

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC  
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL DOCENTE

BRENA KÉCIA ANDRADE DE OLIVEIRA

**POLÍTICAS DE CURRÍCULO EM CENA: DISCURSOS DOS PROFESSORES DE  
SOCIOLOGIA SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/2017)**

MOSSORÓ/RN  
2020

BRENA KÉCIA ANDRADE DE OLIVEIRA

**POLÍTICAS DE CURRÍCULO EM CENA: DISCURSOS DOS PROFESSORES DE  
SOCIOLOGIA SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/2017)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Meyre-Ester Barbosa de Oliveira.

MOSSORÓ/RN

2020

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei n. 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei n. 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

### **CATALOGAÇÃO DA PUBLICAÇÃO NA FONTE.**

#### **Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

O48p Oliveira, Brena Kécia Andrade de

Políticas de currículo em cena: discursos dos professores de sociologia sobre a reforma do ensino médio (lei 13.415-2017). / Brena Kécia Andrade de Oliveira. - Mossoró - RN, 2020.

150p.

Orientador(a): Profa. Dra. Meyre Ester Barbosa de Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Políticas curriculares. 2. Reforma do Ensino Médio. 3. Disciplina de Sociologia. 4. Professores. 5. Discursos. I. Oliveira, Meyre Ester Barbosa de. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

BRENA KÉCIA ANDRADE DE OLIVEIRA

**POLÍTICAS DE CURRÍCULO EM CENA: DISCURSOS DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/2017)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca examinadora

---

Profa. Dra. Meyre-Ester Barbosa de Oliveira – Orientadora  
Faculdade de Educação (FE/UERN)

---

Profa. Dra. Márcia Betânia de Oliveira – Examinadora interna  
Faculdade de Educação (FE/UERN)

---

Profa. Dra. Joana Elisa Röwer – Examinadora externa  
Instituto de Humanidades (IH/UNILAB)

---

Francisca de Fátima Araújo Oliveira – Examinadora interna (Suplente)  
Faculdade de Educação (FE/UERN)

---

Jean Mac Cole Tavares Santos – Examinador externo (Suplente)  
(POSENSINO/UERN)

MOSSORÓ/RN

2020

## AGRADECIMENTOS

A *Deus*, que acalma o meu coração nas tensões e me preenche de força para encarar os desafios da vida. Com Ele, nunca me sinto só.

À avó *Iracilda Andrade*, pelo amparo, pela confiança, pelas orações e pelo zelo em todas as etapas da minha vida.

À mãe *Rocicler Andrade*, pela dedicação, pelo incentivo e pelo reconhecimento das lutas que travo.

Aos bisavôs, *Leopoldo Nunes* e *João Tomaz*, ambos *in memoriam*, pelo amor e pela atenção.

À bisavó *Maria Josino*, pela afetuosidade e por ser a razão do meu sorriso espontâneo em qualquer circunstância vivenciada.

À orientadora *Dra. Meyre-Ester Barbosa de Oliveira*, pela oportunidade, pela partilha de conhecimento e pelo otimismo com a pesquisa.

Às examinadoras *Dras. Márcia Betânia de Oliveira* e *Joana Röwer*, pela disponibilidade e pelas contribuições ao processo de qualificação da pesquisa.

À *CAPES*, pela disponibilização da bolsa de estudo.

À *Universidade pública, gratuita e de qualidade*, pelas portas que a mim foram abertas e por possibilitar a minha permanência através das políticas de assistência estudantil.

Aos *sujeitos da pesquisa*, pela colaboração.

Ao *Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Ensino (GEPCE)*, pela construção de conhecimento.

A todos(as) que constituem a *ABECS*, especialmente na regional Maciço de Baturité, pela vivacidade e articulação em favor da disciplina de Sociologia na escola.

Aos *professores da educação básica*, pela socialização de conhecimento e pelo compromisso com a educação. Sobretudo, a *Roseane Araújo* (minha primeira professora), a qual admiro imensamente.

Ao(às) orientadores(as) de graduação, *Carlos Henrique, Luma Nogueira e Joana Röwer*, pelos ensinamentos e estímulos, que tornaram possível a minha inserção no mestrado.

A *Lucas Nogueira*, pelo apoio, pela paciência, pela compreensão e pela amorosidade na presença e na distância.

A *Anderson Costa* – presente que a Unilab me proporcionou –, pela força, pela parceria e pelo auxílio contínuo.

A *Marcelli Ingrid, Simone Nunes, Márcia Sousa e Iury Natasha*, por terem tornado a minha estadia em Mossoró/RN mais leve e alegre.

A *Bia Almeida, Sthefanny Letícia, Kewliane Fernandes e Leidiana Castro*, pela torcida e pelo acolhimento.

A *Ednardo Honório* e a *Tamires Fernandes*, pela amizade construtiva desde a infância.

A *Ailton Lima*, pela disponibilidade e afetuosidade de sempre.

A *Joelma Lemos e Joralice Cristina*, pela colaboração em torno do estudo a partir dos diálogos.

A *Brenda Chaves*, pela positividade demonstrada nos percalços do estudo.

A *José Anchieta e Newton Malveira*, por conquistarem informações necessárias à minha pesquisa.

Aos *colegas do POSEDUC/UERN*, pelas vivências.

Obrigada!

## RESUMO

A pesquisa se volta para a política curricular no ensino médio, focalizando a disciplina de Sociologia na escola. Tem como objetivo geral compreender os discursos que os professores licenciados em Sociologia e/ou Ciências Sociais, com efetivo exercício em escolas públicas do estado do Ceará, produzem sobre a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017). Como objetivos específicos, aponta-se: conhecer os discursos dos docentes acerca da Reforma do Ensino Médio na relação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); apreender, a partir dos discursos dos professores de Sociologia, as implicações da Reforma do Ensino Médio para a profissão docente; identificar o modo como as escolas públicas de ensino médio do Ceará estão atuando em relação à Reforma do Ensino Médio, especificamente no que se refere à disciplina de Sociologia, da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e d) analisar a trajetória da disciplina de Sociologia no ensino médio frente às políticas curriculares. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, documental e empírico, concretizada mediante entrevistas semiestruturadas com questões abertas, realizadas após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa e o consentimento dos entrevistados. Os sujeitos são professores de escolas da rede estadual do Ceará. A interpretação dos dados construídos teve como referencial teórico-metodológico o Ciclo de Políticas e a Teoria da Atuação de Ball e colaboradores, em diálogo com autores de referência no campo do currículo e da Sociologia, como Lopes (2006, 2013, 2015, 2018, 2019), Macedo (2009, 2014), Oliveira e Cigales (2019), Lahire (2014), Moraes (2007, 2011, 2013) e Bodart e colaboradores (2016, 2017, 2020). A Reforma do Ensino Médio e a BNCC são frutos de articulações e negociações, com o intuito de hegemonizar um dado sentido sobre a educação. Observam-se práticas discursivas que tentam direcionar a formação do ensino médio a um enfoque utilitarista, para atender as demandas produtivas do mercado de trabalho e do sistema de avaliação em larga escala. A desresponsabilização do Estado frente à oferta da educação gera consequências significativas na/para a escola do ponto de vista da formação dos estudantes e da própria área de Ciências Humanas/Sociais. As escolas respondem de modos diferentes às múltiplas políticas e programas em cena, focalizando umas em detrimento de outras. Contudo, observa-se uma ênfase nas disciplinas que são valorizadas nas atuais políticas, o que contribui para a desestabilização da Sociologia no currículo escolar. Os resultados corroboram a ideia de que as políticas não são implementadas, mas atuadas de modo singular em contextos específicos, por sujeitos igualmente distintos.

**Palavras-chave:** Políticas curriculares. Reforma do Ensino Médio. Disciplina de Sociologia. Professores. Discursos.

## ABSTRACT

The research turns to curriculum policy in high school, focusing on the Sociology subject at school. Its general objective is to understand the speeches that teachers with degrees in Sociology and / or Social Sciences, with effective practice in public schools in the state of Ceará, produce on the High School Reform (Law 13.415 / 2017). As specific objectives, it is pointed out: to know the speeches of teachers about Reform of High School in relation to the National Common Basic Curriculum (BNCC); to apprehend, from the speeches of the interviewed teachers, the implications of the Reform of High School for the teaching profession; to identify the way the public high schools of Ceará are acting in relation to the Reform of the High School, specifically with regard to the Sociology; and analyze the trajectory of the Sociology subject in high school across the curriculum policies. This is a qualitative research of bibliographical, documentary and empirical character, achieved through semi-structured interviews with open questions, made after the approval of the Research Ethics Committee and the consent of respondents. The subjects are teachers from schools in the state of Ceará. The interpretation of the constructed data was based on the theoretical and methodological framework of the Policy Cycle and the Theory of the Action of Ball and collaborators, in dialogue with leading authors in the field of curriculum and Sociology, such as Lopes (2006, 2013, 2015, 2018, 2019), Macedo (2009, 2014), Oliveira e Cigales (2019), Lahire (2014), Moraes (2007, 2011, 2013) and Bodart and collaborators (2016, 2017, 2020). The Reform of High School and the BNCC are the result of articulations and negotiations, with the aim of hegemonizing a given meaning about education. Discursive practices are observed that attempt to direct the formation of high school to a utilitarian approach, to meet the productive demands of the labor market and the large-scale assessment system. The State's lack of responsibility in relation to the provision of education generates significant consequences in/for the school from the point of view of the training of students and in the Human/Social Sciences area itself. Schools respond differently to the multiple policies and programs on the scene, focusing some, on the detriment of others. However, there is an emphasis on subjects that are valued in current policies, which contributes to the destabilization of Sociology in the school curriculum. The results support the idea that the policies are not implemented, but singularly actuated in specific contexts, by equally distinct subjects.

**Keywords:** Curriculum policies. Reform of high school. Discipline of Sociology. Teachers. Speeches.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivos de aprendizagem da Sociologia no ensino médio.....	72
Quadro 2 – Programas e projetos na Escola Reunida.....	94
Quadro 3 – Programas e projetos no Grupo Escolar.....	99

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – A educação no Ceará na relação com a Sociologia.....	79
Tabela 2 – A disciplina de Sociologia nos concursos da SEDUC/CE.....	82

## LISTA DE SIGLAS

ABECS – Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais

ACG – Apoio ao Circuito de Gestão

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPOCS – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CE – Ceará

CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

CREDE – Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação

DCRC – Documento Curricular Referencial do Ceará

EEEP – Escola Estadual de Educação Profissional

EEMTI – Escola de Ensino Médio em Tempo Integral

ELSP – Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

GEPCE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Ensino

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

NTPPS – Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais

OCN – Orientações Curriculares Nacionais

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PEC – Proposta de Emenda à Constituição

PL – Projeto de Lei

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

POSEDUC – Programa de Pós-Graduação em Educação

REPU – Rede Escola Pública e Universidade

RN – Rio Grande do Norte

SEDUC – Secretaria de Educação

SEFOR – Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza

SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica

TECLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UFC – Universidade Federal do Ceará

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

USP – Universidade de São Paulo

UVA – Universidade Vale do Acaraú

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>22</b>
2.1 O Ciclo de Políticas .....	22
2.2 A Teoria da Atuação .....	28
2.3 O processo de construção da pesquisa.....	32
2.4 O contexto, os sujeitos e a produção dos dados.....	36
<b>3 EM CENA: AS POLÍTICAS CURRICULARES .....</b>	<b>40</b>
3.1 A Reforma do Ensino Médio a partir do contexto de influência e produção de texto.....	40
3.2 BNCC no ensino médio: caminhos e descaminhos.....	48
<b>4 A SOCIOLOGIA: DEBATES E EMBATES .....</b>	<b>55</b>
4.1 História da Sociologia .....	55
4.2 O percurso da disciplina de Sociologia nas versões da BNCC.....	67
4.3 O ensino médio no Ceará na interface com a Sociologia .....	79
<b>5 A ATUAÇÃO DAS POLÍTICAS NO CONTEXTO DA PRÁTICA.....</b>	<b>88</b>
5.1 Dos contextos escolares .....	88
5.2 Sujeitos e sentidos.....	104
5.2.1 Os sujeitos da pesquisa.....	104
5.2.2 Sentidos sobre a Reforma do Ensino Médio e a BNCC.....	106
5.2.3 Quais as implicações das políticas para o professor de Sociologia?.....	112
5.2.4 A atuação das/nas escolas .....	115
5.2.5 O lugar do ensino de Sociologia: conformar-se com a intermitência? .....	118
<b>6 CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>126</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>142</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA .....</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICE B – TECLE.....</b>	<b>145</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>148</b>
<b>ANEXO A.....</b>	<b>149</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Os processos históricos estabelecidos em torno da seleção de conhecimentos escolares configuram-se, até a atualidade, como conflituosos, demarcando a existência de jogos de interesses no âmbito das políticas curriculares. Estes, por sua vez, tornam o ensino médio, enquanto última etapa de escolarização da educação básica, um campo em constantes disputas.

No Brasil, desde a década de 1990, tem se observado um redimensionamento em relação à educação pública, seguindo uma tendência internacional. O setor privado passou a influenciar mais fortemente a área, por intermédio da intensificação da política neoliberal, favorecendo que princípios do mercado capitalista fossem associados às intencionalidades da educação e aos projetos educacionais.

O neoliberalismo está relacionado a dinheiro e mentes, constituindo-se como “um nexo de interesse comum entre as várias formas de capital e de Estado contemporâneos” (BALL, 2014, p. 26). Desse modo, as finalidades propostas para a educação pública interligam-se aos ideais de sociedade que o setor público, na relação com o setor privado, julga serem necessários.

Concentramos nosso olhar no ensino médio por ser uma etapa da educação básica que tende a ser vista como preparatória para a inserção tanto no mercado de trabalho quanto no ensino superior. É, concomitantemente, um nível da educação que se entrelaça densamente à produção de discursos, os quais operam a favor da escola como um espaço de instrumentalização, tornando-a mais suscetível a reformulações curriculares, sob a justificativa de que a educação apresenta falhas, ou seja, não é de qualidade. Foi, inclusive, mediante a articulação desse discurso com outros que ocorreu a sanção da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017).

É preciso, então, que compreendamos as relações de forças existentes na sociedade para discutirmos a educação. Nesse sentido, tona-se indispensável que estudemos a política curricular por intermédio de uma leitura atenta, com ênfase também nas entrelinhas, dado que a educação tem se configurado como uma área de negócios (BALL, 2014). Nessa dinâmica, é cabível a reflexão sobre a democracia, considerando que não se verifica uma administração pública pautada na pluralidade de posicionamentos, mas a serviço de interesses em particular. Defendemos que haja possibilidades de negociação de diferentes demandas (LOPES, 2012) relacionadas ao âmbito educacional.

Para a constituição desta pesquisa, trabalhamos com algumas concepções, dentre as quais a perspectiva de currículo como uma “prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 41). Assim, “não é possível responder ‘o que é currículo’ apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 19). O que há, então, são várias concepções de currículo que tentam significá-lo através de atos de poder.

Associado ao currículo, está um projeto sobre educação, embora a ideia de sujeito a ser formado e os fins educacionais possam ser alterados no decorrer do tempo, em razão de determinadas circunstâncias (LOPES; MACEDO, 2011a). O ideal de formação se configura como uma tentativa de fixar uma representação e torná-la hegemônica, ainda que provisoriamente (LOPES, 2012). Nesse sentido, “o papel e o trabalho das escolas e dos professores têm sido cada vez mais prescritos pelo Governo central” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 22), em razão das intencionalidades formativas.

Em decorrência dos sentidos educacionais que estão hegemônicos, temos verificado e/ou nos envolvido em discussões que questionam a qualidade da educação, havendo, de tal modo, uma articulação que envolve currículo e formação de professores como promessa para a superação da provável ausência de qualidade educacional (FRANGELLA; OLIVEIRA, 2017). Porém, o que se denomina por qualidade advém de um significado que comumente tem associado qualidade a padrões de desempenho.

Nessa lógica, há as avaliações, que são meios de “medir” e averiguar através de dados estatísticos e *rankings* se escolas, alunos e professores estão atuando como se determina. Por conseguinte, predomina uma tendência de apontar que “as políticas são sempre soluções e nunca parte do problema. O problema está ‘na’ escola ou ‘no’ professor, mas nunca ‘nas’ políticas” (BALL, 2006, p. 20).

As ações dos docentes e as instituições escolares passam a ter sua autonomia atacada frente às prescrições que lhes são feitas, inclusive no que se refere ao ensino. Em face das demandas do mundo globalizado, determinados saberes são valorizados em detrimento de outros, influenciando na seleção das disciplinas e dos saberes que devem compor o currículo, de modo obrigatório ou transversal.

Portanto, “optar por uma organização curricular e uma seleção de conteúdos por maior que seja o debate em torno de sua definição, é pressupor que existe apenas um caminho ou que há um caminho melhor” (LOPES, 2006, p. 140), embora não haja consensos definitivos

em relação a um dado sentido de educação. É por intermédio dos jogos de interesse e poder que a disciplina de Sociologia tem se apresentado historicamente instável no currículo e está sendo novamente questionada através da Reforma do Ensino Médio. Todavia, o questionamento no caso da política curricular supracitada também se estende para os demais componentes curriculares, com exceção de português, matemática e inglês, tidas como as disciplinas essenciais.

Há, em decorrência disso, um embate discursivo (não limitado à fala) entre a defesa da disciplina de Sociologia na escola e o questionamento do componente curricular. Os discursos são produzidos por sujeitos que podem gozar ou não de “credibilidade”, com base nos espaços e/ou posições que ocupam, enquanto portadores de vozes específicas e, por vezes, produtores de textos. Embora as mobilizações acadêmicas, estudantis e da categoria docente sejam ações referentes à conservação da disciplina de Sociologia, as relações de forças interferem nos delineamentos das políticas curriculares.

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

Tal direcionamento tende a criar novamente um sentimento de instabilidade em relação ao componente curricular, posto que retira a obrigatoriedade da oferta. A ausência da demarcação ocasiona incertezas nos sujeitos com formação específica na área, por haver a possibilidade de inexistência do campo profissional, gerando também implicações para a formação dos jovens. O termo “disciplina obrigatória”, ausente no enunciado, demarca um posicionamento a respeito dos conhecimentos atrelados à disciplina, que passam, embora provisoriamente, a não serem tidos como importantes e/ou viáveis.

Contudo, os docentes de Sociologia não são leitores passivos da política curricular imposta. Como compreendemos que o poder é difuso e não possui um centro, a escola também representa um espaço decisório e produtor de sentidos sobre as políticas (LOPES; MACEDO, 2011a), e não de operação e implementação de algo do suposto “centro”, que não acreditamos haver. Em face dessa acepção, questionamo-nos: “que discursos os professores de Sociologia produzem sobre a Reforma do Ensino Médio?”.

Para tanto, destacamos como objetivo geral deste trabalho compreender os discursos que os professores licenciados em Sociologia e/ou Ciências Sociais, com efetivo exercício em escolas públicas do estado do Ceará, produzem sobre a Reforma do Ensino Médio (Lei

13.415/2017). Tal perspectiva não se alinha a uma compreensão de política estadocêntrica, que “tem como pressuposto básico a centralidade do Estado na sua relação com o capital e sua primazia no tocante à definição das políticas educacionais” (OLIVEIRA, 2016, p. 16). Assumimos, então, “a compreensão de que a política não é produto apenas da ação estatal, mas é produzida em contextos distintos por diferentes atores num processo contínuo” (OLIVEIRA, 2016, p. 49), que não se encerra nos textos legislativos.

Ademais, encaramos política “de forma processual, envolvendo negociação, contestação e luta, portanto, disputa por hegemonia” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 236). Essa concepção nos aproxima do que Ball explicitou em entrevista para Mainardes (2015, p. 165): “a política é construída e feita em todos os tipos de arenas, em todos os tipos de níveis, por todos os tipos de pessoas”, ou seja, pode ser produzida também pelas instituições educacionais, e não unicamente pelo Estado.

Articulados ao objetivo geral, delimitamos como objetivos específicos: a) conhecer os discursos dos docentes acerca da Reforma do Ensino Médio na relação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), b) apreender, a partir dos discursos dos professores de Sociologia, as implicações da Reforma do Ensino Médio para a profissão docente, c) identificar o modo como as escolas públicas de ensino médio do Ceará estão atuando em relação à Reforma do Ensino Médio, especificamente no que se refere à disciplina de Sociologia, da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e d) analisar a trajetória da disciplina de Sociologia no ensino médio frente às políticas curriculares.

Explicitamos que a nossa concepção de discurso não se restringe “aos atos de fala ou ao que está estritamente escrito, englobando também ações e relações que possuem significado social, sendo resultado de uma prática articulatória que constitui e organiza essas relações” (OLIVEIRA, 2018, p. 6). Elucidamos, simultaneamente, que “a estruturação de um discurso não faz cessar o movimento das diferenças, das possibilidades de novos sentidos imprevistos” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 252), que podem ser constituídos em variados espaços e por diversos sujeitos, o que no estudo aqui esboçado inclui os professores de Sociologia frente às atuais políticas curriculares, as quais alteraram o estado da Sociologia no currículo.

Após a sanção da Reforma do Ensino Médio e a aprovação da BNCC, passa a haver novamente uma associação dos estudos sociológicos com a transversalidade. Assim, os docentes licenciados em Sociologia e/ou Ciências Sociais sofrem descrédito. Nas entrelinhas, fixa-se que “qualquer” outro profissional está apto a trabalhar com os saberes referentes à

Sociologia, ao mesmo instante que a disciplina pode deixar de existir nas propostas curriculares das escolas.

No caso exposto, o “não dito” tem muitos sentidos. Essa questão nos leva a endossar a problematização de Moraes (2007) a respeito de quais disciplinas e professores trabalhariam com os conhecimentos relativos à Sociologia e com base em que domínio, considerando que, assim como os demais componentes curriculares, ela apresenta especificidades que são objetos de estudo nos cursos de formação superior em Sociologia e Ciências Sociais.

Compreendendo a complexidade do processo político e a não linearidade das ações, trabalhamos com a Reforma do Ensino Médio a partir do Ciclo de Políticas de Ball e colaboradores, da leitura de textos produzidos por estudiosos brasileiros e de entrevistas realizadas com Ball. Consideramos relevante um estudo que englobasse as articulações entre os planos micro e macrosocial e que estivesse atento para a relação que os envolve, dado que, “pelo não diálogo com instâncias micro e por desconsiderarem o caráter produtivo dessas instâncias, por vezes os estudos macro mascaram a contingência” (LOPES, 2006, p. 627).

Articulados ao Ciclo de Políticas, tomamos como referência a Teoria da Atuação de Ball, Maguire e Braun (2016), uma vez que buscamos operar com as dimensões contextuais relativas às escolas e aos profissionais escolares. Nesse registro, os contextos são compreendidos como espaços que iniciam e tornam ativos os processos associados a políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) através do panorama objetivo e subjetivo.

Desse modo, os contextos não podem ser marginalizados, porque os movimentos específicos de cada escola estão relacionados aos fatores institucionais, tendo em vista que as “políticas introduzem ambientes de recursos diferentes; escolas têm histórias específicas, edifícios e infraestruturas, perfis de pessoal, experiências de liderança, situações orçamentais e desafios de ensino e aprendizagem” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 35), que as tornam únicas, inclusive no que concerne à atuação da política. Diante disso, não corroboramos a ideia de que as políticas são implementadas.

Como a nossa intenção é constituir um conhecimento sobre a Reforma do Ensino Médio em articulação com os discursos dos professores numa via de compreensão, o trabalho situa-se na abordagem qualitativa (GASTALDO, 2013). Ele tem a entrevista de natureza semiestruturada como um dos principais procedimentos de produção dos dados, pois esta apresenta a flexibilidade necessária que precisamos para operar com os sujeitos pesquisados (LOCKMANN, 2013).

Expressamos, inclusive, que não nos restringimos a amostras, visto que “os estudos qualitativos [...] voltam-se para a produção de um conhecimento local e significativo para os

contextos em que se vive e investiga” (MARINHO; FRANÇA; SILVA, 2013, p. 60). Considerando os procedimentos que compuseram a realização da pesquisa, caracterizamo-la como bibliográfica, uma vez que visitamos e revisitamos textos, documental, por nos debruçarmos na análise de documentos (Lei 13.415/17, BNCC e projetos político-pedagógicos, por exemplo), e de campo, pois desenvolvemos estudo em duas escolas da rede estadual do Ceará, às quais os professores de Sociologia estão associados.

Elucidamos que, quando trabalhamos com dispositivos textuais, não consideramos que eles se estabelecem de modo linear, na medida em que estão sujeitos a leituras outras. A escola é um espaço produtor de micropolíticas, a partir das traduções realizadas pelos sujeitos escolares sobre o que está posto. Desse modo, questionamos o “controle” do Estado frente à Reforma do Ensino Médio, posto que compreendemos que a instituição escolar não é unicamente um local de prática, como é amplamente dito, mas também de produção.

A presente linha de raciocínio nos aproxima da perspectiva pós-estruturalista através de uma forma de escrever, filosofar e pensar o mundo, não como algo estático, mas, sim, em constante movimento (PETERS, 2000), que torna a sociedade uma construção da linguagem. Além disso, é válido demarcar a valorização dada aos discursos situados nas microinstâncias (LOPES, 2006), que para nós é potente, visto que partimos da consideração de que os professores formados em Sociologia e/ou Ciências Sociais são os sujeitos-chave da pesquisa e da Reforma do Ensino Médio. Realizamos também uma análise do macro e do microcontexto, na perspectiva de buscar romper como os modelos lineares de concepção das políticas (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

Nessa perspectiva, esclarecemos que, ao trabalharmos com as políticas curriculares, não operamos com a existência de uma verdade absoluta, do certo ou do errado, posto que no registro pós-estrutural essas questões são construídas discursivamente. Buscamos, assim, não operar com binarismos, mas compreender o que faz determinado discurso ser hegemonizado, tendo em vista que “a capacidade de unificar um discurso é um ato de poder” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 40), estabelecido por diversos sujeitos e/ou grupos políticos articulados em prol de uma demanda em comum.

Contudo, dissociamo-nos da busca pela plenitude de conhecimento, inclusive, no que tange à produção deste estudo, pela descrença no aspecto pleno do social. A nossa pesquisa se estabelece no processo, que abrange o inesperado, as tensões e os novos questionamentos, a partir do momento que vamos avançando na produção dos saberes. Confessamos que “na medida em que tornamos mais complexos nossos objetos de pesquisa e que aprofundamos nossas interpretações teóricas, nos envolvemos em novos desafios e surgem questões que

anteriormente não estavam em pauta” (LOPES, 2006, p. 622), o que torna impossível sanar todas as nossas inquietações e estabilizar as tensões na sua totalidade.

Informamos que o interesse por pesquisar os discursos produzidos pelos professores de Sociologia sobre a Reforma do Ensino Médio se conecta ao fato de sermos licenciadas em Sociologia e refletirmos a respeito das implicações da reformulação curricular para os sujeitos que são formados na área e exercem a profissão em escola pública. Para nós, as atuais políticas curriculares induzem à precarização da profissão docente, trazendo implicações não somente para aqueles que estão em exercício, mas também para os que desejam ingressar na profissão, como é nosso caso.

O objeto e o problema de pesquisa foram construídos a partir das nossas vivências e subjetividade, que não são fixas. Nessa dinâmica, acreditamos que sentidos outros são criados pelos docentes enquanto sujeitos inseridos em instituições escolares específicas e participantes do processo de atuação de políticas curriculares. Esse movimento se estabelece intermediado por embates, negociações e contestações até no interior da escola. Há usos que tornam as prescrições instáveis.

Em relação ao campo da pesquisa, salientamos que está situado no Ceará (CE), porque a educação desse estado possui elementos instigantes para serem investigados, devido à produção de políticas educacionais próprias. Elas englobam uma gestão com foco nos resultados<sup>1</sup>, posta em cena durante o governo Lúcio Alcântara (2003-2006) (VIEIRA; PLANK; VIDAL, 2019), que hegemoniza sentidos de qualidade, os quais não são favoráveis à disciplina de Sociologia. Além disso, agrega valor simbólico para a pesquisadora por ser o seu lugar de naturalidade e vivência, o que beneficia, inclusive, a exequibilidade da pesquisa.

Asseveramos que o Ceará implantou o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE) como instrumento avaliativo particular, formulado em 1992 para, justamente, corroborar a Gestão por Resultados (GPR). Isso repercutiu na divulgação dos resultados de instituições escolares e municípios no sistema avaliativo, proporcionou o estabelecimento de metas de desempenho e ainda promoveu um modelo de premiação das escolas que foi fortalecido no decorrer do tempo (VIEIRA; PLANK; VIDAL, 2019). Atualmente, o SPAECE é realizado anualmente através da aplicação de provas na 2ª série, nos 5º e 9º anos e no ensino médio (1ª, 2ª e 3ª séries).

---

<sup>1</sup> “[...] Voltada para o cidadão como cliente e buscando padrões ótimos de eficiência, eficácia e efetividade, com ética e transparência [...] Neste modelo, o poder público precisa dialogar continuamente com a sociedade e utilizar intensamente os procedimentos de monitoramento e avaliação, inclusive sob o ponto de vista do cidadão como cliente principal” (ROSA; HOLANDA; MAIA, 2006, p. 39).

Essas medidas se referem à responsabilização dos agentes escolares pelos índices educativos que hierarquizam as escolas e criam um ambiente de competitividade entre os docentes, baseado na busca por recompensas materiais e simbólicas. Simultaneamente, verifica-se uma valorização de determinados conhecimentos que prestam serviço ao modelo educacional posto.

Diante disso, optamos por investigar o estado da disciplina de Sociologia frente a tal cenário, que privilegia performances não favoráveis à sua respectiva presença na escola, justamente por seus sentidos de aprendizagem estarem na contramão do que é exigido pelo sistema de avaliação. Porém, constatamos que “o processo de implementação da disciplina Sociologia na educação básica no Estado do Ceará deu-se início em 2004, momento anterior à sua obrigatoriedade no currículo do ensino médio brasileiro” (ANCHIETA FILHO, 2016, p. 40).

Vale salientar que o concurso público estadual do CE, no ano de 2003, já ofertava vagas para professores da disciplina de Sociologia, segundo estudo realizado por Vieira, Vidal e Medeiros (2018). Mediante tais informações, concebemos que houve um processo de valorização dos sentidos da Sociologia na rede educacional cearense, contudo, devido às mudanças no cenário social, buscamos atualizar e expandir as informações concernentes ao estado do componente curricular no CE.

A dissertação encontra-se estruturada em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações. O segundo capítulo refere-se aos aspectos teórico-metodológicos do estudo e à forma como os construímos. Na ocasião, realizamos uma revisão de literatura sobre o estudo e tratamos, ainda, do lócus em que está situado, dos sujeitos colaboradores e do processo de produção dos dados necessários. No terceiro, apresentamos a Reforma do Ensino Médio como política curricular, a partir do contexto de influência e produção de texto do Ciclo de Políticas de Ball e colaboradores, bem como uma contextualização sobre a BNCC. No quarto, sumariamos alguns aspectos referentes à história da Sociologia, abordando a trajetória da Sociologia nas versões da BNCC, e, ainda, analisamos aspectos da educação cearense na interface com a Sociologia. Para o quinto capítulo, realizamos a caracterização das escolas e dos professores entrevistados, considerando as dimensões contextuais da Teoria da Atuação de Ball e colaboradores (2016).

Nosso objetivo é analisar os discursos que os professores licenciados em Sociologia e/ou Ciências Sociais produzem sobre a Reforma do Ensino Médio, considerando que o documento curricular traz em seu respectivo texto a intenção de que a Sociologia seja

trabalhada pela via da transversalidade, o que gera consequências para o exercício e a configuração da profissão docente na área em estudo.

Por último, ressaltamos, conforme assinalam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 21), que “as políticas são repletas de emoções e de tensões [...] elas podem entusiasmar, deprimir ou afligir”. No caso da Reforma do Ensino Médio, o sentimento que paira é de aflição. Contudo, articulamo-nos com os nossos pares, ou seja, aqueles que defendem os mesmos sentidos educacionais que os nossos, para travarmos uma luta pela presença qualificada da disciplina de Sociologia na escola, que perpassa também a valorização dos professores. A pesquisa consiste, além disso, em um posicionamento político e discursivo em defesa da disciplina de Sociologia na escola e contra os ataques que estamos sofrendo na educação em variados espaços, através de fala, da ação, da articulação e da inserção nas relações de poder e nas arenas de luta.

## 2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

No presente capítulo, apresentamos a abordagem teórico-metodológica da pesquisa, compreendendo que teoria e metodologia estão inter-relacionadas e não podem ser concebidas separadamente. De início, contextualizamos o Ciclo de Políticas e a Teoria da Atuação de Ball e colaboradores, que constituem os fios condutores para a análise da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) como política curricular que não foi encerrada no momento da sanção legislativa.

Questionamos a centralidade do governo em relação aos movimentos referentes às políticas que são atuadas nas escolas pelos sujeitos que as compõem. Considerando que cada escola é singular, não há possibilidade de que as políticas sejam materializadas da forma como foram sistematizadas, uma vez que as instituições escolares são heterogêneas e possuem suas próprias lógicas de ação.

Neste capítulo, ainda, trazemos delineamentos a respeito da estruturação do estudo, explanações acerca do lócus da pesquisa e dos sujeitos colaboradores, bem como a forma como procedemos para produzir os dados necessários à pesquisa. Apresentamos, além disso, uma revisão de literatura com base em dissertações e teses, para pensarmos a nossa proposta de estudo em relação às demais existentes.

### 2.1 O Ciclo de Políticas

As leituras que realizamos sobre a Abordagem do Ciclo de Políticas (*Policy Cycle Approach*) como referencial teórico e analítico partem, sobretudo, dos estudos de Mainardes (2018, 2006), de Lopes e Macedo (2011ab) e de entrevistas concedidas por Ball a Mainardes e Marcondes (2009) e Avelar (2016), que nos oportunizam analisar a Reforma do Ensino Médio como uma política cíclica. Em entrevista concedida para Avelar (2016, p. 6), Ball menciona que o Ciclo de Políticas foi pensado na tentativa de criar um arcabouço de trajetória da política, mediante o exercício de pensá-la “não como documento, ou uma coisa, mas sim uma entidade social que se move no espaço e o modifica enquanto se move, e modifica coisas nesse movimento, modifica o espaço pelo qual se move”.

Em um primeiro momento, Ball e Bowe (1992 *apud* MAINARDES, 2018) se referem à denominação de arenas e/ou facetas políticas para expressar o processo do Ciclo de Políticas, mediante os termos: política proposta (relacionada à emersão da política), política de fato (sobre as bases textuais das políticas) e política em uso (relacionada às ações dos sujeitos

associados às políticas). Contudo, essa abordagem foi reconstituída a partir das demandas identificadas pelos autores, em razão de o formato configurado apresentar certa rigidez e linearidade que intencionavam justamente romper para pensar a política de forma cíclica (MAINARDES, 2018). Nesse sentido, propõem refletir sobre a política como um processo que envolve disputas e embates, tendo a escola como uma de suas partes integrantes, que não está ancorada no binômio formulação-implementação, interligado à perspectiva estadocêntrica, com a qual igualmente não concordamos.

Por conseguinte, Ball, Bowe e Gold (1992 *apud* MAINARDES, 2006) delinearão o Ciclo de Políticas intermediado por três contextos principais, quais sejam: contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática, que detêm inter-relação e não apresentam sequência definida. Cada contexto engloba especificidades e arenas de disputas envolvendo grupos e sujeitos políticos inseridos na busca por significar o âmbito educacional, que torna a política imprevisível e contingente. Em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009, p. 307), Ball explica:

Uma política tem uma trajetória semelhante a um foguete: decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes, acidenta-se; em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece. As políticas desaparecem no decorrer do tempo ou, algumas vezes elas são apressadas ou atrasadas. É necessário pensar sobre a velocidade das políticas, é necessário ter a dimensão do tempo, bem como do espaço.

O contexto de influência é designado como aquele em que os grupos de interesse disputam pelos discursos políticos (LOPES; MACEDO, 2011b), ou seja, diferentes grupos procuram imprimir suas decorrentes intencionalidades na educação. Como vivemos em um panorama social com intensa desigualdade, os resultados tendem a se associar às intenções em estado provisório de hegemonia, a qual, por sua vez, muda de algo associado à estrutura econômica para uma articulação discursiva.

Na conjuntura sobre as influências na educação, é potente operarmos com o fenômeno da globalização, uma vez que ele repercute nos delineamentos da política educacional nas nações. Registramos que está havendo uma mobilidade e um empréstimo de políticas (BALL, 2014) que se colocam como a solução para enfrentar a crise na educação em países subdesenvolvidos, a partir de modelos de gestão oriundos da iniciativa privada que lucram com as mudanças conjunturais da/na educação, dado que as reformas são oportunidades de negócios para as empresas que prestam serviços questionáveis à educação.

