

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO  
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN – RS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**MARILCE ZOTTI**

**DAS IMPLICAÇÕES DA INCLUSÃO E EXCLUSÃO DA SOCIOLOGIA NO  
CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: PROJETO NEOLIBERAL DE PRECARIZAÇÃO  
DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA**

**FREDERICO WESTPHALEN – RS**

**2025**

**MARILCE ZOTTI**

**DAS IMPLICAÇÕES DA INCLUSÃO E EXCLUSÃO DA SOCIOLOGIA NO  
CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: PROJETO NEOLIBERAL DE PRECARIZAÇÃO  
DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA**

**Dissertação apresentada como  
requisito parcial à obtenção do grau de  
Mestre, pelo Curso de Pós-Graduação  
*Stricto Sensu* em Educação – Mestrado  
em Educação, do Departamento de  
Ciências Humanas, da Universidade  
Regional Integrada do Alto Uruguai e  
das Missões – Câmpus de Frederico  
Westphalen – RS.**

**Orientadora: Profa. Dra. Jaqueline Moll.**

**FREDERICO WESTPHALEN – RS**

**2025**

**MARILCE ZOTTI**

**DAS IMPLICAÇÕES DA INCLUSÃO E EXCLUSÃO DA SOCIOLOGIA NO  
CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: PROJETO NEOLIBERAL DE PRECARIZAÇÃO  
DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA**

**Dissertação apresentada como  
requisito parcial à obtenção do grau de  
Mestre, pelo Curso de Pós-Graduação  
*Stricto Sensu* em Educação – Mestrado  
em Educação, do Departamento de  
Ciências Humanas, da Universidade  
Regional Integrada do Alto Uruguai e  
das Missões – Câmpus de Frederico  
Westphalen – RS.**

Fred. Westphalen, 1º de outubro de 2025.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Jaqueline Moll (Orientadora)

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

---

Profa. Dra. Rachel Costa de Azevedo Mello

Universidade Federal Rural de Pernambuco

---

Prof. Dr. Claudionei Vicente Cassol

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

## AGRADECIMENTOS

Com o coração transbordando de alegria, meus primeiros pensamentos se elevam a Deus, a quem sou grata por conceder-me a força inabalável para seguir, a sabedoria que acalmou minha mente e a perseverança que me impulsionou adiante. Sua presença desbravou as sombras da incerteza e foi um sussurro de esperança em cada passo desta jornada acadêmica.

À minha família, meu porto seguro, o abraço mais apertado, a fonte inesgotável de amor e apoio que nunca falhou. Cada vitória, cada superação, nasceu do alento que de vocês emana, um sopro de vida que me impulsionou. De forma muito especial, à minha amada Mãe, artífice de minha essência, que com sabedoria e amor teceu em mim a arte de voar livre e de abraçar a vida com a mais pura leveza, e ao meu Pai (*in memoriam*), que me orientou com sua luz e inteligência ímpar.

Ao meu amado Júnior, com seu olhar de amor, cuidado, paciência sem fim e incentivo incansável foram os alicerces que ergueram este sonho. Sua parceria foi a âncora que me manteve firme.

À minha orientadora, Professora Jaqueline Moll, que me impulsionou a sair da caverna para a luz do conhecimento acadêmico. Admiro sua atuação, pois não se limita ao discurso, se traduzindo na luta constante por uma educação libertadora.

À Banca Examinadora, Professor Cassol, grande mestre, obrigada por me incentivar a escrever e por proporcionar um conhecimento profundo e humanizador; e Professora Rachel, que com sua ternura, clareza e perspicácia científica contribuíram muito para o meu processo acadêmico.

Aos professores e professoras, luminárias do saber que, com magnanimidade ímpar, partilharam seus vastos conhecimentos e inestimáveis experiências. Por meio de suas preleções e orientações, forjaram meu pensamento crítico e lapidaram minha formação acadêmica. Em especial à Professora Lucí Bernardi, todo meu carinho e admiração por sua postura leve e, ao mesmo tempo, comprometida com a cientificidade do saber.

Aos meus amigos e amigas, esses valorosos companheiros e companheiras de jornada, a quem dedico uma gratidão que transcende palavras. Pela cumplicidade que tecemos e pelos instantes de alegria que juntos partilhamos, cada passo desta caminhada se tornou mais luminoso, tornando o percurso não apenas mais suave,

mas profundamente enriquecedor e gratificante. Em particular, à Chana, uma pessoa extraordinária, um presente de Deus em minha vida, minha eterna gratidão.

Esta conquista, não é apenas minha, é o eco vibrante de um esforço coletivo, o fruto mais doce do carinho imenso e da confiança que em mim foi depositada. Com toda a intensidade de minha gratidão mais profunda e sincera, muito obrigada!

*“Se eu vi mais longe, foi porque estava  
sobre os ombros de gigantes”.*

(Isaac Newton)

## RESUMO

Esta dissertação integra-se a linha de pesquisa de Políticas Públicas e Gestão da Educação, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus de Frederico Westphalen/RS. O objetivo da pesquisa é analisar os fatores políticos, teóricos e ideológicos que influenciaram a inclusão do componente de Sociologia no currículo do ensino médio, em 2008, e sua posterior exclusão, em 2017, e as implicações dessa mudança para a formação dos/das estudantes no ensino médio das escolas públicas brasileiras. Por meio de um estudo qualitativo, bibliográfico e documental, buscou: a) demonstrar a relevância da Sociologia para a formação cidadã, construindo um percurso desde a aceitação passiva até a reflexão crítica sobre o tema; b) compreender o processo que tornou a Sociologia obrigatória no currículo do ensino médio, estabelecida pela Lei nº 11.684/2008, e sua importância na e para a formação humana integral; e c) identificar as motivações que fomentaram a exclusão do componente de Sociologia no ensino médio, estabelecida pela Lei nº 13.415/2017, estabelecendo uma análise crítica sobre as consequentes implicações para a democracia e a formação cidadã. Por meio da análise documental enquanto procedimento metodológico, os resultados revelam que a desobrigatoriedade da Sociologia e sua diluição no conjunto de competências e habilidades da BNCC implicou em uma perda de autonomia disciplinar e dificultou o aprofundamento de conteúdos essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico. Além disso, evidenciamos um tensionamento entre uma perspectiva formativa, que valoriza a Sociologia como instrumento de compreensão e transformação da realidade social, e uma orientação mais pragmática e tecnicista, centrada na preparação para o mercado de trabalho. A exclusão dessa disciplina do currículo escolar representa um retrocesso e um ataque à própria democracia, ao negar aos/as estudantes a oportunidade de desenvolver um olhar crítico sobre a sociedade, limita também sua capacidade de participação ativa na construção de um futuro mais justo e igualitário. Concluímos que a Sociologia se mantém em uma posição instável, sujeita a disputas políticas e normativas. Para que cumpra plenamente seu papel formativo, é necessário assegurar não apenas sua presença formal no currículo, mas também condições pedagógicas, políticas e institucionais que garantam uma abordagem crítica e reflexiva.

**Palavras-chaves:** Sociologia; obrigatoriedade; política educacional; currículo; ensino médio.

## ABSTRACT

This dissertation is part of the Public Policy and Education Management research line, developed in conjunction with the Stricto Sensu Graduate Program in Education – Master's in Education, at the Regional Integrated University of Alto Uruguai and Missões – URI, Frederico Westphalen Campus, Rio Grande do Sul. The objective of the research is to analyze the political, theoretical, and ideological factors that influenced the inclusion of the Sociology component in the high school curriculum in 2008 and its subsequent exclusion in 2017, as well as the implications of this change for the education of high school students in Brazilian public schools. Through a qualitative, bibliographic, and documentary study, it sought to: a) demonstrate the relevance of Sociology for civic development, building a path from passive acceptance to critical reflection on the topic; b) understand the process that made Sociology mandatory in the high school curriculum, established by Law N. 11.684/2008, and its importance in and for integral human development; and c) identify the motivations behind the exclusion of the Sociology component from high school, as established by Law N. 13,415/2017, conducting a critical analysis of the resulting implications for democracy and civic development. Using documentary analysis as a methodological procedure, the results reveal that the elimination of Sociology as a mandatory subject and its dilution in the BNCC's set of competencies and skills resulted in a loss of disciplinary autonomy and hindered the deepening of essential content for the development of critical thinking. Furthermore, we highlighted a tension between a formative perspective, which values Sociology as a tool for understanding and transforming social reality, and a more pragmatic and technocratic orientation, focused on preparing for the job market. The exclusion of this subject from the school curriculum represents a setback and an attack on democracy itself, denying students the opportunity to develop a critical perspective on society and also limiting their ability to actively participate in building a more just and egalitarian future. We conclude that Sociology remains in an unstable position, subject to political and regulatory disputes. For it to fully fulfill its formative role, it is necessary to ensure not only its formal presence in the curriculum, but also pedagogical, political, and institutional conditions that guarantee a critical and reflective approach.

**Keywords:** Sociology; mandatory; educational policy; curriculum; secondary education.



## RESUMEN

Español Esta disertación es parte de la línea de investigación de Políticas Públicas y Gestión Educativa, desarrollada en conjunto con el Programa de Posgrado Stricto Sensu en Educación – Maestría en Educación, en la Universidad Regional Integrada de Alto Uruguai y Missões – URI, Campus Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul. El objetivo de la investigación es analizar los factores políticos, teóricos e ideológicos que influyeron en la inclusión del componente de Sociología en el currículo de la escuela secundaria en 2008 y su posterior exclusión en 2017, así como las implicaciones de este cambio para la educación de los estudiantes de secundaria en las escuelas públicas brasileñas. A través de un estudio cualitativo, bibliográfico y documental, buscó: a) demostrar la relevancia de la Sociología para el desarrollo cívico, construyendo un camino desde la aceptación pasiva hasta la reflexión crítica sobre el tema; b) comprender el proceso que hizo que la Sociología fuera obligatoria en el currículo de la escuela secundaria, establecido por la Ley N. 11.684/2008, y su importancia en y para el desarrollo humano integral; y c) identificar las motivaciones detrás de la exclusión del componente de Sociología de la educación secundaria, según lo establecido por la Ley N. 13.415/2017, realizando un análisis crítico de las implicaciones resultantes para la democracia y el desarrollo cívico. Utilizando el análisis documental como procedimiento metodológico, los resultados revelan que la eliminación de Sociología como asignatura obligatoria y su dilución en el conjunto de competencias y habilidades de la BNCC resultó en una pérdida de autonomía disciplinaria y dificultó la profundización de contenidos esenciales para el desarrollo del pensamiento crítico. Además, se destacó una tensión entre una perspectiva formativa, que valora la Sociología como herramienta para comprender y transformar la realidad social, y una orientación más pragmática y tecnocrática, centrada en la preparación para el mercado laboral. La exclusión de esta asignatura del currículo escolar representa un retroceso y un ataque a la propia democracia, negando a los estudiantes la oportunidad de desarrollar una perspectiva crítica sobre la sociedad y limitando su capacidad para participar activamente en la construcción de un futuro más justo e igualitario. Concluimos que la Sociología permanece en una posición inestable, sujeta a disputas políticas y regulatorias. Para que cumpla plenamente su papel formativo es necesario asegurar no sólo su presencia formal en el currículo, sino también condiciones pedagógicas, políticas e institucionales que garanticen un enfoque crítico y reflexivo.

**Palabras clave:** Sociología; obligatoria; política educativa; currículo; educación secundaria.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IFRJ	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
IoC	Internacionalização do Currículo
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PL	Projeto de Lei
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Leis e documentos normativos analisados.....	22
Quadro 2 – Pesquisas relacionadas aos descritores “disciplina de Sociologia” e “ensino médio”.....	27
Quadro 3 – Pesquisas relacionadas ao descritor “currículo de Sociologia” .....	33

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	13
1.1 Justificando a escolha do tema .....	14
1.2 Questões de pesquisa .....	17
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS .....	19
2.1 Procedimentos de pesquisa .....	21
3 ESTADO DO CONHECIMENTO: SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO.....	25
3.1 Construção do Estado do Conhecimento.....	25
3.2 Análise das teses e dissertações a partir dos descritores.....	27
3.2.1 Pesquisas relacionadas aos descritores “disciplina de Sociologia” e “ensino médio” .....	27
3.2.2 Pesquisas relacionadas ao descritor “currículo de Sociologia” .....	32
3.3 Apontamentos sobre as produções selecionadas.....	49
4 A RELEVÂNCIA DA SOCIOLOGIA NA FORMAÇÃO DO/DA ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS PÚBLICAS: DO SENSO COMUM À CONSCIÊNCIA CRÍTICA.....	52
5 A DIALÉTICA DA INCLUSÃO: A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO E A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DEMOCRÁTICO DE SOCIEDADE.....	63
6 REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O DESMONTE DA SOCIOLOGIA: IMPLICAÇÕES PARA A DEMOCRACIA E A FORMAÇÃO CIDADÃ.....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	93
REFERÊNCIAS.....	96
APÊNDICES.....	104
APÊNDICE A – REFORMA DO ENSINO MÉDIO: ENTRE A LÓGICA DO MERCADO E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ESTUDANTE .....	105

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação é desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus de Frederico Westphalen/RS, e integra-se a linha de pesquisa de Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Sua intencionalidade é aprofundar a análise acerca da inserção do componente de Sociologia no currículo do ensino médio brasileiro, almejando transcender a mera descrição da trajetória da disciplina, no período compreendido entre os anos de 2008 e 2023. A delimitação se deve ao fato de que, no ano de 2008, houve a promulgação da Lei nº 11.684/2008, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de Sociologia nos currículos do ensino médio em todo o país. Tal medida representou um marco na valorização das Ciências Sociais na formação crítica dos/das jovens estudantes. Contudo, essa conquista foi interrompida em 2017, com a aprovação da Lei nº 13.415/2017, que reformulou o ensino médio e retirou a obrigatoriedade da Sociologia.

Para além da investigação sobre a obrigatoriedade e inclusão, e mais tarde, da exclusão da Sociologia no recorte temporal estabelecido, buscamos, nesta pesquisa, estabelecer uma compreensão mais abrangente dos condicionantes políticos e sociais que influenciaram e influenciam a presença ou ausência do componente de Sociologia no currículo. O estudo desvela as distintas concepções de educação, sociedade e juventudes que subjazem às decisões governamentais, bem como os interesses ideológicos que moldam a política educacional brasileira.

Esta pesquisa é conduzida por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando o método descritivo, baseado em procedimentos documentais e bibliográficos. A coleta de dados se dá através da análise de diversas fontes de informação, incluindo livros, artigos científicos, dissertações, teses, entre outros. O acesso a esses materiais ocorre por meio de bibliotecas físicas e digitais, além de plataformas online de buscas especializadas.

Com isso, este estudo se ancora em uma sólida base documental, para a consecução dos objetivos propostos, a partir da consulta de artigos científicos indexados na base de dados Scielo, teses e dissertações disponibilizadas no Portal de Periódicos da CAPES, documentos oficiais do Governo Federal, legislação correlata, como Leis, Decretos e Portarias relativas à educação, além de artigos publicados em revistas especializadas nas áreas de Sociologia e Ciências Sociais.

A análise crítica desse conjunto documental permite traçar um panorama abrangente acerca da trajetória da Sociologia no currículo do ensino médio, bem como aprofundar a compreensão sobre os debates e controvérsias que permeiam essa temática. Adicionalmente, a pesquisa se vale do estudo de obras de autores renomados, que se debruçam sobre a questão da obrigatoriedade e exclusão do ensino de Sociologia e seus impactos na formação dos/das estudantes.

### **1.1 Justificando a escolha do tema**

O propósito que conduziu a escolha do tema foi traçado a partir do interesse pessoal desta pesquisadora, considerando as vivências cotidianas e também pelo desejo de estudar questões que envolvem a presença da Sociologia no currículo do ensino médio, sua inclusão e exclusão, como forma de contribuir na formação cidadã dos/das estudantes. Com isso, este tópico é escrito em primeira pessoa, a fim de aclarar a intencionalidade da pesquisa, contando com o relato de algumas experiências pessoais e profissionais pontuais, fundamentais para as escolhas de pesquisa.

Nasci no estado do Rio Grande do Sul e com três anos de idade minha família migrou para Santa Catarina, em busca de melhores condições de vida. Cresci num lar com sete irmãos, então éramos dez pessoas convivendo juntas. Cresci no interior e lá comecei a estudar. A escola sempre me encantava, por ser um espaço de convivência com pessoas tão diferentes. Fazia-me muito bem estar na escola. Talvez o gosto pela convivência social tenha sido um indicativo para mais tarde, com 14 anos, quando participando da Igreja Católica, encontrar-me com as Freiras e decidir ir para o Convento, que tinha um lindo trabalho na área social, assessorando as comunidades eclesiais de base (CEBs), pastorais, movimentos populares, sindicatos, Movimento Sem-Terra e Missão Além Fronteira.

Era uma época histórica, em que a Igreja Católica no Brasil promovia a teologia da libertação, que tinha como princípio a opção preferencial pelos pobres e a defesa da justiça social. Lembro-me da presença de vários teólogos, especialmente o Frei Leonardo Boff. Naquele período, participei de muitas conferências proferidas por ele. Essa abordagem profética contribuía para além da crítica ao regime militar, pois promovia o engajamento político e espiritual em favor dos oprimidos e da democratização e transformação social, fortalecendo a luta pelos Direitos Humanos.

Em 1984, a presença das Freiras no Brasil, de modo especial a Congregação das Irmãs Franciscanas da Apostolado Paroquial, da qual eu fazia parte, desempenhava um papel importante tanto na esfera religiosa, quanto na social e política. Nesse mesmo ano, muitas delas estavam engajadas em causas de justiça social, educação e apoio às comunidades marginalizadas. Lembro-me da Irmã Ivone Gebara, teóloga que nos impulsionava na luta das mulheres por direitos e igualdade, refletindo uma combinação de fé, solidariedade e compromisso com uma Igreja de acolhida, como espaço onde a vida fosse respeitada em toda sua diversidade, a fim de construir relações mais democráticas e menos patriarcais.

O ingresso nesse novo trabalho exigia uma formação acadêmica e, com isso, escolhi cursar a graduação em Ciências Sociais, no ano de 1990, visando contribuir de forma mais qualificada nas ações junto à comunidade, principalmente em relação às pessoas empobrecidas pelo sistema vigente na época. Encontrei muitas pessoas em situação de fome, miséria e violência, mas também muita gente feliz, solidária e companheira, que exercia sua cidadania de fato, através de passeatas, lutas sociais, greves, participações políticas e junto à comunidade eclesial.

Nesse contexto, em minha trajetória pastoral, senti a necessidade de cursar uma especialização bíblica, para compreender melhor as crenças e a fé das pessoas. Essa etapa foi uma experiência fantástica, em que foi possível contextualizar relatos de experiências do passado para as comunidades no presente. Com isso, o gosto de conviver e aprender com os diversos grupos sociais me impulsionaram a estudar, para compreender o que motivava suas ações, comportamentos e ideais.

Durante o percurso, compreendi também que as pessoas possuem várias dimensões: emocional, estética, espiritual, moral, ética, cognitiva, entre outras. Então, percebi que precisava me aprofundar nessa temática. Com isso, escolhi cursar pós-graduação em Psicopedagogia, na tentativa de compreender como se dava o processo de aprendizagem, e foi nesse momento que me senti fortemente influenciada pela educação escolar.

A partir daí, há 14 anos, entrei na educação como docente e me encantei com o cotidiano da escola, principalmente, com a diversidade entre as juventudes. Durante minha atuação profissional, como docente de Sociologia no ensino médio da rede pública, foi possível constatar a importância dessa área do conhecimento para o desenvolvimento humanístico e para a formação cidadã dos/das estudantes, o que

também contribui para justificar esta pesquisa. Isso me fez reviver o tempo de faculdade, cursando Sociologia, o que motivou ainda mais este estudo.

Na rotina escolar, os encontros me impulsionaram a levantar todas as manhãs e trabalhar algumas noites até tarde. Por essa razão, continuo escolhendo investir meu tempo e estudo na formação humana através da Sociologia, a qual tem um potencial extraordinário de oferecer ferramentas que são capazes de desvelar a realidade, proporcionando às pessoas o exercício da cidadania.

Diante das exigências da educação na contemporaneidade, muitas inquietações surgiram e compreendi que a pesquisa é o caminho propício para buscar respostas e aprofundar temas sobre o cotidiano escolar. Daí, despertou em mim o interesse pelo Mestrado em Educação.

Pesquisei sobre a URI e me identifiquei com a missão da universidade, que apresenta cunho comunitário. Após assistir alguns vídeos de docentes da instituição, gostei da visão que traziam sobre as temáticas sociais e decidi que aquele caminho era o que eu precisava para continuar tendo condições de contribuir para uma sociedade melhor, para um mundo onde todos caibam, e para ministrar uma aula que faça sentido e significado na vida dos/das estudantes.

Dito isso, tenho consciência que minha pesquisa não ficará dentro de uma sala de aula, pois meu intuito é trazer para o estudo o diálogo sobre a importância das Ciências Humanas e sua continuidade como disciplinas obrigatórias do currículo no ensino médio e, dentre elas, de modo especial e específico, a Sociologia.

Isso porque, existem interesses velados de grupos, que são hegemônicos na economia e na política, com a intenção de influenciar as políticas da educação, na tentativa de flexibilizar esse componente curricular, pois quando as pessoas não têm senso crítico e não entendem da estrutura, infraestrutura e projetos de sociedade, acaba-se facilitando a realização dos interesses do mercado.

No entanto, em meio à fragilidade e a dualidade, reside a transcendência dos processos em minha vida, como bem descrevem Cassol, Zuchi e Mazzonetto (2022), quando dizem que existe uma chama inextinguível que nos impulsiona a buscar o além, a romper as correntes do ordinário e a abraçar o extraordinário.

Minha trajetória como professora de Sociologia no ensino médio evidenciou, desde os primeiros contatos com as turmas e estudantes, as tensões e desafios que extrapolam a sala de aula — a superficialidade com que muitos/as estudantes conhecem a disciplina, a percepção de que se trata de um conteúdo “menos



importante” frente às áreas tradicionais e a constante necessidade de legitimar sua presença no currículo.

Essas vivências despertaram inquietações iniciais que vão além da prática pedagógica e conduzem à reflexão sobre os sentidos e implicações da obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio, instigando-me a investigá-la como tema central desta dissertação de mestrado, buscando compreender tanto seus fundamentos legais quanto os impactos concretos na formação crítica dos/das estudantes.

## 1.2 Questões de pesquisa

Esta pesquisa se propõe a investigar a relevância do componente de Sociologia no processo de ensino e aprendizagem, com enfoque na etapa do ensino médio da educação básica na escola pública brasileira.

A partir das reflexões propostas por Gil (2008), sobre a natureza da investigação científica, este estudo busca dialogar no campo da educação, oferecendo subsídios teóricos que possam elucidar a importância da Sociologia na formação dos/das estudantes do ensino médio.

Nesse contexto, a pesquisa científica emerge como método por excelência para a construção de conhecimento rigoroso e sistemático:

O ser humano, valendo-se de suas capacidades, procura conhecer o mundo que o rodeia. Ao longo dos séculos, vem desenvolvendo sistemas mais ou menos elaborados que lhe permitem conhecer a natureza das coisas e o comportamento das pessoas (Gil, 2008, p. 19).

Após leituras e análise sobre a inclusão e exclusão da Sociologia, estabelecemos como problema de pesquisa: *Que fatores políticos, teóricos e ideológicos influenciaram a inclusão do componente de Sociologia no currículo do ensino médio, em 2008, e sua posterior exclusão, em 2017, e quais são as implicações dessa mudança para a formação dos/das estudantes?*

Esse problema de pesquisa emerge a partir da Lei nº 11.684/2008, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de Sociologia nos currículos do ensino médio em todo o país, e que, posteriormente, com a aprovação da Lei nº 13.415/2017, reformulou o ensino médio, retirando a obrigatoriedade desse componente curricular.

A fim de responder ao problema proposto, elencamos como objetivo geral: *Analisar os fatores políticos, teóricos e ideológicos que influenciaram a inclusão do componente de Sociologia no currículo do ensino médio, em 2008, e sua posterior exclusão, em 2017, e as implicações dessa mudança para a formação dos/das estudantes no ensino médio das escolas públicas brasileiras.*

Nesse contexto, destacamos como objetivos específicos:

- *Demonstrar a relevância da Sociologia para a formação cidadã, construindo um percurso desde a aceitação passiva até a reflexão crítica sobre o tema;*
- *Compreender o processo que tornou a Sociologia obrigatória no currículo do ensino médio, estabelecida pela Lei nº 11.684/2008, e sua importância na e para a formação humana integral;*
- *Identificar as motivações que fomentaram a exclusão do componente de Sociologia no ensino médio, estabelecida pela Lei nº 13.415/2017, estabelecendo uma análise crítica sobre as consequentes implicações para a democracia e a formação cidadã.*

## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é conduzida por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando o método descritivo, baseado em procedimentos documentais e bibliográficos. A coleta de dados se dá através da análise de diversas fontes de informação, incluindo livros, artigos científicos, dissertações, teses, documentos oficiais e periódicos, como revistas, boletins e jornais. O acesso a esses materiais é realizado em bibliotecas físicas e digitais, além de plataformas online de pesquisa especializada, a fim de explorar o cenário relacionado ao ensino da Sociologia na etapa do ensino médio, no recorte temporal de 2008 a 2023, abordando questões acerca da obrigatoriedade e exclusão dessa disciplina do currículo.

As políticas públicas de educação no Brasil, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988, têm buscado promover uma educação inclusiva e de qualidade. A Carta Magna afirma, em seu art. 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 1).

Com isso, assegura que o direito à educação possibilite o desenvolvimento pleno do/da estudante, o que busca concretizar nas demais legislações e documentos legais da educação. Nesse contexto, a Sociologia traz em seu currículo a temática da cidadania como princípio da emancipação humana e, por isso, destacamos a importância de mantê-la como componente curricular obrigatório.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicadas em 2000, estabelecem a Sociologia como disciplina fundamental para a formação crítica dos/das estudantes. Nesse cenário, é essencial analisar como essas Diretrizes são efetivadas nas escolas e quais os impactos que causam na formação dos alunos. A LDBEN, Lei nº 9.394/1996, garante, em seu art. 1º, que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996, p. 1).

A pesquisa científica, nesse cenário, é fundamental para desenvolver um pensamento contextualizado e analítico, bem como para expandi-lo, através de

informações precisas e verificáveis, em relação ao objeto de pesquisa, conforme ensina Minayo (2010, p. 16):

Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação.

Colaborando com esse pensamento, Freire (1996) afirma que para realizar uma pesquisa, é primordial o conhecimento da realidade, de seu contexto e de toda a trama de suas relações e projetos, além de conhecer suas nuances e as dinâmicas que interagem e influenciam a vida das pessoas na construção do tecido social. Ou seja, “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros, inaugura com seu gesto, a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (Freire, 1996, p. 83).

O método de pesquisa escolhido é o indutivo, porque traz uma abordagem que parte de observações específicas para chegar a conclusões gerais, nos ajudando a fundamentar em evidências concretas o estudo, permitindo explorar contextos específicos e suas particularidades, em que novas observações levam à formação de novas hipóteses, afastando abordagens especulativas (Gil, 2008). O autor também reconhece a importância do método indutivo na constituição das Ciências Sociais, que serviu para que os estudiosos da sociedade

abandonassem a postura especulativa e se inclinassem a adotar a observação como procedimento indispensável para atingir o conhecimento científico. Graças a seus influxos é que foram definidas técnicas de coleta de dados e elaborados instrumentos capazes de mensurar os fenômenos sociais (Gil, 2008, p. 11).

