



BNCC E O FUTURO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO – uma análise comparativa

Gislaine dos Santos Pereira¹

Resumo

No decorrer dos anos, a disciplina de Sociologia tem encontrado dificuldades para ser incluída na matriz curricular. O presente artigo busca compreender esse processo histórico. A recente reforma educacional muda a estrutura do ensino médio, altera a forma como este será oferecido e estabelece uma divisão em duas partes: uma comum (BNCC) e os itinerários formativos, com quatro áreas de conhecimentos (Linguagens; Ciências da Natureza; Ciências Humanas; Matemática e o Ensino Profissional). Objetiva-se, por meio de uma análise documental, explorar a BNCC e averiguar como estão estabelecidos os conteúdos de Sociologia, em comparação a regulamentações anteriores, com enfoque no estado de São Paulo. Para tal, será realizado um estudo dos PCNEM, das DCNEM e do Currículo Oficial do estado de SP (2009) e uma análise bibliográfica de autores que se debruçaram sobre essa temática, tais como Moraes (2011), Takagi (2006), além de Dadort e Laval (2016) e Catini (2017), que contribuem para compreensão do contexto atual. Averigua-se que a disciplina sofreu um revés com a reforma, perdendo especificidade, pois seus conteúdos apresentam-se de forma genérica junto a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Por se tratar de um processo em andamento, essas conclusões são preliminares.

Palavras-chaves: Sociologia. BNCC. Reforma do Ensino Médio. PCNEM. DCNEM.

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, UNICAMP, linha de pesquisa Trabalho e Educação, Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Diferenciação Sociocultural (Gepedisc). Participante Acordo Capes/Cofecub 885/2017. Orientadora: Aparecida Neri de Souza. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Código de Financiamento 001. *E-mail:* gis.pereira@uol.com.br

BNCC and the future of sociology in high school - a comparative analysis

Abstract

Over the years, it has been difficult to include Sociology in the curriculum. This work aims to understand this historical process. The recent educational reform changes the structure of high school, establishing the following division: a common part (BNCC) and the training routes, with four areas (Languages; Nature Sciences; Human Sciences; Mathematics and Professional Education). This work explores the BNCC and how the contents of Sociology are established compared to previous regulations on São Paulo state. This article analyses the PCNEM, the DCNEM, the Official Curriculum of the State of São Paulo (2009), and authors who study this topic, such as Moraes (2011), Takagi (2006), in addition to Dadort and Laval (2016), and Catini (2017), who contribute to understanding the current context. The reform promoted a setback on the discipline, decreasing its specificity, and its contents are generically presented. These conclusions are preliminary because it is an ongoing process.

Keywords: Sociology. BNCC. High School Reform. PCNEM. DCNEM.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da educação no Brasil, a disciplina de Sociologia ora foi incluída ora excluída do currículo. Na atualidade, após muita luta, completaria em 2018, dez anos de sua obrigatoriedade no ensino médio (EM). Contudo, com a adversidade política dos últimos anos, ela sofreu um revés, em consequência da aprovação da Lei 13.415/2017, a Reforma do ensino médio, que instituiu como obrigatórias apenas as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa². Junto a essa lei, novas diretrizes foram aprovadas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM), ambas em 2018. Diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), que traziam especificamente os

² O artigo 2º §2º da lei 13.415/2017 estabelece que: “a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente *estudos e práticas* de educação física, arte, sociologia e filosofia.” E complementa no § 3º “O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio [...]”.

conteúdos a serem trabalhados pelas disciplinas, as novas diretrizes trazem apenas as competências e habilidades, enquanto os conteúdos foram distribuídos nas áreas de conhecimento de maneira genérica. Além disso, esses documentos estão permeados de conceitos de cunho empresarial, inseridos na lógica da “nova razão do mundo”, o que será abordado ao longo deste artigo.

1 IDAS E VINDAS DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

No decorrer da história da educação brasileira, a Sociologia experimentou um vai e vem no currículo do que hoje chamamos ensino médio. Moraes (2011) traça uma periodização da disciplina a partir de 1891, discorrendo sobre “a passagem de Benjamim Constant pelo Ministério da Instrução Pública durante o governo provisório de Deodoro da Fonseca [...] que tornava obrigatório o ensino da disciplina [...]” (MORAES, 2011, p. 360-1). Contudo, o autor salienta que essa inclusão mal ultrapassou a sede do governo, devido a um desentendimento entre o ministro e o marechal-presidente, que morreria pouco tempo depois. “Em 1925, com a Reforma Rocha Vaz [...] a Sociologia torna-se obrigatória nos anos finais dos cursos preparatórios” (MORAES, 2011, p. 361). Nesse período, alguns cursos de Ciências Sociais foram criados: “em 1933, o curso de Ciências Sociais na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP)” (MORAES, 2011, p. 363), voltado para formação de quadros para administração pública e privada. Em 1934, com a criação da USP e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), “é criado o curso de Ciências Sociais, voltado para ‘altos estudos’ ou ‘estudos desinteressados’” (*Ibidem*). Em 1935, surge o terceiro curso de Ciências Sociais, na Universidade do Distrito Federal.