O neoliberalismo, como um modelo de desenvolvimento global, precisa ser considerado na análise, tendo em vista as consequências que acarreta à educação através das redes políticas, que “são um tipo de ‘social’ novo, envolvendo tipos específicos de relações sociais, de fluxos e de movimentos” (BALL, 2014, p. 28), e geralmente estão baseadas em concepções comuns de problemas sociais e suas respectivas resoluções. Isso posto, corroboramos a perspectiva de que o estudo acerca da política curricular precisa ser considerado para além das fronteiras nacionais, de modo a estar atento aos discursos em cena não somente no Brasil.

Tal movimento é importante, inclusive, para pensarmos sobre as aberturas que os agentes da área de negócios possuem para atribuir demandas à educação, por manterem relações com o Estado através do sistema neoliberal e global, em que as redes são estabelecidas e operam a favor de interesses que estão consoantes com a acumulação de riquezas daqueles que já possuem um aporte econômico significativo. Esse fato resulta na manutenção das desigualdades socioeducacionais que precisamos enfrentar, em vez de consolidar e ampliar.

Salientamos que não nos limitamos à esfera do Estado quando estamos estudando sobre política curricular, embora avaliemos ser importante o considerarmos na análise, em razão de ser parte integrante da sociedade. Tendemos, então, a valorizar as investigações a respeito da atuação das escolas frente ao que está posto no âmbito educacional, para que não silenciemos os conflitos, as ambivalências (LOPES; MACEDO, 2011b) e as traduções que podem existir nas escolas, como espaços detentores de poder e produção de discursos.

Registramos que os discursos advêm de diversas direções e de variadas comunidades epistêmicas, que são compostas por grupos de interesse na educação (LOPES, 2006), não unicamente formados por sujeitos vinculados à esfera pública, mas também à área de negócios. Com a participação do mercado nessa conjuntura, demonstra-se que “nem todos os atores importantes no processo de políticas estão ou são das escolas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 82).

Na relação entre global, nacional e local, associada à educação, existem a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial (BM) como instâncias que promovem influências na política curricular por meio da criação e da circulação de discursos. Contudo, o processo de atribuição de sentidos não é linear, pois sempre há processos de recontextualização e reinterpretação nos Estados-nação (MAINARDES, 2006), impossibilitando homogeneizações.

No Brasil, a organização denominada “Todos pela Educação” detém ações no âmbito educativo em prol da suposta busca pela qualidade, sendo formada por empresas privadas, como Banco Itaú, Fundação Victor Civita, Gerdau, Fundação Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemman e Natura. A articulação ilustrada possibilita que a administração típica do setor capitalista seja remontada para a educação pública, em face das articulações existentes para a hegemonização de determinadas finalidades educacionais.

Nessa dinâmica, desenvolve-se, então, uma problemática, uma vez que sentidos de qualidade relativos ao setor privado são direcionados para a educação pública, com o pretexto de torná-la produtiva. Tal perspectiva alinha-se com a tradição curricular efficientista, que, em síntese, defende que a administração escolar tenha por base os conceitos de eficácia, eficiência e economia (LOPES; MACEDO, 2011a). O efficientismo social não diz respeito aos conteúdos escolares ou ao seu processo de seleção, na medida em que “para os efficientistas, as tarefas ou os objetivos são centrais e podem, posteriormente, ser agrupados dentro das disciplinas, que nesse momento, já compõe os currículos” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 22).

Cumprir observar que há uma intenção em atingir um determinado fim mediante a vinculação da educação e do currículo ao desenvolvimento econômico (LOPES, 2018). A partir dessa compreensão, questionamos a fixação de uma representação que se apresenta como “salvacionista” para os desafios que vivenciamos no sistema educativo, porque cada contexto escolar agrupa aspectos específicos. Nesse parâmetro, a qualidade da/na educação passa a ser associada à “possibilidade de fornecer garantias aos empregadores de que os alunos tenham as competências esperadas, tornando o processo educacional submetido fortemente às expectativas de aprendizagem vinculadas aos critérios econômicos” (LOPES, 2015, p. 461), mesmo que tais pretensões não sejam nitidamente declaradas.

No que tange à política curricular, advogamos que “não é possível fazer referência a um sentido universal de currículo de qualidade, a uma verdade sobre o que vem a ser o melhor currículo em qualquer contexto” (LOPES, 2015, p. 454). Portanto, essa heterogeneidade “não é associada ao fato de o Brasil ser um país muito grande ou uma nação marcada pela diversidade, mas porque cada contexto implica a possibilidade de outra leitura, outro texto, outra possibilidade de ser” (LOPES, 2015, p. 457).

Por sua vez, o contexto de produção de texto é permeado por inúmeros instrumentos, que abrangem desde o aspecto textual legislativo até comentários formais e informais, imagens, reportagens midiáticas e vídeos. Trata-se de um repertório destinado ao público geral, através de uma representação com o propósito de fixar sentidos. Embora as produções

textuais objetivem uma adesão às ideias expressas, não é possível controlar os sentidos produzidos pelos leitores pelas inúmeras possibilidades de tradução.

Destarte, “a política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção” (MAINARDES, 2006, p. 52). Diante desse contexto, torna-se imprescindível atentarmos para as relações de poder que perpassam as políticas curriculares, tendo em vista que os resultados relacionados a decisões textuais não são desprezíveis. Uma política não corresponde à existência de consensos estáveis, mas sempre precários.

Por essa razão, ocorrem as recontextualizações, a partir dos elementos presentes nos dispositivos textuais. Os textos estão suscetíveis a compreensões diversas, porque “qualquer leitura depende do futuro e imprevisível leitor, bem como do contexto no qual esse leitor realizará sua leitura particular” (LOPES, 2018, p. 133). As políticas são encaminhadas para os sujeitos e as instituições, mas estes não se estabelecem como consumidores passivos dos atos prescritivos e advindos de “fora”.

Já o contexto da prática é o espaço ao qual uma determinada política está endereçada. Está relacionado às escolas (mas não somente), aos sujeitos escolares e também a produções e recontextualizações. Assim, “os textos do contexto de produção do texto político e os discursos do contexto de influência são submetidos à recriação e interpretação, modificando sentidos e significados” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 247), o que não torna o referido contexto o ponto final da política, mas motivador de outros processos imprevistos, inclusive da criação de micropolíticas (MAINARDES, 2006), assumindo-se concomitantemente o papel ativo dos professores frente às políticas.

Nesse contexto, Lopes e Macedo (2011a) destacam que os usos realizados acerca das políticas têm relação intrínseca com as dimensões das comunidades disciplinares e as especificidades institucionais. Na primeira dimensão, “as diferentes disciplinas na escola organizam comunidades que têm formas de leituras próprias dos documentos [...] e dos [...] textos das políticas” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 248), que podem resultar na criação de diferentes sentidos para as políticas em um mesmo espaço. A segunda dimensão se relaciona “às diferentes experiências e habilidades [...] em responder às mudanças” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 248), em razão de cada escola ser singular e ao mesmo tempo plural.

Por seu turno, o contexto dos resultados (efeitos) foi incorporado por Ball (1994 *apud* MAINARDES, 2006) e nos remete à ideia de que as políticas podem ser analisadas em termos de suas implicações e interações com as desigualdades existentes, embora não possamos observá-las em curto prazo. Desse modo, tem-se uma preocupação com os fatores interligados

à justiça social, que, conforme apontado por Ball em entrevista para Mainardes e Marcondes (2009), se trata de um conceito que inclui variados aspectos, como oportunidade, equidade e logicamente justiça, podendo ser pensado em relação a gênero, raça e classe.

Por sua vez, o contexto da estratégia política está de acordo com a identificação de ações a partir dos efeitos produzidos pela política. Nesse cenário, é preciso haver um comprometimento do pesquisador com o estudo realizado, por ser importante apresentar reflexões que contribuam para minimizar determinadas problemáticas. Todavia, é crucial nos desassociarmos de perspectivas redencionistas e/ou genéricas.

Em entrevista para Mainardes e Marcondes (2009), Ball assevera pontos muito importantes para o trabalho com o Ciclo de Políticas, salientando que o contexto da ação política (ou estratégia política), na realidade, é pertencente ao contexto de influência, porque faz parte do processo no qual as políticas são mudadas ou possibilitadas de existir. Devido à perspectiva cíclica e associada dos contextos referentes ao Ciclo de Políticas, não devemos criar dicotomias, tendo em vista que

Os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser “aninhados” uns dentro dos outros. Assim, dentro do contexto da prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

A pesquisa, ao estar associada ao recurso heurístico em menção, é flexível, já que os autores não expressam delimitações estáticas. No entanto, essa flexibilidade não torna o trabalho com menos rigor, no sentido de não utilizar um fundamento teórico-metodológico. É preciso estarmos atentos, inclusive, para as convergências epistemológicas, que são importantes para que um estudo possua coerência. Defendemos que uma das maneiras de “exercitar o que denominamos de rigor fecundo é o exercício da crítica no ato de pesquisar, em todas as suas etapas e processos. Crítica, autocrítica e intercrítica são ações de pesquisa que, do nosso ponto de vista, devem estar na constituição de um rigor outro” (MACEDO, 2009, p. 86), que não está relacionado à rigidez, nem à exatidão.

É importante que haja também uma articulação entre os planos macrosocial e microssocial no estudo da política curricular, o que pode evitar a invisibilização das contingências. Compreendemos que os processos de negociação, luta e competição estão presentes em diferentes contextos, porque sentidos específicos e múltiplos são produzidos em

relação às políticas, sendo interessante que atentemos para o poder exercido por sujeitos e instâncias com a finalidade de controlar as ações a serviço de uma dada proposição.

As políticas curriculares estão interligadas a uma estratégia direcionada a um fim preestabelecido. Contudo, movimentos podem acontecer e a pretensão inicial não ser exitosa (LOPES, 2015). Ademais, “as políticas podem se encaixar sem promover mudanças radicais ou elas podem produzir mudanças inesperadas” (MAINARDES; STREMELE, 2015, p. 7).

Operamos com o Ciclo de Políticas por compreendermos que nada está dado. O cenário relativo ao panorama social engloba entraves, conflitos e traduções que tornam inúmeras possibilidades válidas. Trabalhamos com a ideia do imprevisto, das especificidades e da atuação das políticas. Questionamos o binômio formulação e implementação, por ser um modo de análise que opera de maneira linear.

Os desvios da “norma” são naturais. Em contrariedade, existem posicionamentos que denominam uma política curricular como fracassada, pelo fato de não ter sido “materializada” conforme o que se estabelece em um dado documento impositivo. As instituições escolares possuem demandas particulares. Cada uma tem sua respectiva forma de operar com as políticas, porque possuem condições e lógicas de ação específicas, que estão de acordo com as dimensões contextuais expressas pela Teoria da Atuação (*Policy Enactment*) de Ball e colaboradores (2016), conforme apresentamos a seguir.

## **2.2 A Teoria da Atuação**

A Teoria da Atuação (*Policy Enactment*) de Ball e colaboradores (2016) foi desenvolvida num período posterior à abordagem do Ciclo de Políticas. Porém, os dois constructos se estabeleceram de forma interligada. Julgamos que a utilização de ambos neste trabalho é importante, por nos possibilitarem um maior conhecimento sobre os movimentos das políticas curriculares, focando como um dos pontos principais a consideração dos contextos com os quais as escolas estão relacionadas.

Conforme visto, as políticas curriculares, no cenário atual, são postas em cena por intermédio de um discurso pautado na melhoria da crise que a escola pública vive. Desse modo, criam-se mecanismos de inspeção para que seja percebida a suposta materialização das prescrições apresentadas como alternativas para a superação da problemática. Contudo, não há “estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 252), marcadas por articulações que podem, inclusive, perder a hegemonia numa dada circunstância.

Nessa direção, a “política não é ‘feita’ em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um processo de ‘tornar-se’ [...] É analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 15). Isso depende das dimensões contextuais de cada escola, das possibilidades existentes naquele lugar, nas traduções que são feitas a partir do que está posto, ou seja, das peculiaridades, que são únicas para cada instituição educacional.

É compreensível que haja semelhanças e diferenças no modo como as escolas atuam as políticas curriculares. Esse fato se estabelece por não haver homogeneidade, mas processos singulares e heterogêneos. Destarte, a busca por padronizações, referente à educação, demonstra ser um equívoco, devido à desconsideração das singularidades e das ações de contestação e recontextualização que podem existir nas escolas.

A atuação das políticas curriculares se estabelece de modo diferenciado e recontextualizado. Contudo, a “fuga da prescrição” pelos sujeitos escolares tende a não ser percebida como válida, pela desconsideração das dimensões contextuais das escolas e de desmaterialização desses espaços. Compreendemos que os contextos das instituições escolares são forças atuantes das políticas e não panos de fundo (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Defendemos que “a política é o exercício da decisão que nos constitui como sujeitos, e essa decisão é sempre contingente [...] toda a opção política é sempre uma opção num conjunto imprevisto de possibilidades” (LOPES, 2013, p. 20). Desse modo, não é possível ter sucesso nas padronizações, dado que a escola faz parte também do processo político e lá os sentidos sobre educação podem ser diferentes do que está hegemonizado.

Para o estudo das políticas curriculares, Ball, Maguire e Braun (2016) explicitam a potência de trabalhar com as dimensões contextuais relativas às escolas. Desse modo, consideram os contextos situados, as culturas profissionais, os contextos materiais e os contextos externos a partir da concepção de que tais dimensões são cíclicas e interdependentes, o que torna necessária a atenção sobre as influências que uma dimensão causa na outra.

Os contextos situados referem-se às características interligadas a uma determinada instituição escolar, no que tange à história, à localização geográfica e ao estabelecimento das matrículas. As culturas profissionais estão de acordo com as disposições dos sujeitos que compõem a escola, associadas ao *ethos*, ou seja, aos aspectos culturais e comportamentais de uma coletividade, que, no caso, correspondem ao público profissional. Nessa direção, concordamos com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 46), quando afirmam que “atores de

políticas estão sempre posicionados; como as políticas são vistas e compreendidas é dependente de ‘onde’ figurativa e literalmente estamos”.

Nessa direção, não é válido falarmos de “culturas profissionais” de modo generalizante, sem atentarmos para as individualidades. Precisamos considerar que uma determinada política pode inquietar mais intensamente um sujeito ou uma coletividade do que outro(a), a depender das particularidades, que, por vezes, estão articuladas também às subjetividades, mas não somente.

Os professores oscilam, portanto, entre as dinâmicas criativas e submissas, entre a possibilidade de escapar dos discursos políticos impositivos e aquiescer diante deles. A decisão entre esses caminhos não é apenas pessoal. Depende do contexto institucional que recebe a política, no qual eventos e encontros cotidianos são importantes espaços a serem investigados, e dos textos que disseminam a política, na forma legislativa ou nos artefatos institucionais: pôsteres, informativos, planos, material de divulgação (LOPES, 2016, p. 6).

Ademais, é importante averiguarmos a relação entre as disposições prescritivas e as ações desencadeadas no campo institucional, que envolvem a atuação. As condições objetivas das escolas tendem a estar relacionadas às traduções, que advêm dos sujeitos da política. Por sua vez, os contextos materiais relacionam-se ao ambiente físico da instituição escolar, que tangencia o aparato tecnológico, estrutural e orçamentário, o qual também pode repercutir na atuação das políticas curriculares, uma vez que se vinculam às possibilidades presentes nas escolas.

Se uma escola não possui recurso financeiro significativo, assim como uma estrutura que favoreça um melhor processo de ensino-aprendizagem e outra possui, os resultados das avaliações tenderão a ser diferenciados. Contudo, isso não é considerado quando se discute a performance das escolas frente às políticas avaliativas. Os demarcadores sociais do público estudantil também precisam ser considerados, porém, esse aspecto tem sido comumente negligenciado.

Nesse sentido, quando apontamos os contextos externos, referimo-nos às expectativas remetidas às escolas e às responsabilizações, que são intrínsecas às pressões interligadas à performatividade. Estas são compreendidas como “a forma por excelência de governabilidade neoliberal, que abrange a subjetividade, as práticas institucionais, a economia e o governo” (BALL, 2014, p. 66). Desse modo, “a gestão pública [se assemelha] a um modelo gerencial baseado em recompensas e competição” (FRANGELLA; MENDES, 2018, p. 304), que tende a buscar promover uma regulação dos professores.

Reconhecemos que fatores exógenos às instituições também influenciam na dinâmica do espaço interno. Na presente lógica, é preciso termos em vista que as avaliações implicam a reputação das escolas, repercutindo no recrutamento de estudantes e funcionários (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Dessa maneira, percebemos que as questões apontadas estão estritamente interligadas à escola e influenciam nas ações desencadeadas no campo escolar.

O ideário que se cria sobre uma determinada escola, referente aos contextos externos, pode incidir nas matrículas, fato que se relaciona aos contextos situados. É também por essa razão que nos posicionamos de modo contrário aos enquadramentos das instituições escolares por sujeitos e instituições que desconhecem ou não consideram a pluralidade que as constitui.

Atrelada à discussão a respeito da atuação das políticas curriculares, é viável a explicitação sobre os significados dos termos interpretação e tradução. Para Ball, Maguire e Braun (2016), interpretar significa a decodificação dos elementos que constituem a política. Por sua vez, o debate de ideais e, em decorrência, a materialização de ações no cenário institucional pelos agentes escolares se referem à tradução, que é

Uma espécie de terceiro espaço entre política e prática. É [...] literalmente “atuar” sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos, caminhadas da aprendizagem, bem como a produção de artefatos e empréstimo de ideias e práticas de outras escolas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69-70).

Já para Lopes (2016, p. 9), “tradução e interpretação não se separam, não há interpretação sem tradução”, ideia com a qual concordamos, porque consideramos que a ação de interpretar é também tradução. Simultaneamente, advogamos que “a noção de tradução, como a possibilidade de relação entre a linguagem e os objetos que ela nomeia, torna-se potente aos estudos das políticas de currículo ao permitir questionar a noção de representação plena advogada pelos críticos das políticas” (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 398).

Portanto, é consensual entre os estudiosos mencionados que é relevante operarmos com as dimensões contextuais para podermos analisar e compreender a atuação das políticas, as quais são, inclusive, de natureza imperativa/disciplinar, mediante a intenção de atribuir pressões no público escolar, com o objetivo de promover padronizações e disciplinar (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Nesse caso, o ideal de profissional escolar seria o que atendesse às prescrições através de um comportamento passivo, porque os textos direcionados aos sujeitos são constituídos por termos regulatórios.

Contudo, os sujeitos escolares podem construir sentidos próprios acerca das políticas. Nessa perspectiva, as políticas curriculares tanto podem vir a moldar as ações dos sujeitos

escolares quanto serem moldadas por estes. A regulação da vida em coletividade é uma tentativa, mas nós realizamos traduções diante das influências e dos enquadramentos.

Enquanto grande atenção tem sido dada para avaliar quão bem as políticas são implementadas, isto é, o quão bem elas são realizadas na prática, menos atenção tem sido dada em compreender e documentar as maneiras pelas quais as escolas realmente lidam com as demandas políticas múltiplas, às vezes, opacas e contraditórias, e as diversas maneiras que elas criativamente trabalham para fabricar e forjar práticas fora dos textos de política e ideias de políticas em função das suas realidades situadas – um processo de recontextualização que produz algum grau de heterogeneidade na prática (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 197-198).

Com isso, as escolas podem ser pensadas como espaços conflituosos de produção política, abrigando posicionamentos diversos que se associam aos discursos dos sujeitos. As histórias relativas à constituição profissional no setor da educação e a própria relação subjetiva com a profissão exercida produzem posições específicas na instituição escolar e, conseqüentemente, no que tange às políticas. Em contrariedade às questões configuradas, os elaboradores de políticas e os agentes que gozam do poder de materializar (pelo menos no plano legislativo) as suas respectivas propostas na educação buscam homogeneizá-las, supondo que as lógicas de ação podem ser homogêneas e padronizadas. Porém, como vimos, não são. É mediante as discussões e problematizações apresentadas que realizamos o nosso estudo.

### **2.3 O processo de construção da pesquisa**

Pensar a pesquisa é um movimento que envolve também nos pensarmos enquanto pesquisadoras, tendo em vista que nos constituímos como seres políticos. Isso posto, o direcionamento de estudo se estabelece também como uma ação política. O fato de nos propormos a estudar acerca do discurso dos professores formados em Sociologia e/ou Ciências Sociais sobre a Lei 13.415/2017 tem relação direta com a nossa formação acadêmica.

A inserção na universidade foi um marco na nossa vida, já que se caracterizou como o espaço onde nossas escolhas foram tecidas e fomos instigados a pensar para além do senso comum. O bacharelado em humanidades possibilitou uma análise mais atenta da sociedade e de seus respectivos fenômenos, a partir de uma perspectiva crítica. Quando temos acesso a determinados conhecimentos, não olhamos para um fato com o mesmo olhar.

Com a licenciatura em Sociologia, expandimos os horizontes. Os fatores que nos inquietavam ganharam outros elementos para problematização a partir da ciência sociológica. Embora a relação com a pesquisa tenha se iniciado em 2014, um ano após o ingresso no espaço acadêmico, foi exatamente em 2017, com a aprovação da Reforma do Ensino Médio, que nasceu o interesse por conhecer mais profundamente as políticas de currículo, considerando que passamos a percebê-las como espaços de poder e disputas que agrupavam variados interesses e repercutiam nas decisões sobre a educação e, conseqüentemente, na vida dos sujeitos.

Notamos que, apesar de a MP 746/2016, deflagrada após o golpe político midiático<sup>2</sup> de 2016, ter sido amplamente criticada por parte de grupos políticos associados ao âmbito educacional, a Lei 13.415/2017 foi sancionada. Ela trouxe prejuízos acentuados para a formação dos estudantes, demonstrando, assim, que, por “trás” do discurso de busca pela qualidade educacional, estava um projeto de empobrecimento da educação pública que muitos buscavam evitar.

Com base nessas circunstâncias, observamo-nos imersos numa reflexão sobre o estabelecimento da profissão de licencianda em Sociologia, tendo em vista que a Reforma do Ensino Médio deslegitimou o componente curricular de Sociologia do currículo, impactando-nos juntamente com os docentes da disciplina na escola. Nós não tivemos nossos discursos considerados, embora tenhamos participado da trama de negociação. No embate por hegemonia, ganharam provisoriamente a política neoliberal e o autoritarismo, com a aprovação da Lei 13.415/2017.

Mesmo após três anos da sanção legislativa, continuamos a disputar os sentidos educacionais, cientes de que inúmeras leituras podem ser realizadas da Lei 13.415/2017 e que podem acontecer recontextualizações do que está posto na política curricular. Mediante tais inquietações e pensamentos, criamos um objeto de investigação (COSTA, 2007) a partir da forma como avaliamos os acontecimentos educacionais.

A intenção de realizarmos um estudo sobre a temática que engloba a Reforma do Ensino Médio e a disciplina de Sociologia está articulada aos sentidos que produzimos a respeito do conteúdo do texto curricular, já que “a escolha de uma prática de pesquisa, dentre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder” (CORAZZA, 1996, p. 125). O nosso

---

<sup>2</sup> A mídia brasileira é um ator político dotado de intencionalidades que teve participação central na cassação da presidenta eleita Dilma Rousseff, ao assumir uma posição favorável ao *impeachment* que foi visibilizada e propagada através dos meios de comunicação, como ferramentas de acesso a informações e de formação da opinião pública (MORITZ; RITA, 2020).

estudo busca desestabilizar determinados discursos, ao passo que levantamos a bandeira da defesa da legitimidade da disciplina de Sociologia e de seu ensino qualificado nas escolas, a partir de profissionais com formação adequada.

Como o ofício da pesquisa abriga o inesperado, expressamos que trabalhar com o Ciclo de Políticas de Ball e colaboradores, juntamente com a Teoria da Atuação, para análise das políticas curriculares, mostrou-se como algo desafiador. Antes do ingresso no Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na linha de Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente e, particularmente, no Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Ensino (GEPCE), a nossa forma de investigação acerca das políticas se aproximava da perspectiva estadocêntrica, o que nos faz ter deslizamentos quanto à operação do referencial teórico-metodológico.

No percurso formativo, redirecionamo-nos em relação à forma de refletir sobre as políticas e analisá-las, mas existe um potencial nisso, em razão de os nossos horizontes estarem se expandindo a partir de leituras outras. Quando conhecemos novas possibilidades de pesquisa, as nossas escolhas são mais conscientes. Atualmente, concebemos que o campo ao qual se destina uma determinada política tem vida e atua.

Ademais, no processo de produção da pesquisa, consideramos relevante investigar a produção de dissertações e teses relacionadas às políticas de currículo para o ensino médio que focalizassem a disciplina de Sociologia, com o propósito de subsidiar a reflexão acerca do nosso próprio interesse de estudo em relação aos demais. Utilizamos como fonte o *site* do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), vinculado à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), delimitando como recorte o período de 2013 a 2017, pelo fato de a reintrodução da Sociologia no currículo ter ocorrido em 2008, o que propiciou o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas a respeito da temática. Contudo, não apresentamos os resultados dessa análise no presente texto<sup>3</sup>, apenas sumariamos os aspectos que consideramos centrais e que contribuíram para a delimitação e a reconfiguração de nosso constructo de pesquisa.

Os trabalhos foram selecionados a partir da junção dos seguintes descritores: políticas de currículo, ensino médio e Sociologia. Para a análise do *corpus* de pesquisa, efetivamos a leitura de partes pertinentes dos estudos, como: resumo, introdução e considerações finais, recorrendo, por vezes, a determinadas seções com o propósito de conhecermos os

---

<sup>3</sup> A análise dos trabalhos selecionados será publicada em texto aceito (06/04/2020) na revista *Holos* (<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS>), a qual se encontra em processo de edição, conforme informações dos editores.

direcionamentos realizados pelas respectivas pesquisas. A análise se deu a partir dos estudos de Ball (2001), Mainardes (2006) e Lopes (2006), considerando que utilizamos tais referenciais na pesquisa que constituímos.

No POSEDUC, foram desenvolvidas 94 dissertações desde 2013, dentre as quais analisamos 6. A eliminação das demais deveu-se ao fato de não possuírem os critérios demarcados, em face de haver uma predominância de trabalhos não centrados no ensino médio. Ao realizarmos a análise dos trabalhos, foi possível visualizarmos que há uma tendência de pesquisas que se debruçam sobre como as instituições escolares e/ou os professores devem proceder, recaindo em um viés de prescrição. Essa perspectiva ocorre, inclusive, quando se trabalha com ideias de recontextualização.

Percebemos, ainda, o caráter diverso que os estudos adotam, mesmo havendo aproximações. A cultura profissional de cada pesquisador atribui inquietações específicas às investigações que realizam, afinal, a pesquisa está implicada com a nossa própria vida. A realização da busca de trabalhos no POSEDUC se configurou como significativa, pois identificamos a natureza dos trabalhos, bem como as temáticas e os enfoques privilegiados que nos possibilitaram pensar a nossa própria intencionalidade de pesquisa atrelada ao contexto local.

Verificamos a existência de trabalhos relacionados ao ensino médio e às políticas de currículo, mas nenhum pautou a disciplina de Sociologia. Isso significa que a nossa pesquisa será pioneira ao abordar esse tema no programa de mestrado, cumprindo, assim, a intencionalidade de ampliar as discussões da área educacional e pesquisar novas temáticas que se mostram como necessárias.

Ao pesquisarmos os trabalhos na BDTD, inserimos os descritores citados e especificamos a opção “todos os termos”, sendo disponibilizados 115 textos. Ao direcionarmos a pesquisa ao período de 2013 a 2017, o número se reduziu para 47 produções acadêmicas. Organizamos os 47 trabalhos em ordem ascendente e fizemos a leitura de partes específicas, para selecionarmos as produções que possuíssem maior aproximação com a temática do nosso interesse.

Com isso, descartamos 42 trabalhos, considerando a centralidade em aspectos que não constituíam o interesse deste estudo, tais como: Educação de Jovens e Adultos (EJA), material didático e implantação do ensino médio. Assim, analisamos 05 produções acadêmicas, sendo 03 dissertações e 02 teses. Os trabalhos acessados mediante a BDTD englobavam, em sua totalidade, a disciplina de Sociologia e a intermitência do componente curricular mediante alguma circunstância em particular.

Existe nos estudos a recorrência de problematizações sobre a relação de forças, que se associam à constituição dos conhecimentos que devem ser ensinados nas escolas. Ademais, pudemos perceber que alguns pesquisadores buscam identificar a coerência e/ou efetividade entre os conteúdos propostos nos dispositivos curriculares e as práticas pedagógicas.

Alguns apresentam consonância com a pesquisa em tela, por se concentrarem na disciplina de Sociologia, estabelecendo relações com as políticas curriculares, visibilizando as relações de poder e disputas em torno dos discursos que se referem à educação e operando com o Ciclo de Políticas. Outros são dissonantes, uma vez que estão ancorados na perspectiva estadocêntrica.

Para somar aos estudos já realizados, colocamos em cena a discussão sobre a Lei 13.415/2017, a partir dos discursos de professores de Sociologia. Seguimos problematizando e remontando novos elementos para pensar a disciplina de Sociologia no ensino médio, mediante o processo político de disputas, articulado à busca pela atribuição de significados.

#### **2.4 O contexto, os sujeitos e a produção dos dados**

Conforme mencionado (ver Introdução), o contexto da pesquisa se estabelece no estado do Ceará, especificamente em um município<sup>4</sup> da região do Maciço de Baturité e em Fortaleza. Para que pudéssemos selecionar os professores e as escolas (apresentados no tópico 5.1), recorreremos à Secretaria de Educação<sup>5</sup> (SEDUC), a fim de solicitar informações referentes à educação estadual na interface com a Sociologia (ver tópico 4.3). As informações nos possibilitaram elaborar o perfil dos docentes que ministram o componente curricular de Sociologia, considerando que nossa intenção era trabalhar com professores formados na área e que estivessem atuando nas escolas públicas da referida etapa. Os dados demonstraram, ainda, que existem Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDES) que não possuem nenhum professor efetivo ministrando a disciplina, assim como uma altíssima taxa de professores de Sociologia na condição de temporários, o que fez com que decidíssemos incluí-los na pesquisa, já que fazem parte da conjuntura do espaço no qual desenvolvemos a pesquisa.

---

<sup>4</sup> Não mencionamos o nome do município, porque facilitaria a identificação da escola diante dos outros elementos pautados no texto.

<sup>5</sup> Fizemos a solicitação em dois momentos, sendo um antes da qualificação, com o intuito de apresentarmos para a banca examinadora um esboço da conjuntura educacional cearense, e outro depois, para que pudéssemos explanar na defesa da pesquisa os dados atualizados. Porém, na segunda planilha disponibilizada pela SEDUC/CE, não constam todos os dados solicitados. Em vista disso, usamos a primeira planilha, por estar mais completa.

Inicialmente, buscamos trabalhar com dois professores temporários (de CREDES, em que não há nenhum efetivo) e um efetivo. Contudo, mesmo tendo realizado o convite e os procedimentos éticos em três escolas, não foi possível trabalhar com uma das instituições, devido à paralização das escolas do CE em função da pandemia da COVID-19<sup>6</sup>. Em face disso, a entrevista anteriormente agendada não pôde ser realizada e, também, não conseguimos acesso a nenhum documento solicitado à escola, o que simultaneamente pesou na ausência destes na pesquisa.

Para a escolha dos sujeitos colaboradores, utilizamos os seguintes critérios: 1) Professor que leccione a disciplina de Sociologia e que seja formado na área (licenciatura em Sociologia ou em Ciências Sociais); 2) Professor que esteja lecionando em escola vinculada a uma Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e/ou Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR), situada em região que tenha uma unidade da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS); e 3) Professor que seja membro da ABECS. Como possíveis critérios de desempate, consideramos: 4) Professor que tenha maior tempo de serviço lecionando a disciplina de Sociologia; 5) Professor que leccione exclusivamente a disciplina de Sociologia; 6) Professor que tenha vínculo exclusivo numa única escola.

Demarcamos a interligação à ABECS como um dos critérios, por considerarmos que esta se constitui como uma importante comunidade epistêmica em defesa do ensino de Sociologia. Organizada coletivamente desde 2012, ela assumiu o compromisso político de buscar fortalecer a disciplina na educação básica, na licenciatura acadêmica, bem como no próprio sistema de ensino brasileiro.

A ABECS possui unidades de representação em Alagoas, Natal, Mossoró, Minas Gerais, Bahia, João Pessoa, São Paulo, Aracajú, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Maranhão, Fortaleza e Maciço do Baturité. As duas últimas localizações situam-se no estado do CE e englobam simultaneamente a SEFOR e a CREDE 8. Então, como temos no Ceará diferentes CREDES, nas quais somente há professores temporários ministrando as disciplinas de Sociologia, elegemos a CREDE 8, por justamente ter o diferencial de abrigar uma regional da ABECS. Já o professor efetivo foi selecionado a partir do vínculo com a SEFOR, considerando os demais quesitos descritos acima.

---

<sup>6</sup> “Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais [...] Recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2019).

O presente estudo se estabeleceu mediante uma abordagem qualitativa, “na qual a subjetividade do/a pesquisador/a é uma ferramenta a serviço da investigação, um exercício simultaneamente rigoroso e político permeado pelas relações de poder que pretende estudar” (GASTALDO, 2013, p. 13). Salientamos que o rigor, para nós, não é exatidão, mas um compromisso com a qualidade da pesquisa, que não se resume a cumprimento de regras e passos referentes à investigação científica (GALEFFI, 2009).

A partir da concepção pós-estruturalista, contrapomos a ideia da pesquisa qualitativa como representação da realidade (OLIVEIRA, 2018), já que não acreditamos que a experiência vivenciada possa ser captada. O que existe, então, é uma produção de sentidos sobre os aspectos estudados. Ansiamos produzir um conhecimento em relação à política curricular na interface com a disciplina de Sociologia na escola, mas compreendendo que a produção de sentidos é inesgotável.

A nossa pesquisa se caracteriza como bibliográfica, por acessar e fundamentar o estudo em textos de referência na área, e documental, em função de recorrer a documentos que compõem a política, como a Reforma do Ensino Médio, a BNCC e os Projetos Político-Pedagógicos das escolas e de campo, pela presença nas escolas. Por sua vez, como instrumento de produção dos dados, recorreremos à entrevista semiestruturada, por possibilitar um diálogo mais fluído entre os envolvidos e nos permitir lançar questões imprevistas, visto que não é possível presumir os sentidos que serão expressos pelos sujeitos entrevistados. Para a realização das entrevistas, utilizamos perguntas previamente construídas como norteadoras da conversa, permitindo que outras questões fossem incluídas, temas fossem aprofundados e a conversa fosse redirecionada, significando, assim, que tínhamos um ponto de partida, mas não sabíamos onde ele nos levaria (LOCKMANN, 2013).

Concebemos que o momento da entrevista não se constituiu como a busca pela descoberta de uma verdade, mas como a compreensão dos discursos dos professores sobre a Reforma do Ensino Médio a partir da interação horizontal com os sujeitos entrevistados. Defendemos que “os sujeitos escolares entrevistados estão imersos em jogos de saber e poder que os constituem e regulam aquilo que dizem numa determinada época e numa determinada sociedade” (LOCKMANN, 2013, p. 45), ou seja, os conteúdos explicitados são reflexos dos discursos que os cercam.

Na ocasião da entrevista, realizamos a gravação, a fim de proporcionar maior segurança em relação aos dados produzidos e à manutenção no decurso da entrevista. Após a gravação, houve a transcrição. Nessa etapa, selecionamos os fragmentos para compor o estudo, bem como delimitamos os eixos de análise, escolhidos conforme nossos objetivos.

No decorrer da pesquisa, fomos nos constituindo e reconstituindo a partir do que encontramos em nosso caminho. Sabíamos que as “escolhas não acontecem por acaso [...] a construção de pesquisa, a delimitação do seu objeto de estudo e as escolhas metodológicas são operações que estão atravessadas por experiências que nos constituíram” (LOCKMANN, 2013, p. 50), mas que também estão passíveis de mudanças o tempo inteiro, pelo que nos é apresentado no desencadear do processo de estudo.

Nessa conjuntura, a realização dos procedimentos éticos foi indispensável. A nossa pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UERN, recebendo parecer favorável. Por esse motivo, utilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE) e o Termo de Autorização para Uso de Áudio com os sujeitos colaboradores do estudo. Ademais, solicitamos Carta de Anuência aos diretores das escolas. Nesses documentos, explicitamos a natureza da pesquisa e a garantia do anonimato dos participantes em relação aos dados produzidos e, conseqüentemente, publicados.

### 3 EM CENA: AS POLÍTICAS CURRICULARES

Neste capítulo, buscamos apresentar a Reforma do Ensino Médio a partir do contexto de influência e de produção de texto do Ciclo de Políticas, elaborado por Ball e colaboradores. Delineamos o contexto de influência mediante a apresentação e a discussão da Declaração de Jomtien (1990) e do documento *Educacion y Conocimiento: eje de la transformacion productiva com equidade* (1992). Nesses textos, as tendências neoliberais na educação são explicitadas, conforme apresentamos a seguir. Analisamos, igualmente, que a articulação do público com o privado tem relação com o que estamos vivenciando na educação na atualidade.

Concebemos como contexto de produção de texto as discussões concernentes às audiências públicas em torno da Medida Provisória (MP) 746/2016, que antecederam a Reforma do Ensino Médio. Na ocasião, várias vozes se impuseram com a intenção de significar no processo político, porém, os discursos consoantes com a tendência neoliberal foram hegemonizados em detrimento de outros.