Com isso, é possível investigar o fato social proposto, observando-o cientificamente, que neste caso, reflete sobre a obrigatoriedade/inclusão e a posterior desobrigatoriedade/exclusão da Sociologia como componente curricular no ensino médio público brasileiro.

Contribui nesse aspecto, as características mensuradas por Durkheim (2004, p. 135), quando afirma que “a função de um fato social deve ser sempre procurada na relação existente entre ele e um determinado fim social”.

Assim, esta pesquisa busca compreender o caminho do pensamento e sua prática na abordagem da realidade, empregando uma metodologia que articula teoria,

técnicas e a experiência do/da pesquisador/a como elementos intrínsecos ao processo investigativo.

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência), sua capacidade pessoal e sua sensibilidade (Minayo, 2010, p. 14).

O caminho metodológico é o processo dinâmico que acontece dentro de um contexto, integrando teoria e prática, inserindo também a experiência, conhecimento e visão do/da próprio/a pesquisador/a.

## **2.1 Procedimentos de pesquisa**

Este estudo é de abordagem qualitativa e conta com pesquisa documental, isto é, analisa criticamente os documentos para entender não apenas o conteúdo explícito, mas o contexto em que foram produzidos, as intenções dos/das autores/as e as consequentes implicações na sociedade.

Como fontes de dados estão documentos oficiais, como leis e regulamentos, jornais, artigos, relatórios e livros, já que “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (Gil, 2008, p. 51). Além disso, realizamos a análise de teses, dissertações e artigos científicos, o que também traz o conteúdo que permeia esta dissertação, para compreender conceitos e teorias relacionados, ampliando a visão de estudo no campo acadêmico.

Outros documentos examinados são o Diário Oficial da União, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Orientações Curriculares do Ensino Médio no ensino de Sociologia, analisados com a finalidade de compreender as políticas da educação na área das Ciências Humanas.

A fim de melhor visualizar as principais leis e documentos normativos analisados, organizamos o Quadro 1:

Quadro 1 – Leis e documentos normativos analisados

Ano	Documento/Legislação	Descrição
1988	Constituição Federal de 1988	Define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família (Art. 205).
1996	Lei nº 9.394 – LDBEN	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
2000	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Define a Sociologia como disciplina fundamental para a formação crítica dos estudantes.
2008	Lei nº 11.684/2008	Altera a LDBEN para tornar obrigatória a Sociologia e Filosofia no ensino médio.
2017	Lei nº 13.415/2017	Reforma o ensino médio e retira a obrigatoriedade da Sociologia como disciplina autônoma.
2018	BNCC – Ensino Médio	Define competências e habilidades, incluindo ‘estudos e práticas’ de Sociologia.
2024	Lei nº 14.945/2024	Modifica a organização curricular do ensino médio, ampliando a Formação Geral Básica.
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	Política pública voltada à melhoria da qualidade da educação básica.
2006	OCNEM – Sociologia	Documento orientador para a disciplina de Sociologia no currículo escolar.

Fonte: Elaborado pela autora.

Focamos também a atenção na Lei nº 11.684/2008, que assegura o exercício da disciplina de Sociologia no currículo do ensino médio através da alteração da LDBEN, Lei nº 9.394/1996. Sobre isso, a Lei nº 11.684/2008 destaca que, na ótica da LDBEN, os conhecimentos de Sociologia são justificados como “necessários ao exercício da cidadania” (art. 36, § 1º, inciso III, da Lei nº 9.394/1996).

Como os demais componentes da educação básica, deve contribuir para uma das finalidades do ensino médio, que é a de “aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (art. 35, inciso II, da Lei nº 9.394/1996). Deve, ainda, mais especialmente, seguir a diretriz de “difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (art. 27, inciso I, da Lei nº 9.394/1996).

Entendemos a importância das Diretrizes e Bases da Educação Nacional para garantir o processo de ensino de qualidade, equitativo e eficaz, na forma como exposto na BNCC:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento 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, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2018, p. 7).

Merece destaque a construção do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado pelo Ministério da Educação (MEC), em abril de 2007, que colocou à disposição dos estados, municípios e do Distrito Federal, instrumentos eficazes de avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo, da educação básica pública (Portal do MEC, 2009, p. 1).

Em um segundo momento, analisamos a reforma do ensino médio, em que a Sociologia deixa de ser obrigatória como parte do currículo na educação dos/das estudantes, quando o então Presidente da República, Michel Temer, sanciona a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

A referida Lei não torna a Sociologia uma disciplina obrigatória, mas sim flexibiliza o currículo, permitindo que os/as alunos/as escolham áreas de aprofundamento. Com isso, a legislação define que 60% do currículo seja da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os outros 40% sejam destinados a Itinerários Formativos, que podem incluir a Sociologia, dependendo da escolha do/da estudante e da oferta da escola:

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, **sociologia** e filosofia (Brasil, 2017, p. 1).

O currículo do ensino médio é dividido entre a Formação Geral Básica (FGB), que cobre os conhecimentos essenciais definidos na BNCC e é obrigatória para todos, e a parte diversificada, que engloba até 40% da carga horária e permite aos estudantes escolherem aprofundamentos e itinerários formativos. Pela redação legal, reforça-se o dualismo curricular, em que a lei já segmenta o ensino médio entre “parte comum obrigatória” e “itinerários formativos” (que giram em torno de áreas de conhecimento ou formação técnica/profissional). Daí, com a inclusão do § 2º, que

impede flexibilizar essas disciplinas, dá-se uma aparência de formação integral, mas sem integrar de fato no arranjo pedagógico a Sociologia.

Para essa análise, inicialmente recorreremos à pesquisa bibliográfica, com o objetivo de fortalecer o estudo por meio da fundamentação teórica, enriquecendo e dando credibilidade à temática estudada, bem como para o desenvolvimento de argumentos coerentes com a finalidade da pesquisa, que envolve a compreensão do contexto histórico e social no qual estamos inseridos, possibilitando levar a descobertas significativas na área de estudo escolhida.

A pesquisa bibliográfica selecionou escritos de teóricos como Michel Foucault, Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Gaudêncio Frigotto, Pedrinho Guareschi, Maria Vieira Silva, José Carlos Libâneo, Amaury Moraes, Stephen Ball, Jaqueline Moll, entre outros, que fundamentam o objeto de pesquisa, contextualizando, dentro do recorte temporal estabelecido, a temática e a delimitação do estudo.

Ademais, a pesquisa também é exploratória, para identificar e definir problemas que não foram suficientemente estudados e gerar hipóteses, trazendo uma compreensão mais ampla e flexível. A respeito da realização de pesquisa exploratória, adverte Gil (2008, p. 27) que

as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudo de caso.

Quanto à análise das informações e dados obtidos, optamos pela análise documental enquanto procedimento metodológico, que consiste no exame sistemático de materiais escritos, oficiais ou institucionais, com o propósito de extrair informações relevantes para a compreensão do objeto de estudo. Esse tipo de análise busca identificar, organizar e interpretar dados presentes em documentos como leis, diretrizes, relatórios, planos e registros administrativos, permitindo compreender o contexto histórico, político e social em que foram produzidos.



### 3 ESTADO DO CONHECIMENTO: SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

#### 3.1 Construção do Estado do Conhecimento

Neste primeiro capítulo, buscamos apresentar o Estado do Conhecimento sobre o tema de pesquisa. Inicialmente, cabe destacar que a construção do Estado do Conhecimento é uma etapa fundamental na pesquisa, conforme apontado por Kohls-Santos e Morosini (2021).

Essa fase não apenas possibilita ao/a pesquisador/a aprofundar a compreensão sobre o tema investigado, mas também delineia o percurso metodológico a ser seguido. Através da análise crítica de trabalhos anteriores, como teses, dissertações e artigos científicos, o/a pesquisador/a consegue contextualizar seu foco de estudo em um determinado espaço e tempo, estabelecendo um diálogo com a literatura existente.

Esse processo de reflexão e síntese, permite traçar um panorama abrangente do tema, identificando lacunas e oportunidades para novas investigações:

Pode ser uma estratégia para ampliar o escopo sobre determinado tema de estudo, sendo esta, uma maneira de também encontrar perspectivas que ainda não foram abordadas, pontos de vista que ainda não foram pensados e que podem ser inovadores para a realização de uma nova pesquisa. Em síntese, o Estado de Conhecimento nos auxilia a compreendermos o campo de uma determinada área de conhecimento. Nesse sentido, o Estado do Conhecimento nos ajuda, exatamente, no que a palavra diz, a conhecer o estado corrente de determinado tema, auxiliando na escolha ou delimitação de objetivos e temáticas de estudo emergentes sobre uma área ou campo científico (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 126-127).

A busca por trabalhos foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O levantamento de produções foi norteado pela temática de pesquisa, a respeito da disciplina de Sociologia no currículo do ensino médio, abordando sua obrigatoriedade/inclusão e também sua desobrigatoriedade/exclusão.

A finalidade da busca foi identificar e analisar pesquisas relevantes que abordassem especificamente essa problemática, com recorte temporal estabelecido nos últimos 15 anos (2008-2023), garantindo, assim, o acesso às discussões e avanços contemporâneos da produção acadêmica e científica sobre o tema.

Como resultado geral, obtivemos 133 trabalhos (24 teses e 109 dissertações). Destes, 48 estavam relacionados aos descritores “disciplina de Sociologia” e “ensino médio”, e 85 ao descritor “currículo de Sociologia”.

Realizamos a leitura e análise dos títulos, resumos e palavras-chaves dos trabalhos para selecioná-los por relevância, destacando aqueles que seriam examinados com maior profundidade, de acordo com a proximidade do tema. Também importa dizer que, considerando a semelhança dos descritores, alguns trabalhos se repetiram, excluindo-se os trabalhos em duplicidade.

A partir dessa análise inicial, foram selecionadas 17 produções, sendo 4 teses e 13 dissertações. Para fins de organização, os trabalhos selecionados foram catalogados em quadros, segregados por descritor. Essa estruturação sistemática do *corpus* de pesquisa do Estado do Conhecimento permitiu uma análise mais eficiente e aprofundada dos trabalhos.

Dispomos das informações mais importantes sobre cada produção, tais como ano de publicação, autor, título, tipo de trabalho (tese ou dissertação), instituição de origem e palavras-chave relevantes. Visando otimizar o processo de leitura e análise, as dissertações e teses foram baixadas e organizadas em pastas específicas para cada descritor, com cada arquivo identificado por um número de ordem.

Para realizar uma análise mais aprofundada das produções selecionadas, a pesquisa adotou uma abordagem que ultrapassou a leitura dos resumos. As introduções e considerações finais de todos os trabalhos foram examinadas, proporcionando maior compreensão do contexto e das conclusões de cada estudo.

Além disso, uma análise mais detalhada foi conduzida em partes específicas da fundamentação teórica e do corpo dos trabalhos que se mostraram mais relevantes. Esse processo analítico teve como foco identificar os objetivos, a metodologia empregada e os resultados alcançados em cada pesquisa, visando traçar um panorama sobre as pesquisas realizadas acerca do tema.

### 3.2 Análise das teses e dissertações obtidas a partir dos descritores

#### 3.2.1 Pesquisas relacionadas aos descritores “disciplina de Sociologia” e “ensino médio”

No Quadro 2, identificamos as principais informações de 4 trabalhos, selecionados a partir da relação com o tema de pesquisa a partir dos descritores “disciplina de Sociologia” e “ensino médio”. Na sequência, apresentamos breves considerações sobre o que trata cada um dos estudos.

Quadro 2 – Pesquisas relacionadas aos descritores “disciplina de Sociologia” e “ensino médio”

Ano	Autor	Título	Tipo	Instituição	Palavras-chaves	UF
2021	Monique Bayma Marques	Currículo e formação docente da licenciatura de Ciências Sociais da UFAL (2006-2018)	M	Universidade Federal do Ceará	Currículo. Formação docente. Ciências Sociais.	CE
2023	Rodrigo Caldeira de Alvarenga Lames Borges	Meta-análise da avaliação: efeitos da inserção das disciplinas de filosofia e sociologia no ensino médio sobre o desempenho escolar	M	Universidade Cândido Mendes	Políticas públicas. Meta-análise. Sociologia e filosofia escolar. Ensino médio. Perspectiva contra hegemônica.	RJ
2023	Angelo Antonio Puzipe Papim	A concepção de sociologia nas reformas do ensino médio: das orientações curriculares nacionais de 2006 à base nacional comum curricular de 2018	M	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Sociologia e ensino médio. Currículo. Orientações Curriculares Nacionais. Base Nacional Comum Curricular. Princípios de classificação e enquadramento. Discurso vertical e horizontal.	SP
2014	Eliane Aparecida Oliveira	A prática de professor de sociologia nas escolas públicas de Maringá. Análise sobre a institucionalização e as dificuldades de (re)inserção da disciplina no ensino médio	D	Universidade Estadual de Maringá	Sociologia. Ensino médio. Educação. Campo e <i>Habitus</i> . Conflitos.	PR

Fonte: Elaborado pela autora.

Legenda: M – Dissertação de Mestrado e D – Tese de Doutorado.

No primeiro trabalho selecionado, intitulado “Currículo e formação docente da licenciatura de Ciências Sociais da UFAL (2006-2018)”, a motivação da pesquisadora Marques (2021) para investigar a temática em questão, surgiu durante sua trajetória como aluna da Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). As expectativas e angústias vivenciadas nesse período, somadas aos desafios encontrados ao assumir o papel de professora, impulsionaram a necessidade de aprofundar a análise do currículo e da formação docente.

Trazendo como tema de sua pesquisa a formação docente da licenciatura de Ciências Sociais, a pesquisadora teve como objetivo investigar o processo de formação docente do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFAL, buscando entender a sua trajetória de construção curricular. Para tanto, foi utilizada como referência os estudos pós-críticos de currículo.

A pesquisa, de natureza qualitativa e cunho histórico, baseou-se na análise documental das grades curriculares e dos projetos político-pedagógicos do curso de Ciências Sociais da UFAL, desde sua fundação. O estudo contemplou três períodos específicos: 2006-2011, 2012-2017 e 2018-2021, buscando aprofundar a compreensão da formação docente ao longo da trajetória do curso.

Através da pesquisa, Marques (2021, p. 63) afirma que:

Feita a análise dos Projetos Político-Pedagógicos implementados ao longo dos anos no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas, percebe-se a preocupação e a exigência de novos sentidos no que diz respeito à formação do professor que vai atuar no ensino médio. No entanto, ao observar a formação do quadro docente do curso de Ciências Sociais/Licenciatura da UFAL em sua grande maioria é pautada de uma perspectiva bacharelesca, poucos professores possuem licenciatura como formação inicial ou são envolvidos em alguma discussão no que se refere à formação de professores para atuar no ensino médio, isso parece refletir diretamente em sua prática docente.

A pesquisa indica que, a despeito das alterações nas diretrizes curriculares, a prática docente no curso de Ciências Sociais da UFAL ainda demonstra dificuldades em superar a perspectiva bacharelesca. Os resultados das entrevistas com os docentes evidenciam a necessidade de investir em programas de formação continuada e em estratégias que fomentem a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Com isso, contribuem no estudo da Sociologia, com vistas a fortalecer a articulação entre teoria e prática, além da construção de um currículo mais relevante e significativo para a formação dos futuros professores. Consequentemente,

relaciona-se com a disciplina e com sua relevância para o ensino de jovens estudantes.

O segundo trabalho selecionado, “Meta-análise da avaliação: efeitos da inserção das disciplinas de Filosofia e Sociologia no ensino médio sobre o desempenho escolar”, apresenta uma importante contribuição para a análise das políticas educacionais. Em sua pesquisa, Borges (2023) realiza uma análise aprofundada dos impactos da obrigatoriedade da inserção das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio brasileiro, comparando o período pré-implementação com o pós-implementação.

O estudo teve como objetivo analisar os resultados de uma pesquisa que investigou os impactos da inserção obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no desempenho escolar, com ênfase nos achados substantivos e nos pressupostos metodológicos empregados. Buscou refletir criticamente sobre os resultados da avaliação realizada pelos Técnicos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), considerando o contexto político em que se deu sua condução.

A pesquisa contribui para o campo da política educacional ao fornecer evidências empíricas sobre os efeitos desta importante reforma curricular. Nesse sentido, o autor destaca texto de discussão do IPEA, acrescentando que:

[...] a obrigatoriedade dessas disciplinas no currículo escolar pode afetar a inserção dos discentes no mercado de trabalho e, conseqüentemente, a futura produtividade econômica. Reconhecem, todavia, a importância das disciplinas para a formação cidadã (Borges, 2023, p. 12).

Borges (2023) investiga os efeitos da política de inserção obrigatória de Sociologia e Filosofia no ensino médio sobre o desempenho dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Ao comparar as notas de 2009 (pré-implementação) e 2012 (pós-implementação), o autor busca identificar o efeito causal dessa política. Além disso, o estudo realiza uma análise longitudinal das médias das notas por escola entre 2010 e 2015, permitindo avaliar os impactos a longo prazo.

Importante ressaltar que a análise do desempenho no ENEM apresenta limitações, uma vez que outros fatores, como a qualidade do ensino, as desigualdades sociais e as características individuais dos estudantes, podem influenciar os resultados. Borges (2023, p. 13) destaca que:

É importante salientar que a avaliação [do IPEA] serviu de legitimação da nova reforma educacional imposta pelo ex-presidente Michel Temer e continuada pelo ex-presidente, Jair Messias Bolsonaro, que busca, por um lado, recrudescer ou tornar o ensino tecnicista e, por outro, afastar as disciplinas críticas de Filosofia e Sociologia. Essa postura atende a agenda conservadora, que tem sua expressão máxima, quando se trata de educação, no Movimento Escola Sem Partido.

Uma das principais críticas que endossa na meta-análise, diz respeito à excessiva *reliance* do estudo do IPEA em teorias e pesquisas estrangeiras. Ao enfatizar a importância da Matemática para a obtenção de melhores salários futuros, o estudo brasileiro parece desconsiderar as particularidades do mercado de trabalho nacional e as limitações de uma comparação direta com sistemas educacionais de outros países. A ausência de estudos com bases de dados similares ao ENEM, torna ainda mais questionável a generalização dos resultados para a realidade brasileira (Borges, 2023).

Com base em sua pesquisa, Borges (2023, p. 87-88) argumenta que a principal questão de seu estudo:

As conclusões do estudo se baseiam em pressupostos neoliberais e utilitaristas que não se coadunam com os princípios da Constituição brasileira. Também questionamos a metodologia utilizada e sugerimos que os resultados podem ter influência político-ideológica dos pesquisadores. Por fim, argumentamos que o estudo carece de rigor e que os pesquisadores deveriam ter confirmado se a redução da carga horária das aulas de Matemática e Linguagens realmente ocorreu, antes da divulgação de suas conclusões, pois isso atinge diretamente um de seus principais pressupostos de pesquisa, isto é, de que a inserção da Filosofia e da Sociologia retirou tempo das matérias mais importantes, como de fato não ocorreu.

No terceiro trabalho selecionado, Papim (2023) traz aborda “a concepção de Sociologia nas reformas do ensino médio: das orientações curriculares nacionais de 2006 a Base Nacional Comum Curricular de 2018”. Esse estudo analisa comparativamente as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) de Sociologia de 2006 e a BNCC de 2018, a fim de investigar as transformações nas concepções de ensino da Sociologia no ensino médio.

A pesquisa busca desvelar os códigos pedagógicos subjacentes a esses documentos, compreendendo-os como sistemas de significação que orientam as práticas educativas e refletem as relações de poder e as disputas simbólicas no campo educacional. Através da análise do discurso e da identificação dos princípios de classificação e enquadramento do conhecimento, buscou-se compreender como as

diferentes propostas curriculares moldam a seleção, organização e transmissão do conhecimento sociológico, e como essas escolhas impactam a formação dos estudantes.

A hipótese central do estudo é que a BNCC representa um retrocesso em relação à OCNEM, ao abandonar o modelo científico em favor de um enfoque instrumental e orientado para o mercado, o que se reflete na restrição do acesso ao conhecimento elaborado e na valorização de práticas pedagógicas alinhadas à lógica neoliberal. Assim, fica evidenciado por meio da pesquisa qualitativa, que tem como problema um fenômeno histórico, como afirma Papim (2023, p. 7):

O retrocesso da REM [Reforma do Ensino Médio] e da BNCC, frente ao avanço da OCNEM de Sociologia, está na retomada das políticas educacionais de orientação neoliberal e do modelo educacional voltado ao mercado, que restringe o acesso da classe trabalhadora ao código elaborado, submetendo a educação escolar à lógica da pedagogia do desempenho.

A análise comparativa da OCNEM e da BNCC demonstra que a reforma curricular impacta significativamente na forma como a Sociologia é ensinada no ensino médio. A adoção de um modelo pedagógico neoliberal, com foco em competências e habilidades para o mercado de trabalho, fragiliza o ensino da Sociologia como ciência crítica e reflexiva. Nesse contexto, a formação de professores de Sociologia se torna fundamental para a resistência a essa tendência e para a produção de conhecimentos que contribuam para a construção de um currículo mais democrático e emancipatório.

A partir da pesquisa, Papim (2023) evidenciou que o tomador de decisão precisa estar ciente da posicionalidade de onde parte o ponto de vista político dos cientistas e ouvir outras vozes, sob pena de causar prejuízos sociais. Do contrário, pode ocorrer afronta à Constituição e comprometer a cidadania.

No quarto trabalho selecionado, destacamos a pesquisa de Oliveira (2014), que teve foco na prática do professor de Sociologia nas escolas públicas de Maringá/PR, com análise sobre a institucionalização e as dificuldades de (re)inserção da disciplina no ensino médio. A pesquisa evidenciou que a inserção da Sociologia no ensino básico, embora resultado de uma luta histórica dos cientistas sociais, enfrenta desafios significativos na prática.

A análise dos dados coletados revelou a existência de um contingente considerável de professores sem formação específica na área, o que compromete a

qualidade do ensino e a construção de um currículo relevante. Para tanto, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com a realização de entrevistas com graduados e não graduados em Ciências Sociais, observação participante em escolas e reuniões do coletivo de professores de Sociologia de Maringá, além de análise de documentos oficiais e discussões em redes sociais.

A pesquisa identificou a necessidade de aprofundar o debate sobre a formação inicial e continuada de professores de Sociologia, bem como de fortalecer a articulação entre os diferentes atores envolvidos na implementação da disciplina. Assim, alguns questionamentos propostos foram: “Quais regras desse campo estão sendo questionadas? Que paradigmas são esses que os cientistas sociais se defrontam dentro da escola?” (Oliveira, 2014, p. 14).

A questão sobre a qualidade da formação em Sociologia e sua efetividade permanece em aberto. A pesquisa, ao analisar a precarização dos contratos pedagógicos e a consequente rotatividade docente, revela que a construção de um conhecimento sociológico consistente é desafiada por essas condições. A insatisfação dos professores de Sociologia em relação ao plano de carreira, constatada na pesquisa, agrava essa problemática, impactando diretamente na qualidade do ensino e na formação dos estudantes.

A pesquisa identificou a necessidade de aprofundar o debate sobre a formação inicial e continuada de professores de Sociologia, bem como de fortalecer a articulação entre os diferentes atores envolvidos na implementação da disciplina.

### 3.2.2 Pesquisas relacionadas ao descritor “currículo de Sociologia”

No Quadro 3, identificamos as principais informações de 13 trabalhos, selecionados a partir da relação com o tema de pesquisa a partir do descritor “currículo de Sociologia”. A seguir, trazemos breves considerações sobre o que trata cada uma das pesquisas.



Quadro 3 – Pesquisas relacionadas ao descritor “currículo de Sociologia”

Ano	Autor	Título	Tipo	Instituição	Palavras-chaves	UF
2017	Agnes Cruz de Souza	A sociologia escolar: imbricações e recontextualizações curriculares para a disciplina	D	UNESP Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Sociologia escolar. Recontextualização. Currículo. Enem. Livros didáticos.	SP
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)	M	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	Políticas curriculares. Reforma do ensino médio. Disciplina de Sociologia. Professores. Discursos.	RN
2019	Francely Priscila Costa e Silva	A reforma do ensino médio no governo Michel Temer (2016-2018)	M	Universidade Federal de Minas Gerais	Políticas educacionais. Formulação de políticas públicas. Reforma do ensino médio. Influência dos organismos internacionais.	MG
2019	Jorge Alexandre Oliveira Alves	A trajetória da Sociologia escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro a partir da implementação da Lei 11.684/2008	M	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Currículo. Ensino de Sociologia. Disciplinas escolares. Educação técnica e tecnológica. IFRJ.	RJ
2013	Carlos Fernando de Almeida	As vicissitudes na implantação do componente curricular Sociologia no ensino médio da rede pública do estado de São Paulo	M	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Ensino médio. Rede pública do estado de São Paulo. Reforma curricular. Sociologia.	SP
2020	Claudia Maria Rosa	Os conteúdos de Sociologia e de filosofia: um campo em disputa no ensino médio	M	Universidade do Vale do Sapucaí	Filosofia. Sociologia. Ensino médio. Currículo.	MG
2016	Diego Greinert de Oliveira	Nos bastidores do estado: uma análise da construção das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Paraná (2008) na disciplina de Sociologia	M	Universidade Estadual de Londrina	Diretrizes curriculares. Estado do Paraná. Ensino de Sociologia. Educação básica.	PR
2019	Gabriel Schenkmann Arnt	O que fazer na segunda-feira? Os processos de recontextualização dos conhecimentos sociológicos pelos	M	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Currículo. Ensino médio. Ensino de Sociologia. Recontextualização.	RS

		professores da rede estadual do Rio Grande do Sul				
2019	Margarete Belli	Um olhar para a atuação do professor na internacionalização do currículo, materializado por meio da teoria fundamentada	D	Universidade do Vale do Itajaí	Internacionalização do currículo. Atuação docente. Abordagens de ioC.	SC
2015	Mayara Bezerra Scarselli	A institucionalização da Sociologia no ensino médio: um estudo sobre a política curricular em duas escolas públicas estaduais de Cuiabá/MT	M	Universidade Federal de Mato Grosso	Análise de discurso. Sociologia. Ensino médio.	MT
2019	Sandy Aparecida Pereira	Foucault e Boaventura: um diálogo de possibilidades pela via da internacionalização do currículo	M	Universidade do Vale do Itajaí	Internacionalização do currículo. Arqueologia de Michel Foucault. Sociologia das ausências. Emergências de Boaventura de Souza Santos.	SC
2020	Vanessa Alves da Silva	Os currículos de Sociologia do ensino médio: o que dizem os/as professores/as da Gerência Regional de Educação (GRE) Agreste Centro Norte	M	Universidade Federal de Pernambuco	Currículo. Ensino de Sociologia. Professor. Ensino médio.	PE
2019	Daniel Tojeira Cara	O fenômeno de descumprimento do Plano Nacional de Educação	D	Universidade de São Paulo	Educação. Política educacional. Plano Nacional de Educação. Direito à educação. Direito à aprendizagem.	SP

Fonte: Elaborado pela autora.

Legenda: M – Dissertação de Mestrado e D – Tese de Doutorado.

O primeiro trabalho, escrito por Souza (2017), aprofundou a compreensão sobre a Sociologia escolar, analisando como os sentidos atribuídos e as demandas sociais moldam a escolha dos conteúdos sociológicos a serem ensinados na etapa final da educação básica. A autora investigou as complexas relações entre a disciplina e o currículo, desvelando os processos de seleção e organização dos saberes sociológicos nesse contexto, trazendo como tema a Sociologia escolar e suas imbricações e recontextualizações curriculares.

Como objetivo, Souza (2017) se propôs a examinar as propostas curriculares presentes nos livros didáticos escolhidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e nos conteúdos de Sociologia cobrados nos itens do ENEM, utilizando a abordagem da investigação, através de pesquisa documental e empírica.