Em 1942, as mudanças normativas da Reforma Capanema retiraram a obrigatoriedade da disciplina da escola secundária, que passou a ser opcional, sendo mantida principalmente nos cursos de formação de professores. Em 1961, a nova LDB não trouxe mudanças e a Sociologia continuou figurando como optativa,

permanecendo assim com as alterações em 1971. Moraes (2011) questiona o argumento de que a disciplina foi substituída por Organização Social e Política Brasileira (OSPB) durante a ditadura militar, ao trazer uma indicação do Conselho Nacional de Educação em 1962, que instituiu OSPB e educação cívica em um período anterior ao golpe, ainda sob o regime democrático. Essa versão ganha força na década de 1980 com a luta pela obrigatoriedade da Sociologia, trazendo um viés ideológico. O autor ressalta:

As cronologias encerram certos paradoxos. Apresentam-se fundamentadas numa objetividade de datas que, no entanto, estão marcadas pela escolha que o autor da cronologia exerce e, mais do que isso, ou por isso, tal escolha já é índice de interpretação, ou seja, está sujeita a uma subjetividade. Isso para dizer que as datas estão longe de serem dados indiscutíveis e inofensíveis – são construídas também, tal e qual os fatos históricos: fazem parte de uma versão (MORAES, 2011, p. 360).

Mesmo com uma maior organização de associações profissionais de sociólogos reivindicando a implementação da disciplina no currículo do EM, sua inclusão aconteceu de forma desigual, uma vez que apenas alguns estados atenderam aos anseios desses profissionais, tais como Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Paraná, principalmente após a flexibilização da obrigatoriedade do ensino profissionalizante em 1982. Mas, em âmbito federal, esse debate ainda permaneceu por longos anos, pois a democratização, a promulgação da Constituição em 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (1996) não garantiram a inclusão obrigatória da disciplina, de modo que Filosofia e Sociologia continuaram figurando de maneira secundária, podendo ser incluídas de modo optativo³. Assim, um projeto de lei⁴ foi apresentado, requerendo sua obrigatoriedade e, após alguns anos de debates, foi aprovado pelo Congresso e pelo Senado, mas foi vetado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, sociólogo de formação. A obrigatoriedade da disciplina só foi implementada em 2008, após intensa luta por sua inclusão. A

³ “Nesta lei, Sociologia é nomeada claramente, junto com Filosofia; no entanto, o tratamento a ser dado a ambas permanece obscuro na expressão ‘domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania’” (MORAES, 2011, p. 369).

⁴ Projeto de Lei nº 3.178/97, elaborado pelo deputado federal Padre Roque Zimmerman (PT-PR).

partir de 2009, todas as escolas de ensino médio foram obrigadas a incluir ao menos uma aula de Sociologia e Filosofia nas suas três séries.

2 CONSTRUÇÃO DE DIRETRIZES E PROPOSTAS CURRICULARES PARA SOCIOLOGIA

Concomitante a essa periodização, foram elaborados os conteúdos a serem trabalhados na disciplina de Sociologia no ensino médio. Em São Paulo, foi desenvolvida uma primeira Proposta Curricular para o Ensino de Sociologia em 1986.

Uma das características mais marcantes nesta proposta é o seu processo de elaboração, pois ainda que os elaboradores assumam a responsabilidade pelas ideias contidas na proposta, ela é especial por ter sido formulada em cooperação com os professores de Sociologia, que nesse período estavam atuando na rede pública estadual de ensino (TAKAGI, 2006, p. 2).

Conforme Takagi (2006, p. 4), o principal objetivo dessa proposta era “contribuir decisivamente para a formação de cidadãos realmente críticos, participantes e capazes de caminhar por conta própria”. Vale salientar que havia abertura para o professor adequar os conteúdos, pois o documento constituía apenas uma proposta, com o intuito de auxiliar na organização de um plano de curso pelo professor (TAKAGI, 2006, p. 4). Em 1992, essa proposta foi reformulada, mas seu objetivo principal continuou sendo “[...] a formação da cidadania, que implica a compreensão, por parte dos alunos, da realidade econômica, social e política, na qual estão inseridos, oferecendo condições que propiciem uma atuação transformadora” (SÃO PAULO, 1992, p. 9 *apud* TAKAGI, 2006 p. 10).

No início de 2000, atendendo as mudanças trazidas pela LDB (1996), foram divulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que estabeleceram:

[...] novos parâmetros para a formação dos cidadãos [...] a formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. Propõe-se, no nível do ensino médio, a

formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização” (PCN, 2000, p. 05).

Para trabalhar esse objetivo, a proposta previa “a reorganização curricular em áreas de conhecimento, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização” (PCN, 2000, p. 7). A formulação dos PCNEM iniciou-se pela proposta de reorganização curricular em 1997 e primeiramente foi apresentada ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Depois, tivemos o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para ensino médio em 1998.