Ademais, apresentamos o “Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio”, lançado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da portaria 649/2018, cujo propósito é induzir as instituições escolares a materializarem a Reforma do Ensino Médio através de prescrições. Desenvolvemos também uma contextualização sobre os marcos para constituição da BNCC e problematizamos algumas questões em relação ao documento.

#### 3.1 A Reforma do Ensino Médio a partir do contexto de influência e produção de texto

Ao estudarmos uma dada política curricular, é necessário que operemos com a conjuntura social. Diante disso, investigamos as influências das políticas globais de educação no âmbito brasileiro, com o objetivo de percebermos possíveis aproximações com os conteúdos presentes na Reforma do Ensino Médio, tendo em vista que “a criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de ‘bricolagem’; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias [sic] de outros contextos” (BALL, 2001, p. 102).

Embora os efeitos da globalização aconteçam de forma particular nos Estados-Nação, percebemos que a Declaração de Jomtien, aprovada durante a Conferência Mundial de Educação para Todos na Tailândia (05 a 09 de março de 1990), marcou a presença do neoliberalismo na educação, que se configura como um modelo de desenvolvimento global. O

supracitado documento salienta que para haver a oferta educacional “novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias [...] entre as organizações governamentais e não governamentais, *com o setor privado*” (UNESCO, 1990, p. 9, grifos nossos). É exposto também que, para satisfazer “as necessidades básicas de aprendizagem para todos [...], será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, *privados* ou voluntários” (UNESCO, 1990, p. 11, grifos nossos).

Ao ocorrer a abertura de financiamento da educação para a iniciativa privada, o setor educacional deixa de ser um bem somente de interesse público e passa a atender também as exigências impostas pelo sistema capitalista. Elas se referem à construção e à organização do conhecimento escolar, tornando possível que diferentes aspectos educacionais sejam repensados, como a elaboração de material didático, a formação de professores, as formas de avaliação e os sentidos de qualidade que serão buscados.

Cabe destacar que a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que resultou na elaboração da Declaração de Jomtien, foi constituída e financiada pelo BM, que, como veremos, também tem estado presente na educação como financiador de pesquisas educacionais que avigoram a fragilização da educação pública. Embora o documento citado acima traga conteúdos que possam parecer avanços à educação, a exemplo da universalização da educação básica, da concentração de ações prioritárias para educação e da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, é preciso compreendê-los dentro da lógica do sistema capitalista, que seria de dicotomização educacional, atendimento de problemáticas emergentes e oferta educacional “mínima” aos que acessam a educação pública.

Percebemos que, como comunidades epistêmicas, o BM e a UNESCO têm produzido “instrumentos de homogeneização na medida em que fazem circular diagnósticos sobre a situação educacional e organizam modelos de solução para os problemas identificados, valorizando seu próprio conhecimento como fonte dessas soluções” (LOPES, 2006, p. 41) e também suas intencionalidades. Nessa articulação discursiva, faz-se presente uma lógica educacional imediatista e com fins práticos, porque não se pretende possibilitar uma formação ampla e longínqua para aqueles que têm menos, mas instrumentalizá-los com o “básico” e o que for de “prioridade”. Essa perspectiva educacional também se coaduna com a política curricular de ensino médio baseada em competências.

A interligação do público com o privado também está presente no documento denominado *Educacion y Conocimiento: eje de la transformacion productiva com equidade* (1992), que intenciona “esbozar lineamientos para la acción en el ámbito de las políticas e instituciones que pueden favorecer las vinculaciones sistémicas entre educación,

conocimiento y desarrollo, tomando en cuenta las condiciones existentes en el decenio de 1990” (CEPAL; OREALC, 1992, p. 1). A análise do documento permite perceber que se delimita uma articulação entre conhecimento e desenvolvimento econômico em consonância com o mercado competitivo em âmbito internacional.

Discorre-se, ainda, sobre os desafios que a América Latina e o Caribe enfrentam, apontando, conseqüentemente, que a “reforma del sistema de producción y difusión del conocimiento es, entonces, un instrumento crucial para enfrentar tanto el desafío en el plano interno, que es la ciudadanía, como el desafío en el plano externo, que es la competitividad” (CEPAL; OREALC, 1992, p. 18). Nessa perspectiva, há uma indicação de que o conhecimento é um importante aspecto para o desempenho da cidadania e para a competitividade, ou seja, coloca-se a educação a serviço da lógica do mercado, o que, conseqüentemente, incutirá determinados sentidos educacionais consoantes às demandas do sistema capitalista.

A tendência da inter-relação do mercado com a educação é percebida também em torno da MP 746/2016, baixada durante o governo interino de Michel Temer (2016-2018), em um período que antecedeu a Reforma do Ensino Médio. A MP 746/2016 apresenta delineamentos que versam sobre a flexibilização do ensino médio. Em seu artigo 36, expressa que o currículo da educação secundária será formado pela “Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2016), mencionando as seguintes áreas: I) Linguagens, II) Matemática, III) Ciências da Natureza, IV) Ciências Humanas e V) Formação Técnica e Profissional.

É exposto ainda que “os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista nos incisos I a V do **caput**” (BRASIL, 2016). Contudo, não é assegurada a oferta de todas as áreas do conhecimento e fica nítida também a deslegitimação de disciplinas obrigatórias que estavam presentes no currículo. Acreditamos que a ênfase formativa se voltará às exigências do mercado e do sistema avaliativo.

A MP 746/2016 acena inclusive para a possibilidade de que profissionais com notório saber atuem como professores (BRASIL, 2016), o que contradiz a Lei 13.005/2014, referente ao Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, cuja meta 15 propõe garantir, mediante regime de colaboração, envolvendo a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (no prazo de um ano), a aprovação do PNE. Ele consiste em uma política nacional de formação dos profissionais da educação, “assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014).

A meta nos traz um horizonte otimista no que tange à formação dos professores, à valorização da profissão docente e à preocupação com o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, a MP 746/2016 e o PNE 2014-2024 demonstram que as políticas curriculares podem ser ambíguas e descontínuas. Isso ocorre porque não se tratam de produções puramente técnicas, mas estão relacionadas a muitas disputas.

É em consideração aos embates existentes no campo educacional que nos direcionamos a pesquisar os arquivos das audiências públicas referentes à MP 746/2016, realizadas no mês de novembro do citado ano, que foram disponibilizadas no *site* do Senado Federal. Tivemos o intuito de identificar os interesses presentes nos discursos que circulavam entre os convidados do setor público e do setor privado, representantes da sociedade civil, das associações e das entidades educacionais sobre os rumos da educação, bem como saber quais deles se tornaram hegemônicos.

Na ocasião, Rossieli Soares da Silva (Secretário de Educação Básica do MEC) demonstrou ser favorável à MP 746/2016, ao expressar que “para iniciar a mudança é preciso começar a reforma” (informação verbal). Utilizou como justificativa que “o IDEB<sup>7</sup> está estagnado desde 2011”, fazendo-o afirmar que “[...] o atual sistema fracassou segundo todos os indicadores disponíveis e o ensino médio virou preparação para o ENEM” (informação verbal).

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

Mônica Ribeiro da Silva (coordenadora do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio) expressou que repudia a forma como os estudantes estavam sendo tratados frente às discussões da MP 746/2016. Ela salientou que “se quisermos saber mais sobre o que os jovens querem na escola basta olharmos também para as ocupações [...] não devemos fingir que hoje temos mais de mil e trezentos prédios ocupados” (informação verbal).

---

<sup>7</sup> É estabelecido como um indicador da educação básica, materializado através de um índice calculado pelo Ministério da Educação (MEC), que considera o rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono) e a Prova Brasil (rendimento de português e matemática) referente ao 5º e 9º ano do ensino fundamental e ao 3º ano do ensino médio.

Para Olavo Nogueira Filho (gerente de projetos do movimento Todos pela Educação), “é possível observar que há uma demanda latente por um currículo mais prático, questões como matérias mais voltadas para a vida profissional: economia, administração, relações financeiras, como se portar numa entrevista [...]” (informação verbal). O currículo é concebido como um meio para o desenvolvimento de habilidades, com vistas à inserção no mercado de trabalho, o que possibilitaria logicamente a geração de uma dada renda, útil aos jovens pobres para sanar demandas imediatas da vida.

Os estudantes também estiveram em meio às discussões. No momento, fizeram a leitura de uma carta em forma de jogral, intermediados pela representante da União Nacional dos Estudantes (UNE). Na carta, sucederam-se a demonstração de contrariedade à MP 746/2026 e a apresentação das suas respectivas demandas ao ensino médio. A esse respeito, os estudantes afirmaram que

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

Daniel Cara (coordenador geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação) se posicionou a favor da causa expressa pelo alunado, apresentando problemáticas da MP 746/2016, como: a) Redação falha, cheia de omissões e confusões – exemplo: questão do notório saber –; b) Estímulo à privatização<sup>8</sup>; c) Problemas oriundos na oferta dos itinerários; d) Exclusão de disciplinas atrativas para os jovens.

No caso, argumentou que a afinidade com Filosofia e Sociologia resultaria do fato de que “estimula o pensamento crítico e os estudantes querem ter a possibilidade de discutir questões que fazem parte da vida deles” (informação verbal). Em relação aos itinerários, Daniel Cara pontuou que, “[...] da maneira como está posta na medida provisória, foi redigida por pessoas que não entendem de Pacto Federativo e não compreendem a dificuldade enorme que existe no Brasil para acordar processos de colaboração entre Estados e Municípios” (informação verbal).

---

<sup>8</sup> Cita que a Suécia se envolveu em um movimento de alta privatização do ensino, mas recuou, porque não teve nenhum resultado positivo. A educação é um direito e um bem público, então, a privatização demonstra ser uma contradição.

Os itinerários formativos são concebidos “[...] como percursos formativos que o estudante poderá cursar no interior de processos regulares de ensino, possibilitando sua qualificação para fins de exercício profissional e/ou prosseguimento de estudos” (LOPES, 2019, p. 66). Para fomentar a ideia de que a organização da educação por itinerários formativos é benéfica aos estudantes, foi disponibilizado um vídeo<sup>9</sup> pelo MEC, no qual supostos alunos falam que o “novo ensino médio” se tornará mais estimulante, uma vez que poderão escolher entre áreas de conhecimento para se aprofundar nos estudos. Assim, é vendida a possibilidade de que o alunado escolherá o seu respectivo “futuro”.

Contudo, não se evidencia que a oferta dos itinerários formativos fica a cargo dos sistemas de ensino e, considerando que as diferenças regionais são imensas e existem as especificidades das escolas, muito provavelmente tornará inviável a escolha do estudante sobre o que estudar. Não obstante os argumentos e as movimentações desfavoráveis à MP 746/2016, a Reforma do Ensino Médio se tornou Lei no dia 16 de fevereiro de 2017. Pela análise do texto, identificamos que as demandas advindas de sujeitos contrários a essa medida não foram atendidas.

O processo de constituição da política nos permite compreender que “os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (MAINARDES, 2006, p. 52). Concebemos, desse modo, que as políticas tendem a estar de acordo com determinados interesses, devido às relações assimétricas que perpassam a sociedade.

No processo de discussão da MP 746/2016, houve a consideração das demandas que induziram o reforço à ideia de fragilização da educação pública, dando-lhe um caráter de instrumentalização para o mercado de trabalho. Identificamos também a abertura considerável que representantes do sistema capitalista estão tendo na definição das políticas curriculares, fato que é constatado também nos documentos globais de educação, conforme assinalado anteriormente.

A Lei 13.415/2017 evidencia uma associação do ensino médio com o mercado, ao privilegiar os discursos representativos do setor privado e de determinados agentes públicos que favorecem tais interesses, já que os sujeitos recorrem à influência de determinados postos no Estado para fortalecer suas ideias (SANTOS; OLIVEIRA, 2017). Embora tenha se

---

<sup>9</sup>

Disponível em:  
[https://www.youtube.com/watch?v=CM\\_ewoa0iY&list=LLFG2BGOcgvkufeU131hSN\\_g&index=2&t=0s](https://www.youtube.com/watch?v=CM_ewoa0iY&list=LLFG2BGOcgvkufeU131hSN_g&index=2&t=0s)

conquistado a participação de diversos setores em momentos de discussão em torno da MP 746/2016, prevaleceu o enfoque em uma educação utilitarista.

Por sua vez, a disciplina de Sociologia deixou de ser obrigatória como componente curricular e passou a ocupar uma posição incerta. De acordo com o artigo 35, “a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017). Sobre os termos “estudo e práticas”, Maria Helena Guimarães de Castro (2017) (Secretária Executiva do MEC) relatou para o *site* da *Nova Escola* que “não é o componente curricular dessas disciplinas que é obrigatório e, sim, o ensino de Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte em atividades que podem ser dentro de uma disciplina específica ou em projeto interdisciplinar”.

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

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

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

O neoliberalismo oportunizou a intensificação da presença de empresas na educação, como o BM, que faz empréstimo e realiza assistência técnica aos países que estão em processo de desenvolvimento, apoiando projetos educacionais a partir do controle de

economistas e princípios econômicos. Os agentes privados aparecem na educação com o propósito de interferir nas políticas públicas educacionais e de realizar maior controle sobre os currículos (MACEDO, 2014).

É perceptível nesses discursos o desejo de legitimar a ideia de que o problema da educação está na escola. Simultaneamente, os professores são estimulados a serem produtivos, considerando uma performance ideal, com base nas demandas de políticas avaliativas que são usadas para promover comparações e competições (BALL, 2010), e não em uma reflexão sobre os diferentes contextos escolares.

Essa culpabilização da escola e dos professores é expressa por coeficientes que tentam comprovar a ineficácia em relação aos recursos investidos.

**A ineficiência dos ensinos fundamental e médio está principalmente relacionada ao número excessivo de professores.** Aproximadamente 39% da ineficiência dos gastos brasileiros com educação estão associados às baixas razões aluno-professor (RAP). Se todas as escolas atingissem a fronteira de desempenho, o Brasil poderia aumentar o número de estudantes por professor [...] com base no número atual de alunos representaria uma economia de aproximadamente R\$ 22 bilhões (ou 0,33% do PIB), dos quais R\$ 17 bilhões no ensino fundamental, e R\$ 5 bilhões no ensino médio [...] **Também é possível aumentar a eficiência fazendo com que os professores dediquem mais tempo a atividades em sala de aula e reduzindo o absenteísmo**<sup>10</sup> (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 129-130, grifos nossos).

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

Contudo, na política curricular, não se contextualiza a necessidade de melhoria do trabalho docente, da infraestrutura escolar e da questão da evasão dos estudantes, por vezes motivada pela necessidade de trabalhar. Aliás, a própria proposta de ensino médio integral,

---

<sup>10</sup> “Em São Paulo, por exemplo, o índice chega a 16% e, em Pernambuco, a 10% (em comparação a 5% nos EUA). As ausências estão relacionadas a fatores ambientais (trânsito, calor, estresse). Mas também são causadas por leis permissivas que concedem licenças por muitos motivos não verificáveis. Além disso, desvinculação entre desempenho, estabilidade e remuneração, e mecanismos frágeis de monitoramento e controle fazem com que professores tenham pouco incentivos a manter frequência adequada” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 130).

fortalecida pela Lei 13.415/2017, força o abandono dos alunos que não têm a possibilidade de estar na escola durante o dia todo, ou seja, não se tratou daquilo que seria necessário reformar (BODART; FEIJÓ, 2020).

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

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

Tais designações estão para além de uma orientação e/ou subsídio, porque a linguagem apresenta traços autoritários. A flexibilidade na Reforma do Ensino Médio está no plano da reformulação curricular, que desresponsabiliza o governo de ofertar uma educação ampla, e na flexibilização do mercado de trabalho. Não obstante as tentativas de imposição de controle sobre as escolas e as práticas docentes, advogamos que os profissionais estão aptos a criar micropolíticas, visto que “ao atuarem esses textos, os atores das políticas podem recorrer a uma variedade de recursos para fazer suas ‘leituras’ e suas interpretações” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 30). Isso se estende, inclusive, para a BNCC.

### **3.2 BNCC no ensino médio: caminhos e descaminhos**

O propósito de elaboração de um documento curricular centralizador para o sistema educacional brasileiro se estabelece por meio da Constituição Federal de 1988, ao explicitar

no artigo 210 a definição de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Posteriormente, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996, há a regulamentação de uma Base Nacional Comum para a educação básica. A presente proposição é mais abrangente diante do demonstrado na Constituição Federal de 1988. O PNE 2014-2024 fortalece a ideia da Base na meta 7, no que concerne ao fomento da qualidade na educação básica em relação aos dados do IDEB, fixando como estratégia 7.1 “estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos” (BRASIL, 2014).

Em setembro de 2015, foi lançada a versão inicial da BNCC do ensino médio pelo MEC e, em 2018, após consecutivas versões, o documento foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Segundo o *site* oficial<sup>11</sup> da BNCC, o processo de constituição se estabeleceu democraticamente por intermédio de audiências públicas e da participação de professores em seminários promovidos, em todas as unidades federativas, pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). De acordo com as informações contidas no *site*, todas as 28,5 mil escolas do ensino médio foram convidadas (não se explica exatamente como) para o debate sobre o documento curricular, empreitada que resultou na participação de 21,5% das instituições públicas e privadas.

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

Contudo, apesar de os documentos legais evidenciarem o anseio pela definição de um currículo único e fixo para o sistema educacional brasileiro e de ter havido a aprovação da BNCC na educação básica, compreendemos que a produção curricular é contínua, por

---

<sup>11</sup> Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>.

envolver inúmeras concepções de conhecimento e interpretação da dinâmica social. O currículo não é, está sendo sempre, visto que engloba todo o processo de criação escolar. Por essa razão, defendemos que a delimitação de normas sobre “qual o melhor projeto educativo, qual o melhor conhecimento, as melhores atividades na escola, os valores válidos, o melhor currículo, o melhor porvir pode facilmente se inserir na lógica autoritária de decidir no lugar do outro” (LOPES, 2018, p. 147).

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

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

Além do documento descrito, em 2000, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino médio, organizados em 4 partes, com a intencionalidade de fixar os fundamentos da reforma curricular e nortear os docentes no processo de ensino-aprendizagem. O conjunto de textos que compõem o documento se configurou como uma tentativa de padronização do ensino médio, advogando a necessidade de romper com a compartimentalização do conhecimento, em favor da interdisciplinaridade e da contextualização, ao mesmo instante que direcionou a formação do alunado em competências. O âmbito curricular passa, então, a ser pensado mediante a consideração da organização do trabalho, das relações sociais e dos padrões de qualidade que a sociedade exige.

Posteriormente, por intermédio da Resolução n. 4/2010, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB), com assertivas para todas as etapas educacionais, consoantes com a LDB/96 e outros dispositivos legais da educação. No art. 2º, encontra-se fixado o anseio por uma formação básica que seja comum para todos

os estudantes e se apresenta a perspectiva de orientar a formação inicial e continuada de docentes. Identificamos que os conhecimentos escolares são divididos numa “formação básica comum e diversificada”. Embora seja expresso pelo documento que não se deve conceber esse aspecto formativo em polos opostos, isso já é uma dicotomização dos saberes, que acarreta uma hierarquia sobre o que deve ser ensinado prioritariamente.

Nesse processo de produção de políticas curriculares, estabelecem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), mediante a Resolução n. 2/2012, as quais se remetem basicamente às mesmas assertivas para o ensino médio que as DCNEB, porém, com maior ênfase nessa etapa de escolarização. Ao pautar a organização curricular, é exposto no § 2º que as “áreas de conhecimento não dilui (sic) nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização”, o que julgamos positivo para a segurança de continuidade da oferta de todas as disciplinas escolares. Contudo, infelizmente, essa elucidação não teve continuidade na BNCC, gerando incertezas quanto à permanência de componentes curriculares.

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

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

Em termos de estruturação, a BNCC está organizada com base em 10 competências, que são compreendidas como “conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Concordamos com Lopes (2019, p. 69), quando afirma que a noção de formação por competências é questionável, pois submete a educação a um “registro instrumental de um saber-fazer”, ao mesmo tempo que reduz a oferta de saberes amplos a algo que possa gerar aplicabilidade prática.

Consequentemente, a BNCC fixa que o ensino médio deverá ser desenvolvido pelas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias (português), Matemática e suas Tecnologias (matemática), Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, bem como pelos itinerários formativos, em consonância com a Reforma do Ensino Médio (ver 3.1).

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

A política não se encerra no documento oficial, tendo em vista a existência de produções em múltiplos espaços, havendo, consequentemente, as traduções, uma vez que os sujeitos produzem significados específicos sobre a BNCC diante das suas concepções. Ao assumirmos a concepção de que o poder é difuso, estando presente nas diversas relações sociais e em variados espaços, compreendemos que uma política não possui um centro de poder que seja capaz de controlar as leituras dos sujeitos e suas ações a partir do que está definido (LOPES, 2019).

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

Macedo (2014) problematiza as intenções de um currículo único na educação, defendido pelos sujeitos do mercado, o que favorece a um modelo curricular a partir dos moldes privados de gestão global. Nessa conjuntura, a Europa, os EUA e países da América Latina demonstram ser receptivos e cúmplices da centralização do currículo com base na

sistematização e na hegemonização de um sentido estabelecido de qualidade educacional. A respeito da produção da BNCC no contexto brasileiro, destacamos:

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

Inferimos que as intencionalidades da iniciativa mercadológica sobre o currículo são sobrepostas, visto que as empresas se configuram como patrocinadoras da educação e da reforma educacional. Diante disso, o setor privado convida o setor público a enfrentar suas ditas inadequações, com base nos métodos produzidos e emanados pela iniciativa privada. Desse modo, busca-se hegemonizar a ideia de que o setor público deve seguir o modelo de estratégias do setor privado (BALL, 2014, p. 65).

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

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

É devido a tal conjuntura que determinadas mudanças drásticas estão ocorrendo nos documentos legais da educação. A organização dos conhecimentos e a oferta educacional estão relacionadas com os projetos hegemonizados em determinado tempo social. No intuito

de demonstrar as influências do panorama social na educação, apresentamos adiante as razões das ausências e presenças da Sociologia no currículo, abrangendo as versões da BNCC.

## 4 A SOCIOLOGIA: DEBATES E EMBATES

Neste capítulo, apresentamos parte da história da disciplina de Sociologia no Brasil, interligada à ciência sociológica e ao curso superior em Sociologia e/ou Ciências Sociais. Mencionamos e problematizamos os períodos em que a Sociologia, como componente curricular, esteve presente e/ou ausente da escola, atrelando o respectivo *status* a uma análise do panorama social.

O impacto da inserção da disciplina de Sociologia no ensino médio tem sido alvo de embates discursivos, alicerçados em parte pelo que se tem denominado de “educação baseada em evidências”, que tem como pressuposto o fato de que as evidências científicas podem orientar e avaliar políticas e práticas educacionais, tanto no nível macro quanto no micro. Compreendendo que a pesquisa desenvolvida por Niquito e Sachsida (2018) enquadra-se nesses estudos, na medida em que busca apresentar evidências científicas sobre os efeitos das disciplinas Sociologia e Filosofia no desempenho escolar, contribuindo para reforçar o argumento da inoperância desses componentes, apresentamos nesta seção uma leitura crítica dos argumentos utilizados nela em diálogo com Corti *et al.* (2018), através da Rede Escola Pública e Universidade (REPU).

Ainda em razão das disputas para significação no currículo e das mudanças ocorridas na conjuntura política, analisamos o percurso da Sociologia nas versões da BNCC até a aprovação do documento em 2018, particularmente no que diz respeito ao seu *status* ter sido alterado de “componente curricular obrigatório” para conhecimento que pode se apresentar de diferentes formas no ensino médio. Como a pesquisa ocorreu no Ceará, contextualizamos a educação no estado na interface com a Sociologia. Buscamos, concomitantemente, conhecer os desdobramentos da Reforma do Ensino Médio para o ensino de Sociologia, mediante a análise do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) alusivo à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – versão em construção –, ao qual tivemos acesso via funcionário da SEDUC.

### 4.1 História da Sociologia

O componente curricular Sociologia possui uma trajetória singular no ensino médio, marcada por discontinuidades. Ademais, os objetivos interligados ao componente curricular sofreram alterações no decorrer do tempo (BODART; FEIJÓ, 2020). Nem sempre a disciplina de Sociologia esteve a serviço de uma educação crítica e problematizadora. Houve momentos

na história em que se interligava à manutenção do *status quo*. Por essa razão, há a necessidade de analisarmos a conjuntura sócio-histórica, para que possamos compreender os movimentos que perpassaram a Sociologia.

A disciplina de Sociologia foi institucionalizada no Brasil em 1925, quando foi inserida no ensino secundário a partir da reforma Rocha Vaz. Todavia, essa inserção aconteceu na ausência de cursos para a formação de professores de Sociologia e quando o componente curricular detinha uma carga horária inferior aos demais existentes na época, estando contemplada somente no último ano de formação (MORAES, 2011).

Na ocasião, era comum que médicos, advogados e engenheiros a ministrassem. Esse fato evidencia que a problemática da adequação formação-disciplina já começa junto da institucionalização do componente curricular. Por seu turno, a inclusão da disciplina de Sociologia durante o governo de Artur Bernardes deslegitima a visão de que, em períodos democráticos, a Sociologia esteve presente e, em autoritários, ausente, considerando que o referido governo foi “talvez o mais autoritário da chamada República Velha” (MORAES, 2011, p. 362).

Com a reforma Francisco Campos, em 1931, a Sociologia foi apresentada como disciplina obrigatória no segundo ano dos cursos preparatórios, destinados ao ensino superior. Na época, estava direcionada à preparação de futuros advogados e médicos. Ou seja, poucos sujeitos tinham acesso ao conhecimento sociológico, considerando que estava endereçado exclusivamente à elite.

Na década de 1930, a educação vivia um debate intenso, “marcado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, no qual defendiam a introdução de métodos científicos para o desenvolvimento da prática educativa, em contraposição ao ‘empirismo’ que vinha sendo praticado pela [...] pedagogia tradicional” (OLIVEIRA, 2014, p. 1021). A partir de 1930, surgem os primeiros cursos de Ciências Sociais e Sociologia no Brasil, com direcionamento técnico e também voltados à pesquisa.

A oferta dos primeiros cursos de Ciências Sociais no Brasil está concentrada nas regiões Sul e Sudeste do país, com predominância do formato que englobava bacharelado e licenciatura. Desse modo, habilitavam-se os profissionais para atuar em sala de aula como docentes e, em demais instituições, como sociólogos e pesquisadores. O desenvolvimento das Ciências Sociais nas universidades no século XX orientou-se “claramente no sentido de extensão de uma relação mais equipada, mais informada e mais racional ao mundo social, enfim, de um conhecimento comum mais científico da realidade social” (LAHIRE, 2014, p. 53).

Com a reforma Capanema (1942-1961), a Sociologia passou a inexistir no currículo no ensino secundário. É contraditório o fato de que, no mesmo momento em que a Sociologia é retirada da escola, ela se desenvolve como curso superior, sendo inserida, inclusive, na pós-graduação, particularmente na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP), em 1943. Notamos que não existe no período uma convergência entre a educação básica e o ensino superior referente à formação de professores na área.

Desse modo, “a profissionalização do cientista social ficou [...] por muitos anos apartada da possibilidade de carreira docente especializada na educação básica” (MEUCCI, 2015, p. 255). A exceção é referente exatamente às poucas vagas de Sociologia Geral e de Sociologia da Educação relativas às escolas de formação docente e de professoras primárias (MEUCCI, 2015).

A Reforma em tela realiza uma reorganização da educação brasileira. O ensino secundário passa a contar com dois segmentos: ginásial e colegial. Este último é opcional para os estudantes, mediante a oferta do formato clássico e científico. Os dois referidos segmentos estão relacionados à preparação para o ensino superior. Ao se referir à ausência da disciplina de Sociologia nessa conjuntura, Azevedo (1955, p. 64) expõe:

Dada a complexidade de nossa ciência e o grau insuficiente de sistematização de conhecimentos sociológicos no estado atual e em razão dos perigos de deturpação a que ainda está exposto o seu ensino entre nós, seria preferível conceder lugar preponderante, no currículo do ensino secundário, às ciências físicas e experimentais, já constituídas e mais avançadas, que já atingiram um alto grau de precisão nos seus conceitos e nos seus métodos, e cujo papel na educação geral dos espíritos se exerceria mais facilmente pela compreensão das leis essenciais que governam a natureza e pela explicação dos mais simples desses fenômenos e dos princípios fundamentais de teorias mais ao alcance de adolescentes.

Historicamente, vários discursos consolidam a exclusão da disciplina de Sociologia, a exemplo do exposto acima, que deflagra uma defesa da supressão do componente curricular em prol da permanência de outras disciplinas, cujas áreas estariam mais consolidadas. A instabilidade que marcou/marca a Sociologia no currículo afeta os profissionais habilitados na área, tornando-a também menos atrativa enquanto curso superior, prejudicando a formação dos estudantes secundaristas e favorecendo a desvalorização da ciência sociológica.

As demandas relativas a um determinado período temporal também influenciam no processo de intermitência da Sociologia. Para Silva (2007, p. 408), “os argumentos para a inclusão da Sociologia são os mais variados, mas dependem muito das concepções dominantes sobre educação, sociedade, estado e ensino”. Ou seja, existe um panorama macro

que precisamos estar atentos quando analisamos a intermitência da Sociologia, tendo em vista que os fatos não acontecem naturalmente.

Com a LDB 4.024/1961, a situação da Sociologia não é exatamente alterada, considerando que, assim como outras disciplinas, também se configura como optativa. A LDB atribui autonomia aos estados e às escolas para que possam refletir sobre os quadros de disciplinas. Desse modo, “a oferta de Sociologia, nesse período, era mais uma possibilidade, do que uma realidade” (SANTOS, 2002, p. 36). Somando a uma série de desafios em que a referida disciplina estava assentada, dificilmente haveria um esforço para trabalhá-la.

Na década seguinte, com a LDB 5.692/71, a Sociologia é mantida como opcional. O ensino secundário passa a se configurar como profissionalizante devido à intenção de promover a formação dos jovens para o trabalho, assim, a Sociologia não tem tanto espaço. Observamos que as reformas educacionais no Brasil são marcadas por descontinuidades, dado que os projetos educacionais estão simultaneamente sendo repensados. Já as finalidades sociais se modificam em relação à formação dos estudantes (LOPES, 2015).

A existência de um processo educativo para a inserção no mercado produtivo se estabelece pela necessidade de mão de obra. Então, atrela-se a formação de determinados jovens ao serviço mecânico, mediante a busca pela conquista do “desenvolvimento” em detrimento de uma formação crítica. Desse modo, acentua-se o enfoque utilitarista na educação, o qual podemos perceber até os dias atuais. Nesse contexto, Röwer (2016, p. 49) considera que “a articulação entre [...] reformas educacionais e Sociologia no ensino médio revela que a sua presença/ausência na educação básica decorre dos sentidos atribuídos as Ciências Sociais e seus possíveis efeitos”.

Em meio às contestações sobre a utilidade do ensino de Sociologia e por associação da ciência sociológica como a base do componente curricular na escola, a Sociologia é forçada a estar consecutivamente justificando a sua razão de estar presente no âmbito educacional. Defendemos que é muito potente o fato de as Ciências Sociais trazerem para o cerne da educação as questões presentes na sociedade, porque o conhecimento sociológico se configura como científico, diferenciando-o, logicamente, das perspectivas do senso comum.

Nesse sentido, os sujeitos formados a partir da Sociologia e/ou Ciências Sociais tendem a não reforçar os estereótipos, mas tornam problemáticas questões pouco discutidas na sociedade. Direccionam-nos, assim, a “um olhar rigoroso, interrogador e crítico sobre o estado do mundo” (LAHIRE, 2014, p. 59), o qual se faz necessário para favorecer uma leitura dos aspectos relacionados à sociedade de modo aprofundado.

Contudo, como os processos ocorridos no meio social não são estáveis, a profissionalização compulsória é flexibilizada pela Lei 7.044/1982, que ocasiona uma maior amplitude de oportunidades aos estudantes com a inserção de determinadas disciplinas que estavam ausentes no currículo. A Sociologia se configura como componente curricular em vários estados, como São Paulo e Rio Grande do Sul, em face de uma maior autonomia em relação à oferta educacional.

A Constituição de 1988 reforça a tendência de se repensar a sociedade e, conseqüentemente, a política educacional com base em outro olhar. Representa um “marco da aspiração de refundação do Estado brasileiro sobre bases democráticas após uma década muito difícil de hiperinflação econômica e de inoperância política na passagem lenta e negociada para o novo regime” (MEUCCI, 2015, p. 5).

A Constituição demarca “a largada” para novos direcionamentos em relação à redemocratização do país e do sistema educacional, conforme expressa o artigo 206, o qual se refere à liberdade de ensino e aprendizagem e à pluralidade pedagógica, e o artigo 208, que garantiu como dever do Estado “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”. Notamos uma perspectiva otimista no âmbito da educação, com princípios mais distanciados do autoritarismo dos governos militares.

A tendência de progressos na educação tem continuidade com a LDB 9394/1996 devido a outros delineamentos, que se referem inclusive à disciplina de Sociologia na escola. Especifica-se no artigo 36 que, “ao fim do ensino médio, o educando deve apresentar domínio de *conhecimentos* de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, grifos nossos). Porém, os termos são importantes quando se referem à Sociologia, tendo em vista que podem tanto legitimar a disciplina quanto deslegitimar.

O termo “conhecimentos” atribui uma abrangência na forma como a Sociologia pode ser trabalhada na escola, em vista da possibilidade de se configurar pela interdisciplinaridade. Isso desprivilegia a ciência sociológica e a disciplina de Sociologia, por dar-lhes uma ideia de dispensáveis e menos relevantes. A formação de professores na área também fica comprometida, considerando que qualquer outro profissional poderá ministrar o conteúdo.

Nessa conjuntura, o deputado Padre Roque Zimmermann (PT) inicia uma luta pela modificação dos termos explicitados na presente LDB que fazem referência à Sociologia, através de um Projeto de Lei (PL)<sup>12</sup>. Na ocasião, “o deputado fez notar a contradição da Lei

---

<sup>12</sup> N. 3178, de 1997. Busca alterar os dispositivos do artigo 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

que, mesmo fazendo alusão à necessidade do domínio do conteúdo de Sociologia e Filosofia para os fins prescritos, ignorou o seu caráter obrigatório” (MEUCCI, 2015, p. 156).

A nossa compreensão é a de que o currículo “não tem uma significação fechada” (LOPES, 2018, p. 149) e, por essa razão, pode ser contestado a partir de traduções que geram sentidos sobre as políticas. A produção de determinado texto envolve disputas travadas por diferentes atores, inclusive pertencentes a grupos políticos e comunidades disciplinares (LOPES; MACEDO, 2011b), como é o caso do Padre Roque Zimmermann (PT) – deputado, filósofo e professor –, que utiliza sua posição no governo para tentar influenciar no âmbito da educação a partir da militância travada em defesa da Sociologia e da Filosofia. Tal fato possibilita-nos compreender que o contexto de influência do currículo também se estabelece relacionado com a produção de texto, como assinalam Ball e colaboradores.

Os movimentos para o retorno da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia se dão na década de 1990, período no qual está havendo uma discussão sobre a LDB e em que também surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM - 1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – 2000) e as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PNC+ – 2002).

Nas DCNEM (1998), não se verifica um posicionamento favorável à institucionalização da disciplina de Sociologia, reforçando o seu tratamento por meio da interdisciplinaridade. No entanto, “apesar das DCNs, algumas unidades da Federação, como Distrito Federal, Mato Grosso e Ceará optaram por incluir a Sociologia e a Filosofia como disciplinas obrigatórias nos currículos escolares” (MORAES, 2013, p. 48).

Por seu turno, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – 2000) do ensino médio se propõem a pensar a citada etapa educacional a partir de dois fatores, sendo “as mudanças estruturais que decorrem da chamada ‘revolução do conhecimento’ [...] e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade” (BRASIL, 2000, p. 6). Essa proposição nos possibilita identificar que as mudanças curriculares sugeridas a partir dos PCN estão inseridas na lógica de atendimento das reivindicações da sociedade e das exigências de índices avaliativos, bem como articuladas com a negociação de demandas, tendo em vista que

O Brasil, como os demais países da América Latina, está empenhado em promover reformas na área educacional que permitam superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos (BRASIL, 2000, p. 5).

O aspecto reformista da educação tem mais notoriedade a partir da década de 1990, ano no qual são demarcadas as iniciativas de centralização curricular a partir de princípios competitivos e sentidos performáticos de educação, motivados por influências globais. Esse movimento é iniciado pelos PCN da educação fundamental, por meio da reivindicação da qualidade educacional para justificar o caráter imprescindível de reformas curriculares (MACEDO, 2009).