A pesquisa evidenciou a necessidade de aprofundar a análise crítica do currículo de Sociologia no ensino médio, corroborando com a hipótese de que os livros didáticos e o ENEM contribuem para a construção de uma BNCC e para a padronização dos conteúdos das Ciências Sociais nesse nível de ensino.

A análise dos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM), dos livros didáticos (PNLD) e das provas do ENEM, fundamentada na teoria dos campos de recontextualização pedagógica de Basil Bernstein, permitiu identificar as pressuposições curriculares presentes nesses materiais e as relações de poder que os constituem.

Os resultados da pesquisa demonstram a complexidade das relações entre as políticas educacionais, os materiais didáticos e as práticas pedagógicas, e apontam para a necessidade de uma análise crítica dos processos de produção e circulação do conhecimento escolar, considerando as diferentes instâncias de recontextualização e os agentes envolvidos na construção do currículo.

A autora demonstra preocupação em evidenciar, a partir da análise dos conteúdos dos livros didáticos de Sociologia e das questões do ENEM, a dinâmica de exclusão de determinados saberes em detrimento de outros que são validados no contexto educacional. Essa investigação busca lançar luz sobre os mecanismos de seleção e hierarquização do conhecimento que operam na produção e circulação dos materiais didáticos e nas avaliações de larga escala, como o ENEM.

Para embasar sua argumentação, Souza (2017, p. 25) elenca que:

Em determinado momento, através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares — e não outras — tornaram-se consolidadas como o currículo. É apenas uma contingência social e histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas, que o currículo se distribua sequencialmente em intervalos de tempo determinados, que o currículo esteja organizado hierarquicamente. É também através de um processo de invenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não. Com a noção de que o currículo é uma construção social, aprendemos que a pergunta importante não é “quais conhecimentos são válidos?”, mas sim “quais conhecimentos são considerados válidos?”

Diante do exposto, a autora delimitou como desafio central da pesquisa a investigação das seguintes questões:

Como os livros didáticos e o ENEM balizaram a constituição curricular da Sociologia? A estrutura curricular dos conhecimentos das Ciências Sociais presente nos livros e nos itens do ENEM compactua ou não com as políticas curriculares? Houve convergências e/ou divergências existentes entre os documentos oficiais, de um lado e o ENEM e os livros didáticos, de outro? Qual a dinâmica da construção de propostas curriculares para a Sociologia em âmbito nacional a partir da análise dos documentos elencados para a pesquisa? Que tipo de questões e problemas podem ser apontados para este currículo? Estas foram as principais pistas indicativas percorridas na pesquisa (Souza, 2017, p. 25).

O segundo trabalho selecionado, escrito por Oliveira (2020), investiga as políticas de currículo a partir da perspectiva dos professores de Sociologia, buscando compreender como estes percebem e interpretam a reforma do ensino médio implementada pela Lei nº 13.415/2017. A pesquisadora traz para a pesquisa 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.

Em seus objetivos específicos busca conhecer os discursos dos docentes acerca da reforma em relação à BNCC; apreender, a partir dos discursos dos professores de Sociologia, as implicações da reforma 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; e por fim, analisar a trajetória da disciplina de Sociologia no ensino médio frente às políticas curriculares (Oliveira, 2020).

A pesquisa, de natureza qualitativa, se caracteriza pela abordagem bibliográfica, documental e também empírica. O referencial teórico-metodológico utilizado para a análise e interpretação dos dados articula o Ciclo de Políticas e a Teoria da Atuação de Stephen Ball, com contribuições de autores de referência no campo do currículo e da Sociologia.

O estudo busca identificar os desafios e as potencialidades da ação coletiva, bem como os limites e as possibilidades da construção de novas formas de organização social:

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 (Oliveira, 2020, p. 131-132).

O terceiro trabalho selecionado, escrito por Costa e Silva (2019), traz como tema a reforma do ensino médio no governo Michel Temer (2016-2018), tendo como objetivo principal, compreender como se deu a formulação dessa política, iniciada com o encaminhamento ao Congresso Nacional da Medida Provisória nº 746/2016 e regulamentada pela Lei nº 13.415/2017.

O objetivo da análise documental e dos levantamentos realizados foi o de identificar as influências de organismos internacionais e do empresariado brasileiro na formulação da reforma do ensino médio, evidenciando a crescente globalização da política educacional em detrimento de perspectivas estritamente nacionais ou locais. Considerando o foco na formulação da política pós-golpe para o ensino médio, buscou analisar o contexto político, econômico e social em que a reforma foi proposta e aprovada, contextualizando-a em uma conjuntura específica.

A pesquisa se fundamentou em uma abordagem metodológica qualitativa, combinando elementos de pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica se baseou na análise de artigos, dissertações, teses e livros, com a finalidade de aprofundar a compreensão do processo de reforma e da globalização da educação, dialogando com a produção acadêmica sobre o tema. Complementarmente, a pesquisa documental se dedicou à análise de leis, decretos, resoluções, relatórios e outros documentos oficiais relacionados ao ensino médio, buscando identificar as bases legais e normativas da reforma educacional.

Esta dissertação concluiu que se trata de uma reforma fortemente influenciada pelos ditames dos organismos internacionais em consonância com as demandas do empresariado brasileiro e do grupo conservador que assumiu o governo brasileiro com Michel Temer. Trata-se de uma reforma que retira direitos dos jovens a uma educação geral, o que pode limitar a capacidade de reflexão e a autonomia desses sujeitos. Trata-se de restringir o ensino médio público a um instrumento voltado para formar os estudantes para o mercado de trabalho, por meio de um ensino técnico-profissionalizante precário, o que pode levar também a postos de trabalho precários. Isso nos permite concluir que essa reforma não inova, só remete à velha dualidade do ensino médio brasileiro, em que os mais privilegiados têm acesso à Educação

Superior e os filhos dos trabalhadores a uma profissionalização precoce e com poucas possibilidades de continuidade (Costa e Silva, 2019, p. 9).

O quarto trabalho selecionado, escrito por Alves (2019), intitulado “A prática de professor de sociologia nas escolas públicas de Maringá. Análise sobre a institucionalização e as dificuldades de (re)inserção da disciplina no ensino médio”, aborda a trajetória da Sociologia escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), a partir da implementação da Lei nº 11.684/2008. O estudo problematiza a trajetória da Sociologia escolar no IFRJ, após a promulgação da Lei nº 11.684/2008, que tornou obrigatório o ensino da disciplina de Sociologia no ensino médio.

A pesquisa se fundamentou nas contribuições de Ivor Goodson, que concebe o currículo como um artefato social e as disciplinas escolares como resultantes de jogos de poder e disputas entre diferentes atores sociais. A investigação se concentrou na análise da Sociologia enquanto disciplina escolar, considerando sua inserção no contexto da educação técnica e tecnológica do IFRJ.

A pesquisa mostrou que a nova fase da Sociologia no Instituto Federal após 2011, instaurada com sua presença integral nos cursos técnicos integrados, mobilizou os docentes por causa da revisão das matrizes curriculares e da elaboração das ementas da disciplina. Isso possibilitou a articulação da comunidade disciplinar em formação, reforçada com a chegada de uma grande quantidade de docentes, provocada pela adequação à legislação. Naquele momento se iniciou uma nova institucionalização da Sociologia, cuja afirmação passou a ocorrer articulada entre demandas e disputas locais, ao nível de cada câmpus do IFRJ, mas também em escala macro institucional, em diálogo com reitores e pró-reitores (Alves, 2019, p. 115).

A pesquisa revela que os padrões de estabilidade e mudança que se manifestam no currículo escrito, sendo este alterado em resposta às demandas sociais e às práticas curriculares dos docentes. A reinstalação da tradição da Sociologia escolar no IFRJ, embora situada em um contexto de permanente deslocamento, evidencia a capacidade de reinvenção da disciplina. Tal processo se concretiza tanto através da revisitação de conteúdo, conforme evidenciado na revisão das ementas, quanto pela (re)configuração do espaço disciplinar junto aos estudantes.

As entrevistas com os interlocutores da pesquisa corroboram essa constatação, na medida em que os relatos sobre as dificuldades e conquistas da comunidade disciplinar revelam a dinâmica e a complexidade da trajetória da Sociologia no IFRJ (Alves, 2019).

O quinto estudo selecionado, de Almeida (2013), aborda as vicissitudes na implantação do componente curricular Sociologia do ensino médio da rede pública no estado de São Paulo. A escolha da problemática da pesquisa se originou nas inquietações emergentes da trajetória profissional na rede pública do estado de São Paulo, ao perceber a vivência das condições de docência dos profissionais de Ciências Sociais na educação básica e o acompanhamento direto do processo de implantação do Programa São Paulo faz escola (SPfe) suscitaram questionamentos, os quais ele aprofunda neste trabalho, com especial atenção ao desdobramento do referido Programa, assim afirmado:

O atual modelo de gestão educacional, com princípios inspirados no setor privado, caracteriza-se, especialmente, pela utilização, em grande escala, do regime de trabalho temporário e pelo foco nos “resultados” das avaliações, em detrimento dos processos de construção de práticas adequadas à realidade vivenciada por alunos e professores (Almeida, 2013, p. 108).

Almeida (2013), para embasar sua dissertação, fez uma análise da situação funcional e formação dos docentes de Sociologia do atual quadro funcional da Secretaria de Educação do estado de São Paulo, considerando as seguintes categorias: a condição de educando do ensino médio e a condição de docente na rede pública paulista, com ênfase nos aspectos relacionados à formação dos professores e sua situação funcional.

A pesquisa revela uma predominância de profissionais temporários, com apenas 28,55% dos docentes de Sociologia sendo efetivos. Os professores pesquisados relatam a escassez de oportunidades de formação continuada em suas respectivas diretorias de ensino, além de enfrentarem o desafio de ministrar aulas para um grande número de alunos e turmas. Aproximadamente 70% dos docentes de Sociologia não possuem formação inicial em Ciências Sociais, sendo História, Pedagogia e Filosofia as áreas de formação mais comuns entre esse grupo.

Constatamos que, no ano de 2013, dos 7.375 professores que atuam na rede apenas 28,55% do total são efetivos. Embora 30,31% esteja na condição de “estável” no cargo, a maior fatia, os 41,12% restantes, são temporários regidos pela citada Lei nº 1.093/2009. De maneira que, um grande contingente de professores de Sociologia está vivenciando maior flexibilização nas relações de trabalho, o que contribui para que o componente curricular tenha um número significativo de professores não habilitados (Almeida, 2013, p. 73).

Esse estudo mostrou, através de dados estatísticos, a necessidade de valorização da profissão docente, por meio de medidas que assegurem a permanência dos professores na rede pública, o que é crucial para a qualidade da educação. Para tanto, se torna imperativo repensar as políticas de gestão educacional, com foco na garantia de infraestrutura adequada às escolas e na oferta de uma carga horária de trabalho docente que permita o desenvolvimento de um ensino de qualidade.

A atratividade das licenciaturas depende, fundamentalmente, da criação de condições dignas e favoráveis ao exercício da docência, promovendo a valorização profissional e a qualidade da educação oferecida.

Considerando todos os aspectos mencionados até aqui, entendemos que seja necessário ampliar o debate sobre a construção de modelos de gestão educacional. Este processo deve contar com a participação dos movimentos sociais e da sociedade, como vem sendo o caso da disputa política para aprovação do Plano Nacional de Educação (2011-2012) e, na esfera regional, o Plano Estadual de São Paulo merece estar na pauta de ação dos governantes. Entre os grandes desafios a serem enfrentados, destacamos a busca de uma educação que considere o aluno como um cidadão, com direito ao acesso aos bens culturais e, ao mesmo tempo, políticas que garantam uma maior valorização dos professores (Almeida, 2013, p. 104).

O sexto trabalho selecionado, de Rosa (2020), aborda os conteúdos de Sociologia e de Filosofia como campo em disputa no ensino médio. O objetivo central da pesquisa foi realizar um estudo histórico sobre a Filosofia e a Sociologia, com foco no processo de inclusão e exclusão dessas disciplinas na formação da educação básica brasileira, buscando compreender as dinâmicas e os desafios relacionados à presença dessas áreas do conhecimento no currículo escolar.

Esta pesquisa utilizou metodologia qualitativa, combinando estudos bibliográficos com fontes primárias e secundárias. A análise realizada permitiu identificar elementos que corroboram com a importância da Sociologia e da Filosofia nos currículos da educação básica. O caráter crítico dessas disciplinas e seu papel na construção de uma sociedade mais plural e democrática justificam sua inclusão como componentes essenciais na formação dos estudantes.

Seus objetivos específicos estavam voltados à analisar as contribuições da Filosofia e da Sociologia ou a falta delas no combate às formas de existência segregacionistas e autoritárias; estimular a desnaturalização dos fenômenos sociais por meio destes dois componentes curriculares; oportunizar e desenvolver o



pensamento, a reflexão e a construção do pensamento humano a partir da Filosofia e da Sociologia; realizar um estudo dos fins da BNCC como fundamento do currículo atual do ensino médio, verificando as repercussões dessa reforma nas disciplinas de Filosofia e Sociologia.

Nessa perspectiva, a Sociologia e a Filosofia, como disciplinas que promovem a reflexão crítica, não podem ser consideradas prescindíveis, abstratas ou de difícil acesso. Elas contribuem significativamente para a formação ética dos jovens, fornecendo-lhes ferramentas para o desenvolvimento da autonomia de pensamento e para a construção de uma cidadania consciente e responsável. Por meio do exercício do pensamento crítico, essas disciplinas possibilitam a formação de indivíduos engajados e comprometidos com a vida em sociedade, capazes de agir de forma ética e politicamente responsável.

Em síntese, Rosa (2020) enfatiza que as disciplinas propõem uma ruptura com a resignação obscurantista e com as doutrinas assertivas, incapazes de modificações, em simultaneidade à edificação de ideias inéditas, as quais evoluem constantemente rumo à verdade nunca vislumbrada. Objetiva pulverizar a ignorância ainda vigente, substituindo-a por uma consciência crítica, na qual a posse da sabedoria seja o bem mais estimado pelo homem.

A sétima produção selecionada, desenvolvida por Oliveira (2016), aborda os bastidores do estado a partir de uma análise da construção das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Paraná (2008), na disciplina de Sociologia. O objetivo central foi compreender como se deram os processos de elaboração dessas Diretrizes, analisando a atuação dos campos de contextualização e recontextualização, bem como os conflitos e as relações entre agentes e agências envolvidos nesse processo. Assim, analisou agentes participantes das três agências, ou seja, realizou entrevistas com professores, técnicos dos Núcleos Regionais de Educação e os agentes da Secretaria Estadual de Educação do Paraná.

A partir da análise, Oliveira (2016) identificou as disputas, alianças, consensos e dissensos presentes no processo de elaboração das Diretrizes, revelando as complexas relações entre estado, escola e universidade. As duas edições do documento demonstram um processo de amadurecimento, embora a interrupção das discussões após a versão final (2008), tenha impedido o aprofundamento do debate. A forma final das Diretrizes é fruto da interação entre estado, escola e universidade,

evidenciando a importância da colaboração entre esses atores na construção de políticas educacionais.

Nesse contexto, emergiram as seguintes indagações: em que medida os sujeitos e grupos envolvidos nesse processo disputaram a inclusão ou não de determinados conteúdos nas Diretrizes? Quais critérios foram utilizados para a seleção dos indivíduos participantes da elaboração do documento? O estado estabelece pré-requisitos para a sua construção, como a inserção de discussões específicas ou a participação de determinados sujeitos? Quais preocupações permeiam a produção do documento e como se configuraram as disputas entre o Campo Oficial de Recontextualização e o Campo de Recontextualização Pedagógica? (Almeida, 2013).

O pesquisador evidenciou que as políticas implementadas pelo governo Requião (2003-2010) suscitaram algumas hipóteses relevantes. Primeiramente, destaca-se a defesa do caráter público da educação, evidenciada na priorização de ações e programas voltados à rede pública de ensino. Em segundo lugar, o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), que pode ser interpretado como uma estratégia estatal para promover a valorização profissional docente, tanto do ponto de vista da formação continuada quanto da progressão na carreira, com implicações financeiras. Nesse sentido, o PDE poderia ser visto como uma forma de evitar a privatização da formação continuada, impedindo o surgimento de um mercado privado de cursos de aperfeiçoamento e Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* voltados para a progressão na carreira docente.

Adicionalmente, a iniciativa de produção de livros didáticos públicos pode ser analisada como uma estratégia de fortalecimento do Estado e da educação pública, visando reduzir a dependência do sistema educacional em relação ao mercado privado de materiais didáticos. A complexidade das relações entre o público e o privado no campo educacional demanda análises mais aprofundadas, que poderão ser objeto de futuros estudos (Oliveira, 2016).

A oitava produção, de Arnt (2019), trouxe como tema os processos de recontextualização dos conhecimentos sociológicos pelos professores da Rede Estadual do Rio Grande do Sul. O estudo tem como objetivo central compreender como os professores de Sociologia da rede estadual gaúcha recontextualizam os conhecimentos sociológicos em sua prática docente.

Arnt (2019) afirmou que ao tomar os professores como agentes recontextualizadores privilegiados, a pesquisa utilizou a Análise Relacional como referencial teórico, partindo da perspectiva sociológica crítica dos estudos educacionais. Essa abordagem permitiu analisar as escolhas dos professores de forma contextualizada, considerando as relações de poder e as influências sociais que permeiam o campo educacional. A partir dessa perspectiva, as decisões e ações dos professores são compreendidas como elementos imbricados em relações mais amplas da sociedade, e não como fenômenos isolados.

Ao concluir sua dissertação, Arnt (2019) enfatizou que os professores precisam buscar esses conhecimentos em diferentes lugares. Com os professores investigados, os conhecimentos selecionados vieram, principalmente, de sua formação acadêmica e do livro didático. Também evidenciou que a intensificação do trabalho docente tem uma influência direta no currículo, uma vez que tem como consequência o sentimento de sobrecarga, o que dificulta o planejamento a longo prazo e o espaço para o debate coletivo entre os professores.

O nono trabalho selecionado, produzido por Belli (2019), traz um olhar para a atuação do professor na internacionalização do currículo, materializado por meio da teoria fundamentada. Investiga a atuação dos professores no processo de Internacionalização do Currículo (IoC), buscando compreender como os professores atuam na IoC, a partir de suas percepções e experiências. Para alcançar esse objetivo, a pesquisa se estrutura em torno de objetivos específicos, como contextualizar a internacionalização do currículo; conhecer a visão dos professores sobre sua prática docente; reconhecer a relação entre a docência e a IoC; além de categorizar as atuações dos professores na IoC.

A elaboração conceitual da tese se estrutura na teoria substantiva construída, fundamentada nos parâmetros da Grounded Theory Construtivista, revelando duas dimensões inter-relacionadas na atuação docente, em contextos de internacionalização curricular. O “ser professora substantivo”, se refere à subjetividade e ao papel do professor como sujeito nesse processo, e o “ser professora verbo”, representa a prática docente em si, com suas ações e interações.

Cada dimensão desdobrou-se em uma categoria, subdividida em três subcategorias, compondo um quadro analítico para aprofundar a investigação sobre a atuação docente na internacionalização do currículo. As dimensões “professor” e “sala de aula” emergiram como lentes analíticas para a compreensão do fenômeno

em foco, permitindo explorar as complexas relações entre a subjetividade docente, as práticas pedagógicas e o contexto da internacionalização curricular.

A partir da tese (Belli, 2019, p. 72-73), afirma:

Importante salientar que não vejo problema algum, muito pelo contrário, na mobilidade estudantil para países da Europa e para os USA [Estados Unidos], nem tampouco o uso de materiais — livros, artigos, revistas — vindos desses países, menos ainda em comparar o Brasil com esses países. O que foi aqui apresentado é o que emergiu dos dados. O colonialismo acadêmico, o fato de restringir o global aos países da Europa e aos USA e de demonstrar um sentimento que revela que lá fora é melhor, não se restringe, na verdade, ao meio acadêmico. O inconsciente coletivo brasileiro vem se mantendo assim por muito tempo. O estereótipo de que o que vem de lá é melhor do que o que tem aqui é presenciado em várias dimensões da vida cotidiana brasileira.

A percepção dos professores em relação aos países da Europa e dos Estados Unidos, especialmente quando denotam admiração ou idealização, suscita reflexões sobre a forma como a internacionalização do currículo (IoC) está sendo implementada e seus impactos na formação de cidadãos globais.

Embora essa constatação possa ser considerada desfavorável, a identificação dessa percepção é crucial para a promoção de mudanças e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais críticas e conscientes. A IoC desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos globais, mas é preciso ter clareza sobre seus objetivos e potencialidades, evitando reproduzir hierarquias e estereótipos.

O desenvolvimento de competências como responsabilidade social, respeito à diversidade e comunicabilidade intercultural deve ser pautada em uma perspectiva crítica e emancipatória, que reconheça a complexidade das relações globais e promova a formação de cidadãos conscientes e engajados na construção de um mundo mais justo e equitativo.

Como sugestão de pesquisas posteriores a partir do aqui foi apresentado, sugeri a necessidade de fazer investigações para descobrir se as alunas também se sentem assim com relação ao Brasil comparado com esses países e se as alunas percebem a utilização das abordagens de IoC pelas professoras e o que acham disso. Ainda, uma pesquisa sobre a razão de a maioria de nós, brasileiros, termos o sentimento, de forma consciente ou não, de que o que tem lá fora, sendo este lá fora os países da Europa e os USA, é melhor do que tem aqui, seria bem-vinda e com certeza forneceria subsídios para a mudança de paradigma relacionada à nossa brasilidade (Belli, 2019, p. 73).

O décimo trabalho selecionado, proposto por Scarselli (2015), sobre a institucionalização da Sociologia no ensino médio, traz um estudo sobre a política

curricular em duas escolas públicas estaduais de Cuiabá/MT, buscando compreender como a Sociologia se estabeleceu como disciplina no currículo do ensino médio nessas escolas, investigando os desafios, as particularidades e os impactos dessa institucionalização no cotidiano escolar nos anos de 2008 a 2013.

A pesquisadora utilizou a abordagem qualitativa e se debruçou sobre a análise de políticas curriculares a partir de uma lente relacional e não vertical, considerando os embates e lutas na negociação de sentidos e a dispersão dos centros hegemônicos de poder no sistema discursivo. A investigação se baseou na análise de documentos locais e nacionais, fontes bibliográficas, além de entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados a professores, coordenadores e diretores escolares. Os resultados apontam para a articulação dos sentidos hegemônicos em torno da transversalidade e da disciplinaridade da Sociologia nos contextos escolares pesquisados.

Foram observadas articulações de professores, gestão e comunidade escolar em defesa da institucionalização da Sociologia, bem como, posições ambivalentes em relação a esta, como a proposta de sua institucionalização pela transversalidade. A realização da pesquisa nas escolas motivou diferentes posicionamentos, tanto no sentido da colaboração, quanto da contestabilidade da Sociologia e da pesquisa no contexto escolar. Estes sinais apontaram resistências à institucionalização da Sociologia por certos grupos sociais, mas também desvelaram processos de legitimação a partir de articulações políticas expressas na arena política das escolas (Scarselli, 2015, p. 117).

A pesquisa contribuiu significativamente para a análise do processo de legitimação da Sociologia no currículo escolar e sua relação com os contextos local, nacional e global das políticas educacionais e curriculares. A investigação permitiu ampliar o horizonte de expectativas, delineando os desafios e perspectivas da Sociologia no contexto curricular mato-grossense. Ademais, considera-se primordial a problematização da institucionalização da Sociologia e a análise de como este componente curricular tem favorecido a compreensão crítica dos fenômenos sociais e a potencialização das relações multiculturais.

A décima primeira produção selecionada, de Pereira (2019), aborda Foucault e Boaventura a partir de uma proposição de diálogo de possibilidades pela via da internacionalização do currículo. O trabalho propõe uma inovadora articulação entre os pensamentos de Michel Foucault e Boaventura de Sousa Santos, no âmbito da Internacionalização do Currículo (IoC).

A pesquisa busca explorar as interfaces entre as perspectivas filosóficas e sociológicas dos autores, examinando como suas ideias podem contribuir para a compreensão e o desenvolvimento de currículos que promovam a interculturalidade, a justiça social e a inclusão em um contexto globalizado. Ao estabelecer esse diálogo interdisciplinar, a autora busca transcender as abordagens tradicionais da IoC, abrindo caminho para novas possibilidades de construção de um currículo crítico e transformador.

Pereira (2019) aprofunda a investigação sobre a intrincada relação entre os pensamentos de Foucault e Sousa Santos no âmbito da IoC, propondo uma tríade analítica, com o intuito de compreender a produção de sujeitos, subjetividades e epistemologias no contexto da internacionalização.

A partir da arqueologia do saber de Foucault, a pesquisa busca desvelar as relações de poder que permeiam a produção do conhecimento e a construção de identidades no currículo internacionalizado. Simultaneamente, a Sociologia das ausências e emergências de Sousa Santos contribui para a análise das desigualdades, injustiças e epistemicídios que se manifestam nos processos de internacionalização. Ao articular esses autores com a IoC, a pesquisa avança na construção de uma perspectiva crítica e transformadora para a internacionalização do currículo, promovendo a descolonização do conhecimento e a valorização das diversidades epistêmicas e culturais.

Com base nas reflexões propostas, a pesquisa aprofunda a análise da complexa relação entre discurso, poder e subjetividade. A autora destaca o perigo dos “regimes de verdade” que, através de sua força discursiva hegemônica, impõem uma monocultura, regulando corpos e controlando instituições. Nesse jogo de poder, discursos e silenciamentos se enfrentam em uma dinâmica complexa e instável, na qual ambos podem ser tanto instrumentos quanto efeitos do poder (Pereira, 2019).

A pesquisa articula as interpretações de “Arqueologia do Saber” de Foucault e do artigo “Para uma Sociologia das ausências e uma Sociologia das emergências” de Sousa Santos, revelando um esforço para que a noção de sujeito garanta sua individualidade, preserve sua inteligibilidade e utilize as relações discursivas para transformar ausências em existências. Esse “despertar” do sujeito, historicamente forjado para ser anônimo, conformado e silenciado, representa um ponto central na investigação, que busca compreender como os sujeitos podem se apropriar de suas próprias narrativas e desafiar os regimes de verdade impostos.

Pereira (2019, p. 79-80) sugere

a articulação dos pensamentos de Foucault e Boaventura pela via da IoC, de modo a consolidar-se de maneira prática, investigando todos os sujeitos do processo ontológico dentro da escola ou universidade, ou estender as pesquisas para os demais livros dos pesquisadores, abarcando os conceitos da fase genealógica do poder e da ética de Foucault e a de expansão democrática e política de Sousa Santos, por exemplo.

Na décima segunda produção selecionada, Silva (2020) investiga os currículos de Sociologia do ensino médio a partir da perspectiva dos professores da Gerência Regional de Educação (GRE) Agreste Centro Norte em Caruaru, Pernambuco. A pesquisa buscou compreender os sentidos atribuídos pelos docentes à disciplina de Sociologia e como esses sentidos se refletem nos currículos das escolas estaduais.

A autora analisa os documentos curriculares oficiais, as práticas pedagógicas dos professores e suas concepções sobre o ensino de Sociologia. Através dessa investigação, Silva (2020) buscou desvendar lacunas e potencialidades dos currículos de Sociologia, bem como dificuldades e desafios enfrentados pelos professores na implementação da disciplina no ensino médio.

A pesquisa contribui para o debate sobre o ensino de Sociologia no Brasil, trazendo à tona a voz dos professores e evidenciando a importância de considerar suas experiências e saberes na construção de currículos mais significativos e relevantes para os estudantes.