Chama a atenção os novos conceitos abordados nesses documentos, baseados em competências e habilidades, bem como a vinculação às recomendações da Unesco, que estabelece quatro premissas para educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver, aprender a ser. Além da divisão em quatro áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), estava prevista uma Base Nacional Comum na LDB⁵.

Apesar da divisão em áreas, os PCNEM traziam as diretrizes de cada disciplina que compõe o EM. Embora a disciplina tenha sido nomeada como Sociologia, os conceitos a serem trabalhados abordavam as Ciências Sociais, incluindo, portanto a Antropologia e a Ciência Política.

Tendo em vista que o conhecimento sociológico tem como atribuições básicas investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar/explicar todos os fatos relacionados à vida social, logo permite instrumentalizar o aluno para que possa decodificar a complexidade da realidade social [...] o educando poderá construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno. Ao compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive, poderá perceber-se como elemento ativo, dotado de força política e capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar, através

⁵ “Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.” (LDB, 1996).

do exercício pleno de sua cidadania, mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justo e solidário (PCNEM, 2000, p. 37).

Dois eixos principais são enfatizados: a relação entre indivíduo e sociedade, permeada pela ação individual e sobre os processos sociais; e a dinâmica social “pautada em processos que envolvem [...] a manutenção da ordem ou, por outro lado, a mudança social” (PCNEM, 2000, p. 36).

Para atingir os objetivos propostos para a disciplina de Sociologia, os PCNEM definiram as competências e habilidades a serem trabalhadas:

Quadro 1. Competências e Habilidades para a disciplina de Sociologia – PCNEM.

Competência	Habilidades
Representação e comunicação	<ul style="list-style-type: none">- Identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade.- Produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais.
Investigação e compreensão	<ul style="list-style-type: none">- Construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana.- Construir uma visão mais crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa.- Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais.
Contextualização sociocultural	<ul style="list-style-type: none">- Compreender as transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida- Construir a identidade social e política, de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena.

Fonte: PCNEM, 2000, p. 43.

Essas diretrizes possibilitavam certa autonomia ao professor, que podia adequar os conteúdos da maneira mais conveniente para preparar seu curso, uma vez que não especificavam o que cada disciplina deveria trabalhar. O texto já abordava as competências e habilidades, reforçadas com publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) em 1998⁶, que propunha a interdisciplinaridade, sugerindo que seus conteúdos poderiam ser diluídos em

⁶ Resolução CEB Nº 3, de 26 de Junho de 1998 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2020.

outras disciplinas, o que contribuiu para reforçar o papel secundário da Sociologia e da Filosofia.⁷

Em 2002, foram publicados os PCN+, com algumas mudanças no texto publicado em 2000. A noção de competência foi aprofundada, limitando as possibilidades de organização dos cursos de acordo com o estilo de trabalho de cada professor. Esse documento trazia eixos temáticos (indivíduo e sociedade; cultura e sociedade; trabalho e sociedade e política e sociedade), com temas, subtemas e seus objetivos.

Em 2006, foram publicadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM), após “a realização de cinco Seminários Regionais e um Seminário Nacional sobre o currículo do ensino médio” e o debate e análise da proposta, realizada por representantes técnicos das Secretarias Estaduais de Educação, professores de vários estados e estudantes (OCNEM, 2006, p. 09). Apesar de trazer a divisão por áreas do conhecimento, cada disciplina tinha sua especificidade. Para a Sociologia, havia uma discussão sobre seus objetivos no EM e seus pressupostos metodológicos, apresentando três dimensões que poderiam ser trabalhadas: explicativa (teorias), discursiva (conceitos) e empírica (temas), garantindo maior liberdade para o professor elaborar sua proposta de trabalho.

No estado de São Paulo, uma nova proposta curricular foi apresentada em 2008. Essa proposta foi acompanhada por um material destinado aos estudantes e outro aos professores. Os materiais dos estudantes, intitulados “caderno do aluno”, eram apostilas bimestrais de todas as disciplinas⁸. Sem a participação de professores e estudantes para sua elaboração, essas apostilas foram criticadas, devido a sua elaboração precária e falta de revisão adequada, apresentando vários

⁷ “§ 2º As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para: [...] b) Conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2020.

⁸ Posteriormente, essas apostilas foram distribuídas por semestre, porque a dinâmica de entregas não era eficiente. Muitas vezes, o material chegava no final do bimestre, inviabilizando seu uso.

erros conceituais, em diversas disciplinas⁹. Após as críticas, o governo fez apenas alguns ajustes e implementou sua utilização como Currículo Oficial de São Paulo, que prosseguiu até o final de 2018.