Vale mencionar que existe a defesa por um currículo universalista, posto como garantia para se chegar a um dado projeto de “qualidade educacional” que estaria relacionado à igualdade social (MACEDO, 2009), como se a socialização de determinados conhecimentos comuns fosse suficiente para romper com as desigualdades socioeducacionais que marcam os estudantes e os variados espaços escolares. As defesas por um tipo de currículo comum, prescrito e com determinados fundamentos que almejam ser tidos como verdades absolutas mascaram a lógica das diferenças e as deixam às margens da discussão, como se não existissem ou não fossem válidas de ocupar um lugar nas definições curriculares como espaço de disputas. Nesse caso, a Sociologia esteve presente na mesma abordagem que a LDB de 1996, como conhecimento e não disciplina.

Nos encaminhamentos realizados pelos PCN, houve uma centralidade nas competências, com base em premissas propostas pela UNESCO, consideradas como eixos estruturais da educação. Elas são: aprender a conhecer (educação ampla), aprender a fazer (desenvolvimento de habilidades), aprender a viver (vivência interdependente em sociedade) e aprender a ser (desenvolvimento total do sujeito), apresentadas no que ficou conhecido como Relatório Delors<sup>13</sup>.

Os referidos eixos buscam inculcar no ideário social a necessidade do desenvolvimento de comportamentos que podem ser designados como competências para a formação de uma identidade fixa, a qual questionamos que possa existir. De modo implícito, nos discursos que legitimam as competências, encontra-se a pretensão de impor uma ideologia como a correta, a partir da hegemonização (mesmo que parcial e provisória) de um sentido educacional. Há também o foco no ensino de habilidades específicas, de modo que existe a pretensão não somente de que os jovens aprendam algo, mas também de que se tornem aptos a desenvolver habilidades apropriadas ao mundo produtivo globalizado.

A defesa a esse tipo de formação se fez/faz também a partir de críticas acerca da compartimentalização dos conhecimentos, em favorecimento à interdisciplinaridade, que no

---

<sup>13</sup> DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório** para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

decorrer do tempo assume muitas definições, como currículo transversal e integrado. Tais definições constituem modos distintos de interpretar a integração, visto que existe a “integração de conceitos das disciplinas mantendo a lógica dos saberes disciplinares de referência; integração via interesses dos alunos e buscando referência nas demandas sociais e, eventualmente, nas questões políticas mais amplas” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 123). Nesse caso, pode haver inclusive propostas de currículo que tentam superar as disciplinas.

Contudo, essa visão é rechaçada no documento PNC+ (2002), conforme consta no excerto a seguir:

Ainda que as disciplinas não sejam sacrários imutáveis do saber, não haveria nenhum interesse em redefini-las ou fundi-las para objetivos educacionais. É preciso reconhecer o caráter disciplinar do conhecimento e, ao mesmo tempo, orientar e organizar o aprendizado, de forma que cada disciplina, na especificidade de seu ensino, possa desenvolver competências gerais (BRASIL, 2002, p. 15).

O trecho acima demonstra que a produção das políticas não segue um único padrão, havendo convergências e divergências, negociações e visões díspares em uma mesma política. Em seu turno, nos PCN+ (2002), a Sociologia é abordada centralmente como a ciência da sociedade e um campo de estudo que marca a fronteira entre o senso comum e o conhecimento sociológico, que possui os seguintes conceitos estruturadores: cidadania, trabalho e cultura. Portanto, articulam-se os citados elementos com determinados componentes curriculares, a exemplo de Língua Portuguesa e História, como estratégia de demonstrar as articulações que podem ser realizadas entre as disciplinas. Os PCN+ (2002) não possuem pretensão normativa, tendo como meta contribuir para facilitar o trabalho das instituições escolares no que concerne à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, com sugestões temáticas.

Vale salientar que, nesse ínterim, em 2001, o Congresso Nacional aprova o Projeto de Lei (PL) do deputado Padre Roque Zimmermann (PT), que é vetado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. O Projeto de Lei (PL) é alvo de inúmeros debates no Congresso Nacional, por agregar práticas discursivas diferentes em relação à intencionalidade de inserir a disciplina de Sociologia no âmbito curricular. Enquanto o senador Romero Jucá (PSDB/RR) afirma que as escolas escolheriam se a Sociologia iria estar como disciplina ou não, porque isso não está a cargo da União, o senador Lúcio Alcântara (PSDB/CE) defende que a disciplina de Sociologia se trata de uma necessidade (MORAES, 2013).

Tais fatos sinalizam os embates em torno da institucionalização do componente curricular, tendo em vista a heterogeneidade e os conflitos que fazem parte da trama política por significação (LOPES; MACEDO, 2011a). A existência de determinados discursos, favoráveis ou não à disciplina de Sociologia, não faz com que a discussão seja cessada. Embora haja alguma decisão, essa nunca tem fechamento, pois é justamente a linguagem que constrói o social e os aspectos que existem no mundo (LOPES; MACEDO, 2011a).

Esse processo de disputa por presença/ausência da Sociologia como componente curricular ganha um novo capítulo mediante a Resolução n. 4 de 2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE). O órgão oferece duas alternativas: 1) as escolas que na ocasião adotavam um currículo flexível poderiam trabalhá-la por intermédio da transversalidade e 2) as que seguiam uma organização por disciplina deveriam realizar a inclusão da Sociologia como componente curricular.

Nesse ínterim, são lançadas as Orientações Curriculares Nacionais (OCN – 2006), as quais agregam novas abordagens para o ensino de Sociologia numa perspectiva sugestiva. São demarcados os princípios de estranhamento e desnaturalização como pressupostos do componente curricular na escola, o que pode ser considerado um avanço, dado que “a simples utilização do clichê ‘formar para a cidadania’ mostra-se insuficiente não apenas para justificar a existência da disciplina na escola, mas para a [...] elaboração de estratégias metodológicas” (OLIVEIRA, 2014, p. 1032).

Estranhar significa problematizar os fenômenos sociais, permitindo que os coloquemos em posição de objeto de pesquisa. Em decorrência, desnaturalizar se refere à dissociação com a tendência de explicar fatos e fatores relacionados à dinâmica em sociedade com argumentos naturalizadores, uma vez que desvaloriza e silencia a historicidade dos fenômenos, considerando que as transformações e as continuidades históricas são decorrentes de razões objetivas e humanas e não naturais.

A Sociologia trabalha com pressupostos metodológicos de conceitos (elementos do discurso científico relativo à realidade), temas (casos concretos) e teorias (arcabouços explicativos que buscam reconstruir a realidade). Nessa perspectiva, “um tema não pode ser tratado sem o recurso a conceitos e a teorias sociológicas senão se banaliza, vira senso comum, conversa de botequim” (BRASIL, 2006, p. 117).

O ensino de Sociologia na escola também está relacionado ao exercício da pesquisa sociológica, que se configura como um instrumento importante para a compreensão e a explicação do social, com o uso de procedimentos necessários aliados aos objetivos da investigação. Temos ainda a imaginação sociológica (MILLS, 1975), que alude a um processo

reflexivo que envolve o sujeito e o contexto no qual está inserido. Nessa direção, a sociedade se apresenta como fruto de uma construção histórica e política. A referida imaginação sociológica está proposta para ser trabalhada na instituição escolar como um exercício para a criticidade, oportunizando que o aluno estabeleça uma relação dos fatores vivenciados com questões mais amplas.

Com base nos excertos aludidos acima, é possível identificar que a Sociologia tem uma história de intermitência no âmbito curricular, sendo confrontada e também defendida por aqueles que acreditam no seu potencial educativo na formação dos jovens. Destacamos como marcante a sanção da Lei 11. 684/2008, que torna as disciplinas Sociologia e Filosofia obrigatórias nas escolas do ensino médio no Brasil, ao mesmo tempo que elucidamos que a sua conquista é fruto de uma luta política de sujeitos e de organizações que defendem os sentidos de educação que as disciplinas de Filosofia e Sociologia possuem. Nessa perspectiva, reconhecemos:

Esse histórico permite reconhecer parte da trama política e da articulação complexa de que a Sociologia escolar é fruto [...]. Inclusive creio ser importante lembrar que esse debate não opôs apenas partidos políticos, mas também colegas da comunidade acadêmica (MEUCCI, 2015, p. 156).

No entanto, mesmo após a reintrodução da Sociologia no currículo educacional, os ataques não cessam, mas compreendemos que isso faz parte da trama política e das disputas contínuas. Nesse processo político, a presença da Sociologia é novamente posta em xeque com a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17), a qual faz menção à Sociologia na mesma abordagem que a LDB de 1996, concedendo-a novamente um caráter de instabilidade.

A deslegitimação da Sociologia na escola pela Reforma do Ensino Médio aconteceu consubstanciada a falácias acerca de sua inoperância, como a afirmação lançada no jornal *Folha de São Paulo* (2018), de que “filosofia e sociologia obrigatórias derrubam notas em matemática”. A matéria publicada é referente à pesquisa<sup>14</sup> dos economistas Thais Waideman Niquito e Adolfo Sachsida, que defendem a ideia de que, “dada a limitação de carga horária no ensino médio, a inserção obrigatória de qualquer outra disciplina se reflete em redução no espaço dedicado ao ensino das demais” (FILOSOFIA e Sociologia obrigatórias..., 2018).

É notório que a carga horária é mencionada como limitada, contudo, a Reforma do Ensino Médio pretende realizar justamente uma ampliação. Além disso, menciona-se que “as

---

<sup>14</sup> Na ocasião, a pesquisa ainda não havia sido publicada no site do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

crianças menos favorecidas foram as mais afetadas pela alteração” (FILOSOFIA e Sociologia obrigatórias..., 2018). Porém, Sociologia e Filosofia são disciplinas referentes ao ensino médio, sendo o seu público juvenil, e não composto por crianças, o que permite refutar a relação estabelecida pela referida pesquisa.

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

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

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

Continuando a análise sobre os efeitos da Sociologia e da Filosofia no rendimento escolar, Niquito e Sachsida (2018, p. 42-43, grifos nossos) salientam:

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

Corti *et al.* (2018) consideram que a assertiva apresenta inconsistência, uma vez que não há, em termos metodológicos, uma base para que tais afirmações sejam realizadas. O sistema educacional é complexo e inúmeros fatores influenciam nos resultados das avaliações e dos desempenhos. Parece haver, na pesquisa efetivada por Niquito e Sachsida (2018), um

interesse em privilegiar aprendizagens consoante às demandas do mercado, mediante a vinculação da educação e do currículo ao desenvolvimento econômico (LOPES, 2018), para o qual a Sociologia não atribui contribuições.

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

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

Observamos que o questionamento sobre a relevância da disciplina de Sociologia se estende à ciência sociológica. Há uma hierarquia das disciplinas escolares e das ciências que estão no meio científico com base nos seus direcionamentos de trabalho. Porém, mesmo diante desse cenário desafiador, é crucial destacarmos como temos travados embates no decorrer do tempo para fortalecer o ensino de Sociologia na educação, bem como os frutos que a luta nos proporcionou.

Destacamos que a formação superior em Sociologia e/ou Ciências Sociais apresenta avanços do Brasil, o que é um importante fato para o fortalecimento da disciplina na escola. Segundo Bodart e Tavares (2018, p. 16), “em 2017 eram 98 cursos ofertados por instituições privadas e 153 cursos por instituições públicas”. Além disso, tem-se identificado o crescimento da oferta dos cursos no setor público e o aumento da modalidade de licenciatura.

O crescimento da oferta de tais cursos tem contribuído para a formação de professores com conhecimentos adequados para trabalhar no ensino de Sociologia. Defendemos que é exatamente a Lei 11.648/2008 que influencia a criação de novos cursos na área, acarretando na ampliação do número de concluintes dos cursos de Ciências Sociais no decurso de 2000 a 2016 (cerca de 2.800) na esfera pública (BODART; TAVARES, 2018). A ampliação do

número de sujeitos formados na área tende a provocar as estruturas do sistema no qual vivemos, que é justamente marcado por injustiças e desigualdades sociais.

Embora possamos considerar as informações salientadas como um avanço para a Sociologia, demarcamos que a Reforma do Ensino Médio e a BNCC apresentam uma descontinuidade dos progressos com a deslegitimação da disciplina. Porém, a disputa política não cessa. A destituição do componente curricular não é uma demanda apresentada por todos os sujeitos sociais nem representa a existência de um consenso estável na sociedade, porque o consenso é sempre precário.

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

## **4.2 O percurso da disciplina de Sociologia nas versões da BNCC**

Ao analisar as versões da BNCC do ensino médio (2015, 2016 e 2018), é possível conhecermos as continuidades e descontinuidades do documento e também identificarmos os interesses que são hegemônicos no jogo de disputas, bem como o estado da disciplina de Sociologia na educação.

A versão inicial da BNCC, publicada em 2015 durante o governo de Dilma Rousseff (2011–2016) e sob o ministério de Renato Janine Ribeiro<sup>15</sup>, possibilita-nos apreender a proposta curricular anterior à Reforma do Ensino Médio. O texto destaca que “o objetivo da BNCC é sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da educação básica” (BRASIL, 2015, p. 8). Desde esse período, a BNCC é problemática, porque busca remeter um fundamento de formação, com a ideia de que se cumpra um currículo já estabelecido previamente (FRANGELLA, 2020).

É denotada no texto da BNCC uma série de elementos como integrantes dos direitos à educação, que vão desde a valorização das qualidades pessoais dos estudantes até o

---

<sup>15</sup> Intelectual brasileiro, Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP), pesquisador sênior do CNPq e professor sênior (USP).

direcionamento da vida futura, para que possam “se informar sobre as condições de acesso à formação profissional e acadêmica sobre oportunidades de engajamento na produção e oferta de bens e serviços para programar prosseguimento de estudos ou ingresso ao mundo do trabalho” (BRASIL, 2015, p. 8). Os direitos de aprendizagem dos estudantes ficam restritos a uma listagem preconcebida de intencionalidades formativas, como se pudessem ser materializadas linearmente na prática das escolas.

O ensino médio possui uma perspectiva de preparação para algo que virá depois e não está centrado numa formação ampla para o tempo vivido no presente. Articulado a isso, exprime-se o estímulo à superação dos educandos em relação aos contextos de vivência, mediante a identificação de potencialidades, possibilidades e preferências, como se estas fossem alcançáveis unicamente pela vontade dos estudantes e estudo de conteúdos comuns. Não se vislumbram estratégias de enfrentamento das problemáticas relacionadas ao panorama social de desigualdade, no qual a escola e os alunos estão inclusos.

Na versão de 2015, propõe-se que os conhecimentos relativos aos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento deveriam estar inseridos na “base comum” e “parte diversificada”, que precisa ser relacionada com “a realidade de cada escola, em atenção não apenas à cultura local, mas às escolhas de cada sistema educacional sobre as experiências e conhecimentos que devem ser oferecidos aos estudantes e às estudantes” (BRASIL, 2015, p. 16). Nisso, presentificam-se também os eixos integradores que atravessam os componentes curriculares e as áreas entre si, como uma proposta de integração dos conhecimentos a serem socializados.

A organização curricular preconizada conta com as seguintes áreas do conhecimento: Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física), Ciências Humanas (Sociologia, História Geografia e Filosofia), Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física) e Matemática (Matemática). Conforme essa organização curricular, “no Ensino Médio, a área de ciências humanas passa a contar com Filosofia e Sociologia como componentes curriculares obrigatórios” (BRASIL, 2015, p. 237). Na proposta, indica-se que o ensino da Sociologia necessita crucialmente

Compartilhar aspectos da reflexão metodológica acumulada nas Ciências Sociais, colocando, sob nova luz, o próprio lugar do conhecimento científico, com especial ênfase nos problemas implicados na pesquisa sobre as sociedades, sobre as culturas e sobre as formas de poder (BRASIL, 2015, p. 297).

A versão da BNCC de 2015 está em consonância com a Lei 11.684/2008, que legitima

a Sociologia como componente curricular obrigatório a partir da presença crítica na escola. Considera-se que para os estudantes “o ensino de sociologia pretende fazer emergir um processo cognitivo que modifica o ângulo a partir do qual, muitas vezes, eles/as observam e vivenciam determinados eventos como naturais” (BRASIL, 2015, p. 98).

No texto da proposta, o componente curricular Sociologia é percebido como espaço de efetivação da ciência sociológica, que tem como propósito praticar o “estranhamento e a desnaturalização, fazendo do senso comum, da intolerância, dos preconceitos, dos estereótipos e dos estigmas objetos privilegiados de sua leitura crítica” (BRASIL, 2015, p. 296). De fato, as Ciências Sociais objetivam “ascender a realidades que permanecem invisíveis frente à experiência imediata [...] elas oferecem imagens particulares do mundo social, de suas estruturas [...] dos principais mecanismos sociais que os regem” (LAHIRE, 2014, p. 58). Consideramos ainda que as proposições estão consoantes com os princípios sociológicos expressos nas OCN de 2006.

O documento assume que “a presença da Sociologia no ensino médio deve contribuir para a compreensão de que a sociedade é uma construção humana, fruto de conflitos e disputas” (BRASIL, 2015, p. 297). Dentro dessa perspectiva, a naturalização dos fenômenos por parte dos estudantes é posta como necessária de ser contestada, tendo em vista a complexidade do social que está constituído a partir das relações de poder, as quais têm potencial de atribuição de sentidos assimétricos, ou seja, os embates em relação a algo em específico não tendem a atender a pluralidade de interesses, mas as intencionalidades que conseguem promover articulações e se hegemonomizam.

Na versão da BNCC de 2015, os conhecimentos sociológicos são organizados a partir das séries do ensino médio (1º, 2º e 3º ano), dando a entender que o componente curricular deve estar presente em todo o percurso da etapa escolar, o que oportuniza a continuidade do acesso aos saberes típicos da Sociologia por parte do alunado. No tocante ao que deve ser trabalhado em cada série, apresenta o seguinte direcionamento: no 1º ano, propõe-se que haja a “[...] iniciação a perspectiva sociológica – a relação entre o eu e o nós [...]”; no 2º ano, que se compreendam “[...] os processos de formação de Identidades Políticas e Culturais [...]”; e no 3º ano visa-se a “[...] compreensão das formações políticas, da Democracia e da Cidadania e Compreensão Sociológica do Trabalho [...]” (BRASIL, 2015, p. 299-300).

A versão da BNCC de 2015 se caracteriza como um documento preliminar, ou seja, que está apto a alterações. É tanto que houve consultas públicas para buscar conhecer o posicionamento dos interessados a respeito dos conteúdos que ali estão postos. A partir disso, em 2016, ainda no governo Dilma Rousseff (2011–2016), sob o ministério de Aloizio

Mercadante<sup>16</sup>, é lançada a segunda versão do documento, que também apresenta uma organização curricular através de áreas e componentes curriculares, a saber: Linguagens (Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna), Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas (Filosofia, Sociologia, História e Geografia) e Matemática (Matemática).

No entanto, as ideias de flexibilização das disciplinas escolares já são colocadas, ao postular a defesa de que no ensino médio “a definição de uma base comum deve se comprometer com a criação de alternativas que superem a fragmentação dos conhecimentos e tornem o trato com o saber um desafio interessante e envolvente para os/as estudantes” (BRASIL, 2016, p. 487). Não é nosso intuito levar a entender que a crítica à fragmentação tem relação direta com a possível não oferta das disciplinas como modo de socialização dos conhecimentos, mas compreender que esse discurso também é usado quando se deseja promover uma adequação do currículo com as mudanças conjunturais da sociedade (LOPES; MACEDO, 2011a). Na época, ela estava sendo fortemente influenciada pelo neoliberalismo e pela conquista de índices educacionais, que não favorecem uma formação ampla, na qual os componentes curriculares façam parte.

É delimitado na versão de BNCC de 2016 o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino e as instituições escolares a constituir “combinações entre Unidades Curriculares que contemplem seus projetos e estabeleçam interfaces entre a base comum dos currículos e a parte diversificada, inclusive a Educação Técnico Profissionalizante” (BRASIL, 2016, p. 487). Denota-se, ainda, que, “embora haja, em alguns casos, relações de precedência entre Unidades de Conhecimento de um mesmo componente curricular, elas podem ser organizadas em diversos arranjos temporais” (BRASIL, 2016, p. 487). Observamos que para se referir às disciplinas é utilizado o termo unidades curriculares e é posta a possibilidade de organização dos componentes curriculares por arranjos temporais, porém, não fica explícito no texto acerca do que se trata.

É evidente que a “fragmentação” é percebida como algo negativo para o ensino médio e que associações entre os diversos componentes curriculares podem ser potentes. Entretanto, parece-nos que a tentativa de indicar a transversalidade como saída para a

---

<sup>16</sup> Graduado em Economia pela Universidade de São Paulo (1976), com mestrado em Ciência Econômica (1989) e doutorado em Teoria Econômica (2010), pela Universidade Estadual de Campinas. Professor licenciado de Economia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e da Universidade Estadual de Campinas, foi deputado federal por dois mandatos (1991-1995 e 1999-2003) e senador da República por São Paulo (2003-2011).

“compartimentalização” acaba por não assegurar a continuidade dos componentes curriculares vigentes.

Diante das imprecisões do texto, algo que fica compreensível é a importância remetida à Educação Técnica Profissionalizante para o ensino médio. No caso, esse sentido de formação é, naquele momento, hegemônico mediante as disputas travadas na política de currículo (LOPES, 2015). Deflagramos que tais políticas curriculares podem ser concebidas “como as lutas para produzir o texto curricular, para controlar sua tradução e sua leitura, mas igualmente como as disputas envolvidas no processo de traduzir e assim contestar as leituras e interpretações hegemônicas” (LOPES, 2018, p. 149). Isso ocorre porque não há um fundamento último para o que é hegemônico. Os conflitos e as lutas continuam em variados espaços e envolvem diversos sujeitos, associados a comunidades epistêmicas ou não.

No caso do processo de constituição da BNCC, registramos a participação de Fabiano Farias de Souza (RJ/Consed), Marcos Antônio Silva (MG/Consed), Ileizi Luciana Fiorelli Silva (UEL) e Haydée Glória Cruz Caruso (UnB), que se estabelecem como integrantes da comissão de especialistas referente ao componente curricular Sociologia. A participação desses atores demarca a presença de representatividade do setor público e de estudiosos renomados no campo sociológico na constituição dos conteúdos sociológicos, embora não signifique que o olhar desses sujeitos seja representativo da comunidade científica e da esfera pública organizada nem que tenham sido considerados *para a constituição do documento*, pois o texto político é produzido por intermédio de acordos envolvendo diferentes esferas (LOPES; MACEDO, 2011b). Não há, então, possibilidade de haver a existência de coesão nas assertivas que são realizadas nos aparatos textuais nem a garantia da continuidade de determinados contratos.

Contudo, vale destacar que a presença dos supracitados especialistas, que tendem a compartilhar “concepções, valores e regimes de verdade comuns entre si” (LOPES, 2006, p. 41), é importante para imprimir a importância da Sociologia na escola. Conforme apontado por Lopes e Macedo (2011b, p. 269), a partir de determinados estudos<sup>17</sup>, é existente por parte de grupos de interesse uma busca por apropriação de “orientações<sup>18</sup> pedagógicas oficiais como forma de garantir a articulação das demandas do governo às suas demandas”. Essa participação tem se dado inclusive mediante a produção dos próprios textos, que alude a um processo também de disputa no interior dessas definições curriculares.

---

<sup>17</sup> De Silva (2006) e Souza (2008), por exemplo.

<sup>18</sup> No caso da BNCC, o documento é normativo.

Em torno da constituição da BNCC, forma-se também uma “equipe de sistematização das contribuições ao portal da base nacional comum curricular”, composta por pesquisadores associados a instituições públicas de ensino superior e auxiliares de pesquisa de cada unidade federativa do Brasil. Ademais, o MEC faz interlocuções com Associações Profissionais e Científicas que disponibilizaram contribuições críticas para a construção da BNCC, dentre elas a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), que é uma comunidade epistêmica importante para consolidar a relevância da Sociologia na escola.

Nessa versão, aponta-se que “a oferta da Sociologia deve se dar em diálogo com os demais componentes do ensino médio, muito especialmente os da Área de Ciências Humanas” (BRASIL, 2016, p. 634). A partir dessa assertiva, é possível observar uma perspectiva de integralização do conhecimento e da interdisciplinaridade que são consoantes com os temas integradores (Economia, educação financeira e sustentabilidade, Culturas indígenas e africanas, Culturas digitais e computação, Direitos humanos e cidadania, Educação ambiental). Dentro dessa perspectiva, espera-se que o ensino de Sociologia cumpra os seguintes objetivos de aprendizagem.

#### Quadro 1 – Objetivos de aprendizagem da Sociologia no ensino médio

Sociologizar a forma como os estudantes refletem sobre sua própria vida, sobre a vida das comunidades em que vivem e sobre o país por meio do uso de conceitos básicos da Sociologia e de recursos metodológicos, como o estranhamento e a desnaturalização.

Localizar indivíduos e grupos na estrutura social e compreender a escala dos processos sociais, evitando com isso tanto a postura fatalista quanto a postura voluntarista acerca da realidade social.

Articular identidades de classe, de raça e de gênero a processos de conflitos de classe, a formas de produção de violência e estigma e à formação de atores coletivos orientados para a luta por direitos.

Estabelecer relações de causalidade entre os processos de modernização e as transformações, que ajudam a explicar o Brasil e o mundo contemporâneos

Comparar as formas tipicamente modernas com as novas maneiras de participação cidadã e de organização do trabalho.

Formular perguntas sociológicas capazes de orientar a realização de pesquisas sobre

aspectos da realidade brasileira e mundial.

Articular a abordagem sociológica com aquelas aprendidas com a História, Filosofia e Geografia.

Fonte: Autoria própria, a partir das informações contidas na versão da BNCC de 2016.

Nessa composição, perdura-se a ideia do ensino de Sociologia para a fundamentação das análises dos estudantes sobre a conjuntura social, o que envolve os outros e a si mesmo. Os princípios de estranhamento e desnaturalização (BRASIL, 2006), importantes para a legitimação do componente curricular, também se fazem presentes e favorecem a reflexividade sociológica amparada na ciência de referência, corroborando o entendimento de que “o ensino de uma determinada ciência é mais que [...] a reprodução dos seus preceitos teóricos, tampouco seria uma ‘transposição’ [...] essa atividade aproxima-se muito mais de uma ‘tradução’ aliada ao contexto dos estudantes” (OLIVEIRA, 2014, p. 1031).

As discussões sobre raça, classe e gênero também estão presentes nessa versão, favorecendo o combate a estigmas e discriminações na escola. As Ciências Sociais justamente se referem aos fenômenos sobre o mundo social e aos fatos objetiváveis, o que “infelizmente é a verdade das desigualdades, das dominações, das opressões, das explorações, das humilhações” (LAHIRE, 2014, p. 50). Por seu turno, os objetivos de aprendizagem relativos à disciplina de Sociologia se organizam a partir de três Unidades Curriculares, ancorados na ideia de progressão da complexidade dos conhecimentos sociológicos.

A Unidade Curricular I está de acordo com a “sensibilização inicial à perspectiva sociológica à reflexão sobre a desigualdade social”, que engloba: 1) diferenciação da abordagem sociológica do senso comum, 2) identificação das relações que envolvem os fenômenos sociais e os contextos históricos, 3) reconhecimento da Sociologia como um modo de leitura crítica da conjuntura social, 4) admissão da Sociologia como instrumento para desnaturalizar e estranhar as condutas, 5) percepção da concepção de gênero como construção social etc.

Por sua vez, a Unidade Curricular II relaciona-se à “introdução à abordagem socioantropológica à reflexão sobre a diversidade sociocultural” mediante: 1) reconhecimento do relativismo social como contraposição ao etnocentrismo, 2) aplicação da noção de alteridade associada à perspectiva socioantropológica, 3) reflexão sobre as regras de convivência, 4) identificação das formas de preconceito, discriminação, intolerância e estigma, 5) análise histórica dos movimentos sociais, dentre outros fatores.

A Unidade Curricular III concerne à “formação do indivíduo e do cidadão moderno ao Estado democrático de direito no Brasil” por intermédio de: 1) identificação dos processos de modernização econômica, política e social, 2) associação dos processos de modernização e configurações de exercício do poder, bem como de dominação, 3) conhecimento das formas de organização dos estados modernos, 4) identificação das novas formas de participação política e de exercício da cidadania, 5) pesquisa das relações que envolvem trabalho e cidadania etc. Porém, não menciona em qual série cada unidade curricular deve ser vista nem se a Sociologia estará presente em todo o ensino médio.

Explicitamos que a versão da BNCC de 2016 é superada adiante, acarretando significativas mudanças para o ensino médio. A produção de um documento curricular não é algo técnico, mas consideravelmente articulado com as relações de poder que tentam influenciar no campo educacional e acabam por promover alterações naquilo que aparentemente está definido.

A versão final da BNCC lançada em 2018 sob o ministério de Rossieli Soares da Silva<sup>19</sup>, após a sanção da Reforma do Ensino Médio de 2017, traz novos delineamentos para a educação, demonstrando haver uma maior aproximação com a agenda neoliberal e a tentativa de um fechamento sobre a educação. É diante da BNCC que reafirmamos “não ser necessário nem possível que o currículo seja o mesmo em todas as escolas. O currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas” (LOPES, 2019, p. 61). Além disso, o currículo é o exercício da decisão que não apresenta garantia alguma (FRANGELLA, 2020) sobre o que pode ocorrer. Expressamos também que o currículo não se resume a documentos escritos, mas se refere a toda ação escolar, ou seja, o currículo é uma construção para além do Estado.

Em termos de organização, a BNCC está configurada pelas seguintes áreas: Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa), Matemática e suas Tecnologias (Matemática), Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional, o que denota uma descontinuidade com a constituição curricular presente nas versões anteriores. Concordamos que “a política envolve os atos de poder que tentam fixar sentidos nas relações sociais, ao mesmo tempo que produzem mudanças no que se encontra fixado” (LOPES, 2018, p. 148), o que pode ser entendido em razão das tentativas de significação de determinados agentes na educação e nas mutações ocorridas no que já tinha sido definido em outros momentos.

---

<sup>19</sup> Possui formação em Direito (ULBRA) e Mestrado em Avaliação Educacional (UFJF). Já ocupou cargo de secretário da educação básica e também foi conselheiro da Câmara de Educação Básica do CNE.

Na BNCC aprovada em 2018, é explicitado que, com a alteração da LDB pela Lei 13.415/2017, a legislação educacional passa a utilizar duas nomenclaturas para fazer referência às finalidades educacionais, sendo Direitos e Objetivos de Aprendizagem (Art 35-A) e Competências e Habilidades (Art. 36. § 1º). Contudo, o foco no desenvolvimento das competências é

[...] também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2018, p. 13).

É possível inferir que a centralidade na definição das competências resulta das demandas advindas do sistema de avaliação e da oferta educacional ao ensino de determinados saberes. Ocorre uma imposição de determinados conhecimentos, aptos de avaliação, o que “pode ser reduzido a um conjunto de índices passíveis de serem medidos em uma prova internacional (além das muitas provas nacionais, igualmente naturalizadas)” (LOPES, 2015, p. 459), sem que tais intencionalidades sejam declaradas nos próprios documentos, posto que se amparam no discurso de oferta educacional comum para todos os estudantes brasileiros.

Além disso, o documento propõe “a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real” (BRASIL, 2018, p. 15) e, concomitantemente, “a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018, p. 15). Essa proposição nos faz acreditar que está havendo uma tentativa de controle da vida dos jovens (LOPES, 2015) a partir de caminhos delimitados, porque as próprias competências já trazem um enunciado de quesitos a serem desenvolvidos pelos estudantes através de delimitações *a priori*. Em nosso entendimento, a “política remete [...] muito mais a produção de sentidos e movimentos diferentes do que a definição de universalismos categóricos e de regras de organização” (LOPES, 2015, p. 448) em torno da formação dos estudantes.

É igualmente proposto que as redes de ensino e também as escolas particulares precisam estabelecer seus próprios currículos, tendo por base as aprendizagens essenciais delimitadas na BNCC. Ou seja, recomenda-se a criação de currículos, mas os submete ao que já está promulgado no documento. Desse modo, existe uma busca por restringir as

possibilidades de criação dos sistemas/escolas. Nessa via, defendemos que “tal base nunca produzirá homogeneidade, nunca será a plena colonização das escolas, sempre haverá formas de escape e de outras leituras” (LOPES, 2015, p. 456), porque os sentidos são produzidos em variados espaços e os profissionais escolares são sujeitos criativos, mesmo que também haja mecanismos que almejem torná-los operadores e reprodutores de conhecimentos. Os próprios estudantes também ressignificam o que está posto na educação, como é possível identificar anteriormente (ver o tópico 3.1).

No registro que assumimos, o currículo se configura como um texto e, assim sendo, “não tem uma significação fechada e definitiva no âmbito da teoria curricular. Ao ser lido, expressa seu poder de produzir certas identificações e subjetividades, mas simultaneamente tem esse poder contestado, sendo submetido a tradução” (LOPES, 2018, p. 149), pois não há um fundamento estável que garanta uma leitura única. Nessa perspectiva, compreendemos que o social é constituído pela linguagem, que significa até a estrutura que nós vivemos.

A disciplina de Sociologia, nessa conjuntura de imposição curricular e de hegemonização de sentidos educacionais instrumentais, é deslegitimada, juntamente com outros componentes curriculares, no mesmo momento em que se verifica um ataque à educação pública como direito social a ser promovido pelo Estado. Contudo, para a Sociologia, o impacto é acentuado devido ao crescimento do conservadorismo na sociedade, o que se faz “ao combater e proibir do cenário institucional público, temáticas como: gênero e sexualidade, desigualdades sociais, diversidade cultural, étnica e religiosa etc.; considerados centrais para o desenvolvimento desta disciplina” (OLIVEIRA; CIGALES, 2019, p. 53).

Curiosamente, na quinta competência das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, discute-se sobre “desnaturalizar condutas, relativizar costumes, perceber a desigualdade e o preconceito presente em atitudes, gestos e silenciamentos” (BRASIL, 2017, p. 577). Embora tais elementos sejam característicos da Sociologia, não há referência ao estranhamento da conjuntura social nem se coloca a desnaturalização como um dos princípios da disciplina de Sociologia, expressos pelas OCN, documento de publicação anterior à BNCC. Os termos Cidadania, Estado, Trabalho e Direitos Humanos, que são categorias de estudo da Sociologia, encontram-se presentes no texto, porém, não há menção sobre uma análise a partir da perspectiva sociológica.

Na versão aprovada, as únicas disciplinas obrigatórias na atual organização curricular são português, matemática e inglês, o que nos faz questionar quais os professores que irão trabalhar os conhecimentos sociológicos e com base em que saberes. Portanto, assim como os ataques à Sociologia se estabelecem no campo discursivo, as defesas também se expressam

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

A Lei 13.415/17 reafirma e materializa os retrocessos que há tempos vêm sendo desenhados na educação. O governo, após o golpe de 2016, que destituiu a presidenta eleita Dilma Rousseff (2011-2016), foi impopular e manifestou traços autoritários. É válido salientarmos que não identificamos na BNCC aprovada a participação de pesquisadores da área educacional nem de Associações Profissionais e Científicas, conforme é identificado na versão de 2016. Consideramos que a presença de tais sujeitos nesses processos seja importante por demonstrar uma abertura às negociações de diferentes demandas para a constituição de um texto curricular, que nesse caso é negado para fins de consolidação do documento. Asseveramos que a “sociologia teria mais chances de consolidação como disciplina escolar em currículos científicos, para um ensino médio de formação integrada e com financiamento federal e estadual garantido” (SILVA, 2007, p. 421), e não em um cenário como o que estamos vivenciando.

A BNCC aprovada difere consideravelmente da proposta de 2015, conforme destacamos a seguir. No documento, afirma-se que “é imperativo repensar a organização curricular [...] que apresenta excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas (BRASIL, 2018, p. 467). Porém, observa-se também no documento a intencionalidade de ampliar e aprofundar as aprendizagens referentes ao ensino fundamental. Tais demandas não são convergentes, pois no ensino fundamental existe uma organização educacional por disciplinas que englobam variadas abordagens, a qual está sendo criticada no ensino médio.

Ademais, o ingresso dos estudantes no ensino superior não está pautado nas pretensões das competências gerais referentes à educação básica na BNCC (2018), fato demarcado na BNCC (2015) através das intencionalidades associadas aos direitos e aos objetivos de aprendizagem. Contudo, é posto que a nova estrutura do ensino médio adota a “**flexibilidade** como princípio da **organização curricular** [...] estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida” (BRASIL, 2018, p. 468,

grifos do autor). Em nossa percepção, não é possível haver uma “flexibilidade” em termos de oportunização de processos criativos no âmbito curricular por parte dos sistemas/escolas quando existe uma “organização” delimitada. Defendemos que “a política é da ordem do acontecimento, remete a uma ética que não pode ser definida *a priori* e de uma vez por todas” (LOPES, 2019, p. 448, grifos do autor).

Em termos de continuidades e descontinuidades nas versões da BNCC, cabe destacar algo já elucidado anteriormente, que é o protagonismo juvenil e o projeto de vida, apresentados desde a versão da BNCC de 2016 e permanecidos na BNCC aprovada em 2018. Nessa perspectiva, pensamento crítico e projeto de vida se referem à projeção do futuro, a partir de uma análise crítica do social.

