professor recorre para preparar suas aulas ou trata-se de um fenômeno social complexo, construído sócio historicamente enquanto campo de disputas de interesses?

Se olharmos pelo retrovisor da teoria do currículo, os pioneiros do ramo, a quem Silva (2021) reputa como teóricos tradicionais, certamente chancelariam a primeira indagação. Neste paradigma, o currículo é expressão de uma lógica mecanicista da educação, em que se defende que a escola funcione tal qual uma empresa, argumentos empreendidos por Bobbitt em *The curriculum*, publicado em 1918 e, mais tarde, consolidados por Ralph Tyler, em 1949.

O modelo de currículo de Bobbitt iria encontrar sua consolidação definitiva num livro de Ralph Tyler, publicado em 1949. O paradigma estabelecido por Tyler iria dominar o campo do currículo nos Estados Unidos, com influência em diversos países, incluindo o Brasil, pelas próximas quatro décadas. Com o livro de Tyler, os estudos sobre currículo se tornam decididamente estabelecidos em torno da ideia de organização e desenvolvimento. Apesar de admitir a filosofia e a sociedade como possíveis fontes de objetivos para o currículo, o paradigma formulado por Tyler centra-se em questões de organização e desenvolvimento. Tal como no modelo de Bobbitt, o currículo é, essencialmente, uma questão técnica. (SILVA, 2021, p.24-25).

Em outras palavras, o currículo trata-se de um instrumento para atender à racionalização do sistema educativo que, por sua vez, deveria basear-se em critérios objetivos tanto para definir os resultados a alcançar, quanto para mensurar sua eficiência em atingi-los, sendo ele apenas a expressão das habilidades a ser desenvolvidas para atender os dilemas profissionais atrelados ao sistema capitalista industrial. Conforme aponta Apple (2006), o paradigma intelectual da teoria do currículo no início do século XX estava baseado no controle social, concebendo-o como “um conjunto identificável de procedimentos para a seleção e organização do conhecimento escolar – procedimentos a serem ensinados aos professores e outros educadores” (APPLE, 2006, p.85).

A própria noção de controle social mencionada por Apple traz em si uma visão crítica do currículo, a partir de questionamentos importantes acerca dos grupos sociais que estão ligados a este controle. Neste campo, o currículo passa a ser compreendido como produto das relações sociais em contraponto à superficialidade da teoria tradicional, que ignorava as conexões entre as diretrizes curriculares e os contextos

econômico, social e político em que eram produzidas, corroborando para a manutenção do status quo. Nas palavras de Silva (2021, p.30),

Os modelos tradicionais do currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas, o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.

Diante disto, não há como responder de forma contundente ao questionamento inicial deste capítulo, sem colocar em perspectiva o entrelaçamento de elementos que compõe o currículo, principalmente aqueles que fazem parte do seu processo de construção e nem sempre estão explícitos no documento. Um caminho a se traçar adiante tendo por baliza fundamentos da teoria crítica.

Nessa direção, é necessário recuperar primeiramente a discussão sobre as contribuições do sociólogo francês, Pierre Bourdieu para o campo educacional. Apesar de não tratar especificamente sobre currículo, em sua vasta obra, o autor explica as desigualdades sob ponto de vista peculiar, a partir da identificação, crítica e detalhamento de um sistema de dominação e reprodução cultural que influencia as relações de poder, os indivíduos e a sociedade.

O pensamento social de Bourdieu é marcado por uma releitura dos clássicos e estruturalistas, tendo como ponto de partida a rejeição ao determinismo estrutural, expressado pelo paradigma objetivista, que “nega a prática dos agentes e não se interessa senão pelas relações de coerção que eles impõem”. (THIRY-CHERQUES,2006, pág.29).

Essa postura assume forma dialética na percepção de que o “social existe de dupla maneira, na forma de estruturas sociais externas e como estruturas sociais incorporadas” (CARNEIRO,2006, pág.43), tratando-se de uma visão construtivista acerca da dinâmica coletiva, onde o indivíduo é compreendido não como mero passivo da socialização, mas um agente que, apesar de inserido em um jogo de influências, pode modificar a estrutura a partir de uma ação reflexiva.

Esse jogo é traduzido por Bourdieu através das ideias de *habitus* e campo, conceitos fundamentais de sua abordagem sociológica. Para Maria da Graça Setton (2002, pág.63).

Habitus surge então como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre a realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. Habitus é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano.

De forma geral, é a partir do *habitus* que o indivíduo, seja de maneira implícita ou explícita, toma conhecimento dos valores e comportamentos hegemônicos, reproduzidos pelas instituições sociais.

É através dos seus *habitus* que os indivíduos elaboram suas trajetórias e asseguram a reprodução social. Esta reprodução, no entanto, não pode se realizar sem a sutil ação dos agentes e das instituições, preservando as funções sociais por uma forma de dominação simbólica exercida sobre os indivíduos e com a adesão deles. (FERREIRA, 2013, p.48)

Comportamento que remete à ideia de campo, como espaço de contínua competição pelo poder entre os agentes, na tentativa de subsistir. Nesse sentido,

a interiorização de determinadas condições sociais é resultado da trajetória do sujeito dentro do campo e uma condição para participar dele". Ou seja, expressa a interação entre a história social e a do indivíduo" (CARNEIRO, 2006, pág. 44).

É na disputa de campo que se definem as regras do jogo. Seara onde os agentes concorrem, com maior ou menor eficiência, pelo monopólio de um capital específico (material, social ou simbólico) ou conjunto deles.

Ao lançar sua análise sobre o campo educacional, Bourdieu concebe-o como espaço de reforço do *habitus*, portanto, produto de interesses de determinada classe ou grupo social, leia-se, as classes dominantes.

Em Bourdieu e Passeron, contrariamente a outras análises críticas do currículo, a escola não atua pela inculcação da cultura dominante, mas, ao contrário, por um mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: [...] ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender este código. [...] Esse código é natural para elas. [...] Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. (SILVA, 2021, p.35, grifos do autor)

Na perspectiva bourdieusiana, a escola é uma instituição de reprodução cultural e, por isso, produtora de desigualdades, lógica que se assemelha, por exemplo, à teoria de Althusser, que aborda os espaços de ensino como sendo aparelhos

ideológicos do Estado, instituição que, na sociedade capitalista, está intimamente ligada aos interesses da burguesia. Estas visões acabam por desmistificar a escola como sendo um ambiente neutro e igualitário que, ao promover instrução social, fornece as condições necessárias para ascensão dos indivíduos. De acordo com Bourdieu (2013, p.45),

é provavelmente por um efeito de inercia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e, sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.

Nesse contexto, pensar a escola enquanto campo de reprodução e dominação cultural é questionar, paralelamente, a quais interesses esta instituição tem servido ao longo do tempo.

Historicamente, o papel da escola no Brasil tem variado conforme o poderio político e os interesses do mercado, movimento que se reflete, entre outras coisas, na construção do currículo, um elemento importante do processo de ensino, que deve ser compreendido não como mero documento, mas, tal qual a escola, como produto da estrutura social e econômica vigente e, portanto, campo construído historicamente.

Como já dito anteriormente, são nas disputas de campo que se estabelecem as regras do jogo, arbitradas a partir do embate pelo poder, isto é, pela prerrogativa de decidir. Segundo Apple (2006, p.35), “a estruturação do conhecimento e do símbolo em nossas instituições de ensino está intimamente relacionada aos princípios de controle social e cultural de uma sociedade”. Quer seja a escola entendida como espaço de igualdade, ou mais crivelmente de reprodução cultural e ideológica, a partir dos anseios das elites, um dos principais instrumentos para esta disseminação é o currículo, entendido aqui como campo onde um conjunto de forças competem entre si a fim de definir o que será ou não ensinado nas escolas.

Para Silva (2021, p.15), “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constitui-lo precisamente” Logo, trata-se de uma ação intencional, que torna imperativo refletir sobre quem faz essas escolhas, porque as faz e para quem as direciona. Arguições que ajudam a suscitar outro ponto importante para o debate: o

currículo que temos hoje contribui para a superação das desigualdades ou trata-se de mais um instrumento para a manutenção do *status quo*?

A resposta a essa questão está vinculada diretamente a quem, ao longo dos anos, tem influenciado nas políticas educacionais e, conseqüentemente, nas diretrizes curriculares. De acordo com Michael Apple,

O conhecimento que chegava às escolas no passado e que chega hoje não é aleatório. É selecionado e organizado ao redor de um conjunto de princípios e valores que vêm de algum lugar, que representam determinadas visões de normalidade e desvio, de bem e de mal, e da “forma como as boas pessoas devem agir” [...] As escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter” – as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos. (APPLE, 2006, p. 103-104).

Ainda segundo o autor, não é possível analisar a influência desses grupos sem observar o lugar que eles ocupam na dinâmica política e econômica, visto que o poder e o controle econômico estão entrelaçados ao poder e o controle cultural, com destaque para o que ele chama de nova aliança conservadora, composta por neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e pela nova classe média profissional (APPLE, 2002). Atores que têm em comum o objetivo de despolitizar o processo educativo.

Para os neoliberais, a escola deve adotar a neutralidade e a objetividade como princípios pedagógicos, “de maneira que os professores se limitem a “passar conteúdos” desprovidos de posicionamentos político-ideológicos e façam com que seus alunos adquiram conhecimentos e habilidades “úteis”” (DUARTE, 2020, p.33), isto é, aquelas habilidades ditadas a partir da relação entre escolarização e trabalho assalariado, onde a economia e o mercado se estabelecem como núcleo da política educativa.

Já neoconservadores e populistas autoritários atuam sob o viés moral, em busca de se estabelecer uma espécie de “restauração” cultural, atrelada a dogmas religiosos e visões reacionárias acerca de questões como família, gênero e sexualidade, tendo o currículo como instrumento de disseminação e controle.

O quarto e último elemento da nova aliança é formado por aqueles que podemos chamar de tecnocratas, definidos por Apple (2002, p.73) como

uma fracção da nova classe média profissional que consegue a sua própria mobilidade dentro do estado e do movimento económico devido às suas

destrezas técnicas. São pessoas com uma grande experiência na gestão e técnicas de eficiência e que providenciam o apoio técnico e “profissional” à responsabilização, às medições, ao “controle de produtos” e avaliações que são requeridas pelos defensores das políticas neoliberais de “mercadorização” e pelas políticas neoconservadoras de controle central mais rigoroso na educação.

Esses técnicos usam de suas destrezas para cancelar tais políticas, ainda que não acreditem nas posições ideológicas da nova aliança, fato que denota certa inconsciência de classe, visto que colocam seu conhecimento a serviço do neoliberalismo e do neoconservadorismo em busca de uma pretensa mobilidade, mesmo que, em várias ocasiões, isso possa representar uma oposição a sua realidade social e daqueles que o cercam.

Embora os argumentos sustentados por Apple sejam originados a partir de sua análise do sistema educacional estadunidense, no Brasil, também é possível perceber características idênticas às elencadas pelo autor, principalmente no que concerne às recentes modificações no currículo do Ensino Médio no país.

No caso brasileiro, essa tendência é verificada no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com *lobby* de grandes corporações econômicas, expressada na efetivação de disciplinas como empreendedorismo e projeto de vida no currículo, e a influência do fundamentalismo religioso, evidenciada no impedimento às expressões identidade de gênero e orientação sexual, termos que têm sido deliberadamente retirados dos documentos educacionais país afora (SEMIS, 2017).

Na verdade, tanto a Reforma do Ensino Médio promulgada quanto a versão final da BNCC, aprovadas sob o Governo Bolsonaro Michel Temer, refletem não só a atmosfera de crise política, crescente a partir de 2016, como também o interesse voraz da nova aliança em um currículo centrado no tecnicismo, contraponto ao ensino para criticidade e à politização enquanto capacidade do estudante de refletir e analisar os fatos para compreender e questionar sua realidade social.

Diante deste novo cenário, aumentam as incertezas sobre o futuro das ciências humanas na escola e, mais especificamente, acerca do ensino de Sociologia na educação básica do Brasil, considerados como alguns dos instrumentos primordiais para uma educação progressista, plural e emancipatória.

O ensino de Sociologia desnaturaliza a condição humana e revela ao aluno os processos que compõem a nossa humanidade. Por sua vez, a BNCC submete os objetivos do currículo a um processo de naturalização da

aprendizagem, entendida como o cumprimento essencial de etapas distribuídas em competências e habilidades para proporcionar ajustamento ao comportamento do aluno, alinhado às demandas imediatas da ordem do capital, por meio de temáticas gerenciais, as quais ocupam o espaço do conhecimento científico como empreendedorismo, projeto de vida, propiciando mais um “encantamento” à ideologia neoliberal do que o desvelamento das relações sociais na sociedade capitalista. (PAPIM; MENDONÇA, 2021, p. 11-12).

Objetivamente falando, tendo por base o debate teórico traçado até aqui, seria ingenuidade pensar que há interesse dos membros da nova aliança em defender a permanência da Sociologia no currículo escolar. Pelo contrário, é algo diametralmente contrário ao tipo de educação que eles pretendem instaurar. Não à toa, o ensino da ciência social tem sido associado com frequência, principalmente por setores reacionários, à “doutrinação”, visão que desconsidera em absoluto a capacidade dos estudantes de pensar de maneira autônoma.

Sobre o assunto, destaca Gislaine Pereira (2020, p.160)

A Sociologia, assim como outras disciplinas, não tem um espaço específico na BNCC, pois seu conteúdo está diluído na área de Ciências Humanas. Pela análise do processo histórico, averiguamos que as reformas são constantes e a mudança de sua intensidade ocorre dependendo das forças políticas no poder e seus interesses. O momento histórico que o país atravessa trouxe um retrocesso a todas as Ciências Humanas, bem como às instituições públicas e universidades, que passaram a ser acusadas de promoverem a “doutrinação”. A nova ofensiva contra a disciplina de Sociologia, bem como as Ciências Humanas, só reforça a necessidade de continuarmos lutando por sua permanência no ensino médio.

Além da luta política, evidentemente, o debate acadêmico, sem dúvida, é uma das forças motrizes dessa resistência, através de estudos que tratem do ensino de Sociologia, principalmente diante da nebulosidade que advém do processo de implantação da reforma do Ensino Médio e da política curricular instituída pela BNCC.

Nesse sentido, cabe reiterar que o “currículo tem um campo historicamente construído, onde se desenvolve o seu argumento e o seu jogo de compreensões mediadoras. Há uma alteridade histórica que caracteriza este campo” (MACEDO, 2017, p. 22), construindo identidades. Do mesmo modo, cada disciplina escolar tem seu lastro específico, categoria a ser analisada no intuito de compreender, a partir dessa trajetória, as intencionalidades, interesses e os argumentos pedagógicos capazes de sustentar sua presença na formação básica, dinâmica que acaba por lhes conferir diferentes níveis de prestígio social e escolar.

Ora, se o currículo é uma operação de escolha e a mesma está vinculada aos interesses hegemônicos, refletidos nas matérias, conteúdos e práticas, não há como analisar uma disciplina em particular, sobretudo, seu momento contemporâneo, sem recorrer à historicidade que a determina enquanto construção social, a fim de produzir conexões que contribuam para problematização da realidade vigente, empreendimento que, no caso da Sociologia escolar, passamos a fazer na etapa seguinte, tendo por base o contexto brasileiro.

### **3 SOCIOLOGIA E ENSINO: BREVE TRAJETÓRIA DE UMA DISCIPLINA ESCOLAR NO BRASIL**

Problematizar a atual posição da Sociologia nas diretrizes curriculares e, portanto, no sistema educacional, é uma tarefa que não pode ser realizada sem considerar a trajetória desta ciência enquanto disciplina escolar no Brasil.

Especificamente, a constituição da Sociologia como disciplina escolar perpassa pelas conquistas sociais oriundas da metade do século XIX com a organização dos sistemas de ensino, em que a ideia ocupou destaque no pensamento pedagógico moderno como forma de aquisição da cultura.

Essa organização foi tratada por Chervel (1990) em História das disciplinas escolares, obra na qual o autor analisa, sob uma perspectiva histórica, as construções de sentidos atribuídos a elas, da forma que a conhecemos, levando à percepção de que o processo de afirmação de determinada disciplina na cultura escolar não se trata de algo imediato, sobretudo nos sistemas de ensino das sociedades modernas, mas de fenômeno que demanda tempo de maturação, exigido também para que se possa mensurar os efeitos produzidos pela presença dela no currículo.

Os processos de instauração e de funcionamento de uma disciplina se caracterizam por sua precaução, por sua lentidão, e por sua segurança. A estabilidade da disciplina assim constituída não é então, como se pensa seguidamente, um efeito da rotina, do imobilismo, dos pesos e das inércias inerentes à instituição. Resulta de um amplo ajuste que põs em comum uma experiência pedagógica considerável; [...]. Ela se prevalece dos sucessos alcançados na formação dos alunos, assim como de sua eficácia na execução das finalidades impostas (CHERVEL, 1990, p. 26).

Em sentido complementar, Ivor Goodson (2007) argumenta que o emergir da História das Disciplinas Escolares (HDE) tem como objetivo central descortinar os motivos políticos, sociais e históricos a sustentar determinada disciplina no currículo, como afirmou em entrevista durante 29ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), realizada na cidade Caxambu, Minas Gerais, em 2006.

O trabalho começou como uma forma de entender de que modo as disciplinas do currículo escolar afetavam a vida dos alunos e professores. Eu lecionava algumas disciplinas bastante incomuns – uma delas se chamava Estudos Ambientais – que não eram consideradas disciplinas propriamente ditas. Então eu queria descobrir de onde tinham vindo as disciplinas propriamente ditas, como a biologia, e porque elas pareciam não ter muito interesse para os estudantes. Quais eram os motivos políticos, sociais e históricos daquele fato? Então comecei a analisar o histórico de uma série de disciplinas e também o contexto da entrada de novas disciplinas no currículo escolar, já que a nova disciplina era Estudos Ambientais e as tradicionais lutavam contra ela. Ficou claro que havia uma política governando as disciplinas do currículo escolar. Então o que eu acabei fazendo foi tentar ensinar aos professores e pesquisadores que o currículo é um processo político e social e que não é possível entendê-lo como puro conhecimento, conhecimento descontextualizado, conhecimento social. Trata-se de um conhecimento politicamente estruturado, nem sempre de maneira conservadora, negativa. [...] O que devemos estabelecer é que tipo de política está por trás das disciplinas escolares e do conhecimento delas, bem como que impacto tudo isso tem na escola, no professor e nos alunos. (GOODSON, 2007, p.121-122)

É justamente a questão política, sob seu viés governamental, ideológico e enquanto seara de disputa de interesses, a grande modeladora da história da Sociologia escolar no Brasil. Aspecto que fica evidente ao analisarmos o percurso da disciplina no ensino básico nacional.