Os conteúdos de Sociologia seguiram o que fora estabelecido nos PCN+ (eixos temáticos, temas e subtemas). A liberdade do professor em organizar seu curso foi ficando cada vez mais restrita, principalmente, para disciplinas cobradas em avaliações externas como Saesp¹⁰. O material do docente (“caderno do professor”) parece ter sido elaborado para alguém que não sabe desenvolver um plano de curso ou lecionar, pois traz um receituário. Além dos conteúdos a serem trabalhados, estabelecem como o professor deve proceder durante a aula, o que perguntar, como organizar a sala etc. Por exemplo, no caderno do professor de Sociologia do 1º ano, volume 1:

Sugira aos alunos que escolham um lugar em que se sintam confortáveis para ir e que achem interessante conhecer. Não imponha um determinado lugar. Diga que você oferecerá apenas sugestões de lugares possíveis, mas que cabe a cada dupla, ou trio, escolher o lugar em que se sente melhor para fazer essa descrição (Caderno do professor, Sociologia, 2014-2017, p. 10).

Nossa hipótese para explicar essa formulação com instruções tão básicas se baseia na presença expressiva de professores temporários junto aos efetivos (concursados). Assim, esse material serviria para instruir aquele professor que às vezes não tem a formação específica para lecionar, é apenas bacharel ou, como professor eventual, ministra uma disciplina que não condiz com sua formação profissional¹¹. Outro motivo para esse tipo de elaboração possivelmente foi a

⁹ O material de geografia trazia o mapa da América com dois Paraguais e sem o Equador. Na apostila de história, havia a informação de que Cristóvão Colombo chegou na América em 1942. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,encontrados-mais-erros-em-apostilas-de-escolas-estaduais-de-sp,349717>>. Acesso em: 30 mai. 2020.

¹⁰ “O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saesp) é aplicado [...] com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional”. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/saesp>>. Acesso em: 03 jul. 2019.

¹¹ Para mais, vide PEREIRA, Gislane dos Santos. *Relações de trabalho flexíveis nas escolas estaduais paulistas: professores interinos, extranumerários, temporários (1930-2015)*. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/254056>>. Acesso em: 30 mai. 2020.

padronização de conteúdos cobrados em avaliações externas. Assim, as disciplinas têm o escopo de garantir que os índices sejam atingidos e a educação passa a ser organizada com esse objetivo, deixando para segundo plano uma educação crítica e libertadora, uma vez que, muitas vezes, o aluno é treinado apenas para fazer provas.

O material também foi criticado por não considerar os diferentes números de aulas atribuídas aos períodos diurno e noturno. Por exemplo, no 2º ano do EM, para o período noturno há apenas uma aula semanal de Sociologia, enquanto os alunos do diurno participam de duas aulas semanais. Contudo, o material a ser trabalhado é o mesmo para os dois períodos. Outra ressalva consiste na quantidade de conteúdos às vezes exagerada para as condições de trabalho oferecidas aos professores. As apostilas de Sociologia do 3º ano do EM, por exemplo, trazem muitos assuntos para serem debatidos, fazendo com que os temas sejam abordados de maneira superficial.

3. REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A NOVA RAZÃO DO MUNDO

Pouco mais de dez anos após sua inclusão, a disciplina de Sociologia sofreu um novo revés. No atual momento histórico, as disciplinas das Ciências Humanas encontram-se em risco devido às mudanças trazidas pela Reforma Educacional em curso. Não é novidade falar em reformas, elas apenas refletem as disputas dos grupos no poder. Muitos dos preceitos da atual reforma já estavam presentes em documentos anteriores. Ao analisarmos o PCNEM (2000), encontramos a noção de competências, a divisão por áreas de conhecimento e a Base Nacional Comum, prevista na LDB. Ocorre que, durante os anos de governo do Partido dos Trabalhadores, o ritmo dessas reformas diminuiu, voltando com toda voracidade após a queda da presidenta Dilma Rousseff, por meio de um golpe. Dentre as reformas em curso que já foram aprovadas estão: a Reforma do Ensino Médio (lei 13.415/2017), a Terceirização Irrestrita (lei 13.429/2017), a Reforma Trabalhista (lei 13.467/2017), o congelamento dos gastos públicos por 20 anos (Emenda

Constitucional 95/2016) e a Reforma da Previdência (Emenda Constitucional 103/2019).

Assim, a Reforma do EM se insere em um contexto de várias reformas, pois o Estado está passando por uma ofensiva executada por governantes que seguem os preceitos neoliberais. Dardot e Laval (2016) definem esse conceito como a *nova razão do mundo*, um sistema normativo que influencia todas as esferas da vida humana, produz novas regras, novas relações de sociabilidade e gera um universo de competição generalizada, em que assalariados entram em luta comercial uns com os outros. As relações sociais são permeadas pelas relações do mercado. O indivíduo passa a comportar-se como uma empresa. Os autores apontam também que essa racionalidade é global em dois sentidos: por atingir o mundo todo; e toda a dimensão da existência humana, estruturando a ação governamental e também a conduta dos governados (DARDOT; LAVAL, 2016).

Para os referidos autores, os preceitos desse processo tiveram início após a crise de 1929, mas perderam força com as guerras mundiais e o posterior desenvolvimento da economia com o keynesianismo, voltando a obter espaço na década de 1970 com a crise do estado de bem-estar-social. E a partir dali vem predominando no capitalismo hodierno.

O neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17).

Dardot e Laval (2016) demonstram que, no neoliberalismo, o Estado não se enfraqueceu, sendo um Estado forte com funções importantes nesse sistema. A esse respeito, citam Hayek, que afirma que “o neoliberalismo não somente não exclui, como pede a intervenção do governo.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 181).

Encontramos esse argumento ao analisarmos a forma de implementação das reformas pelos últimos governos, com o uso legítimo da força para reprimir atos contrários aos seus interesses, bem como ao atender aos anseios da elite para

aprová-las. Hoje, a lógica empresarial comanda as agendas do Estado, que age a favor do direito privado em detrimento do direito público. Para o indivíduo tornar-se empreendedor de si, o Estado deve servir de exemplo, pois este também é tido como uma empresa no neoliberalismo e deve estar sujeito às regras de concorrência. O “Estado-empresa” deve “funcionar de acordo com as regras empresariais”. O termo que expressa o papel do Estado no neoliberalismo é o de “governança”.¹²

[...] o Estado aparece como um elemento neutro, como operacionalizador, fiscalizador, legislador, como responsável pelos tribunais etc., como se não fosse uma organização de classe, mas como se fosse ‘público’, voltado aos interesses gerais [...]” (PACHUKANIS, 2017, p. 131).

A escola também sofre a influência dessa racionalidade, uma vez que o fundamento empresarial é levado ao espaço escolar, que continua prestando um serviço ao capital, formando estudantes adequados a essa nova lógica.

O neoliberalismo atual não vem transformar a escola bruscamente. Muito cedo, numerosos autores se dedicaram a definir e construir uma escola de acordo, em todos os pontos, com o espírito do capitalismo. A presente mutação é, na realidade, a atualização, em uma fase mais madura da sociedade de mercado, de uma tendência presente nas obras desde muito tempo (LAVAL, 2004, p. 8).

A noção de competências se insere nessa lógica. Ropé e Tanguy (1997) afirmam que essa noção está ligada a um saber prático e que tende a substituir a noção de conhecimento com um viés para a esfera do trabalho. A necessidade atual do capital é ter um trabalhador com iniciativa, autônomo, devendo “prescrever a si mesmo uma conduta eficaz, como se fosse ditada pelas exigências do seu próprio interior”, ou seja, espera-se que o trabalhador atual se auto discipline. É preciso “aprender a fazer”, necessita-se de novas “competências” para resolver problemas (LAVAL, 2004). O mundo neoliberal requer um trabalhador flexível, “[...] exige alto grau de escolaridade para os trabalhos dos mais simples, como reflexo da

¹² “A governança pressupõe, antes de mais nada, obediência às injunções dos organismos que representam os grandes interesses comerciais e financeiros; ela também permite, em função das relações de força internacionais e dos interesses geoestratégicos, o direito de ingerência de ONGs, forças armadas estrangeiras ou credores, em nome dos direitos humanos ou das minorias, ou então, de forma mais prosaica, da ‘liberdade de mercado’.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.276).

competitividade entre os próprios trabalhadores [...]” (LAVAL, 2004, p. 15), para uma oferta cada vez mais escassa de trabalho, com contratos cada vez mais precários tais como: uberização, contrato de zero hora, trabalho a voucher, contratos intermitentes etc. (CATINI, 2017). De acordo com Antunes (2018, p. 34), os empreendedores atuais são uma “mescla de burguês-de-si próprio e proletário-de-si-mesmo”.

Esse tipo de trabalhador exige uma escola flexível, que desenvolva capacidades de adaptação dos indivíduos.

Em uma sociedade [...] marcada pela instabilidade das posições, sejam elas familiar, profissionais, sociais ou familiares, o sistema educativo deveria preparar para situações de “incerteza” crescente [...] o ensino deve, doravante, dotar seus alunos de “competências de organização, de comunicação, de adaptabilidade, de trabalho em equipe e de resolução de problemas nos contextos de incerteza (CATINI, 2017, p. 30).

A educação transformou-se em um negócio rentável, principalmente, após a Organização Mundial do Comércio (OMC) mudar sua classificação de direito para serviço, podendo ser comercializada como quaisquer outras commodities, como por exemplo, as escolas charter¹³ nos EUA ou como Prouni no Brasil¹⁴.

A oportunidade da vez são as escolas de EM, pois a educação superior chegou ao seu limite. Por esse motivo, um grupo de empresários denominados, “Todos pela Educação”¹⁵ contribuiu para formulação e pressionou o poder público para aprovação da Reforma do EM, obtendo êxito, pois ela veio por meio de medida

¹³ As escolas por concessão, ou escolas charter, são escolas públicas que privatizam a gestão que é concedida a iniciativa privada. Nessas escolas, não há estabilidade para o trabalho do professor.

¹⁴ O Programa Universidade para Todos “previa quase total isenção tributária para todas as instituições de ensino superior privadas, [...] as ditas sem fins lucrativos (comunitárias, filantrópicas e confessionais) e as explicitamente mercantis (particulares)” (LEHER, 2010, p. 378).