Essa isenção do Estado com suas respectivas responsabilidades vai ao encontro dos atuais retrocessos sinalizados na educação, que englobam os *vouchers* na educação, política defendida pelo ministro da economia Paulo Guedes<sup>20</sup>, por meio da qual as famílias recebem uma determinada quantia em dinheiro para decidir, a partir das opções do mercado, onde irão matricular seus filhos. Desse modo, o “Estado trabalha com outros, ou ‘terceiriza’ suas tarefas de solução de problemas. Os problemas tornam-se oportunidades de lucro. As soluções são pagas. Existe um mercado de soluções” (BALL, 2018, p. 3) para os déficits educacionais que são visibilizados e, por vezes, criados por discursos que advogam a favor do neoliberalismo na educação e, mais do que isso, na entrega da educação pública para as mãos de grupos políticos de iniciativa privada.

Temos um Estado que se configura como um criador de mercado e tem sua atuação minimizada mediante variados interesses em cena, por justamente apresentar também possibilidades de que a escolarização se efetive em espaços não escolares, a partir do projeto *homeschooling*. Ele reforça a competitividade, típica do sistema neoliberal, que barra a socialização dos possíveis estudantes com suas respectivas singularidades e diferenças e recai na injustiça social guiada pela lógica de “cada um por si” (CRUZ; MACEDO, 2019).

Ademais, o cenário atual demonstra o avanço do autoritarismo e do conservadorismo em diferentes lugares do globo, inclusive no Brasil, o que logicamente traz influências para o setor educacional. Nesse contexto, agências de mercado e instituições sociais, como a igreja, têm remontado demandas para a educação que englobam o silenciamento frente a determinadas temáticas sociais.

---

<sup>20</sup> PhD em Economia pela Universidade de Chicago. Foi professor universitário, tendo atuado inclusive na PUC-RIO. É idealizador de reformas no Governo Bolsonaro (2019-2022), tais como reforma da previdência e administrativa. Tem atuação no mercado financeiro através da iniciativa privada.

Portanto, se o campo educacional tem se estabelecido como “alvos preferenciais do entrelaçamento da agenda (ultra)conservadora [...] com a agenda (ultra)neoliberal é porque ele ainda tem sido um dos grandes obstáculos nesse processo de construção de uma subjetividade empresarial” (CRUZ; MACEDO, 2019, p. 35). Nós mesmos não acreditamos que possa haver uma colonização integral das escolas por esses discursos, uma vez que há outros sentidos em cena na educação, que estão disputando o que significa formação de qualidade.

A educação está relacionada a sentidos ambivalentes no âmbito textual e discursivo do ensino médio, o que pode favorecer a realização de leituras heterogêneas em diferentes contextos e facilitar as contestações. Diante de tal cenário, defendemos que há inúmeros espaços de negociação em torno da definição de determinadas políticas curriculares, que englobam tanto o Estado e suas respectivas relações quanto as escolas e os sujeitos escolares que atuam, criam e recriam políticas.

### 4.3 O ensino médio no Ceará na interface com a Sociologia

O ensino médio cearense está organizado a partir de Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e/ou Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR), sendo as instituições tipificadas<sup>21</sup> como Escola Regular, Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), Escola Indígena, Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) e Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP). A partir dos dados disponibilizados pela SEDUC, conforme requerimento<sup>22</sup> realizado, foi possível obter, juntamente com informações adquiridas por outros meios, o seguinte panorama educacional.

Tabela 1 – A educação no Ceará na relação com a Sociologia

<b>Nº de escolas estaduais</b>	<b>727</b>
<b>Nº de escolas piloto da Reforma do Ensino Médio<sup>23</sup></b>	<b>460</b>
<b>Nº de escolas onde a disciplina de Sociologia é ofertada</b>	<b>695</b>
<b>Nº de professores que lecionam Sociologia formados na área (Licenciatura em Sociologia ou Ciências Sociais)</b>	<b>277</b>

<sup>21</sup> Disponível em: <https://apeoc.org.br/publicada-portaria-de-nova-tipificacao-das-escolas-estaduais/>.

<sup>22</sup> Lista das escolas públicas de ensino médio do Ceará, b) lista das escolas piloto da Reforma do Ensino Médio no Ceará, c) lista das escolas do Ceará onde a disciplina de Sociologia é ofertada, d) lista das escolas do Ceará onde os professores que lecionam Sociologia são formados na área (Licenciatura em Sociologia ou Ciências Sociais).

<sup>23</sup> Utilizamos para composição desse dado uma lista disponibilizada por um funcionário da Seduc em 2020.

<b>Nº de professores efetivos com formação na área que lecionam Sociologia</b>	89
<b>Nº de professores temporários com formação na área que lecionam Sociologia</b>	188
<b>CREDES nas quais não existe nenhum professor com formação na área lecionando Sociologia</b>	11, 12, 14 e 15
<b>CREDES nas quais não existe nenhum professor efetivo com formação na área lecionando sociologia</b>	3, 4, 5, 7, 8, 11, 12, 14, 15 e 16, 20

Fonte: Elaboração própria a partir das informações disponibilizadas pela SEDUC (2020).

Como pode ser observado na tabela, mais da metade das escolas estaduais participa do projeto piloto da Reforma do Ensino Médio, o que demanda a elaboração de uma proposta curricular em consonância com a Lei 13.415/2017. Declaramos que os dados fornecidos pela SEDUC apresentam discrepância quando os cruzamos com outras informações obtidas no contato estabelecido com funcionários do órgão.

A exemplo, verificamos que o número de escolas com oferta da disciplina de Sociologia (695) não corresponde ao total de instituições escolares (727). Nesse caso, existiriam 32 escolas nas quais a disciplina não é ministrada, o que iria contrariar a obrigatoriedade do ensino de Sociologia prevista em Lei nacional desde 2008, embora a Reforma do Ensino Médio a desobrigue. Ao procurarmos maiores informações sobre esse dado, um funcionário da SEDUC nos informou que deve ter ocorrido erro no repasse das informações, já que em todas as escolas a Sociologia está presente como componente curricular obrigatório.

No que concerne ao perfil dos professores que lecionam Sociologia, verificamos que existe um número significativo de profissionais sem a formação na área ministrando o componente curricular e, também, um número muito irrisório de docentes efetivos, considerando a quantidade de escolas que há no CE. Esse fato nos chama atenção, pois, embora saibamos que um professor de Sociologia pode atender mais de uma escola em função da diminuta carga horária (uma aula por semana em cada série do ensino médio), o número de docentes com contrato provisório é o quase o dobro do de docentes efetivos.

Outro aspecto que fragiliza o ensino de Sociologia no estado é a existência de CREDES sem nenhum professor na condição de efetivo e algumas sem constar sequer professor com formação adequada ministrando o componente curricular. De certa forma,

esses fatos significam uma desvalorização da área. Não podemos naturalizar o fato de que qualquer outro profissional pode ministrar conteúdos de Sociologia, visto que há uma formação acadêmica para isso, tão específica e necessária para o exercício da docência quanto para as demais formações.

Destacamos que na relação fornecida pela SEDUC com os nomes de professores com formação na área que lecionam a disciplina de Sociologia identificamos profissionais com formação em desacordo com o que havíamos solicitado. Como exemplo, podemos citar professor licenciado em História e com especialização em Sociologia e somente bacharéis em Ciências Sociais.

Compreendemos que a Lei Complementar n. 173/2017, ao permitir, com base no Art. 4º, a contratação temporária de docentes mediante processo seletivo de provas e títulos (CEARÁ, 2017), possibilita que profissionais sem formação adequada, como bacharéis, ministrem a disciplina de Sociologia, dado que não se exige que tenham formação na disciplina para ocupar uma vaga. A então legislação corrobora o Art. 61 da Lei 13.415/2017, pois permite “profissionais com notório saber [...] para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino” (BRASIL, 2017). Ainda que a contratação via Art. 4º seja o último recurso utilizado para contratação de professores no Ceará, observamos que se recorre bastante a essa via, sobretudo nas escolas regulares e integrais.

Na nossa concepção, a fragilização da disciplina de Sociologia está articulada com a precarização da profissão docente, como uma problemática da educação nacional que abrange diferentes componentes curriculares. Conforme sinalizado por Venco (2020), em 2018, verifica-se um percentual de 40% de professores não efetivos lecionando nas escolas do Brasil. No caso do Ceará, a precarização docente, compreendida pelo vínculo instável, chega a 61% em 2018, a partir de oscilações existentes desde 2011 (VENCO, 2020).

Diante de tal conjuntura, concordamos com Venco (2019) quando afirma que está ocorrendo uma quasi-uberização dos professores, considerando que os vínculos e as condições empregatícias são semelhantes àquelas relativas aos profissionais do Uber<sup>24</sup>. No tocante à comparação estabelecida, a autora destaca, em termos de consonância, a carga horária indefinida, a presença de profissionais não certificados e a avaliação permanente (VENCO, 2019), por exemplo. Como caráter de dissonância, pontuamos que o professor

---

<sup>24</sup> “Uma plataforma que conecta usuários a motoristas parceiros, uma opção de mobilidade a preços acessíveis que funciona em uma plataforma prática [...] a Uber está presente em 65 países do mundo e em mais de 600 cidades, sendo mais de 100 delas no Brasil” (Disponível em: <https://www.uber.com/pt-BR/blog/o-que-e-uber/>).

“temporário” não realiza pagamento de 25% à empresa como o trabalhador do Uber faz e tem determinados direitos, que não se aplicam ao profissional da plataforma (VENCO, 2019).

Esse panorama de precariedade docente nos direciona a refletir e a apresentar as possíveis causas da problemática que envolve a alta porcentagem de professores que lecionam Sociologia na condição de temporários e a existência de professores sem formação adequada ministrando o componente curricular. Para tanto, analisamos os editais de concurso público para docente do ensino médio publicados desde 2003, data em que começa no Ceará a oferta de vagas para a disciplina de Sociologia, até 2018, quando há o último certame.

Tabela 2 – A disciplina de Sociologia nos concursos da SEDUC/CE

Concursos	Vagas	Inscritos
<b>2003</b>	196	742
<b>2009</b>	122	587
<b>2013</b>	16	623
<b>2018</b>	120	1354

Fonte: Adaptado de Vieira e Vidal (2018) e CEV/UECE (2018).

A partir do exposto, observa-se que antes da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia na escola há um maior do número de vagas, se comparado aos demais concursos. Além disso, a quantidade de inscritos é a segunda mais expressiva no decorrer dos pleitos. O concurso de 2013, logo quando lançado, não prevê nenhuma vaga para Sociologia, sendo necessária a reivindicação de professores, o que resulta na oferta de 16 vagas. Se compararmos a oferta de vagas no decorrer do período assinalado, verificamos que há uma oscilação entre procura e oferta.

Defendemos que, mesmo que todas as vagas disponibilizadas ao longo dos concursos fossem ocupadas, o número de professores concursados não contemplaria todas as escolas, ou seja, ainda existiriam professores sem vínculo efetivo lecionando Sociologia, o que acabaria por comprometer “o aprofundamento teórico ou a possibilidade de pesquisa nesse nível de ensino” (OLIVEIRA; CIGALES, 2020, p. 188). A ampliação de vagas poderia contribuir para amenizar a precarização do trabalho docente, além de favorecer um ensino mais qualificado da Sociologia na escola e oportunizar que os sujeitos formados na área tivessem condições de conquistar inserção e estabilidade na profissão.

Sobre a oferta de profissionais formados na área, acreditamos que exista um número superior à demanda, ainda que possa haver algumas variáveis, como a ausência de pretensão dos sujeitos formados em Sociologia e/ou Ciências Sociais de trabalhar em escolas de ensino

médio. A título de conhecimento, o CE conta com quatro universidades públicas que oferecem o curso de Licenciatura em Sociologia ou Ciências Sociais, sendo Universidade Federal do Ceará (UFC) – *Campus* de Fortaleza –, Universidade Estadual do Ceará (UECE) – *Campi* de Fortaleza e Itapipoca –, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) – *Campus* de Acarape – e Universidade Vale do Acaraú (UVA) – *Campus* de Sobral.

Vale ressaltar que Sociologia é uma das disciplinas que ofertam menos vagas. No concurso de 2003, somente perdeu para Espanhol (30); em 2009, para Espanhol (17), Arte-Educação (68) e Filosofia (117); em 2013, para Libras (11), disciplina que não apareceu nos concursos anteriores (VIDAL; VIEIRA, 2018); e, em 2018, para Língua Inglesa (100), Educação Física (100), Língua Espanhola (95), Arte-Educação (50) e Libras (10).

Por sua vez, português e matemática lideram com a oferta maior do número de vagas, possibilitando-nos refletir que a precariedade se apresenta mais acentuadamente em torno de profissionais que lecionam determinadas disciplinas com menor prestígio social, construído a partir da “inutilidade performática” que possuem num dado momento. Na política educacional vivenciada, notamos uma ênfase na construção de indicadores que são utilizados “para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados” (BALL, 2005, p. 554), os quais subsidiam as escolhas curriculares sobre o que seria importante ensinar. Esse direcionamento resulta no enfraquecimento de componentes curriculares que não geram indicadores, o que se revela inclusive em termos de oferta de vagas nos concursos públicos. Elucidamos concomitantemente que a maior chance de estabilidade que os professores de português e matemática possuem não representa a garantia de condições de trabalho adequadas, em face da grande responsabilização que recai sobre estes.

O favorecimento de determinados componentes curriculares em detrimento dos demais é percebido também por meio da Reforma do Ensino Médio e da BNCC, que deslegitimaram a maioria das disciplinas, o que nos leva a refletir sobre como se dá a oferta educacional em cada estado brasileiro, considerando a possibilidade de os sistemas de ensino construírem seus próprios documentos curriculares. Concordamos que “a manutenção da presença das Ciências Sociais no currículo do ensino médio, sua forma e carga-horária a ela destinada dependerá das disputas que se darão junto às Secretarias Estaduais de Educação que estão – orientadas pela BNCC” (BODART; FEIJÓ, 2020, p. 231). Nesse caso, pode haver novamente uma discrepância no *status* da disciplina de Sociologia no âmbito nacional, como era antes da Lei de obrigatoriedade.

Ao termos acesso ao Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) – em construção –, referente à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, foi possível verificar como está sendo pensada a educação no estado, inclusive por um grupo de professores (do ensino médio e do ensino superior), dado que são os responsáveis pela elaboração do texto da área supracitada.

Na contextualização sobre “o sentido da aprendizagem na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, é expresso que a referida área do conhecimento “proporcionará o acesso, aos discentes do ensino médio, de categorias de análise que lhes sirvam como instrumentos de leitura, compreensão e resolução das diversas situações vivenciadas no cotidiano” (CEARÁ, s/a, s/p). São aspectos que julgamos ser necessários diante da conjuntura social, que carece de uma análise crítica de seus respectivos fenômenos. Pontua-se como igualmente relevante

[...] que os componentes curriculares se voltem para uma educação mais significativa e integradora das várias dimensões do ser, e que – para além dos interesses mais imediatos, funcionalistas e utilitários –, as ferramentas próprias ao desenvolvimento das competências e habilidades específicas, proporcionadas pela área, sejam elementos que propiciem uma formação ampla, diversa e transformadora da realidade social (CEARÁ, s/a, s/p).

Denota-se o anseio por ultrapassar um ensino utilitarista e que atenda às intencionalidades que estão em cena, para possibilitar um conhecimento mais fecundo e diversificado aos estudantes. Nessa direção, menciona-se que os professores não devem ser meramente conteudistas. Ao contrário disso, é posta a pretensão no DCRC de que o profissional encaminhe os estudantes a problematizar o social.

Percebemos tal indicação como algo potente, que se contrapõe a certos direcionamentos presentes na BNCC que tentam reduzir os docentes a “dadores” de conteúdo, tendo como parâmetro as exigências das avaliações e do mercado. Essa prática resulta na projeção de um modelo de professor que se vincula às atuais políticas avaliativas e à pretensão de atribuir controle do conteúdo a ser também socializado nos próprios cursos de formação dos professores (DIAS, 2014).

A intenção esboçada é a de que, “no Ceará, o DCRC é o documento que subsidiarão [sic] as instituições públicas e privadas no debate e organização de suas propostas curriculares” (CEARÁ, s/a, s/p). Esse entendimento direciona-nos a acreditar que tal documento não terá uma feição impositiva na política curricular cearense, mas assumirá o papel de subsidiar a elaboração das propostas nas distintas unidades.

É explicitado também no DCRC que a educação cearense já possui documentos curriculares, sendo o Escola Viva (2000) e o Escola Aprendiz (2008). Contudo, verifica-se uma acentuada aproximação com os documentos nacionais, fato que é inclusive admitido no texto, ao mesmo tempo que não se percebe um avanço significativo no que se refere às especificidades da rede de ensino local, mas uma reafirmação majoritária dos aspectos presentes nas políticas macrossociais e homogêneas.

Nesse caso, é exposto que “a [sic] experiências curriculares do Ceará, assim como a presença das ideias de competências e habilidades, tem uma história” (DCRC, s/a, s/p), declarando que o Escola Viva já apresentava as competências e habilidades, conforme a lógica de documentos nacionais, citando PCN e PCNEM, por exemplo. No que concerne à Escola Aprendiz, existe diálogo com os PCN+ e as OCN. A partir de então, é expresso que o DCRC “não deve ser entendida, mesmo que esteja relacionada a documentos nacionais, como um documento novo, no que se refere a proposta curricular, na história da educação cearense” (DCRC, s/a, s/p), oportunizando-nos compreender que os documentos apresentam hibridismos.

No DCRC, é realizada uma contextualização sobre a BNCC, ressaltando que as mudanças ocorridas no decorrer das versões trazem equívocos e que a “Base do Estado do Ceará” vem superá-los, citando o fato de as disciplinas Filosofia e Sociologia terem deixado de ser obrigatórias na Lei 13.415/2017. Em contrapartida, é afirmado que, “no Estado do Ceará, a proposta do ensino da Sociologia, assim como da Filosofia, têm se mantido no currículo” (CEARÁ, s/a, s/p). Além disso, observa-se o seguinte:

A nova lei do Ensino Médio, ao determinar a existências [sic] dos itinerários formativos, entre eles a formação profissional e a possibilidade da contratação de instituições privadas e professores com notório saber, reforça a ideia de que as mudanças propostas na Nova lei do Ensino Médio e na terceira versão da BNCC trazem para a educação brasileira uma perda na formação integral do aprendiz, já que se abre a possibilidade dele não ter acesso aos conhecimentos como almejado nas duas primeiras versões (CEARÁ, s/a, s/p).

Com a leitura do DCRC, visualizamos que os professores responsáveis pela constituição do documento estão realizando uma análise ampla da BNCC, pois apresentam crítica ao empobrecimento da formação dos alunos, às relações com o mercado que são oportunizadas pela formação profissional e à desvalorização dos professores, ao permitir a admissão de profissionais para lecionarem sem formação adequada. Esperamos então que tais

problemáticas sejam minimizadas na educação cearense, embora haja uma forte relação da SEDUC com empresas privadas.

É destacado nessa conjuntura que o documento curricular cearense, da área supracitada, “se realizou com um cuidado de quem está na sala de aula e, além de saber o que deve ser aprendido pelo estudante, conhece suas múltiplas realidades” (DCRC, s/a, s/p). Assevera-se que “não abrimos mão de debater intensamente, de dialogar com diversas instâncias da sociedade cearense, de ouvir os revisores, os professores e os discentes” (DCRC, s/a, s/p).

Demarcamos a potência de tal documento ao ter na sua comissão de elaboração professores em exercício, mas chamamos a atenção para o fato de que nem todos os docentes da rede de ensino estão fazendo parte desse processo e que cada escola é única. Não tem como um conjunto de profissionais representar os demais, porque o conhecimento sobre o contexto se limita a onde estão inseridos e a representação não é plena (LOPES, 2012). Por seu turno, as dimensões contextuais de um dado espaço não são fixas, mas mutáveis.

Desse modo, defendemos a necessidade de que o DCRC não traga traços de autoritarismo, como a BNCC. É preciso que se considere a existência de múltiplos espaços de poder e também de negociação, para que a lógica da diferença não seja ocultada e desvalorizada (LOPES, 2012) e que também não se separem os textos políticos em proposta e prática. Expressamos que no DCRC também está sendo apresentada uma série de justificativas em favor do ensino de Sociologia na escola, o que é plausível em face dos constantes questionamentos sobre a relevância da disciplina. Desse modo, explicita-se:

O ensino de Sociologia permite ao educando a oportunidade de descobrir novos olhares sobre a realidade social com que este se defronta a partir dos saberes das Ciências Sociais quando esses conhecimentos possibilitam diálogos com as juventudes que se encontram na escola de ensino médio no Brasil (CEARÁ, s/a, s/p).

Esse trecho advoga a relevância da Sociologia na escola, que inclusive está sendo afirmada e defendida por meio do DCRC. Advogamos que, como fruto de produção discursiva, o DCRC é um texto híbrido que está sendo construído a partir da negociação entre demandas docentes e diferentes referências, dentre estas a BNCC e a Reforma do Ensino Médio, guardando, portanto, aproximações e distanciamentos, particularmente no que concerne à disciplina de Sociologia.

No currículo do Ceará, a Sociologia parece que irá permanecer como componente curricular obrigatório, assim como os demais da área de Ciências Humanas e Sociais

Aplicadas. Em relação à organização do conhecimento, são demarcadas as competências, as habilidades e os objetos de conhecimento, que são os gerais da área e os específicos de cada disciplina, a partir de suas respectivas singularidades. Não se verifica no DCRC um sentido puro acerca da organização do conhecimento, havendo um hibridismo (LOPES; MACEDO, 2011a) a partir de diversas significações sobre o que está presente na Reforma do Ensino Médio e na BNCC.

## 5 A ATUAÇÃO DAS POLÍTICAS NO CONTEXTO DA PRÁTICA

O presente capítulo objetiva apresentar a atuação das políticas no contexto da prática. Primeiramente, realizamos a caracterização das escolas que compõem o lócus da pesquisa, levando em consideração as dimensões contextuais às quais estão relacionadas. A análise dos contextos se dará em diálogo com a Teoria da Atuação de Ball e colaboradores (2016), partindo da compreensão de que cada escola possui uma lógica de ação específica e esse fato está relacionado com as condições existentes. Com isso, poderá ser possível ainda identificarmos a associação que os discursos produzidos pelos docentes possuem com os fatores institucionais.

Na segunda seção, expomos a análise das entrevistas realizadas com os professores participantes da pesquisa. Nossa intenção é demonstrar os discursos que os professores licenciados em Sociologia e/ou Ciências Sociais produziram sobre a Reforma do Ensino Médio, considerando que o documento curricular traz em seu respectivo texto a intenção de que a Sociologia seja trabalhada pela via da transversalidade, o que gera consequências para os docentes.

### 5.1 Dos contextos escolares

Nesta pesquisa, trabalhamos com duas escolas públicas de ensino médio. Em função do processo histórico de sua constituição, a primeira escola, situada na CREDE 8 (região do Maciço de Baturité), será denominada de Grupo Escolar. De igual modo, nomeamos a segunda instituição escolar com o pseudônimo de Escola Reunida, sendo esta vinculada a SEFOR (município de Fortaleza). Ambas as instituições escolares são integrantes do Projeto Piloto da Reforma do Ensino Médio. Apesar de estarem situadas no estado do CE, sob tutela da SEDUC, cada uma é detentora de peculiaridades, pois são únicas a partir das dimensões contextuais que possuem (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

A relação com cada escola se estabeleceu de modo singular devido às lógicas de ação específicas. O contato principal se deu com os professores de Sociologia, mas também tivemos que buscar diálogo com os membros da gestão escolar em função dos procedimentos éticos da pesquisa e da necessidade de solicitar os documentos atinentes a sua respectiva composição.

Embora as solicitações dos documentos tenham sido feitas para as duas escolas do mesmo modo, o que inclusive aconteceu na ocasião de solicitação da anuência, os

documentos escolares foram conquistados de formas e em tempos particulares, fato que repercutiu inclusive na contextualização sobre as instituições. Não conseguimos ter acesso a alguns documentos da Escola Reunida por causa de impasses internos e da pandemia do Covid-19, que impossibilitaram outra visita à instituição. Por sua vez, na escola Grupo Escolar, conseguimos ter acesso a todos os requerimentos.

Propomo-nos a investigar nas escolas os documentos: a) o Projeto Político-Pedagógico (PPP), com o intuito de conhecermos como o processo educacional está sendo delineado, considerando que isso pode ter relação direta com o espaço da disciplina de Sociologia; b) a matriz curricular, para visualizar como a disciplina de Sociologia está sendo apresentada diante da flexibilização curricular; c) o Plano de Flexibilização Curricular (PFC), com o propósito de compreender como está ocorrendo a atuação da Reforma do Ensino Médio; d) e os programas e projetos existentes nas instituições escolares em estudo, na perspectiva de conhecer as finalidades formativas que são enfatizadas na escola.

### **Escola Reunida**

A Escola Reunida é fruto da fusão de escolas isoladas. O nome da instituição homenageia uma personalidade da cidade de Fortaleza, que não será mencionada para não quebrar o anonimato da escola. As instalações contam com biblioteca, laboratório de ciências, laboratório de informática, acesso à internet com banda larga, computadores (para uso dos alunos e funcionários), pátio coberto, auditório, quadra de esportes descoberta, sala de professores, sala de secretaria, sala de diretoria, almoxarifado, refeitório e 20 salas de aula (com 40 turmas).

A instituição escolar é de ensino regular e está localizada na zona urbana, especificamente em um espaço central de Fortaleza. Recebe alunos de mais de 100 bairros da capital e também de municípios próximos. Conta com aproximadamente 100 funcionários escolares (em torno de 61 docentes) e cerca de 1.500 estudantes matriculados nas três séries do ensino médio que funcionam no período diurno.

Verificamos através do *site* da SEDUC que a escola possui notoriedade no que diz respeito às aprovações dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em uma das visitas, identificamos uma procura considerável dos pais e/ou responsáveis por uma vaga para os adolescentes na instituição. Um funcionário da escola nos informou que em época de matrícula formam-se filas e repórteres televisivos se fazem presentes para noticiar o fato.

Acreditamos que os resultados da escola nas avaliações tendem a influenciar no recrutamento de estudantes (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) que almejam investir na sua formação.

Tais aspectos compõem a visão social construída na/sobre a escola, que tem como *slogan* desde 2009 “Uma Escola de Sucesso”, conforme está presente no PPP, o qual iremos apresentar após ser feita a leitura do documento na integralidade. O PPP contém 106 páginas, está organizado por seções<sup>25</sup> e quando disponibilizado estava em processo de atualização.

O citado documento é considerado um guia para as ações dos membros escolares, sendo de responsabilidade dos funcionários e estudantes a sua respectiva “operacionalização”. Desse modo, o compromisso consiste em “participar das ações do PPP que tornem a escola um ponto de referência educacional para a comunidade fortalezense” (CEARÁ, 2014, s/p).

É perceptível que a pretensão por elevar consecutivamente o padrão da escola e a busca por títulos ocupam um espaço de importância. Isso deve ser reflexo da valorização dada pela SEDUC a determinadas performances, que tendem a ser definidoras da qualidade de sujeitos e organizações a partir de práticas de julgamento e avaliação (BALL, 2002), em que os profissionais escolares se tornam vítimas e cúmplices desse sistema.

A gestão do atual diretor escolar, iniciada em 2009 através de eleição, possui destaque no decorrer do PPP, possibilitando-nos pensar que ele é vislumbrado como uma figura central para o desempenho da escola. A esse profissional são atribuídas a ampliação das matrículas, as mudanças estruturais e “a redução da reprovação e evasão escolar, a melhoria dos resultados na avaliação externa” (CEARÁ, 2014, p. s/p).

Tais questões nos levam a refletir que “a complexidade humana vê-se reduzida à forma mais simples possível: números em uma tabela” (BALL, 2005, p. 547). Essa publicização das conquistas é incentivada pela performatividade como “uma cultura e modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança” (BALL, 2002, p. 5). Desse modo, “os indivíduos e as organizações farão o que for necessário para se distinguir” (BALL, 2005, p. 549) nessa forma de gerenciamento que está sendo colocada na educação (GEWIRTZ; BALL, 2011).

Nesse cenário, é reafirmado que o crescimento de vagas na escola, a melhoria da estrutura e o desempenho significativo nas políticas de avaliação “[resultam] do trabalho [...] de gestão. É fruto do trabalho sério de nossos bons professores que incansavelmente se

---

<sup>25</sup> Tais como diagnóstico (Avaliando Estrutura e Funcionamento e Avaliando Programas, Projetos, Planos e Atividades) e avaliação (Execução e Avaliação e Soluções Propostas).

dedicam para que a Escola se torne cada vez mais a **Escola de Sucesso** que queremos ser” (CEARÁ, 2014, s/p, grifos nossos). Os resultados exitosos dos alunos são evidenciados no documento, dentre os quais as suas aprovações em universidades públicas e privadas, as suas colocações em cursos de prestígio social na UFC, as suas conquistas de medalhas de Ouro na Olimpíada Brasileira de Robótica, as suas menções honrosas na OBMEP, as suas premiações no SPAECE, os seus projetos selecionados e premiados nas feiras da SEFOR, “além de vários convites a participar de exposições dos projetos [...] em feiras e eventos nacionais e internacionais como a FEBRACE, a SBPC, entre outros” (CEARÁ, 2014, s/p).

Destarte, afirma-se no PPP que o aspecto avaliativo, ao ser composto de elementos como dialogicidade e confiabilidade, aprimora “a ação pedagógica da Escola para as avaliações externas como SAEB, Prova Brasil e SPAECE e, principalmente, Enem” (CEARÁ, 2014, s/p). Acredita-se que “Uma **Escola de sucesso** só se faz com Pessoas de Sucesso: pais, alunos, professores, funcionários e gestores” (CEARÁ, 2014, s/p, grifos nossos).

É citado ainda no documento que no ano de 2014 a “clientela” tem sido formada majoritariamente por egressos de escolas particulares, “além dos alunos das escolas públicas de bairros mais distantes que escolhem estudar longe de suas casas por acreditar que a Escola [...] é a melhor que as escolas próximas as suas residências” (CEARÁ, 2014, s/p). Observa-se a construção discursiva na qual podemos identificar um sentido de competitividade na oferta educacional, para que haja uma distinção da escola frente às demais.

Esse fato é problemático, porque pode vir a excluir sujeitos que não possuem as performances tidas como ideais, assim como fortalecer uma cultura de responsabilização docente pelo processo educacional a partir de metas e da imposição de comportamentos. Tal responsabilização é denotada em alguns excertos do documento, que conclamam os professores a assumirem uma dada performance: “Precisamos, cada vez mais, ser melhores no que fazemos, pois, os alunos, assim como seus pais, exigem uma escola cada vez melhor. E aquela que não prestar um serviço de qualidade, está fadada ao declínio e ao fechamento” (CEARÁ, 2014, s/p). Concordamos com Ball (2002) quando afirma que a gestão educacional pautada na competitividade, que é influenciada também por instâncias privadas, tem apresentado efeitos perversos na subjetividade dos profissionais escolares, tendo em vista que muda o que fazem e são na relação com os outros (BALL, 2002).

De acordo com o que consta no PPP da instituição educacional, “as avaliações não são apenas números, mas procedimentos capazes de oferecer um conjunto preciso de informações à escola e ao professor para propiciar uma educação pública de qualidade”

(CEARÁ, 2014, s/p). Tal posicionamento indica a existência de uma cultura de testagem que ocasiona implicações no currículo escolar (FRANGELLA; MENDES, 2018), porque é conferido à avaliação um papel estratégico para ações escolares por intermédio da ideia de que a qualidade educacional pode ser comprovada pelo rendimento dos estudantes em avaliações externas.

O significativo “avaliação” permeia todo o PPP. Em uma das abordagens, fica explícito que as avaliações têm gerado inclusive um “mal-estar” aos professores, mediante a consideração que “privilegia muito mais o alcance de uma nota, do que uma aprendizagem efetiva” (CEARÁ, 2014, s/p). A escola também possui uma avaliação formativa, na qual “os alunos são avaliados pelo grau de compromisso, disciplina, responsabilidade com o processo educativo e com a escola” (CEARÁ, 2014, s/p), o que estaria relacionado ao aspecto mais processual.

É posto no PPP que “é compartilhado por educadores as angústias de um sistema de avaliação considerado falho, na maioria dos aspectos” (CEARÁ, 2014, p. s/p). Isso é mencionado em referência às avaliações internas, em que se apresenta que “não é este sistema avaliativo que queremos” (CEARÁ, 2014, s/p). O descontentamento gera, posteriormente, o seguinte questionamento: “é possível alterar o modelo de avaliação diante das exigências burocráticas do sistema?” (CEARÁ, 2014, s/p).

É nítida, através das explanações no documento, a existência de uma insatisfação acentuada dos profissionais escolares com a forma como estão organizadas as avaliações, tendo em vista que barram suas respectivas autonomias sobre o fazer educativo na escola. O panorama nos demonstra que as práticas discursivas realizadas sobre a educação são diversas e, por vezes, antagônicas, evidenciando que o contexto da prática é um espaço de recontextualização do que está posto no âmbito educacional, ao mesmo tempo que nos possibilita ver a ruptura entre o que os professores consideram boas práticas e as imposições de desempenho (BALL, 2005).

É apresentado, por meio do PPP, que a escola “sempre buscou o melhor para os seus alunos, trabalhando de maneira a integrar áreas, assuntos, conteúdos, conhecimento” (CEARÁ, 2014, s/p). Essa perspectiva de integração dos saberes está presente nos discursos do MEC e também na fala da professora SF (ver 5.2).

Existe ainda no documento a preocupação com a ausência de inter-relação dos conteúdos numa mesma área de conhecimento, que repercute em um currículo compartimentado (CEARÁ, 2014, s/p). A definição sobre o currículo é feita a partir da conceituação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012, que o

denomina como uma “proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes” (BRASIL, 2012, p. 2).

Nesse parâmetro, a escola almeja “um currículo integrado, articulando saberes e conhecimentos, construindo pontes entre áreas e estreitando laços entre conteúdos” (CEARÁ, 2014, s/p). Compreendemos que “não é de hoje que o currículo integrado é defendido como forma de organização do conhecimento escolar capaz de garantir a melhoria do processo de ensino-aprendizagem” (LOPES, 2008, p. 39). Contudo, advogamos em prol de pensar o currículo a partir das singularidades escolares, mediante a sua consideração como uma prática discursiva e de significação (LOPES; MACEDO, 2011a).

De acordo com o campo curricular, são propostas determinadas mudanças na escola mediante “uma revisão curricular, a partir da utilização de instrumentos como Matrizes Curriculares, Matrizes de Referência do ENEM, Escola Aprendiz e PCNs, integrado juntamente a metodologia e dinâmica trazida pela NTPPS” (CEARÁ, 2014, s/p). O propósito é “preparar nossos alunos para enfrentar desafios cotidianos fortalecendo, principalmente, ações de leitura, escrita e raciocínio lógico, não esquecendo da importância de se trabalhando dessa forma, também estaremos trabalhando as competências exigidas pelo ENEM” (CEARÁ, 2014, s/p).

A ação escolar se baseia nas diretrizes dos documentos curriculares nacionais, estadual e do programa Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), que está na escola desde 2012. Identifica-se uma ênfase nas demandas apresentadas pelas políticas de avaliação e pelo ENEM e a compreensão do currículo como algo fixo e passível de ser testado. Nesse caso, “a avaliação se constitui como instituinte na produção curricular” (FRANGELLA; MENDES, 2018, p. 298).

Muito provavelmente, o enfoque dado às avaliações possibilitou que a escola obtivesse nota 5.3 no IDEB de 2019, que apresenta crescimento em relação a 2017 (5.0), mediante o enquadramento dos conteúdos escolares às demandas da performatividade. Vale explicitar que a escola ultrapassou inclusive a meta do Brasil para o ensino médio em 2019.

Apesar de a Reforma do Ensino Médio e de a BNCC não serem mencionadas na contextualização sobre os documentos curriculares (que pode ser devido ao PPP estar desatualizado), a lógica das atuais políticas encontra-se presente nas ações escolares em razão do discurso de enaltecimento dos componentes curriculares. Estes são valorizados pelas políticas de avaliação e da inter-relação do mercado com o processo educacional através do NTPPS e como iniciativa da SEDUC/CE em parceria com o Unibanco.

O paradigma da globalização neoliberal tem influenciado na dinâmica educacional da Escola Reunida pela partilha dos mesmos sentidos educacionais. Tal fato decorre, porque a “criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de ‘bricolagem’; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos” (BALL, 2001, p. 102), que, mesmo passando por um processo de recontextualização, consolidam aspectos comuns.

Verificamos através do PPP da Escola Reunida a presença de programas e projetos que estão coexistindo. Como o documento não está atualizado, sentimos a necessidade de estabelecer contato com a coordenadora pedagógica para saber sobre o funcionamento de cada um atualmente e o desenvolvimento de novos programas/projetos, oportunizando, assim, que os apresentássemos.