“Na educação secundária, a história da presença da Sociologia no currículo obrigatório, ao contrário de tantas outras disciplinas, está cheia de idas e vindas” (ZANARDI, 2013, p. 88). Uma trajetória que começa 1882, quando Rui Barbosa, de forma pioneira, propõe a inserção de disciplinas sociológicas em três níveis de ensino. “Elementos de sociologia e direito constitucional”, para escola secundária, “Instrução moral e cívica”. Sociologia, abrangendo as noções fundamentais de direito pátrio e economia política”, para as escolas normais e “Sociologia” para as faculdades de Direito (CIGALES, 2014, p.53).

Nesta época, a Sociologia chega no Brasil ainda como “filosofia social”, derivada do positivismo. A matéria só ganha status científico a partir de 1895, quando

Émile Durkheim publica “As Regras do Método Sociológico”, obra na qual sistematiza pré-requisitos para a pesquisa na área.

Assim como as transformações sociais vividas pela Europa, com as revoluções burguesas, ensejaram o surgimento da Sociologia no mundo, a ciência ganha espaço no Brasil paralelamente às mudanças estruturais provenientes da fragmentação da sociedade imperial. De acordo com Feijó (2012, p.134),

Foi no processo de desagregação da sociedade escravocrata e senhorial que se deu a incorporação da sociologia à cultura brasileira, inicialmente nos primeiros cursos voltados à formação de professores, sob a influência do pensamento positivista de Augusto Comte. Dessa forma, o “desmonte” da estrutura social brasileira predominante até o século XIX foi de grande importância para o desenvolvimento da sociologia no Brasil, com base na influência dos movimentos abolicionistas na formação do seu horizonte intelectual

A esse fenômeno interliga-se um forte componente de classe, surgido da necessidade das elites dominantes reconfigurarem sua condição histórica diante da crescente urbanização e industrialização do país, no início do século XX (Fernandes,1977), fatores que as levaram a intervir no campo educativo como forma de lhes resguardar e prevenir “convulsões sociais”.

O ideal positivista largamente difundido entre os entusiastas da nova república, levou Benjamin Constant, então ministro da instrução pública, a propor, em 1890, uma reforma educacional que enfatizava o caráter científico e laico do ensino secundário no país, em contraposição ao propedêutico, incluindo a Sociologia como disciplina essencial à formação dos estudantes. No entanto, mais uma vez, o plano não foi levado adiante. Com a morte de Constant e assumpção de Epitácio Pessoa ao ministério, a proposta foi descaracterizada e a obrigatoriedade da disciplina retirada do texto.

Os anos que se seguiram a partir de 1901, com a Reforma Epitácio Pessoa, foram de total ausência da disciplina, que só voltou à cena nos anos 1920. (ZANARDI, 2013, p.89).

É apenas em 1925, através da Reforma Rocha Vaz, que a disciplina vai se efetivar no programa da escola secundária no país, conforme Feijó (2012, p.136), “a Sociologia tornou-se, então, disciplina obrigatória do 6º ano juntamente com História da Filosofia, Literatura Brasileira e Literatura das Línguas Latinas”.

Em 1931, a Reforma Francisco Campos, a primeira de caráter nacional, ampliou a presença da disciplina, determinando sua obrigatoriedade nos anos finais da escola secundária, em todas as áreas de formação.

Esse “avanço” é marcado, sobretudo, pela mobilização dos intelectuais da época preocupados com a formação de uma elite dirigente como afirma Guelfi (2007, p.29) “tanto o ensino secundário quanto a Sociologia como disciplina escolar constituíram, ao mesmo tempo, mecanismos de controle dos interesses conservadores e da “modernidade nacional”, tendência que se efetivou sob o argumento da democratização do conhecimento sociológico. Zanardi (2013, p.90) argumenta que:

Nos anos 30, portanto, a Sociologia integrava um movimento reformador, que visava substituir a educação clássica por uma educação ‘moderna’. Ela integrava um movimento que pretendia dar aos “homens médios” a capacidade de analisar e propor soluções aos problemas brasileiros. Levando-se em conta que o ensino secundário atendia exclusivamente uma pequena parcela da população, o movimento em questão não teve muito êxito na democratização do conhecimento sociológico, já que somente uma elite intelectual que frequentava a escola é que teve acesso a ele. Entretanto, se não conseguiu se universalizar no nível secundário, o movimento gerou frutos para a consolidação da Sociologia no nível universitário. Nos anos 30, portanto, a Sociologia integrava um movimento reformador, que visava substituir a educação clássica por uma educação ‘moderna’. Ela integrava um movimento que pretendia dar aos “homens médios” a capacidade de analisar e propor soluções aos problemas brasileiros. Levando-se em conta que o ensino secundário atendia exclusivamente uma pequena parcela da população, o movimento em questão não teve muito êxito na democratização do conhecimento sociológico, já que somente uma elite intelectual que frequentava a escola é que teve acesso a ele. Entretanto, se não conseguiu se universalizar no nível secundário, o movimento gerou frutos para a consolidação da Sociologia no nível universitário.

No final dos anos 1930, a crise política provocada pela Intentona Comunista traz uma forte reação ideológica do Governo Vargas, que aumenta o controle estatal sobre o sistema educativo, colocando o ideal anticomunista no cerne da organização pedagógica. É nesse contexto que, em 1942, surge a reforma apresentada pelo então ministro da educação Gustavo Capanema, inaugurando mais um longo período de desobrigação do ensino de Sociologia na escola básica, que perdurará até 2008, ano em que é aprovada a Lei n. 11.684/2008, que retoma a obrigatoriedade da disciplina no Ensino Médio brasileiro, em amplitude nacional.

É importante salientar que esse extenso momento de ausência não foi testemunhado sob o olhar passivo da comunidade intelectual. Em diversos momentos históricos, houve mobilização a respeito do tema. Uma das mais importantes, em 1954, durante o I Congresso Brasileiro de Sociologia, quando Florestan Fernandes

defendeu incisivamente a presença da Sociologia no currículo da “escola secundária brasileira como um dos meios de formação do indivíduo cidadão, capaz de compreender e atuar criticamente diante dos dilemas da moderna sociedade urbano industrial” (COSTA, 2013, p.41), defesa que foi empreendida também por Costa Pinto e Antônio Cândido que, ao lado de Fernandes, compunham, à época, o quadro dos primeiros especialistas formados na área. (MEUCCI,2007), dando ênfase à Sociologia nacional.

Segundo Feijó (2012), a década de 1950 tornou-se um período de grande movimentação da intelectualidade nacional em torno da educação, sob um projeto modernizador da sociedade e do Estado, no qual ciência, educação e democracia eram elementos imprescindíveis, planos que, infelizmente, não se concretizaram na Lei de Diretrizes e Bases de 1961.

A perspectiva de uma educação progressista, assim como a política nacional, vai sofrer um duro golpe com o emergir da Ditadura Militar a partir de 1964. Sob esse regime, o debate acadêmico é desarticulado e a discussão sociológica considerada subversiva. É no contexto do “Milagre Econômico”, política industrial dos militares, que a escola do país fará a transição da formação humanística para técnico-profissionalizante, em atendimento à demanda do mercado, época na qual a Sociologia era pejorativamente associada ao socialismo (BARBOSA; MENDONÇA, 2002, apud MORAES, 2003)

No entanto, mesmo com a redemocratização em 1985, a disciplina só voltará novamente ao radar do ensino básico em meados da década de 1990, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que promovia a facultatividade da disciplina no currículo nacional. Em 2000, mais uma tentativa frustrada de tornar a ciência uma matéria obrigatória acontece, quando Fernando Henrique Cardoso, alinhado à política neoliberal, veta o Projeto de Lei 09/2000, de autoria do deputado Padre Roque (PT/PR), sob o argumento que a iniciativa oneraria os cofres públicos e que Sociologia poderia ser trabalhada nas escolas como tema transversal.

Sobre o assunto, Amurabi Oliveira e Marcelo Cigales (2019) destacam que é no contexto da redemocratização, a partir de 1980, que se fortalece um movimento em torno da obrigatoriedade da Sociologia no currículo básico, com atuação importante da Federação Nacional dos Sociólogos (FNS), Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e outras associações científicas, movimento que se recrudescer nos

anos 2000, refletindo-se na inserção da Sociologia nas diretrizes de algumas unidades federativas.

Neste sentido, compreendemos que é a partir deste período que passamos a ter um debate acadêmico mais organizado em torno desta questão. Considerando a fragmentação institucional dos agentes envolvidos nesse processo, ligados tanto às Faculdades de Educação quanto aos Departamentos de Sociologia/Ciências Sociais compreendo que são nos fóruns promovidos pelas associações científicas que esta discussão vai amadurecer de forma mais significativa. (OLIVEIRA e CIGALES, 2019, p.45-46)

É a partir dessa nova movimentação, em articulação com membros do congresso nacional, sob o governo de viés progressista do Partido dos Trabalhadores (PT), que oito anos após o veto de FHC, enfim, a sociologia voltaria a figurar no currículo escolar enquanto disciplina obrigatória no Ensino Médio, por força da Lei n. 11.684/2008, dando origem a um período de relativo fortalecimento dos cursos de formação de professores, bem como na produção de material didático na área (AMURABI;CIGALES,2019).

De 2008 a 2017, foram nove anos em que Sociologia buscou consolidar seu espaço na escola, aprimorar seu status, sofrendo uma nova ameaça com a Lei nº 13.415/2017, denominada aqui de Reforma Mendonça Filho, que tornou a obrigatoriedade da disciplina uma questão interpretativa. Na Lei nº. 11.684/2008, por exemplo, há determinação literal da obrigatoriedade, enquanto a Lei nº. 13.415/2017 não a garante claramente, como é possível perceber na comparação das redações legislativas trazida no quadro abaixo.

**Tabela 1** - Quadro comparativo entre as redações das leis 11.684/2008 e 13.415/2017

LEI Nº. 11.684/2008	13.415/2017	
	Sociologia	Português e Matemática
<b>IV – SERÃO INCLUÍDAS A FILOSOFIA E A SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS EM TODAS AS SÉRIES DO ENSINO MÉDIO.</b>	Art. 3º [...]. § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio <b>incluirá obrigatoriamente estudos e práticas</b> de educação física, arte, sociologia e filosofia.	Art. 3º [...] § 3º <b>O ensino</b> da língua portuguesa e da matemática <b>será obrigatório nos três anos do ensino médio</b> , assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

Fontes: BRASIL, 2008; BRASIL,2017

Fica nítida na Reforma Mendonça Filho a superficialidade com a qual o ensino de sociologia é tratado, prevendo apenas estudos e práticas na área, o que, no

mínimo, pode representar abordagens isoladas, dentro de outras disciplinas, sem que haja um currículo para área ou aulas específicas para sistematização do conhecimento sociológico.

Nesse sentido, a flexibilização trazida pela lei aumenta as incertezas sobre o futuro da Sociologia escolar, sobretudo porque, com a reforma e a BNCC, os estados passam a assumir o protagonismo da formulação curricular, podendo inserir ou não a Sociologia como matéria obrigatória em suas diretrizes. Essa escolha pela inserção ou não, evidentemente, passa pela compreensão de cada ente federativo acerca da lei, pelos contextos políticos regionais, discussões pedagógicas prevaletentes e pelo quão estas formulações estão suscetíveis aos interesses contrários à educação para criticidade ou aos movimentos em defesa da continuidade das Ciências Sociais no currículo básico do país.

Recuperando as considerações de Chervel (1990), podemos levantar hipóteses de que a disciplina de Sociologia, por sua instabilidade no sistema educacional brasileiro, venha sendo prejudicada na sua possibilidade de produção de efeitos. No mesmo sentido, Bodart e Tavares (2020, p.765) argumentam que

[...] o longo período de ausência da Sociologia no currículo do ensino secundário brasileiro parece ter dificultado sua consolidação na cultura escolar, gerando, entre outros entraves, provável desvalorização da disciplina o que, por sua vez, pode impactar negativamente no processo de aprendizagem, na qualidade do trabalho docente e na sua permanência no ensino médio.

Infelizmente, a questão elencada pelos autores trata-se de um problema ainda não superado e que pode se aprofundar, dada a nebulosidade que paira sobre o sistema educacional brasileiro, especialmente acerca do ensino de Sociologia, diante da Reforma Mendonça Filho e da BNCC. Uma situação que torna imperativo a análise dos contextos político e social nos quais essas mutações foram gestadas, principalmente diante da realidade brasileira, que a partir de 2016, passa por um período de instabilidade política e enfraquecimento democrático, agravado pelo crescimento da influência de neoconservadores e neoliberais na política nacional e, conseqüentemente, na educação, tal qual preconizado por Apple (2001), cenário que discutiremos mais detidamente a seguir.

## 4 REFORMAS CURRICULARES NEOLIBERAIS NO BRASIL: COMO FICA O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO?

### 4.1 – NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO

A influência do neoliberalismo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um tema latente no debate educacional. Trata-se de ideologia que valoriza a liberdade individual, a livre iniciativa e o livre mercado, defendendo a redução do papel do Estado na economia e na sociedade, com seus tentáculos voltados também para a educação, através de políticas de privatização, desregulamentação, mercantilização e precarização do processo de ensino.

Embora tenha ganhado mais notoriedade nos últimos tempos, “não é de hoje que o neoliberalismo dirige seus ataques à educação pública e gratuita no Brasil”. (DUARTE,2020, p.31). Há pelo menos trinta anos, esse tem sido o *modus operandi* dos neoliberais, que vêm acumulando algumas vitórias ao longo das décadas, sendo uma das mais emblemáticas, por exemplo, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, que trouxe em seu bojo a lógica da valorização de mercado e da competitividade na educação, sob influência do Banco Mundial. (ALVES; CUSTÓDIO,2011).

A década de 1990 caracterizou-se por alterações fundamentais nos padrões de intervenção estatal, resultantes dos desdobramentos assumidos pelas relações sociais capitalistas consubstanciadas pelo neoliberalismo. Nessa mesma década, o Brasil intensifica ações políticas e reformas educacionais em sintonia com a orientação de organismos internacionais, cuja tradução mais efetiva é expressa pela nova LDB. (LOPES; CAPRIO,2008, p.10)

A lei estabeleceu a ideia de que a educação é um serviço a ser prestado aos usuários, os estudantes, e que deve ser regida pelos princípios da eficiência e da qualidade. Essa lógica é observada em diversos aspectos da LDB, como a criação dos sistemas de avaliação de desempenho escolar e a ênfase na qualificação dos professores. Além disso, o documento reforçou a noção de que a educação deve estar atrelada às necessidades do mercado de trabalho. Fato que se reflete, entre outras coisas, na importância dada à formação profissionalizante, vista como uma forma de preparar os estudantes para atender às demandas por mão-de-obra. (ALVES; CUSTÓDIO, 2011; LOPES; CAPRIO,2008).

Sob o ponto de vista pedagógico, este é um cenário em que, paralelamente, ganha força a chamada pedagogia das competências, associada aos neoliberais, por

se concentrar no desenvolvimento de competências e habilidades nos estudantes, em vez de ressaltar o conhecimento de conteúdos específicos. Nesse sentido, a “centralidade da noção de competências no currículo, justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma “formação administrada”, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle”. (SILVA, 2018, p.11).

Na mesma direção, aponta Zorzal (2007, p.41)

as atividades do trabalho e da educação formais foram e estão sendo estrategicamente apropriadas pelo discurso ultraliberal da competência, de modo que o movimento de reorientação do capitalismo internacional e a percepção de suas consequências negativas sejam devidamente minimizadas e assimiladas por nossas sociedades como naturais, inevitáveis e até mesmo desejáveis, uma vez que nos são apresentados como resultado espontâneo de progressos ou modernizações técnicas, científicas e filosóficas, ainda que representem uma ampliação sem precedentes da degradação das condições humanas e ambientais de sobrevivência no planeta.

Principalmente após meados da década de 1980, a disseminação das pedagogias do aprender a aprender tem sido instrumentalizada pela dinâmica capitalista (FRIGOTTO, 2011), representada pelo neoliberalismo. Com efeito, o movimento vende a pedagogia das competências como instrumento de “autonomia” dos estudantes, que se tornam responsáveis por seus percursos na escola, sob o equivocado encantamento de que esta independência se repetirá nos pós escolarização, sendo eles senhores do seu próprio sucesso, como se isto não tivesse correlação com as condições econômicas, políticas e sociais que determinam a dinâmica em sociedade e interferem nas trajetórias dos sujeitos.

Ao considera a aplicação prática do saber e a resolução de problemas do mundo capitalista, em detrimento da ciência e dos conhecimentos historicamente construídos, a pedagogia das competências cria distanciamento entre o estudante e uma preparação integral, interferindo, a serviço da lógica economicista, na possibilidade de uma formação crítica, meio que lhe fornece a possibilidade de desnaturalização do ideário neoliberal impregnado em diversas esferas da vida social, inclusive na escola.

Ainda que esse prelúdio aponte indícios sobre o cenário que vem sendo desenhado desde a década de 1990, culminando na Reforma Mendonça Filho e na aprovação da BNCC, para entendermos mais profundamente o tema, é necessário

avaliá-lo também sob o ponto de vista político, com especial atenção para a série de fenômenos que se desencadearam no Brasil, a partir da segunda metade da década de 2010, responsáveis por interferências diretas na educação e na política curricular do país. Dinâmica que passa a ser analisada agora, com o auxílio da abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (apud MAINARDES, 2006)

#### 4.2 REFORMA DO ENSINO MÉDIO E BNCC NA INTERPRETAÇÃO DO CICLO DE POLÍTICAS

O ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe, sintetizado por Mainardes (2006), é um instrumento de análise que descreve o processo pelo qual as políticas públicas são formuladas, implementadas e avaliadas, com base na análise de três categorias principais: o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática.