¹⁵ Corporações que compõe o movimento “Todos pela Educação” – mantenedores: D. Pachcoal, Fundação Bradesco, Itaú Social, Telefônica/Vivo, Gerdau, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Suzano Papel e Celulose, Fundação Lemann, Instituto Pennsula, Instituto Natura, Gol, Instituto Votorantim; parceiros: ABC, DM9DDB, Globo, Editora Moderna, Fundação Santillana, Instituto Ayrton Senna, Friends, Fundação Victor Civita, McKinsey & Company, Instituto Paulo Montenegro, Futura, BID, Patri Políticas Públicas, Luzio Strategy group, Itaú Cultural, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Rodrigo Mendes, Fundação Roberto Marinho. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/quemesta-conosco/?tid_lang=1> Acesso em 31 de jul. de 2017.

provisória¹⁶, sem debate com a sociedade e foi imposta para beneficiar os interesses privados. Apesar da reforma atingir todos os estudantes do EM, a maioria deles está matriculada em escolas públicas (cerca de 82%), ou seja, essa reforma se destina aos futuros trabalhadores.

As principais mudanças implementadas são a ampliação da carga horária, que passará de 800 h em 200 dias letivos para 1.400 h progressivamente e a criação dos itinerários formativos, que se dividem em quatro áreas de conhecimento (Linguagem e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Formação Técnica) que, junto com a BNCC, irão compor a matriz curricular. Cerca de 60% da carga horária será parte comum a todos os alunos (BNCC) e 40% será de “livre” escolha do aluno. Outras mudanças consistem na permissão para contratação de profissionais com *notório saber*¹⁷ e a possibilidade de estágios no setor produtivo, integrando a carga horária do EM. Além disso, a organização do EM poderá ser em módulos, créditos, ensino à distância e com parcerias público-privadas, de modo que parte da carga horária poderá ser cumprida em outras instituições de ensino. Outro fator problemático é que, no itinerário de formação técnica, há o precedente na lei para o aluno cumprir parte de sua carga horária em empresas, o que pode favorecer a exploração da força de trabalho dos estudantes, que serão obrigados a cumprir essas horas de “vivência” na empresa para conclusão do EM.

Por conseguinte, além do controle imposto pelo tempo de estudo, este não será válido para emancipação do aluno, com conteúdos que lhe forneçam subsídios para o pensamento crítico e autônomo. Pelo contrário, a BNCC¹⁸ empobrece o

¹⁶ Medida Provisória nº 746, de 2016 transformada posteriormente na lei 13.415/2017. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Acesso em: 30 mai. 2020.

¹⁷ A possibilidade de contratar profissionais sem formação adequada, mesmo que especificamente no itinerário de formação técnica, contempla a noção de competências que privilegia o saber fazer em detrimento do conhecimento, atestado pelo diploma (LAVAL, 2004, p. 55).

¹⁸ Os grandes empresários apoiadores da reforma contribuíram para elaboração da BNCC e criaram o Movimento pela Base Nacional Comum, grupo com mais de 60 integrantes. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/omovimento/>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

currículo, deixando de lado a obrigatoriedade de disciplinas como: Artes, Sociologia, Filosofia e até mesmo Educação Física¹⁹, focando apenas em Português e Matemática que, somadas ao Inglês, passam a ser as únicas disciplinas que a norma estabelece como obrigatórias. Essa determinação reforça a escola dual, “em que os filhos dos trabalhadores serão privados de uma dimensão crucial da formação humana, sem a qual a imaginação e a sensibilidade estética, histórica, e o fazer criativo tornam-se rudimentares” (LEHER, 2016, p. 4). Em tese, os estudantes poderiam escolher, de acordo com suas preferências, os itinerários formativos, amplamente divulgados pelo governo por meio de propagandas. Essa escolha, porém, é ilusória. Primeiro porque a própria lei afirma que os itinerários serão oferecidos de acordo com os critérios da gestão, segundo pelo empobrecimento das disciplinas que serão ofertadas.

4 **AFINAL, A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA CONTINUA OU NÃO NO ENSINO MÉDIO?**

A BNCC não explicita os conteúdos a serem trabalhados. O enfoque recai sobre as competências e habilidades cognitivas e socioemocionais. E define:

competência [...] como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2018, p. 08).

São apresentadas dez competências gerais que devem organizar os currículos. No caso específico da Sociologia e das outras disciplinas das Ciências Humanas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia), são apresentadas seis competências específicas e diversas (Quadro 2).

¹⁹ A BNCC “inclui obrigatoriamente *estudos e práticas* de educação física, arte, sociologia e filosofia”. Ou seja, não deixa claro a inclusão dessas disciplinas no currículo, pois elas podem ser incluídas em outras disciplinas ou projetos.

Quadro 2. Competências Específicas para Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (BNCC).

Competências	
1	Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2	Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3	Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4	Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5	Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6	Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Fonte: BNCC, 2018.