Quadro 2 – Programas e projetos na Escola Reunida

Programas/projetos	Iniciativa	Descrição
<b>Enem chego junto chego bem</b>	SEDUC/CE	O projeto possui o intuito de dar suporte às ações desenvolvidas pelas escolas públicas, objetivando melhores resultados dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (CEARÁ, 2014, s/p).
<b>NTPPS</b>	Instituto Aliança e SEDUC-CE	Programa de reorganização curricular cujo objetivo é promover, em articulação com a política pública de educação do Ceará, a reorganização curricular do ensino médio, de modo a garantir ao adolescente e ao jovem conhecimentos e competências para a vida e para o trabalho (INSTITUTO ALIANÇA, s/a, s/p).
<b>Diretor de Turma – PPDT</b>	SEDUC-CE	O projeto tem como objetivo principal promover o desenvolvimento afetivo, cognitivo, pessoal e social do aluno. Para tanto, faz-se necessário um constante diálogo entre as partes principais do processo formativo (ESCOLA REUNIDA, 2014, s/p).
<b>Escola aberta</b>	SEDUC-CE	O Projeto incentiva e apoia a abertura, nos finais de semana, de escolas localizadas em territórios de vulnerabilidade social.
<b>Projeto de Aprofundamento dos Descritores do ENEM, IDEB e SPAECE</b>	ESCOLA e SEDUC-CE	O projeto objetiva aprofundar a aprendizagem dos estudantes nas disciplinas de português e matemática nas 3 séries do ensino médio.
<b>Minha Escola é da Comunidade</b>	SEDUC	O projeto busca ofertar tutoria para a disciplina de matemática e monitoria em disciplinas específicas.
<b>Corretores de Redação</b>	ESCOLA	O projeto objetiva ofertar suporte aos estudantes para a redação do ENEM através de aulas que ocorrem pelo menos a cada 15 dias.
<b>Jovem de Futuro</b>	Instituto Unibanco e	O programa foi estruturado com base na premissa de que uma gestão de qualidade, eficiente, participativa e orientada para

	SEDUC/CE	resultados, com equidade, pode proporcionar impacto significativo no aprendizado dos estudantes (INSTITUTO UNIBANCO, s/a, s/p).
--	----------	---

Fonte: Elaboração própria.

Os programas e projetos existentes na Escola Reunida possuem variados direcionamentos, porém estão majoritariamente voltados para atender as demandas das políticas de avaliação através do enfoque no ensino de português e matemática. Esse destaque também é dado pelas políticas globais de educação que, conseqüentemente, influenciam Estados-Nação e escolas a proporcionarem uma educação direcionada a resultados a partir do discurso de qualidade educacional associado aos princípios de eficiência e eficácia (FRANGELLA; MENDES, 2018), que tornam os profissionais escolares responsáveis por indicadores (BALL, 2002).

Até as micropolíticas escolares estão consoantes com essa lógica educacional, uma vez que passam a operar com os sentidos de qualidade que estão hegemônicos, circunstância que favorece a deslegitimação da disciplina de Sociologia também na escola, por não atender as reivindicações sinalizadas à educação, que são propagadas pelo mercado por meio de programas como o Jovem de Futuro (Unibanco) e o NTPPS (Instituto Aliança), que está como componente curricular na escola, ocupando uma carga horária significativa.

Os princípios capitalistas estão se inserindo na escola e a remodelando conforme as possibilidades existentes. A SEDUC tem inclusive demonstrado uma aproximação considerável com essa forma de gerenciamento que usa tecnologias para reformar o setor público através dos seus profissionais (BALL, 2005), desconsiderando que existem outros sentidos educacionais, inclusive advindos de sujeitos que produzem currículo no cotidiano das escolas.

Enquanto programas, projetos e outros componentes curriculares adentram a escola sem estarem ancorados numa ciência de referência, a exemplo do NTPPS e da “Formação para Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais” (PDDT), a Sociologia não consegue ampliar seu espaço, somente resistir. Percebemos, através do resumo de lotação dos professores (disponibilizado por um funcionário da SEDUC), que a Sociologia continua com sua carga horária de uma aula semanal por turma, juntamente com a Filosofia. Esse desprestígio está interligado à desvalorização da própria área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, reforçada pelas atuais políticas curriculares e por determinados discursos,

conforme já visto. Nesse caso, o sujeito da nossa pesquisa tem atuado 40 horas mensais, incluindo outras atividades, além do ensino de Sociologia.

### **Grupo escolar**

A segunda escola participante do estudo foi criada em 1953 em forma de grupo escolar e, por isso, a sua denominação para efeito desta pesquisa. Em 1972, começou a ofertar o 1º grau<sup>26</sup>, com turmas até a 8ª série. Posteriormente, em 1985, passou a se chamar escola de 1º e 2º grau com os cursos profissionalizantes de administração e normal<sup>27</sup>. A partir de 1995, a contratação dos diretores se estabeleceu através de seleção de provas e títulos e eleição pela comunidade escolar.

Atualmente, a escola conta com sala de direção bem equipada, sala de secretaria, sala de multimeios, depósito da merenda escolar e de utensílios, cozinha, almoxarifado, sala de coordenação pedagógica, 9 salas de aula, sala dos professores, sala de leitura, laboratório de ciências, laboratório de informática, acesso à internet, computadores (para os alunos e uso administrativo), ginásio poliesportivo, 2 pátios descobertos e quadra de esportes coberta. A escola é bem estruturada, organizada, limpa e de ambiente harmonioso entre alunos e funcionários mediante o que foi apresentado nos dias em que estivemos presentes.

A instituição escolar oferta ensino regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e está situada no centro de um município do Maciço de Baturité, em área de fácil e tranquilo acesso. Funciona nos três turnos, estando composta por com 16 turmas, sendo 8 de manhã, 7 à tarde e 1 à noite. Recebe 557 alunos e possui 62 funcionários, sendo 30 professores com exercício na docência, 23 desses com vínculo temporário e 7 efetivos (estando 5 lotados fora da sala de aula).

A escola possui 3 organismos colegiados (grêmio escolar, conselho escolar e congregação de professores) e é mantida através de verbas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e, também, recebeu recursos via PDDE relativo ao Novo Ensino Médio.

Ao lermos o PPP, que conta com 50 páginas e está organizado por seções<sup>28</sup>, identificamos que no Grupo Escolar o desafio educacional consiste em “ofertar a educação a comunidade heterogênea que busca na escola conhecimento para garantir melhores condições

---

<sup>26</sup> Termo utilizado a partir da Lei n. 5692/71 para se referir ao então ensino fundamental.

<sup>27</sup> Que prepara os estudantes para lecionar em séries iniciais do ensino fundamental.

<sup>28</sup> Tais como concepções, descrição da realidade, missão e plano de ação.

de vida, econômica, social e cultural, sendo referência em qualidade, contribuindo para construção de um mundo melhor” (CEARÁ, 2020, s/p). Fica explícito o reconhecido de que a comunidade estudantil é formada por sujeitos singulares, sendo exposta a pretensão de possibilitar uma educação de qualidade, que possa vir a repercutir positivamente na vida do alunado e na sociedade.

É expresso, por conseguinte, que o diretor escolar, em acordo com as políticas educacionais do Ceará, “defende uma visão de Homem, Sociedade, Educação, Currículo, Conhecimento, Ensino – Aprendizagem e Avaliação voltada para o bem comum, para a propagação da paz e para a formação de sujeitos ecologicamente responsáveis pelo bem comum” (CEARÁ, 2020, s/p). Identificamos também, através do PPP, o “intuito de garantir a permanência e o sucesso dos alunos, elevando os indicadores de aprendizagem, envolvendo a comunidade de forma democrática, participativa, inclusiva e cidadã na construção de um mundo melhor” (CEARÁ, 2020, s/p).

Em face da amplitude de propósitos educativos na escola, é perceptível um hibridismo de concepções educacionais com traços distintos (LOPES; MACEDO, 2011a), mas que estão em cena no campo curricular como espaço agregador de diferentes demandas. Esse fato se articula com os elementos constituintes das políticas curriculares que trazem princípios tanto de uma educação mais ampla quanto instrumental, dando ênfase às demandas que lhes são prioritárias.

O grupo escolar possui nota 3,8 no IDEB de 2019. Acreditamos que o aspecto avaliativo seja uma das demandas mais valorizadas na escola, tanto que houve um crescimento do índice em relação a 2017, que era de 3.2, embora não se tenha conseguido ultrapassar a meta nacional de 4.6 para escola pública estadual.

Ademais, expressa-se que “o contexto educativo escolar aponta e exige que definamos a escola em que acreditamos” (CEARÁ, 2020, s/p). Nesse caso, é exposto que, como vivemos numa sociedade global, a escola precisa transformar as informações em conhecimentos científicos, de modo a superar o senso comum.

O componente curricular de Sociologia se propõe inclusive a trabalhar com os fenômenos sociais numa perspectiva científica (LAHIRE, 2014). Desse modo, a disciplina pode ter uma valorização no Grupo Escolar a partir das concepções que estão sendo compartilhadas, se a sua respectiva potencialidade for demarcada a partir de práticas discursivas, considerando que os embates são necessários para disputarmos os sentidos da educação.

Sobre as intencionalidades educacionais, explicita-se que “o processo [...] deve contemplar um tipo de ensino e aprendizagem de forma dialógica que ultrapasse o simples

repassa e reprodução de saberes ‘cristalizados’ (CEARÁ, 2020, s/p) e que “o educando torne-se crítico e que exerça a sua cidadania, refletindo sobre as questões sociais e buscando alternativas de superação da realidade” (CEARÁ, 2020, s/p). Contudo, a seguir, expressa que a educação “é o meio de inserir o aluno no mercado de trabalho, bem como torná-lo apto as demandas postas pelo capitalismo, além de ser o cerne da transformação dessa realidade” (CEARÁ, 2020, s/p). O presente trecho demonstra uma visão de que é preciso haver uma adaptação às exigências do mercado.

Visualizamos que o PPP traz uma ambiguidade (própria do processo de produção dos textos políticos) em relação à formação dos estudantes mediante a diversidade de sentidos educacionais que podem divergir. Tal fato tende a ocorrer devido à articulação de demandas diversas e, por vezes, antagônicas nos documentos. Num momento, faz-se uma crítica ao sistema vigente e, em outro, se endossa a perspectiva de adaptação ao mercado. Tais ambivalências geram implicações sobre as propostas educacionais e também favorecem uma heterogeneidade de leituras nos diferentes contextos que entram em contato, podendo resultar em recontextualizações.

Afirma-se, ainda, a necessidade dos membros escolares de “conhecer e analisar o meio em que vivem, os contextos de sua clientela e a partir daí traçar metas [...] para que consiga sucesso no seu papel primordial, a educação para a vida e para um mundo melhor” (CEARÁ, 2020, s/p), numa perspectiva de contextualização educacional. Em torno desses objetivos, são apresentados os pontos fortes da escola, como equipe docente qualificada, projetos de intervenção (para garantir o ensino-aprendizagem de qualidade), matrícula de alunos com necessidades especiais, projeto diretor de turma e NTPPS. Quanto aos aspectos que precisam ser enfrentados, destacam-se a evasão no turno vespertino, a baixa autoestima dos alunos, o baixo desempenho de alguns alunos em diversas disciplinas, a indisciplina e a rotatividade de professores por causa do grande número de contratos temporários.

Ao analisarmos a matriz curricular do Grupo Escolar, notamos que segue o padrão de valorização de algumas disciplinas em detrimento de outras em termos de carga horária, como português e matemática. Por sua vez, a disciplina de Arte é ofertada somente no 1º ano do ensino médio, com uma aula semanal, e a Sociologia é ministrada nas três séries, com apenas uma aula semanal por turma. Na parte diversificada que diz respeito à flexibilização curricular, aparece o componente Formação para a Cidadania, com uma aula semanal nos 2º e 3º anos e o NTPPS com 5 aulas semanais no 1º ano do ensino médio.

Ao verificarmos a proposta curricular da disciplina de português (que está anexa no PPP), identificamos que segue uma organização por competências e habilidades, com foco

nos descritores do SPAECE, demonstrando existir uma preocupação com os resultados escolares, o que reafirma a relevância do ensino do componente curricular. No Plano de Ação da escola, no eixo onde são agrupadas as metas e ações a serem cumpridas, o SPAECE também é mencionado, juntamente com o ENEM, na perspectiva de motivar a participação dos alunos e, assim, cumprir a meta de elevar o desempenho dos estudantes nas avaliações internas e externas em 10%.

Existe uma visível preocupação em sanar problemáticas da escola através de ações interventivas, conforme observado no PPP da instituição, o que engloba a divulgação mais efetiva dos bons resultados dos alunos nas avaliações externas e nas olimpíadas mediante criação de *outdoor* com fotos dos estudantes de desempenho significativo, formação de grupos de estudo e mapeamento dos alunos com extremos de indisciplina. A esse respeito, concordamos com Ball, quando chama a atenção para o fato de que “as iniciativas e a resolução de problemas são supervalorizadas [...]” e, dessa forma, “[...] são colocadas em prática novas formas de vigilância e automonitoramento, como, por exemplo, [...] determinação de objetivos” (BALL, 2001, p. 109). Os programas e projetos na escola também têm o propósito de intervir nos pontos negativos da escola, como a questão dos resultados em avaliações, além de ter outros propósitos.

Quadro 3 – Programas e projetos no Grupo Escolar

Programas/Projetos	Iniciativa	Descrição
<b>Recriando Rotas</b>	Escola	O projeto objetiva fortalecer a leitura e a escrita dos alunos para melhorar o desempenho nas avaliações externas através de reforço e oficinas.
<b>Aluno Monitor</b>	Escola	O projeto objetiva integrar os alunos na instituição, criar o senso de responsabilidade e o sentimento de pertencimento através da atuação na sala de multimeios, laboratório de informática e laboratório de ciências.
<b>Monitoria de informática</b>	SEDUC/CE	O projeto objetiva proporcionar a atuação remunerada dos alunos no laboratório de informática.
<b>Expresso Literário</b>	Escola	O projeto objetiva incentivar a leitura aos estudantes.
<b>Piquenique Literário</b>	Escola	O projeto objetiva trocar experiências de leituras entre os estudantes e visibilizar as produções de autores locais (da comunidade) e de outros lugares.

<b>Enem Não Tira Férias</b>	SEDUC/CE	Uma ação que integra o projeto “Enem Chego Junto Chego Bem”, cujo objetivo é auxiliar os estudantes na prova do ENEM.
<b>Corrigindo Rotas</b>	Escola	O projeto objetiva oferecer reforço de matemática aos alunos para melhorar o desempenho nas avaliações externas.
<b>Projeto Professor Diretor de Turma (PDDT)</b>	-	-
<b>NTPPS</b>	-	-

Fonte: Elaboração própria.

A escola tem criado um número de programas e projetos considerável, os quais podem ser compreendidos como micropolíticas, ou seja, processos criados na instituição escolar. Todavia, é identificada uma ênfase em programas e projetos que favorecem o desempenho dos alunos nas avaliações e também no ENEM, embora se constem outros propósitos formativos. A instituição escolar cria ações a partir das suas necessidades mediante observação do contexto e das demandas de aprendizagem apresentadas pelo público estudantil e também pelos “dirigentes” da educação.

Ao conversarmos com a coordenadora pedagógica da escola, fomos informadas de que esses programas e projetos já podem ser considerados parte da flexibilização curricular da Reforma do Ensino Médio. Ao analisarmos o Plano de Flexibilização Curricular (PFC), percebemos uma movimentação em curso na escola em relação às atuais políticas curriculares.

O PFC está constituído por:

a) “Ações de flexibilização curricular”, organizadas por: 1) atividade, 2) áreas de conhecimento envolvidas, 3) carga horária, 4) descrição e 5) motivação. Essas ações englobam as “ciências na natureza”, “linguagens e códigos” e “todas as áreas”. Assim, fazem referência, dentre outros elementos, ao projeto recriando rotas (circuito de gestão), às oficinas interdisciplinares (circuito de gestão), à modernização de laboratórios e à ampliação do acervo da sala de multimeios. Embora essa última atividade esteja descrita para “todas as áreas”, a aquisição do acervo está direcionada principalmente para autores da língua portuguesa. A ênfase nesse sentido é dada para as disciplinas de português e matemática, com vistas ao aumento de proficiência nas áreas que também são valorizadas no âmbito global, o que nos permite perceber o empréstimo de ideias (BALL, 2001) e a hegemonização de sentidos educacionais que favorecem o ensino de determinados conteúdos em detrimento de outros.

b) “Execução dos recursos recebidos via PDDE novo ensino médio – 1ª etapa”, em que se apresentam: a ação, os itens, a finalidade e o valor. As ações estão denominadas por formação dos professores, protagonismo juvenil, projeto de vida, modernização da LEI e formação continuada. Os itens são os objetos que a escola irá adquirir, como projetor, mesa, armários e impressora. Tem como finalidades ampliar o conhecimento dos professores acerca da BNCC, estruturar ambientes para realização de atividades, realizar organização da feira NTPPS e estruturar o ambiente para o trabalho com o projeto de vida, dentre outras.

Há também a descrição sobre a “Execução dos recursos recebidos via PDDE novo ensino médio – 2ª etapa” e a “Execução dos recursos recebidos via PDDE novo ensino médio – 3ª etapa”, que seguem a mesma estrutura indicada anteriormente. As propostas que serão desenvolvidas nesses momentos se referem às ações de flexibilização curricular, formação de professores e protagonismo juvenil, com a finalidade de ampliar o conhecimento sobre o novo ensino médio, a formação dos professores acerca da BNCC e a produção de material pedagógico.

A “flexibilização curricular” descrita no PFC está associada às demandas apresentadas pela Reforma do Ensino Médio que busca reconfigurar essa etapa de escolarização. Ademais, a ideia de o estudante ser protagonista do seu próprio processo educacional tende a responsabilizá-lo pelos resultados de suas respectivas ações, ao mesmo tempo que desresponsabiliza o Estado de assisti-lo, como se a sociedade em que vivemos fosse equitativa e houvesse uma meritocracia justa.

Algumas atividades carregam a marca do “circuito de gestão”, que é um método que consolida a Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem (GEPR), mediante a realização de 4 etapas (planejamento, execução do plano de ação, monitoramento e avaliação de resultados e correção de rotas). O método é inspirado no PDCA, que em português significa planejar, executar, checar e atuar/ajustar. Os agentes de implantação são o gestor escolar e o profissional de Apoio ao Circuito de Gestão (ACG). Cabe ao diretor liderar os processos dentro da escola; por sua vez, o profissional de ACG tem a função de orientar, acompanhar e monitorar a implementação do Circuito de Gestão (UNIBANCO, s/a, s/p). Essa ação acontece a partir do programa Jovem de Futuro, que é uma iniciativa do Unibanco com a SEDUC.

A influência do setor privado na escola pública é observada na indicação de metas e direcionamento da atuação do diretor escolar como sendo o gerenciador de uma empresa. Além disso, há o estímulo de performances que são típicas do sistema produtivo, na busca de inculcar a competitividade e a produtividade nos agentes que fazem o processo curricular nas escolas.

Nesse contexto, ignora-se que os sujeitos escolares possuem seus próprios sentidos educacionais com base no conhecimento que possuem, suas experiências de vida e cultura. É visível que na interconexão entre política educacional e neoliberalismo o dinheiro está presente, pois “[...] a própria política é agora comprada e vendida, é mercadoria e oportunidade de lucro, há um mercado global crescente de ideias de políticas” (BALL, 2014, p. 222). A terceirização que põe a educação a serviço de lucro permite que o setor privado possua parte de políticas mediante negociações, tornando a área educacional um empreendimento rentável e maléfico para os sujeitos escolares, que são vistos como receptores de políticas, e não criadores e recriadores, como acreditamos que sejam.

Defendemos que as ações dos profissionais escolares não podem ser disciplinadas por quem desconhece o que é construir educação no dia a dia através de práticas curriculares que estão para além de documentos escritos. A escola é um espaço de poder que, apesar de todos os constrangimentos impostos, pode também desafiar essas lógicas educacionais autoritárias. É por isso que, por vezes, as respostas às políticas imperativas são dadas sem que haja uma real mudança na dinâmica escolar (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Apesar de a Escola Reunida e o Grupo Escolar possuírem singularidades próprias do espaço onde estão assentados e do público que atendem, ambos possuem um sentido de qualidade hegemônico que está associado às políticas de avaliação. Por essa razão, há um enfoque no ensino de português e matemática tanto na chamada “grade curricular” do ensino médio quanto nos programas e projetos em funcionamento na escola.

Na Escola Reunida, identificamos uma intencionalidade de se distinguir das demais instituições escolares como se estas fossem empresas num mercado que precisa se destacar e competir entre si. Essa ação faz parte do sistema gerencial que objetiva criar uma cultura empresarial no setor público (BALL, 2005), a qual força os profissionais escolares a serem eficientes.

Tal fenômeno tem se apresentado em outros lugares do globo, como no Reino Unido, conforme apontado e problematizado por Ball (2005) em pesquisas que evidenciam que as pressões remetidas pela performatividade têm sido responsáveis pela expulsão de professores do sistema educacional. As políticas são objetos de inquietações nas escolas por causa da ideia de que precisam ser materializadas, em razão de que predomina uma noção de poder como algo localizado unicamente no âmbito do Estado, embora não seja.

Nessa conjuntura, as escolas que compõem o campo empírico do trabalho têm respondido as demandas e exigências que lhes são impostas com a elaboração de programas e projetos que buscam atender as prescrições. Salientamos que a SEDUC-CE, além de manter

parcerias com o setor privado, seguindo a tendência global, tem valorizado acentuadamente a inserção dos estudantes no ensino superior através do Enem, evidenciando que nem todos os sentidos educacionais que estão hegemônicos são tomados como verdades na política educacional cearense.

Contudo, é verificada uma centralidade na educação do CE em torno do programa Jovem de Futuro (Unibanco) e do NTPPS (Instituto Aliança), que são trabalhados nas duas escolas pesquisadas, embora tenham contornos diferentes em cada instituição. O NTPPS é ofertado nas três séries do ensino médio na Escola Reunida e no Grupo Escolar somente na primeira série, devido ao fato de o programa não ser visto positivamente por todos os sujeitos escolares, principalmente pelos professores de matemática, que teriam sua carga horária reduzida para a oferta desse componente curricular. Essa assimetria na atuação do NTPPS nos mostra que a escola é um espaço recontextualizador de políticas com base nas suas particularidades que envolvem tensões no espaço educacional (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

De acordo com informações acessadas no *site*<sup>29</sup> da SEDUC/CE, havia, em 2018, 190 escolas que desenvolviam a proposta educativa do NTPPS. Para nós, é um número significativo de instituições escolares que estão passando por um processo de reformulação ancorado em princípios do mercado e que tendem a inserir novos sentidos educacionais nas escolas.

No conjunto dessas iniciativas realizadas pelo CE, encontra-se também o programa Jovem de Futuro como um mecanismo forte de imposição do sistema gerencialista na educação, que tem amplitude global e que cada vez mais está adentrando os Estados-Nação e enfatizando “os propósitos instrumentais de escolarização – aumentando padrões e desempenhos conforme mensurados pela avaliação dos resultados [...] destino dos egressos” (GEWIRTZ; BALL, 2011, p. 199). Essas intencionalidades de formação estão presentes em ambas as instituições educacionais pesquisadas, sobretudo na Escola Reunida, oportunizando-nos perceber as articulações macro e micro na educação (LOPES, 2016) através da análise do que está posto no ambiente mais amplo da sociedade e nas ações desenvolvidas nas escolas. Diante de tal conjuntura, é expresso pela SEDUC/CE:

A atual fase do Jovem de Futuro está estruturada a partir da oferta sistemática de apoio técnico para que as escolas desenvolvam Planos de Ação mais eficientes e com foco em resultados de aprendizagem. No caso do Ceará, a Secretaria de Educação definiu metas para a Seduc, Crede/Sefor e

---

<sup>29</sup> Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/nucleo-de-trabalho-pesquisa-e-praticas-sociais-ntpss/>

escolas, tendo como referência os Resultados do SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará) e os resultados de fluxo e rendimento, com o objetivo de monitorar e auxiliar as escolas em sua trajetória de alcance de melhores resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)<sup>30</sup>.

Em ambas as escolas, também identificamos a ênfase nas avaliações, que são reflexo dessas demandas advindas da SEDUC/CE em parceria com as iniciativas privadas. O foco da educação escolar recai, sobretudo, na avaliação em larga escala, produzida nos âmbitos nacional e estadual (SPAECE). Salientamos que os dois elementos avaliativos se coadunam justamente por suscitar as mesmas aprendizagens dos estudantes relativas aos componentes português e matemática, assim como também possuem convergência com o PISA.

Então, atualmente há políticas de currículo nacionais, sistemas de avaliação nacional e estadual e programas e projetos nas escolas convergindo em sentidos educacionais que advogam a favor da instrumentação do ensino e da reforma não unicamente nos conhecimentos a serem trabalhados no ensino médio, mas também na própria lógica da educação no que tange à gestão e à cultura educacional. Todos esses instrumentos induzem a desvalorização da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, à qual a Sociologia está associada.

## **5.2 Sujeitos e sentidos**

Nesta seção, apresentamos os sujeitos da pesquisa e os sentidos produzidos através das entrevistas semiestruturadas que nos oportunizaram tecer considerações sobre a Reforma do Ensino Médio, a BNCC, a profissão docente e a disciplina de Sociologia. A entrevista foi desencadeada a partir de um roteiro previamente elaborado, mas aberto, que nos possibilitou “traçar outros caminhos não pensados ou planejados” (LOCKMANN, 2013, p. 49). Assim, lançamos questionamentos imprevistos, porém necessários às inquietações relativas ao estudo.

### **5.2.1 Os sujeitos da pesquisa**

A pesquisa conta com a colaboração de dois docentes que lecionam em escolas públicas de ensino médio situadas no estado do CE. Com o intuito de preservar o anonimato de ambos e em conformidade com as questões de ética na pesquisa, os nominamos de CR e

---

<sup>30</sup> Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/jovem-de-futuro/>

SF em referência aos órgãos a que estão vinculados<sup>31</sup>. Também usamos o gênero feminino por uma questão de concordância com os pseudônimos usados, independentemente do gênero do sujeito. CR é bacharela em Ciências Sociais (1984 – universidade privada) e licenciada em Sociologia (2002 – universidade pública). SF é bacharela e licenciada em Ciências Sociais (1996 – universidade pública).

CR possui 4 especializações, sendo 3 cursadas em universidades públicas e 1 em instituição privada. SF cursou especialização e mestrado em universidades públicas. Ambas possuem experiência significativa na carreira docente, tendo em vista que CR leciona há 22 anos como temporária e SF há 20 anos como concursada. Durante todo esse tempo como professora, SF lecionou somente em uma escola, além da que está vinculada atualmente. Por sua vez, CR atuou em diversas escolas da região do Maciço de Baturité, sendo que em alguns casos sua itinerância foi decorrente das relações de poder que perpassam os processos seletivos para atuação na docência.

O vínculo que CR detém nos demonstra as condições de trabalho a que determinados professores precisam se submeter para conseguir uma vaga como docente, principalmente os que são formados em disciplinas que ofertam pouquíssimas vagas nos concursos públicos, como é o caso da Sociologia. Salientamos que o contrato temporário não significa ser passageiro, considerando que a docente já está há 22 anos nessa situação. Lamentavelmente, este não é um caso isolado, faz parte do conjunto de elementos que desvalorizam a profissão do professor e o sujeitam a um regime de instabilidade (SEKI; SOUSA; GOMES, 2017).

Cumprе realçar que CR e SF já lecionaram em outras disciplinas da área de Ciências Humanas, fato “comum” devido à exígua carga horária do componente curricular, o que torna necessária uma complementação para que exista um retorno financeiro mais significativo, apesar de estarmos distantes de condições salariais justas.

Atualmente, CR leciona apenas Sociologia na escola pesquisada, no entanto, ministra História em outra instituição escolar. SF possui vínculo numa única escola e exerce a docência em Sociologia e no NTPPS, que é uma disciplina optativa nas escolas (conforme apresentado na seção 5.1). A docente considera que o trabalho com o NTPPS é uma expansão da Sociologia, uma vez que engloba o exercício da pesquisa científica e a relação do aluno com o espaço em que vive.

De acordo com SF, a gestão escolar demarca critérios para que os professores possam trabalhar com o NTPPS, dentre os quais destaca gostar de pesquisa, possuir conhecimento na

---

<sup>31</sup> Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 8) e Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza, respectivamente.

área e ter sensibilidade para trabalhar com o ser humano. A escolha da docente para ministrar o componente curricular demonstra ser adequada porque o processo de ensino da Sociologia tem como um dos elementos o exercício da pesquisa (BRASIL, 2006), além do que a formação acadêmica em Sociologia inclui o entendimento do outro como fruto de uma construção social que é significativo para a relação com as juventudes em processo de escolaridade.

### 5.2.2 Sentidos sobre a Reforma do Ensino Médio e a BNCC

A Reforma do Ensino Médio e a BNCC como políticas curriculares não possuem um sentido fechado, ou seja, podem ser compreendidas de variados modos pelos sujeitos escolares que recorrem a instrumentos particulares para produzir leitura sobre o que os cerca (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Entendemos, ainda, que “os currículos são cultura e, portanto, sistemas de significações e representações [...] no entanto, como cultura, são também necessariamente híbridos, ambivalentes [...], não sendo capazes de regulação total e é por isso que outros sentidos sempre irrompem” (LOPES; MACEDO; 2011a, p. 214), porque não está garantida a fixação de um sentido pleno em torno das políticas.

Partindo dessas compreensões, buscamos construir conhecimento acerca das políticas supracitadas em duas escolas de ensino médio a partir das práticas discursivas de professoras da disciplina de Sociologia, entendendo que as significações a respeito das políticas são tecidas em diferentes contextos numa perspectiva cíclica que não permite o encerramento dos textos no âmbito legislativo.

Na entrevista, CR afirma ter acompanhado as discussões sobre a Reforma do Ensino Médio através de formações e planejamentos. No tocante à formação, CR (2020) nos confidenciou que a formadora (coordenadora pedagógica da escola) gerou a impressão de que a gestão da escola “nem sabe o destino” da política e que o material bibliográfico usado no processo formativo “ficou mais ou menos entendido”. A esse respeito, consideramos que a incompreensão faz parte do processo de atuação singular da política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), na medida em que existem muitas possibilidades de leitura diante dos textos que são direcionados aos sujeitos escolares pelo caráter confuso e híbrido que possuem.

Para CR (2020), na Reforma do Ensino Médio, “a ideia principal é tirar as Ciências Humanas”, justificando que “o próprio governo federal fala que o ideal é investir nas Ciências Exatas que são as ciências do desenvolvimento, que traz o progresso e que as humanas são ideológicas”. Essa tradução realizada pela docente acerca da política curricular revela que

recorreu a uma análise do que está apresentado no panorama social para a elaboração de sentido sobre a Reforma do Ensino Médio.

Salientamos que, apesar de a reforma curricular não ser fruto do governo atual, está sendo gerida por este, através do MEC, que põe em cena práticas discursivas que intensificam a desvalorização das Ciências Humanas e Sociais no ensino médio e superior. Nesse âmbito, é comum colocar em questão a relevância e a utilidade da Sociologia (CARVALHO, 2014), o que exige de determinadas áreas justificar consecutivamente a razão de estarem presentes na educação.

Diante de tal conjuntura, CR (2020) lança argumentos em defesa da disciplina de Sociologia, ao afirmar que “ninguém raciocina só cálculo, a gente precisa [...] do sentimento de pertencimento, da reflexão crítica, do entendimento do outro, dos comportamentos da juventude, que tem que ter sua leitura de mundo”. O posicionamento da docente se coaduna com o entendimento de que a Sociologia “fornece elementos necessários para compreender a juventude na sua pluralidade, ou ainda, nos capacita a olhar para as juventudes [...] em contextos educacionais plurais” (ALVES; RÖWER, 2018, p. 106).

SF também teve acesso às discussões sobre a Reforma do Ensino Médio, majoritariamente no âmbito escolar, através de formações e planejamentos em que a BNCC foi apresentada com a mediação de um funcionário da SEDUC/CE. A ausência da SEDUC/CE na escola onde CR (2020) leciona pode ter ocorrido devido ao maior distanciamento geográfico entre a SEDUC/CE e essa escola. Contudo, a escola está localizada nas proximidades do polo da CREDE 8, o que nos leva a crer que o fator geográfico não foi o determinante para a presença/ausência de um mediador externo.

Tal fato nos possibilita refletir que nem todos os atores de políticas são das escolas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), em face das forças exteriores que tentam influenciar na atuação da política no âmbito escolar, a fim de direcionar uma formação construída discursivamente como ideal. É comum que a apresentação das políticas para os sujeitos escolares seja feita por outros sujeitos. Isso faz com que as significações produzidas pelos “apresentadores” possam se tornar hegemônicas naquele espaço por ser o “conhecedor(a)” das políticas, que pode se posicionar como um defensor das políticas que estão em cena (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Como a SEDUC/CE realizou o processo de mediação das políticas advindas do MEC junto à escola, é possível que a tradução feita pelos sujeitos acerca dos documentos curriculares esteja fortemente de acordo com os sentidos tecidos pela SEDUC/CE sobre as políticas, embora possam existir reconstruções de sentidos (SANTOS; SILVA, 2017).

Nesse cenário, SF (2020) considera que a Reforma do Ensino Médio é necessária e urgente, mas pondera que “tem que partir do chão da escola, tem que ser feita [...] a partir de quem está dentro, de quem tem a vivência, que seriam professores, alunos, gestão. Não a forma como está sendo implantada”. A professora expressa uma crítica em torno da definição do Estado sobre como deve ocorrer o processo educacional.

Ao ser questionada a respeito do teor dessa Reforma do Ensino Médio em particular, SF (2020) salienta que a “reforma na verdade ela não tem uma certa consistência porque não aparenta segurança por quem está produzindo”, apontando assim as fragilidades da política, como a questão dos itinerários formativos e a ausência de uma “orientação clara”.

Em direção contrária à ideia de ausência de “orientação clara”, entendemos que existe uma série de aportes que podem ser compreendidos como orientadores da Reforma do Ensino Médio e da BNCC que são advindos inclusive de instâncias que buscam influenciar fortemente a materialização das políticas através da produção e disponibilização de recursos, como guias que intentam conduzir a ação dos sujeitos escolares.

Notamos nesses instrumentos prescritivos uma tentativa de estreitar as respostas criativas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) dos membros das escolas e de gerar uma conexão dos sujeitos à política. Lopes e Macedo (2011a) ressaltam que a ideia da política como uma direção para a prática tem sido presente nos estudos desde a década de 1970, havendo assim uma supremacia de pesquisas centradas no âmbito do Estado, que concebe a política de modo hierarquizado “como produção que emana de um poder central [...] para posterior implementação” (OLIVEIRA, 2016, p. 44). Acreditamos que essa via de análise estadocêntrica tende a desconsiderar os processos micropolíticos de recontextualização das políticas.

Na continuidade do diálogo sobre as políticas, SF (2020) explicita que “na implantação da BNCC da Reforma do Ensino Médio o estado do Ceará não vai ser vanguarda, vai aguardar algumas orientações mais claras para a gente poder dar os passos”. Observamos, assim, certa ambiguidade no posicionamento de SF (2020), uma vez que em outro momento expressou descontentamento pelo fato de a Reforma do Ensino Médio ter sido imposta e que, ao contrário disso, teria que “partir do chão da escola”.

Contudo, seu posicionamento expressa a dependência em relação à atuação das políticas a partir das orientações do MEC e da SEDUC/CE, convergindo com a ideia de a política ser elaborada fora da escola e operacionalizada nesse espaço, de modo linear, perspectiva com a qual não concordamos.

Consideramos que na escola os “passos” já estão sendo dados através de atuações específicas. Ademais, o estado do CE também está agindo (num processo de tradução) em relação à Reforma do Ensino Médio e à BNCC, tendo em vista a construção do DCRC.

De acordo com CR (2020), as discussões sobre a BNCC têm ocorrido de forma pontual na escola, semanalmente (durante quase 8 meses). Afirmou que não esteve presente em todas as formações em decorrência de outro compromisso profissional no qual atua como preceptora de Sociologia do Programa Residência Pedagógica<sup>32</sup>. Em sua fala, tece críticas ao MEC, pelo que julga como intenção de “ficar dono total do Plano Nacional do Livro Didático e fazer a história da visão neoliberal”. Sua análise se relaciona com a associação que tem se observado do MEC com agentes privados em torno da centralização da política curricular (MACEDO, 2014), o que logicamente fortalece o sistema neoliberal no âmbito da educação pública.

CR (2020) expõe, ainda, preocupação com os itinerários formativos no tocante à ideia de que “o aluno vai ter a possibilidade de escolher qual disciplina quer, quanto por cento ele vai querer, se é exatas, se é língua portuguesa e a matemática” [...] e diante de tal questão [...] o que vai sobrar para nós é muito pouco”. É perceptível a preocupação por parte da docente com o espaço que a Sociologia terá frente às políticas curriculares em vigor, o que é compreensível, uma vez que os sentidos de qualidade que estão sendo hegemônicos não favorecem a permanência da disciplina de Sociologia no ensino médio, tampouco a continuidade do trabalho de professores que possuem, como ela, vínculo temporário.