A primeira categoria envolve a formação dos discursos que vão interferir na construção da agenda pública. Nessa fase, diferentes atores sociais, como políticos, especialistas, empresários e a mídia competem para sobressair no debate. Para Mainardes (2006, p. 51), “é nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades da educação e do que significa ser educado”, campo onde ideias adquirem legitimidade para basear ações políticas.

O segundo contexto refere-se à oficialização das políticas públicas. Nesta etapa, são elaborados documentos oficiais, como leis, regulamentos e diretrizes, que estabelecem as bases para a implementação das iniciativas. Sendo assim, “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” (BOWE et al., 1992 *apud* MAINARDES, 2006, p,52).

O terceiro e último contexto aborda a efetivação das agendas estatais e como elas são traduzidas em práticas concretas. Esfera onde os atores encarregados da implementação, como funcionários públicos, agências governamentais e organizações da sociedade civil, desempenham um papel crucial no modo como as políticas são objetivamente aplicadas. Nesse sentido, escreve Mainardes (2006, p.53)

De acordo com Ball e Bowe (Bowe et al., 1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações

significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”. [...] Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.

Em resumo, a abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe enfatiza a importância de compreender as políticas públicas de forma global e processual, desde o discurso que a origina até a análise final dos resultados. Trata-se de uma proposta dialógica, onde os contextos devem ser analisados de forma relacionada, levando-se em consideração, fundamentalmente, o jogo de interesses que envolve a construção sócio-histórica dessas ações, enquanto campo político, ontológico e social, características que embasam a adoção desta abordagem enquanto caminho promissor para a compreensão das últimas mudanças nas políticas educacional e curricular no Brasil, tendo como fonte a bibliografia especializada.

Deste modo, alguns questionamentos são pertinentes para nortear a qualificação de cada contexto. Quais forças e discursos influenciaram para aprovação da Reforma Mendonça Filho e da BNCC? Como se deu a constituição dos textos políticos? Como eles foram construídos? Quais vozes e valores estão representados nele? Como os documentos foram recebidos? Como está ocorrendo sua implementação? É possível avaliar seus resultados? Indagações que tentaremos responder daqui para frente, baseando-se na bibliografia especializada.

#### **4.2.1 Contexto de influência: o projeto neoliberal**

Como já mencionado anteriormente, no Brasil, a influência do neoliberalismo no processo de formulação das políticas educacionais tem sido significativa desde a década de 1990. Uma tendência que se recrudescer com o passar dos anos, refletindo claramente na maneira como foram perpetradas tanto a reforma do Ensino Médio quanto o novo currículo escolar do país, consubstanciado pela BNCC.

O ideário neoliberal está vinculado a busca incessante por alinhar o ensino público às demandas da produção capitalista, atuando através das reformas educacionais para minimizar direitos, flexibilizar o currículo e desregular as políticas para o setor, pavimentando o caminho para a privatização.

Para o neoliberalismo, a educação deve seguir a lógica do livre mercado, adaptando-se aos pressupostos de qualidade por meio da concorrência. O Estado é visto como um mau gestor, totalmente ineficiente. Assim, a eficiência da educação pública só pode ser alcançada quando seu controle passar para as mãos do setor privado empresarial, sem qualquer intervenção estatal. (BORGES, 2023, p.7-8)

Com efeito, uma das expressões dessa lógica no Brasil pode ser percebida pela interferência crescente de organismos internacionais associados ao capital no debate sobre as políticas públicas de educação no país, tais como Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Banco Mundial (BIRD) (KOEPSEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020). Essas instituições atuam por meio de cooperação técnica e acordos financeiros, emprestando dinheiro a países emergentes, que em contrapartida devem se encaixar num novo modelo econômico, que inclui corte de gastos públicos, privatização de serviços, diminuição do papel do estado e modificações na seara educacional.

Ainda sobre esta questão, é importante mencionar que as ofensivas mercadológicas não lograriam êxito sem a colaboração e certa submissão dos agentes políticos locais às intervenções de fora. Um comportamento que fica nítido, por exemplo, quando o governo federal recorre, com anuência do Congresso, a um empréstimo vultoso do BIRD, sob alegação de implantar o “novo” Ensino Médio em território nacional, como relata matéria publicada no site do Ministério da Educação (MEC), em abril de 2018:

A implementação do Novo Ensino Médio nos Estados e Distrito Federal recebeu um reforço de peso. Nesta terça-feira, 17, o Senado Federal autorizou um empréstimo de US\$ 250 milhões, junto ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), o Banco Mundial, para apoiar a execução da reforma proposta pelo Ministério da Educação. “Esse empréstimo vai trazer uma parte dessa solução e será trabalhado em conjunto com os estados na implementação dos programas propriamente ditos na execução da reforma”, avaliou o ministro da Educação, Rossieli Soares. [...] O montante foi estimado pelo Ministério da Educação para cobrir ações a serem realizadas nos próximos cinco anos e está vinculado ao Programa para Resultados (PpR), ou seja, os recursos serão repassados à medida que os estados atinjam as metas estabelecidas pelo PpR. [...] Parte dos recursos do empréstimo será destinada à assistência técnica ao MEC e às secretarias estaduais e distritais de educação, permitindo a oferta de serviços de consultoria especializada de alto nível. Neste contexto, o valor será destinado, por exemplo, a discussões relacionadas aos itinerários

formativos e alternativas, implementação dos novos currículos e treinamento e capacitação de pessoal no processo de implementação da reforma. A liberação da verba ocorrerá desde que os estados atendam a todas as etapas de viabilização do projeto aprovado. (BRASIL, 2018, p.1)

Vale salientar que a Reforma do Ensino Médio se insere no bojo de um conjunto de reformas neoliberais pelo qual passa o estado brasileiro, principalmente, durante o governo Michel Temer (2016-2018), como a Reforma Trabalhista (2017), que retirou direitos dos trabalhadores, e o congelamento dos gastos públicos por vinte anos, por meio da Emenda Constitucional nº 95, de dezembro de 2016. Fato que de início se mostra uma grande contradição, devido a necessidade de mais recursos para a implementação do “novo” Ensino Médio. Além disso, a reportagem traz uma outra característica própria da lógica empresarial, que é o investimento público condicionado ao atendimento de metas.

No entanto, não só de aspectos gerenciais concernentes ao estado mínimo se concebe o poderio neoliberal, ele se expressa também no tipo de discurso que é adotado pelos atores sociais envolvidos, no intuito de justificar as mudanças desejadas. Nesse sentido, Mônica Ribeiro da Silva (2018) aponta alguns argumentos utilizados pelos agentes políticos para viabilizar as modificações na estrutura educacional, vocalizados, não por acaso, pelo governo de direita que assume a presidência após o impeachment arbitrário de Dilma Roussef, em 2016.

O primeiro ato do governo de Michel Temer (PMDB) ao assumir a Presidência da República após o conturbado processo de impeachment de Dilma Roussef (PT) foi a publicação da Medida Provisória 746/16 que trata da polêmica “reforma do ensino médio”. Que razões de urgência justificariam essa ação? Dentre os argumentos apresentados na Exposição de Motivos desse documento encontramos a intenção de “corrigir o número excessivo de disciplinas do ensino médio, não adequadas ao mundo do trabalho”, e que a proposta de divisão em opções formativas distribuídas por áreas do conhecimento ou formação técnico-profissional estaria “alinhada com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF)”. Além disso, a reforma se articulava “aos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”. (SILVA, 2018, p.2, grifos do autor).

A síntese trazida por Silva (2018), assim como outras publicações sobre o tema (BORGES, 2023; FERRETI; SILVA, 2017; SCHWARTZ; BATISTA, 2021), demonstram os elementos que amparam o contexto de influência das recentes reformas educacionais no país, enunciados pelo neoliberalismo. A saber, a racionalização da organização escolar por meio da reestruturação dos sistemas de ensino, a importância dada a organismos estrangeiros na construção das políticas educacionais, o

desenvolvimento de competências e habilidades como objetivos pedagógicos e a expansão do conservadorismo no cenário nacional, com ataques constantes ao currículo.

Duarte (2020) aponta que as investidas obscurantistas passaram a se avolumar nos últimos anos, ganhando relevância nos espaços legislativos em todos os âmbitos (federal, estadual e municipal), com apresentação de projetos de lei orientados por movimentos da extrema direita, como o “Escola Sem Partido”. Essas iniciativas geralmente visam interditar o debate plural de ideias nas instituições de ensino. Para Duarte (2020, p.35), “os ataques ao currículo visam matar dois coelhos com uma só cajadada: criar uma cultura obscurantista nas escolas e impedir que o sistema público de educação socialize a cultura científica, artística e filosófica”, por meio do controle e do silenciamento de estudantes e professores.

Nesse sentido, outro dado importante a ser analisado dentro do contexto de influência é a relevância assumida, no Congresso Nacional, por bancadas parlamentares com compromisso orgânico com os interesses do mercado e tendência conservadora na pauta de costumes, retrato sintetizado por Moura e Filho (2017) na imagem abaixo.

**Figura 1** – Grupos de interesses no Congresso Nacional na legislatura 2015-2019

Grupo	Parlamentares		Interesses
	Senadores	Deputados	
Empresários	30	221	Defesa do setor produtivo
Evangélicos	3	75	Identificado com as causas deste grupo, inclusive do ponto de vista empresarial
Ruralistas	17	109	Majoritariamente, defesa do agronegócio
Meios de Comunicação	60		Interesses empresariais dos concessionários de rádio e/ou televisão
Segurança pública	50		Três grupos: legislação educativa e preventiva; interesses da indústria armamentista; adeptos da pena de morte, redução da maioria penal etc. (22).
Saúde	11 (o DIAP não afirma que são 11, mas só cita 11 nomes)		Três grupos: saúde pública (6); interesses privados lucrativos (3); defesa das santas casas/filantropia (2)
Educação	20 (o DIAP não afirma que são 20, mas só cita 20 nomes)		Três grupos: educação pública e gratuita (9); organizações privadas com fins lucrativos (8); instituições filantrópicas e/ou vinculadas às igrejas

Fonte: MOURA; FILHO, 2017, p.15

De acordo com Moura e Filho (2017, p.115),

Esses grupos, organizados por interesses afins, não obrigatoriamente partidários, são constituídos, majoritariamente, para defender interesses privados, haja vista os quatro primeiros que congregam a grande maioria dos parlamentares. Os que atuam nas áreas de segurança pública, saúde e educação são minoritários e, além disso, a defesa dos interesses efetivamente públicos é minoria em cada um deles, pois os três se subdividem na defesa do público; do privado lucrativo; do privado filantrópico/religioso

Esse cenário remonta à concepção Weberiana acerca dos partidos políticos, que os concebe enquanto associações que visam “a um fim deliberado, seja ele 'objetivo' como a realização de um plano com intuítos materiais ou ideais, seja 'pessoal', isto é, destinado a obter benefícios, poder” (RODRIGUES, 2023, p.01). No caso brasileiro, nota-se certa particularização da política, que deixa de ser seara da discussão do interesse público e passa ser ambiente onde impera a defesa dos interesses individuais dos parlamentares, muitas vezes contrários aos dos trabalhadores, vide as polêmicas reformas aprovadas durante a legislatura em questão, que flexibilizaram direitos trabalhistas e previdenciários, além de vulnerabilizarem direitos sociais como a educação.

Os agentes do Estados, sejam eles eleitos ou não, têm especial responsabilidade, dentro do que lhes concerne o ordenamento jurídico, pelas formulações das políticas públicas, naturalmente estabelecidas através dos textos oficiais. Essas formulações detêm contexto, forma e consequências, elementos que precisam ser compreendidos enquanto reflexo das relações de poder e campo de intensas disputas.

Por isso, entender o processo de formulação da BNCC é fundamental, com olhar atento à interseccionalidade que permeia seus contextos de influência, produção e prática, visto que não são autônomos, mas interdependentes.

#### **4.2.2 Contexto da produção de texto: a BNCC antes e depois do golpe**

Embora tenha sido aprovada durante o último ano do governo Michel Temer, o processo de discussão e elaboração da BNCC se iniciou ainda no primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014), para atender uma ideia já consignada em outras

normativas, a exemplo da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que previam a instauração de uma base comum no país (NEIRA, 2017).

Esse processo se inicia em 2011 e vai até 2018, período no qual são produzidas três versões do documento. Sobre a cronologia da feitura da BNCC, Silva e Alves Neto (2020) trazem uma periodização interessante, vejamos:

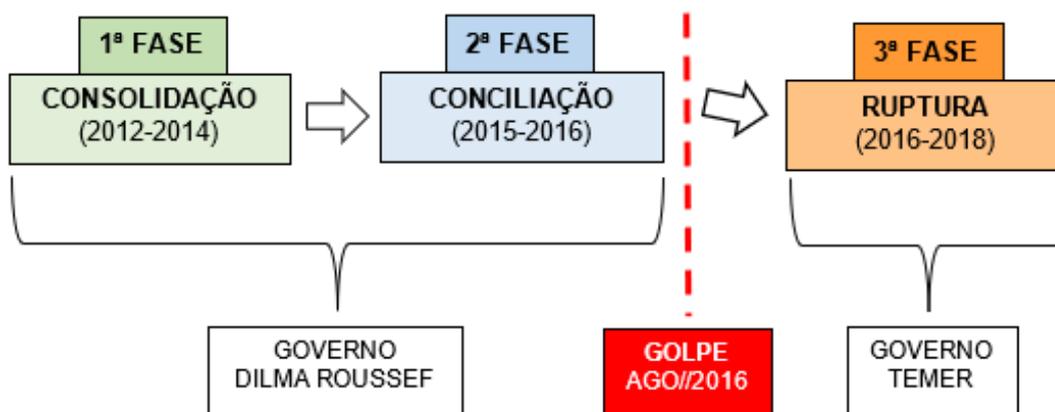
A despeito dos acirrados debates e da instabilidade política do Brasil, desde as primeiras movimentações pelo golpe jurídico e midiático que culminou no impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, os trabalhos de feitura da BNCC foram concluídos em dezembro de 2018. Entretanto, esse curto período foi marcado por três fases distintas, a saber: a) a fase de consolidação da ideia de Educação Básica abrangente, da Educação Infantil ao Ensino Médio e dos direitos da aprendizagem (2012 a 2014); b) a fase da conciliação entre as perspectivas dos direitos da aprendizagem e das matrizes de conteúdos elaboradas no sistema de avaliação em larga escala (2015 e 2016) e posterior rompimento do debate nacional junto da reforma do Ensino Médio (2016 a 2017); c) a fase de finalização da BNCC, especialmente a parte do Ensino Médio (2017-2018). (SILVA; ALVES NETO, 2020, p.263).

Mesmo concordando com a periodização elencada pelos autores, é importante sublinhar que o percurso de desenvolvimento da BNCC tem um ponto de inflexão crucial após a deposição de Dilma Rousseff, então presidente da República, fato que se estabelece como divisor de águas no processo de construção do documento.

Como será percebido mais adiante, durante a gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), ainda que sob disputas e tensões, havia um ambiente favorável ao debate, avalizado pelo governo, coisa que não aconteceu a partir da posse de Michel Temer, quando há uma ruptura nas discussões e uma completa descaracterização da terceira versão.

Logo, não seria exagero pontuar que, tanto do ponto de vista político quanto relativo às concepções presentes na última versão, na história da feitura da BNCC existe um antes e depois do governo Dilma Rousseff, motivo pelo qual propomos uma adaptação da ideia de Silva e Alves Neto (2018), a fim de demarcar claramente, neste percurso, a gravidade representada pelo golpe político perpetrado contra a primeira mulher a governar o Brasil, fato que deu início a um período de declínio nas discussões democráticas em torno da BNCC, levando à imposição do documento final. Nesse sentido, ficam mantidas as duas primeiras fases elencadas pelos autores: consolidação e conciliação, alterando-se a terceira etapa, imediatamente posterior ao golpe, que passamos a denominar fase de ruptura.

**Figura 2 – Ciclo de produção da BNCC**



Fonte: elaborado pelo pesquisador (2023)

De acordo com Silva e Alves Neto (2020), o ponto de partida para a construção da BNCC é a formação pelo MEC do Grupo de Trabalho (GT) dos Direitos de Aprendizagem, no ano de 2011. Esse grupo reuniu uma série de especialistas com o objetivo de traçar os fundamentos para discussão da Base Nacional.

O debate no GT originou a publicação, em 2014, do texto *“Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento”*, que tem como marca central a defesa da universalidade do direito à educação, elevando ao mesmo nível os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na escola.

Neste documento, são listados quatorze direitos à aprendizagem e desenvolvimento, que servem de discussão para estimular a preparação da BNCC.

Paralelamente à organização do CNE para análise do tema, o Ministério da Educação (MEC) já vinha desenvolvendo estudos sobre o assunto, intensificando as suas ações a partir de 2014. Nesse contexto, a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC disponibilizou, para leitura restrita, o estudo *“Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento”*. (AGUIAR, 2018, p. 10-11).

Dos debates preliminares, a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular surge em 2015, período que inicia o segundo momento do processo de desenvolvimento do documento. A esse respeito, detalham Neira, Júnior e De Almeida (2016, p.35):

No que se refere à primeira versão da BNCC, observa-se que a equipe composta pelos professores e professoras indicados pelo Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e pela Undime (União Nacional dos Dirigentes de Educação), e profissionais de 35 universidades, consultou os

currículos estaduais e do Distrito Federal com o intuito de produzir um documento que fosse reconhecido pelos sistemas e que estabelecesse um diálogo com as vertentes contemporâneas da teorização curricular, visíveis na tentativa de incorporar a diversidade cultural, religiosa, de gênero etc., própria de um país com dimensões continentais, desvencilhando-se assim de uma tendência que privilegiava manifestações euro-estadunidenses em detrimento das indígenas, quilombolas, afro-brasileiras etc. Outra constatação possível é a identificação, em vários momentos, da preocupação, por parte dos especialistas, com a democracia, justiça social, diálogo e inclusão.