O estudo contou com uma abordagem qualitativa, analisando as respostas dos colaboradores, fazendo uso da análise de discurso sob a perspectiva teórica e metodológica de Eni Orlandi, compreendendo que o discurso é palavra em movimento, o que possibilitou identificar os diferentes sentidos acerca dos currículos de Sociologia.

Silva (2020) observa que a formação docente em Sociologia no ensino médio apresenta um desafio peculiar: muitos professores não possuem graduação em Ciências Sociais, sendo licenciados em História ou Filosofia. Essa falta de formação específica, agravada pela frequente ausência de cursos de formação continuada na área, leva a uma construção do repertório de conteúdos orientada pelo tempo de experiência docente ou por políticas de bonificação estaduais.

Diante da profusão de conteúdos presentes nos documentos normativos, a autora identifica a necessidade de articular os acontecimentos recentes e as

realidades dos estudantes com as teorias sociais, despertando o interesse discente. Essa prática pedagógica pode representar uma ruptura com a lógica mercantilista da educação, que visa exclusivamente a formação para o mercado de trabalho, e promover uma formação crítica e reflexiva.

Em sua pesquisa, Silva (2020, p. 157) analisou que:

O documento da BNCC para o ensino médio possibilita identificar esses ideais capitalistas, estruturado com um currículo focado em competências e habilidades, diminuindo os espaços para o desenvolvimento emocional e social, afinal, em sua visão, o aluno ao alcançar determinadas competências, estaria com seu processo de formação completa.

Ao analisar a BNCC e identificar os retrocessos na abordagem da Sociologia no ensino médio, a autora observa que a BNCC, ao invés de fortalecer a disciplina, a coloca em posição fragilizada, dividindo espaço curricular com História e Filosofia. Essa medida compromete a consolidação da Sociologia como disciplina autônoma e limita as possibilidades de aprofundamento dos estudos sociológicos.

Ao articular a Sociologia com eixos de outras disciplinas, a BNCC corre o risco de diluir os conceitos e métodos próprios da Sociologia, prejudicando a formação crítica e cidadã dos estudantes. A autora alerta para a necessidade de revisão dessas diretrizes curriculares, visando garantir o espaço e a autonomia da Sociologia no ensino médio, com o objetivo de fortalecer a formação de sujeitos capazes de compreender a complexidade social e intervir de forma consciente na realidade.

Por fim, o décimo terceiro trabalho selecionado, produzido por Cara (2019), tem como objetivo central apresentar uma nova abordagem para um fenômeno já conhecido: o descumprimento da Lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (2014-2024). A pesquisa busca analisar as causas e consequências do descumprimento, propondo uma nova perspectiva teórica e metodológica para a compreensão desse problema complexo e multifacetado.

A tese analisa o descumprimento do PNE à luz da teoria da coerção. O autor argumenta que, apesar da densidade e do teor de avanço propostos nas metas do PNE, a agenda de retrocessos observada após a publicação da Lei demonstra a falta de correspondência entre a previsão legal e a prática da política educacional. Cara (2019) destaca que a legislação não prevê sanções jurídicas para o descumprimento do Plano, o que contribui para a sua ineficácia.



Além disso, o autor observa que o desgaste público do Estado pelo não cumprimento da Lei foi abafado sob o pretexto da crise política e econômica, o que justificaria a necessidade de concessões. Conclui que a falta de coerção estatal, tanto do ponto de vista jurídico quanto político, contribui significativamente para o descumprimento do PNE e para a perpetuação das desigualdades educacionais no país.

Dentre as conclusões, embora o PNE (2014-2024) seja predominantemente vinculado à agenda do “direito à educação”, o que remonta à concepção de plano educacional dos fundadores do tema no Brasil — os pioneiros da Educação Nova —, o que avança em termos concretos é a BNCC, uma agenda empreendida pelo campo do “direito à aprendizagem”. Ocorre que ela é sistêmica e funcional em termos econômicos e, em uma perspectiva de eficiência, facilita o controle da disputa pelo fundo público em favor de interesses mercantis (Cara, 2019).

### **3.3 Apontamentos sobre as produções selecionadas**

De acordo com a análise das produções selecionadas, cabe tecer algumas considerações gerais sobre os trabalhos. Apesar da amplitude dos descritores utilizados na pesquisa, o número de produções identificadas foi considerado reduzido, o que sugere que esse campo de pesquisa ainda carece de maior exploração e investigação.

Dito isso, a construção do Estado do Conhecimento sobre a obrigatoriedade e a posterior exclusão da disciplina de Sociologia nos currículos escolares, no período de 15 anos (2008-2023), na forma delimitada pelo marco temporal proposto, revelou um panorama abrangente das políticas educacionais que moldaram o currículo da disciplina, com avanços e retrocessos.

A utilização do descritor “disciplina de Sociologia” resultou na identificação de apenas 4 produções com elementos relevantes para a presente pesquisa. Essa escassez de trabalhos pode ser reflexo da desvalorização da Sociologia na formação dos/das estudantes, evidenciada pela marginalização da disciplina no currículo escolar.

Os trabalhos apontam para fatores como a insuficiência de carga horária; falta de professores com formação específica em Sociologia; precarização do trabalho docente, com a contratação de professores temporários e com formação em outras

áreas; rodízio de professores para ministrar aulas de Sociologia e a redução do número de aulas por série no ensino médio. Essa conjuntura demonstra a necessidade de aprofundar as investigações sobre a disciplina de Sociologia no contexto educacional brasileiro, buscando compreender os desafios e as possibilidades para sua efetiva inclusão no currículo.

A obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no currículo escolar fomentou um engajamento significativo por parte de professores/as, estudantes e comunidade escolar, impulsionando a produção de materiais didáticos e a oferta de licenciaturas na área. Essa inclusão curricular possibilitou a inserção, no ambiente escolar, de temáticas relevantes para a formação cidadã, promovendo o protagonismo dos/das estudantes e fornecendo-lhes bases teóricas para a compreensão da sociedade em que estão inseridos. Observamos, portanto, por meio das produções selecionadas, um movimento em direção a uma educação libertadora, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade democrática, humanista e inclusiva.

As análises de teses e dissertações utilizando o descritor “currículo de Sociologia” revelaram tentativas, embora incipientes, de consolidar um currículo que atenda às demandas da educação para estudantes de ensino médio nas escolas públicas. E a partir do ano de 2017, com a exclusão da Sociologia, trabalhando seus conteúdos através de itinerários formativos, intensificou-se esse processo, dificultando sua solidificação como ciência.

Essa dificuldade é atribuída a diversos fatores, entre os quais estão a influência do mercado nas políticas educacionais; priorização de disciplinas como Matemática, Português e Inglês, visando à formação de mão de obra; e o claro desinteresse pelas Ciências Humanas, incluindo a Sociologia, que, por sua natureza reflexiva e crítica, pode estimular o pensamento crítico nos/nas estudantes.

A análise realizada evidenciou a importância da construção coletiva das políticas educacionais, com a participação de docentes, governo, comunidade escolar e conselhos de educação. A participação de diferentes atores na formulação e implementação de políticas públicas para a área pode fortalecer a presença da Sociologia no currículo, de modo que sua importância não precise ser constantemente justificada e que a disciplina não fique refém dos interesses do mercado. Essa construção coletiva pode garantir que a educação, em todas as suas áreas de conhecimento, esteja a serviço da formação integral do indivíduo e da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A leitura e análise da produção acadêmica já publicada sobre o tema nos forneceu elementos cruciais para a construção desta dissertação, contribuindo para a definição do referencial teórico; compreensão das políticas educacionais; escolha da metodologia; e para a análise da legislação pertinente. Adicionalmente, constatamos a inexistência de teses ou dissertações que abordem, com exatidão, o problema de pesquisa aqui proposto, o que evidencia a originalidade e relevância do presente estudo.

Por fim, relacionando os achados do Estado do Conhecimento com objetivos da pesquisa, as teses e dissertações que elucidam a implementação da BNCC no ensino médio constata a configuração de um retrocesso alarmante em relação às OCNEM, substituindo uma abordagem científica por um modelo instrumental subserviente à lógica de mercado. Essa transição de projeto da política educacional explicita uma restrição preocupante ao acesso do conhecimento integral, trazendo elementos que alinham uma pedagogia do desempenho de matriz neoliberal.

A análise revela um impacto negativo na maneira como a Sociologia é concebida e ensinada, em que a ênfase em competências mercadológicas debilita seu potencial como ciência crítica e reflexiva, o que converge com os objetivos de pesquisa, que buscam analisar a justificção para inclusão e exclusão da Sociologia do currículo. Diante desse cenário, a formação de docentes de Sociologia assume um papel crucial de resistência, demandando a construção de saberes e práticas que confrontem essa orientação, visando um currículo verdadeiramente democrático e emancipatório.

Com isso, a leitura e análise de teses e dissertações foi fundamental para evidenciar a necessidade da formação continuada para o/a professor/a de Sociologia, a fim de que sua prática seja significativa e atual. O/a docente que mantém uma prática pedagógica alinhada a um projeto de sociedade inclusiva para a classe trabalhadora e que estabeleça a ponte entre os conceitos sociológicos e a realidade social e política, atua como mediador/a no desenvolvimento do pensamento crítico e engajado dos/das alunos, elemento essencial para a participação consciente na vida democrática e para a construção da cidadania.

#### **4 A RELEVÂNCIA DA SOCIOLOGIA NA FORMAÇÃO DO/DA ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS PÚBLICAS: DO SENSO COMUM À CONSCIÊNCIA CRÍTICA**

Neste capítulo, buscamos responder ao primeiro objetivo específico da pesquisa, que é “demonstrar a relevância da Sociologia para a formação cidadã, construindo um percurso desde a aceitação passiva até a reflexão crítica sobre o tema”.

Iniciamos afirmando que a formação para a cidadania e a educação como direito, objetivo central da educação brasileira, encontra seu fundamento legal no art. 205 da Constituição Federal de 1988: “À educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 1).

Ao consagrar a educação como um direito fundamental e um dever do Estado, da família e da sociedade, essa perspectiva constitucional se alinha à necessidade de formar indivíduos autônomos, capazes de exercer sua cidadania de forma ativa e consciente, interagindo de maneira crítica e reflexiva com a realidade social.

Charlot (2014) nos convida a questionar se as escolas realmente preparam os/as alunos/as para serem cidadãos ativos e críticos, ou se apenas os moldam para se conformarem com as normas estabelecidas, argumentando que, muitas vezes, o discurso sobre a cidadania é usado para impor um comportamento considerado adequado aos/as alunos/as de classes sociais menos favorecidas, em vez de promover a igualdade e a justiça social.

O autor enfatiza que a educação para a cidadania só pode ser eficaz em um ambiente escolar que pratique os valores democráticos que prega:

Ensinar alunos a tecerem vínculos sociais de reciprocidade é, claro está, um objetivo educacional. Sendo assim, o discurso sobre a “cidadania”, que, na verdade, trata do vínculo social, tende, por bem-intencionado que seja, a cumprir uma função ideológica: pobres, sejam bem comportadinhos, não incomodem a classe média com seus comportamentos. Ao contrário, o conceito de cidadania tem um valor crítico, haja vista que destaca a igualdade de direitos e deveres, o interesse geral, a preeminência da Lei. Mas é preciso levar a sério esse conceito quando se quiser educar os alunos para a cidadania. Isto requer a existência de uma comunidade escolar regida pela Lei e não pela vontade do mais forte e pela arbitrariedade. Ora, a escola que vivencia o aluno, aquela que pretende educá-lo para a cidadania, não é uma comunidade de cidadãos (Charlot, 2014, p. 42).

Historicamente no Brasil, o componente curricular de Sociologia tem sido construído pela intencionalidade do projeto de sociedade do poder vigente. Essa dinâmica reflete a demanda por políticas públicas que contemplem e reforcem a ideologia política dominante.

Dessa forma, a Sociologia, enquanto campo sistemático de investigação, emergiu no Brasil com a Proclamação da República, em 1889, marco histórico que impulsionou a necessidade de interpretar as profundas transformações sociais, políticas e econômicas, como o fim do Império e da escravidão, e o subsequente processo de modernização.

Conforme Nogueira (1981, p. 193), a partir das análises de Thales de Azevedo e Antônio Cândido sobre a trajetória da disciplina, a sua institucionalização foi um processo gradual, moldado pelas demandas de um país em reconfiguração e pela busca por novas ferramentas analíticas para compreender seus desafios emergentes:

Segundo Thales de Azevedo, de 1891 aos primeiros anos do século em curso, o spenceriano Leovigildo Filgueiras deu aulas de Sociologia na Faculdade de Direito da Bahia. Por sua vez informa Antônio Cândido que, em São Paulo, em 1897 e 1900, o durkheimiano Paulo Egidio de Oliveira Carvalho, docente da Faculdade de Direito, ofereceu dois cursos livres de Sociologia. Após a proclamação da República houve várias tentativas no sentido de introduzir Sociologia no currículo do curso secundário, o que somente se efetivaria em fins do decênio de 1920, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, por influência de Carlos Delgado de Carvalho, na Escola normal do Recife, por inspiração de Gilberto Freyre e influência de Antônio Carneiro Leão e, pouco mais tarde, em São Paulo, por Fernando Azevedo.

Com a abolição da escravidão, em 1888, e a Proclamação da República, em 1889, houve uma acelerada urbanização, com a industrialização principiante e a escalada das disparidades sociais. A antiga ordem social, baseada na escravidão e na grande propriedade rural, entrou em crise, dando lugar a novas formas de organização social e econômica, exigindo uma análise mais aprofundada das relações sociais e das dinâmicas de poder.

Nesse contexto, a Sociologia surgiu como uma ferramenta analítica capaz de dar conta da complexidade da sociedade brasileira. Os primeiros sociólogos brasileiros, como Gilberto Freyre, Florestan Fernandes e Sérgio Buarque de Holanda, dedicaram-se a investigar a formação histórica do país, as relações sociais, a cultura e a política. Suas obras, marcadas por um olhar crítico e reflexivo, contribuíram para

a construção de um pensamento sociológico nacional, capaz de analisar as especificidades da realidade brasileira.

De acordo com Florestan Fernandes (1976), para a compreensão da sociedade, é preciso observar e analisar em conjunto as seguintes dimensões: instituições, leis, normas, relações de produção, conflitos, contradições, problemas e desafios que emergem dentro da organização social e que impulsionam mudanças ou tensões:

É evidente, pois, que o negro brasileiro não mais pode ficar apático, indiferente, em face das realidades que o cercam. Não mais pode esperar, com aquela santa ingenuidade avoenga, pelo decreto salvador que o integre de fato e de direito na comunhão brasileira. Precisa lutar. Instruir-se. Interessar-se pelos problemas essenciais da humanidade e do país e pelas questões basilares da sua sorte (Fernandes, 1976, p. 98).

O final do século XIX e o início do XX foram cruciais para a Sociologia no Brasil, marcando um período de fervor intelectual. Tal conjuntura caracterizou-se pela disseminação de novas perspectivas intelectuais e pela urgente demanda por compreender as profundas reconfigurações sociais em andamento. Inserida nesse contexto de renovação intelectual, a Sociologia emergiu como uma ferramenta sistemática para analisar a sociedade.

Esta análise foca na recepção e institucionalização da disciplina, destacando sua obrigatoriedade nos currículos, como evidenciado pelo Decreto de 1925, da Reforma Vaz, conforme Silva (1997). O Decreto que instalou esta cadeira foi o de nº 16.782, de 13 de janeiro de 1925, que criou o Departamento Nacional de Ensino, vinculado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, e que criou também, no sexto ano ginasial, a cadeira de Sociologia, que ficou, no Rio de Janeiro, a cargo do professor Delgado de Carvalho.

A inserção da Sociologia como disciplina no currículo do ensino secundário foi proposta pela primeira vez por volta de 1882, ainda durante o período imperial. A iniciativa partiu do deputado Rui Barbosa e foi apresentada por Carlos de Carvalho, no âmbito de um projeto de reestruturação do sistema educacional (Freitas; França, 2016, p. 42). Naquele momento, o Brasil vivenciava transformações econômicas e sociais que demandavam uma educação capaz de impulsionar a modernização e o progresso nacional.

Rui Barbosa foi influenciado pelas discussões de sua época. Tanto que, empenhado num projeto de modernização do país, interessou-se pela criação de um sistema nacional de ensino gratuito, obrigatório e laico, desde o jardim de infância até a universidade. Para a elaboração do seu projeto buscou inspiração em países onde a escola pública estava sendo difundida, procurando demonstrar os benefícios alcançados com a sua criação. [...] Barbosa, ao analisar a situação escolar do país concluiu que em matéria de instrução tudo estava por ser feito. As bases para suas observações obedeciam a ideias gerais sobre educação obtidas de estudos sobre experiências desenvolvidas em todos os países civilizados. Fez uma incursão atenta aos dados obtidos sobre o estado da instrução em diversos países, como a Inglaterra, os Estados Unidos, a França, a Suíça, a Alemanha, a Áustria, a Austrália etc. (Machado, 2001, p. 3-4).

Rui Barbosa defendia uma educação voltada à modernização do país, o que exigia a formulação de novas políticas públicas inspiradas nas experiências de nações já avançadas nesse processo. Tanto para ele quanto para Carlos de Carvalho, a educação constituía um instrumento essencial de transformação social.

Pensando nesse período, a Ditadura Militar no Brasil (1964-1985) impôs um drástico retrocesso às Ciências Sociais, notadamente à Sociologia. A repressão política, a censura e a perseguição a intelectuais geraram um ambiente de intimidação, que inibiu a produção de conhecimento e o debate acadêmico.

Conforme aponta Ianni (1989), foi nesse período que as forças sociais, as novas configurações de vida, as originalidades e os impasses da sociedade civil, urbano-industrial, burguesa ou capitalista, se manifestaram de forma mais explícita, demandando uma nova forma de compreensão e análise social, tornando a Sociologia um dos principais alvos desse regime autoritário:

A sociologia é fruto do mundo moderno. Surge no século XIX, época em que já se revelam mais abertamente as forças sociais, as configurações de vida, as originalidades e os impasses da sociedade civil, urbano-industrial, burguesa ou capitalista (Ianni, 1989, p. 1).

A contingência do componente curricular de Sociologia recentemente passou por esse processo, pois a Lei nº 11.684/2008 trouxe a obrigatoriedade para todas as séries do ensino médio, enquanto que, em 2017, a Lei nº 13.415/2017 excluiu a Sociologia das escolas públicas. Com a recente promulgação da Lei nº 14.945/2024, pelo Presidente Lula, houve a reestruturação do currículo do ensino médio, fundamentando-se na premissa de promover uma formação mais integral e alinhada aos projetos de vida dos/das estudantes.

A Lei nº 14.945/2024 tem como finalidade conectar o aprendizado com a realidade social e o mundo do trabalho, por meio da redefinição da carga horária, em que de 3 mil horas nos três anos do ensino médio, 2.400 horas devem ser destinadas à Formação Geral Básica (FGB), que inclui português, inglês, artes, educação física, matemática, ciências da natureza (biologia, física, química) e ciências humanas (filosofia, geografia, história, sociologia). A ampliação da carga horária para a formação humanística, conforme estipulado pela Lei nº 14.945/2024, representa um avanço significativo no que se refere à reestruturação do ensino médio, ao evidenciar a premente necessidade de uma formação holística que transcenda a mera tecnicidade.

Nesse contexto, a salvaguarda das Ciências Humanas, mencionando-se a volta da Sociologia como disciplina de caráter obrigatório, não isenta as dificuldades de sua implantação, já que não se dá de forma linear e desprovida de desafios. Pensando na perspectiva de que a sociedade, no exercício da cidadania (ou da negação da cidadania), se revela como um espaço social de intensos conflitos e tensões, os grupos disputam privilégios e resistem à opressão. A coexistência de extremos, desde a brutalidade dos massacres e da pobreza até a sublimidade da arte e da ciência, demonstra a complexidade da vida social.

Assim, a análise sociológica se torna fundamental para desvendar as dinâmicas que constroem as interações humanas e para compreender a intrincada teia de relações que caracteriza a sociedade. Colaboram com esse entendimento Machado, Amorim e Barros (2016, p. 12):

Muito mais do que um conjunto de normas e regras, a sociedade é também espaço de conflitos, tensões e desavenças. Grupos em busca de privilégios, grupos que lutam contra a opressão, disputas religiosas, tudo isso faz parte da vida em sociedade. De um lado, massacres, discriminações sistemáticas, falta de liberdade, pobreza extrema, escravidão. De outro, o talento de um músico, a destreza de um esportista, a genialidade de um pintor, a sensibilidade de um poeta, a imaginação de um cientista, entre tantas outras manifestações do espírito humano.

Relacionando o excerto acima com o pensamento de Florestan Fernandes — amplamente reconhecido e citado nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Sociologia do estado do Paraná—, destacamos que ambos atuam na defesa de que a Sociologia deveria ser uma ferramenta crítica e ir além da mera descrição dos fenômenos sociais. Assim, busca desvendar as estruturas de poder que perpetuam



as disparidades e os conflitos, permitindo que os indivíduos compreendam sua própria posição no mundo e as forças que moldam suas vidas.

No Brasil, a Sociologia crítica ganhou força e perspectiva própria pelo criterioso estudo do sociólogo Florestan Fernandes (1972), para quem o pensamento crítico descortina as diversidades, as desigualdades e os antagonismos, apanhando os fenômenos sociais por diferentes perspectivas analíticas, capazes de compreender os grupos e classes sociais em sua situação histórica. Para ele, o conhecimento sociológico crítico configura-se em uma autoconsciência científica da sociedade, com a sociologia assumindo o caráter de uma técnica racional de consciência e de explicação das condições de existência e do curso dos eventos histórico-sociais (Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Sociologia do estado do Paraná, 2008, p. 69).

A Sociologia, na concepção de Tomazi (2010), emerge como um instrumento basilar para a emancipação individual, coletiva e para a transformação do tecido social. Ao cultivar a capacidade de discernimento crítico e reflexivo, os indivíduos desenvolvem a capacidade de analisar criticamente a informação que recebem, discernindo sobre as estruturas do discurso e construindo suas próprias avaliações acerca da realidade social.

Dito isso, uma das preocupações da Sociologia é formar indivíduos autônomos:

[...] uma das preocupações da Sociologia é justamente formar indivíduos autônomos, que se transformem em pensadores independentes, capazes de analisar o noticiário, as novelas da televisão, os programas do dia a dia e as entrevistas das autoridades, percebendo o que se oculta nos discursos e formando o próprio pensamento e julgamento sobre os fatos, ou ainda, mais importante, que tenham a capacidade de fazer as próprias perguntas para alcançar um conhecimento mais preciso da sociedade à qual pertencem (Tomazi, 2010, p. 8).

Nesse contexto, a “imaginação sociológica” emerge como uma ferramenta fundamental, permitindo que os estudantes estabeleçam conexões significativas entre suas experiências individuais e o contexto social mais amplo. Ao estimular a explicitação de interpretações pessoais e a análise das relações entre biografia e história, nos advertem Bomeny e Freire-Medeiros (2010, p. 4) que:

[...] a todo momento os alunos são estimulados a explicitar suas interpretações pessoais sobre o mundo e convidados a desenvolver a “imaginação sociológica”, que é o projeto cultural da disciplina, ou seja, estabelecer as conexões entre as experiências individuais (biografias) e a vida em sociedade (história). O aluno precisa, por sua vez, conscientizar-se do papel ativo que ele próprio tem em sua formação escolar, reconhecendo

o caminho que terá que percorrer para chegar à compreensão do que está sendo estudado: ler, refletir, dissertar, debater, pesquisar, produzir.

A Sociologia oferece ferramentas conceituais significativas para a desnaturalização de relações de poder autoritárias e para a análise crítica das injustiças sociais experimentadas no seu entorno. Adicionalmente, a disciplina estimula o diálogo e a convivência respeitosa no ambiente escolar, promovendo a valorização da diversidade étnica, de classe social e de gênero, fomentando a rejeição a preconceitos e à violência, e, conseqüentemente, propiciando a construção de relações mais dialógicas entre os discentes.

A Sociologia como forma de autoconsciência da realidade social é retratada por Jinkings (2007), que a concebe por sua capacidade de transcender a mera observação dos fenômenos sociais, permitindo que a própria sociedade reflita sobre suas dinâmicas, estruturas e contradições.

A Sociologia pode ser vista como uma forma de autoconsciência da realidade social. Essa realidade pode ser local, nacional, regional ou mundial, micro ou macro, mas cabe sempre a possibilidade de que ela possa pensar-se criticamente, com base nos recursos metodológicos e epistemológicos que constituem a Sociologia como disciplina científica. [...] Na medida em que o conhecimento sociológico se produz, logo entra na trama das relações sociais, no jogo das forças que organizam e movem, tensionam e rompem a tessitura e a dinâmica da realidade social (Jinkings, 2007, p. 115).

Ao desvendar os mecanismos invisíveis que subjazem às práticas e fenômenos sociais, o componente de Sociologia possibilita uma compreensão mais profunda da realidade. Essa análise crítica, conforme apontado por Bourdieu (2004), torna visíveis os diferentes projetos de sociedade para melhor compreender a realidade.

A Sociologia, portanto, tem a função de tornar visíveis as estruturas que operam na vida social e que muitas vezes são tomadas como naturais ou evidentes. Revela os mecanismos invisíveis que moldam as práticas e os fenômenos sociais, ajudando a compreender e a transformar a realidade social.

À formação do estudante é apresentado o estranhamento, enquanto categoria fundamental da sociologia, o qual transcende a mera admiração ou espanto, configurando-se como a condição primeira para a investigação crítica do mundo social. Ao desnaturalizar o cotidiano, o estranhamento incita o indivíduo a questionar as estruturas sociais, as normas e os valores que, frequentemente, são tomados como dados e imutáveis. Tal postura analítica, proporcionada aos estudantes do ensino médio, ao promover o distanciamento do senso comum, possibilita a emergência de uma compreensão mais profunda das relações de poder, das desigualdades e dos

processos de construção social que influenciam a experiência humana (Bourdieu, 2004, p. 11-12).

Esse estranhamento pode significar admiração ou espanto. Diante disso, a primeira condição que se coloca como questionamento é: O que faz isso ser assim e não de outra forma? Essa postura suscita explicação e a busca da explicação, conseqüentemente, possibilita a desnaturalização do mundo das coisas (Carvalho Filho, 2014).

Em complemento, Saviani (2021, p. 154) indica que

passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada.

Dito isso, a Sociologia desempenha um papel científico fundamental ao permitir que ultrapassemos o senso comum e alcancemos uma consciência científica mais aprofundada. Essa transição é crucial para a análise crítica da realidade que nos cerca, capacitando-nos a compreender as estruturas sociais, os comportamentos coletivos e as dinâmicas de poder que estruturam nosso mundo de forma mais objetiva e fundamentada.

Nesse sentido, adverte-se sobre a urgência da desnaturalização histórica dos processos de submissão que a escola (mencionando-se a Sociologia) precisa descortinar, subvertendo essas narrativas dominantes, questionando os fundamentos impostos e iluminando os mecanismos pelos quais a dominação se perpetua:

A linguagem, a comunicação, os modos de expressão, tanto orais quanto escritos e mesmo as imagens, têm reproduzido mensagens que mantêm a lógica violenta da dominação das minorias, aqui compreendido como gêneros, raças, etnias e, também das majorias, como as populações e nações empobrecidas pela ação do mercado capitalista que consome, vilipêndia e destrói a natureza humana, vegetal, animal e mineral. Na iluminação da filosofia e sociologia da linguagem podemos ver mais claramente o caminho percorrido pela humanidade com as conduções que os homens poderosos, brancos, ocidentais, religiosos, enriquecidos e eruditos têm imposto como verdades absolutas e incorporadas como fundamentos inquestionáveis, produzindo a cultura brasileira de supremacia oligárquica (Saviani, 2021, p. 168).