A título de conhecimento, os itinerários formativos “deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2018, p. 468), de modo “a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 478). Salientamos que os itinerários formativos poderão ocorrer inclusive fora da escola, o que poderá acarretar uma desqualificação da instituição escolar como espaço legítimo de educação formal.

CR (2020) tece ainda considerações sobre o ideário criado a respeito das Ciências Humanas que repercute no interesse dos alunos, considerando que “já é vendida a ideia que a Sociologia, as Ciências Humanas [...] sociais, só forma para ser professor”, pontuando que,

---

<sup>32</sup> “É uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso” (CAPES, 2018, s/p).

“atrás desse discurso do professor vem o mau pagamento, toda uma tentativa de destruir a nossa imagem, o nosso ofício”. Em relação a essa situação, expressa que “é uma total descrença de quem está nas humanas e também um desânimo de como a gente vai ter que lutar para ser reconhecido, entendido como a disciplina necessária, fundamental para uma formação [...] humana e crítica” (CREDE, 2020).

O relato da professora se coaduna com a perspectiva de que a “Sociologia é uma ciência comumente forçada a [...] explicar e a justificar seus procedimentos e sua existência” (LAHIRE, 2014, p. 47). A busca por reconhecimento está sempre acontecendo devido às lutas políticas, considerando que, enquanto um sentido se hegemoniza, outros disputam a hegemonia através de “comunidades disciplinares, equipes técnicas de governo, empresariado, partidos políticos, associações, instituições e grupos/movimentos sociais” (LOPES, 2015, p. 449).

Essa busca por espaço diante das relações de poder é algo intrínseco à Sociologia na escola. Tal fato pode ser compreendido porque a política curricular é um espaço de embates que envolvem diversos sentidos educacionais, dentre eles a intencionalidade de vinculação da educação e do currículo ao desenvolvimento econômico (LOPES, 2018), que tem como finalidade “fazer do ‘mercado’ a solução óbvia para os problemas sociais e econômicos” (BALL, 2014, p. 59).

Nesse prisma, a qualidade da/na educação passa a ser associada à “possibilidade de fornecer garantias aos empregadores de que os alunos tenham as competências esperadas, tornando o processo educacional submetido fortemente às expectativas de aprendizagem vinculadas aos critérios econômicos” (LOPES, 2015, p. 461) e também às avaliações. Advogamos não ser “possível fazer referência a um sentido universal de currículo de qualidade, a uma verdade sobre o que vem a ser o melhor currículo em qualquer contexto” porque vivemos em meio a uma heterogeneidade, considerando que “cada contexto implica a possibilidade de outra leitura, outro texto, outra possibilidade de ser” (LOPES, 2015, p. 454, 457). Refutamos toda lógica autoritária de tentar decidir no lugar do outro, como se os demais sujeitos que lidam com as políticas não fossem dotados de conhecimento e potencial criativo para atuar nos contextos nos quais se inserem.

Desse modo, não podemos naturalizar a contingência da Sociologia<sup>33</sup> no ensino médio, sua destituição não é algo desprezível. Tem inúmeros aspectos que enfraquecem o sentido

---

<sup>33</sup> Temática abordada no artigo “A contingência da Sociologia em cenário de reformas”, publicado pela Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RECEI/article/view/1704/2062>

de existência da Sociologia na escola. Dentre eles, estão as avaliações, usadas como um instrumento para “medir” e verificar por meio de dados estatísticos e *rankings* escolas, alunos e professores, constituindo-se como um sistema de vigilância que acaba por induzir um trabalho escolar direcionado às disciplinas que são avaliadas, hegemonizando, assim, um sentido de qualidade em consonância com os resultados das políticas avaliativas.

Por seu turno, SF (2020) expressa que na ocasião da leitura da BNCC não houve nada que chamasse a sua atenção, mas pontua que “pelo texto a gente vê que é algo confuso, que tem lá os pontos, mas não tem a sistemática, a operacionalização como é que se vai acontecer”. Aparece de forma recorrente nas falas da docente a necessidade de uma delimitação de caminho para percorrer em relação às políticas.

Contudo, SF (2020) acredita que a “Base é uma orientação [...], ela não determina o currículo”. Esclarecemos que, “somente depois de muita luta política, o MEC assumiu, em seus documentos, que a Base não é currículo e que as redes locais e as escolas são as responsáveis pela elaboração dos currículos” (MACEDO, 2019, p. 42). Porém, não foram tornados de conhecimento público os antagonismos em torno da proposta de uma Base e a desigualdade no processo de significação, que hegemonizou sentidos advindos do mercado que geram impactos na educação pública, que passa a ser gerida também por iniciativas privadas.

Embora “não seja currículo”, a BNCC utiliza mecanismos que englobam a avaliação como instrumento de regulação para direcionar um tipo de formação escolar. O sistema avaliativo faz parte da performatividade como um “sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança” (BALL, 2010, p. 38), que ataca a autonomia docente e constrange escolas e sujeitos a se adequarem aos parâmetros idealizados, sob a alegação de que não apresentam os resultados satisfatórios. Nessa dinâmica, o currículo é compreendido como uma listagem de conteúdos e norte para organização da educação, em contraposição a algo vivo e dinâmico que se estabelece através das ações cotidianas dos sujeitos escolares.

Avaliamos, desse modo, que os sujeitos da pesquisa estão lidando com a Reforma do Ensino Médio e a BNCC de maneira singular. Um exemplo que ilustra a afirmação anterior reside no fato de SF (2020) não apresentar uma inquietação sobre o estado de instabilidade da Sociologia nessa proposta de organização escolar. Acreditamos que o fato de ser professora concursada lhe traz uma maior segurança diante do cenário posto. Talvez seja por essa razão

---

que demonstra um entusiasmo com as políticas, embora haja ambiguidades em seus posicionamentos.

Por sua vez, CR expressa aflição em relação aos rumos educacionais, compreendendo as políticas como um ataque localizado na área de Ciências Humanas e Sociais que repercute em consequências para a docência em Sociologia. Para a docente, o advento das políticas representa uma imprevisibilidade da permanência do seu vínculo com a escola, considerando que é professora temporária. Ser docente de uma disciplina desprestigiada já é problemático quando consta obrigatoriamente no currículo, quando é deslegitimada, as circunstâncias se tornam ainda mais graves.

### 5.2.3 Quais as implicações das políticas para o professor de Sociologia?

Aos questionarmos sobre as implicações das políticas para a profissão docente, CR (2020) assevera que “às vezes eu fico pensando que foi feita para nos destruir”, justificando que “se você pensar bem, no atual governo não faz nada que não culpe as Humanas”, dado que “não acham importante determinados temas como as questões da africanidade, da diversidade cultural e desigualdade de gênero... chamam de mimimi”. A referência a essas temáticas tem sido considerada por parte do imaginário social como algo desnecessário, o que acaba por banalizar os objetivos das Ciências Sociais, que consiste, dentre outros aspectos, em “fazer ascender às realidades que permanecem invisíveis frente à experiência imediata” (LAHIRE, 2014, p. 58), ou seja, trabalhar questões que não são tidas como objetos de estudo.

Para CR (2020), há uma tentativa de desconstrução do trabalho que estava sendo realizado pela Sociologia, no que diz respeito às diferenças sociais, na medida em que o componente curricular trabalha com temas, conceitos e teorias (BRASIL, 2006) a respeito da conjuntura social numa perspectiva científica. Esse direcionamento educacional pode ser visto como perigoso a um sistema que intenciona reforçar as desigualdades existentes, e não trazê-las à tona no processo de escolarização.

A análise que CR (2020) faz da conjuntura que estamos vivenciando referente à desvalorização da Sociologia possui relação com as ações do MEC, as quais reforçam sentidos educacionais que não contemplam o componente curricular. Apesar de ter acontecido uma mudança de governo após a aprovação da Reforma do Ensino Médio, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) continua sendo um dos protagonistas do movimento pela Base, desde a primeira versão até a atualidade (MACEDO, 2019), imprimindo determinados sentidos educacionais.

Compreendemos a interligação que CR (2020) faz do cenário da educação com o governo atual. Cruz e Macedo (2019) inclusive assinalam que a partir de 2013 houve uma reação conservadora em relação às transformações sociais que estavam em curso no Brasil, “no sentido de fortalecer uma democracia sexual e sedimentar uma cultura de valorização dos Direitos Humanos em que as políticas igualitárias, em especial as políticas educacionais, tiveram grande participação” (CRUZ; MACEDO, 2019, p. 29).

Em relação à Sociologia, “é inegável que ações que vêm sendo realizadas por grupos ‘conservadores’ representam também um retrocesso a esta disciplina” que se faz “ao combater e proibir do cenário institucional público temáticas como: gênero e sexualidade, desigualdades sociais, diversidade cultural, étnica e religiosa etc.” (OLIVEIRA; CIGALES, 2019, p. 53).

É diante dessa conjuntura de retrocessos e onda de conservadorismo que CR (2020) afirma que nós temos

Uma difícil tarefa humana, de luta, de resistência para que a gente consiga vencer, todo esse público que está sendo formado. Uma plateia de desconstrução de todas as questões sociais que a história traz que é verdade: das desigualdades sociais [...] do racismo, da misoginia [...] de todos esses novos conceitos que a gente conseguiu diferenciar nos últimos anos.

Mesmo pautando os desafios frente ao panorama posto, CR (2020) parece apostar na luta e na resistência para tentar combater tal conjuntura. Os sentidos educacionais postos como hegemônicos pelos dirigentes da educação não têm sido representativos do todo social nem conseguem se estabelecer como uma verdade, em razão das posturas divergentes que estão em disputa.

Os profissionais formados a partir da ciência sociológica tendem a provocar as estruturas do sistema no qual vivemos, marcado por injustiças e desigualdades sociais. Para os que são favorecidos pela naturalização das hierarquias, a Sociologia não é bem vista e aceita, por realizar um trabalho reflexivo e problematizador na escola.

A docente SF (2020) concebe que as políticas impactam positivamente o exercício da profissão e, ao refletir sobre os itinerários formativos, enxerga uma viabilidade de trabalho com “a interdisciplinaridade [...] da Sociologia com a Arte para pensar em percursos formativos”, acreditando que “abriria uma possibilidade para a gente dinamizar, fazer esse trabalho interdisciplinar que é muito bacana”, diante do formato engessado da instituição escolar, como considerado por ela.

Expressa a ideia de que “a escola é organizada de uma forma para não acontecer a interdisciplinaridade. Então, com essa Reforma, abre a possibilidade da gente pensar em itinerários interdisciplinares” (SF, 2020). Essa perspectiva está próxima dos textos das políticas e das propagações do MEC de que é preciso romper com a fragmentação, operando assim em favor da flexibilização curricular, que é problemática em função das implicações trazidas para a educação (ver 3.1). A partir do exposto, é possível inferir que existem posicionamentos diferentes sendo tecidos por CR e SF a respeito das implicações das políticas para a profissão docente.

Sobre a integralização curricular, Lopes (2008) destaca que o foco no ensino médio está relacionado à interdisciplinaridade e que “não é de hoje que o currículo integrado é defendido como forma de organização do conhecimento escolar capaz de garantir a melhoria do processo de ensino-aprendizagem” (LOPES, 2008, p. 39). Esse discurso está associado a diferentes propósitos educacionais e cabe analisarmos em que circunstância essa defesa está inserida para que não haja o favorecimento de uma flexibilização educacional que acabe com a importância dos conhecimentos disciplinares na escola.

Como a organização curricular por competências está hegemonizada na BNCC, é preciso que saibamos quais são as possibilidades de trabalho interdisciplinar, dado que cada disciplina possui sua função na produção do conhecimento. Bodart e Feijó (2020) acreditam que as competências trazidas pela BNCC estabelecem um forte diálogo com as Ciências Sociais na escola, fato que evidencia a sua necessidade de manutenção e ampliação, citando num rol de análises sobre a contribuição da Sociologia para as proposições das competências:

A primeira competência versa sobre a valorização e utilização dos conhecimentos sobre o mundo social e cultural para entender e explicar a realidade. Com relação a isso, mencionamos a contribuição da Sociologia Escolar para a realização desse objetivo, tendo em vista o vasto campo de desenvolvimento de teorias acerca do mundo social e cultural passíveis de serem utilizados (BODART; FEIJÓ, 2020, p. 227).

Concordamos com os autores que a Reforma do Ensino Médio está em cena e “não será fácil revertê-la a curto e médio prazo. Precisamos [...] compreender em que medida as Ciências Sociais inserem-se nesse novo cenário, buscando colaborar para que os aspectos negativos dessa nova política educacional sejam mitigados” (BODART; FEIJÓ, 2020, p. 226). Para tanto, faz-se necessário amplificar a produção de sentido sobre os documentos curriculares e nos inserir nas disputas para defender a permanência da disciplina de Sociologia na escola.

#### 5.2.4 A atuação das/nas escolas

Questionamos as entrevistadas se as políticas supracitadas têm interferido no cotidiano das escolas. CR (2020) começa por pontuar as mudanças do último Enem, expressando uma preocupação acerca da aprovação dos alunos no Exame. Segundo ela, o livro didático não contempla as exigências que foram realizadas em termos de conhecimento, citando:

Tinha um texto que falava que o garimpeiro [...] vindo de outros lugares entraram na Amazônia no território de Rondônia e fizeram uma invasão, na hora que fala da invasão, também legaliza invasão porque é um território vazio e transformaram aquilo no espaço de progresso de exportar produtos hoje. Quando eu li a fonte era a Amazônia e o capitalismo e o nosso livro traz Amazônia e sustentabilidade, Amazônia e as questões ambientais, Amazônia e riquezas naturais.

Analisa que, “pela leitura do Enem, a história foi completamente baseada nos autores liberais e muito na visão deles. Eu fico imaginando como vou influenciar para que meus alunos passem, tenham boas notas”. Percebemos a preocupação da professora de tornar os conteúdos da disciplina úteis para os estudantes, a fim de que consigam ingressar no ensino superior. Pontuamos que as atuais políticas curriculares possuem a intenção de promover uma reforma também nos livros didáticos para que sejam consoantes às políticas de avaliação, como o Enem.

Em termos das mudanças na própria escola a partir das políticas, CR (2020) revela que “estamos assustados e perdidos”, ao se referir à coletividade da instituição educacional. Isso possibilita a compreensão de que “colocar as políticas em prática é [...] um processo complexo” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 21) que pode causar estranhamento e aflição nos contextos que entram em contato. A docente ressalta que “a escola é democrática [...] e os professores não comungam com as propostas do atual governo [...]”, afirmando que “[...] somos uma escola realmente de resistência a essas questões que estão postas para gente”. Suas falas nos possibilitam entender que a escola tem uma postura contrária às políticas, o que pode gerar um processo de recontextualização, reconfigurando as intencionalidades da Reforma do Ensino Médio e da BNCC.

Nessa perspectiva de movimentação em torno das políticas, CR (2020) salienta que está matriculada em um curso *online* obrigatório para a área de Ciências Humanas e acredita que deva ser uma proposta encaminhada pela CREDE 8. Embora não saiba ainda o teor do

curso, uma vez que não se iniciaram as aulas, tem a informação de que se trata da BNCC. Essa formação pode se configurar como mais um instrumento de influência para as ações dos sujeitos escolares, posto que os “momentos formativos” são dotados de intencionalidades com vistas a direcionar uma determinada lógica de reflexão e ação.

Por sua vez, SF (2020) analisa que as políticas irão “modificar o cotidiano da escola”, assinalando que no atual momento está havendo “as discussões nos planejamentos [...]”, porém considera que “[...] não mudou o cotidiano, a rotina da escola ainda não”. Portanto, percebemos que as ações decorridas no âmbito escolar demonstram que as modificações já estão em curso, havendo um processo de atuação das políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), embora por vezes não haja o reconhecimento desses elementos como mudança. A utilização do termo “ainda não” pela docente, para se referir às mudanças a partir das políticas, significa uma expectativa de que algo mais concreto (com base na sua reflexão) está por vir.

No sentido de atuação em relação às políticas, SF (2020) relata que estão ocorrendo na escola reflexões e discussões sobre os itinerários formativos do Novo Ensino Médio, embora não se tenha segurança acerca da implantação, afirmando:

A gente já sentou para ver possibilidades e simulações de como isso pode ser feito. Estamos vendo algumas experiências pontuais de algumas escolas que estão acontecendo no Estado e tentando entender e ver como se sistematizaria nessa escola. Estamos falando de uma escola de mais de 1500 alunos, de 20 turmas por turno. São 20 turmas pela manhã e 20 turmas à tarde, então tudo é muito grandioso, algumas experiências podem ser replicadas, outras não (SEFOR, 2020).

A partir dessa análise, SF (2020) considera a necessidade de uma recontextualização da política com base no contexto local, o que é compreensível porque “políticas de tamanho único encalham ao baterem nas rochas da vida real” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016 p. 206), ou seja, em escolas com dimensões contextuais particulares. Por conseguinte, a professora destaca que os sujeitos da escola estão “estudando como vai ser implantado, porque não há essa orientação”, o que indica certa expectativa de um direcionamento mais prescritivo.

Ao explicar sobre o papel dos professores e demais profissionais escolares frente às políticas, pontua que “vai ser necessário uma mexida na formação”, justificando que a “formação que a gente recebeu e que as universidades ainda oferecem não é uma formação em que o profissional vai estar preparado para atuar da forma com o que está se moldando” (SF, 2020).

São visíveis na fala a compreensão da política como uma instância legítima de propor reformas e um alinhamento à BNCC, que sinaliza a necessidade de reformulação nos cursos de formação dos professores. As atuais políticas curriculares que estão em cena no âmbito do ensino médio e superior (formação de professores) estão baseadas na responsabilização do trabalhador pelos resultados do seu respectivo ofício, partindo da avaliação padronizada numa tentativa de controlar inclusive o processo formativo dos docentes (FRANGELLA; MENDES, 2018). Concordamos com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 136) quando afirmam que “algumas vezes parece que os professores ‘não fazem política’ a política os faz”, já que se colocam à disposição de mudanças que são prejudiciais a si mesmos.

SF (2020) evidencia ainda que, em torno da atuação das políticas, conforme sua percepção, há na escola professores dispostos a mudar, ou seja, atender as demandas da Reforma do Ensino Médio e da BNCC, enquanto outros não estão disponíveis. Essa ponderação traz à tona a complexidade do processo político, ao expor a existência de tensões profissionais numa mesma escola, tendo em vista as posições diferentes dos sujeitos em relação às políticas.

A professora salienta que, “enquanto tem um grupo que deseja mais, que se preocupa em como operacionalizar, existe um outro grupo, embora bem menor, que não vê a necessidade ou acha que é mais alguma coisa que não vai dar em nada” (SF, 2020). A política engloba lutas e contestações nos diferentes contextos, inclusive no âmbito da prática, a partir de processos de tradução singulares (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) desempenhados pelos sujeitos da política.

Na escola que SF (2020) trabalha, os profissionais que são favoráveis às políticas acreditam que é preciso haver uma reforma educacional e que para isso torna-se necessário o desempenho de ações no âmbito escolar. Porém, para os que demonstram apatia em face das políticas, são ausentes iniciativas a esse respeito. Essa diferença de postura pode se dar devido ao fato de que “as escolas são constituídas [...] de diferentes gerações, de professores com diferentes disposições em relação ao ensino e à aprendizagem, fixados dentro de diferentes ondas de inovação e de mudança” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 18).

SF (2020) destaca nessa dinâmica que “tem alguns projetos aqui na escola que a gente observa a possibilidade de fazer esse trabalho mais amplo, mais dinâmico com mais significado para os alunos, interdisciplinar”. Essa necessidade de promover uma educação com mais significado para os estudantes também é anunciada nos discursos que operam a favor da flexibilidade do ensino médio e dos itinerários formativos, conforme as propagações do MEC.

Ao discorrer sobre o papel dos professores frente às políticas, CR (2020) defende que seja de resistência, argumentando que “a chegada da Unilab nos fortaleceu bastante nesse sentido de refletir sobre o nosso papel e a importância que nós temos enquanto docentes e de resistência”. Cita simultaneamente a realização de eventos que ocorrem na universidade como espaço de formação acadêmica e política.

Pontuamos que o curso de Sociologia da Unilab tem uma forte aproximação com as escolas da região do Maciço de Baturité, sendo parceiras na realização de ações como a Semana de Sociologia da Escola de Ensino Médio Doutor Brunilo Jacó (primeira edição em 2017) e a Semana de Sociologia das Escolas do Maciço de Baturité<sup>34</sup> (primeira edição em 2020). Sucedem-se na Universidade também atividades abertas aos professores da educação básica, como a II Semana de Sociologia na Unilab<sup>35</sup>, que abordou o tema “Sociologia na escola: conhecimentos, tensões e mobilizações políticas”, na qual foram debatidos o movimento “escola sem partido”, a Reforma do Ensino Médio e a BNCC. Consideramos que essa articulação da escola com a Universidade pode estar contribuindo para a reflexão do poder como algo descentralizado do Estado.

Além disso, existem licenciandos em Sociologia nas escolas através de programas, como a Residência Pedagógica e o estágio supervisionado em Sociologia, que são mecanismos de aproximação entre universidade e escola. Essas atividades podem ser compreendidas como outra influência em cena nas instituições escolares, que também geram sentidos sobre a educação.

#### 5.2.5 O lugar do ensino de Sociologia: conformar-se com a intermitência?

No que concerne à situação de instabilidade da Sociologia no currículo, conforme analisado em capítulo anterior, interessa-nos saber como os sujeitos da pesquisa se sentem em relação a essa intermitência. SF nos apresenta que quando esteve na faculdade cursando Sociologia o componente curricular não era obrigatório no ensino médio, tendo vivido a luta pela sua institucionalização no currículo. Diante de tal fato, considera que a “Sociologia é tensa [...] por uma questão política”. Ou seja, dependendo do que está posto na sociedade, a Sociologia pode sofrer consequências devido ao seu direcionamento educacional que torna os fenômenos sociais objetos de conhecimento à luz da criticidade.

---

<sup>34</sup> Disponível em: <http://sociologia.ihl.unilab.edu.br/index.php/sem-categoria/1a-semana-de-sociologia-nas-escolas-do-macico-de-baturite/>

<sup>35</sup> Disponível em: <http://sociologia.ihl.unilab.edu.br/index.php/sem-categoria/2a-semana-de-sociologia-na-unilab/>

Portanto, a professora avalia que “a Sociologia conseguiu caminhar bastante depois de 2008. Então, foram 10 anos de grandes conquistas, a Sociologia hoje tem o livro de Sociologia, questões de Sociologia dentro dos vestibulares”, referindo-se ao fato de haver questões sociológicas no Enem e no vestibular da UECE. Nesse momento, observamos que a Reforma do Ensino Médio e a BNCC não são citadas como uma descontinuidade dos progressos assinalados, confirmando a nossa perspectiva de que a professora não avalia as políticas como algo problemático à Sociologia.

Apesar da descontinuidade dos avanços através da Reforma do Ensino Médio e da BNCC, a docente SF (2020) demonstra uma postura otimista em relação à Sociologia, ao afirmar que “a Sociologia, mesmo nesse cenário político, eu acho, acaba desafiando e [...] resistindo e conquistando ainda também”, fazendo a seguinte análise:

Depois do anúncio que a Sociologia deixou de ser essa disciplina obrigatória que garantia, hoje não garante mais, a Secretaria de Educação do Estado anunciou que a Sociologia não vai sair dos currículos. Então quando a gente fala, a gente também fala de um lugar. O meu lugar de fala é de uma professora do estado do Ceará que hoje, pelo menos nessa gestão, ainda tem garantido o espaço da Sociologia (SF, 2020).

Assinala adiante:

Por outro lado eu vejo com a Reforma essa possibilidade da interdisciplinaridade, eu acho que a Sociologia também ela vai ampliar esse espaço, eu acredito até que legal. Espaço em termos físicos mesmo, em termos de carga horária que vai ultrapassar 1 hora, que é uma carga horária pequena (SF, 2020).

Interpretamos que a perspectiva confiante da docente decorre do contexto em que está inserida e do posicionamento do governo cearense em relação ao currículo estadual. A crença no crescimento da carga horária de Sociologia com a Reforma do Ensino Médio se deve aos resultados de uma pesquisa realizada no âmbito escolar com 200 alunos, cujo título é “A escola que nós desejamos”, solicitada pela gestão escolar e que teve seus dados apresentados durante a semana pedagógica, o que ratifica nossa análise de que as políticas estão em ação na escola (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Na mencionada pesquisa, foi perguntado aos estudantes sobre a Reforma do Ensino Médio e as disciplinas que teriam interesse em cursar. Conforme indica a professora, os “itinerários mais solicitados foram da área da Sociologia. Então eles demonstraram que estão muito a fim de discutir racismo [...] violência” (SF, 2020). Cumpre realçar que essas temáticas

são algumas das diversas que podem ser trabalhadas a partir da Sociologia como disciplina ancorada na ciência sociológica.

Consideramos positivo o fato de os estudantes evidenciarem o desejo por estudar aspectos referentes à Sociologia. A atribuição de sentido para a disciplina pode fortalecer a sua razão de existir na escola, ao mesmo tempo que apresenta uma ressignificação acerca do que é importante estudar, visto que a Reforma do Ensino Médio e a BNCC enfatizam o ensino de português e matemática. Contudo, em nosso entendimento, o número de alunos consultados (200) é insuficiente para que conclusões sejam tecidas, dado que na instituição escolar existem mais de 1.500 alunos. A realização dessa pesquisa evidencia o interesse da escola com a política curricular, tanto que cria um mecanismo de consulta para conhecer os interesses dos alunos, que segue a ideia de “democratizar” a oferta de percursos a partir das demandas, conforme explicitado nos discursos propalados pelo MEC sobre a escolha dos estudantes quanto ao que estudar.

Ainda, SF (2020) salienta que, desde a chegada do PIBID<sup>36</sup> na escola, em 2012, a Sociologia “deixou de ser uma disciplina enquanto uma matéria escolar [...]”, uma vez que “[...] ganhou o espaço da ciência que trabalha com pesquisa e que as pesquisas delas são produtoras de reflexões e de conhecimento da própria escola”, referindo-se à pesquisa realizada a respeito da Reforma do Ensino Médio no ambiente escolar que gerou um conhecimento sobre a perspectiva dos estudantes acerca da política curricular. Defendemos que a associação da escola com a universidade é fecunda por trazer elementos de potencialização da Sociologia, que se estabelece também como uma influência à sua valorização.

Por sua vez, CR (2020) explana que a Sociologia é efêmera e tece considerações sobre a organização e distribuição do horário escolar, salientando que “a gente é lotado nos buracos”. Nessa conjuntura, pauta a valorização das disciplinas de português e matemática, descrevendo-as como “glamorosas”. Segundo a docente, esse *status* propicia aos professores dos referidos componentes curriculares um conforto diante da lotação que os possibilita inclusive tempo livre, enquanto a ela cabe aceitar os horários que “sobram”.

CR (2020) relata na entrevista sua insatisfação no que tange à organização dos horários, exemplificando, “no dia de hoje eu estou lotada nas duas primeiras e fico sentada

---

<sup>36</sup> “É uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) em parceria com as redes de ensino” (CAPES, 2008, s/p).

aqui até a última aula esperando”, o que considera um desrespeito. A partir de então, reflete que o modo de distribuição de sua carga horária de trabalho está interligado ao desprestígio da disciplina de Sociologia, que tem uma carga horária reduzida.

Esse cenário retrata uma precarização profissional do professor de Sociologia na educação básica, que tem ainda a ausência de uma tradição sólida no currículo (OLIVEIRA, 2014). Embora esses impasses sejam relacionados historicamente à disciplina de Sociologia e aos respectivos professores, não podemos nos referir a esse fato como algo natural, uma vez retira direitos dos professores e repercute em suas vidas.

Segundo CR (2020), essa é uma problemática que sempre existiu. O estado de intermitência e desprestígio da Sociologia repercute na visão social e, conseqüentemente, na forma como está presente nas escolas, o que gera conseqüências para o professor da área. A docente considera que não há cuidado em buscar organizar um horário satisfatório para a disciplina de modo que tenha uma seqüência, porque “não é fácil você estar no terceiro ano, correr para o primeiro ano, que é um conteúdo completamente diferente” (CR, 2020).

A professora aponta também as conseqüências advindas da carga horária, comentando a respeito da impossibilidade de exibir um filme ou recorte de filme. Concebe que esses fatores atrapalham o desenvolvimento e a organização das aulas, porque, conforme afirma, “tudo tem que ser levado de última hora e a gente chega lá e acaba fazendo umas aulas meio chatas” (CR, 2020).

Para superar esses obstáculos, busca alternativas, relatando que “costuma fazer colóquio, júri simulado e anda com os meninos para a câmara participar de projetos”, numa perspectiva de tornar as aulas atraentes para os jovens. Nos excertos da fala da docente, é possível inferir que, mesmo em condições desfavoráveis, ela se empenha por firmar a relevância da disciplina de Sociologia na escola como ação de resistência, o que respalda nossa compreensão dos sujeitos como produtores de políticas curriculares mediante ações cotidianas.

Em face da contextualização acerca das problemáticas, CR (2020) desabafa: “eu acho que se tivesse outro campo para atuar, confesso não estaria na docência. Eu sou ainda sonhadora de uma ONG”. Essa insatisfação com a docência pode estar relacionada com a desvalorização do componente curricular, refletida em uma carga horária reduzida, na própria instabilidade quanto à sua permanência e em outros elementos que têm sido vivenciados pela docente. CR (2020) relata que passou muito tempo na escola com apenas 100 horas e sem receber o vale alimentação durante seis anos.

Ademais, manifesta a dificuldade de permanecer no emprego em determinados momentos, asseverando que somente permitiram sua continuidade porque “elevava o padrão da escola, com as premiações que trazia”, afirmando que, devido a tal fato, passaram a lotá-la em quase 200 horas. Verificamos uma postura de valorização (que pode ser momentânea) do professor a partir da sua performance e produtividade. Essa dinâmica de contratação faz parte do interesse público que tem acentuado a cada dia a desvalorização do professor (SEKI; SOUSA; GOMES, 2017).

Para CR (2020), a disciplina de Sociologia está sendo questionada “porque nós temos um governo que, apesar de dizer que está numa democracia, é ditador”, salientando que na conjuntura social vivenciada “o investimento é para o capital [...] a privatização e a redução do estado mínimo. Tudo isso é uma política neoliberal no estilo mais perverso possível”. Tal direcionamento educacional não está em consonância com a formação de um sujeito crítico e criativo, mas com a inserção dos jovens no mercado produtivo, o que submete a educação à lógica privada, empobrecendo-a de possibilidades mais amplas.

Apesar de CR (2020) considerar que “agora estamos vivendo essa baixa”, referindo-se ao regresso social que repercute nas Ciências Humanas/Sociais e no estado da Sociologia, cita a relevância do componente curricular, argumentando que, “apesar de estar indo buscar elementos no passado, a gente trabalha com o presente também e faz essa rede, esse *feedback* que eles [os jovens] se veem, se inserem, se descobrem nessa história e agora nós como profissionais vemos essa ameaça”. No entanto, acredita que a alternativa é resistir, expressando que “é triste e, pelo andar da carruagem, se a gente não reagir com firmeza, nós seremos, sim, excluídos, tenho muito medo, muito medo de ser” (CR, 2020).

Na mesma fala em que narra a importância do componente curricular para os jovens, lamenta a situação atual que vivencia enquanto profissional em decorrência do estado de questionamento da Sociologia. Acrescenta que não identifica resistência por parte dos professores e pensa que inexistente esse movimento, mas confia que os alunos em processo de formação na UNILAB somarão forças em defesa da Sociologia na escola. É válido salientar que na região do Maciço de Baturité há uma unidade da ABECS que CR (2020) integra juntamente com outros professores de Sociologia da região.

A ABECS “esteve envolvida com o atual processo de Reforma do Ensino Médio buscando pressionar o Governo Federal e o Congresso Nacional contra o retrocesso de exclusão curricular da disciplina de Sociologia” (BODART; PERREIRA, 2017, p. 4). Esse movimento foi registrado através de abaixo-assinados, divulgação de cartas-abertas, diálogo

com entidades científicas e parlamentares de diversos estados da Federação (BODART; PEREIRA, 2017).

Acreditamos que, ao se referir aos alunos da licenciatura de Sociologia da UNILAB, CR (2020) percebe uma rede de apoio com sujeitos que defendem os mesmos interesses que os seus, sendo capazes de travar disputas em favor da Sociologia. Nessa perspectiva, reforça:

Toda minha força está depositada nesse grupo de alunos que está saindo da UNILAB e eu tenho certeza absoluta... até me emociono [emoção] que a gente vai fazer a diferença porque todo mundo lá sai com garra, com a plena consciência de que é preciso resistir e com argumentos e tem argumentos (CR, 2020).

Por sua vez, SF (2020) compreende que o questionamento da Sociologia “se deve muito a esse cenário político que a gente está vivendo, conservador e fundamentalista”. Acreditamos igualmente que a Sociologia, quando trabalhada numa perspectiva crítica, realmente tem desafiado o discurso conservador (MEUCCI, 2015), o que não é bem visto num regime de autoritarismo. A professora ilustra esse panorama ao expressar que um “professor da área de linguagens passou um texto como atividade e nesse texto falava no Carlos Marighella. Com alguns dias nós ficamos sabendo que a imagem da atividade estava em um grupo do *instagram* da escola sem partido”, ressaltando que “esse episódio não foi o único na escola”.

Em face do ocorrido, acredita ainda que “essa perseguição que a área sofre se dá em decorrência desse cenário político” e “são situações [...] muito mais comuns hoje do que antes e acaba afetando a nossa atividade porque é desgastante por mais que resista a tudo”. Assim, interpreta que existe “um grande interesse mesmo em criminalizar a área de humanas, principalmente a Sociologia e a Filosofia”, pondo, concomitantemente, que o conservadorismo tem afetado o exercício da sua profissão, ao salientar: “Se antes eu tinha uma liberdade maior de não pensar em que palavras usar, em como fazer essa aula e me achava com mais liberdade [...] hoje eu penso. Não deixo de fazer aula, mas fico pensando em como conduzir para me proteger de um desgaste” (SF, 2020).

Por seu lado, CR (2020), ao ser questionada sobre as implicações das políticas para a sua profissão, conclui que “me afeta, eu me tornando mais valente ainda, mais furiosa, mais corajosa porque eu sou ainda do período da resistência”. Essa postura demonstra o inconformismo diante do que está posto pelas políticas e a crença de que é possível haver uma mudança da conjuntura educacional porque a hegemonia não é algo estável e as lutas por significação educacional estão sempre ocorrendo. Contudo, junto ao posicionamento de fibra,

transparece também um medo, que compreendemos ser oriundo da intermitência referente à Sociologia no currículo e da instabilidade de seu vínculo.

Embora CR (2020) e SF (2020) partilhem da ideia de que o panorama político atual repercute nas Ciências Humanas e, conseqüentemente, nas suas respectivas ações docentes, traduzem as políticas de forma diferente. SF (2020) se posiciona favoravelmente às políticas no que concerne à integração do conhecimento, acreditando que trará ganhos para a disciplina de Sociologia mediante um projeto que busca romper com a fragmentação.

O posicionamento de CR (2020) se deve provavelmente ao ambiente no qual está inserida e, como mesmo afirmou, ao fato de estar vinculada profissionalmente ao estado do Ceará. Todavia, o DCRC ainda não foi aprovado, e como as relações de poder estão sempre em jogo, não existe o que garanta a continuidade da Sociologia, pelo menos da forma como está.

Apesar do otimismo sobre a permanência da Sociologia, existem muitas propostas educacionais em disputa e o estado da Sociologia pode depender da ênfase que será dada ao ensino médio e às formas de financiamento, porque a política pode ser reorientada a qualquer momento (LOPES, 2012). Ademais, reafirmamos que, para a política curricular cearense não ser autoritária como a Reforma do Ensino Médio e a BNCC, é preciso que considere os professores como produtores de políticas (LOPES, 2019). Argumentamos em prol da ampliação das possibilidades formativas para os estudantes, ao invés de restringir a formação a determinados caminhos.

Por sua vez, CR (2020) parece ter um maior distanciamento das políticas mesmo que compartilhe das suas problemáticas. O fato é compreensível porque os textos geram efeitos específicos nos sujeitos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). É notável o descontentamento da docente diante do governo atual e de alguns aspectos educacionais que estão em cena. Os sentimentos de resistência, medo e angústia habitam juntos, o que fica evidente quando fala sobre as políticas e as dificuldades advindas da profissão e do porvir. Ademais, os vínculos profissionais também parecem repercutir na maneira como as docentes traduzem as políticas.

Consideramos que a Reforma do Ensino Médio e a BNCC fortalecem o desprestígio da profissão docente e da escola pública. Então, a aceitação das atuais políticas curriculares pode significar a conivência com a nossa desvalorização e o ateio a um projeto que fortalece as disparidades sociais através da educação.