É durante a fase de elaboração da primeira versão que são conciliadas às perspectivas dos direitos de aprendizagem e dos objetivos de aprendizagem, atrelados às matrizes do sistemas de avaliação em grande escala, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), resultado parcial alcançado sob intensos debates, já que, desde o início do processo, “os agentes dos campos da produção e do controle simbólico agiram fortemente para disputar no campo de recontextualização pedagógica oficial” (SILVA; ALVES NETO, 2020, p.266), leia-se, as entidades e pesquisadores interessados nas mudanças curriculares no país, representantes do aparelho privado e da classe empresarial (MARSIGLIA et al, 2014).

Sobre essas tensões, destacam Silva e Alves Neto (2020, p.269):

É preciso ressaltar que a Fundação Lemann, por meio do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e do MEC, participou ativamente dos trabalhos, trazendo assessores da Austrália e Chile para dar palestras e avaliar os trabalhos da equipe de especialistas. Os observadores do Movimento Todos pela Educação e Movimento pela Base acompanharam e registraram todas as etapas da elaboração das versões de 2015 e 2016. As tensões das equipes de especialistas com as orientações desses movimentos, das críticas das associações de pesquisa e pós-graduação, como da Associação de Pós-graduação de História (ANPUH), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd) e assim, também, por outras áreas, muitas delas expostas em jornais impressos e de televisões, pressionavam as equipes.

No mesmo sentido, Neira, Júnior e De Almeida (2016, p.36) apontam:

publicada a versão preliminar da BNCC, um intenso e caloroso debate ganhou as páginas dos jornais. Grupos conservadores e progressistas posicionaram-se contrários ao documento. Para os primeiros, o texto estava muito aquém do que seria desejável em termos de aquisição de conhecimentos. O segundo grupo também criticou o acanhamento da proposta; esperava um documento mais engajado, sem qualquer espécie de aceno ao mercado ou às políticas neoliberais.

Em termos estruturais, o exemplar publicado em 2015 estava organizado em áreas do conhecimento, com seus específicos componentes curriculares, temas integradores e eixos estruturantes, além do detalhamento dos conteúdos para

aprendizagem em cada etapa da educação básica. Essa versão foi submetida à consulta pública entre outubro de 2015 a março de 2016, contando com milhões de contribuições, recolhidas e analisadas pelo MEC, para dar seguimento à segunda versão, publicada em maio de 2015, já sob clima de crise política precipitado pela abertura do processo de *impeachment* contra a então presidente Dilma Rousseff.

Silva e Neira (2020, p. 270) analisam que

essa segunda versão já indica mudanças no Ensino Médio. O CONSED e o Movimento pela Base e Todos pela Educação já pressionavam o MEC e o corpo de assessores responsáveis [...] a deixarem o Ensino Médio mais flexível”.

Uma tendência também verificada por Neira (2017), que destaca a substituição da ideia de direitos de aprendizagem e desenvolvimento pela noção de competências, marca da perspectiva flexibilizadora.

No seu texto introdutório, a BNCC-II recupera os princípios éticos, políticos e estéticos que permitiram a afirmação de sete direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento para todas as crianças e jovens. Em linhas gerais, explicitam a preocupação com a diversidade, as questões de gênero, etnia, classe e experiências variadas, bem como afirmam o compromisso da escola com a formação dos sujeitos para a construção de uma sociedade menos desigual, o que passa simultaneamente pela adoção de uma postura inclusiva e reconhecidora das diferenças. Fazendo mera alusão aos princípios éticos, políticos e estéticos, sem descrevê-los, a BNCC-III, em lugar dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, determina que os conteúdos curriculares estejam a serviço do desenvolvimento de competências. [...] Para justificar essa opção, esclarece que a elaboração de currículos referenciados em competências é uma tendência verificada em grande parte das reformas implantadas desde o final do século passado, sendo o enfoque adotado pelas avaliações internacionais, o que revela um alinhamento à lógica do mercado (NEIRA, 2017, p.2, ).

Após sua publicação, em maio de 2016, a segunda versão da BNCC foi levada à discussão pela UNDIME e CONSED, através de diversos seminários realizados nas diversas regiões do país, entre junho e agosto do mesmo ano. (AGUIAR, 2018). Os eventos deram origem a novas contribuições, sintetizadas pelas instituições a fim de subsidiar a revisão do documento.

O Consed e a Undime elaboraram um relatório com as contribuições advindas dos seminários e o encaminharam para o Comitê Gestor do MEC. Importante observar que o Comitê Gestor foi o responsável pelas definições e diretrizes que orientaram a revisão da “segunda versão” e que deu origem à “terceira versão”, encaminhada ao CNE, em abril de 2017, focalizando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, sem a devida argumentação sobre o não

atendimento legal ao excluir, dessa versão, o Ensino Médio. (AGUIAR, 2018, p.11)

Com a manobra, a disponibilização da terceira versão da BNCC para o Ensino Médio só seria realizada no final de 2018. Ou seja, foi gestada entre agosto de 2016, mês em que a presidente Dilma foi afastada, e o último ano do governo Michel Temer, gestão que esteve à serviço dos interesses hegemônicos desde sua gênese. Esse fato além de ter significado uma ruptura no processo de formulação da diretriz curricular, propiciou as condições para a Reforma do Ensino Médio, aprovada em 2017, sem amplo debate nacional.

Ainda que se possa criticar o viés neoliberal que a BNCC já vinha demonstrando no governo Dilma, a chegada de Temer ao poder representou não só o aprofundamento desta tendência como também a quebra de um sistemático processo de escuta e discussão sobre a base curricular que vinha sendo travado até então. É essa ruptura que marca a terceira fase do contexto de produção do documento para a efetivação da etapa da Reforma do Ensino Médio.

Ao reunir representantes das universidades brasileiras e educadores e educadoras indicados pelo Consed e Undime, ao realizar inúmeras reuniões e atividades presenciais (congressos, seminários, palestras etc.) e virtuais (possibilidade de indivíduos-cidadãos, escolas e organizações interagirem através de sugestões e críticas no portal da base), a construção da BNCC revelou-se um momento singular para a produção de currículos; ficou latente uma preocupação com a participação da sociedade no processo. A última etapa seria marcada pela consolidação do processo de construção democrática com a submissão da versão final da BNCC ao CNE, não fosse a publicação da Medida Provisória (MP) n.º 746, de 22 de setembro de 2016, que modifica substancialmente o currículo do ensino médio, marcando assim a maior alteração na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (NEIRA; JÚNIOR; DE ALMEIDA, 2016, p.36-37).

Para atender as alterações promovidas pela Reforma do Ensino Médio, a BNCC também foi modificada. Nesse sentido, argumentam Koepsel, Garcia e Czernisz (2020, p.2)

A BNCC para o ensino médio, publicada em 2018, provoca discussões e questionamentos diversos, porque a razão de sua proposição é completar a reforma inicialmente apresentada como Medida Provisória (MP) n.º 746/2016, intensamente questionada e rejeitada por inúmeros brasileiros que entenderam ser este encaminhamento inapropriado para uma alteração curricular numa sociedade que, considerada democrática, ao menos deveria ter tido a oportunidade de discuti-la. Para nós, a MP foi o primeiro ato antidemocrático, cuja continuidade se deu quando o MEC encaminhou a sua versão de BNCC para o Conselho Nacional de Educação (CNE), interrompendo a discussão que vinha sendo travada, e finalizou com a aprovação da atualização das DCNEM.

A perspectiva trazida pelos autores reforça a tese da descontinuidade do debate, fato que não se deu por acaso, sobretudo, quando os olhares se voltam para os atores que passam a ocupar os órgãos governamentais diretamente ligados ao processo de produção da BNCC no *pós-impeachment*. Nesse sentido, detalha Marsiglia et al (2017, p.114-115,):

Com o golpe jurídico-midiático-parlamentar de Estado e a mudança no aparelho governamental, os cargos estratégicos do MEC foram ocupados por quadros ligados aos partidos PSDB e DEM. Repetindo-se a aliança dos tempos da era FHC. É nesse contexto que Mendonça Filho (DEM) assume o Ministério da Educação e coloca na Secretaria Executiva do Ministério Maria Helena Guimarães de Castro e no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), Maria Inês Fini. Quando esteve à frente do Governo de Pernambuco, Mendonça Filho foi responsável pela implementação da escola em tempo integral no Estado, com forte apoio do “instituto co-responsabilidade educacional”, uma das grandes implementadoras de reformas empresariais na educação brasileira. [...] O mesmo podemos afirmar em relação à Maria Helena Guimarães e Maria Inês Fini. Ambas têm uma longa trajetória em cargos ligados aos governos tucanos comandando reformas empresariais e privatistas na educação. [...] Portanto, analisando a trajetória dos três ocupantes de cargos fundamentais do Ministério da Educação, é evidente o empenho em aprofundar as reformas educacionais de acordo com os interesses da classe empresarial. Foi assim com a aprovação e sanção da (anti) reforma do ensino médio, que praticamente legaliza “[...] o *apartheid social* da educação no Brasil” (FRIGOTTO, 2016) e não será diferente em relação à Base Nacional.

O cenário elencado acima reitera a força do neoliberalismo no contexto de influência das reformas educacionais no Brasil. A “mão invisível” do mercado, através dos seus prepostos, age deliberadamente para distanciar o ensino brasileiro de uma proposta democrática, plural e emancipadora. É nessa circunstância que o governo Temer, por meio do MEC, intervêm no CNE, muda conselheiros e manobra para adiar a aprovação da BNCC para o Ensino Médio, “com o objetivo de “acertar” os rumos e adequar o processo ao enfoque dos novos ocupantes do Ministério” (MARSIGLIA et al, 2017, p. 115), ou seja, aos interesses da classe empresarial.

Conforme Silva e Alves Neto (2020, p.272), “podemos sintetizar que, de agosto de 2016 a dezembro de 2018, outra proposta de BNCC foi elaborada, ela é completamente diferente das versões de 2015 e de 2016 que analisamos anteriormente”. O documento final, segundo Neira (2017,p.2), “em lugar dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, determina que os conteúdos curriculares estejam a serviço do desenvolvimento de competências”, em um claro despreço pelo saber científico e pelo conhecimento historicamente construído, tendo em vista que

as pedagogias do “aprender a aprender” se caracterizam pela flexibilidade e, sob pretexto de dar autonomia aos estudantes, acabam por escamotear o que Saviani (2021) chama de socialização do conhecimento sistematizado, reforçando a lógica neoliberal, que acentua as desigualdades e enfraquece o papel do professor.

Observamos rupturas mais severas entre os documentos de 2016 e o de 2018. Começando pela legislação, com a Lei nº 13.415 de 2017 até chegar nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2018. Os princípios de seleção e de ordenamento das áreas retomam a pedagogia das competências e habilidades como diretoras das áreas e dos componentes curriculares, que mais uma vez usam como complemento nos títulos “e suas tecnologias”, lembrando dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998. Ainda, em relação aos métodos de laboração e aos agentes e agências, a ruptura também é radical, pois delega-se a uma Fundação privada (Fundação Vanzolini) o trabalho de finalização do documento, abandonando o trabalho feito nos dois anos anteriores. Na implementação da BNCC de 2017 e 2018, o CONSED ganha centralidade em relação ao MEC e organiza a elaboração dos Referenciais Curriculares dos Estados junto com Instituto Unibanco, Itaú BBA, Oi Futuro, Instituto Natura, Movimento pela Base, Inspirare, Instituto Sonho Grande, Fundação Telefônica e Instituto Reúna. Percebe-se nesse processo uma forma de governança, em que essas agências do setor privado e financeiro monopolizam a forma e o conteúdo (MICHETTI, 2020), diminuindo as chances de interferência por meio da participação dos professores da educação básica e do ensino superior da rede pública, que são convocados na fase final do processo para opinar via plataformas na internet, com pouco espaço para o debate em grupo de forma mais intensa e presencial. (SILVA; ALVES NETO, 2020, p. 273-274)

Além de se configurar como uma proposta do setor econômico, aprovada a reboque, sem ouvir adequadamente professores e estudantes, a terceira versão da BNCC, como salientado pela professora Dra. Jaqueline Rabelo, durante sua fala na I Conferência Nacional Desafios da BNCC e do Novo Ensino Médio (2023), realizada pelo Núcleo de Sociologia do Programa Residência Pedagógica, da Universidade Federal do Vale do São Francisco, é criticada também por seu caráter prescritivo, ao não admitir, por exemplo, ajustes que levem em consideração as peculiaridades regionais e os diversos contextos sociais em que vivem os estudantes, desfragmentando a autonomia do professor.

Com notório viés empresarial, assentada na pedagogia das competências e construída sob um contexto político de ruptura democrática e avanço da nova aliança, nos termos de Apple (2006), a versão final da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM) é aprovada pela maioria do Conselho Nacional de Educação em 04 de dezembro de 2018, marcada por um processo de declínio e desacordo com a realidade nacional. Fenômeno bastante preocupante que coloca a educação

brasileira em uma quadra deveras nebulosa da sua história, principalmente, quanto às consequências provocadas pela Reforma e pela publicação da BNCC/EM, no curto, médio e longo prazo, na Escola Básica do país.

### **4.2.3 Contexto da prática: como fica a Sociologia no currículo do Ensino Médio?**

A Reforma do Ensino Médio, aprovada em 2017 no Brasil, trouxe significativas mudanças para o currículo e para organização escolar do país, que têm sido objeto de duras críticas tanto da comunidade acadêmica, quanto de professores e estudantes da rede básica de ensino, fato que se notabiliza pelos recentes movimentos em prol de sua revogação.

Além de ampliar gradativamente a carga-horária do Ensino Médio (de 800h para 1.800h anuais), a Reforma autoriza o ensino à distância na educação básica, bem como a contratação de profissionais com “notório saber” (não licenciados) para ministrar aulas. Ademais, tem como característica fundante a flexibilização curricular, que estabelece como disciplinas obrigatórias, nos três anos do Ensino Médio, apenas Português e Matemática, ao passo que, paralelamente, determina a oferta dos itinerários formativos nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas, ensino técnico e profissionalizante, sob responsabilidade de escolha dos próprios estudantes, de acordo com seus interesses e aptidões.

Um dos gargalos centrais acerca das mudanças trazidas pela reforma está nas reais condições de implementação do modelo nas milhares de escolas Brasil afora, sobretudo, quanto à questão curricular. Como estão se organizando os sistemas de ensino? Quais disciplinas serão ofertadas? Como fica a carga-horária de cada matéria? As instituições públicas terão condições de ofertar todos os itinerários previstos pelo sistema de ensino, dando possibilidade de escolha aos estudantes de forma efetiva? Como fica a distribuição de componentes para os professores, principalmente aqueles que tiveram suas disciplinas de formação diminuídas? As disciplinas eletivas terão professores devidamente formados? As desigualdades entre ensino público e privado vão diminuir ou aumentar? Questionamentos que a experiência prática na escola ajuda a responder.

No campo empírico, os problemas se enumeram. Novas matérias sem arcabouço pedagógico consolidado, diminuição da carga-horária de disciplinas de

ciências da natureza e humanas, professores chegando a acumular mais de sete matérias para dar conta da quantidade de horas aulas determinadas por semana, escola sem condições de oferecer todos os itinerários formativos, insuficiência de livros didáticos, estudantes confusos e queixando-se do novo modelo. Desafios que testemunho diariamente se efetivarem no chão da escola e que estão longe de significar um fato isolado, repetindo-se de forma semelhante em milhares de instituições públicas pelo país.

É isso que aponta, por exemplo, matéria do *site* Zero Hora, publicada em 13 de março de 2023, em que trata dos movimentos pela revogação da reforma.

Com a maior rede de Ensino Médio do Brasil, São Paulo foi o primeiro Estado a implementar a reforma em todas as escolas. Lá, quem tem se debruçado sobre o assunto é Fernando Cássio, professor da Universidade Federal do ABC (UFABC) e integrante da Rede Escola Pública e Universidade, que assina a pesquisa. A entidade buscou verificar se o Novo Ensino Médio de fato cumpria com suas três principais promessas: dar liberdade de escolha de parte do currículo ao aluno, ofertar uma qualificação profissional e ampliar a carga horária dos jovens, especialmente no turno da noite. — Observamos que os estudantes, na verdade, não têm escolha, porque a oferta é sempre muito restrita. A maioria das escolas tem poucas salas e poucos professores, então é impossível conseguir fazer uma oferta minimamente representativa daquele cardápio enorme de trilhas oferecido. A maioria dos estudantes acaba não estudando o itinerário formativo que escolheu — pontua o docente. (SANDER, Isabela, 2023, p.1)

A mesma reportagem menciona também o caso do Rio Grande de Sul, trazendo a análise de Ângela Chagas, estudiosa do tema.