A Sociologia oferece uma lente potente para compreendermos como “verdades absolutas” foram impostas e naturalizadas ao longo da história. Essas verdades foram, em grande parte, construídas por homens poderosos, brancos, ocidentais,

religiosos, enriquecidos e eruditos, e têm sido historicamente empregadas para perpetuar a lógica da violência e da subjugação. Assim, instiga-se a pensar:

O colonialismo não se desenvolve distante e descolado das compreensões, características e ações do patriarcalismo. As sociedades colonizadas, no sentido de se encontrarem sob a cultura dominadora, colonialista-patriarcalista, não percebem essa condição violenta — que se instala, se subjetiva — e acentuam, reproduzem, tais práticas nas relações de gênero, no silenciamento e sufocamento da pluralidade e da diversidade, inclusive das diversas e múltiplas formas e manifestações de vida. Parece ser nesse aspecto que ao gênero feminino é imposta uma condição secundária, de humilhação e violência. A ação cultural de acento patriarcal e colonialista, estabelece, maniqueistamente, as fronteiras entre o correto e o errado porque *“las convenciones encarnan siempre juegos de poder e intereses que se materializan en inclusiones y exclusiones”* (Martínez-Herrera, 2022, p. 86).

A superação da tradição formalista do colonialismo cultural exige uma reavaliação profunda dos modos de expressão e da própria construção do pensamento. A persistência das violências de gênero, enraizadas em uma herança patriarcal de domínio, posse e autoridade inquestionável, encontra na linguagem um campo fértil tanto para sua perpetuação quanto para sua superação.

A urgência em desvelar essa realidade, que fere a dignidade humana, é apontada por Martínez-Herrera (2022), quando retrata as violências de gênero, fruto de heranças patriarcais marcadas pelo controle, pela posse e pela centralização das decisões, que podem ser superadas na medida em que as linguagens contribuam para romper com a tradição formalista do colonialismo cultural.

Isso implica ampliar as formas de expressão e de construção do pensamento, incorporando a dualidade de maneira ambivalente como primeiro passo para reconhecer que existem múltiplas, diversas e democráticas formas de comunicação. Uma nova cultura começa a ganhar forma quando a linguagem e seus modos de expressão assumem que há sempre mais caminhos para promover a dignidade humana, a equidade, a justiça social, a cultura de paz, a solidariedade e o diálogo, do que aqueles limitados pelos hermetismos dogmáticos e pelas hegemonias colonialistas de matriz patriarcal.

A centralidade da Sociologia na formação das juventudes estudantis reside na sua capacidade de fomentar a reflexão sobre consciência social, elementos basilares para a construção de uma educação emancipadora. Nesse sentido, Guareschi (2018) destaca que, ao transcender a mera transmissão de conteúdo, a Sociologia convida

os/as jovens a questionarem as estruturas sociais, a desnaturalizarem o cotidiano e a se tornarem sujeitos/as ativos/as na transformação da realidade.

A superação de modelos pedagógicos baseados na passividade e no paternalismo, em prol de uma educação que promova o crescimento em consciência crítica, se revela como um imperativo ético e político para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Somente a educação que parte da reflexão, do crescimento em consciência, pode ser uma educação verdadeiramente libertadora e que leve a uma autêntica responsabilidade, tornando o ser humano digno, isto é, merecedor, e não apenas receptor passivo de um paternalismo que domina o mais profundo da consciência (Guareschi, 2018, p. 22).

A partir da concepção dos teóricos da área, aliada à experiência docente desta pesquisadora, podemos afirmar que a Sociologia é necessária no currículo do ensino médio, pois proporciona o desenvolvimento do pensamento crítico, analítico e contextualizado, ajudando a entender os projetos de sociedade, analisar as consequências para a população e encorajar os/as estudantes a terem uma posição cidadã, como previsto nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

Um papel central que o pensamento sociológico realiza é a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Há uma tendência sempre recorrente a se explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política, etc. com argumentos naturalizadores. Primeiro, perde-se de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim; segundo, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais (Brasil, 2006, p. 5-6).

Dessa forma, a educação se coloca como pilar essencial, ao concebê-la como “fonte de vida”, em que Ferreira e Bittencourt (2008) destacam a formação individual como crucial para a construção da dignidade humana. A ausência dessa formação, por sua vez, pode levar à alienação e à marginalização, impedindo o indivíduo de se integrar à coletividade.

[...] entendendo-a como fonte de vida, porque sem uma determinada formação em uma determinada sociedade dada, uma pessoa não tem condições de viver plenamente nessa sociedade, tornando-se alienada, marginalizada, não participando do conjunto da vida humana. Dependendo, ainda, da formação que receber, terá condições de viver plenamente a sua vida, defender e produzir vida nesta sociedade, ou, transformar-se no antídoto do que venha ser humano com vida, com ânimo, com disposição e

alegria de viver, de produzir e lutar pelos bens da vida (Ferreira; Bittencourt, 2008, p. 52).

Ainda na ideia de que esse é um ponto crucial para a efetividade das transformações no ensino médio, e trazendo esta visão que parte da educação em geral para a especificidade da Sociologia, destacamos a análise de Moll (2017) sobre a participação ativa e engajada dos/das docentes e equipes pedagógicas. Concordamos com a autora com a ideia de que a ausência de protagonismo pode conduzir a mudanças homogeneizantes e descontextualizadas, alheias às dinâmicas culturais e sociais de cada território. No entanto, é fundamental ir além da mera participação. É preciso garantir que seja crítica, reflexiva e deliberativa, com os/as profissionais da educação tendo voz ativa na concepção, implementação e avaliação das políticas educacionais.

Além disso, a formação inicial e continuada de professores/as e equipes gestoras não pode ser vista como um simples complemento, mas como um pilar fundamental para o sucesso de qualquer processo educativo. Aliás, nenhuma mudança na educação escolar pode ser levada a sério sem um efetivo projeto de formação inicial e continuada de professores/as e equipes gestoras das escolas (Moll, 2017).

O caminho das mudanças do ensino médio na forma como está em curso, aponta para a efetiva participação dos/das professores/as e equipes pedagógicas das escolas, sem os quais podemos incorrer em mudanças homogeneizadoras e distantes das demandas culturais, sociais e produtivas locais, que podem ser modificadas e qualificadas se a inserção dos/das jovens for respeitosa e diferenciada da que vivemos hoje.

A negligência nesses aspectos pode comprometer a qualidade da educação e perpetuar desigualdades, evidenciando a necessidade de um olhar mais atento e crítico sobre as políticas educacionais e suas implicações.

## **5 A DIALÉTICA<sup>1</sup> DA INCLUSÃO: A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO E A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DEMOCRÁTICO DE SOCIEDADE**

Neste capítulo, buscamos responder ao segundo objetivo específico da pesquisa: “compreender o processo que tornou a Sociologia obrigatória no currículo do ensino médio, estabelecida pela Lei nº 11.684/2008 e sua importância *na e para* a formação humana integral”.

Retratamos a dialética da inclusão, propondo uma análise da Sociologia no ensino médio e sua relação com a construção de um projeto de sociedade crítico e emancipador. A dialética emerge como um motor propulsor do debate, incitando a problematização de ideias e ações em uma relação intrínseca entre o discurso e a prática, o entendimento e a ação, a teoria e sua aplicação. A dialética, portanto, se destaca como um processo dinâmico de interconexão e transformação, essencial para a construção de uma compreensão mais profunda e para a ação engajada na realidade social (Cassol; Zuchi; Mazzonetto, 2022).

Nesse contexto, a Sociologia se revela como uma disciplina fundamental, pois oferece as ferramentas conceituais e analíticas para examinar criticamente as contradições e os movimentos da sociedade, impulsionando a dialética do conhecimento e fomentando a construção de uma sociedade democrática mais consciente e participativa.

Dito isso, para compreender os processos sociopolíticos que culminaram na inclusão da Sociologia no ensino médio brasileiro, conforme estabelecido pela Lei nº 11.684/2008, que alterou o art. 36 da Lei nº 9.394/1996 (LDBEN), destacamos as razões pelas quais, em determinado momento histórico, houve uma valorização das Ciências Humanas no currículo escolar, em especial da Sociologia. Para tanto, aprofundamos a análise do contexto político e educacional da época, buscando identificar os fatos sociais que influenciaram a tomada de decisão de tornar a Sociologia obrigatória em todas as séries do ensino médio.

Nesta trajetória, em novembro de 2005, foi protocolado no Conselho Nacional de Educação o Ofício nº 9647/GAB/SEB/MEC, pelo qual o Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação encaminhou, para apreciação, documento anexado

---

<sup>1</sup> Utilizamos o termo “dialética” para enfatizar a importância do diálogo e da contradição, buscando examinar a justificativa entre a inclusão e exclusão da Sociologia, analisando-as no contexto de disputas que permeiam a construção de políticas educacionais.

sobre as “Diretrizes Curriculares das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio”, elaborado pela Secretaria com a participação de representantes de várias entidades.

O processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para as disciplinas de Sociologia e Filosofia, revela a complexidade das disputas e negociações que permeiam a construção de políticas educacionais. A participação de diferentes entidades nesse processo, demonstra a relevância atribuída à definição de parâmetros curriculares para essas disciplinas, ao mesmo tempo que evidencia a diversidade de perspectivas e conflitos de interesses.

Diante da necessidade de consolidar a obrigatoriedade da Sociologia no currículo escolar, as entidades defensoras da disciplina se viram obrigadas a retomar a luta no âmbito do Congresso Nacional (como por exemplo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS); Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS); Associação Brasileira de Antropologia (ABA); Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (em algumas frentes conjuntas na área de humanas) (ANPEPP); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (como aliada em pautas educacionais mais amplas) (ANPEd). Após um período de intensos debates e negociações, que se estenderam por quase dois anos, o Projeto de Lei nº 1.641/2003 foi finalmente aprovado, em 2008.

A legislação, sancionada pelo então presidente em exercício José Alencar, Lei nº 11.684/2008, promoveu alterações na LDBEN, estabelecendo a obrigatoriedade da Sociologia nas três séries do ensino médio. Com essa conquista, o foco do debate se deslocou para a formação dos/das professores/as de Sociologia e para a definição dos conteúdos a serem ministrados, inaugurando um novo capítulo na história da disciplina no cenário educacional brasileiro.

As entidades de defesa da obrigatoriedade da Sociologia tiveram, então, de novamente recorrer ao Congresso Nacional para “pacificar” a situação. Foram mais quase dois anos de debates, idas e vindas para finalmente, em 2008, o Congresso aprovar o PL [Projeto de Lei] n. 1.641/03 em tramitação, sendo sancionado pelo Presidente em exercício José Alencar como Lei n. 11.684/2008, que altera a LDB, tornando obrigatórias Sociologia e Filosofia nas três séries do ensino médio. O debate agora passa a ser sobre a formação do professor de Sociologia e os conteúdos a serem lecionados, mas isso é outra história (Moraes, 2011, p. 376).

A jornada para a obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio, culminando na Lei nº 11.684/2008, ilustra a força da mobilização social. A participação ativa de



entidades, educadores/as e intelectuais foi relevante para transformar debates em ação legislativa. Esse processo democrático sublinha a importância da sociedade civil organizada na construção de um currículo escolar mais crítico e reflexivo.

Diante desse debate ideológico sobre a obrigatoriedade do componente de Sociologia no currículo, se faz importante a participação ativa de pessoas, entidades sindicais, intelectuais da educação e, sobretudo, sociólogos, configurando um embate contra as forças que buscam silenciar vozes dissonantes e restringir o acesso ao conhecimento crítico.

A Sociologia, enquanto ferramenta de análise das estruturas de poder e das desigualdades sociais, representa uma ameaça para aqueles que se beneficiam da manutenção do *status quo*. Nesse sentido, a mobilização desses atores sociais se tornou fundamental para resistir às tentativas de desmantelamento da disciplina, garantindo que as novas gerações tenham acesso a um pensamento crítico capaz de questionar as narrativas dominantes e construir uma sociedade mais justa.

Moraes (2011) nos traz, em um breve relato, as principais considerações acerca desse percurso, para a construção da obrigatoriedade. Tudo começou em 1996, com a chegada, ainda que tardia, da transição democrática para a educação. O projeto da LDBEN que vinha tramitando no Congresso Nacional desde 1988, foi sancionado sob denominação de LDBEN nº 9.394/96. Nesta Lei, a Sociologia foi nomeada claramente, junto com a Filosofia; no entanto, o tratamento a ser dado a ambas, permaneceu obscuro na expressão “domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (Lei nº 9.394/96, art. 36, § 1º, III).

A leitura imediata e, de certa forma, condicionada pelo interesse corporativo, foi de que tal passagem significava a obrigatoriedade da disciplina. No entanto, em 1997, começa a tramitar na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei (PL) nº 3.178/1997, visando à alteração do art. 36 da LDBEN, dando-lhe uma redação menos ambígua, propondo explicitamente que Filosofia e Sociologia fossem disciplinas obrigatórias no ensino médio.

Conforme pronunciamento do Deputado Federal Padre Roque Zimmerman, no referido PL, dificilmente será bem-sucedida a inclusão de temas referentes à Sociologia e Filosofia por outras disciplinas, com docentes que não tenham a formação plena e adequada para o cumprimento dessa tarefa — o que motivou o PL, já que considerava insatisfatório o texto da LDBEN.

A manifestação da Presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE), Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, sobre a notável deficiência no desenvolvimento do pensamento crítico e analítico entre os/as estudantes brasileiros/as, sinaliza a premente necessidade de uma revisão aprofundada do paradigma educacional vigente. Para transcender essa lacuna, se tornou imperativa a implementação de um currículo que fomente a reflexão e o questionamento, por meio da integração, desde os primeiros anos de escolarização, de disciplinas como Sociologia e Filosofia, promovendo um engajamento ativo dos/das alunos/as com as complexidades da sociedade e do conhecimento.

De acordo com a Presidente do CNE, a escola brasileira, de modo geral, carece muito de uma dimensão crítica e analítica, e que esse trabalho precisa ser feito na escola, e não quando o/a estudante chega à universidade. Em sua opinião, a escola precisa trabalhar com a metodologia investigativa desde o início e, no ensino médio, os conteúdos de Sociologia e Filosofia, temas extremamente importantes do ponto de vista da cultura escolar, também proporcionam uma metodologia muito mais intensiva em relação ao aspecto de refletir e tomar decisões a partir de uma análise da realidade (Portal do MEC, 2009).

A efetivação de componentes curriculares como Sociologia e Filosofia, conforme preconizado no Parecer CNE/CEB nº 38/2006, transcende a mera inclusão formal no currículo escolar, e também a garantia de condições reais para sua implementação. Somado a isso, com docentes devidamente habilitados e acervos bibliográficos pertinentes, emerge como um pressuposto fundamental de educação básica. Ademais, a definição clara do papel dessas disciplinas no contexto curricular específico de cada escola se configura como um passo crucial para assegurar a relevância e o impacto de tais componentes na formação dos/das estudantes.

Como já foi dito no Parecer CNE/CEB nº 38/2006, não há dúvida de que, qualquer que seja o tratamento dado a esses componentes, as escolas devem oferecer condições reais para sua efetivação, com professores habilitados em licenciaturas que concedam direito de docência desses componentes, além de outras condições, como, notadamente, acervo pertinente nas suas bibliotecas. Nesta oportunidade, pode-se acrescentar que as escolas devem definir claramente o papel desses componentes no seu currículo, destinando carga horária suficiente para o seu adequado desenvolvimento (Brasil, 2008, p. 5).

A inclusão da Sociologia e da Filosofia no currículo do ensino médio, conforme delineado na Lei nº 11.684/2008, que altera o art. 36 da LDBEN, não se restringe ao

cumprimento de um imperativo legal, mas se configura como um investimento estratégico na formação integral dos estudantes.

A relevância dessas disciplinas transcende a mera transmissão de conteúdo, alicerçando-se no desenvolvimento de habilidades cruciais para o exercício da cidadania e o aprimoramento do indivíduo enquanto ser humano, o desenvolvimento do pensamento crítico e a autonomia intelectual e da formação ética, em consonância com os valores democráticos e os direitos e deveres dos cidadãos.

Daí emerge como um objetivo central, consolidando a importância intrínseca da Sociologia no contexto educacional brasileiro:

O zelo na eficácia dessa inclusão é da maior relevância, por atender à lei e pelo valor próprio como campos do conhecimento humano. Mas, é relevante, também, porque são propícios ao desejado desenvolvimento do educando para o exercício da cidadania, e seu aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, permitindo tempos e situações para a direta difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática, como diz a LDB em diferentes momentos ao tratar da Educação Básica e, em particular, do Ensino Médio (Brasil, 2008, p. 5).

A Lei Ordinária nº 11.684/2008, representou um marco significativo na trajetória da educação brasileira, ao alterar o art. 36 da Lei nº 9.394/1996 (em que o egresso do ensino médio deve demonstrar conhecimentos em Sociologia e Filosofia), pois a inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória no currículo do ensino médio, materializada por esta legislação, reflete uma busca pelo fortalecimento da formação crítica e reflexiva dos/das estudantes, reconhecendo a relevância dessas áreas do conhecimento para a compreensão da complexidade social e para a construção da cidadania.

Sob a perspectiva analítica da Lei, podemos compreender as motivações subjacentes à inclusão dessa disciplina no ambiente escolar e os desafios que a acompanha, além de sua relevância para o desenvolvimento integral dos/das estudantes.

A inclusão da Sociologia no currículo do ensino médio permitiu que os/as estudantes explorassem discussões sobre temas sociais relevantes, suscitando a reflexão sobre a realidade em que vivem. A Resolução nº 1/2009, ao definir Diretrizes para a implementação da Sociologia e Filosofia, enfatizou a importância de

abordagens pedagógicas que estimulem a autonomia, o pensamento crítico e a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento.

Para garantia do cumprimento das Diretrizes da LDBEN, referente à Filosofia e à Sociologia, não há dúvida de que, qualquer que seja o tratamento dado a esses componentes, as escolas devem oferecer condições reais para sua efetivação, com docentes habilitados/as em licenciaturas que efetivos, além de outras condições, como, notadamente, acervo pertinente nas suas bibliotecas.

O artigo 3º da Resolução nº 1/2009, ao estabelecer a necessidade de aulas suficientes e docentes qualificados/as, evidencia a relação intrínseca entre política educacional e prática pedagógica: “Art. 3º. Os sistemas de ensino devem zelar para que haja eficácia na inclusão dos referidos componentes, garantindo-se, além de outras condições, aulas suficientes em cada ano e professores qualificados para o seu adequado desenvolvimento” (BRASIL, 2009, p. 1). No entanto, a análise dos processos de implementação revela que a garantia dessas condições nem sempre foi uma realidade, o que impacta diretamente na qualidade do ensino dessas disciplinas e na formação do/da estudante.

Na LDBEN, ficou clara a importância da Sociologia, pois estimula o/a estudante a pensar como são construídos os paradigmas sociais, como classe, gênero, etnia, e como eles refletem no cotidiano das pessoas, aprendendo a valorizar a diversidade humana e se colocar de forma empática em relação ao outro, construindo relações dialógicas e humanitária para a construção do conhecimento.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

[...]

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (Brasil, 1996, p. 1).

Em outras palavras, é necessário “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto” (Freire, 1996, p. 23).

Ao abordar a Sociologia, importa destacar os estudos de Durkheim (2004), proeminente sociólogo francês que desempenhou um papel fundamental na consolidação da Sociologia como ciência. Através de suas obras e estudos pioneiros,

estabeleceu um método sociológico rigoroso, que buscava tratar os fatos sociais como “coisas”, ou seja, como objetos de análise científica. O sociólogo defendia a necessidade de observar e analisar os fenômenos sociais de forma objetiva, buscando identificar as causas dos fatos sociais, independentemente das particularidades históricas e culturais.

É fato social toda maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou, ainda, toda maneira de fazer que é geral na extensão de uma sociedade dada e, ao mesmo tempo, possui uma existência própria, independente de suas manifestações individuais (Durkheim, 2004, p. 13).

A partir da perspectiva durkheimiana, a obrigatoriedade da Sociologia (2008) pode ser interpretada como um fato social que refletia uma demanda crescente por uma formação cidadã mais crítica e reflexiva. A inserção da disciplina no currículo escolar representava uma tentativa de fortalecer a consciência coletiva, fomentando a compreensão das estruturas sociais e suas desigualdades.

Em complemento, a análise proposta por Ramos (2005), destaca a necessidade de superar a fragmentação do conhecimento, buscando a construção de um currículo que promova a formação integral do/da estudante. Com isso, a autora evidencia os desafios e potencialidades da organização curricular integrada, e ao explorar as complexidades dessa abordagem pedagógica, convida a uma reflexão crítica sobre a articulação entre ensino técnico e formação geral:

No currículo que integra formação geral, técnica e política, o estatuto de conhecimento geral de um conceito está no seu enraizamento nas ciências como “leis gerais” que explicam fenômenos. Um conceito específico, por sua vez, configura-se pela apropriação de um conceito geral com finalidades restritas a objetos, problemas ou situações de interesse produtivo. A tecnologia, nesses termos, pode ser compreendida como a ciência apropriada com fins produtivos. Em razão disto, no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica (Ramos, 2005, p. 120).

O currículo, na forma acima apresentado, busca equilibrar a formação técnica e humanística, atribuindo importância para as Ciências Humanas, ao tornar obrigatórias as disciplinas de Filosofia e Sociologia em todas as séries do ensino médio.

A trajetória política que culminou na formulação de um projeto educacional contra-hegemônico durante os governos Lula, conforme analisado, foi importante para a distribuição de políticas sociais, com Programas como Bolsa Família, ProJovem e Primeiro Emprego. Através de acordos entre Governo Federal, estados e municípios, a execução desses programas foi descentralizada, alcançando diretamente as comunidades mais pobres. Essa abordagem visava utilizar a estrutura educacional como um meio eficaz para implementar e disseminar benefícios sociais em nível local.

Cabe destacar que os programas sociais são muito importantes, permitindo que estudantes de baixa renda permaneçam na escola e tenham acesso a recursos educacionais. Além disso, esses programas estimulam a permanência escolar, uma vez que o auxílio financeiro reduz a necessidade de os/as estudantes trabalharem para sustentar suas famílias, possibilitando que se concentrem nos estudos.

Ao passo que são fundamentais, também é preciso reconhecer que os programas colaboram, mas não são uma solução completa para os problemas da educação no Brasil. É necessário um investimento contínuo em infraestrutura escolar, formação de professores/as e melhoria da qualidade do ensino para garantir que todos os/as estudantes tenham acesso a uma educação de excelência. Além disso, é importante monitorar e avaliar constantemente a eficácia desses programas, para garantir que estejam atingindo seus objetivos e beneficiando aqueles que mais precisam (Oliveira, 2009).

A educação tem sido apontada como um importante setor de distribuição de tais políticas, desde o Bolsa Família até os programas dirigidos às juventudes, a educação tem exercido papel crucial na implementação de programas sociais dirigidos aos mais pobres. Observa-se, assim, que como política social, a educação tem cumprido relevante tarefa na distribuição de renda àqueles/as que se encontram na condição de assistidos/as, exercendo, muitas vezes, importante papel na seleção de públicos atingidos. Esses programas chegam à escola pública como mais uma tarefa a ser desempenhada em meio ao conjunto de exigências apresentadas aos/as docentes.

Para Oliveira (2009), apesar de ser divulgado como um instrumento de defesa da educação pública sob a responsabilidade do Estado, o PDE se revela como uma coleção de programas distintos, elaborados no âmbito do MEC. As ações que compõem o PDE, embora reproduzam a descentralização e o foco em grupos específicos, buscam restabelecer o protagonismo do Estado, conforme declarado pelo

então Ministro da Educação, Fernando Haddad, através da reestruturação do papel do MEC na coordenação das políticas educacionais.

Esse papel é voltado a contribuir para que o objetivo da política nacional de educação se harmonize com os objetivos fundamentais da própria República, fixados pela Constituição Federal de 1988, ou seja, construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

A perspectiva de Fernando Haddad, enquanto Ministro da Educação, articula a educação republicana como alicerce para uma sociedade equitativa. A educação, para Haddad, emerge como o motor do desenvolvimento nacional, visando a redução das disparidades sociais. A garantia de educação de qualidade pelo Estado é, portanto, essencial para alcançar tais objetivos (Oliveira, 2009, p. 207).

A sociedade neoliberal, que tem como princípios o progresso e a eficiência a qualquer custo, paradoxalmente solidifica abismos entre os indivíduos, ora celebrando uma inclusão superficial e mercadológica, ora naturalizando uma exclusão sistêmica, profunda e estrutural, que marginaliza e inviabiliza quem não se alinha aos ditames do mercado ou não possui o capital social, econômico e cultural exigido.

Nesse sentido, adverte Sawaia (2001, p. 8):

A sociedade exclui para incluir e essa transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico.

O autor escancara o paradoxo da inclusão social no capitalismo contemporâneo: a sociedade proclama a inclusão como valor, mas na prática a utiliza como máscara para perpetuar a exclusão. O discurso da inclusão serve para legitimar a ordem desigual, transformando os sujeitos em “incluídos” apenas naquilo que convém ao sistema — como força de trabalho precarizada, consumidores endividados ou estatísticas de programas compensatórios. Assim, a inclusão torna-se ilusória, pois a maioria é integrada de forma subordinada e carente, mantida no circuito econômico apenas o suficiente para reproduzir a estrutura que a oprime. Sob o pretexto de incluir,

a sociedade apenas desloca a exclusão para novas formas de exploração e invisibilidade.

A dualidade (entre excluir e incluir) revela que esse processo não é estático. Pelo contrário, deve ser compreendido como uma corrente em constante fluxo, na qual indivíduos ou grupos são ora inseridos, ora marginalizados, muitas vezes dependendo dos princípios e interesses daqueles que detêm o poder.

A partir desse pensamento, não há como construir uma sociedade livre, justa e solidária sem uma educação republicana, pautada pela construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade. Só é possível garantir o desenvolvimento nacional, se a educação for alçada à condição de eixo estruturante da ação do Estado de forma a potencializar seus efeitos. Reduzir desigualdades sociais e regionais se traduz na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade.

A defesa da Sociologia no currículo escolar se revela como um projeto de sociedade humanitário, com bases democráticas na construção do conhecimento. A insistência em manter essa disciplina como componente obrigatório sinaliza o anseio por uma construção social que valorize o pensamento crítico, a reflexão sobre as estruturas de poder e a capacidade de questionar as narrativas hegemônicas.

A luta pela Sociologia, portanto, transcende a mera defesa enquanto disciplina escolar, configurando-se como um embate político e ideológico em torno do tipo de cidadão e de projeto de sociedade que se deseja construir.



## **6 REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O DESMONTE DA SOCIOLOGIA: IMPLICAÇÕES PARA A DEMOCRACIA E A FORMAÇÃO CIDADÃ**

Neste capítulo, buscamos responder ao terceiro objetivo específico da pesquisa: “identificar as motivações que fomentaram a exclusão do componente de Sociologia no ensino médio, estabelecida pela Lei nº 13.415/2017, estabelecendo uma análise crítica sobre as consequentes implicações para a democracia e a formação cidadã”.

Para iniciar a discussão, destacamos Ravitch (2013), que expõe uma perspectiva crítica sobre o termo “reforma” no contexto da educação pública, questionando a legitimidade do movimento que se autodenomina reformista. A autora argumenta que a utilização do termo é inadequada, pois os defensores dessa causa não buscam aprimorar a educação pública, mas sim transformá-la em um setor lucrativo da economia a serviço do Mercado.

Essa visão revela que a agenda por trás da “reforma” educacional transcende a mera otimização do sistema, visando a privatização e a mercantilização da educação.