Tais competências constituem um retrocesso, quando comparadas aos conteúdos de cada disciplina do PCNEM. Essa forma de inclusão genérica do conteúdo, a ser tralhado em projetos, reflete a perseguição que as ciências humanas vêm sofrendo nos últimos anos, sendo tachadas de disciplinas “doutrinadoras”. Também não há uma especificação dos conteúdos nas novas DCNEM (2018), uma vez que a apresentação ocorre de forma geral.

Além disso, esses documentos (BNCC e DCNEM) são permeados pela racionalidade empresarial, empregando expressões como “empreendedorismo”, “resiliência”, “responsabilidade”, “flexibilidade”, “resolução de problemas”, “educação socioemocional” e “governança”. Expressões como “mundo do trabalho”, “qualificação para o trabalho”, “preparação para o trabalho”, “mercado de trabalho” e “dimensões do trabalho” repetem-se inúmeras vezes na DCNEM, enquanto “ensino superior” e “universidade” aparecem apenas uma vez e a palavra “vestibular” nem mesmo é citada. Tal vocabulário ilustra o caráter dessa reforma, que visa formar a futura classe trabalhadora, sem a possibilidade de escolha por

uma carreira acadêmica, por exemplo. A autonomia dos estudantes não passa de retórica, pois quando analisamos profundamente o documento, saindo de sua aparência atingindo sua essência, percebemos que seu objetivo é, na realidade, bem diferente do que é anunciado.

Cumprindo as orientações estabelecidas nas DCNEM (2018), foram publicadas no mesmo ano os Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos²⁰, explicitando os quatro eixos estruturantes, bem como seus objetivos e habilidades: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural, e empreendedorismo²¹.

Em São Paulo, foi elaborado o Guia de Transição para reorganizar os currículos. Nesse documento, são especificados os conteúdos de Sociologia, que não apresentam muitas diferenças em relação ao conteúdo já trabalhado no Currículo Oficial de São Paulo. O material, que vinha sendo empregado desde 2009, deixou de ser utilizados em 2019 e foi substituído por novos “cadernos do aluno”, que passaram a ser constituídos por uma única apostila bimestral para todas as disciplinas. Se antes a reclamação era sobre os conteúdos em excesso, agora o problema é o inverso. Foram selecionados e reformulados alguns dos conteúdos das antigas apostilas, contemplando apenas cerca de oito páginas por disciplina, exceto para Português e Matemática que apresentam o dobro de conteúdo. Trata-se, portanto, de um material insuficiente, que não contribui para uma aula de qualidade. Por outro lado, o professor tem mais liberdade para complementar sua aula com outros materiais.

Concomitante a essa reorganização curricular para se adequar às novas regulamentações, o governo estadual lançou em São Paulo o “Inova Educação”, que

²⁰ Portaria nº 1.432 (2018): Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos, conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199>. Acesso em: 30 mai. 2020.

²¹ “O parágrafo 2º do art. 12 das DCNEM estabelece, ainda, que os Itinerários Formativos organizam-se a partir de quatro eixos estruturantes”. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199>. Acesso em: 30 mai. 2020.

começou a ser implementado este ano. Conforme a Secretaria da Educação de São Paulo:

O Inova Educação tem como objetivo tornar a escola mais conectada com os sonhos e as ensino médio terão componentes de Projeto de Vida, Tecnologia e Eletivas. O tempo de aula será aumentado de 5h para 5h15min e o número de aulas diárias de 6 para 7, com alteração da duração das aulas de 50 para 45 minutos. Serão 5 novos tempos por semana, sendo 2 para projeto de vida, 2 para Eletivas e 1 para Tecnologia (www.educacao.sp.gov.br).

Assim como a BNCC e as DCNEM, as diretrizes do Inova Educação reafirmam as competências e os conceitos da racionalidade empresarial, citados acima, e apresentam as competências do século 21:

As competências para o século 21 englobam um conjunto variado de conhecimentos, habilidades e atitudes, incluindo habilidades de inovação e aprendizagem tais como criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação e colaboração, conhecimentos e habilidades tecnológicos (programação, mídias digitais, etc.), habilidades de carreira e vida como flexibilidade, adaptabilidade, iniciativa, proatividade, autocontrole, gratidão, liderança e responsabilidade. Muitas dessas habilidades são socioemocionais e estão associadas a habilidades cognitivas. [...] estão relacionadas ao sucesso na vida e a uma inserção mais qualificada em um mercado de trabalho (www.educacao.sp.gov.br).

Apesar do governo de São Paulo não admitir que o Inova Educação é uma adequação à legislação, fica explícito que sua elaboração se deu para a adequação à lei 13.415/2017, que instituiu a Reforma do EM. Apesar de vigorar desde de 2017, esta não podia ser implementada, pois a BNCC referente ao EM não estava pronta, tendo sido aprovada apenas no final de 2018, quando a reforma educacional passou gradativamente a ser implementada. No cenário atual, devido à paralisação das aulas presenciais por causa de uma pandemia, não foi possível desenvolver uma análise mais detalhada de como está sendo sua aplicação.