No Rio Grande do Sul, Ângela Chagas estuda a implementação da reforma na rede estadual gaúcha em seu doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), além de integrar o Grupo de Estudos de Políticas Públicas para o Ensino Médio da instituição e o Observatório do Ensino Médio do RS. — Os pesquisadores já apontavam, antes da reforma, uma série de problemas que estão se confirmando agora. É uma reforma imposta, sem diálogo com educadores e estudantes, que traz um estreitamento curricular e reforça as desigualdades educacionais que já existem — afirma Ângela. Em seu estudo, a pesquisadora verificou que os alunos do 2º ano, hoje, chegam a ter 19 disciplinas, e que mesmo antes da reforma as 13 ministradas já eram consideradas um número excessivo. — As disciplinas tradicionais estão com uma carga horária menor, e muitas, como Química, Física, Sociologia e História, só têm um período de 50 minutos por semana. Até que o professor chegue, faça a chamada e consiga iniciar a aula, ela já está acabando. Isso reforça a desigualdade educacional, porque, na prática, o acesso a esse conhecimento está sendo sonegado — observa a doutoranda. (SANDER, Isabela, 2023, p.1)

Dado o histórico de precariedade da escola pública no país, devido à ausência de investimentos à altura por parte dos entes federados, não seria difícil presumir que essa reforma tal como foi imposta, gestada nos gabinetes do MEC, produzisse mais percalços que soluções, conforme apontam os relatos acima. Nessa mesma direção,

Hernandes (2020) salienta que a deterioração do ensino público, ao longo do tempo, está ligada à medidas de barateamento de custos, com consequências que envolvem longas jornadas de trabalho para os professores, falta de material didático, prédios desgastados e ausência de equipamentos, problemas que acabam por inviabilizar a ampliação da carga-horária do Ensino Médio, demandando uma política séria de financiamento para melhorar as condições de funcionamento das instituições escolares. Ainda de acordo com Hernandez (2020, p.592),

As inovações pretendidas para o currículo com sua flexibilização em 40% da carga horária de 3.000 horas, considerando-se que é dos sistemas de Ensino a responsabilidade de oferta de quantos e quais arranjos curriculares oferecer aos alunos, poderão afastar as escolas públicas, em parte significativa da carga horária, de sua razão de ser, segundo os pressupostos da Pedagogia Histórico- Crítica, o Ensino e a aprendizagem de conhecimentos elaborados, sistematizados, complexos. [...] Essa possibilidade de oferta de quantos e quais arranjos curriculares os sistemas de Ensino podem ou querem oferecer, acima de tudo, tendo em vista os recursos insuficientes de financiamento das escolas públicas, atualmente existente, principalmente para remuneração do principal agente da Educação, o professor, poderá vir a ser fator que amplie a diferença na oferta do Ensino Médio. Escolas com mais recursos, as privadas, que puderem aumentar a mensalidade de seus alunos, poderão dispor à escolha do aluno uma gama interessante de arranjos curriculares que contemplem conteúdos escolares, ministrados por professores qualificados e que possibilitem acesso e permanência no Ensino Superior.

Ao mencionar a pedagogia histórico-crítica, Hernandez (2020) provoca uma reflexão acerca do objetivo central da escolarização. Para essa corrente pedagógica, a escola tem como finalidade primordial

[..] a socialização dos conhecimentos mais elevados produzidos pela humanidade como meio de fomentar nos indivíduos um desenvolvimento mais pleno, que viabilize o aflorar das máximas potencialidades humanas inscritas no horizonte do possível de cada momento histórico. (FERREIRA, 2020, p.63)

Notadamente, a Reforma do Ensino Médio e a BNCC vão na contramão desta perspectiva, visto que, na prática, diversas disciplinas e seus conhecimentos historicamente construídos, como é o caso da Sociologia, estão perdendo espaço curricular para matérias como Projeto de Vida, Empreendedorismo, “O que rola por aí”, ‘RPG”, “Brigadeiro caseiro”, entre outras. Como pode ser verificado na figura 3, essa tendência já se concretiza no sistema educacional brasileiro. No entanto, é preciso salientar que esta não se trata de uma crítica gratuita, visto que podem se tratar de experiências didáticas importantes, como no caso do RPG, ferramenta virtual flexível que tem possibilidade de ser utilizada inclusive em correlação com a própria

Sociologia, posto que se trata de uma dinâmica de interpretação de papéis que pode refletir questões sociais próprias do debate sociológico

**Figura 3** -. Manchete de O Globo sobre a Reforma do Ensino Médio, publicada em 13.02.2023



Fonte: O Globo, 2023.

Surgida no século XIX para explicar as transformações vividas pela Europa após a Revolução Industrial, o Iluminismo e a Revolução Francesa, a Sociologia se consolidou, ao longo da história, como campo científico fundamental à compreensão das relações humanas e do funcionamento da sociedade, construindo conhecimentos preciosos, importantíssimos para uma formação escolar que incentive a criticidade do estudante, finalidade não contemplada pela implementação da Reforma e da BNCC no ensino público do país.

Como se viu no capítulo que remonta o percurso sinuoso da Sociologia escolar no Brasil, entre 2008 e 2018, a disciplina experimentou uma década de estabilidade no currículo nacional, enquanto componente obrigatório do Ensino Médio, entendimento que foi modificado pela Lei nº 13.415/2017, levando a um cenário de incertezas sobre seu ensino, aprofundado pela publicação da BNCC em 2018.

Segundo Bodart e Feijó (2020, p. 224),

A BNCC abre lacunas para incertezas que impactam sobremaneira a forma e a presença da Sociologia – e as demais disciplinas escolares - no currículo, isso por não apresentar nominalmente os componentes curriculares (com exceção de Língua Portuguesa e Matemática), mas apenas as áreas de conhecimento, aspecto gestado nas diretrizes curriculares, pós LDB (1996).

Em sentido convergente, Sampaio (2021, p.03) argumenta que

A recente insegurança curricular de continuidade da Sociologia enquanto disciplina escolar se deve à aprovação da Reforma do Ensino Médio, materializada pela Lei 13. 415 de 2017 à reformulação curricular em curso no tocante ao ajuste requerido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018. Essas mudanças recentes tiram a obrigatoriedade da disciplina Sociologia que estava assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e indicam essa obrigatoriedade em termos de estudos e práticas de Sociologia, abrindo espaço para que os conteúdos sociológicos sejam focalizados genericamente ou com ineficiente tratamento sociológico.

Em outras palavras, há grandes chances de haver pulverização do saber sociológico ou aparentemente sociológico em outros componentes curriculares, dando margem a abordagens superficiais e desconectadas do conhecimento historicamente construído pelos estudiosos da área.

É importante salientar que, apesar de sua trajetória sinuosa na escola básica nacional, na história recente, a Sociologia vinha passando por um período de estabilidade no currículo escolar do país. A década de obrigatoriedade, ainda que com alguns percalços, possibilitou um crescimento da área, com o fortalecimento das licenciaturas, publicação de livros didáticos, oferta de vagas em concursos públicos, trajetória relativamente ascendente, que agora se vê comprometida diante da nebulosidade que permeia a questão.

Com efeito, esse cenário de incertezas já promove consequências na expectativa quanto ao mercado de trabalho na área. Em pesquisa realizada com 684 licenciandos em Sociologia ou Ciências Sociais, Costa, Barros e Bodart (2021), indicam para uma baixa expectativa dos estudantes em relação ao futuro empregatício no setor após a Reforma do Ensino Médio e a BNCC.

Outro desdobramento das mudanças é a diminuição da carga-horária da disciplina de Sociologia, algo que já vem acontecendo no contexto prático. Para ilustrar, Fábio Antônio Gabriel, Ana Lúcia Pereira e Ana Cássia Gabriel (2021) demonstram, por exemplo, que essa é a realidade do estado do Paraná que, para atender aos dispositivos legais, reduziu o número semanal de aulas de Sociologia, Filosofia e Arte.

Com este estudo, constatamos que os encaminhamentos da implementação do Novo Ensino Médio no Paraná que vêm sendo realizados são extremamente impositivos, sem diálogo com a comunidade escolar. Todas as disciplinas são importantes, inclusive Artes/Filosofia/Sociologia. Nesse sentido, a partir dos dados da pesquisa, apontamos que a redução da carga horária dessas disciplinas proporciona grandes problemas futuros na

formação das futuras gerações. Conforme os resultados da pesquisa empírica respondida por 31 professores, discutida neste artigo, percebemos que já são sentidos os resultados de tal redução que impactam diretamente na formação crítica das futuras gerações. A BNCC é um documento com força legal, normatizador, existindo uma margem de flexibilidade para cada estado da Federação atuar no momento da aplicação no seu respectivo sistema de ensino. No caso do Paraná, em 2021, tivemos a redução da carga horária de Artes/Filosofia/Sociologia para apenas uma aula semanal. Os impactos na aprendizagem foram evidenciados nos resultados da presente pesquisa, tendo em vista que apenas com uma aula semanal no Ensino Médio a aprendizagem dessas disciplinas fica totalmente comprometida. (GABRIEL, F.; PEREIRA; GABRIEL, A., 2022, p.14)

Nessa conjuntura, é importante destacar o papel de cada sistema de ensino na construção de diretrizes próprias, dentro do que lhes possibilita as normativas vigentes. A partir da BNCC, cada unidade federativa passa a reformular seu currículo, para dar conta, entre outras coisas, da parte diversificada e dos itinerários formativos exigidos pelo arcabouço legal.

Ao apontar apenas competências e habilidades gerais para cada área do conhecimento, sem especificá-las conforme os componentes curriculares, a Base Comum abre um leque de chances que pode representar, primeiro, a prática de diversas sociologias pelo país, segundo, o enfraquecimento do conhecimento sociológico como reflexo da generalidade de conteúdo, e terceiro, mais gravemente, a retirada da disciplina de sociologia do currículo, para diluí-la em outras matérias, já que a Reforma fala apenas em conhecimentos e práticas da área.

Nesse sentido, torna-se fundamental a produção de estudos que possam analisar as especificidades de cada sistema de ensino ao elaborarem suas diretrizes curriculares por força da Reforma do Ensino Médio e da BNCC. Embora alguns elementos marcantes do contexto da prática já tenham sido abordados nesta etapa, para atender ao objetivo deste trabalho e caracterizar o lugar destinado à Sociologia escolar no currículo baiano é fundamental que passemos a analisar o Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio, parte das mais recentes modificações perpetradas na educação básica brasileira.

## **5 ENSINO DE SOCIOLOGIA NA BAHIA: UMA ANÁLISE DO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO ESTADO**

Ao contrário do que muitos possam pensar, o documento escrito não é algo inerte, sem personalidade, que deva ter sua importância qualitativa pormenorizada. Pelo

contrário, “é uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais” (CELLARD,2014, p.295), por permitir a reconstrução de determinado contexto histórico, social e político.

Graças ao documento, pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias. (TREMBLAY apud CELLARD,2014, p. 295).

Na mesma perspectiva, Alessandra Pimentel (2001, p.180) salienta que “estudos baseados em documentos como material primordial, sejam revisões bibliográficas, sejam pesquisas historiográficas, extraem deles toda a análise, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta”.

Tratando mais especificamente do plano metodológico, para alcance do objetivo empenhado neste capítulo, Cellard (2014) oferece ensinamentos preciosos, admitidos como farol para realização do trabalho.

O pesquisador que trabalha com documentos deve superar vários obstáculos e desconfiar de inúmeras armadilhas, antes de estar em condição de fazer uma análise em profundidade de seu material. Em primeiro lugar, ele deve localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como a sua representatividade. O autor do documento conseguiu reportar fielmente os fatos? Ou ele exprime mais as percepções de uma fração particular da população? Por outro lado, o pesquisador deve compreender adequadamente o sentido da mensagem e contentar-se com o que tiver à mão: fragmentos eventualmente, passagens difíceis de interpretar e repletas de termos e conceitos que lhe são estranhos e foram redigidos por um desconhecido etc. É, portanto, em razão desses limites importantes, que o pesquisador terá de tomar um certo número de precauções prévias que lhe facilitarão a tarefa e serão, parcialmente, garantias de validade e da solidez de suas explicações (CELLARD, 2014, p.296).

Conforme aponta o autor, a escolha dos documentos que serão analisados é um ponto crucial do trabalho. Nesse sentido, é importante destacar que a organização curricular brasileira está fundamentada, segundo a classificação do próprio Cellard (2014), em documentos públicos, especificamente, leis, portarias, resoluções, entre outras publicações com força normativa. São instrumentos que detêm fé pública, devendo obedecer aos princípios constitucionais, regra que, ao menos em um primeiro momento, presume ao Documento Curricular Referencial da Bahia a credibilidade mencionada pelo autor, bem como representatividade enquanto objeto legal, com consequências pedagógicas.

Para Cellard (2014), a análise documental deve ser aplicada, preliminarmente, em função de cinco dimensões: exame do contexto, do autor, da autenticidade e

confiabilidade do texto, da natureza do escrito e dos conceitos-chave do documento.

Dessa forma,

o pesquisador poderá, assim, fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial. Como em todo procedimento que levou o pesquisador até a análise, a abordagem permanece tanto indutiva quanto dedutiva. De fato, as duas se conjugam. Assim, a escolha de pistas documentais apresentadas no leque que é oferecido ao pesquisador, deve ser feita à luz do questionamento inicial. Porém, as descobertas e as surpresas que o aguardam às vezes obrigam-no a modificar ou a enriquecer o referido questionamento. (CELLARD, 2014, p.303)

Evidentemente, esse tipo de empreendimento exige do pesquisador postura flexível, aberta à inclusão de outros documentos no plano analítico, tanto para enriquecer o estudo, quanto para dirimir questões que sejam suscitadas durante o trabalho. Além disso, há de se destacar a seleção de um arcabouço bibliográfico sólido, coerente com o tema abordado, posta sua relevância como lente de análise, a influenciar na leitura e interpretação dos dados obtidos, elemento já demonstrado fartamente no decorrer deste trabalho.

Assim sendo, é momento de relembrar as questões norteadoras citadas na etapa introdutória. Quais mudanças atingem o ensino de Sociologia no estado da Bahia? A matéria está garantida no currículo? Qual sua carga-horária? Quais conteúdos foram privilegiados? É possível remontar a construção desse currículo? Indagações que serão verificadas dentro dos limites e possibilidades contidas no DCRB-EM e, porventura, em outros documentos complementares.

## 5.1 O CONTEXTO

O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB-EM) – Etapa do Ensino Médio – Volume 2, publicado em 2022, trata-se da reformulação do currículo estadual para adequação às exigências provenientes da Reforma do Ensino Médio e da BNCC, normativas nacionais com repercussão em todos os sistemas de ensino.

Sob o ponto de vista regulatório, a preparação para implementação da Reforma do Ensino Médio na Bahia tem como marco legal as portarias nº 728/2019, 729/2019 e 730/2019, publicadas em 5 de setembro daquele ano, instituindo, respectivamente, o Comitê Gestor de Avaliação e Acompanhamento da Implementação do Novo Ensino Médio na Bahia, o Grupo de Trabalho (GT) de Currículo, com a finalidade de elaborar o DCRB do Ensino Médio, e o GT de Formação, responsável por definir um

cronograma e desenvolver ações formativas durante o processo de implementação do Novo Ensino Médio nas escolas piloto da Rede Estadual.

Na competência do Conselho Estadual de Educação (CEE), o ponto pé para a construção do DCRB-EM é a constituição, através da portaria do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 45/2019, da comissão provisória para elaboração de minuta contendo normas complementares para implementação da BNCC no estado, gênese da Resolução CEE nº 137, aprovada em 17 de dezembro de 2019.

No cronograma inicial, conforme a Resolução, havia previsão que o DCRB-EM estivesse formulado até junho de 2020, após período de discussão e audiências públicas, realizadas entre janeiro e abril daquele ano, com implementação esperada para início de 2021. No entanto, devido às consequências advindas da pandemia houve natural atraso na programação, readequada pela Resolução CEE nº 68, de 21 de outubro de 2021, que traz em seu artigo 1º as seguintes determinações:

I - o ano corrente de 2021 destina-se à aprovação do currículo referencial para o ensino médio, pelo CEE/BA, nos termos do que está evidenciado na referida Portaria MEC N.º 521 de 2021; II - incumbe-se o CEE/BA, para o período situado entre o final do ano 2021 e até o final do primeiro quadrimestre de 2022, da divulgação contínua do currículo referencial para o ensino médio para as escolas baianas; III - no ano de 2022 as instituições escolares de ensino médio pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino devem organizar seus currículos à luz do disposto na Seção IV - Capítulo II, da LDB, considerando a premissa de mil horas para o primeiro ano do ensino médio, destacada a incumbência de elaboração e execução da proposta pedagógica por cada unidade escolar, na forma disposta pelo inciso I do art. 12 da LDB; IV - no ano de 2023 todas as instituições escolares de ensino médio, pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino, apresentarão suas matrizes curriculares para o primeiro e segundo anos do ensino médio, já considerado o currículo referencial para o ensino médio devidamente aprovado pelo CEE/BA; V - no ano de 2024, todas as instituições escolares de ensino médio, pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino, apresentarão suas matrizes curriculares para os três anos do ensino médio, em respeito à plena implantação do currículo referencial para o ensino médio em todo o estado da Bahia. (CEE, 2021, p.1-2)

De forma sucinta, a divulgação do DCRB-EM ficou prevista para 2022 e implementação a partir de 2023. Antes, porém, teve início, nas chamadas escolas-piloto, a instalação de uma nova arquitetura curricular, para atender à reestruturação do Ensino Médio, conforme aponta o Documento Orientador Ano Letivo 2022.

Em 2019, a Bahia iniciou o processo de implementação nas 544 escolas-piloto da rede estadual que aderiram ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (Portaria MEC nº 649/2018) e, nesse mesmo ano, deu início ao processo de elaboração do Documento Curricular Referencial da Bahia - DCRB-EM - volume II - etapa Ensino Médio. Em 2020 foi iniciada a

implementação de uma nova arquitetura curricular nessas escolas, porém a pandemia da COVID-19 impôs a suspensão das atividades letivas e, assim sendo, a implementação foi prorrogada para o Continuum Curricular 2020/2021. (BAHIA, 2022, p.5)

Nas escolas-piloto, o “Novo” Ensino Médio começou a ser implantado em 2021 nas turmas de primeiro ano, seguindo para demais séries nos anos posteriores. Já nas outras escolas, essa dinâmica começa em 2022, devendo se concluir em 2024, ano em que as três séries em funcionamento estarão dentro da mesma matriz curricular. Os itinerários formativos só começam a ser implementados em 2022, tanto nas turmas de primeiro ano, quanto nas de segundo ano remanescentes.