“Reforma” realmente não é um bom nome, porque os defensores dessa causa não procuram reformar a educação pública, mas transformá-la em um setor empreendedor da economia. Os grupos e indivíduos que constituem o movimento de reforma de hoje se apropriaram da palavra “reforma” porque tem conotações positivas no discurso político americano e na história americana. Mas as raízes desse movimento de reforma podem ser atribuídas a uma ideologia radical que tem uma desconfiança fundamental em relação à educação pública e uma hostilidade ao setor público em geral. O movimento de “reforma” é na verdade um movimento de “reforma empresarial”, financiado em grande parte por grandes fundações, gerentes de fundos hedge de Wall Street, empreendedores e o Departamento de Educação dos EUA. O movimento está determinado a cortar custos e maximizar a concorrência entre escolas e entre professores (Ravitch, 2013, p. 19).

A Reforma do Ensino Médio, de 2017, foi orquestrada por um grupo que não faz parte do cotidiano escolar. Evidenciou-se a participação de entidades como Bradesco, Natura e Instituto Ayrton Senna, além de outras organizações ligadas ao movimento “Todos Pela Educação” e a grupos empresariais.

Esses atores exerceram influência significativa na concepção e implementação das mudanças na educação. A ideia de criar profissionais “flexíveis”, que conseguem mudar de área sem uma especialização profunda, parece, à primeira vista, ser uma

forma de juntar a teoria e a prática novamente, superando a divisão do trabalho. No entanto, essa retórica esconde um problema: aumenta a distância entre o trabalho manual e o intelectual, o que acaba consolidando um cenário de grande desigualdade. Por outro lado, a comunidade escolar não teve participação significativa no processo decisório da reforma, o que demonstra uma privação intencional de oportunidade para uma participação efetiva.

Dito isso, a Reforma, instituída pela Lei nº 13.415/2017, e sancionada durante a gestão do Presidente Michel Temer, promoveu intencionalmente profundas mudanças no currículo escolar. Entre as alterações, destacaram-se a flexibilização curricular e a redução da obrigatoriedade de determinados componentes, como a Sociologia.

Quando Temer assumiu a Presidência da República, no lugar da presidente Dilma, uma das primeiras ações que realizou foi implementar a medida provisória 746/2016, que depois de aprovada tornou-se a Lei do Ensino Médio 13.415/2017. Esta lei flexibiliza: a) a aprendizagem, de acordo com os itinerários que serão incorporados nas escolas; b) a profissionalização de professores, porque permite a atuação de profissionais com notório saber; e c) a educação pública e gratuita, porque permite a privatização da parte técnica do ensino médio, ficando sob a responsabilidade do Estado somente as disciplinas obrigatórias (Alba, 2019, p. 144).

As intrincadas interações que delineiam a estrutura e a forma proposital da educação contemporânea podem ser elucidadas através da análise de três pilares fundamentais de reforma e controle: o currículo, o mercado e a gestão. Nesse cenário, a imbricação entre o mercado e a gestão emerge como um vetor crucial na reorientação dos objetivos e da própria essência das instituições de ensino.

Conforme elucidado por Ball (2004, p. 64), a gestão assume um protagonismo inegável, agindo como catalisador e propulsor de uma série de transformações subsequentes no panorama educacional. É óbvio, porém, que a gestão escolar não existe fora de seu contexto, especialmente no que tange às reformas. Portanto, suas decisões dependem diretamente das políticas de educação nacional:

Em termos gerais, as reformas e as formas de controle que incorporam podem ser representadas por três grupos: o currículo, o mercado, e a gestão. Em particular, o mercado e gestão são amarrados juntos na reformulação de orientação e propósito nas escolas. Gestão desempenha um papel chave no fornecimento de outras alterações (Ball, 2004, p. 64).

No contexto contemporâneo, a compreensão das políticas educacionais ultrapassa as fronteiras do Estado. A educação, cada vez mais, configura-se como um tema central nas agendas políticas regionais e globais, emergindo, não apenas como um pilar social, mas também como um relevante vetor do comércio internacional.

Conforme Ball (2004, p. 1108), ela se consolida como uma oportunidade de negócio, regulado pelas leis da oferta e da demanda:

Não é mais possível ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-Nação: a educação é um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional. A educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios (Ball, 2004, p. 1108).

O autor lança uma crítica contundente à pesquisa em política educacional, apontando para uma falha central: a incapacidade de contextualizar e analisar a educação dentro de um panorama mais amplo de transformações cultural, econômicas e política.

A educação não existe em um vácuo; ela é intrinsecamente construída de forma intencional por forças econômicas, como políticas de austeridade ou de investimento, e por agendas políticas, que podem privilegiar a meritocracia, a equidade ou a formação para o mercado de trabalho. Ignorar essas influências é como tentar entender uma política pública fora de seu contexto, o que trará prejuízos à população que dela participa:

Ao falhar em dar conta das maneiras pelas quais a educação é incluída em um conjunto de mudanças econômicas e políticas mais gerais, pesquisadores em política educacional restringem as possibilidades de interpretação e jogam os atores que vivem os dramas de educação para fora da sua totalidade social e de seus múltiplos desafios (Ball, 2011, p. 43).

No âmbito da pesquisa em políticas educacionais, a tendência de descontextualizar os atores sociais de suas complexas realidades, cujas experiências são analisadas de forma fragmentada, sejam estudantes, docentes, pais ou gestores. Ao invés de reconhecê-los como indivíduos imersos em um vasto emaranhado de desafios sociais, econômicos e culturais, frequentemente são categorizados como meros “agentes educacionais”.

Essa perspectiva limitada, falha em compreender que as vivências desses indivíduos (como a precarização do trabalho docente ou a escassez de recursos em

sala de aula) não são meramente questões pedagógicas isoladas, mas manifestações de um contexto político-econômico mais amplo que, em muitos casos, os oprime. Essa miopia analítica, segundo Ball (2011), tem consequências severas, restringindo a profundidade interpretativa das pesquisas e desumanizando os sujeitos que vivenciam as complexidades do cenário educacional.

A crítica de Ball (2011) convida a repensar a forma como se analisam as políticas educacionais, destacando que elas não podem ser compreendidas de modo isolado ou linear. Embora o autor não proponha uma perspectiva holística em sentido estrito, suas reflexões sugerem a importância de ampliar o olhar analítico para além dos limites institucionais, reconhecendo que a educação está em constante interação com outras dimensões da vida social e que as práticas políticas e pedagógicas jamais são neutras.

Nesse cenário, Bowe, Ball e Gold (1992) iluminam um aspecto importante ao argumentar que a diversidade de histórias, experiências, valores, propósitos e interesses dos indivíduos e grupos envolvidos na política, leva a leituras e aplicações distintas do que foi concebido: “Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos” (Bowe; Ball; Gold, 1992, p. 22).

Os autores lembram que as políticas não são entidades estáticas, mas campos de intencionalidades, contestação e negociação. Sua efetivação não depende apenas de sua formulação ideal, mas, intrinsecamente, das múltiplas interpretações e apropriações que ocorrem em diferentes níveis e contextos. Reconhecer essa complexidade é essencial para uma análise mais profunda da política, que vai além do texto oficial e investiga as dinâmicas de poder e as subjetividades que constroem no cotidiano coletivo em sua materialização.

Repensando a Reforma do Ensino Médio, da forma como foi implementada, percebe-se que não está conseguindo promover o desenvolvimento integral dos/das estudantes. Em vez disso, tem focado em formar mão de obra qualificada para o mercado, o que leva ao questionamento sobre o verdadeiro papel da escola na sociedade atual e a necessidade urgente de reavaliar as políticas educacionais. É preciso encontrar um equilíbrio entre a formação para o trabalho e a formação para a vida, garantindo que os/as estudantes desenvolvam outras dimensões para viver de forma digna.

A partir disso, Kuenzer e Grabowski (2016, p. 25) retratam a formação voltada ao discurso do capital, promovendo uma divisão dualista na educação:

O novo discurso do capital sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis; se o trabalhador transitará ao longo de sua trajetória laboral por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada; a integração entre as trajetórias de escolaridade e laboral será o elo de integração entre teoria e prática, resgatando-se, dessa forma, a unidade rompida pela clássica forma de divisão técnica do trabalho, que atribuía a uns o trabalho operacional, simplificado, e a outros o trabalho intelectual, complexo.

Ao encontro dessa proposição, está o estudo de Castro (2011), ao postular que uma gestão de cunho empresarial traz elementos como atingir metas, mensurar resultados, premiar ou punir os colaboradores:

Nos últimos anos, explicitam-se os critérios da boa gestão: 1) definir objetivos claros (o piano sobe ou desce?); 2) quantificar as metas (sem medir não sabemos onde estamos); 3) compartilhar as metas com os colaboradores; 4) criar instrumentos para acompanhar o funcionamento, passo a passo; e 5) criar mecanismos para premiar, punir e corrigir os desvios (Castro, 2011, p. 1).

No contexto da Reforma, significando todo o corpo de educadores/as da escola, suscita um debate de princípios antagônicos, gerando uma disputa ideológica e política sobre a educação.

A internacionalização das políticas educacionais, conforme delineado por Libâneo (2016), emerge como um fenômeno intrinsecamente ligado à globalização. Nesse cenário, agências internacionais de natureza monetária, comercial e financeira desempenham um papel intencional ao formular recomendações de políticas públicas para nações em desenvolvimento na educação.

Essa dinâmica evidencia a crescente interdependência global e a influência de organismos internacionais na configuração dos sistemas educacionais nacionais:

[...] a internacionalização das políticas educacionais é um movimento inserido no contexto da globalização, em que agências internacionais multilaterais de tipo monetário, comercial, financeiro e creditício formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento. Essas recomendações incluem formas de regulação das políticas em decorrência de acordos de cooperação, principalmente nas áreas da saúde e da educação (Libâneo, 2016, p. 42).

A teoria do capital humano, originalmente formulada por Theodore Schultz, emerge como a base teórica para a tendência de vinculação entre educação e desenvolvimento econômico. Essa perspectiva, que se disseminou entre técnicos de economia, finanças e planejamento educacional, ganhou força ao ser incorporada à legislação educacional.

Saviani (2007) destaca a influência dessa teoria na construção das políticas educacionais, evidenciando a crescente importância atribuída à educação como um investimento em capital humano.

O pano de fundo dessa tendência está constituído pela teoria do capital humano, que, a partir da formulação inicial de Theodore Schultz, se difundiu entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação, e adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação educacional. Com a aprovação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, buscou-se estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial (Saviani, 2007, p. 363).

A complexidade da hegemonia também é retratada por Kuenzer (1997), afirmando que ela se manifesta não apenas no plano econômico, mas também no intelectual e moral. No contexto das políticas educacionais, essa perspectiva nos convida a analisar como a hegemonia se expressa na definição de currículos, na formação de docentes e na gestão escolar.

A reforma educacional, nesse sentido, pode ser vista como um instrumento de poder, que busca moldar os valores e as concepções de mundo dos indivíduos, alinhando-os aos interesses da classe dominante. “É neste sentido que a hegemonia, além de expressar uma reforma econômica, assume as feições de uma reforma intelectual e moral” (Kuenzer, 1997, p. 52).

A crescente influência do setor privado nas diretrizes e definições da política educacional brasileira configura um cenário que demanda análise crítica. A comunidade escolar, os pesquisadores e especialistas são atores sociais fundamentais na construção de uma educação democrática e de qualidade, e por vezes, são também marginalizados nesse processo decisório.

Tal configuração evidencia a necessidade de investigar as relações de poder e os interesses que permeiam a formulação das políticas educacionais, buscando compreender como a lógica do mercado se sobrepõe, em determinadas circunstâncias, aos princípios da educação pública e democrática.

Quando políticas no nível nacional são gestadas retirando a participação, diálogo e autonomia da comunidade educacional, introduzidas de forma arbitrária, como é o caso da MP [Medida Provisória] do ensino médio, e sem levar em consideração as construções já realizadas sobre os temas, temos a clara dimensão de qual projeto o capital quer para o país. Ademais, esses sujeitos encontram apoio naqueles que acreditam que suas ideias irão funcionar, ter impacto e gerar retorno como resultado social ou lucro (Peroni; Caetano; Lima, 2017, p. 422).

Ao pensar em uma reconfiguração do discurso capitalista sobre a educação, em que a ênfase recai na formação de profissionais, dotados de flexibilidade, destacamos o disposto por Kuenzer e Grabowski (2016), no sentido de que, essa aparente superação da divisão clássica do trabalho oculta uma nova forma de exploração, na qual a flexibilidade se traduz em precarização e intensificação do trabalho.

A suposta unidade resgatada, mascara a crescente desigualdade, em que a elite intelectual se distancia cada vez mais sobre a classe trabalhadora:

O novo discurso do capital sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis; se o trabalhador transitará ao longo de sua trajetória laboral por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada; a integração entre as trajetórias de escolaridade e laboral será o elo de integração entre teoria e prática, resgatando-se, dessa forma, a unidade rompida pela clássica forma de divisão técnica do trabalho, que atribuía a uns o trabalho operacional, simplificado, e a outros o trabalho intelectual, complexo (Kuenzer; Grabowski, 2016, p. 25).

Uma tendência preocupante na educação contemporânea diz respeito à formação reduzida a um mero conjunto de competências e avaliações de desempenho. Sob a égide da empregabilidade imediata, o ensino se converte em repasse de conteúdos mínimos, desvalorizando o papel crucial docente e revelando uma visão utilitarista da educação que compromete a formação integral do indivíduo, transformando-o em um instrumento de produção.

Faz-se uma lista de competências e um sistema de avaliação de desempenho que comprove aprendizagem, no sentido de formar sujeitos produtivos visando a empregabilidade imediata. Com isso, a função do ensino fica reduzida a passar os conteúdos “mínimos”, desvalorizando-se o papel do professor e, em consequência, tudo o que diga respeito à pedagogia, à didática, ao ensino (Libâneo, 2016, p. 48).

A análise perspicaz de Zank e Malanchen (2020) mostra a intrínseca relação entre o esvaziamento curricular e as demandas do sistema produtivo capitalista. Os autores observam uma deliberada redução de conteúdo, moldada para atender as necessidades de um mercado de trabalho que prioriza competências específicas em detrimento da compreensão holística da sociedade.

Essa lógica utilitarista, materializada na BNCC, fomenta um ensino centrado no cotidiano e nos resultados imediatos, em consonância com as avaliações em larga escala. A pedagogia das competências, assim ressuscitada, subordina a formação integral do indivíduo aos imperativos da empregabilidade, negligenciando a formação crítica e reflexiva.

Esse esvaziamento de conteúdos propositalmente atende à demanda do sistema produtivo, ou seja, as necessidades do sistema capitalista, que, grosso modo, exige a formação para o trabalho com determinadas características. Essas características, que também podemos chamar de competências (pensando na organização e nos objetivos da BNCC), estão dissociadas da necessidade de compreender a sociedade em sua totalidade. Daí o foco no cotidiano, na experiência e, claro, nos resultados rápidos, conforme expectativa das avaliações em larga escala (Zank; Malanchen, 2020, p. 138).

A reflexão de Frigotto (2021) ao “Novo Ensino Médio”, ecoa como um alerta sobre os riscos da fragmentação curricular e da desvalorização do conhecimento básico. O autor denuncia a oferta de um ensino superficial, que esteriliza as ciências básicas e impede a formação integral dos/das estudantes brasileiros/as. Essa “dupla traição” compromete o futuro dos/das estudantes, ao negar-lhes o acesso a um conhecimento sólido, e ao inviabilizar a formação de novos/as cientistas.

Pela negação do conhecimento básico mediante um coquetel de arranjos fragmentados que esterilizam as ciências básicas (da natureza, humanas e sociais) o “Novo Ensino Médio” oferece à maioria dos jovens brasileiros “um pastel de vento”. Uma dupla traição: aos jovens porque lhes barra o futuro e à nação, porque se anula a possibilidade de formar milhares de novos cientistas. A luta pelo adiamento da sua implantação e, a partir de 2022 com forças políticas que substituam a prioridade das armas pela ciência e educação, a sua revogação constitui-se tarefa ética e política de todas as forças democráticas (Frigotto, 2021, p. 1).

A persistência de um modelo educacional que reproduz as desigualdades sociais, perpetuando a dicotomia entre a formação técnica para as classes populares e a formação universitária para as elites, configura um dos desafios mais prementes da educação brasileira contemporânea. As palavras de António Nóvoa, reverberadas



por Krawczyk e Ferretti (2017), ecoam essa preocupação, ao denunciar o “novo vocacionalismo” que orienta os percursos formativos, consolidando destinos predeterminados.

A escola pública, em sua essência, deveria ser um espaço de ruptura com essa lógica, um *locus* de possibilidades e transformações, onde os/as estudantes possam transcender suas origens e construir futuros diversos. A escola que se limita a confirmar destinos, que aprisiona os indivíduos em trajetórias pré-estabelecidas, se revela como um instrumento de perpetuação das desigualdades, contrariando sua vocação emancipadora.

Em entrevista concedida, Nóvoa, para Krawczyk e Ferretti (2017, p. 40) traz como análise sobre a Reforma do Ensino Médio que

os percursos formativos, na prática, mantêm a tradição de que os pobres servem para ser operários e os ricos, doutores. É o que chamamos de novo vocacionalismo. Agora, o melhor da escola pública está em contrariar destinos. Podemos ser amanhã uma coisa diferente de que somos hoje. Uma escola que confirma destinos, que transforma em operário o filho do operário é a pior escola do mundo.

No contexto político marcado pelo pós-golpe da Presidente Dilma Rousseff (2016), a ascensão de uma nova hegemonia política impulsionou uma agenda de reforma educacional com contornos ideológicos bem definidos. A exclusão da Sociologia como disciplina obrigatória do ensino médio revelou uma intencionalidade clara: a formação de indivíduos tecnicamente capacitados, mas desprovidos de senso crítico e capacidade de análise social.

Essa manobra estratégica visa suprimir a reflexão sobre as complexidades da sociedade, moldando um perfil discente mais alinhado às demandas de um sistema que prioriza a produção em detrimento da consciência cidadã e da vivência dos Direitos Humanos.

A Medida Provisória nº 746/2016, e a posterior sanção da Lei nº 13.415/ 2017, que traz a exclusão da Sociologia como matéria obrigatória no ensino médio, aponta uma reforma significativa e robusta para a educação. Considerando essa norma, buscamos compreender o que justifica para as políticas de educação, a necessidade de exclusão da Sociologia do currículo.

Isso porque, essa exclusão de disciplina do ensino médio dificultou o estudo do aporte teórico como ferramenta importante na construção da cidadania dentro das

práticas escolares, como nos adverte Freire (1996, p. 38): “[...] fazer e o pensar sobre o fazer, [...] a prática docente crítica implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

A reforma foi implementada por meio da MP nº 746/2016, durante o governo Temer, fortemente influenciada pela conjuntura de crise política e econômica, e pelas pressões do mercado de trabalho, que visavam alinhar o ensino médio às demandas do mercado, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades técnicas.

Havia uma crescente preocupação com a empregabilidade dos/das jovens e a necessidade de preparar a força de trabalho para os desafios da economia globalizada, e por uma visão de reformulação do papel do Estado na educação, gerando conflitos com a forma autoritária que foi imposta, pela falta de diálogo com a comunidade educacional.

Na conjuntura política e econômica, a agenda do governo Temer e as pressões do mercado de trabalho foram fatores que influenciaram ambos os eventos, o *impeachment* de 2016 e a Reforma do Ensino Médio. Esses dois processos emergiram em um momento histórico compartilhado, em que um foi decorrência direta do outro. Assim, concordamos com Frigotto (2019, p. 7), que reflete criticamente sobre o Golpe de 2016, que

[...] esconde, em seu ritual formal, parlamentar e jurídico, o grau maior de violência sobre direitos daquilo que é historicamente nossa tragédia de ditaduras e golpes institucionais para interromper processos de mudanças que afetam os privilégios de velhas e novas oligarquias. [...] A prova contundente disto se explicita nos efeitos imediatos e mediatos do golpe. Imediatamente são as contrarreformas aprovadas de agosto de 2016 a outubro de 2018 que decretam, ao mesmo tempo, o desmanche da esfera pública e, com ela, os direitos universais do trabalho digno, da educação, da saúde, da cultura.

A contundente assertiva do autor oferece uma lente crítica na conexão estabelecida entre o Golpe e o subsequente desmantelamento da esfera pública, materializado em contrarreformas que impactaram direitos fundamentais como trabalho, educação, saúde e cultura. Nesse sentido, a análise de Frigotto (2019) serve como um alerta para as consequências de eventos políticos como esse, de 2016, cujos efeitos transcendem a esfera imediata e se manifestam em políticas públicas que constroem a formação das futuras gerações.

A exclusão das Ciências Humanas do núcleo essencial do ensino médio, portanto, pode ser vista não apenas como uma reestruturação curricular, mas como

um sintoma de um projeto mais amplo de desarticulação da capacidade crítica e da consciência histórica da sociedade brasileira, em consonância com a lógica de preservação de privilégios denunciada pelo autor.

A exclusão da Sociologia, em 2017, a partir de análise documental e bibliográfica, indica uma mudança, refletindo um conjunto de valores e interesses que priorizam outras áreas do conhecimento ou que, por algum motivo, consideram a Sociologia menos relevante para a formação dos/das estudantes.

Essa mudança abrupta na política educacional demonstra a força dos fatos sociais que se impõem aos indivíduos, independentemente de suas vontades, construindo as práticas e as representações sociais.

Por outro lado, percebe-se que a disciplina de Sociologia não pertence ao currículo escolar nos governos de direita, totalitários, em períodos de ditadura militar, com uma política neoliberal em questão, na defesa do Estado mínimo, que busca a formação técnica com o viés para o mercado de trabalho. Com isso, entende-se que os estudantes não têm oportunidade de formar sua representação crítica sobre a sociedade e, assim, tornam-se meros operários em uma política de governo que preza somente pelo mercado de trabalho e não pelo conhecimento do cidadão (Wieczorkiewicz; Baade; Ens, 2021, p. 104).

A exclusão dessa disciplina do currículo escolar representa um retrocesso e um ataque à própria democracia. Ao negar aos/as estudantes a oportunidade de desenvolver um olhar crítico sobre a sociedade, limita também sua capacidade de participação ativa na construção de um futuro mais justo e igualitário. Nesse sentido, “somente a sociologia histórico-crítica nos dá elementos para podermos fazer um papel de desmistificação do que está aí, mostrando a precariedade de tudo o que existe, e mostrando a relatividade de tudo o que é histórico” (Guareschi, 2018, p. 34).

A compreensão do currículo como um constructo social e não como um conjunto de saberes neutros e universais, constitui um ponto nevrálgico para a análise crítica da educação. Silva (2004) explicita essa perspectiva, ao evidenciar que o currículo, em suas diversas formas e manifestações, é resultado de processos históricos e sociais complexos, permeados por disputas e conflitos.

A divisão do currículo em disciplinas, a organização sequencial dos conteúdos e a hierarquização dos saberes não são dados naturais, mas sim construções sociais contingentes, que refletem as relações de poder e os interesses que expressam um projeto de sociedade. Essa perspectiva convida a uma reflexão sobre os objetivos

sociais e políticos do ensino, desvelando as intencionalidades e os valores que subjazem à organização curricular.

[...] aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é (Silva, 2004, p. 14).

A ideologia neoliberal, ao pregar a autonomia individual e a responsabilização exclusiva do sujeito por seu próprio destino, contradiz a própria complexidade das relações sociais e a necessidade de políticas públicas que garantam direitos sociais e promovam o bem-estar coletivo. A privatização da educação, como aponta Silva (2020), é um exemplo emblemático dessa lógica, que fragiliza o sistema educacional e impede o acesso de grandes parcelas da população a uma educação de qualidade.

A pandemia de Covid-19, ao evidenciar a interdependência humana e a importância da ciência e do conhecimento compartilhado, expôs as falhas desse modelo e a necessidade de um novo paradigma educacional. A exclusão da Sociologia do currículo escolar, nesse contexto, revela uma tentativa de obscurecer as raízes sociais das desigualdades e de impedir que os/as estudantes desenvolvam um pensamento crítico capaz de questionar o *status quo*.

Anderson (1996), menciona os perigos do neoliberalismo após a Segunda Guerra Mundial, ao abordar a intervenção estatal nos mecanismos de mercado, argumentando que representam uma ameaça à liberdade individual, tanto no âmbito econômico quanto político:

O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é O caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política (Anderson, 1996, p. 9).

As contradições entre os princípios do neoliberalismo e as necessidades sociais se manifestam na tensão entre o poder do mercado e o bem-estar coletivo. Estado neoliberal tende a priorizar a criação de um ambiente favorável aos negócios e ao acúmulo de capital, e essa lógica do mercado, quando aplicada de forma

irrestrita, pode gerar ou exacerbar desigualdades, precarizar o trabalho, restringir o acesso a serviços essenciais e enfraquecer as redes de proteção social.

Vemos em todos os países, não somente na América Latina, tendências a um desemprego de massas de caráter permanente, uma produção da pobreza e, também, o surgimento de um alto grau de desesperança e de violência, inclusive nos países escandinavos. Esta tendência autodestrutiva da competição atual no capitalismo, geradora de mecanismos cada vez mais intensos de exclusão social de uma grande parte da população, é um aspecto central desta contradição sociológica. No entanto, o problema não se esgota aí. As tendências destrutivas do capitalismo se enfrentam também com populações historicamente mais capacitadas. Tanto em nível mundial como local, estas tendências tropeçam em classes populares e classes médias mais instruídas, o que constitui um dado sumamente importante (Therborn, 1996, p. 47).

Essa narrativa de tirar a responsabilidade do Estado e da sociedade, atribuindo o sucesso apenas ao esforço individual, mascara desigualdades, responsabilizando o indivíduo pelo fracasso, como se fosse um processo individual, ignorando todas as circunstâncias que o cercam. A liberdade se torna um dever no neocapitalismo, pressionando o indivíduo a ser bem-sucedido — se não tem sucesso, faltou iniciativa própria ou esforço.

Fontenele e Silva (2012) criticam essa visão, questionando a ilusão da igualdade e a distribuição de responsabilidades:

[...] dizem-nos: “a igualdade de oportunidades está aí, garantida; se você não teve sucesso é porque não estudou, ou, se estudou, não foi o suficiente, ou, se já foi muito, não foi o que era útil”. É assim que a individualização neoliberal assume o caráter duplo de estratégia de “desresponsabilização” por parte do Estado e da sociedade e de culpabilização do indivíduo. Nos tempos do neocapitalismo, não podemos não ser livres: mais que um direito, a liberdade tornou-se um dever (Fontenele; Silva, 2012, p. 383).

A busca incessante pela “qualidade total” na educação também é tema de pesquisas realizadas por Carvalho (1998), que revela em seu estudo, uma visão de formação cidadã que se alinha perigosamente com os imperativos do mercado. Nessa perspectiva, o indivíduo é moldado para ser um agente eficiente, competitivo e produtivo, uma engrenagem otimizada dentro da máquina da sociedade.

[...] busca a qualidade (total), no sentido de formar cidadãos eficientes, competitivos, líderes produtivos, rentáveis, numa máquina, quando pública, racionalizada. Este cidadão — anuncia-se — terá empregabilidade e, igualmente, será um consumidor consciente (Carvalho, 1998, p. 81).

A promessa de empregabilidade e consumo consciente, embora sedutora, mascara uma redução do ser humano a meras variáveis econômicas, em que a racionalização e a rentabilidade se sobrepõem a valores mais amplos e complexos da existência humana.

Coimbra e Leitão (2007), desvelam a face oculta da sociedade contemporânea, em que a meritocracia e a mobilidade social mascaram a exclusão sistêmica. Os “excluídos” são estigmatizados, enquanto os “diferentes” e “criadores” são vistos como ameaças à ordem estabelecida. Essa visão dicotômica perpetua a desigualdade, reforçando a ideia de que o “sucesso” é reservado aos “merecedores”, enquanto os demais são relegados à marginalidade.