Outra mudança trazida pela reforma consiste na ampliação da educação em tempo integral²². Contudo, nos guias sobre as disciplinas e projetos do Inova

²² Não com a preocupação de uma educação mais aprimorada, mas no intuito de manter os alunos por mais tempo na escola, longe das ruas, “a necessidade de deixar sob controle uma massa de jovens sem emprego” (CATINI, 2017, p. 35).

Educação, há uma diferenciação entre Escola em Tempo Integral e Programa de Ensino Integral, ou seja, como o governo não visa ampliar seus gastos com mais escolas ou contratar mais trabalhadores, a expansão da carga horária atenderá o mínimo exigido pela reforma. Entretanto, o ensino deve ser integral e não a escola. Para o governo esse problema poderia ser facilmente solucionado através de parcerias e pela educação a distância, permitidas pela nova normativa.

Analisando esses documentos, percebemos o quanto a nova razão do mundo impregna a escola com sua lógica empresarial e concorrencial. O aluno agora tem “autonomia” para escolher o currículo que mais lhe agrada e pode traçar o seu “Projeto de Vida” para se “aprofundar naquilo que mais se relaciona com seus talentos e suas vontades”. Em teoria, o projeto parece excelente, mas quando desvelamos o que está oculto nesse processo, percebemos que tudo não passa de retórica. A função da escola na sociedade neoliberal é formar futuros trabalhadores imbuídos do espírito empresarial, um indivíduo resiliente, que se adapta facilmente às mais diversas situações e está pronto para “aprender a fazer”. Assim, a educação está sendo organizada para formar minimamente a futura classe trabalhadora que, diferentemente do que afirmam, terá poucas chances de escolha. Será que as escolas terão como organizar várias opções de itinerários? Terão estrutura para oferecer uma educação voltada para tecnologia? E laboratórios, materiais para desenvolver a curiosidade intelectual? Os mesmos documentos apontam como solução a esses problemas as parcerias público-privadas, algo que beneficia os grupos de empresários que investiram para aprovação dessas mudanças. Contudo, não podemos afirmar que essa seja uma solução viável, que trará ensino de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina de Sociologia sofre com suas idas e vindas ao currículo do ensino médio, permanecendo mais tempo como optativa do que obrigatória. Após dez anos de sua obrigatoriedade, mais uma vez ela sofre um revés. A BNCC traz uma

intensificação no uso do conceito de competências, quando comparada aos PCN, elaborados no final dos anos 1990. Na época, essa ideia ainda era novidade e, mesmo com seus preceitos, as disciplinas mantinham suas especificidades, com diretrizes objetivas para seus conteúdos. 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 disciplina de Sociologia, bem como as Ciências Humanas, só reforça a necessidade de continuarmos lutando por sua permanência no ensino médio. Por meio de seu conteúdo, é possível estimular o estudante a desenvolver uma consciência crítica e, diferentemente de doutrinar, formar um pensamento autônomo, para que o aluno consiga discernir o que é mais importante para sua vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, R. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.

CATINI, C. *Privatização da educação e gestão da barbárie – crítica da forma do direito*. Edições Lado Esquerdo, 2017.

DARDOT, P; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEHER, R. *Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu*. In: Os anos de Lula – Contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

LEHER, R. Uma etapa crucial da contrarreforma. *Le Monde Diplomatique Brasil*, ed. 112, nov. 2016. Disponível em: <http://diplomatique.org.br/uma-etapa-crucial-da-contrarreforma/>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

MORAES, A. Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 359-382, set.-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

PACHUKANIS, E. *A teoria geral do direito e o marxismo e ensaios escolhidos (1921-1929)*. São Paulo: Sunderman, 2017.

SÃO PAULO. *Guia de transição – Área de Ciências Humanas*. São Paulo Faz Escola, 2019.

SÃO PAULO. *Material de apoio ao Currículo do estado de São Paulo. Caderno do professor. Sociologia*. São Paulo, 2014-2017.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (ensino médio)*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/acompanhamento-da-frequencia-escolar/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais + (ensino médio)*. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/acompanhamento-da-frequencia-escolar/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-0007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2020.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais do Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102311-pceb003-18&category_slug=novembro-2018-f&Itemid=30192>. Acesso em: 28 jan. 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf > Acesso em: 20 mai. 2019.

PEREIRA, Gislaine dos Santos. *Relações de trabalho flexíveis nas escolas estaduais paulistas: professores interinos, extranumerários, temporários (1930-2015)*. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/254056>>. Acesso em: 30 mai. 2020.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (orgs.). *Saberes e competências: O uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

TAKAGI, T. *Propostas Curriculares Oficiais do estado de São Paulo*. Disponível em: <<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/download/422/356>> Acesso em: 20 jun. 2019.

Recebido em: 30 mai. 2020.

Aceito em: 16 jun. 2020.

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

PEREIRA, Gislane dos Santos. BNCC e o futuro da sociologia no ensino médio: uma análise comparativa. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, Rio de Janeiro, v.4, n. 1, p.11-32, 2020.