Em 2022, a Rede Estadual de Ensino da Bahia continuará com a implementação do Novo Ensino Médio nas escolas-piloto e iniciará nas escolas que não fazem parte do grupo piloto, na perspectiva de atender às orientações estabelecidas pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE), por meio da Resolução nº 68, de 18 de outubro de 2021, que alterou o cronograma de implementação do referencial curricular do Ensino Médio do Sistema Estadual de Ensino, prorrogando-o para 2023. Dessa forma, os estudantes da 2ª série, das escolas-piloto, continuarão implementando o Novo Ensino Médio, adotando a Matriz Curricular, ainda, sem os Itinerários Formativos. Nesse sentido, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia entendendo que os próximos anos serão de transição na Rede Estadual de Ensino, apresenta as Diretrizes Pedagógicas para o ano letivo 2022, visando orientar as Unidades Escolares da rede estadual, no que diz respeito às mudanças, que ocorrerão de forma gradativa, relacionadas aos processos que norteiam a implementação do Ensino Médio. (BAHIA, 2022, p.5)

**Figura 4 – Matrizes Curriculares Ensino Médio em Tempo Parcial**

**ORIENTAÇÃO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DAS MATRIZES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO PARCIAL**

**ESCOLAS-PILOTO<sup>1</sup>**

ANO SÉRIE	2020/2021	2022	2023
<b>1ª</b>	MATRIZ DE TRANSIÇÃO <sup>2</sup>	MATRIZ DE TRANSIÇÃO	MATRIZ DCRB
<b>2ª</b>	MATRIZ 2010	MATRIZ DE TRANSIÇÃO <sup>3</sup>	MATRIZ DCRB
<b>3ª</b>	MATRIZ 2010 <sup>4</sup>	MATRIZ 2010	MATRIZ DCRB

1 Portaria MEC nº 649/2018  
 2 e 3 – Portaria nº 1.674/2022  
 4 – Portaria nº 1.128/2010

**ESCOLAS QUE NÃO SÃO PILOTO**

ANO SÉRIE	2022	2023	2024
<b>1ª</b>	MATRIZ DE TRANSIÇÃO <sup>1</sup>	MATRIZ DCRB	MATRIZ DCRB
<b>2ª</b>	MATRIZ 2010	MATRIZ DCRB	MATRIZ DCRB
<b>3ª</b>	MATRIZ 2010 <sup>2</sup>	MATRIZ 2010	MATRIZ DCRB

1 – Portaria nº 1.674/2022  
2 – Portaria nº 1.128/2010

Fonte: BAHIA, 2021b.

O processo de construção do DCRB-EM acontece paralelamente a esse período de transição, marcado pela pandemia de Covid-19 e suas graves consequências, que obrigaram a maioria da população global ao isolamento forçado, gerando percas e mudanças no sistema educacional, que teve de adaptar-se diante da impossibilidade de promover aulas presenciais. No contexto baiano, o funcionamento das escolas foi suspenso em março de 2020, voltando à normalidade apenas em outubro de 2021, ano letivo iniciado de forma remota, como parte do Continuum Curricular, modelo no qual os estudantes cursaram duas séries do Ensino Médio concomitantemente.

Nesta mesma época, o Brasil via-se sob o aprofundamento do obscurantismo, evidenciado pela inação do governo Jair Bolsonaro (2019-2022), que adotou como prática institucional a negação da pandemia, da ciência e o rechaço às políticas estaduais de combate ao contágio em massa. No âmbito do MEC, instalou-se a instabilidade, marcada pelas mudanças constantes no comando da pasta, que teve cinco ministros distintos durante o referido mandato. Seguindo a toada, “os recursos reservados para investimentos em educação e ciência pelo presidente Jair Bolsonaro em 2020. 2021 e 2022 foram os mais baixos no Brasil desde os anos 2000” (CAFARDO, 2022, p.1), parte de uma política de desmonte, referenciada no neoliberalismo e neoconservadorismo, próprios da extrema direita.

Como contraponto, a Bahia passava pelo segundo mandato de Rui Costa (2014-2022), filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), legenda que governa o estado desde 2007. Segundo o portal bahia.ba, entre 2015 e 2021, em números absolutos, o estado foi o segundo do país em investimentos educacionais, com recursos na ordem de R\$ 19,4 bilhões aplicados entre janeiro de 2015 e abril de 2022, período que coincide com aumento de 252% no número de escolas em tempo integral instaladas no estado, de acordo com informações da Secretaria Estadual de Educação (SEC). Ainda de acordo com o órgão, em fevereiro de 2023, a rede baiana alcançou o número de 375 escolas integrais distribuídas por 260 municípios, número que representa 34% de todas as instituições do estado, superando a meta 6 do plano Estadual de Educação (PEE), que previa 26% das escolas em tempo integral até 2026.

No contexto pandêmico, o governo baiano adotou medidas como o Programa Bolsa Presença, criado pela Lei nº 14.310, de 24 de março de 2021, enquanto política de assistência estudantil para evitar a evasão escolar na retomada das aulas presenciais no estado, após o período de isolamento social imposto pela Covid-19.

No entanto, é preciso salientar que nem tudo foram flores no contexto local. Apesar do cunho progressista, o governo estadual apresentou diversas contradições na política educacional, sobretudo, em relação aos aspectos ligados à valorização docente. Além da falta de incentivo estatal para equipar os professores durante as aulas remotas, da ausência do rateio de recursos não utilizados do Fundo Nacional da Educação Básica (Fundeb), nos últimos anos, o que se viu foi o achatamento da carreira, com aumento dos salários iniciais sem reajuste proporcional para os demais níveis.

Voltando ao DCRB-EM, dada a complexidade do tema, houve um período relativamente curto para a formulação do documento, cerca de dois anos, dificultados pela pandemia. Nesse processo, a sociedade pôde “participar” enviando suas contribuições pela internet. O documento foi entregue oficialmente ao CEE em novembro de 2021. No ano seguinte, aconteceram duas audiências públicas sobre o assunto, realizadas de forma remota, nos dias 03 e 17 de março.

A primeira audiência contou com a participação de representantes do Fórum Estadual de Educação da Bahia (FEEBA), União dos Estudantes Secundaristas da Bahia e Sistema “S”. Já da segunda audiência pública, participaram representantes das Licenciaturas das Universidades Estaduais da Bahia (Uebas), Sindicato dos Professores no Estado da Bahia (SINPRO-BA), Universidade Estadual de Santa Cruz

(UESC), além das professoras Gabriela Sousa Rêgo Pimentel, pró-reitora de Graduação da UNEB, Núbia Regina Moreira, docente do PPGED-UESB e Maria Cristina Dantas Pina, professora do Curso de História/PPGED e representante do Fórum das Licenciaturas da Universidade Estadual de Senhor do Bonfim (UESB). e Alessandro Fernandes de Santana, representando o Fórum dos Reitores das Universidades Estaduais da Bahia. O DCRB-EM foi aprovado pelo CEE em 25 de março de 2022.

## 5.2 OS AUTORES

Conforme está consignado no DCRB-EM sua formulação teve participação direta do Conselho Estadual de Educação, União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/BA), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), além de diversos setores da Secretaria Estadual de Educação, sob articulação da Fundação Getúlio Vargas (FGV), editora do documento.

A equipe de gestão e elaboração do documento foi formada pela coordenadora estadual de currículo, Jurema Oliveira Brito (SEC), pelos coordenadores estaduais da etapa do Ensino Médio, Renata Silva de Souza (SEC), entre 2019 e 2021, e Carlos Antônio Neves (SEC), em 2022, e pelos consultores de gestão, Magno da Conceição Peneluc (MEC), Marília de Pádua Carvalho Dantas (Consed) e Luiz Eduardo Barbosa Girão (Consed).

Tratando especificamente da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, campo que interessa a essa pesquisa, o grupo responsável pela elaboração foi composto por apenas seis pessoas, sendo um coordenador e cinco redatores, conforme detalha a tabela abaixo, produzida a partir de informações do próprio DCRB-EM, Currículo Lattes e Escavador.

<b>Tabela 2 – Coordenação e Redatores da Área de Ciências Humanas do DCRB-EM</b>		
<b>NOME</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>ATUAÇÃO</b>
Saulo Matias Dourado Coordenador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Doutorando em Filosofia (Ufba)</li> <li>• Graduação em Filosofia (Ufba)</li> </ul>	Professor – Rede Privada
Eunice Ribeiro dos Santos Redator	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mestrado em Cultura e Sociedade (Ufba)</li> <li>• Bacharelado e Licenciatura em História (UnB)</li> </ul>	Professora - SEC

Ítalo Vieira Adriano Redator	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciado em Filosofia (Ufba)</li> </ul>	Professor - SEC
Ivonete Ferreira da Silva Souza Redatora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Especialização em Formação Continuada em Mídias na Educação (UESB)</li> <li>• Graduada em Geografia (UPE)</li> </ul>	Professora - SEC
Leonardo Dantas D'Icarahy Redator	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mestre em História (Ufba)</li> <li>• Graduado em História (Ufba)</li> </ul>	Professor – SEC
Tais Vidal dos Santos Redatora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mestrado em Ciências Sociais Ufba)</li> <li>• Graduação em Ciências Sociais (Ufba)</li> </ul>	Professora - SEC

Fonte: DCRB-EM; Currículo Lattes, Escavador

A nível de comparação, a equipe de formulação da área de Linguagens e Suas Tecnologias foi composta por 12 pessoas, seguida por Ciências da Natureza com 8, Ciências Humanas com 6 e Matemática e Suas Tecnologias formada por 4 membros. Nota-se que, entre os redatores de Ciências Humanas, há apenas uma pessoa formada em Ciências Sociais. Segundo aponta o documento, os redatores foram convidados pela SEC para participar do processo.

O volume 2, destinado para o Ensino Médio, nas ofertas do Ensino Médio em Tempo Parcial, do Ensino Médio em Tempo Integral, do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITec), do Ensino Médio Profissional e Tecnológico e do Ensino Médio Noturno, foi elaborado, ao longo de dois anos, com a participação de redatores/as e bolsistas vinculados/as ao Programa de Apoio à Implementação da BNCC (Pro-BNCC), em sua maioria professores/as da Rede Estadual de Ensino; redatores/as convidados/as da Rede Estadual de Ensino, de escolas privadas, do corpo técnico da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, de representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e professores de instituições de ensino superior, além de leitores críticos de instituições educacionais baianas e do Instituto Reúna. (BAHIA, 2022, p.20)

No entanto, não especificação sobre os critérios utilizados para fazer o convite, nem sobre os motivos acerca de uma equipe tão reduzida.

### 5.3 A AUTENTICIDADE, A CONFIABILIDADE E A NATUREZA DO TEXTO

O DCRB-EM é um documento público, disponível na internet, que tem como objetivo orientar a da rede baiana de ensino, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular.

Trata-se, portanto, de um documento oficial, autêntico e que detém a chamada fé pública, termo jurídico utilizado para atribuir confiança aos agentes e atos públicos, cuja veracidade e legalidade se presumem. De acordo com Barra (2023, p.1), “somente os atos públicos (sejam eles atos administrativos, legislativos, jurisdicionais, notariais ou registrais) possuem fé pública”, assim, embora se possa debater o conteúdo do documento, não há motivação para questionar sua confiabilidade.

No caso em questão, além da natureza normativa, o escrito tem caráter pedagógico, visto que foi produzido para influenciar o trabalho docente e a organização curricular da educação básica em todo estado da Bahia.

#### 5.4 OS CONCEITOS-CHAVE E A ESTRUTURA DO TEXTO

A publicação tem ao todo 563 (quinhentos e sessenta e três) páginas, divididas em 19 (dezenove) sessões, são elas: Apresentação; Introdução; Marcos Legais; Princípios Embasadores; Eixos Estruturantes; Temas Integradores; Base Conceitual; Fundamentos Teóricos do Currículo; Fundamentos Teóricos da Avaliação da Aprendizagem; Contextos Indicativos; Estrutura Curricular; Componentes Curriculares Eletivos; Itinerários Formativos: O Quê, Para Quê, Para Quem?; Itinerários Formativos: Eixos Estruturadores e Estruturantes; Ensino Médio em Tempo Integral; Ensino Médio Noturno; Ensino Médio com Intermediação Tecnológica; Orientações para Formação Continuada de Profissionais da Educação; Referências; e Anexos.

Antes da apresentação, o então secretário de educação em exercício, Danilo de Melo Souza, assina a carta aos educadores e educadoras, onde defende o currículo como “meio para se atingir finalidades educacionais que são fundamentais para uma sociedade justa e democrática” (BAHIA,2022, p.9). Para ele, tanto o direito à aprendizagem, quanto ao desenvolvimento dos estudantes estão garantidos no DCRB-EM, construído de modo a respeitar e valorizar a diversidade e a pluralidade dos diferentes contextos sociais e culturais do estado.

Adiante, o documento se apresenta ao leitor expressando os objetivos de sua formulação e em quais modalidades de ensino deve ser aplicado.

este documento se constitui numa referência para as instituições de ensino estaduais que ofertam o Ensino Médio, de modo a subsidiar as adequações dos projetos político-pedagógicos (PPPs), bem como a reorganização do trabalho docente, a fim de garantir as aprendizagens essenciais dos/as estudantes, a partir de uma proposta curricular pautada na apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e literários historicamente

produzidos pela humanidade, e no desenvolvimento de competências e habilidades previstas nas áreas de conhecimento. (BAHIA,2022, p,19)

Além disso, faz um apanhado geral sobre o decurso de produção, especificando os eventos que se sucederam para tal, como também as instituições e pessoas que participaram da elaboração. Ainda nesta etapa, salienta seu caráter não-prescritivo, visando “orientar as ações pedagógicas nas unidades escolares, tendo sido elaborado em consonância com os marcos legais e demais normativos nacionais que fundamentam a reforma do Ensino Médio no país” (BAHIA, 2022, p.19).

Na parte introdutória, por sua vez, o documento produz uma reflexão acerca da Reforma do Ensino Médio e da construção da BNCC, confirmando, de forma indireta, a ruptura na trajetória de produção da Base Comum com a assunção de Michel Temer ao poder, após o impeachment de Dilma Rousseff, em 2016.

a primeira versão da BNCC, que integrou todas as etapas da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio –, organizada em uma perspectiva de progressão das aprendizagens dos/as estudantes fora apresentada sob a forma de consulta pública à sociedade brasileira. A segunda versão, ajustada após consulta pública, foi aperfeiçoada durante a realização dos 27 seminários estaduais da BNCC, organizados pelo Ministério da Educação (MEC). A versão final da BNCC, contemplando as três etapas da Educação Básica, seguiria para a apreciação do Conselho Nacional da Educação (CNE) e, caso aprovada, seria homologada pelo MEC. Contudo, ao final do segundo semestre de 2016, com a mudança do governo da presidente Dilma Rousseff para o governo de Michel Temer, a proposta do PL nº 6.840/13, com alterações substanciais ao texto original, se configura na Medida Provisória (MP) nº 746/16 e, em fevereiro de 2017, é aprovada, se tornando a Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), sobretudo nos artigos voltados para a organização dos currículos do Ensino Médio, e, por conseguinte, fez-se necessário a elaboração de uma nova versão da BNCC da etapa do Ensino Médio. A nova versão da BNCC foi produzida, alinhada à Lei nº 13.415/17, e encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE organizou audiências públicas nas cinco regiões da federação para subsidiar a análise do documento e, assim, a BNCC do Ensino Médio, com as contribuições dos territórios, foi aprovada pelo CNE e homologada pelo MEC, em dezembro de 2018. (BAHIA, 2022, p. 23-24)

Outro ponto a se destacar na referida sessão é a perspectiva crítica que o documento apresenta sobre a influência crescente do neoliberalismo nas reformas educacionais pelo globo, sobretudo, a partir da década de 1990, salientando o compromisso do estado da Bahia em evitar retrocessos.

Frente a esse cenário, propor políticas públicas educacionais para os/as trabalhadores/ as e seus filhos e suas filhas que promovam a superação da lógica do capital é bastante desafiador, pois muitos elementos que estruturam a educação nacional estão a serviço da manutenção da sociedade capitalista de consumo e da divisão de classes sociais, a exemplo da difusão crescente

de teorias que reforçam a ideia da escola como aparelho ideológico do estado, bem como o financiamento da educação no país é praticado por organismos internacionais. Nesse contexto, a Bahia, ao longo de sua história, marcada por lutas de resistência e movimentos de libertação do seu povo e da sua ancestralidade, na atualidade, é arriscado qualquer passo que leve a retrocessos. Sendo assim, deve ser um compromisso político deste Estado propor políticas que promovam a reparação e equidade social, inclusive as políticas educacionais como a política curricular que está sendo tratada neste documento. (BAHIA, 2022, p.24-25)

Essa perspectiva se fundamenta, ao longo do texto, em elementos da Pedagogia Histórico-Crítica, expressados na introdução e, mais adiante, na Base Conceitual e nos Fundamentos Teóricos do Currículo.

Nesse excerto, o que a Bahia visa, em uma perspectiva sócio-histórica, é apresentar um referencial curricular que se fundamenta em uma educação que promova o desenvolvimento do gênero humano, por meio da apropriação dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, sem deixar de promover a valorização e preservação de saberes e conhecimentos da cultura e tradições dos agrupamentos humanos em que vivem, nos 27 (vinte e sete) Territórios de Identidade do estado. (BAHIA, 2022, p.25)

Prosseguindo na estrutura do documento, na etapa seguinte, intitulada Marcos Legais, há sistematização das leis, portarias e normativas que formam o arcabouço jurídico que baseiam a educação nacional e estadual, a exemplo da Constituição de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Plano Nacional de Educação, Plano Estadual de Educação (PEE), Lei nº 13.415/2017, BNCC, entre outros.

Quanto aos princípios embasadores, o DRCB-EM traz os seguintes norteadores gerais, consonantes ao PEE e à Resolução CEE nº 137/2019:

I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV. Universalização do atendimento escolar; V. Superação das desigualdades educacionais, com ênfase no desenvolvimento integral do sujeito, na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; VI. Melhoria da qualidade da educação; VII. Formação para o desenvolvimento integral do sujeito, nas suas múltiplas dimensões: cognitiva, afetiva, artística, cultural, literária, numa perspectiva omnilateral, para a cidadania e o trabalho, visando à formação de sujeitos éticos, críticos e reflexivos, para a consolidação de uma sociedade democrática e participativa; VIII. Promoção do princípio da gestão democrática da educação no Estado; IX. Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do Estado; X. Valorização dos profissionais da educação; XI. Valorização dos princípios do respeito aos direitos humanos, à inclusão, à diversidade de gênero, orientação sexual, étnico-racial, religiosa e à sustentabilidade socioambiental e respeito à participação das juventudes. (BAHIA, 2022, p.51).