A sociedade contemporânea é percebida como o mundo livre, aberto, das liberdades democráticas, onde se glorifica o mito da mobilidade social, onde o indivíduo é percebido como aquele que, se possuir méritos, terá aprovação e reconhecimento, “vencerá na vida”. Assim, o grande contingente de excluídos teria uma essência faltosa, seriam considerados marginais, desordeiros, danosos e pecadores. Da mesma forma, os contestadores, os não convencionais, os diferentes, os fora-da-norma, os transgressores e, mais do que nunca, os inventores, criadores e construtores de outros modos de viver e existir, também seriam indesejáveis, pois estariam habitando o território da falta, do “mal”. Em suma, seriam perigosos (Coimbra; Leitão, 2007, p. 169).

A fluidez das fronteiras entre o público e o privado, fenômeno de crescente relevância no cenário contemporâneo, manifesta-se na infiltração de interesses privados na gestão estatal. Essa dinâmica, que se materializa na ocupação de espaços decisórios em ministérios, secretarias, conselhos e fundações públicas, revela uma reconfiguração do poder, em que a lógica do mercado subverte a primazia do interesse público. A permeabilidade das estruturas estatais às agendas privadas demanda uma análise crítica dos mecanismos de controle e transparência, a fim de salvaguardar a autonomia do Estado e a defesa do bem comum.

O ensino médio, etapa conclusiva da educação básica no Brasil, concebe-se para acolher uma população escolarizada na faixa etária de 15 a 17 anos, se inserindo, portanto, no período juvenil. A formulação e a execução de políticas educacionais para este nível de ensino requerem, imperativamente, uma análise minuciosa das múltiplas dimensões que caracterizam as juventudes contemporâneas.

É fundamental reconhecer que as juventudes não se manifestam como uma entidade homogênea, mas como um conjunto heterogêneo de vivências, identidades e trajetórias, intrinsecamente ligadas aos contextos sociais, políticos, culturais e

econômicos em que os jovens se encontram. Com isso, “[...] tem sido objeto de um processo de construção social, onde se jogam influências de natureza econômica, política e social e onde, muitas vezes, se confrontam saberes comuns e saberes científicos” (Alves, 2008, p. 3).

A contrarreforma do ensino médio, ao promover o desmantelamento do direito à educação básica, configura um ataque frontal à formação integral dos/das jovens brasileiros/as, ao priorizar uma formação técnica e instrumental, negligencia a importância da formação crítica e reflexiva, comprometendo a capacidade dos/das jovens na escolha de profissões diversas, ficando reféns de mão de obra barata para o mercado.

Frigotto (2021, p. 1) explicita a gravidade da situação:

O desmanche ao direito à educação básica pela contrarreforma do ensino médio por si já nega às gerações de jovens os fundamentos científicos e culturais para a travessia à dupla cidadania: política e econômica. A primeira que supõe bases para uma inserção autônoma na vida em sociedade atuando como sujeitos emancipados e, a segunda, os fundamentos das ciências que embasam as tecnologias nos processos de produção industrial, agrícola e dos serviços.

A histórica dicotomia estrutural do ensino médio, alvo de críticas contundentes por Kuenzer (1997, p. 9), manifesta-se novamente ao se constatar que

o ensino médio no Brasil, tem-se constituído ao longo da história da educação brasileira como o nível de mais difícil enfrentamento, em termos de sua concepção, estrutura e formas de organização, em decorrência de sua própria natureza de mediação entre a educação fundamental e a formação profissional *stricto sensu*.

É importante ressaltar que a exclusão da Sociologia não é um problema isolado, mas sim, parte de um processo mais amplo de desvalorização da educação e do conhecimento. A luta pela reintrodução da Sociologia no currículo escolar é, portanto, uma luta por uma educação de qualidade e por uma sociedade mais justa e democrática. Esperamos que este estudo possa contribuir na reflexão sobre os projetos de sociedades que perpassam as políticas da educação, chegando no cotidiano das salas de aulas.

Com as alterações significativas na estrutura do ensino médio brasileiro e a nova redação do art. 36 da LDBEN, se estabeleceu um currículo dividido em duas partes: a BNCC e os itinerários formativos. Essa alteração sinaliza uma reestruturação do

ensino médio, buscando conciliar uma formação comum a todos/as os/as estudantes com a possibilidade de aprofundamento em áreas de interesse individual. A implementação dessa mudança tem gerado debates sobre a adequação da BNCC e dos itinerários formativos às necessidades dos/das estudantes e à realidade das escolas brasileiras.

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que 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, a saber:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – formação técnica e profissional (Brasil, 2017, p. 1).

A análise das alterações no ensino médio revela uma complexidade que transcende a intenção de “protagonismo juvenil” e “equidade de aprendizagem”. Embora a legislação busque modernizar o ensino, a implementação prática suscita questionamentos sobre a efetividade e os impactos sociais dessas mudanças.

A ideia de protagonismo juvenil pode ser obscurecida pela precarização do ensino, especialmente em escolas com infraestrutura e recursos limitados. A autonomia dos/das estudantes na escolha dos itinerários formativos pode ser comprometida pela falta de orientação e pela oferta restrita de opções. A garantia de “mesmos direitos de aprendizagem” esbarra nas desigualdades socioeconômicas que permeiam o sistema educacional brasileiro. Além disso, a implementação da BNCC e dos itinerários formativos exige investimentos significativos em infraestrutura, formação de professores/as e materiais didáticos, sob pena de aprofundar as disparidades existentes.

A ênfase nos itinerários formativos, com foco em áreas específicas do conhecimento, pode levar a um tecnicismo excessivo, em detrimento da formação integral dos/das estudantes. A necessidade de articular a BNCC com os itinerários formativos, exige um cuidado especial para garantir a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos. A implementação bem-sucedida das mudanças depende de um compromisso com a equidade, a qualidade e a relevância do ensino, bem como de um monitoramento constante dos resultados e dos impactos sociais.

A retórica de “aprimoramento” e “flexibilização” com a recente reestruturação do ensino médio brasileiro, conforme delineada pelo MEC, é pormenorizada no



Parecer do Conselho Nacional de Educação (2017), homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017:

- a. Implantar a BNCC, o que implicaria nas alterações curriculares do Ensino Médio ou a necessidade de (re)elaboração dos currículos a partir da BNCC, tendo em vista colocar em prática a proposta de flexibilização curricular;
- b. A escolha por Itinerários Formativos — os currículos do “Novo” Ensino Médio terão uma parte referenciada na BNCC (formação geral básica) e os itinerários formativos, que propiciam caminhos de estudos distintos aos estudantes. Segundo o MEC, “[...] ajustados às suas preferências e ao seu projeto de vida [...]. É principalmente na escolha do Itinerário Formativo, portanto, que se materializa o protagonismo juvenil”. No entanto, a oferta dos Itinerários Formativos deve considerar as possibilidades de escolas e redes;
- c. Formação técnica e profissional no ensino médio regular. Aos estudantes matriculados no Ensino Médio regular será possibilitado a escolha de cursar integralmente um itinerário técnico. Para o MEC o aluno poderá “fazer um curso técnico junto com cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), ou até mesmo um conjunto de FICs articuladas entre si [...]. Existe ainda a oportunidade de os jovens percorrerem itinerários voltados para uma ou mais áreas do conhecimento complementados por Cursos FIC”;
- d. A ampliação e distribuição da carga horária. “O Novo Ensino Médio amplia a carga horária das escolas de 2.400 horas para, pelo menos, 3.000 horas totais”. Desse total, deve-se garantir até 1.800 horas para a Formação Geral Básica, de acordo com os conhecimentos previstos na BNCC. O restante da jornada deve ser destinado aos Itinerários Formativos. Mas, as escolas têm até março de 2022 para se adaptarem a essas mudanças. (BRASIL, 2017, p. 32).

No Brasil, em meio a profundas disparidades socioeconômicas e regionais, a escola pública se estabelece como a principal via de acesso formal ao universo cultural, científico, artístico, filosófico e da formação cívica para os grupos socialmente vulneráveis. Nesse contexto, a atual reconfiguração curricular do ensino médio, ao introduzir os itinerários formativos, manifesta um *déficit* ontológico na concepção formativa.

Essa fragmentação epistemológica do *corpus* de conhecimentos basilares — das Ciências Humanas e Naturais à Matemática e Linguagens — compromete a integralidade e a universalidade da formação nessa etapa, conforme observado por Zank e Malanchen (2020, p. 138):

Esse esvaziamento de conteúdos propositalmente atende à demanda do sistema produtivo, ou seja, as necessidades do sistema capitalista, que, grosso modo, exige a formação para o trabalho com determinadas características. Essas características, que também podemos chamar de competências (pensando na organização e nos objetivos da BNCC), estão dissociadas da necessidade de compreender a sociedade em sua totalidade. Daí o foco no cotidiano, na experiência e, claro, nos resultados rápidos, conforme expectativa das avaliações em larga escala.

A atual política educacional brasileira, marcada pela adoção de um viés meritocrático, como exemplificado pela BNCC, perpetua a exclusão social ao negligenciar as profundas desigualdades socioeconômicas. Ao transferir a responsabilidade pelo fracasso educacional para os indivíduos, o sistema exime-se de sua função de adaptação às necessidades diversas da população:

A perspectiva meritocrática de educação, claramente assumida pelo atual governo nos modos como vem gerindo a política educacional do país — a BNCC é apenas uma de suas expressões — produz a exclusão social na medida em que responsabiliza as vítimas pelo fracasso que é do sistema, incapaz de se adaptar às necessidades e possibilidades de grandes segmentos da população, produzindo a exclusão ativamente por meio dos reducionismos que a reafirmam e provocam, ou seja, fabricando-a pelo abandono dos mais frágeis e necessitados em nome do sucesso, atestado pelo bom rendimento, dos mais fortes. Estamos aqui denunciando a falácia da igualdade de oportunidades nos sistemas unificados de currículo e avaliação. E a pergunta que se impõe é: a quem interessa essa (des)igualdade? (Oliveira, 2018, p. 56-57).

A complexidade e diversidade intrínsecas ao tecido social brasileiro desafiam a homogeneização proposta pela BNCC. A verdadeira equidade educacional, longe de se ancorar em um modelo único, demanda a oferta de trajetórias plurais, adaptadas às distintas origens, necessidades e realidades socioeconômicas dos estudantes.

A insistência em tratar igualmente os desiguais aprofunda as disparidades, perpetuando a exclusão e a inferiorização de certos grupos. O reconhecimento da necessidade de propostas e experiências curriculares diversificadas pode promover a equalização social e a redução das desigualdades.

A pluralidade do Brasil, ao contrário do caminho escolhido pelo governo ao insistir com a BNCC, exige pluralidade de possibilidades, de oferta de trajeto e de garantias de condições para que o processo ensino-aprendizagem ocorra. Para origens diferentes, necessidades diferentes, características sociais, culturais e econômicas diferentes, é preciso oferecer trajetórias diferentes! Tratar igualmente os desiguais é aprofundar a desigualdade! É inferiorizar alguns perante os outros. Reconhecer a necessidade de oferecer possibilidades diversas/plurais de proposta e experiência curricular a alunos diferentes/desiguais é necessário para promover a equalização social e a redução das desigualdades (Oliveira, 2018, p. 57).

A noção de que as políticas públicas estão em constante movimento, construídas por processos históricos e mediadas pelas intencionalidades de quem está no poder, gera instabilidades e incertezas, desafiando-nos a muitos questionamentos.

As políticas — compreendidas em sua complexidade e caracterizadas por elementos instáveis e contraditórios — estão em permanente movimento através do tempo e do espaço, delineando uma trajetória e mantendo sempre um grau de incerteza sobre onde vai “chegar” (Rezende; Baptista, 2011, p. 173).

A Lei nº 14.945/2024, por sua vez, marca uma guinada na política educacional brasileira ao promover uma revisão substancial da Reforma do Ensino Médio, de 2017. Entre os ajustes previstos, está a ampliação da carga horária da Formação Geral Básica e a retomada de um núcleo mais consistente de disciplinas obrigatórias, o que impacta diretamente o lugar das Ciências Humanas — e, em especial, da Sociologia — no currículo. Ao contrário do modelo anterior, que fragmentou e reduziu o espaço para reflexão crítica, a nova lei busca restabelecer um equilíbrio entre formação técnica e formação cidadã.

A implementação gradual da lei significa que as redes de ensino e as escolas terão um período de adaptação, o que abre espaço para disputas e negociações sobre prioridades curriculares. Nesse cenário, a Sociologia reassume um papel central: oferecer instrumentos teóricos e metodológicos para compreender a sociedade, questionar desigualdades e analisar os processos históricos e culturais que moldam o presente. Mais do que “cumprir carga horária”, trata-se de consolidar uma educação que permita ao/a estudante entender a construção social de conceitos como trabalho, gênero, poder e cidadania.

Se a aplicação da lei for acompanhada de políticas formativas adequadas para professores/as e de materiais didáticos alinhados ao novo desenho curricular, a Sociologia pode recuperar (e ampliar) seu potencial de formar cidadãos críticos e engajados. Porém, sem esse investimento, há o risco de que as mudanças se limitem a ajustes formais, sem produzir transformação real na experiência educacional. O debate, portanto, não é apenas sobre “quantas horas” a disciplina terá, mas sobre a concepção de educação e de sociedade que se pretende consolidar.

Dito isso, como ensinam Cassol, Zuchi e Mazzonetto (2022, p. 82), “o algo dado, contém o não-dado ainda-não-dado e, talvez, o indivisível, o in-dável. Deixamos escapar muito mais da coisa, de algo, do que conseguimos assimilar, compreender”. Dito isso, a reflexão que fizemos não consegue abarcar o processo de exclusão da Sociologia do currículo do ensino médio (2017) em sua totalidade. Pelo contrário, essa reflexão nos convida a reconhecer que a realidade é muito mais complexa do que

aquilo que podemos perceber superficialmente, porque existem aspectos que permanecem ocultos, que ainda não foram descobertos ou que talvez nunca sejam acessíveis à nossa compreensão, que é limitada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo desta pesquisa evidenciou que a trajetória da Sociologia no currículo do ensino médio brasileiro não é apenas uma questão pedagógica, mas um reflexo direto das disputas ideológicas e políticas que permeiam o campo educacional.

A inclusão da Sociologia, pela Lei nº 11.684/2008, e sua posterior exclusão, com a Lei nº 13.415/2017, revelam a oscilação entre projetos de sociedade antagônicos: de um lado, uma concepção de educação voltada para a formação cidadã, crítica e emancipatória; e de outro, a conversão em uma lógica utilitarista, alinhada ao ideário neoliberal, que subordina a escola às demandas imediatas do mercado de trabalho.

Os textos analisados a partir de uma perspectiva de reflexão crítica demonstram que a retirada da obrigatoriedade da Sociologia fragiliza a formação integral dos/das estudantes, reduzindo as possibilidades de compreensão crítica da realidade social e de exercício pleno da cidadania. Ao limitar o acesso a um conhecimento que questiona, problematiza e desnaturaliza as estruturas sociais, tal medida contribui para o aprofundamento das desigualdades e para a manutenção de um modelo educacional excludente.

Constatamos que a presença da Sociologia no currículo, quando efetiva e articulada com práticas pedagógicas significativas, potencializa o desenvolvimento do pensamento crítico e fortalece o compromisso com valores democráticos. Contudo, para que isso se concretize, é imprescindível garantir condições estruturais e formativas adequadas: professores/as habilitados/as, carga horária suficientemente adequada, materiais didáticos de qualidade e políticas de valorização docente.

Ao analisar o percurso histórico e político que marcou a inclusão e a exclusão da Sociologia no currículo do ensino médio, resta evidente que tais movimentos não ocorreram de forma isolada ou neutra, mas que foram fruto de disputas entre projetos educacionais que se confrontam na arena pública: a defesa da educação como direito social e bem público *versus* a concepção instrumental, que enxerga a formação escolar sob a ótica da empregabilidade e da adaptação a um modelo econômico desigual.

Esse embate revela que o currículo é, antes de tudo, um território de disputa. A desobrigatoriedade da Sociologia representa uma sinalização política de que o

conhecimento crítico e reflexivo pode ser relativizado ou mesmo suprimido diante de interesses hegemônicos, e essa postura ameaça, profundamente, o papel da escola como espaço de formação integral dos sujeitos e de fortalecimento da democracia.

Este estudo também demonstrou que a presença da Sociologia no currículo é um fator determinante para ampliar a compreensão dos/das estudantes sobre temas estruturais, como desigualdade social, relações de poder, Direitos Humanos, diversidade e cidadania. Ao desenvolver a capacidade de análise e interpretação da realidade, a disciplina contribui para formar sujeitos mais conscientes de seu papel na sociedade e mais preparados para participar ativamente da vida pública.

No contexto atual, em que a Lei nº 14.945/2024 estabelece ajustes na organização do ensino médio e retoma parte da formação geral básica, abre-se uma oportunidade concreta para recolocar a Sociologia em um lugar de centralidade. Entretanto, a efetividade dessa medida dependerá da implementação real, do compromisso das redes de ensino e da resistência frente a pressões políticas e econômicas que possam esvaziar seu conteúdo ou reduzir sua carga horária.

Por fim, esta pesquisa reafirma que defender a Sociologia no ensino médio não é apenas uma pauta de especialistas ou professores/as da área, mas um imperativo para qualquer projeto democrático de educação. Manter e fortalecer esse espaço significa reconhecer que a formação de cidadãos críticos, capazes de compreender e transformar o mundo, é um investimento social de longo prazo, e não um obstáculo ao desenvolvimento econômico. Trata-se, portanto, de uma decisão sobre o tipo de sociedade que queremos construir e que papel atribuímos à escola pública nesse processo.

Diante do exposto, é possível afirmar que os objetivos desta pesquisa foram alcançados e que o problema de pesquisa foi respondido de forma consistente. A análise construída permitiu identificar e compreender os fatores políticos, teóricos e ideológicos que influenciaram a inclusão e a exclusão da Sociologia no currículo do ensino médio, bem como, avaliar criticamente as implicações dessas mudanças para a formação dos/das estudantes.

Ao demonstrar a relevância da disciplina para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a consolidação de valores democráticos, este estudo reforça que sua permanência no currículo não se trata de uma escolha pedagógica, mas de uma decisão política de significativo impacto social.

Considerando os resultados obtidos, vislumbramos alguns caminhos e possibilidades de continuidade desta investigação, por meio de estudos que analisem a implementação da Lei nº 14.945/2024 e seus efeitos concretos sobre a oferta e o conteúdo da Sociologia no ensino médio, incluindo a forma como redes estaduais e escolas efetivamente reorganizarão seus currículos.

Pesquisas futuras podem adotar metodologias de campo, envolvendo entrevistas com professores/as, gestores/as e/ou estudantes, além da observação de práticas pedagógicas, para compreender de que maneira a disciplina é trabalhada no cotidiano escolar e quais são os desafios e potencialidades identificados pelos atores envolvidos. Outro caminho possível é o estudo comparativo entre diferentes unidades federativas, de modo a identificar variações regionais e estratégias bem-sucedidas de valorização da Sociologia, contribuindo para a formulação de políticas públicas mais equitativas e efetivas.

Em suma, repensar a educação no ensino médio brasileiro exige ir além de ajustes estruturais ou meros arranjos curriculares: é preciso recolocar no centro do debate o tipo de cidadão e de sociedade que desejamos formar. Nesse processo, a Sociologia ocupa um papel estratégico e insubstituível, pois oferece ferramentas para compreender criticamente a realidade, desnaturalizar desigualdades e questionar estruturas de poder que limitam a democracia. Ignorar ou minimizar esse papel, significa aceitar uma formação escolar que prepara para a adaptação, mas não para a transformação; que ensina a obedecer, mas não a questionar; que privilegia a técnica em detrimento da consciência.

Assim, em um país marcado por profundas desigualdades sociais, fortalecer a Sociologia no ensino médio não é um luxo acadêmico, mas uma urgência política, pedagógica e ética para que a escola pública seja, de fato, um espaço de emancipação e não de reprodução de injustiças.

## REFERÊNCIAS

ALBA, Rogéria Pereira. **Mercantilização da educação no Brasil**: da proposta do Banco Mundial à incorporação nos Planos Nacionais de Educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

ALMEIDA, Carlos Fernando. **As vicissitudes na implantação do componente curricular Sociologia no ensino médio da rede pública do estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

ALVES, Jorge Alexandre. **A trajetória da sociologia escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro a partir da implementação da Lei 11.684/2008**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019.

ALVES, Natália. **Juventudes e inserção profissional**. Coleção Ciência da educação. Lisboa: Educa, 2008.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 9-23.

ARNT, Gabriel Schenkmann. **“O que fazer na segunda-feira?”** Processos de recontextualização de conhecimentos sociológicos por professores da Rede Estadual do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019.

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

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.105-1.126, set./dez. 2004.

BELLI, Margarete. **Um olhar para a atuação do professor na internacionalização do currículo, materializado por meio da teoria fundamentada**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, 2019.

BOMENY, Helena; FREIRE-MEDEIROS, Bianca. **Tempos modernos, tempos de sociologia**. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

BORGES, Rodrigo Caldeira de Alvarenga Lames. **Meta-análise da avaliação: efeitos da inserção das disciplinas de filosofia e sociologia no ensino médio sobre o desempenho escolar**. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política). Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro, 2023.



BOURDIEU, Pierre. A sociologia e o seu papel social. In: **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. p. 11-22.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. ***Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology***. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. **Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, 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**. Brasília: Senado Federal, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Brasília: Diário Oficial da União, 2017.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023**. Brasília: Diário Oficial da União, 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2009. **Dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Publicada no DOU de 18/5/2009, Seção 1, p. 25. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 15, de 15 de dezembro de 2017**. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Consulta sobre a implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino**

**Médio.** Relator: Cesar Callegari processo nº: 23001.000180/2008-81. Parecer CNE/CEB nº: 22/2008, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. O que muda no ensino médio a partir de 2025: MEC esclarece as dúvidas mais frequentes sobre a reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio. **Notícias**. Publicado em: 2 ago. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/o-que-muda-no-ensino-medio-a-partir-de-2025>. Acesso em: 12 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal do MEC**. Filosofia e sociologia no ensino médio. Publicado em: 20 fev. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/filosofia-e-sociologia-no-ensino-medio>. Acesso em: 29 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 15 de maio de 2009. **Dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília: Diário Oficial da União, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Vol. 3. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

CARA, Daniel Tojeira. **O fenômeno de descumprimento do Plano Nacional de Educação**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 5, n. 2, p. 81-90, 1998.

CARVALHO FILHO, Juarez Lopes de. O ensino de sociologia como problema epistemológico e sociológico. **Educação e Realidade**, v. 39, n. 1, p. 59-80, jan./mar. 2014.

CASSOL, Claudionei Vicente; ZUCHI, Claudir Miguel; MAZZONETTO, Clenio Viane. **Biosofia: movimento em defesa de uma vida com sabedoria**. Frederico Westphalen: URI, 2022.

CASTRO, Cláudio de Moura. **Estadão – Portal do Estado de São Paulo**. Escola é empresa? Publicado em: 28 set. 2011. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/opiniaio/escola-e-empresa-imp-/>. Acesso em: 29 abr. 2025.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. Coleção docência em formação: saberes pedagógicos. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças; LEITÃO, Maria Beatriz Sá. Direitos humanos e a construção de uma ética militante. **Revista Brasileira de Direito Constitucional**, v. 9, n. 1, p.165-177, 2007.

COSTA E SILVA, Francely Priscila. **A reforma do ensino médio no governo Michel Temer (2016-2018)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 9. ed. Lisboa: Presença, 2004.

FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil**: contribuições para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1976.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; BITTENCOURT, Bernadete Gueda. **Formação humana e gestão da educação**: a arte de pensar ameaçada. São Paulo: Cortez, 2008.

FONTENELE E SILVA, Thiago Mota. Decodificando o neocapitalismo: para uma genealogia da governamentalidade neoliberal. In: CHAGAS, Eduardo F. *et al.* (Orgs.). **Indivíduo e educação na crise do capitalismo**. Fortaleza: Edições UFC, 2012. p. 373-394.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREITAS, Maria Cristina Leal de; FRANÇA, Carlos Eduardo. História da Sociologia e de sua inserção no ensino médio. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Grande Dourados**, Dourados, v. 3, n. 5, p. 39-55, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: GALVÃO, Ana Carolina; Z Aidan, Junia Claudia Santana de Mattos; SALGUEIRO, Wilberth Claython Ferreira (Orgs.). **Foi Golpe**: o Brasil de 2016 em análise. Campinas: Pontes, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sociedade e educação no governo Bolsonaro: anulação de direitos universais, desumanização e violência. **Revista desenvolvimento e civilização**, v. 2, n. 2, p. 118-138, jul./dez. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Mídia, educação e cidadania**: para uma leitura crítica da mídia. Porto Alegre: Evangraf, 2018.

IANNI, Octavio. A sociologia e o mundo moderno. **Tempo Social**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 7- 27, 1989.

JINKINGS, Nise. Ensino de sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. **Mediações**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 113-130, jan./jun. 2007.

KOHL-SANTOS, Pricila; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Panorâmica**, v. 33, p. 123-145, maio/ago. 2021.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. **Holos**, Curitiba, v. 6, a. 32, p. 22-32, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

MACHADO, Igor José de Renó; AMORIM, Henrique; BARROS, Celso Rocha de. **Sociologia hoje**: ensino médio. 2. ed. São Paulo: Ática, 2016.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Rui Barbosa – Pensamento e ação: uma análise do projeto modernizador para a sociedade brasileira a partir da questão educacional. In: **I Congresso Brasileiro de Educação no Brasil**: História e historiografia. Rio de Janeiro, 2001.

MARQUES, Monike Bayma. **Currículo e formação docente da licenciatura de ciências sociais da UFAL (2006-2018)**. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia). Universidade Federal do Ceará. Recife, 2021.

MARTÍNEZ-HERRERA, Manuel. *La construcción de la feminidad: la mujer como sujeto de la historia y como sujeto de deseo*. **Actualidades en Psicología**, n. 21, p. 79-95, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017.

MORAES, Amaury. Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, set./dez. 2011.

NOGUEIRA, Oracy. A Sociologia no Brasil. In: FERRI, Mario Guimarães; MOTOYAMA, Shozo (Org.). **História das ciências no Brasil**. São Paulo: Ed. USP, 1981. p. 181-234.

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). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró, 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, Diego Greinert de. **Nos bastidores do estado**: uma análise da construção das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Paraná (2008) na disciplina de Sociologia. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2016.

OLIVEIRA, Eliane Aparecida de. **A prática do professor de sociologia nas escolas públicas de Maringá**: análise sobre a institucionalização e as dificuldades de (re)inserção da disciplina no ensino médio. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2014.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 55-59.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. **Estudos da Língua(gem)**, v. 1, n. 1, p. 9-13, 2005.

PAPIM, Angelo Antonio Puzipe. **A concepção de sociologia nas reformas do ensino médio**: das Orientações Curriculares Nacionais de 2006 à Base Nacional Comum Curricular de 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Estadual Paulista. Marília, 2023.

PEREIRA, Sandy Aparecida. **Foucault e Boaventura**: um diálogo de possibilidades pela via da internacionalização do currículo. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, 2019.

PERONI, Vera; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415- 432, jul.-dez. 2017.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

RAVITCH, Diane. *EduShyster explains the “no excuses” model*. **Diane Ravitch's Blog**. Publicado em: 5 jan. 2013. Disponível em: <https://dianeravitch.net/2013/01/05/edushyster-explains-the-no-excuses-model/>. Acesso em: 29 abr. 2025.