Em contrapartida, em relação à Sociologia, “as atuais incertezas parecem fomentar muitas pesquisas, algumas manifestando militância em prol de sua permanência no currículo” (BODART; PEREIRA, 2017, p. 3). O nosso estudo é um desses, mas, para além da

permanência, desejamos valorização e autonomia para trabalhar os sentidos da disciplina de Sociologia na escola, cientes de que contribui para a formação ampla do alunado, mesmo que não seja plena nem signifique a possibilidade de um sujeito coerente e emancipado (LOPES; MACEDO, 2011a).

## 6 CONSIDERAÇÕES

Consideramos que as políticas curriculares relativas ao ensino médio são fruto de articulações e negociações organizadas com o intuito de hegemonizar um dado sentido sobre a educação. Com isso, a Reforma do Ensino Médio e a BNCC se constituem como resultados de inúmeros acordos firmados no decorrer de um espaço/tempo, com o objetivo de fechar a significação acerca do que vem a ser o melhor modelo educacional.

Ademais, concebemos que a política pode ser produzida em muitos espaços, não estando associada exclusivamente ao âmbito do Estado. A política não é algo fixo, mas processual que envolve disputas e negociações contínuas em diversas arenas. Como trabalhamos com política curricular, também nos ancoramos na concepção de currículo como uma produção de discurso que se associa ao poder, buscando atribuir sentidos e hegemonizá-los na esfera educacional, mesmo que não haja a garantia de que os sujeitos realizem aderência a tais discursos.

É pela imprevisibilidade e contingência a respeito das políticas de currículo que nos dissociamos de qualquer determinismo a respeito do social, visto também que as atuações sobre as políticas não podem ser controladas. Diante do conjunto de perspectivas que assumimos nesta pesquisa, consideramos potente operarmos com o Ciclo de Políticas e a Teoria da Atuação de Ball e colaboradores, uma vez que oportunizou efetuarmos uma análise acerca da Reforma do Ensino Médio de modo amplo, instigando-nos a atentar para os planos macro e microssocial e suas relações para que pudéssemos construir conhecimento a respeito do objeto em estudo.

Afirmamos que o sentido de qualidade posto para o ensino médio está ancorado numa articulação discursiva hegemonizada que concebe tal etapa educativa como preparatória para um porvir, e não como educação básica necessária à formação integral dos estudantes. No que concerne às disputas em torno dessa etapa educacional, é válido salientar que as intencionalidades do mercado conseguiram ocupar o espaço de hegemonia (mesmo que de modo não pleno), em detrimento dos anseios de especialistas, trabalhadores da educação, sociedade civil organizada e estudantes.

Pontuamos a existência na sociedade de práticas discursivas que tentam direcionar a formação do ensino médio a um enfoque utilitarista para atender as demandas produtivas do mercado de trabalho e do sistema de avaliação que se configuram como mecanismos de enfraquecimento da educação pública, através do ataque à autonomia docente, da

responsabilização desses profissionais por resultados, que inclui castigos e recompensas, e do empobrecimento da escolarização dos jovens.

Contudo, o fato de termos no cenário da educação a sanção da Reforma do Ensino Médio e a aprovação da BNCC não significa que a luta por significação cessou. Embora as políticas sejam pensadas para se estabelecer de forma linear, não têm possibilidade de se constituírem assim porque as traduções tornam complexo o vir a ser das políticas padronizadas nas escolas.

Ainda que se perceba a busca pelo controle educacional através das políticas curriculares, as leituras dos textos escapam ao controle dos elaboradores, entusiastas e patrocinadores. Nós, inclusive, realizamos uma produção de sentido sobre a Reforma do Ensino Médio que não está de acordo com as pretensões que a política intencionava instituir. Isso se estabelece porque cada leitura é única. Assinalamos que a Reforma do Ensino Médio é significada por nós como uma política autoritária e que restringe a educação dos estudantes a um saber fazer que não compactuamos. Além disso, ela desestabiliza a disciplina de Sociologia no currículo. Em razão das problemáticas que visualizamos na política, buscamos nos inserir nos jogos de disputa através da participação em grupos sociais organizados que lutam por outros sentidos na educação.

A exclusão da disciplina de Sociologia decorre de um cenário de ataque à educação pública, como um bem a ser mantido pelo Estado. A desresponsabilização do Estado frente à oferta da educação gera consequências significativas na/para a escola do ponto de vista da formação dos estudantes e da própria área de Ciências Humanas/Sociais, que está ancorada na ciência sociológica, como ramo epistemológico. Os ataques se dão em razão de imprecisões acerca do que significa e se propõe, colocando novamente a Sociologia num movimento de intermitência.

Salientamos que a disciplina de Sociologia foi inserida no currículo numa época em que não havia profissionais com formação específica na área para ministrá-la. Por sua vez, quando começou a transcorrer a oferta dos cursos de Sociologia no Brasil, o componente curricular foi retirado da escola por meio da reforma Capanema, deflagrada durante o regime da ditadura militar. A história da Sociologia é marcada por presença e ausência no currículo, e esse *status* está articulado com o panorama social.

Demarcamos que, assim como a oferta da disciplina de Sociologia não era assegurada nos entes federados, antes da Lei 11.684/2008, ela não está sendo também atualmente em razão da Reforma do Ensino Médio e da BNCC. Voltamos a vivenciar uma problemática que

já experimentamos anteriormente, fato que evidencia a ausência de garantia numa dada proposta educacional porque as disputas estão sempre ocorrendo.

Do mesmo modo que precisamos travar uma luta pela legitimidade do ensino de Sociologia na escola em 2008, é necessário que travemos novamente um embate para que seja ministrada em todas as escolas do Brasil. Diríamos que é crucial nos articularmos com sujeitos que possuem a mesma demanda que a nossa para tentarmos hegemonizá-la, dado que outras demandas ocupam o lugar de hegemonia que necessitamos desestabilizar.

Essa tentativa passa pela desestabilização da Reforma do Ensino Médio e da BNCC através da denúncia sobre as consequências que geram para a educação e também as ambiguidades, posto que, diferentemente do que é expresso na BNCC, não é possível oferecer uma “educação comum” em todos os sistemas de ensino, se as condições de cada ente federado são desiguais em termos financeiros, assim como os interesses e as possibilidades existentes.

Expressamos concomitantemente que é importante buscarmos participar dos embates em torno das Diretrizes Curriculares Estaduais que estão por vir. Algumas, inclusive, já foram aprovadas com prejuízos para o ensino de Sociologia na escola, considerando a redução da carga horária no ensino médio. Contudo, compreendemos que o processo curricular é contínuo e se faz cotidianamente nas escolas para além do que os documentos curriculares trazem.

Os progressos, assim como os regressos, não são estáveis. Observemos que, mesmo com um enfoque autoritário, de modo a querer disciplinar as escolas e o currículo escolar, as versões da BNCC 2015 e 2016 não destituíram os componentes curriculares obrigatórios, como a BNCC aprovada em 2018 faz, ao delimitar que somente português, matemática e inglês têm obrigatoriedade.

Desse modo, afirmamos que traduções específicas estão sendo tecidas pelas escolas a respeito das políticas supracitadas, conforme os resultados da nossa pesquisa demonstram. Isso se associa ao fato de que cada uma possui suas demandas prioritárias frente ao que está em cena na educação. As duas escolas pesquisadas já vivenciam uma dinâmica educacional específica mediante o trabalho com determinadas políticas que foram, inclusive, sistematizadas por iniciativa própria, fazendo-nos fomentar a concepção da escola como espaço criador, e não apenas como implementador de prescrições externas.

No entanto, percebemos que o potencial criativo das escolas tem sido consideravelmente direcionado a atender os desempenhos relativos às políticas de avaliação que são responsáveis pela criação da imagem escolar no sistema educacional. Tanto na Escola

Reunida quanto no Grupo Escolar predomina a ênfase nas disciplinas que são valorizadas nas atuais políticas curriculares e na preparação dos estudantes para as avaliações.

A Escola Reunida se destaca na busca por ser uma instituição de renome social, conforme apresentado no seu respectivo *slogan* “Uma escola de sucesso”. Esse tipo de identidade é objetivado majoritariamente por escolas privadas que intencionam conquistar uma visibilidade no mercado educacional através de determinados resultados. Contudo, essa lógica de competitividade também está presente na rede estadual cearense, que valoriza as políticas de avaliação e as utiliza para gerar recompensas para as escolas que possuem um desempenho considerado significativo.

Na Escola Reunida também se verifica uma ênfase na figura do diretor escolar, o que se observa ao haver a contextualização sobre as conquistas da escola, fazendo-nos refletir que esse profissional é compreendido como um líder que gera resultados satisfatórios para a instituição. Na supracitada escola, identificamos ações sendo desempenhadas em relação à Reforma do Ensino Médio, como a realização de pesquisa sobre os interesses dos estudantes acerca dos itinerários formativos, a busca por realização de trabalhos que envolvam diferentes disciplinas, de modo a superar a “fragmentação” criticada pela política, e existe, ainda, uma preocupação em como operacionalizar a Reforma do Ensino Médio, conforme é perceptível na fala da professora SF.

Por sua vez, o Grupo Escolar está mais distante das demandas apresentadas pela política curricular, como é possível visualizar nas explicitações da professora CR e da coordenadora escolar. A docente nos possibilita inclusive perceber uma resistência na escola frente à Reforma do Ensino Médio, por não haver concordância por parte dos sujeitos escolares quanto aos elementos postos pelo texto da política curricular.

As práticas discursivas dos sujeitos da pesquisa também demonstram diferentes traduções a respeito da Reforma do Ensino Médio e da BNCC. A professora SF evidencia uma maior proximidade com as políticas (embora as critique em alguns momentos), apresenta um otimismo em relação à ampliação da carga horária da disciplina de Sociologia na escola a partir da Reforma do Ensino Médio e não demonstra descontentamento no que tange às políticas curriculares na interface com a sua profissão. Já a professora CR expressa um distanciamento acerca das políticas e uma inquietação sobre a forma como o componente curricular constará no ensino médio, evidenciando medo e angústia com o futuro, o que pensamos resultar da instabilidade de vínculo com a escola.

Consideramos que a Reforma do Ensino Médio tem suscitado sentidos particulares no que diz respeito às implicações para a profissão docente, a exemplo da docente SF, que

vislumbra uma possibilidade de ganho com a política em termos de expansão da própria carga horária da disciplina de Sociologia, enquanto a outra docente, CR, somente contempla as possíveis perdas e a sua insatisfação.

Assinalamos que ambas as professoras entrevistadas interligam o fato de a Sociologia estar sendo atacada devido à onda de conservadorismo que estamos sofrendo na sociedade e na educação. Concordamos que o atual panorama social também não favorece a presença da disciplina de Sociologia, dadas as suas características epistemológicas, que terminam por se contrapor à lógica da performatividade e da avaliação em larga escala.

Visualizamos ainda nas escolas pesquisadas a presença de representantes da área de negócios, que tendem a atribuir seus respectivos sentidos e demandas ao ensino médio. Essa abertura ao setor privado nas escolas pesquisadas é anterior à sanção da Lei 13.415/2017 e da BNCC. Afirmamos que o Instituto Unibanco e o Instituto Aliança têm se estabelecido como parceiros na realização de programas nas escolas, como o NTPPS e o Jovem de Futuro. Contudo, identificamos atuações específicas das escolas frente a esses programas, levando em conta que a Escola Reunida oferta o NTPSS nos três anos do ensino médio e o Grupo Escolar somente no 1º ano. Enquanto a Escola Reunida possui o programa Jovem de Futuro na sua integralidade, o Grupo Escolar desempenha unicamente a ação do “circuito de gestão”. Esse fato nos possibilita perceber que as escolas respondem de modos diferentes às múltiplas políticas e programas em cena, focalizando umas em detrimento de outras. De igual modo, os processos de tradução divergem nas escolas em face das demandas que lhes são apresentadas.

Esse direcionamento educacional estabelecido por meio de parcerias privadas tem remetido implicações para a disciplina de Sociologia em termos de acentuar ainda mais sua respectiva desvalorização. Em meio às disputas curriculares acerca do ensino médio, a disciplina não ganhou espaço desde 2008, mas, em contrapartida, outros componentes curriculares que não têm associação com a ciência de modo direto adentraram as escolas e estão fazendo parte do cotidiano educacional dos estudantes, como Formação para Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais e o NTPPS.

Consideramos que a Reforma Educacional no ensino médio cearense está em cena mesmo antes da Lei 13.415/2017 e da BNCC, devido à valorização das políticas de avaliação, inclusive mediante o SPAECE, e à relação estabelecida com a área de negócios, que tem repercutido na forma como se estabelece o currículo, demonstrando que as políticas não são produzidas unicamente pela via do Estado, mas podem ser criadas, inclusive, nos contextos que são denominados pela perspectiva estadocêntrica como de implementação das políticas, que se referem às secretarias estaduais de educação e às escolas. Esse dado produzido

corroborar a ideia de que o contexto da prática também pode ser de um contexto de influência no que concerne ao Ciclo de Políticas de Ball e colaboradores.

Todavia, asseveramos que as problemáticas da educação podem ser agravadas com as atuais políticas curriculares que disponibilizam até mesmo um orçamento específico para fins de materialização dos comandos. Nessa perspectiva, observamos que o Grupo Escolar tem usado o dinheiro para realizar aquisições que serão significativas para a educação de um modo amplo, bem como para a modernização de laboratórios, e não unicamente para fins de atendimento da política, embora identifiquemos o custeio com formação relacionada à Reforma do Ensino Médio e à BNCC e com a aquisição de livros que beneficiam os componentes curriculares específicos. Não foi possível percebermos os usos dos recursos financeiros pela Escola Reunida, uma vez que não tivemos acesso ao PFC.

Nesta pesquisa, deparamo-nos com determinadas dificuldades em relação ao acesso às informações, o que se configurou como um desafio tanto pela demora na aquisição dos documentos e informações solicitados quanto pelo não atendimento de solicitações por uma das escolas. Gostaríamos de ter explorado mais as dimensões contextuais das instituições escolares, mas alguns aspectos não estiveram ao nosso alcance.

Não consideramos que finalizamos esta pesquisa, posto que temos ainda muitas inquietações não sanadas e acreditamos que sempre teremos, porque, a partir do momento em que vamos avançando no estudo, aparecem-nos novas questões pertinentes a pesquisar, embora consideremos que tenhamos produzido conhecimentos significativos para o estudo e para o campo acadêmico. Este texto não está “acabado”, pois representa que saberes foram gerados sobre a atuação das escolas em relação à Reforma do Ensino Médio e à BNCC a partir dos discursos dos professores de Sociologia, dos documentos escolares e dos diálogos estabelecidos com os funcionários das escolas que compõem um conjunto de discursos que não estão reduzidos à fala. No entanto, ainda temos muito o que construir e entendemos que estaremos consecutivamente com o sentimento de inconclusão que nos faz desejar adentrar mais no campo do conhecimento acadêmico e nas escolas como espaços de saber, poder, produção de sentidos sobre as políticas, criação de micropolíticas e de currículo, que não se resumem a textos escritos.

Este estudo nos remete à necessidade de se pesquisar mais profundamente as oportunidades de trabalho e as condições que os professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas terão diante dessas políticas curriculares que reduzem a educação ao cumprimento de metas, as quais muitas disciplinas, inclusive a Sociologia, não favorecem. Esse fato não nos traz exclusivamente um questionamento, mas também uma preocupação

com a possibilidade de permanência dos professores da área supracitada nas escolas, sobretudo aqueles que têm vínculo temporário, como uma das entrevistadas nesta pesquisa, que, como vimos, está acentuadamente aflita com o vir a ser da disciplina que leciona e de si enquanto profissional.

Os professores “temporários”, o que não significa estar de passagem nas escolas, são mais vulneráveis a esse tipo de políticas curriculares. Por essa razão, dentre outros elementos, defendemos que sejam disponibilizadas mais vagas para a disciplina de Sociologia nos concursos públicos com a finalidade justamente de diminuir essa problemática e possibilitar o ensino mais qualificado da Sociologia nas escolas. Contudo, não podemos desconsiderar também os efeitos perversos que as políticas possuem para todos os outros docentes, pelo caráter impositivo e, por que não dizer, adoecedor.

Como estamos produzindo conhecimento no âmbito do estado cearense, é nosso anseio saber os desdobramentos da Reforma do Ensino Médio e da BNCC na política curricular do CE, até pela impossibilidade de investigar densamente como as políticas supracitadas serão atuadas nos diferentes entes federados. Enquanto licenciada em Sociologia, profissional do campo da educação e membro da ABECS, seguiremos atentos e buscando estabelecer articulações com quem defende as mesmas demandas educacionais que nós.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Alda; RÖWER, Joana Elisa. Narrativas de si no espaço escolar, juventudes e ensino de sociologia. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, v. 2, n. 2, p. 95-108, 2019.
- ANCHIETA FILHO, José. **A prática docente e o currículo no ensino de sociologia em Fortaleza/CE**. 2016. 128f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais e Humanas), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: [http://www.uern.br/controladepaginas/ppgcishdisserta%C3%A7%C3%B5es/arquivos/2963jose\\_anchieta\\_de\\_souza\\_filho.pdf](http://www.uern.br/controladepaginas/ppgcishdisserta%C3%A7%C3%B5es/arquivos/2963jose_anchieta_de_souza_filho.pdf). Acesso em: 29 nov. 2019.
- AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016.
- AZEVEDO, F. Discurso de encerramento. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1., 1954, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 1955. p. 53-71.
- BALL, Stephen J. Política educacional global: reforma e lucro1. **Revista de Estudos Teóricos e Epistemológicos em Política Educacional**, v. 3, p. 1-15, 2018.
- BALL, Stephen J. **Educação global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2014.
- BALL, Stephen. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. *In*: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 78-99.
- BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, p. 37-55, 2010.
- BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2018.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.
- BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

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

BODART, Cristiano; FEIJÓ, Fernanda. As ciências sociais no currículo do ensino médio brasileiro. **Revista espaço do currículo**, João Pessoa, v. 13, n. 2, p. 219-234, 2020.

BODART, Cristiano; TAVARES, Caio. Programas de fomento a expansão do Ensino Superior e oferta de cursos de Ciências Sociais no Brasil (1999-2017). **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, v. 2, n. 1, p. 07-29, 2018.

BODART, Cristiano das Neves; PEREIRA, Thiago Ingrassia. Breve balanço do subcampo? Ensino de Ciências Sociais? no Brasil e o papel da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais-ABECS. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 01-10, 2017.

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

BRASIL. Ministério da Saúde. **1- O que é coronavírus?** 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/index.php/perguntas-e-respostas>. Acesso em: 05 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 04 abr. 2019.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. (Conversão da medida provisória de n. 746, de 2016). Brasília, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 28 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 153, n. 240, p. 2, 16 dez. 2016a. Seção 1.

BRASIL. **Medida Provisória 746/2016**. Brasília, 22 set. 2016a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm). Acesso em: 21 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. 1ª versão. Brasília, DF, 2015.

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

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 30 de janeiro 2012.**

Define diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9864-rceb002\\_12&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002_12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Lei Ordinária 11.684 de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 de junho de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCN**. Brasília, v. 3, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB n. 4, de 16 de agosto de 2006.** Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB n. 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_06.pdf). Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Curriculares Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEB, 2002.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf). Acesso em: 20 fev. 2019.

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

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Padre Roque Zimmemann. **Projeto de Lei 3178/1997**. Altera dispositivos do art. 36. Da Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **D.O.U.**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 20 fev. 2017.

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

BRASIL. **Lei n. 7.044 de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7044.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm). Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm). Acesso em: 20 fev. 2017.

CARVALHO FILHO, Juarez Lopes. O ensino de sociologia como problema epistemológico e sociológico. **Educação e Realidade**, v. 39, n. 1. p. 59-80. jan.-mar. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362014000100005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362014000100005&script=sci_arttext). Acesso em: 15 jun. 2019.

CEARÁ. Grupo Escolar. **Projeto político-pedagógico**. Cidade: [Preservada para não quebrar anonimato], 2020.

CEARÁ. Fundação Universidade Estadual do Ceará. Comissão Executiva do Vestibular - CEV. **Comunicado n. 104/2018-CEV/UECE. 2018**. Dispõe sobre o resultado definitivo (após recursos) dos pedidos de inscrição (isentos e pagantes) para o Concurso Público de Provas e Títulos para Professor da Secretaria da Educação do Estado do Ceará-2018 e dá outras informações pertinentes. Disponível em: <http://www.uece.br/cev/index.php/concurso-para-professor-da-seduc-2018>. Acesso em: 15 nov. 2019.

CEARÁ. **Lei complementar n. 173, 03 de agosto de 2017**. Altera a Lei Complementar n. 22, de 24 de julho de 2000. Disponível em: [https://apeoc.org.br/wp-content/uploads/2016/11/lei-complementar-n-173\\_2017-contratacao-temporarios.pdf](https://apeoc.org.br/wp-content/uploads/2016/11/lei-complementar-n-173_2017-contratacao-temporarios.pdf). Acesso em: 15 nov. 2019.

CEARÁ. Escola Reunida. **Projeto político-pedagógico**. Cidade: [Preservada para não quebrar anonimato], 2014.

CEARÁ. **Documento curricular referencial do Ceará – DCRC** (documento em constituição) - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. [Não tem ano].

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA E O CARIBE (CEPAL)/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (OREALC). **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad**. Santiago de Chile: Unesco; Tarea, 1992.

CORAZZA, Sandra. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 105-131.

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

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para novos pesquisadores. *In*: COSTA, M. (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 160.

CRUZ, Thalles do Amaral; MACEDO, Elizabeth. A diferença resiste à de(s)mocratização. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 41, p. 13-39, 2019.

DIAS, Rosanne Evangelista. “Perfil” profissional docente nas políticas curriculares. **Revista Teias**, v. 15, n. 39, p. 9-23, 2014.

FILOSOFIA e Sociologia obrigatórias... 2018. Disponível em: [https://www1.folha.uol.com.br/amp/educacao/2018/04/filosofia-e-sociologia-obrigatorias-derrubam-notas-em-matematica.shtml#aoh=15882950302492&referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com&\\_tf=Fonte%3A%20%251%24s](https://www1.folha.uol.com.br/amp/educacao/2018/04/filosofia-e-sociologia-obrigatorias-derrubam-notas-em-matematica.shtml#aoh=15882950302492&referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com&_tf=Fonte%3A%20%251%24s). Acesso em: 20 mar. 2019.

FRANGELLA, Rita. **Currículo e políticas de currículo: desafios e perspectivas no cenário atual**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tbqVGphuFDM>. Acesso em: 10 ago. 2020.

FRANGELLA, Rita; MENDES, Juliana. “O que é o bom resultado?” Indagando o sentido da avaliação e suas articulações curriculares. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, n. 99, p. 296-315, 2018.

FRANGELLA, Rita; OLIVEIRA, Meyre-Ester B. Políticas curriculares e formação de professores: isto e aquilo? Ou o mesmo? *In*: FRANGELLA, Rita; OLIVEIRA, Meyre-Ester B. (org.). **Currículo e formação de professores: sobre fronteiras e atravessamentos**. Curitiba: CRV, 2017. p. 21-42.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. *In*: MACEDO, Roberto; GALEFFI, Dante, PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 13-73.

GASTALDO, Denise. Prefácio. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2013. p. 312.

GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. *In*: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 193-221.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 45-61, jan./jun. 2014.

LOCKMANN, Kamila. Ferramentas, procedimentos e posicionamentos: uma tríade que constitui os caminhos investigativos. *In*: VEIGA-NETO, A. *et al.* (org.). **Pesquisas em educação: experimentando modos investigativos**. Rio Grande: FURG, 2013. p. 180.

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

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

LOPES, Alice Casimiro. A Teoria da Atuação de Stephen Ball: e se a noção de discurso fosse outra? **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 24, n. 25, 2016.

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

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

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

LOPES, Alice Casimiro. Quem defende os PCN para o ensino médio? *In*: LOPES, A.; MACEDO, E. (org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 272.

LOPES, Alice Casimiro. Relações macro/micro na pesquisa em currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 129, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/0D/cp/v36n129/a0636129.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2018.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392-410, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011a.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. *In*: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011b. p. 286.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 39-58, 2019.

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

MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 87-109, 2009.

MACEDO, Roberto. Outras luzes: um rigor intercultural para uma etnopesquisa política. *In*: MACEDO, Roberto; GALEF, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 75-106.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, 2018.

MAINARDES, Jefferson. Entrevista com o Professor Stephen J. Ball. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 3, n. 2, p. 161-171, 2015.

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

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2019.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas**. 2015. Disponível em: <http://www.uepg.br/gppepe&gt;>. Acesso em: 22 mar. 2019.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. *In*: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

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

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

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (Documento orientador da Portaria 649/2018)**. Ministério da Educação, 2018.

MORAES, Amaury. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos Cedes**, v. 31, n. 85, p. 359-382, 2011.

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

MORAES, Amaury *et al.* **Curso de especialização em ensino de sociologia: nível médio: módulo 1**. Cuiabá: Central de Texto, 2013. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/curso-de-especializacao-ensino-de-sociologia/&gt;>. Acesso em: 30 nov. 2018.

MORITZ, Maria Lúcia; RITA, Mayara Bacelar. Mídia Impressa e Gênero na construção do *impeachment* de Dilma Rousseff. **Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, v. 43, n. 2, p. 203-223, 2020.

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

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

OLIVEIRA, Amurabi. Os desafios teórico-metodológicos do Ensino de Sociologia no Ensino Médio. **Perspectiva**, v. 32, n. 3, p. 1019-1044, 2014.

OLIVEIRA, Marcia Betania. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

OLIVEIRA, M. E. Podem as escolas produzir política? *In*: SANTOS, J.; OLIVEIRA, M.; PAZ, S. (org.). **Reinvenções do currículo**: sentidos e reconfigurações no contexto escolar. Fortaleza: UFC, 2016. p. 319.

OLIVEIRA, M. E. Entre passagens: trilhas, rastros e descaminhos. *In*: FRANGELLA, R. (org.). **Políticas curriculares, coordenação pedagógica & escola**: desvios, passagens e negociações. Curitiba: CRV, 2016. p. 186.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

REPU. **Nota sobre o estudo do IPEA**: efeitos da inserção da disciplina de filosofia e sociologia no ensino médio, 2018.

ROSA, Antônio Lisboa; HOLANDA, Marcos Costa; MAIA JUNIOR, Francisco Queiroz. O marco lógico da Gestão Pública por Resultados (GPR). *In*: HOLANDA, Marcos Costa (org.). **Ceará: a prática de uma Gestão Pública por Resultados**. Fortaleza: IPECE, 2006. p. 38-54. Disponível em: [http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/Ceara\\_GPR.pdf](http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/Ceara_GPR.pdf). Acesso em: 30 mar. 2019.

RÖWER, Joana Elisa. **Por uma sociologia da suspensão**: ensino de sociologia e narrativas de si como dispositivo de formação. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

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

SANTOS, Jean; SILVA, Maria. Políticas de currículo na escola: atores e sentidos construídos em contexto. *In*: SANTOS, Jean; MARTINS, Elcimar. **Ensino médio**: políticas educacionais, diversidades, contextos locais. Fortaleza: Eduece, 2017. p. 17-38.

SANTOS, Mário Bispo. **A Sociologia no ensino médio**: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal. 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

SECRETÁRIA executiva do MEC esclarece pontos do Novo Ensino Médio. Edição de 03.01.2017. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=Secret%C3%A1ria+executiva+do+MEC+esclarece+pontos+do+Novo+Ensino+M%C3%A9dio+Revista+Nova+Escola&oq=Secret%C3%A1ria+executiva+do+MEC+esclarece+pontos+do+Novo+Ensino+M%C3%A9dio+Revista+Nova+Escola&aqs=chrome..69i57.37338j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 18 jan. 2019.

SEKI, Allan Kenji *et al.* Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 3, p. 942-959, 2017.

SILVA, D. B. **A comunidade disciplinar de ensino de Física na produção de políticas de currículo**. 2006. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SILVA, Ileizi Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Revista Cronos**, v. 8, n. 2, 2007.

SOUZA, S. A. **A defesa da disciplina Sociologia nas políticas para o ensino médio de 1996 a 2007**. 2008. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SOUZA, Thalles do Amaral; MACEDO, Elizabeth. A diferença resiste à de (s) democratização. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 41, p. 13-39, 2019.

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

VENCO, Selma. **A precariedade do trabalho docente no Brasil**. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=MQCFwu\\_NAXk](https://www.youtube.com/watch?v=MQCFwu_NAXk). Acesso em: 16 jul. 2020.

VENCO, Selma. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, p. e00207317, 2019.

VIEIRA, Sofia Lerche; PLANK, David Nathan; VIDAL, Eloisa Maia. Política Educacional no Ceará: processos estratégicos. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 4, 2019.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia. **Ceará 2050: diagnóstico do Setor Educação**. Fortaleza: SEPLAG, 2018. (versão preliminar).

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

### I Dados de Identificação do Entrevistado:

Nome: \_\_\_\_\_  
 Data: \_\_\_\_\_  
 Local: \_\_\_\_\_  
 Escola: \_\_\_\_\_  
 Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

#### 1.1 Formação e exercício profissional

Qual o seu curso de formação?

Em qual ano e instituição se formou?

Qual a formação atual?

Em relação à questão anterior em qual ano e instituição se deu a referida formação?

Há quanto tempo leciona a disciplina de Sociologia?

Leciona outras disciplinas além de Sociologia? Se sim, quais?

O vínculo de trabalho é temporário ou efetivo?

Leciona em mais de uma escola? Se sim, quantas e quais?

#### II Sentidos sobre a Reforma do Ensino Médio e BNCC

Tem acompanhado as discussões em torno da reforma do ensino médio? Qual a sua opinião?

Em relação ao texto da BNCC? Como você avalia?

Em sua opinião os documentos citados anteriormente afetam o exercício da profissão docente de Sociologia? De que forma?

As políticas citadas anteriormente interferem no cotidiano das escolas do ensino médio? De que forma?

Qual tem sido o papel dos professores e demais sujeitos das escolas frente a essas políticas?

#### III O ensino de Sociologia

Como você se sente em relação à instabilidade (presença/ausência) da disciplina de Sociologia no currículo escolar?

Para você a que se deve essa situação de questionamento do componente curricular Sociologia?

Como isso (o que nos referimos anteriormente) tem afetado o exercício da profissão?

## APÊNDICE B – TECLÉ



*Governo do Estado do Rio Grande do Norte*  
*Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC*  
**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN**  
*Campus de Mossoró-UERN*  
*Curso de pós-graduação em Educação/POSEDUC*

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

#### **Esclarecimentos**

Este é um convite para você participar da pesquisa “A política de Currículo em Cena: Um Estudo sobre o Discurso dos Professores de Sociologia em Relação a Reforma do Ensino Médio (LEI 13.415/2017)” coordenada pelo (a) Profª Doutora Meyre-Ester Barbosa de Oliveira e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: “Compreender os discursos que os professores licenciados em Sociologia e/ou Ciências Sociais, com efetivo exercício em escolas públicas do Estado do Ceará produzem sobre a Reforma do Ensino Médio (LEI 13.415/17)”. E como objetivos específicos: Conhecer os discursos dos docentes acerca da Reforma do Ensino Médio na relação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Analisar a partir dos discursos dos professores de Sociologia as implicações da Reforma do Ensino Médio para a profissão docente, Identificar o modo como as escolas públicas de ensino médio do Ceará estão atuando em relação a Reforma do Ensino Médio, especificamente no que se refere a disciplina de Sociologia da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Discutir o estado da disciplina de Sociologia na escola frente as políticas educacionais/curriculares.

O benefício desta pesquisa é a possibilidade de ser um instrumento para visibilizar os discursos dos professores de Sociologia sobre a Reforma do Ensino Médio enquanto política curricular que está associada as escolas de ensino médio no Brasil.

Sua participação nessa pesquisa implica a participação em uma produção de dados que utilizaremos a entrevista semiestruturada com um (a) professor (a) de Sociologia observando os discursos sobre a Reforma do Ensino Médio (LEI 13.415/2017).

Durante a entrevista, a sua participação será gravada (áudio) e sua fala será transcrita na íntegra, excetuando-se apenas, expressões típicas da oralidade e eventuais erros

gramaticais, a fim de evitar constrangimentos. Informamos que esse recurso é imprescindível para assegurar a fidedignidade de sua fala e preservar todas as informações obtidas, além de facilitar o trabalho da pesquisadora durante a realização da entrevista e no momento de análise dos dados.

Se após a realização da entrevista semiestruturada, a pesquisadora sentir a necessidade de dirimir alguma dúvida decorrente da sua fala, posteriormente, retomaremos a entrevista semiestruturada para esclarecimento dessas questões. Você será contactado (a) pela pesquisadora para agendamento de uma nova entrevista, caso se faça necessário.

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto são de ser identificado no momento da produção e tratamento das informações que serão produzidas no campo de estudo e do participante se sentir desconfortável para responder algum questionamento realizado durante a entrevista semiestruturada. Esses riscos serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas a pesquisadora Brena Kécia Andrade de Oliveira conduzirá a entrevista e somente a pesquisadora Brena Kécia Andrade de Oliveira e a orientadora responsável poderão manusear e guardar os dados dele extraídos; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários da entrevista semiestruturada e Anuência das Instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Sua participação nessa pesquisa não implica gasto de qualquer natureza, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade do (a) pesquisador(a) Brena Kécia Andrade de Oliveira.

Em relação a segurança dos dados produzidos a partir da pesquisa, a pesquisadora se compromete a guardá-los na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, por um prazo de cinco anos em armários com acesso restrito no Campus Central da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Afirmamos que os referidos dados serão armazenados em formato tanto impresso, quanto digital (CD).

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a pesquisadora Brena Kécia Andrade de

Oliveira no endereço rua Leiria de Andrade nº 21, bairro São Jerônimo, CEP 61.890.000-Guaiúba/CE. Tel (85) 82046528. Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** – Faculdade de Ciências da Saúde da UERN, Rua: Miguel Antonio da Silva Neto, s/n – Prédio, Faculdade de Medicina - 2º Andar - Bairro: Aeroporto, Mossoró/RN, CEP: 59.607-360. Tel. (84) 3312-7032. E-mail: cep@uern.br.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

### **Consentimento Livre**

Concordo em participar desta pesquisa. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecida quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Aracoiaba/CE, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante



**Aluna Brena Kécia Andrade de Oliveira** - Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço rua Professor Antônio Campos, S/N, bairro Costa e Silva, CEP– 59625620, Mossoró – RN. Tel.(84) 3315-2145.

**Profª Meyre-Ester Barbosa de Oliveira (Orientador da Pesquisa)** - Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço rua Professor Antônio Campos, S/N, bairro Costa e Silva, CEP– 59625620, Mossoró – RN. Tel.(84) 3315-2145.

**Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** – Faculdade de Ciências da Saúde da UERN, Rua: Miguel Antonio da Silva Neto, s/n – Prédio, Faculdade de Medicina - 2º Andar - Bairro: Aeroporto, Mossoró/RN, CEP: 59.607-360. Tel. (84) 3312-7032.

**ANEXOS**

## ANEXO A



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A POLÍTICA DE CURRÍCULO EM CENA: UM ESTUDO SOBRE O DISCURSO DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA EM RELAÇÃO A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/17)

**Pesquisador:** ANDRADE

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 25798519.0.0000.5294

**Instituição Proponente:** Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.838.841

## Apresentação do Projeto:

O projeto é intitulado "A POLÍTICA DE CURRÍCULO EM CENA: UM ESTUDO SOBRE O DISCURSO DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA EM RELAÇÃO A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/17)", que tem como pesquisadora responsável Brena Kécia Andrade de Oliveira. Trata-se de uma pesquisa em nível de mestrado apresentada para o Programa De Pós-Graduação Em Educação – Poseduc, em Mossoró. A presente pesquisa se volta para analisar a política curricular no ensino médio, focalizando a disciplina de Sociologia. Busca observar os discursos de docentes desta disciplina em escolas públicas no Ceará, para entender como os docentes interpretam as alterações trazidas pela Reforma do Ensino Médio (LEI 13.415/17), bem como sua correlação com as considerações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pesquisadora, em questão, parte inicialmente da defesa da profissão de docente de sociologia, área essa muito prejudicada pelas reformas supracitadas.



Continuação do Parecer: 3.838.841

## Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1441524.pdf	20/01/2020 17:13:34		Aceito
Outros	Roteiro.docx	20/01/2020 17:12:00	ANDRADE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CartadeAnuencia3.pdf	20/01/2020 17:08:15	ANDRADE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CartadeAnuencia2.pdf	20/01/2020 17:07:45	ANDRADE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CartadeAnuencia1.pdf	20/01/2020 17:07:26	ANDRADE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado.docx	20/01/2020 16:22:26	ANDRADE	Aceito
Cronograma	Cronogramadoprojeto.docx	20/01/2020 16:21:48	ANDRADE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE3.docx	20/01/2020 16:20:06	ANDRADE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2.docx	20/01/2020 16:19:40	ANDRADE	Aceito



Continuação do Parecer: 3.838.841

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE1.docx	20/01/2020 16:19:07	ANDRADE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao.pdf	07/11/2019 16:43:50	ANDRADE	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	07/11/2019 09:52:55	ANDRADE	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MOSSORO, 14 de Fevereiro de 2020

---

**Assinado por:**  
Ana Clara Soares Paiva Tôrres  
(Coordenador(a))