No mesmo trecho, o documento indica, ainda, os princípios específicos em que se assenta, com base em normativas nacionais.

Visando aos direitos e objetivos de aprendizagem dos/as estudantes, os princípios específicos do DCRB – Ensino Médio estão em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018) e, também, com os princípios previstos na DCNEM, do ano de 2012 (Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012), estando esses últimos alinhados ao projeto educacional do Estado da Bahia que, por conseguinte, está pautado nas referências teóricas e metodológicas sociocríticas do DCRB – Etapa do Ensino Médio. São eles: I. projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional dos/as estudantes; II. trabalho como princípio educativo; III. pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos; IV. compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas; V. diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos/as estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural, local e do mundo do trabalho; VI. indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo; VII. indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino e de aprendizagem. VIII. trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente; IX. educação em direitos humanos como princípio nacional embaixador. X. integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; XI. reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; XII. integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular, enfatizando a inovação e o empreendedorismo social. (BAHIA, 2022, p.51-52).

No campo dos Eixos Estruturantes, o documento discorre sobre os pilares que vão alicerçar toda organização curricular da Bahia, seja na esfera pública ou privada,

visando reafirmar o compromisso do Estado com a formação integral de todos/as os/as estudantes, em uma perspectiva equânime e emancipatória, para a promoção dos direitos humanos, civis e sociais dos/as mesmos/as, para a erradicação de quaisquer formas de discriminação, práticas preconceituosas, racistas, LGBTQIAfóbicas, machistas, misóginas e xenofóbicas, tendo como horizonte o fortalecimento permanente dos princípios republicanos de um estado democrático de direito. (BAHIA,2022, p.55)

Esses objetivos são traduzidos em cinco eixos específicos: Educação Antirracista e Ensino da História e Cultura Indígena, Africana e Afro-brasileira; Educação na Diversidade e para a Diversidade; Educação e Direitos Humanos, Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura; e Territorialidade.

Nesse sentido, a sistematização desses pilares influencia, conseqüentemente, a opção pelos temas integradores do DCRB-EM que emergem no documento

com o intuito de requalificar práticas exercidas pelos integrantes da comunidade escolar em prol da construção de uma sociedade mais justa, fraterna, equânime, inclusiva, sustentável e laica. [...] Os Temas Integradores buscam fazer com que a aprendizagem seja dotada de sentido e significado, estabelecendo ligação entre os componentes curriculares e áreas do conhecimento. (BAHIA, 2022, p.71).

A partir desta perspectiva, são listados os seguintes assuntos: Educação em Direitos Humanos; Educação para a Diversidade; Educação para as Relações de Gênero e Sexualidade; Educação para as Relações Étnicos Raciais; Educação para o Trânsito; Saúde na Escola, Educação Ambiental; Educação Financeira e para o Consumo; Cultura Digital; e Educação Fiscal.

Na etapa seguinte, que trata da base conceitual, a publicação apresenta uma síntese de vernáculos utilizados ao longo do texto, tais como a definição de currículo, competências, habilidades, itinerários formativos, entre outras, com base na Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018.

No trecho de que trata dos fundamentos teóricos do currículo, o texto faz uma longa discussão apresentando as percepções de diversos autores como Saviani Stephen Ball, Paulo Freire, Malachen, entre outros, a fim de constituir uma visão sobre currículo que, em linhas gerais, o concebe como instrumento para emancipação dos jovens, a partir das propostas nele inculcadas e das práticas dele provenientes.

Quanto aos fundamentos da avaliação da aprendizagem, o texto enfatiza a necessidade de se democratizar os meios de acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem, através de um olhar processual, que compreenda as especificidades dos estudantes e supere a ótica punitivista.

Seguindo seu curso, o DCRB-EM faz um apanhado sobre o Ensino Médio no Brasil e na Bahia, apresentando índices de matrícula, aprovação, reprovação, abandono escolar, entre outros, além de um raio x dos sujeitos da educação baiana.

Após esse prelúdio teórico, o documento começa de fato a detalhar a estrutura do currículo baiano para o ensino médio, fenômeno que compreende também as sessões sobre itinerários formativos, Ensino Médio noturno e Ensino Médio com intermediação tecnológica. No campo sobre ensino integral, além da sistematização curricular, há explanação sobre os pressupostos que baseiam essa modalidade de

ensino, tais como educação omnilateral, protagonismo juvenil e pesquisa como princípio pedagógico.

À guisa de conclusão, o documento expressa orientações para formação continuada dos profissionais da educação, trazendo aspectos legais, pedagógicos e teóricos a respeito da nova estrutura curricular. Por fim, apresenta suas referências bibliográficas e anexos.

## 5.5 A SOCIOLOGIA NO DCRB-EM

Concluída a síntese do documento, tal qual preconiza Cellard (2014), é imprescindível, de acordo com os objetivos estabelecidos nesta pesquisa, um olhar específico para a Sociologia escolar no DCRB-EM, a fim de entender o que muda no ensino da disciplina a partir do texto.

No plano conceitual, a Sociologia é tratada pela diretriz como instrumento para responder às demandas da contemporaneidade no intuito de se promover mais justiça social e uma formação humanística, estabelecendo como tarefa da disciplina a discussão acerca de “modelos econômicos desgastados, padrões de produção e consumo inviáveis para a conservação de recursos naturais e humanos, bem como outras questões relativas ao constante fluxo de transformações do mundo social” (BAHIA, 2022, p.215), percepção atrelada aos objetivos de

garantir na formação de estudantes do Ensino Médio compreensões da força das macroestruturas sobre a dinâmica social; perceber a historicidade e reversibilidade das próprias estruturas sociais; avaliar o mundo que o cerca com um olhar crítico, assumindo sua subjetividade e demandas próprias (BAHIA, p.2022, p.215)

Para o alcance de tais finalidades, o documento diz conjugar esforços no sentido de resguardar, no bojo da organização curricular do componente, a preservação “de referências aos clássicos da disciplina, agregando contribuições teóricas, conceituais e empíricas para o debate sociológico significativo e relevante para o tempo atual” (BAHIA, 2022, p.2015).

Ainda de acordo com o DCRB-EM,

A tendência ora tomada pelo Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino da Bahia está alinhada à Base Nacional Comum Curricular, ainda que a transcenda propondo que a flexibilização do currículo não subtraia a aquisição do conhecimento historicamente acumulado. A escolha da pedagogia histórico-crítica, cujo referencial é a pedagogia de Dermeval Saviani, se dá pela busca da construção das mudanças do currículo

referencial da Bahia com um horizonte para a educação em seu sentido integral, considerando as nuances do processo de formação escolar e de construção do conhecimento, de modo que o teórico ganhe sentido cognitivo uma vez, mostrando-se prático, vivencial e com significado para o estudante em sua jornada de formação e de inserção na sociedade. As habilidades e competências organizadas pela BNCC enunciam a aquisição de conhecimentos cujo domínio perpassa o estudo de objetos sociológicos, tanto no âmbito do mundo do trabalho quanto no universo sociocultural ou do campo das relações sociais de interação e das instituições e papéis sociais. (BAHIA, 2022, p.216)

Apesar de, teoricamente, demonstrar certa valorização do conhecimento sociológico, na prática, a nova arquitetura curricular da Bahia, promove, de pronto, a redução da carga-horária do componente no Ensino Médio. O que antes se compunha de uma aula por semana no primeiro ano e duas aulas no segundo e terceiro, com duração de 50 (cinquenta) minutos, passa para uma aula em cada etapa, na jornada de tempo parcial.

Figura. 5 – Arquitetura Curricular do Novo Ensino Médio na Bahia: Itinerário de Ciências Humanas

ENSINO MÉDIO EM TEMPO PARCIAL DIURNO									
ITINERÁRIO FORMATIVO POR ÁREA DE CONHECIMENTO: CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS									
APROFUNDAMENTO 1: TEMPO E TERRITÓRIO									
Dias Letivos: 200		Semanas Letivas: 40		Dias Semanais: 5			Aula: 50 minutos		Nº de h/aula/dia: 5
Área de Conhecimento	Componente Curricular	1ª série		2ª série		3ª série		CH Total	
		Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual		
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240	
	Inglês	2	80	1	40	---	---	120	
	Educação Física	1	40	1	40	---	---	80	
	Arte	1	40	1	40	---	---	80	
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	2	80	2	80	2	80	240	
CIÊNCIAS DA NATUREZA, E SUAS TECNOLOGIAS	Química	1	40	1	40	2	80	160	
	Física	1	40	1	40	2	80	160	
	Biologia	1	40	2	80	1	40	160	
CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	1	40	1	40	2	80	160	
	Geografia	1	40	1	40	2	80	160	
	Filosofia	1	40	1	40	1	40	120	
	Sociologia	1	40	1	40	1	40	120	
SUBTOTAL		15	600	15	600	15	600	1800	

SUBTOTAL		15	600	15	600	15	600	1800
PARTE DIVERSIFICADA	LEITURA E ESCRITA DE MUNDO	2	80	----	----	----	----	80
	PARA ALÉM DOS NÚMEROS	2	80	----	----	----	----	80
	INICIAÇÃO CIENTÍFICA	2	80	----	----	----	----	80
	HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA, AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA	2	80	----	----	----	----	80
	A HISTÓRIA DE MEUS ANCESTRAIS	----	----	3	120	----	----	120
	RETRATO DO MEU PAÍS	----	----	2	80	----	----	80
	A BAHIA E SEUS RECANTOS	----	----	2	80	----	----	80
	TRABALHAR POR QUÊ?	----	----	----	----	3	120	120
	GEOPOLÍTICA: O QUE EU TENHO COM ISSO?	----	----	----	----	2	80	80
	CIDADANIA E DEMOCRACIA NO BRASIL	----	----	----	----	2	80	80
	PROJETO DE VIDA	1	40	1	40	1	40	120
COMPONENTE ELETIVO	1	40	2	80	2	80	200	
SUBTOTAL		10	400	10	400	10	400	1200
TOTAL		25	1000	25	1000	25	1000	3000

Fonte: BAHIA, 2022, p.530.

No caso do ensino em tempo integral, a carga-horária total é ainda menor. Como pode ser observado na figura 6, não há aulas do componente Sociologia previstas para as turmas de 1º ano, apenas para as demais séries do Ensino Médio. Chama atenção que o fenômeno acontece inclusive no itinerário formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, onde disciplinas como Física, Biologia e Química têm assegurado mais espaço no currículo que algumas matérias da área.

**Figura 6** – Arquitetura curricular do Ensino Médio em tempo integral: itinerário de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Continua

ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL									
ITINERÁRIO FORMATIVO 4 - CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS - 7h									
Dias Letivos: 200		Semanas Letivas: 40		Dias Semanais: 5		Aula: 50 minutos		Nº de h/aula/dia:7	
IM CURRICULAR	Área de Conhecimento	Componente Curricular	1ª série		2ª série		3ª série		CH Total
			Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual	
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa		2	80	2	80	2	80	240
	Inglês		1	40	1	40	1	40	120
	Arte		1	40	1	40	1	40	120
	Educação Física		2	80	1	40	1	40	160
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática		2	80	2	80	2	80	240

BASE NACIONAL COMUM	CIÊNCIAS DA NATUREZA, E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia	0	0	2	80	2	80	160
		Química	1	40	1	40	2	80	160
		Física	2	80	1	40	0	0	120
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2	80	1	40	1	40	160
		Geografia	1	40	1	40	2	80	160
		Filosofia	1	40	1	40	0	0	80
		Sociologia	0	0	1	40	1	40	80
	SUBTOTAL		15	600	15	600	15	600	1800

Fonte: BAHIA, 2022, p.557

Essa conjuntura, leva, conseqüentemente, a outra preocupação: o conteúdo programático. Na tabela abaixo, segue um comparativo entre os objetos de conhecimento sistematizados no Orientador Curricular 2020/2021 e no DCRB-EM, notando-se que, do ponto de vista quantitativo, há um acréscimo de temas, embora haja redução da carga-horária de Sociologia.

**Tabela 3 – Comparação entre objetos do conhecimento**

Continua

	Organizador 2020/2021	DCRB-EM
1º ANO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O conhecimento científico e o saber popular;</li> <li>• Definição do objeto e do método sociológico;</li> <li>• Sociologia e o estudo das relações sociais;</li> <li>• As desigualdades sociais no Brasil através do olhar sociológico;</li> <li>• Conceitos clássicos da sociologia e os dias de hoje;</li> <li>• A objetividade científica e o conceito de fato social;</li> <li>• A subjetividade nas relações sociais e o conceito de ação social.;</li> <li>• As relações de trabalho e o conceito de classe social.</li> <li>• O conceito antropológico de cultura;</li> <li>• A Bahia e as suas culturas ancestrais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O conhecimento como produto do processo humanizador;</li> <li>• Conceito de modernidade na sociedade ocidental e sua implicação para o nascimento da sociologia;</li> <li>• A polissemia das teorias sociológicas – os clássicos e seus conceitos fundamentais;</li> <li>• Émile Durkheim e o conceito de fato social;</li> <li>• Max Weber e o conceito de ação social;</li> <li>• Karl Marx e o conceito de classe social;</li> <li>• A integração do negro na sociedade de classes – a contribuição da sociologia de Florestan Fernandes para a análise da sociedade baiana;</li> <li>• As cosmologias dos cultos de matriz africana na Bahia;</li> <li>• O poder do simbólico nas relações sociais (cultura, ideologia e indústria cultural);</li> <li>• As culturas, as identidades e a alteridade;</li> <li>• Relativismo antropológico versus colonização etnocêntrica;</li> <li>• A Bahia e as suas culturas: organizações simbólicas e materiais dos povos originários e africanos e afro-brasileiros.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As relações de poder e o estudo da Ciência Política;</li> <li>• Poder, dominação e controle social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O poder e as suas formas política, econômica e ideológica;</li> <li>• A tipologia da dominação segundo Max Weber.</li> </ul>

2º ANO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poder político, econômico e ideológico.</li> <li>• Regimes políticos. autocráticos e democráticos;</li> <li>• Democracia no Brasil;</li> <li>• O mundo do trabalho e o movimento dos trabalhadores;</li> <li>• O que é trabalho precarizado;</li> <li>• Estratificação social e regimes de estratificação;</li> <li>• A sociedade de classes e a ideia de mobilidade social;</li> <li>• As intersecções das desigualdades sociais no Brasil: os jovens negros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceitos básicos de política moderna: Estado e governo. Monarquia e república;</li> <li>• Presidencialismo e parlamentarismo. Regimes autocráticos, totalitários e democráticos;</li> <li>• Conceitos de patrimonialismo e populismo na análise da democracia brasileira;</li> <li>• Cidadania e direitos – contribuições do pensamento de Lélia Gonzalez para o estudo das desigualdades raciais no Brasil;</li> <li>• Conceito de revolução e conceito de movimento social;</li> <li>• Movimentos sociais tradicionais e os novos movimentos sociais;</li> <li>• Movimentos sociais na Bahia;</li> <li>• Os processos de racionalização da produção (taylorismo/ fordismo) e de flexibilização (toyotismo/capital transnacional);</li> <li>• A desigualdade social na sociedade brasileira e as políticas públicas como forma de empoderamento social.</li> <li>• As Interseccionalidades da desigualdade;</li> <li>• Estrutura e estratificação social – as formas de estratificação;</li> <li>• A condição do jovem no Brasil e na Bahia – estatísticas, perfis etnográficos, caminhos para a mobilidade na hierarquia social.</li> </ul>
3º ANO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O capitalismo e as contradições de seu modelo de desenvolvimento;</li> <li>• A relação entre os países do centro da economia e os países periféricos;</li> <li>• Capital corporativo e a reestruturação da dicotomia centro x periferia;</li> <li>• Globalização, desindustrialização e neoliberalismo;</li> <li>• Estudos sobre a desigualdade social no espaço urbano;</li> <li>• A segregação socioespacial nas cidades;</li> <li>• Gentrificação de espaços públicos e exclusão de grupos sociais;</li> <li>• O problema da violência urbana: a cidade como espaço de disputas;</li> <li>• Avanços e retrocessos rumo a uma sociedade sustentável;</li> <li>• Os impactos ambientais sobre os modos de vida dos povos indígenas;</li> <li>• A questão ambiental e a justiça: direitos e deveres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimentismo social – a relação entre o modo de produção capitalista e a ideia de progresso;</li> <li>• Teorias da Cepal e da Dependência, diferença entre crescimento econômico e indicadores sociais de desenvolvimento;</li> <li>• Crises do capitalismo e ciclos de reestruturação produtiva;</li> <li>• A modernização conservadora no Brasil – a Bahia no contexto da modernização;</li> <li>• O conceito de modernidade líquida, pós-modernidade e a era das informações;</li> <li>• A sociologia urbana – Escola de Chicago e o conceito de ecologia urbana;</li> <li>• A nova sociologia urbana – Escola francesa e estudos da desigualdade e segregação socioespacial;</li> <li>• Estudos sobre violência – a contribuição da antropologia de Alba Zaluar;</li> <li>• Sociedade e meio ambiente: práticas sociais sustentáveis no Brasil e na Bahia;</li> <li>• Práticas sustentáveis e os povos originários;</li> <li>• Luta pela terra no estado da Bahia. Movimentos pelo meio ambiente e preservacionismo;</li> <li>• Justiça ambiental;</li> <li>• Segurança alimentar e saúde pública;</li> </ul>

Fontes: BAHIA,2021; BAHIA,2022.

A questão dos conteúdos será tratada com mais ênfase na próxima sessão, quando se passará a analisar criticamente o documento. Antes, porém, é preciso pontuar que a parte diversificada dos itinerários formativos de Ciências Humanas,

entendida como possível campo de interlocução do saber sociológico, oferece opções restritas acerca disso, ao longo do Ensino Médio, concentrando disciplinas com esse viés no último ano da formação básica, registro que demonstra mais um desafio a ser enfrentado pela Sociologia escolar no contexto baiano.

## 5.6 DCRB-EM: UMA ANÁLISE CRÍTICA

Embora se configure enquanto readequação curricular para atendimento à BNCC, o Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio traz pontos positivos quanto ao arcabouço teórico que o fundamenta, revelando, em tese, sua perspectiva crítica sobre o processo de ensino.