REZENDE, Mônica de; BAPTISTA, Tatiana Wargas de Faria. A análise da política proposta por Ball. In: MATTOS, Ruben Araújo de; BAPTISTA, Tatiana Wargas de Faria (Orgs.). **Caminhos para análise das políticas de saúde**. Porto Alegre: Rede Unida, 2011. p.173-180.

ROSA, Claudia Maria. **Os conteúdos de filosofia e de sociologia**: um campo em disputa no ensino médio. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Sapucaí. Pouso Alegre, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2021. (Coleção Educação Contemporânea)

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão**: uma análise ético-psicossocial da desigualdade. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SCARSELLI, Mayara Bezerra. **A institucionalização da sociologia no ensino médio: um estudo sobre a política curricular em duas escolas públicas estaduais de Cuiabá/MT**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2015.

SILVA, Adriana Magno da. **Florentino Menezes**: um sociólogo brasileiro esquecido. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Vanessa Alves da. **Os currículos de sociologia do ensino médio**: o que dizem os/as professores/as da Gerência Regional de Educação (GRE) Agreste Centro Norte. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea). Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru, 2020.

SOUZA, Agnes Cruz de. **A sociologia escolar**: imbricações e recontextualizações curriculares para a disciplina. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, 2017.

THERBORN, Göran. A trama do neoliberalismo: mercado, crise e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 139-180.

TOMAZI, Nelson Dácio. **Sociologia para o ensino médio**. São Paulo: Saraiva, 2010.

WIECZORKIEWICZ, Krauss Alessandra; BAADE, Joel Haroldo; ENS, Romilda Teodora. A sociologia no currículo do ensino médio brasileiro. **Extensão em Foco**, v. 9, n. 1, p. 92-106, 2021.

ZANK, Débora Cristine Trindade; MALANCHEN, Julia. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na Pedagogia Histórico-Crítica. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, José (Orgs.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 131-160.

## **APÊNDICES**



## **APÊNDICE A – REFORMA DO ENSINO MÉDIO: ENTRE A LÓGICA DO MERCADO E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ESTUDANTE<sup>2</sup>**

### **INTRODUÇÃO**

O presente ensaio emerge em um contexto de profundas e complexas transformações no cenário educacional brasileiro, cuja problemática central se encontra entre duas lógicas distintas e, por vezes, antagônicas. De um lado, a lógica do mercado, que busca na educação um instrumento de adequação da força de trabalho às demandas do setor produtivo, enfatizando a formação técnica e profissionalizante em detrimento de uma formação mais ampla e humanística. De outro, a lógica do desenvolvimento integral do estudante, que preconiza uma educação que vá além da mera preparação para o mercado de trabalho, visando o desenvolvimento pleno do indivíduo em suas diversas dimensões: intelectual, social, cultural, afetiva e ética.

Em uma abordagem qualitativa e bibliográfica, e amparados em autores como Ball (2004), Libâneo (2009), Sacristán (2013), Afonso (2009), Vieira, Moll e Abrunhosa (2024), entre outros pesquisadores da área, objetivamos apresentar a problemática da reforma do ensino médio na educação pública brasileira, explorando a tensão entre a lógica do mercado e o desenvolvimento integral dos estudantes. Com isso, propomos uma reflexão crítica sobre a reforma e sua incapacidade de promover o desenvolvimento integral dos estudantes, priorizando a formação de mão de obra qualificada para atender as demandas do mercado.

### **1 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO MERCANTILISTA**

A reforma do ensino médio de 2017, instituída pela Lei nº 13.415, promoveu profundas mudanças no currículo escolar brasileiro, entre as quais a flexibilização curricular e a redução da obrigatoriedade de disciplinas. Nesse contexto, as disciplinas de Sociologia e Filosofia, que em 2008 eram obrigatórias em todas as séries do ensino médio, passaram a ser opcionais, configurando um retrocesso significativo para a formação cidadã. Nesse sentido,

---

<sup>2</sup> Encaminhado para publicação no formato de capítulo de livro.

quando Temer assumiu a Presidência da República, no lugar da presidente Dilma, uma das primeiras ações que realizou foi implementar a medida provisória 746/2016, que depois de aprovada tornou-se a Lei do Ensino Médio 13.415/2017. Esta lei flexibiliza: a) a aprendizagem, de acordo com os itinerários que serão incorporados nas escolas; b) a profissionalização de professores, porque permite a atuação de profissionais com notório saber; e c) a educação pública e gratuita, porque permite a privatização da parte técnica do ensino médio, ficando sob a responsabilidade do Estado somente as disciplinas obrigatórias (Alba, 2019, p. 144).

A exclusão da Sociologia e da Filosofia do currículo obrigatório revela uma tendência à fragmentação do conhecimento e à desvalorização das Ciências Humanas, comprometendo a capacidade dos estudantes de compreender as complexidades da sociedade contemporânea e de desenvolver o pensamento crítico e analítico, saindo da condição de indivíduo que pensa para aquele que faz, que reproduz mecanicamente o seu labor. Essa medida, além de limitar o acesso dos jovens a conhecimentos essenciais para a sua atuação como protagonistas, trouxe em seu arcabouço uma teoria carregada de intencionalidade de uma educação mercantilista, focando na preparação da mão de obra estudantil para o mercado.

Como nos adverte Stephen Ball,

não é mais possível ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-Nação: a educação é um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional. A educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios (Ball, 2004, p. 1108).

A educação, antes vista como uma prerrogativa exclusiva dos Estados-Nação, agora transcende as fronteiras nacionais, tornando-se um campo de atuação multifacetado. A globalização e a intensificação dos fluxos comerciais internacionais têm impulsionado a educação para um novo patamar, no qual ela se configura como um bem de mercado, sujeito às leis da oferta e da demanda.

Essa nova realidade implica que as políticas educacionais não podem mais ser pensadas de forma isolada. É preciso considerar as influências de organismos internacionais, empresas multinacionais e outros atores globais que atuam nesse setor. Por esse viés, a educação, antes vista como um direito social fundamental, agora se torna também uma oportunidade de gerar lucro, o que levanta questões importantes sobre a qualidade, a equidade e a acessibilidade do ensino, exigindo um

debate aprofundado sobre o papel do Estado, do mercado e da sociedade civil na construção de sistemas educacionais mais justos e eficientes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, ao promover uma reconfiguração do sistema educacional brasileiro impulsionou a mercantilização da educação, estabelecendo um novo arranjo entre o Estado e o mercado, e propiciou a emergência de um cenário caracterizado pela proliferação de parcerias público-privadas, pela competição entre instituições e pela mercantilização de diversos setores da educação.

Evidenciam que a participação do empresariado na gestão da escola pública não está provida apenas de um cariz técnico e operacional para garantir sua eficiência e produtividade, tampouco está movida por ações filantrópicas ou “socialmente responsáveis”. Tal participação está ancorada por forte conteúdo ideológico que opera na esfera cultural e política com alguns desdobramentos sobre o “currículo oculto” da escola (Silva; Souza, 2009, p. 784).

Portanto, a participação do empresariado na gestão da escola pública, como apontam Silva e Souza (2009), não se restringe à esfera administrativa, mas exerce uma influência significativa sobre o currículo oculto da escola. Ao introduzir valores e práticas empresariais no cotidiano escolar, essa participação contribui para a formação de sujeitos adaptados ao mercado de trabalho, priorizando a competitividade, a individualidade e o consumo.

Ao analisar essa assertiva, percebemos que a presença de empresas no âmbito escolar não se limita a questões técnicas e operacionais, mas se insere em um projeto de sociedade mais amplo, de transformação da escola em um espaço de reprodução de valores e práticas alinhados com a lógica do mercado.

Essa participação, portanto, vai além da filantropia ou da responsabilidade social, configurando-se como uma estratégia para a disseminação de uma teoria empresarial de gerenciamento, na tentativa de naturalizar as desigualdades sociais e preparar os estudantes para o mundo do trabalho, moldado pelas demandas do capital, no qual a educação é vista como um produto ou serviço. Essa nova demanda levanta questionamentos sobre a qualidade da educação ofertada, a autonomia das escolas e a capacidade do Estado de garantir o direito à educação para todas as pessoas.

O caráter autoritário e instável das reformas educacionais, marcado pela rápida mudança de diretrizes e pela exclusão das representações dos professores,

demonstra o potencial dessas políticas para provocar mudanças profundas e duradouras nos sistemas educacionais. A pesquisa corrobora as advertências de Ball (2004), ao destacar o impacto dessas reformas sobre o ensino, o papel docente e as relações escolares. A rápida sucessão de medidas e a falta de participação dos atores envolvidos revelam a fragilidade dessas políticas e a necessidade de um debate mais amplo e democrático sobre o futuro da educação.

Em termos gerais, as reformas e as formas de controle que incorporam podem ser representadas por três grupos: o currículo, o mercado, e a gestão. Em particular, o mercado e gestão são amarrados juntos na reformulação de orientação e propósito nas escolas. Gestão desempenha um papel chave no fornecimento de outras alterações (Ball, 2004, p. 64).

O autor estabelece uma relação estreita entre mercado e gestão, argumentando que a reformulação da orientação e do propósito das escolas está diretamente ligada à lógica mercantil. A gestão, nesse contexto, passa a ser orientada por indicadores de desempenho e resultados, buscando atender às demandas do mercado e garantir a eficiência da instituição.

O excerto de Ball (2004) apresenta uma visão complexa e interligada das reformas educacionais, destacando três eixos principais: currículo, mercado e gestão. Essa tripartição permite compreender como as reformas, ao invés de serem processos isolados, configuram um sistema interdependente de controle e transformação das instituições escolares.

## **2 A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NO MODELO DA EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DO MERCADO**

O currículo, tradicionalmente entendido como um conjunto de conhecimentos e habilidades, expressão do projeto cultural e educacional a serem desenvolvidos pelos estudantes, é apresentado como um instrumento de controle. Ou seja, ele não é neutro, mas sim um reflexo das forças sociais e econômicas que moldam a sociedade, conforme nos alerta Sacristán:

A importância fundamental do currículo para a escolaridade reside no fato de ela é a expressão do projeto cultural e educacional que as instituições da educação dizem que irão desenvolver com os alunos (e para ele) aquilo que consideram adequado. Por meio desse projeto institucional, são expressas forças, interesses ou valores e preferências da sociedade, de determinados

setores sociais, das famílias, dos grupos políticos, etc. (Sacristán, 2013, p. 23-24).

A afirmação do autor destaca a centralidade do currículo na educação e revela sua natureza complexa e multifacetada por ele não ser neutro, mas sim um reflexo dos valores, interesses e preferências de determinados grupos sociais, que exercem influência sobre as instituições educacionais. O currículo se configura como um campo de batalha, porque é construído socialmente a partir de negociações, conflitos e consensos entre diversos atores sociais, como educadores, gestores, famílias, comunidades e grupos políticos.

O currículo, a partir de paradigmas neoliberais com foco no mercado, demanda profissionais com habilidades específicas e prontos para atuar em um mundo globalizado e competitivo, privilegiando conteúdos e metodologias que preparem os estudantes para o mundo do trabalho. Assim, pode reproduzir as desigualdades sociais existentes, ao perpetuar valores e práticas que privilegiam determinados grupos em detrimento de outros, colocando a educação a serviço do desenvolvimento econômico, através da primazia do mercado sobre o Estado, que influencia as políticas educacionais.

Essa influência leva à padronização do ensino, limitando a criatividade e a autonomia dos professores e alunos, enquanto as disciplinas consideradas mais “práticas” e com maior aplicação no mercado de trabalho tendem a ser valorizadas em detrimento das chamadas “humanidades”. Aqui, se justifica a exclusão da Sociologia e da Filosofia do currículo no ensino médio, como desnecessária para o mercado, pois o que importa é fazer e não pensar sobre o processo.

À vista disso, Libâneo (2009) alerta para a urgência de pensar uma forma mais humanizada de construir esse processo da educação:

Num mundo de intensas transformações científicas e tecnológicas, precisam de uma formação geral sólida, capaz de ajudá-los na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos. Por outro lado, diante da crise de princípios e valores, resultante da deificação do mercado e da tecnologia, do pragmatismo moral ou relativismo ético, é preciso que a escola contribua para uma nova postura ético-valorativa de recolocar valores humanos fundamentais como a justiça, a solidariedade, a honestidade, o reconhecimento da diversidade e da diferença, o respeito à vida aos direitos humanos básicos, como suportes de convicções democráticas (Libâneo, 2009, p. 9).

O autor conduz à reflexão sobre o papel fundamental da educação em um mundo marcado por profundas transformações científicas e tecnológicas, ao mesmo tempo em que enfrenta uma crise de valores. O autor destaca a necessidade de uma formação geral sólida que permita aos indivíduos não se restringir apenas à formação para o mercado de trabalho, mas desenvolver a capacidade de analisar criticamente a realidade, questionando o senso comum e construindo conhecimentos de forma sistemática e rigorosa.

Com isso, serão capazes de encontrar soluções para os problemas que afetam a sociedade, como a desigualdade social, a pobreza e a violência, cultivando, assim, valores como a justiça, a solidariedade, a honestidade e o respeito à diversidade, como base para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Em um momento em que os princípios ontológicos do conhecimento, que garantem a continuidade de todas as formas de vida com dignidade, parecem estar sendo questionados e em que a busca pelo lucro e o pragmatismo dominam o cenário, a escola deve resgatar e fortalecer valores humanos fundamentais, como a justiça, a democracia, a solidariedade e o respeito à diversidade. Ao promover esses valores, a escola contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

## **2.1 Qual a função do/a Diretor/a frente ao modelo gerencialista da educação?**

O diretor ou diretora escolar é um indivíduo chave na implementação da reforma do ensino médio com vistas ao mercado, sendo avaliado pelos resultados. Aqui, mencionamos o fator “nota final do estudante”, relativo às avaliações externas postas pelo mercado. A sua liderança, capacidade de articulação, gestão de recursos e foco no desenvolvimento profissional da equipe são essenciais para garantir o sucesso desse processo.

Ao desempenhar essas funções, o diretor contribui para a formação de estudantes mais preparados para o trabalho, garantindo que toda a equipe escolar esteja devidamente capacitada para implementar as novas metodologias e práticas pedagógicas que contemplem a intencionalidade do mercado.

A crescente introdução de modos de gestão considerados típicos das organizações privadas, ideologicamente consideradas bem geridas, em busca da “zero burocracia”, mais ágeis e manejáveis em ambientes incertos

e turbulentos, centradas nas necessidades do cliente ou consumidor, induzindo a competitividade no seu interior através da adoção de mercados internos, ou seja, seguindo os princípios normativos e as prescrições técnico-instrumentais da chamada “Nova Gestão Pública”, que tenho associado ao que designo por “cânone gerencialista” (Lima, 2013, p. 179).

O fragmento destacado acima apresenta uma crítica contundente à crescente adoção de práticas gerenciais privadas no setor público, sob a égide da Nova Gestão Pública. O autor argumenta que essa busca por uma gestão mais “ágil e eficiente”, inspirada no modelo empresarial, conduz a uma homogeneização das organizações, com a supressão de particularidades e especificidades do setor público.

Ao adotar um “cânone gerencialista”, como sugere Lima (2013), o Estado se submete a uma lógica de mercado, com a introdução de mecanismos, como a competição interna e a centralidade no cliente, em detrimento de seus objetivos sociais e democráticos. Essa imposição de modelos privados ignora as complexidades e desafios inerentes à gestão de bens públicos, podendo comprometer a qualidade e a equidade dos serviços prestados à população.

A análise do autor, portanto, convida a uma reflexão aprofundada sobre os limites e os riscos da aplicação indiscriminada de modelos gerenciais privados no setor público, demandando a construção de um modelo de gestão pública que não concilie eficiência e eficácia com os valores democráticos e sociais.

## **2.2 Que função o/a professor/a tem diante do paradigma mercantilista da educação?**

A reforma do ensino médio de 2017, com seu forte viés para a profissionalização e o mercado de trabalho, trouxe consigo uma série de mudanças que impactaram significativamente a autonomia dos professores. Vejamos a definição importante trazida por Apple (1999, p. 161):

À medida que os procedimentos de controle técnico entram na escola sob o disfarce de “sistemas” pré-planejados de currículo, ensino e avaliação, os professores estão sendo desqualificados. Entretanto, eles estão também sendo requalificados [...] Enquanto a desqualificação envolve a perda da “arte”, a atrofia gradual das habilidades pedagógicas, a requalificação envolve a substituição pelas habilidades e visões ideológicas capitalistas.

Ao analisar a relação entre currículo e trabalho docente sob a perspectiva da autora, é possível evidenciar um processo paradoxal de desqualificação e

requalificação do professor, ofertando cursos por meio de plataformas e apostilas prontas, que evidenciam, através de avaliações externas, o despreparo do profissional. Com isso, se justifica a necessidade de o setor privado assumir a educação, para que venha a dar resultados eficientes para a população, a qual é posta como reguladora dessa política intencional do mercado. A imposição de currículos padronizados e a intensificação do controle sobre a prática pedagógica resultam na perda de autonomia e da capacidade de planejamento dos professores.

A perspectiva utilitarista, a qual vê a educação como um investimento para o futuro profissional, ganha cada vez mais força. Nesse contexto, a escola é vista como um preparatório para o mercado de trabalho, e as disciplinas e atividades são selecionadas com base em sua utilidade imediata. O bom professor é aquele que mostra resultado numérico, sem levar em conta o processo que o estudante percorreu, e se for bom, receberá bonificação extra.

Professores no Brasil dedicam uma parte do tempo em atividades pouco produtivas. Em média, professores usam somente 65% de seu tempo para ensinar, ao passo que, segundo melhores práticas internacionais, o ideal seria 85%. Também é necessário reduzir o absenteísmo entre os professores. As ausências estão relacionadas a fatores ambientais (trânsito, violência, 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 incentivo a manter frequência adequada. A literatura internacional oferece algumas possíveis soluções: introdução de um bônus por frequência para os professores; melhora dos mecanismos para registrar ausências e presenças; introdução e aplicação de ameaças de demissão por absenteísmo excessivo; introdução de benefícios vinculados à aposentadoria; e publicação de índices médios de absenteísmo nos relatórios de desempenho das escolas (Banco Mundial, 2017, p. 130).

No entanto, essa mesma dinâmica também exige novas habilidades, como o gerenciamento do tempo e a autoavaliação. Essa dualidade revela a complexidade das relações de poder que permeiam a educação, na qual a imposição de novas formas de trabalho docente, em muitas circunstâncias, tem levado ao adoecimento do profissional. Ainda, essa dinâmica proposital poderá influenciar no enfraquecimento de organizações coletivas da categoria, como os sindicatos, facilitando a intencionalidade do mercado, a precariedade do trabalho e condição docente.



### **2.3 Que intencionalidades estão postas para avaliar o processo de aprendizagem na escola?**

A cobrança por resultados concretos e mensuráveis, como as notas em avaliações externas, leva as escolas a priorizarem conteúdos que garantam um bom desempenho nos testes, em detrimento de atividades que estimulem a autonomia e a criatividade dos estudantes.

A realização de testes que têm importantes implicações para os avaliados, nomeadamente pela possibilidade de acesso a certificados e graus académicos e pela atribuição de recompensas ou sanções em função da prossecução ou não de objetivos precisos em matéria de sucesso escolar, podendo ir, neste último caso, até ao encerramento das escolas que não atinjam determinados níveis (Afonso, 2009, p. 18-19).

A proliferação de avaliações com alto impacto na vida dos estudantes, como aquelas que determinam a obtenção de certificados, graus e até mesmo a continuidade de instituições escolares, configura um cenário complexo e desafiador. A pressão por resultados, muitas vezes quantificados de forma restrita, pode gerar consequências indesejáveis, como a sobrecarga dos alunos, a redução da qualidade do ensino para a mera preparação para testes e a desvalorização de outras dimensões do aprendizado, focando mais nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, necessárias para a vida do funcionário robotizado pelo sistema neoliberal.

Essa realidade, evidenciada por Afonso (2009), exige uma reflexão crítica sobre os objetivos e os métodos de avaliação, buscando um equilíbrio entre a necessidade de medir o progresso e a promoção de um ambiente de aprendizagem mais humano e integral entre todos os saberes empíricos e as possibilidades das teorias do conhecimento expressas nas diversas disciplinas.

A criatividade, a visão holística, o pensamento crítico e a capacidade de questionar o mundo, são habilidades essenciais para a vida em sociedade e para a construção de um futuro mais justo e sustentável. Ao negligenciar essas habilidades, a reforma do ensino médio pode formar cidadãos passivos e conformistas, incapazes de transformar a realidade, na qual todas as formas de vida tenham possibilidade de viver com dignidade.

### **3 ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DIANTE DE UM COMPLEXO ATO DE APRENDER**

A intencionalidade mercadológica expressa na reforma do ensino médio de 2017, de transformar o conhecimento em uma mera ferramenta para o mercado de trabalho, desvalorizou o conhecimento integral e desestimulou a curiosidade e o prazer de aprender, reduzindo o estudante a um mero recurso para o mercado de trabalho.

Tratado como um cliente, um robô, um pedaço de máquina, um escravo funcional, o estudante tem que se encaixar nos modelos que moldam sua corporeidade, seja na ostentação vazia, ou no miserável despido de tudo, de seu modo de pensar, do jeito singular de aprender, de suas convivências dialógicas. Tudo foi se tornando mercadoria, consome-se o produto, mas, também, somos o produto, e aceita-se a ideia de ser e fazer-se sozinho, quebrando a alteridade, a coletividade, o pertencer-se como espécie humana que precisa de convivência e educação para a sua evolução.

A visão do estudante como cliente pode intensificar a competição entre as escolas e entre os próprios alunos, em busca de melhores resultados e de um lugar no mercado de trabalho, desconsiderando as desigualdades sociais e as diferentes realidades dos estudantes, que possuem acesso desigual a recursos e oportunidades.

O ensino de cada disciplina não se reduz ao seu uso prático, mas sim, de forma abrangente e holística, oferecendo a possibilidade de desenvolver conceitos e reflexões acerca do mundo, do lugar do educando no mundo, além de colaborar no desenvolvimento de inteligências que são subjetivas.

Freire sustenta uma forte crença na capacidade que homens e mulheres possuem de superar as suas “situações limite”, a exploração que foi se constituindo historicamente. Mostra, também, que transformar a realidade, implicando em libertar oprimidos e opressores, é a preocupação responsável por engendrar a Pedagogia do Oprimido, como pedagogia humanista e libertadora (Pitano; Noal, 2017, p. 83).

Para transformar a realidade, segundo os ensinamentos de Paulo Freire, citado por Pitano e Noal (2017), é preciso estimular a consciência crítica e a participação ativa dos educandos. Essa pedagogia busca formar cidadãos capazes de transformar suas realidades e construir uma sociedade mais justa e igualitária. Logo, é pertinente

pensar e questionar: Que formação será ofertada, para qual indivíduo e por quê? Quem está oculto atrás dessa bagagem teórica disfarçada por meio de *marketing* luminoso e atraente? Qual projeto de sociedade globalizada está no emaranhado desse processo? Os profissionais da educação estão a serviço de quem?

Há urgência de (re)pensar a escola como um espaço de encontro das juventudes, com uma educação integral que não se limita a transmissão de conteúdos acadêmicos, mas abrange o desenvolvimento global dos indivíduos. E, dessa forma, promovendo, também, o desenvolvimento cognitivo, socioemocional, físico e cultural, que considera as individualidades de cada estudante, estabelecendo conexões entre o conhecimento científico e a realidade social e cultural dos indivíduos. Com isso, é possível desenvolver a capacidade de compreensão, análise, síntese, avaliação, criatividade, resolução de problemas, pensamento crítico e participação cidadã.

Corroborando com esse ideal, Vieira, Moll e Abrunhosa (2024, p. 10) evidenciam que:

A educação do ser humano, em sua integralidade, tem sido um direito defendido por muitos autores, preocupados e desejosos de humanizar a educação. Considerar o sujeito cognitivo, afetivo, ético, estético, relacional, espiritual, entre outros aspectos, requer processos educacionais pensados e planejados, processos que considerem como, ao longo da história, o conhecimento foi sendo elaborado, que erros foram cometidos, que possibilidades e sonhos são possíveis. Humanizar a educação, na perspectiva do desenvolvimento integral, passa por compreender e modificar os espaços educacionais, quebrando a racionalidade técnica e positivista da escola, dominante da cultura escolar nos séculos XIX e XX e ainda presente no século XXI, na direção da construção de espaços humanizados e humanizadores, que promovam a relação entre as pessoas e o exercício intenso da cidadania.

A compreensão da educação como um processo que engloba o cognitivo, o afetivo, o ético, o estético, o relacional e o espiritual, exige uma revisão profunda das práticas pedagógicas tradicionais. A humanização da educação, no contexto refletido pelos autores, implica em romper com a visão fragmentada e técnica do ensino, característica da escola moderna, com paradigmas neoliberais, e com intenções evidentes para a formação do estudante direcionada para o mercado de trabalho — o que importa nessa visão é o fazer, sem pensar e refletir sobre todo o processo.

Por isso, há a necessidade de construir espaços educativos mais humanizados e humanizadores, ressignificando os processos de ensino e aprendizagem, considerando os erros cometidos e as possibilidades de futuro. A educação integral,

portanto, representa uma alternativa possível para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e capazes de transformar a sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a reforma do ensino médio sob a lente da tensão entre a lógica de mercado e o desenvolvimento integral do estudante, revelou-se um cenário complexo e multifacetado. A flexibilização curricular e a oferta de itinerários formativos, embora prometam maior autonomia e personalização do aprendizado, na prática, tendem a reforçar a fragmentação curricular e a priorização de habilidades técnicas em detrimento da formação cidadã e crítica.

As avaliações em larga escala, por sua vez, exercem uma forte influência sobre as práticas pedagógicas, direcionando o trabalho dos professores para a preparação dos alunos para esses exames, em detrimento de uma abordagem mais investigativa e contextualizada. A gestão escolar, cada vez mais pressionada por resultados e indicadores de desempenho, tem dificuldade em promover projetos pedagógicos que valorizem a autonomia dos estudantes e a participação da comunidade escolar.

Por fim, este ensaio evidenciou que a reforma do ensino médio, tal como implementada, não tem sido capaz de promover o desenvolvimento integral dos estudantes, priorizando, em vez disso, a formação de mão de obra qualificada para atender as demandas do mercado. Essa constatação levanta questionamentos importantes sobre o papel da escola na sociedade contemporânea e sobre a necessidade de repensar as políticas educacionais, buscando um equilíbrio entre a formação para o trabalho e a formação para a vida, que garantam princípios ontológicos universais para uma vida digna e feliz.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ALBA, Rogéria Pereira. **Mercantilização da educação no Brasil**: da proposta do Banco Mundial à incorporação nos planos nacionais de educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo**: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Volume I: síntese. Washington: Grupo Banco Mundial, 2017. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355>. Acesso em: 29 abr. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais à profissão docente. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Licínio C. Privatização da educação no contexto da(s) “Terceira(s) Via(s)”: uma caracterização em análise. Apresentação de dossiê. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 177-181, maio/ago. 2013.

PITANO, Sandro de Castro; NOAL, Rosa Elena. Paulo Freire e a Geografia: diálogos com Milton Santos. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, v. 21, n. 1, p. 78-86, jan. 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SILVA, Maria Vieira; SOUZA, Silvana Aparecida de. Educação e responsabilidade empresarial: “novas” modalidades de atuação da esfera privada na oferta educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 779-798, out. 2009.

VIEIRA, Marili Moreira da Silva; MOLL, Jaqueline; ABRUNHOSA, Eduardo Castedo. O espaço educacional como materialização de concepções e princípios: Aportes para um debate necessário. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, e024029, 2024.