Nesse panorama, há de se destacar o espaço destinado à Pedagogia Histórico-Crítica que, por diversas vezes, ampara argumentos trazidos no texto. Segundo o próprio DCRB-EM (BAHIA,2022, p. 216),

a escolha da pedagogia histórico-crítica, cujo referencial é a pedagogia de Dermeval Saviani, se dá pela busca da construção das mudanças do currículo referencial da Bahia com um horizonte para a educação em seu sentido integral, considerando as nuances do processo de formação escolar e de construção do conhecimento, de modo que o teórico ganhe sentido cognitivo uma vez, mostrando-se prático, vivencial e com significado para o estudante em sua jornada de formação e de inserção na sociedade.

Para Saviani (2016, p. 55),

o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens. Poderíamos dizer que, assim como o método procura responder à pergunta: como se deve fazer para atingir determinado objetivo, o currículo procura responder à pergunta: o que se deve fazer para atingir determinado objetivo. Diz respeito, pois, ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados. [...] . O conteúdo fundamental da escola se liga à questão do saber, do conhecimento. Mas não se trata de qualquer saber e sim do saber elaborado, sistematizado.

O currículo, nesse sentido, é entendido como o conjunto de atividades nucleares realizadas pela escola, ou seja, atividades essenciais, não acessórias, primordiais ao objetivo central da instituição, que é “processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados” (Saviani, 2016, p.56). É papel da

escola viabilizar o acesso das classes dominadas à cultura letrada, a fim de fazê-las dominar os códigos que as elites já dominam, criando condições para que concorram em pé de igualdade.

Nesse sentido, entregar as rédeas da construção curricular às classes dominantes, como foi feito na BNCC, mostra-se fenômeno contraditório, visto que a elas interessa a manutenção dos seus privilégios, garantida, entre outros meios, pelo domínio cultural exercido através da educação.

Quebrar esta lógica é trabalhar por uma política educacional que promova conteúdos significativos do saber sistematizado. Assim, a organização curricular deve “tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos” (Saviani, 2016, p.82), seara onde a Sociologia escolar exerce papel importante.

Desse modo, quando o DCRB-EM expressa a redução da carga-horária de Sociologia no Ensino Médio o faz de maneira antagônica a tais pressupostos teóricos. De acordo com Libâneo (2013, p.195),

Na aula se criam, se desenvolvem e se transformam as condições necessárias para que os alunos assimilem conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções e, assim, desenvolvem suas capacidades cognitivas.

Ou seja, trata-se de um momento fundamental, tempo de aprendizado dialógico, que reduzido gera percas para os estudantes e a necessidade de readequação da programação do docente, que se vê obrigado a assumir outras disciplinas para completar sua jornada de trabalho.

No caso específico do DCRB-EM, além da diminuição no número de aulas de Sociologia na jornada em tempo parcial, há exclusão do componente do currículo da primeira série do ensino médio na modalidade integral, fato que, contraditoriamente, acaba por gerar dois tipos de formação dentro da mesma rede de ensino.

Outro ponto a questionar neste cenário diz respeito aos objetos de conhecimento, ou seja, os conteúdos listados no documento. Como já demonstrado, temas como educação para diversidade e educação em direitos humanos compõem o rol de eixos estruturantes do documento, contudo, não estão refletidos na matriz curricular de Sociologia. No programa da disciplina não há, por exemplo, menção ao debate sobre sexualidade e comunidade LGBTQIA+, nem especificamente sobre feminismo e violência de gênero, questões contemporâneas que deveriam estar na ordem do dia da Sociologia escolar.

Para fazer justiça, é importante dizer que a presença de assuntos como diversidade, direitos humanos e educação antirracista enquanto pilares do documento já é uma vitória por si só, principalmente diante de um contexto político obscurantista, ocasionado, sobretudo, pelo neoconservadorismo, que interditou este debate no plano da BNCC, mas que, felizmente, não obteve êxito na Bahia, estado não coincidentemente governado por um partido progressista.

Embora haja diferenças conceituas e políticas robustas entre a BNCC e o DCRB-EM a arquitetura curricular do estado reproduz o despreço pela Sociologia escolar, retrocesso demonstrado por tudo quanto exposto nesta pesquisa.

## **6 CONCLUSÕES**

Após uma história cercada de idas e vindas no currículo escolar brasileiro, a Sociologia, mais uma vez, se vê em vulnerabilidade diante da Reforma do Ensino Médio, da Base Nacional Comum Curricular e das consequências geradas por tais fenômenos nos sistemas estaduais de ensino.

Com a Sociologia fragilizada, se enfraquece também a construção de uma formação crítica para os educandos, objetivo que está no campo oposto do tipo de currículo pretendido pela BNCC.

E é o próprio processo de elaboração da Base Comum que depõe contra ela. Cenário no qual se conjugaram fatores como instabilidade política, atuação de organismos internacionais, interesses neoliberais, ideário conservador, interdição do debate, reunião de elementos que promove um documento mais aproximado aos interesses das elites que dos estudantes, principalmente aqueles pertencentes à classe trabalhadora, que já começam a se mobilizar pela revogação do “novo” Ensino Médio.

O exemplo prático da BNCC mostra que o debate sobre currículo não pode deixar de levar em consideração os aspectos que envolvem as relações de poder e o jogo de interesses que frequentemente atua sobre este campo, revelando-o enquanto espaço de disputa pela estruturação do conhecimento e, conseqüentemente, pelo controle social e cultural de determinada sociedade (APPLE,2006).

Infelizmente, essa disputa tem sido vencida por personagens alheios ao campo educacional, fato que exige uma reação urgente dos profissionais da educação, dos

estudantes da escola pública e dos sujeitos políticos que defendem um currículo para emancipação.

Essa independência não vem senão pela capacidade de promover uma formação crítica, capaz de fazer questionar e desnaturalizar as estruturas sociais vigentes, tendo a Sociologia escolar o papel de contribuir nesse sentido, em conjunto com as demais Ciências Humanas.

Apesar desta importância, o Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio, traz, influenciado pelas normativas nacionais, uma conjuntura de retrocesso quanto ao ensino de Sociologia no estado, elevando a importância de se continuar debatendo o tema, tanto na esfera acadêmica quanto na política.

Afinal, advogar pelo fortalecimento da Sociologia no currículo escolar brasileiro, é defender o acesso dos estudantes a uma formação que os leve a questionar os problemas sociais, a precarização do trabalho, as desigualdades, os preconceitos, entre outros temas expressados cotidianamente na sociedade.

## 7 REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: **AGUIAR, M. A. S; DOURADO, L. F. (org.) BNCC na contramão do PNE 2014-2024.** Recife:ANPAE,2018, p.8-22.

ALVES, RSP; CUSTODIO, C. M. Educação, capital e neoliberalismo: cinco décadas de atuação do banco mundial nas políticas de educação Brasil (1960/2010). **Jornada Internacional de Políticas Públicas**, 2011.

Após reforma do ensino médio, alunos têm aulas de 'O que rola por aí', 'RPG' e 'Brigadeiro caseiro'. O Globo, 2023. Disponível em <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/02/aula-de-rpg-ou-de-cuidados-com-o-pet-professores-e-pais-criticam-disciplinas-inusitadas-do-novo-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 19 abr.2023.

APPLE, M. W. Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 5-33, 2001.

\_\_\_\_\_, M. W. Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem fronteiras**, v. 2, n. 1, p. 55-78, 2002.

Bahia é destaque nos investimentos nas áreas de Educação e Segurança. Bahia.BA,2022. Disponível em <https://bahia.ba/bahia/bahia-e-destaque-nos-investimentos-nas-areas-de-educacao-e-seguranca/> Acesso em: 10 abr. 2023.

BAHIA, Secretaria de Educação do Estado. Estado chega a 375 escolas com Educação em Tempo Integral e supera meta do Plano Estadual de Educação. bahia.ba.gov.br,2022. Disponível em [www.bahia.ba.gov.br/2023/02/noticias/educacao/estado-chega-a-375-escolas-com-educacao-em-tempo-integral-e-supera-meta-do-plano-estadual-de-educacao/](http://www.bahia.ba.gov.br/2023/02/noticias/educacao/estado-chega-a-375-escolas-com-educacao-em-tempo-integral-e-supera-meta-do-plano-estadual-de-educacao/) . Acesso em: 10 abr. 2023.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. Documento Curricular Referencial da Bahia para o ensino médio (v. 2) Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.

BAHIA. Secretaria de Educação. Organizadores Curriculares Essenciais 2020/2021. Salvador, 2021. Disponível em: [organizadorescurricularesessenciais-completoversao0303-2021.pdf](http://organizadorescurricularesessenciais-completoversao0303-2021.pdf). Acesso em: 19 mai. 2023.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. Orientação sobre a implementação das matrizes curriculares do ensino médio em tempo parcial. Salvador, 2021b. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/11YLp6Sxpw-Z6MMottQMG1liTuChyh9Gz>

BARRA, B. K. Fé pública no Estado Democrático de Direito e inconstitucionalidade da medida provisória nº 876/2019 (delegação da fé pública notarial à advogados e contadores). ANOREG,2023. Disponível em <https://www.anoreg.org.br/site/wp-content/uploads/2019/05/FE%CC%81-PU%CC%81BLICA-NO-ESTADO-DEMOCRA%CC%81TICO-DE-DIREITO-1.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BODART, C. das N.; FEIJÓ, F. Ciências Sociais no Currículo do Ensino Médio Brasileiro. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 219–234, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.51194. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51194>. Acesso em: 19 abr. 2023.

\_\_\_\_\_, C. das N. ; TAVARES, C. S.. O Status da Sociologia Escolar: O que Pensam os Alunos?. **Mediações-Revista de Ciências Sociais**, v. 25, n. 3, p. 764-782, 2020.

BORGES, K. P. Neoliberalismo e políticas de educação especial: disputas e articulações. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, n. 00, p. e022003, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8659855. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659855>. Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL Ministério da Educação. A Base Nacional Comum Curricular –A Estrutura da BNCC. Brasília: MEC, 2018.

\_\_\_\_\_. Lei 13.415. Diário Oficial da União, 17.2.2017, Seção 1, p.1.

BRIDI, M<sup>o</sup> A.; ARAÚJO, S. M.; MOTIM, B. L. Ensinar e aprender Sociologia. 1 ed. 3<sup>a</sup> reimpressão. **São Paulo: Contexto**, 2014.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação/ Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). 14 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes.201.

CAFARDO, R. Orçamentos para investir em educação e ciência voltam a níveis dos anos 2000. O Estado de S. Paulo, 2022. Disponível em <https://www.estadao.com.br/educacao/orcamentos-para-investir-em-educacao-e-ciencia-voltam-a-niveis-dos-anos-2000/> Acesso em: 19 abr.2023.

CARNEIRO, C. M. Q. Estrutura e ação: aproximações entre Giddens e Bourdieu. **Tempo da Ciência**, v. 13, n. 26, p. 39-47, 2006.

CÁSSIO, Fernando L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Retratos da Escola**, v. 12, n. 23, p. 239-254, 2018.

CELLARD, A. A análise documental. In: **POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 295-316.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2. p.177-229, 1990.

CIGALES, M. P. O Ensino da Sociologia no Brasil: Perspectiva de análise a partir da História das Disciplinas Escolares. **Revista café com sociologia**, v. 3, n. 1, p. 49-67, 2014.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA BAHIA. Altera o art. 21 da Resolução CEE/BA N.º 137, de 17 de dezembro de 2019 e dá outras providências. Resolução n.º 68, 18 de outubro de 2021. Disponível em

COSTA, D. Florestan Fernandes e o Ensino de Sociologia na Escola Média Brasileira. **Revista Inter-Legere**, v. 1, n. 9, 23 out. 2013.

COSTA, M. R. D. S. et al.. Impactos da lei nº 13.415/17 e da base nacional comum curricular (bncc) sobre o interesse pela docência em sociologia. **Anais do ENASEB...** Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/75620>>. Acesso em: 19/04/2023 00:07-do-ensino-medio-clf7bss1d00bn017yd0hsvlu8.html. Acesso em: 19 abr. 2023.

DUARTE, N. Um montão de amontoado de muita coisa escrita”. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. In: **MALANCHEN, J.; DE MATOS, N.S.D.; ORSO, P. J. (org.) A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas,SP: Editora Autores Associados,2020, p. 31-46.

FEIJÓ, F. Breve Histórico do Desenvolvimento do Ensino de Sociologia no Brasil. **PerCursos**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 133 - 153, 2012. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2508>. Acesso em: 27 mar. 2022.

FERNANDES, F. A Sociologia no Brasil. Petrópolis: Editora Vozes, 1977.

FERREIRA, C. G. O conceito de clássico e a pedagogia histórico-crítica. In: **MALANCHEN, J.; DE MATOS, N.S.D.; ORSO, P. J. (org.) A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020, p. 63-80.

FERREIRA, W. Bourdieu e educação: concepção crítica para pensar as desigualdades socioeducacionais no Brasil. *e-Mosaicos*, v. 2, n. 3, p. 46-59, 2013.

FERREIRA, W.; DE SANTANA, D. C.. A reforma do Ensino Médio e o ensino de Sociologia. **Perspectiva Sociológica: A Revista de Professores de Sociologia**, v. 1, n. 21, p. 41-53, 2018.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. D. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória n.º 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 385-404, 2017.

FRIGOTTO, G.. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, p. 235-254, 2011.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOODSON, I.. Currículo: teoria e história. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

\_\_\_\_\_, I.. Da História das disciplinas ao mundo do ensino: entrevista com Ivor Goodson. **Educ. rev**, p. 121-126, 2007.

GUELF, Wanirley Pedroso. O movimento da sociologia como disciplina escolar entre 1925 e 1942: as reformas do secundário e os programas de ensino do Colégio Pedro II. **Mediações-Revista de Ciências Sociais**, v. 12, n. 1, p. 11-30, 2007.

<http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/RESOLCEE682021.pdf>.

KOEPSEL, E. C. N., GARCIA, S. R. D. O., & CZERNISZ, E. C. D. S.. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, v. 36, n. 1, 2020.

KRIPKA, Rosana; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa Lara. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **CIAIQ2015**, v. 2, 2015.

LIBÂNEO, J. C. Didática. 2.ed São Paulo: Cortez,2013.

LOPES, E. C. P. M.; CAPRIO, M. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, n. 5, p. 1-16, 2008.

MACEDO, R. S. Currículo:campo, conceito e pesquisa. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.2017.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 47-69, 2006.

MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. de O.; LIMA, M. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 107–121, 2017. DOI: 10.9771/gmed.v9i1.21835. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em: 5 mar. 2023.

MEUCCI, S.E. Sobre a rotinização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais didáticos, seus autores, suas expectativas. **Mediações-Revista de Ciências Sociais**, v. 12, n. 1, p. 31-66, 2007.

MORAES, A. C.. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo social**, v. 15, p. 5-20, 2003.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 109–129, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.760. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br>

NEIRA, M. G.. Terceira versão da BNCC: Retrocesso político e pedagógico. In: **XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. 2017.

NEIRA, M. G.; JÚNIOR, W. A.; DE ALMEIDA, D. F.. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS–Revista Científica**, n. 41, p. 31-44, 2016

OLIVEIRA, A. O currículo de Sociologia na escola: um campo em construção (e disputa). **Espaço do currículo**, v. 6, n. 2, p. 355-366, 2013.

Oliveira, A.; CIGALES, M. P. O ensino de Sociologia no Brasil: um balanço dos avanços galgados entre 2008 e 2017. *Revista Temas em Educação*, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 42-58, 2019. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/46060>. Acesso em: 04 out. 2021

PEREIRA, G. dos S. BNCC e o futuro da Sociologia no ensino médio – uma análise comparativa. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 141–162, 2020. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/268>. Acesso em: 19 abr. 2023.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G.. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 35, n. 1, p. 035-056, 2019.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de pesquisa**, n. 114, p. 179-195, 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/FGx3yzvz7XrHRvqQBWLzDNv/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 27 mar. 2022.

RODRIGUES, Lucas de Oliveira. "Partido político"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/partido-politico.htm>. Acesso em 26 de maio de 2023.

SAMPAIO, Fabrício De Sousa. **O ódio à sociologia na educação básica: possíveis chaves para sua compreensão..** Anais do ENASEB... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/75558>>. Acesso em: 19 abr. 2023.

SANDER,I. Entidades e especialistas pedem revogação da reforma do Ensino Médio. **Gaúcha Zero Hora**,2023. Disponível em <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2023/03/entidades-e-especialistas-pedem-a-revogacao-dareforma>

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 2016.

\_\_\_\_\_, D. Escola e democracia. 43. Ed. Ver. Campinas,SP: Autores Associados,2018.

SCHWARTZ, C. M.; BATISTA, P. V. Educação na sociedade da informação: contribuições para uma prática emancipatória. **Conjectura: filosofia e educação**, n. 26, p. 27, 2021.

SETTON, M<sup>a</sup>. G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista brasileira de Educação**, p. 60-70, 2002.

SILVA, I. F..; ALVES NETO, H. F. O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) NO BRASIL E A SOCIOLOGIA (2014 a 2018). **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 262–283, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.51545. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51545>. Acesso em: 19 abr. 2023.

SILVA, M. A. da. A Hegemonia do Banco Mundial na Formulação e no Gerenciamento das Políticas Educacionais. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 6, n. 6, 2009. DOI: 10.14572/nuances.v6i6.100. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/100>. Acesso em: 3 mar. 2023.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, v. 34, 2018.

SILVA, T. T. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, v. 40, p. 27-53, 2006.

ZANARDI, G. S. De Benjamin Constant à lei 11.684/08: uma breve trajetória das tentativas de inclusão da disciplina sociologia no currículo da escola brasileira. **Sociologias Plurais**, v. 1, n. 2, 2013.

ZORZAL, M. F. Neoliberalismo e Pedagogia das Competências na Transição entre os Séculos XX e XXI: O Passado Reeditado como Farsa?. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, Sorocaba, SP, v. 9, n. 1, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/164>. Acesso em: 1 mar. 2023.